

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LARISSA MENDES GONTIJO DORNFELD

**PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A
AMÉRICA LATINA E O CARIBE (PPE 1980-2000) E
ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS**

SÃO CARLOS

2024

LARISSA MENDES GONTIJO DORNFELD

**PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE
(PPE 1980-2000) E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de doutora em Educação

Orientador: Profª Drª Marisa Bittar

São Carlos

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Larissa Mendes Gontijo Dornfeld, realizada em 25/06/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Marisa Bittar (UFSCar)

Profa. Dra. Dania Monteiro Vieira Costa (UFES)

Profa. Dra. Ednalva Gutierrez Rodrigues (UFES)

Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo (UFSCar)

Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos meus pais, Cláudia e Leonardo, que sempre me incentivaram e apoiaram nos meus estudos e na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela força e pelo amparo nos momentos difíceis, dando-me coragem para superar as dificuldades.

À minha orientadora, Marisa, pela fé no meu trabalho e pelas orientações.

Às professoras Dania, Ednalva, Adriana, Cláudia e Fabiana, pela confiança e pela participação na banca.

Ao Maykon, companheiro para todas as horas, pela paciência, pelo apoio e pela compreensão dos meus momentos de ausência, pela paciência em dias de pouca inspiração e de estresse.

Às minhas filhas Yasmin e Luíza e ao meu filho Luan, pelo entendimento dos meus períodos de ausência e pela colaboração nas horas em que precisava estudar.

Às minhas irmãs, Lays e Luana, que sempre me acompanham e, mesmo de longe, estão sempre torcendo por mim.

À grande amiga Maria Cecília que muito me apoiou durante esta jornada.

Às diretoras, às professoras, aos professores e aos funcionários que trabalham ou trabalharam comigo no Centro Municipal de Educação Infantil Regina Aparecida de Lima Melchíades durante esses anos de estudo, apoiando-me e ouvindo-me nos momentos difíceis.

À UFSCar, aos professores e às professoras da minha jornada acadêmica, pela minha formação desde a graduação.

À Capes pelo apoio a pesquisa.

RESUMO

O objetivo geral da tese consiste em analisar as recomendações para a alfabetização de adultos nos dez primeiros anos de desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe, aprovado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura para realização no período de 1980 a 2000. Em termos específicos, analisa três experiências de alfabetização ocorridas na América Latina e no Caribe: Argentina, Nicarágua e Cuba. Toma como referencial teórico-metodológico os conceitos de história pautados em Bloch (1963) e Le Goff (2010) e dialoga com outros autores para a construção da pesquisa. Adota a metodologia de pesquisa histórica e, desse modo, examina 20 Boletins produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura na vigência dos dez primeiros anos do projeto, assim como textos produzidos por esse organismo no período. Conclui que pensar a alfabetização como aliada do desenvolvimento econômico e social, como preconizado no programa, não colabora para a construção de um mundo mais justo para todos, pois tal propósito apenas ajuda a manter, no passado e no presente, uma ordem econômica mundial fundada na exploração dos pobres (países e pessoas) e nas desigualdades.

Palavras-chave: Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe; alfabetização de adultos; educação de adultos; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; políticas de alfabetização.

ABSTRACT

The thesis aims to analyze the recommendations for adult literacy in the first ten years of development of the Major Project of Education for Latin America and the Caribbean approved by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization for implementation in the period from 1980 to 2000. The thesis targets three literacy experiences in Latin America and the Caribbean: Argentina, Nicaragua, and Cuba. It takes as its theoretical-methodological framework concepts of history based on Le Goff (2010) and Bloch (1963) and dialogues with other authors to produce this research. It adopts the methodology of historical research and, thus, examines twenty bulletins by United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization during the first ten years of the project, as well as texts produced by this organization during the period. The thesis concludes that thinking of literacy as an ally of economic and social development, as advocated in the PPE (1980-2000), does not contribute to the construction of a more just world for all, since such a purpose only helps to maintain, in the past and present, a world economic order founded on the exploitation of the poor (countries and people) and inequalities.

Keywords: Major Project of Education for Latin America and the Caribbean; adult literacy; adult education; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; literacy policies.

RESUMEN

El objetivo general de la tesis consiste en analizar las recomendaciones para la alfabetización de adultos en los primeros diez años de desarrollo del Proyecto Principal de Educación para Latinoamérica y el Caribe, aprobado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura para su realización en el período de 1980 a 2000. En términos específicos, analiza tres experiencias de alfabetización ocurridas en Latinoamérica y Caribe: Argentina, Nicaragua y Cuba. Toma como referencia teórica metodológica los conceptos de historia pautados en Bloch (1963) y Le Goff (2010) y dialoga con otros autores para la construcción de la investigación. Adopta la metodología de investigación histórica y, de ese modo, examina 20 Boletines producidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en los primeros diez años del proyecto, así como textos producidos por este organismo en el período. Concluye que pensar la alfabetización como aliada del desarrollo económico y social, como preconizado en el programa, no colabora para la construcción de un mundo más justo para todos, pues tal propósito solo ayuda a mantener, en el pasado y en el presente, un orden económico mundial fundado en la explotación de los pobres (países y personas) y en las desigualdades.

Palabras clave: Proyecto Principal de Educación para Latinoamérica y Caribe; alfabetización de adultos; educación de adultos; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; políticas de alfabetización.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capas de boletins publicados na vigência do PPE (1980-2000).....	34
Figura 2 – Capa da <i>Cartilla de Unidad Nacional</i> (1985)	135
Figura 3 – Páginas da <i>Cartilla de Unidad Nacional</i> (1985).....	136
Figura 4 – Página da <i>Cartilla de Unidad Nacional</i> (1985).....	137
Figura 5 – Imagem da capa da cartilha <i>Venceremos!</i>	143
Figura 6 – Capa do manual <i>Alfabeticemos</i>	143
Figura 7 – Capa e primeira página da cartilha <i>El amanecer del pueblo</i>	150
Figura 8 – Uma das páginas da cartilha <i>El amanecer del pueblo</i>	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Boletins PPE (década de 1980): objetivos e configuração	36
Quadro 2 – Distribuição das atividades relacionadas ao segundo objetivo do PPE pelos países da região.....	71
Quadro 3 – Ações da Orealc.....	93
Quadro 4 – Discriminação dos programas/planos/campanhas de alfabetização por país.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Situação do analfabetismo para a população de 15 anos ou mais de idade no mundo e na América Latina e no Caribe (década de 1970, 1980 e projeções para 1990)	19
Tabela 2 – Percentual de analfabetismo absoluto em países da América Latina e do Caribe	83
Tabela 3 – População analfabeta de 15 anos ou mais e taxa de analfabetismo absoluto por país	106
Tabela 4 – Número de analfabetos de 15 anos ou mais em 15 países da região (América Latina e Caribe)	107
Tabela 5 – Taxas de analfabetismo absoluto de funcional da Argentina, do Brasil e do Chile por localização	108
Tabela 6 – Estimativas do analfabetismo na América Latina (23 países da região) entre 1980 e 1985	119
Tabela 7 – Taxas de analfabetismo na Nicarágua entre a população adulta	147
Tabela 8 – Censo do analfabetismo entre a população com 10 anos ou mais	147

LISTA DE SIGLAS

AIA	Ano Internacional de Alfabetização
Capes	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Carcae	Conselho Regional Caribenho para Educação de Adultos
Carneid	<i>Caribbean Network of Educational Innovation for Development</i>
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Ciecc	Conselho Interamericano de Educação, Ciência e Cultura
CNA	Cruzada Nacional pela Alfabetização
Crefal	<i>Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos em América Latina y el Caribe</i>
ELV	Educação ao longo da vida
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OEA	Organização do Estados Americanos
OEI	<i>Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
Orealc	Oficina Regional para a América Latina e o Caribe
PICPEMCE	Rede Regional de Formação, Aperfeiçoamento e Formação de Educadores
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe
Prodoc	Projeto do documento
Promedlac	<i>Project Mayeur dans le Domaine de l'Éducation en Amérique Latine et les Caribes</i>
Redalf	Rede Regional de Formação de Pessoal e Apoio Específico em Programas de Alfabetização e Educação de Adultos
Replad	Rede Regional de Formação, Inovação e Pesquisa nas Áreas de Planejamento e Administração de Programas de Educação Básica e Alfabetização
Siri	<i>Sistema Regional de informacion del Proyecto Principal</i>

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

Unesdoc *Unesco Digital Library*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REVISÃO DE LITERATURA	20
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	27
3.1	<i>CORPUS</i> ANALÍTICO	33
4	A UNESCO E O PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (1980-2000)	41
4.1	CRIAÇÃO E OBJETIVOS DA UNESCO	41
4.2	PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE	46
5	ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE	61
5.1	PRIMEIRA ETAPA DENOMINADA FUNDACIONAL (1979-1984)	61
5.2	SEGUNDA ETAPA DO PPE DENOMINADA PRIMEIRA ETAPA DE EXECUÇÃO DO PROJETO (1983-1986).....	70
5.3	TERCEIRA ETAPA DENOMINADA SEGUNDA ETAPA DE EXECUÇÃO DO PROJETO (1986-1980)	112
6	EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE	131
6.1	POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA TRANSIÇÃO PARA A DEMOCRACIA NA ARGENTINA	132
6.2	EXPERIÊNCIA DE CUBA NO ANO DE 1961: ALFABETIZAÇÃO E REVOLUÇÃO	137
6.3	CRUZADA NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA NICARÁGUA	145
6.4	UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS EXPERIÊNCIAS	152
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	170

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as recomendações para a alfabetização de adultos nos dez primeiros anos de desenvolvimento do *Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe* (PPE), aprovado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para realização no período de 1980 a 2000. Em termos específicos, analisamos três experiências de alfabetização ocorridas na América Latina e no Caribe. A experiência de Cuba que aconteceu, no ano de 1961, foi escolhida para análise, porque serviu, de certa forma, de “modelo” para outras experiências na região na década de 1980.

O PPE (1980 a 2000) almejou melhorar a educação dos países dessa região por meio da universalização da escolarização básica das crianças, da superação do analfabetismo e da melhoria da qualidade e da eficiência dos sistemas educativos. Segundo a Unesco, o PPE (1980 a 2000) orientou as políticas educativas dos países latinos e caribenhos durante toda a sua vigência (1980 a 2000), tendo sido coordenado pela Oficina Regional para a Educação da América Latina e o Caribe (Orealc), com sede em Santiago, Chile, subordinada à Unesco. Conforme escrito no sítio eletrônico da Orealc, o PPE (1980 a 2000) tinha como objetivos principais:

- a) asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar, ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años;
- b) eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos;
- c) mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias; (Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las Estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la región de América Latina y el Caribe, 1981a, p. 4)).

Assim, um dos focos centrais do Projeto consistiu em superar o analfabetismo na América Latina e no Caribe, cujos índices, na época, conforme dados da própria Unesco, eram bastante altos, principalmente entre pessoas adultas. Os objetivos foram estabelecidos a partir de consensos firmados entre os países-membros, refletindo as “necessidades educativas” das regiões contempladas.

A temática desta pesquisa dialoga com o objeto de estudo da minha dissertação de Mestrado, que teve como finalidade analisar documentos (guias curriculares) produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no período de 1975 a 1985, que subsidiavam as práticas dos professores alfabetizadores

nas escolas públicas. Essas orientações curriculares também visaram a conformar a alfabetização infantil aos métodos sintéticos, consolidando um modelo tecnicista de ensino que prevaleceu durante a ditadura militar, período delimitado para a realização do estudo.

Para modernizar e avançar a sociedade capitalista de produção, o regime ditatorial militar potencializou, em nível nacional, mecanismos de controle bastante autoritários. Assim, o que se observou, nesse período, segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 348), foi a estruturação de “[...] uma educação das primeiras letras para as classes populares para que pudessem enfrentar o mundo do trabalho e, para as classes média e alta, ‘o mundo do conhecimento pela via da escolaridade formal’”.

Ainda de acordo com os autores, a educação pautada na técnica e no produtivismo proporcionou a “[...] persistência de altos índices de analfabetismo, mantendo grande parte da população excluída do acesso a este mínimo de cultura, ao ‘inchaço’ da oferta educacional, de profissionais marginalizados, desempregados” (Covre¹, 1983 *apud* Ferreira Júnior., Bittar, 2008, p. 350), ao mesmo tempo que ocorreu uma expansão quantitativa das escolas a custos baixos que causou grande perda na qualidade do ensino, devido às políticas fundadas em um modelo tecnicista de educação (Ferreira Jr.; Bittar, 2006).

Ainda cabe salientar que o tema alfabetização de adultos esteve presente na minha vida profissional. Quando iniciei a docência, ainda como estudante do curso de Pedagogia, atuei em uma sala de aula com jovens e adultos, pelo período de aproximadamente um ano e meio (de agosto de 2005 a dezembro de 2006). Esse trabalho marcou a minha trajetória e a minha prática profissional, principalmente porque, embora os estudantes enfrentassem muitas dificuldades para continuar seus estudos, demonstravam grande desejo de aprender a ler e a escrever.

Portanto, com esta tese, esperamos aprofundar os estudos sobre a alfabetização de adultos, tema bastante debatido por governos, organismos internacionais, pesquisadores do campo da educação, movimentos sociais etc., mas que ainda é um grande desafio da atualidade.

Para fundamentar a metodologia de pesquisa, utilizamos os conceitos de história pautados em Bloch (1963) e Le Goff (2010). Adotamos a metodologia de pesquisa histórica. Desse modo, utilizamos documentos produzidos pela Unesco na

¹ COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A fala dos homens**: análise do pensamento tecnocrático (1964-1981). São Paulo: Brasiliense, 1983.

primeira década de vigência do PPE (1980-2000), ou seja, no período de 1980 a 1989, publicados no sítio eletrônico da *Unesco Digital Library* (Unesdoc). Essa biblioteca, conforme publicado em seu sítio, é uma das ferramentas utilizadas por esse organismo para tornar viável sua missão de

[...] construir a paz nas mentes das pessoas, em particular 'promovendo o conhecimento e a compreensão mútuos e incentivando a cooperação entre as nações em todos os ramos da atividade intelectual, incluindo [...] o intercâmbio de publicações, objetos de interesse artístico e científico e outros materiais de informação' (Welcome [...], acesso em 23 mar. 2024, em tradução nossa).

A biblioteca permite o acesso da comunidade internacional a publicações, documentos e outros materiais produzidos pela Unesco e pelos organismos especializados que trabalham em conjunto com essa instituição. Esses materiais são acessíveis em formato *online* ou fisicamente, havendo, em seu sítio, ferramentas de buscas que facilitam o seu acesso. Ainda de acordo com o escrito em seu sítio eletrônico, este é "o repositório da memória institucional da Unesco e uma fonte de informações de alta qualidade sobre as atividades da Unesco (em educação, ciências naturais, ciências sociais e humanas, cultura e comunicação e informação), com mais de 350.000 documentos que datam de 1945" (Welcome [...], acesso em 24 mar. 2024, tradução nossa). Podemos dizer que o acesso a essa biblioteca foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, pois todos os documentos analisados foram encontrados nesse ambiente virtual.

A escolha do tema alfabetização de adultos e PPE (1980-2000) se justifica pela escassez de pesquisas que abarcam políticas de alfabetização de adultos orientadas pela Unesco, bem como pelo impacto dessas políticas nos países latino-americanos e caribenhos que, por vezes, utilizam os discursos desse organismo. Nesse contexto, entendemos a importância de analisar a alfabetização de adultos no âmbito desse projeto da Unesco para que possamos compreender também a educação de jovens e adultos, considerando que a alfabetização pode ser vista como parte integrante dos projetos de educação de jovens e adultos.

No que se refere à escassez de estudos, tomamos como referência o livro *Alfabetización: construir el futuro*, de autoria de Daniel A. Wagner², publicado pela Unesco em 1998. Conforme esse autor,

² O livro é o resultado da colaboração entre o *Bureau Internacional de Educación* (BIE) e Daniel Wagner, diretor e professor do Instituto Internacional de Alfabetização, que operava, na época, com a proteção da Unesco e da Universidade da Pensilvânia.

[...] [comparado] con el considerable progreso realizado en la comprensión de la alfabetización infantil, sabemos muy poco sobre la manera en que los adultos adquieren la lectura y la escritura. En realidad, dado el escaso número de trabajos de investigación, no existen revistas importantes especializadas en la alfabetización de adultos y hay relativamente pocos centros universitarios consagrados a este campo (Wagner, 1998, p. 70).

Entendemos que o interesse em estudar a educação de adultos tem aumentado, mas temos que concordar com o autor, quando assinala que a alfabetização de adultos, no que se refere ao modo como aprendem a ler e a escrever, continua a ser um campo pouco explorado tanto do ponto de vista prático quanto teórico. Nesse sentido, analisar a alfabetização de adultos no âmbito do PPE (1980-2000) contribui para que possamos compreender as ações, os projetos e como foi entendida ao longo dos dez primeiros anos desse projeto, além de incentivar o interesse de outros pesquisadores a aprofundar e realizar estudos sobre o que foi investigado.

Paulo Freire (1978) assinalou que a alfabetização, entendida como um ato criador, envolve a compreensão crítica da realidade. Desse modo, não basta ensinar a leitura e a escrita como processos mecânicos que envolvem repetição e conseqüentemente memorização de letras, sílabas e palavras. A alfabetização precisa se tornar a base para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, porém a leitura dos textos permitiu tomar como partida, para este estudo, a hipótese de que a alfabetização de adultos no âmbito do PPE (1980-2000) foi pensada como processo vinculado ao desenvolvimento econômico e social.

Escolhemos a década de 1980 para estudo da temática alfabetização de adultos considerando, a partir da análise dos documentos, que o PPE (1980-2000) criou um movimento em favor da “eliminação/supressão do analfabetismo” na América Latina e no Caribe e, por conseguinte, em prol da alfabetização de adultos. Diante das dificuldades econômicas enfrentadas na região, a alfabetização continuava a ser um desafio nessa década, porque era vista como fator essencial para o desenvolvimento econômico, social e individual.

Conforme documento elaborado por Eduardo Miranda Salas (1981) para o *Seminário Regional sobre Estratégias Nacionais de Alfabetização*, no âmbito do PPE (1980-2000), realizado no Quito, Equador, de 19 a 27 de outubro de 1981, havia grandes dificuldades, no início da década de 1980, de conceituar o analfabetismo, porque os países continuavam a usar conceitos diferentes para aferir a quantidade de analfabetos. Conforme orientado pela Unesco, analfabeto seria a pessoa que não era

capaz de ler e escrever um relato breve e simples de fatos relacionados com a sua vida cotidiana. Porém, segundo Salas (1981), alguns países consideravam que a taxa de analfabetismo era um indicador inapropriado e, por isso, buscavam identificar taxas de alfabetização, ao invés de taxas de analfabetismo, por entender que, desse modo, colocavam o problema em uma dinâmica mais positiva.

Apesar das dificuldades de definir as taxas de analfabetismo, o autor informou sobre o analfabetismo no mundo e na América Latina na década de 1970 e início da década de 1980. Assim, com base em estimativas fornecidas pela Oficina de Estatística da Unesco, em 1970, de acordo com o autor, a população mundial adulta com 15 anos ou mais era 2.290,4 milhões de pessoas, das quais 742,2 milhões seriam analfabetas. Isso significa que a taxa de analfabetismo mundial era de 32,4%. Entre homens, a taxa era de 26,6% e entre as mulheres de 38,1%. Em 1980, a população mundial, com 15 anos ou mais, aumentou para 814.1 milhões e a taxa de analfabetismo caiu para 28,9%. A taxa entre mulheres continuou mais alta (34,7) do que a dos homens (23,0%).

A região da América Latina e do Caribe, em 1970, possuía uma população de 162.1 milhões de habitantes com 15 ou mais. Desse total, 45.5 milhões eram analfabetos. Desse modo, a taxa de analfabetismo chegava a 28,1%. A situação da população feminina também era pior (31,3%) do que a dos homens (24,1%). Na sequência, apresentamos a Tabela 1 elaborada pelo autor que contém, além das estimativas do analfabetismo, em 1970 e 1980, no mundo e na América Latina e no Caribe, a projeção para o ano de 1990:

Tabela 1 – Situação do analfabetismo para a população de 15 anos ou mais de idade no mundo e na América Latina e no Caribe (década de 1970, 1980 e projeções para 1990)

ÁREAS	DÉCADA		
	1970	1980	1990
MUNDO Analfabetos (milhões)			
Ambos os sexos	742.2	814.1	884.0
Homens	301.6	322.0	345.0
Mulheres	440.6	492.1	539.0
Taxa (%)			
Ambos os sexos	32.4	28.9	25.7
Homens	26.6	23.0	20.1
Mulheres	38.1	34.0	31.2
AMÉRICA LATINA E CARIBE Analfabetos (milhões)			
Ambos os sexos	45.5	44.3	39.9
Homens	20.0	19.3	16.9
Mulheres	25.5	25.0	23.0
Taxa (%)			
Ambos os sexos	28.1	20.3	13.7
Homens	24.8	17.8	11.7
Mulheres	31.3	22.8	15.7

Fonte: Salas (1981).

O autor estimou que, seguindo a tendência mundial, haveria uma melhora nos índices da América Latina e do Caribe no ano de 1990, mas também eram necessárias ações que contribuíssem para acelerar a redução do analfabetismo e, nesse sentido, ela se tornou objetivo central no PPE (1980-2000).

A fim de alcançar o objetivo da nossa pesquisa, esta tese está organizada em sete seções principais. Após a introdução, elaboramos a nossa revisão de literatura, na seção 2, na qual mostramos a necessidade e a importância deste estudo. Na seção 3, definimos a metodologia de pesquisa e os pressupostos teóricos, discutindo os conceitos de história e documento, quando também configuramos/caracterizamos o *corpus* da pesquisa. Na quarta seção, tratamos um pouco sobre a história tanto da Unesco e sobre a criação do PPE (1980-2000). Na seção 5, apresentamos o estudo dos boletins com foco na alfabetização de adultos, destacando os principais eventos sobre esse tema. Na sexta seção, discutimos três experiências de alfabetização de adultos em países latino-caribenhos. Na última, apresentamos nossas considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Como assinalado na *Introdução*, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as recomendações para a alfabetização de adultos nos dez primeiros anos de desenvolvimento do *Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe* (PPE) aprovado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para realização no período de 1980 a 2000.

Nas décadas de 1960 e 1970, a Unesco adotou o conceito de alfabetização funcional para subsidiar projetos e programas de alfabetização de adultos por todo o mundo. Esse conceito começou a ser usado no início da década de 1960, ligado diretamente às necessidades de modernização e desenvolvimento econômico e social. Nesse contexto, o “[...] objetivo da alfabetização funcional foi determinado pela urgência em mobilizar, formar e educar a mão de obra ainda subutilizada, para torná-la mais produtiva, mais útil a ela mesma e a sociedade” (Londoño, 1990, p. 25). As polêmicas em torno da adoção desse conceito propiciaram que, em 1972, na Conferência de Tóquio, fosse apontado que a

[...] “la funcionalidad no es un fin en sí misma y que la insistencia en su propósito funcional enfatiza la relación existente entre las necesidades de la sociedad y de la educación, y entre la educación y las motivaciones y aspiraciones de cada individuo” (Infante, 2000, p. 15) (Infante; Letelier, 2013, p. 18).

O termo “alfabetismo funcional” surgiu nos Estados Unidos na década de 1930 e foi “[...] utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares” (Ribeiro, 1997, p. 145). Ele também foi utilizado como capacidade de fazer uso da escrita e da leitura para fins práticos, cotidianos, de trabalho ou domésticos. O termo “analfabetismo funcional”, por sua vez, serviu

[...] para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à ‘sobrevivência’ nas sociedades industriais (Ribeiro, 1997, p. 145).

Além disso, Ribeiro (1997), ao citar Flecha *et al*, aponta que não foi por a caso que o conceito analfabetismo funcional originou nos Estados Unidos, pois foi “[...] onde a vertente não-escolar da educação de adultos, especialmente aquela voltada ao desenvolvimento comunitário, se desenvolveu com muita vitalidade teórica e prática” (Ribeiro, 1997, p.146). Em contrapartida,

[...] a ampla disseminação do termo analfabetismo funcional em âmbito mundial deveu-se basicamente à ação da Unesco, que adotou o termo na definição de alfabetização que propôs, em 1978, visando padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países-membros. A definição de alfabetização que a Unesco propusera em 1958 fazia referência à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a mesma Unesco proporia outra definição, qualificando a alfabetização de funcional quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade (Ribeiro, 1997, p.147).

Ribeiro (1997) aponta ainda que existe um relativismo sociocultural em relação ao termo “alfabetismo funcional”, pois tal definição hospeda graus diferentes de aprendizagens e habilidades, que serão moldadas de acordo com as necessidades dos contextos econômicos, políticos ou socioculturais. Já o termo “analfabetismo funcional” também apresenta polissemia em sua definição, mas, de acordo com Ribeiro (1997),

[...] na América Latina, onde ocorreu, nas décadas de 1970 e 1980, uma importante expansão dos sistemas de ensino elementar, o termo pôde servir também de referência para caracterizar a situação de uma grande parte da população que, apesar de ter tido acesso à escola, não conseguiu completar a educação básica, seja pela precariedade do ensino oferecido, seja pela precariedade das condições socioeconômicas a que se encontrava submetida (Ribeiro, 1997, p.148).

Embora tenhamos vivido, na América Latina e particularmente no Brasil, os piores tempos da ditadura militar, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por ideias progressistas e humanistas. As contribuições de Paulo Freire (1983), em contraponto à concepção mecanicista de educação aplicada à alfabetização de adultos, chamada por ele de “educação bancária”, por desconsiderar os “saberes de experiência feitos” desse segmento populacional, permitiram que a alfabetização começasse a aparecer como um campo vinculado à conscientização e à transformação social. A crítica de Paulo Freire à educação bancária e a sua proposta de uma educação libertadora tiveram impacto em todo o mundo e, mesmo que provisoriamente, também nas orientações da Unesco. O Simpósio Internacional de Alfabetização de Adultos, realizado em Persépolis, Irã, em setembro de 1975, por exemplo, com a participação de Paulo Freire, definiu, em seu relatório final, a alfabetização “[...] no solo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación de la persona y a su pleno desarrollo” (Infante; Letelier, 2013, p. 19). Concebida dessa forma, a alfabetização criaria as

condições para a formação de pessoas críticas e, portanto, capazes de participar de um projeto político transformador da sociedade. Ainda assim, nessa época, a Unesco manteve a definição de alfabetização funcional, com a finalidade de fornecer elementos para a normatização das estatísticas internacionais:

[...] “Es alfabeto funcional la persona que puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad” (UNESCO, 1978, Anexo 1, p. 18) (Infante; Letelier, 2013, p. 19).

Considerando a tendência de permanência do conceito de alfabetização funcional, adotado pela Unesco no início da década de 1950, esta pesquisa problematiza as orientações dessa entidade no âmbito do PPE (1980-2000) para a alfabetização de adultos na América Latina e no Caribe, buscando compreender mudanças, continuidades e contradições nessas orientações na década de 1980 e as possibilidades de sua contribuição para a formação de pessoas com condições de produzir mudanças nas sociedades em que vivem, a fim de promover sua emancipação.

Tendo em vista o nosso objetivo, buscamos nos *sites* dos programas de pós-graduação em educação nacionais, bem como no banco de teses e dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pesquisas que dialogassem com o nosso objeto de estudo, ou seja, que analisassem as orientações da Unesco no âmbito do PPE (1980 a 2000) para a alfabetização de jovens e adultos. Para isso, utilizamos alguns descritores para auxiliar a busca, quais sejam: PPE (1980-2000), Projeto Principal de Educação, Unesco, Educação de Adultos e Alfabetização de adultos. Muitos trabalhos foram encontrados, principalmente a partir dos dois últimos descritores, tendo sido selecionados aqueles que tomaram como objeto de estudo as orientações da Unesco para a Alfabetização de Adultos no âmbito do PPE (1980-2000), o que foi possível a partir da leitura dos resumos dos trabalhos encontrados.

Conforme buscas realizadas no *site* da Capes, há várias dissertações e teses que discutem a *educação* de jovens e adultos no Brasil, entretanto não encontramos, até o momento, pesquisas cujo objeto de estudo são as orientações da Unesco para a *alfabetização* dessa população no período de vigência do PPE (1980-2000).

Utilizando o descritor Projeto Principal de Educação ou PPE (1980-2000), encontramos no *site* da Capes apenas seis trabalhos relacionados à pesquisa que pretendemos realizar. Quatro deles não enfocam a alfabetização tal como se verifica dos objetivos explicitados nos trabalhos.

O trabalho *Gestão democrática no contexto das reformas educacionais na América Latina*, de Ivonete Bitencourt Antunes Bittelbrunn, cuja temática é a gestão democrática no contexto das reformas educacionais na América Latina, consistiu em

[...] analisar o papel das organizações multilaterais na condução das reformas educacionais na América Latina; a conjuntura política, econômica e social da América Latina no contexto das reformas educacionais; o discurso teórico-ideológico constante nas declarações e recomendações produzidas no âmbito do PPE e a relevância do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe na consecução das reformas educativas (Bittelbrunn, 2013, p. 11).

Encontramos ainda a tese de José Alberto Rodriguez, que aborda o Projeto Principal de Educação, intitulada *Política de formação docente na América Latina: Argentina, Brasil e Chile*. O referido estudo objetivou analisar a política de formação docente na América Latina, especificamente na Argentina, no Brasil e no Chile, como também o impacto dessas políticas nesses países, “[...] principalmente aquelas implementadas a partir da década de 1990, cujas ideias matrizes encontram-se em quatro das grandes iniciativas internacionais sobre educação” (Rodriguez, 2007, p.16), entre as quais o PPE (1980-2000).

Outra tese encontrada com o descritor PPE (1980-2000) foi a de Sueli Ribeiro Comar, intitulada *Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe e Projeto Regional para Educação: repercussões na política de avaliação em larga escala no Brasil*, objetivou “[...] analisar o impacto das diretrizes do Projeto Principal e Regional para a Educação da América Latina e Caribe, sobre as políticas para a avaliação em larga escala estruturadas no Brasil” (Comar, 2016, p. 8).

Por sua vez, a dissertação *Repercussões das orientações de organismos internacionais para o trabalho dos diretores de escola: um estudo comparado entre Brasil (São Paulo) e Colômbia (Manizales)*, de autoria de Johanna Sánchez Londoño, consiste em uma análise comparativa das implicações dos organismos internacionais sobre o trabalho do diretor de escolas brasileiras e colombianas. Essa pesquisa investigou

[...] como o trabalho do diretor de escola, em dois contextos nacionais distintos (o colombiano e o brasileiro) pode estar influenciado por orientações e determinações emanadas para toda a América Latina e como tais

orientações são incorporadas ou apropriadas localmente, tendo em vista as características nacionais específicas (Londoño, 2016, p.8).

Desse modo, verifica-se que, apesar de terem sido encontrados trabalhos que discutem o Projeto Principal de Educação, eles possuem abordagens distintas da proposta neste estudo. Nesse sentido, podem colaborar com informações e ideias para a formulação do relatório da nossa pesquisa, mas estão distantes da temática central da nossa tese: alfabetização de jovens e adultos.

Ainda foram localizados nas nossas buscas dois trabalhos que tratam sobre a alfabetização infantil e a avaliação da alfabetização infantil, enfatizando os discursos contidos no PPE (1980-2000) e demais documentos produzidos pela Unesco durante seu período de vigência. Os trabalhos são: *Os discursos da Unesco e a avaliação da alfabetização infantil na América Latina e Caribe (1980- 2012): diálogo com o contexto brasileiro*, tese de doutorado de Ana Paula Rocha Endlich (2019) e a tese defendida também 2019 por Fabricia Pereira de Oliveira Dias, intitulada *O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (1980-2000) e a alfabetização de crianças*. Esses foram os únicos trabalhos encontrados, até então, que tratam especificamente do Projeto Principal de Educação, com foco central na avaliação da alfabetização e na alfabetização de crianças, respectivamente.

Com sua pesquisa, Endlich (2019, p. 8) objetivou “[...] compreender, ativa e responsivamente, os discursos da Unesco, no período 1980-2012, em prol da avaliação da alfabetização, e como eles dialogam com o contexto brasileiro”, enquanto Dias (2019, p. 6) pretendeu “[...] compreender, no Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE), os consensos pactuados pelos países da região, especificamente os destinados à alfabetização de crianças”. Assim, diferentemente das pesquisas abordadas anteriormente, essas abordam o PPE e a alfabetização como temas centrais, mesmo tendo enfoques diferentes da investigação que pretendemos realizar no âmbito do PPE, com análise de documentos distintos da Unesco editados na vigência desse Projeto.

Além dessas duas investigações, o livro *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*, de Gontijo (2014), aborda de forma geral as políticas de alfabetização implementadas pela Unesco em seus documentos e as concepções e os conceitos de alfabetização que perpassam os documentos da Unesco no âmbito do PPE (1980-2000).

Assim, a partir das buscas realizadas no *site* da Capes, é possível inferir que, mesmo que as pesquisas mencionem o PPE (1980-2000) ou orientações da Unesco, não são relacionadas a contextos específicos de alfabetização de jovens e adultos. Certamente essa revisão não esgota as possibilidades de buscas, mas é indicativa da carência de estudos que tiveram a alfabetização de adultos como objeto de pesquisa no âmbito do PPE (1980-2000) em todo o seu período de vigência.

As buscas permitiram também encontrar trabalhos orientados pela professora Doutora Amélia Kimiko Noma que, além de líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação na América Latina e Caribe (PGEALC), desenvolveu, entre os anos de 1999 e 2007, projetos de pesquisa cujos objetivos se detiveram à análise das orientações internacionais da Unesco (inclusive aquelas no âmbito do PPE) para a educação dos seus países-membros e das inter-relações dessas recomendações com as políticas dirigidas à Educação desses países e, mais especificamente, do Brasil.

Entre os trabalhos produzidos, a alfabetização não foi uma temática discutida: segundo dados disponíveis na *Plataforma Lattes*, esses projetos de pesquisa estão voltados para a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, educação especial, educação não formal, políticas de proteção à infância e erradicação do trabalho precoce no meio rural, educação no e do campo, gestão e financiamento, formação de professores.

A única pesquisa desse grupo sobre educação de jovens e adultos, de autoria de Edinéia Fátima Navarro Chilante, intitulada *A educação de jovens e adultos brasileira pós 1990: reparação, equalização e qualificação*, teve “[...] como objetivo a análise das funções de reparação, equalização e qualificação atribuídas a essa modalidade da educação básica no concomitante processo de reforma da educação nacional” (Chilante, 2005, p. 6). Assim, a autora buscou cotejar as políticas nacionais de Educação de Jovens e Adultos com orientações de organismos internacionais a partir da década de 1990, não abrangendo, portanto, todo o período de vigência do PPE (1980-2000).

Além dessa pesquisa, encontrei, no *site* da Capes, mais três trabalhos (Dávila, 2012; Mazilão Filho, 2011; Nascimento, 2011) que mencionam o PPE na relação com a educação/alfabetização de jovens e adultos, porém nenhum deles tomou como objeto de estudo o PPE (1980-2000), buscando entender especificamente as várias etapas do seu desenvolvimento. O estudo de Dávila (2012, p. 11) objetivou “[...]”

compreender a racionalidade posta na estratégia de Educação ao Longo da Vida (ELV) como forma educacional projetada sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil”. De acordo com esse autor, a ELV, em diversos documentos produzidos pela Unesco, tem uma função estratégica na educação de adultos no mundo, pois ela deve ser encarada como uma construção contínua do ser humano.

Mazilão Filho (2011, p. 10) analisou o papel do monitor-alfabetizador de uma turma de alfabetização de adultos de assentamento nordestino de trabalhadores rurais, em que era utilizado o método cubano “Sim, eu posso” (“*Yo, sí puedo*”). Como explicado pelo autor, esse é atualmente um dos métodos mais divulgados em países latino-americanos, pois leva em conta parâmetros estabelecidos pela Unesco e tem permitido o alcance da alfabetização da população adulta. Nascimento (2011, p. 9) procurou “[...] adentrar na realidade de adultos e idosos alfabetizando do Programa de Alfabetização Paraná Alfabetizado (PPA), analisando a possibilidade de emancipação promovida na alfabetização dessas pessoas”. Conforme a autora, o referido programa utiliza o conceito de alfabetização da Unesco de 1958, que considerava “[...] alfabetizado quem consegue ler e escrever um curto enunciado a respeito da vida cotidiana” (Nascimento, 2011, p. 9).

Durante o levantamento, foi encontrada ainda a dissertação de Oliveira (2014), que não mencionou o PPE (1980-2000), mas analisou documentos da Unesco a partir de 1990, com a finalidade de

[...] realizar uma análise crítica acerca das formulações e/ou interferências dos organismos internacionais, em especial a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), na concepção de formação de jovens e adultos no contexto do capitalismo hodierno e como essa perspectiva se desdobra sobre as políticas públicas educacionais brasileiras, voltadas a EJA a partir de 1990 (Oliveira, 2014, p. 6).

Assim, a pesquisa buscou analisar as influências das orientações da Unesco na formação de jovens e adultos e seus desdobramentos nas políticas de educação dos jovens e dos adultos.

Como mencionado, as pesquisas encontradas até então possuem potencial para contribuir para as análises que pretendemos realizar, mas têm objetivos que não se confundem com o objeto da nossa pesquisa. Ademais, a vasta gama de trabalhos relacionados ao PPE (1980-2000) e à temática da alfabetização de jovens e adultos reafirmam a relevância do nosso estudo, que ajudará a suprir uma lacuna nas produções acadêmicas no que diz respeito à alfabetização dessa população

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Para fundamentar esta pesquisa, tomamos como referência estudiosos do campo da história (Bloch; 1963; Graff, 1995; Le Goff, 2010) para discutir a noção de história. De acordo com Bloch (1963, p. 24), “[...] a palavra história é uma palavra velhíssima, tão velha que houve quem se cansasse dela [mas] é certo que foi raro chegar-se ao ponto de querer riscar inteiramente do vocabulário”. Nesse sentido, lembro que, durante a pesquisa realizada no curso de Mestrado, cujo objetivo foi “[...] compreender os subsídios produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo para orientar as práticas alfabetizadoras, na primeira série do primeiro grau, nesse estado, no período de 1975 a 1985” (Dornfeld, 2013. p.1), nas conversas com professoras que trabalharam durante o período delimitado para o estudo, havia as que achavam que passado era passado e não tinha mais sentido relembra-lo, mas também as que consideravam muito interessante estudar o passado, pois, segundo elas, “era preciso pensar um pouco no que deu certo no passado e continuar usando e não apenas esquecer o passado” (Dornfeld, 2013, p. 24). Para corroborar essas falas, Graff (1995, p. 45) mostra que “[...] o estudo apropriado da experiência histórica da alfabetização tem mais que apenas um interesse antiquário; ela tem muito a dizer para a análise e para a formulação de políticas no mundo em que hoje vivemos”.

Pensando na história, mais diretamente na história da alfabetização, tomo as ponderações de Bloch (1963, p. 24), sobre a palavra “história”:

[...] [a palavra história] não proíbe, de antemão, nenhuma direção de pesquisa, quer deva orientar-se de preferência para o indivíduo ou para a sociedade, para a descrição das coisas momentâneas ou para a indagação dos elementos mais duradouros; ela não contém em si mesma nenhum credo; não obriga, consoante a sua etimologia primeira, a outra coisa além da ‘investigação’. Decerto a palavra, desde que apareceu, há já mais de dois mil anos, na boca dos homens, mudou muito de conteúdo. Tal é a sorte, na linguagem, de todos os termos realmente vivos. Se as ciências, a cada uma das suas conquistas, tivessem de procurar um nome novo para si - quanto baptismo e quanto tempo perdido no reino das academias!

Assim, de acordo com Bloch (2001), as pesquisas históricas não têm um rumo predefinido, podendo se guiar para descrições de coisas momentâneas ou duradouras, pois, para ele, a história é a “[...] ciência dos homens no tempo”. Segundo Le Goff (2003), baseado em Bloch, as pesquisas históricas permitem compreender as relações que o passado e o presente entretecem ao longo da história. Le Goff (2010) afirma que o passado “[...] é uma construção e uma reinterpretação constante e tem

um futuro que é parte integrante e significativa da história (Le Goff, 2010, p. 24).

Le Goff (2010, p. 24) considera que a história não só deve permitir compreender o “[...] presente pelo passado’ — atitude tradicional —, mas também [...] o ‘passado pelo presente’”. Para Bloch, como mostra Le Goff (2003, p. 24), a história não é cronológica, pois “[...] há rupturas e descontinuidades inultrapassáveis, quer num sentido, quer noutra”. Segundo Croce (1938)³, citado por Le Goff (2003, p. 24), “[...] por mais afastados no tempo que pareçam os acontecimentos de que trata, na realidade, a história liga-se às necessidades e às situações presentes nas quais esses acontecimentos têm ressonância”.

Acredito que um estudo da história da alfabetização precisa, assim como assinala Graff (1995), produzir uma ruptura com a linearidade, pois a linearidade complica a compreensão. Nessa direção, as pesquisas sobre a história da alfabetização precisam enfatizar “[...] as continuidades, as contradições na história da sociedade [...] especialmente com respeito ao lugar da alfabetização” (Graff, 1995, p. 39). A continuidade, segundo o autor, é um conceito histórico com aplicações amplas. Por isso mesmo, observa-se “[...] a aversão dos historiadores a esse aspecto da mudança e do desenvolvimento” (Graff, 1995, p. 39). Para Graff (1995, p. 39), no entanto, o foco nas continuidades não implica “[...] nenhuma negligência das mudanças e descontinuidades”; pelo contrário, significa considerar os aspectos sociais, políticos e econômicos que se relacionam com a alfabetização.

A continuidade, segundo o autor, compreende comparações ao longo do tempo e em tempos diferentes, assim como “[...] a necessidade de se determinar a relação entre elementos de mudança e continuidade operando simultaneamente em qualquer situação ou momento histórico” (Graff, 1995, p. 40). A contradição, ainda segundo Graff (1995, p. 43), exige conceitualmente “[...] uma sensibilidade e uma consciência do fato de que ‘a ordem social produzida num processo de construção social contém as contradições, rupturas, inconsistências e incompatibilidades do tecido social’”. Mesmo que haja contradições que ameacem a ordem social, há as que são próprias do processo social.

Bloch (2001) introduz um diálogo com diversas áreas de conhecimento para uma compreensão mais ampla da história e ainda questiona a utilização e a escolha das fontes, pois, na perspectiva tradicional, apenas documentos oficiais poderiam ser

³ CROCE, Benedetto. **La storia come pensiero e como azione**. Bari: Laterza, 1938.

utilizados por serem os únicos considerados legítimos, mas, com esses questionamentos, permite-se a utilização de outros documentos e novas perguntas são feitas ao passado. Assim, esse autor não deixa de reconhecer a importância dos documentos oficiais, mas abre espaço para utilização de diferentes tipos de documentos, os quais, muitas vezes, são deixados de lado pelos historiadores mais tradicionais. Ainda segundo Bloch (2001, p. 79), “[...] a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”, o que está coerente com a sua noção de história como *ciência dos homens no tempo ou no seu tempo*.

Bloch (2001) nos traz também um outro desafio ao mostrar que a verdade não está consolidada nos documentos, pois os sentidos são elaborados a partir das indagações do pesquisador. De acordo com Bloch (2001, p. 79), “os textos ou documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los”.

Nesse sentido, de acordo com Ragazzini (2001, p.14), “[...] as fontes não falam *per se*”, elas são vestígios, testemunhos que respondem às perguntas, sendo construção do pesquisador. Além disso,

[...] a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou de aprofundar o conhecimento histórico acumulado (Ragazzini, 2001, p. 14),

Sendo assim, a fonte vem do passado, mas quem a interroga é o presente, pois ela é uma ponte para obtermos conhecimentos sobre o passado. Assim,

[...] as fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver. Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é: ler e indicar os signos e os vestígios como sinais (Ragazzini, 2001, p.14).

Le Goff (2010, p. 525) complementa que continua vivo não apenas o que tivemos no passado, “[...] mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores”, pois eles farão as perguntas e buscarão as respostas nos documentos encontrados e pesquisados. De acordo com Le Goff (2010, p. 526),

[...] O documento que, para escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento histórico do fato histórico, ainda

que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica [...]. Além do mais, afirma-se essencialmente como um testemunho *escrito*.

Assim, como mostra Le Goff (2010, p. 527), os documentos eram considerados monumentos, pois, de acordo com Fustel de Coulanges⁴ (1888), quando citado pelo autor, a sua leitura não deveria se realizar “com ideias preconcebidas”, podendo o historiador tirar dos textos apenas o que neles contém, devendo ser o mais fiel possível a eles.

Com o triunfo do documento do século XX, consoante Le Goff (2010, p. 529), “[...] todo historiador que trate de historiografia ou do mister de historiador recordará que é indispensável o recurso ao documento”. Assim, Le Goff (2010) argumenta que sem documentos não poderia haver história, pois a história e os fatos se perdem sem eles. Segundo o autor, foram “[...] os fundadores da revista *Annales d’Histoire Économique et Sociale* (1929), os pioneiros de uma história nova, que insistiram sobre a necessidade de ampliar a noção de documento” (Le Goff, 2010, p. 530).

Le Goff ainda cita Febvre⁵ (1953), que, a respeito dessa questão, afirma que “[...] a história se faz com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se sem documentos escritos, quando não existem” (p. 530). Por seu turno, Bloch (2001, p. 80) afirma que “[...] seria uma grande ilusão imaginar que cada problema histórico corresponde a um único de documento, especializado para esse uso”, não precisando consultar mais nada para saber a história de um fato específico. Le Goff (2010) apresenta, por meio de Samaran⁶ (1962), uma noção ampla de documento: podem ser escritos, ilustrados, falados, imagens, esculturas etc., mostrando que realmente não temos história sem documentos no sentido amplo dessa palavra.

Com a invenção do computador, Le Goff (2010) diz que houve uma revolução documental, sendo essa uma nova unidade de informação.

[...] Tornam-se necessários novos arquivos, nos quais o primeiro lugar é ocupado pelo *corpus* [...]. A memória coletiva valoriza-se, institui-se em patrimônio cultural. O novo documento é armazenado e manejado nos bancos de dados [...] (Le Goff, 2010, p. 532).

⁴ FUSTEL DE COULANGES, Numa-Denis. La monarchie franque, em Histoire des institutions politiques de l’ancienne France. Paris : Hachette, 1875-89. tomo II.

⁵ FEBVRE, Lucien (org.). **Combats pour l’histoire**. Paris: Colin, 1953.

⁶ SAMARAN, Charles (org.). **L’histoire et ses méthodes, em Encyclopédie de la Pléiade, XI**. Paris Gallimard, 1962.

No entanto, de acordo com o texto de Le Goff (2010), podemos dizer que, a partir de Paul Zumthor⁷ (1960), o que transforma o documento em monumento é a sua utilização pelo poder, mas

[...] a concepção do documento/monumento é, pois, independente da revolução documental. E entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador de seu dever principal: a crítica do documento (LE GOFF, 2010, p. 535).

Com isso, devemos lembrar, como coloca Le Goff (2010), que

[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (p.535 – 536).

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura [...]. [Resultado] do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente - determinada imagem de si próprias (p.537-538).

No que se refere aos documentos analisados neste estudo, foi preciso “[...] desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (Le Goff, 2010, p. 538), para entender a fundo os discursos difundidos pela Unesco na América Latina e no Caribe sobre a alfabetização de adultos, as políticas propostas e quais as intenções dos órgãos internacionais com o PPE (1980-2000), pois, segundo Bakhtin (2020), não há enunciados isolados, mas todos são pertencentes a uma cadeia discursiva ininterrupta, que é alimentada pelo ser humano de forma responsiva.

Pensando nas contribuições de Bakhtin (2020) para as pesquisas no campo das ciências humanas, acreditamos que o autor, ao discutir o sentido do tempo, corrobora os diálogos de Bloch (2001) e Le Goff (2010):

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos **do passado**, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada

⁷ ZUMTHOR, Paul. Document et monument: a propos des plus anciens texts de langue française. *In: Revue des sciences humaines*, n. 97, p. 5-19, 1960.

sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (Bakhtin, 2020, p. 410).

Assim, com base no exposto na citação, entendemos que as análises desenvolvidas neste trabalho constituem mais um elo na corrente cursiva e, por isso, poderá contribuir para reviver sentidos que foram esquecidos ou silenciados.

Adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), no campo da educação, “[...] assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos [...]”, sendo que esse tipo de abordagem visa a não mensurar determinado assunto ou tema, mas sim descrevê-lo a partir de uma análise aprofundada dos fatos. Nessa direção, concordamos com Severino (2002, p. 145), que “[...] a escolha de um tema de pesquisa, bem como sua realização, necessariamente é um ato político. Também nesse âmbito, não existe neutralidade [...]” (Severino, 2002, p. 145). Sendo assim, não somos meros transmissores do que foi dito ou escrito nos documentos, mas buscamos dialogar com os textos e os autores que produziram os documentos. Com isso,

[...] o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importante. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importante antes de efectuar a investigação (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50).

Portanto, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), existe um diálogo entre o objeto da pesquisa e os investigadores, sendo que os documentos não são abordados de forma neutra por eles. Nesse sentido, escolhemos uma metodologia de pesquisa que se relacione com nossos pressupostos teóricos, mas também que tenha documentos como objeto central de análise. Desse modo, utilizamos a pesquisa histórica. Segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 75), nesse tipo de pesquisa, “[...] o pesquisador sistematicamente investiga e analisa documentos e outras fontes de dados sobre determinado problema, comportamento ou evento ocorrido no passado [...] ”. Nesse sentido, a pesquisa é realizada com a finalidade de observar e compreender como determinado fato, evento ou documentos influenciaram e/ou influenciam práticas atuais.

Para realização da pesquisa histórica, de acordo com Moreira e Caleffe (2006), o pesquisador deve buscar um número suficiente de fontes confiáveis. Por isso mesmo, iniciamos nossa busca de documentos publicados pela Unesco no período dos 4dez primeiros anos do PPE (1980-2000), disponibilizados na biblioteca virtual da

Unesco (Unesdoc). Assim, analisamos fontes primárias que permitiram compreender as orientações da Unesco para a alfabetização de jovens e adultos na década de 1980.

Não podemos esquecer que os documentos analisados concretizam textos produzidos pela Unesco e organismos a ela conveniados. Bakhtin (2003) aponta que os textos são discursos produzidos por sujeitos concretos e no seu tempo. Bloch (1963, p. 29), por sua vez, salienta que a História é a “[...] ciência dos homens no tempo”. Nessa perspectiva, os discursos escritos não podem ser vistos fora do seu contexto histórico e social, pois, segundo Bakhtin (2020, p. 319), em “[...] toda parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e resposta, isto é, diálogo”.

3.1 *CORPUS* ANALÍTICO

O *corpus* desta pesquisa é composto por documentos produzidos e publicados pela Unesco na década de 1980, relacionados à alfabetização de adultos. Os documentos foram encontrados na Biblioteca Digital da Unesco (Unesdoc), em sua maioria em língua espanhola. Os documentos produzidos no âmbito do Projeto Principal para Educação da América Latina e Caribe (PPE), aprovado em 1980, na 21ª Reunião da Conferência Geral da Unesco, realizada no período de setembro a outubro de 1980, na cidade do Belgrado, Sérvia, foram nosso objeto de estudo e análise. No entanto, foi necessário ainda buscar outras fontes que nos ajudaram a compreender questões presentes nos textos dos boletins. Esse projeto teve uma ação de dimensão continental e foi elaborado pela Unesco a partir de solicitação dos Ministros da Educação, do Planejamento e da Economia dos países-membros que participaram da Conferência Regional de Ministros da Educação e de Ministros Encarregados do Planejamento Econômico dos Estados-membros da América Latina e do Caribe, realizada no México, em 1979.

Para registrar, comentar e difundir as ações do PPE (1980-2000), foram publicados pela Unesco um total de 50 boletins durante todo o período de vigência do PPE (1980-2000). Farão parte principal do *corpus* da nossa pesquisa 20 boletins publicados durante os dez primeiros anos de implementação e execução do projeto. Tais documentos foram analisados para compreender as orientações e as ações da

Unesco para a alfabetização de adultos em países latino-americanos e caribenhos. Tiveram a função de

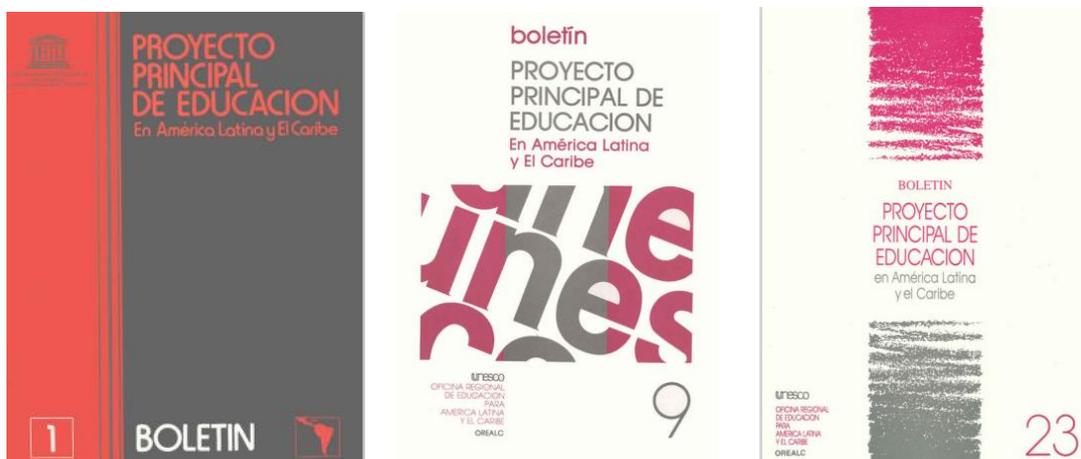
[...] registrar, comentar y difundir las actividades que los Estados Miembros de la región realicen en el marco del Proyecto Principal, así como aquellas que se desarrollen al nivel regional y subregional, como resultado de la cooperación horizontal y la cooperación internacional en apoyo de los esfuerzos nacionales para el cumplimiento de los objetivos señalados al Proyecto (UNESCO/OREALC, 1982a, p. 3).

Portanto, registravam e divulgavam as atividades dos países-membros, além de contribuírem para as demandas desses países para o cumprimento dos objetivos do PPE (1980-2000). Certamente, os boletins nos levaram a outros documentos que precisaram ser acessados, lidos e analisados, possibilitando uma visão mais ampla das políticas desencadeadas pela Unesco no período.

É importante mencionar que a localização dos boletins foi resultado de consultas ao *site* da Unesdoc, contudo o acesso a todos os boletins, no início desta pesquisa, deveu-se à disponibilização pela professora Fabrícia Pereira de Oliveira Dias, autora da tese *Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (1980-2000) e Alfabetização de crianças*. Em sua tese, ela analisou esses documentos com o foco na alfabetização de crianças, tendo, prontamente, enviado os documentos que não tinham sido encontrados, além de outros que considerou importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Após localizarmos os 50 boletins, iniciamos a leitura para entendermos a fundo o que a Unesco propunha para alfabetização de adultos nos países da América Latina e do Caribe. É importante, nesta parte, apresentar capas de boletins publicados no período de vigência do PPE (1980-2000), como mostra a figura abaixo:

Figura 1 – Capas de boletins publicados na vigência do PPE (1980-2000)



Fonte: Unesco/Orealc (1982a, 1986, 1990)

Essas foram as diferentes capas dos boletins ao longo dos 20 anos. É importante notar que, a partir do Boletim nº 47, eles deixaram de possuir capa e, portanto, na primeira página, foi escrito o sumário, indicando, de certo modo, a finalização do projeto.

A partir do Boletim nº 8, a organização estrutural das partes que integram esses documentos permaneceu até o último. Assim, é composto por sumário, apresentação, artigos de especialistas e atividades da Orealc. Após os boletins nºs 10-11, apresentados em um único documento, as publicações da Orealc passaram a fazer parte dos boletins. Conforme observado, a maioria não apresentava desenhos ou fotografias e, nas capas, verifica-se a presença somente de escrita e de poucas cores. Nelas, constam ainda o nome do projeto, o tipo de documento e os órgãos que organizaram os boletins. Dias (2019, p. 28) problematizou a aparência das capas e, desse modo, segundo a autora,

[...] essa apresentação marcadamente escrita e numérica (ordenação cronológica dos materiais) nos instigou a pensar sobre uma natureza técnica que se queria garantir ao texto, como se pudesse ser isento de interesses parciais ou mesmo de ideologias, portanto, neutro.

A Unesco, ao longo de sua história, buscou manter uma posição de suposta neutralidade. Dias (2019, p. 29), no que se refere à denominação do suporte — boletim — concluiu que os sentidos dicionarizados para o termo mostram que é “[...] um material com funções descritivas, expositivas e informativas, mantendo atualizados todos os seus destinatários sobre determinado assunto”, especificamente, no caso desses documentos, sobre o desenvolvimento do PPE (1980-2000).

Como mencionado, quase todos os boletins contêm um sumário e uma apresentação. A apresentação resume o que será tratado no boletim e a finalidade do documento. Iniciamos a leitura dos documentos pelos sumários e pela apresentações para observar os assuntos tratados e os seus objetivos. No primeiro boletim, está escrito o objetivo dos documentos de forma geral, qual seja,

[...] se propone registrar, comentar y difundir las actividades que los Estados Miembros de la región realicen en el marco del Proyecto Principal, así como aquellas que se desarrollen al nivel regional y subregional, como resultado de la cooperación horizontal y la cooperación internacional en apoyo de los esfuerzos nacionales para el cumplimiento de los objetivos señalados al Proyecto (UNESCO/OREALC, 1982a, p. 3).

Os boletins tiveram como objetivo registrar e mostrar como foi o desenvolvimento do Projeto nos países-membros, visando ao desenvolvimento dos

objetivos do PPE (1980-2000). Assim, apesar de tomar outros documentos produzidos pela Unesco, os boletins são a fonte principal do estudo, por entendermos, com base em sua organização cronológica, que eles propiciam a compreensão dos caminhos do PPE (1980-2000) ao longo dos 10 anos e das orientações para a alfabetização de adultos tratada nesta tese. Assim, para termos uma visualização mais ampla de todos os boletins analisados, de sua produção e conteúdo, citamos o quadro elaborado por Dias (2019. p.30-43):

Quadro 1 – Boletins PPE (década de 1980): objetivos e configuração

Boletim	Data	Objetivos específicos da publicação	Principais gêneros textuais
1	1982	Informar sobre ações iniciais dos Estados-membros e da Unesco a partir da Recomendação de Quito (1981)	Sumário, apresentação do Boletim, decisões, carta-convite, recomendações, relatório de ações
2	Ago. 1982	Apresentar resumo de debates da Reunião em Santa Lúcia (1982)	Sumário, apresentação do Boletim, relato, recomendação, estatuto, previsão de ações
3	Mar. 1982	Apresentar resumo de orientações advindas de reuniões regionais e subregionais com a participação de 800 especialistas	Sumário, apresentação do Boletim, orientações quanto a diferentes temáticas (metodologia, educação formal e não formal, orientação educacional e profissional, entre outros)
4	Nov. 1983	Apresentar resumo de atividades realizadas pelos países por meio de seus Planos Nacionais de Ação	Sumário, apresentação do Boletim, resumo de atividades, reuniões técnicas, seminários e oficinas
5	Maio 1984	Informar sobre atividades realizadas em níveis nacional, sub-regional e regional e sobre a criação do Comitê Regional Intergovernamental do PPE (integrado por representantes do governo, objetivava orientar, coordenar ações, além de adaptar decisões)	Sumário, apresentação do Boletim, resolução de criação e estatuto do Comitê, informações quanto à Unidade de Apoio ao PPE em Quito, resumo de atividades em diferentes países e em nível regional e sub-regional
6	Jan. 1985	Apresentar os resultados da Promedlac I	Sumário, apresentação do Boletim, avaliação (balanço) das ações já efetivadas, Plano Regional de Ação, recomendação
7	Set. 1985	Rever aspectos na efetivação dos Planos Regionais de Ação Informar sobre atividades realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação do Boletim, informações sobre atividades realizadas pelas Redes de Cooperação do PPE e sobre seu Sistema de Informações, bem como ações desenvolvidas pela Orealc em apoio ao PPE
8	Dez. 1986	Iniciar difusão de resultados mais significativos no que se refere às inovações pedagógicas e às políticas	Sumário, apresentação do Boletim, artigos (Estrategias de capacitacion de educadores de la comunidad en programas de educacion inicial no escolarizada, Gilberto Calvo; Un marco para la

Boletim	Data	Objetivos específicos da publicação	Principais gêneros textuais
		educativas no âmbito do Projeto Principal Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc	elaboracion de estrategias diversificadas de formacion de educadores polivalentes, Rodrigo Vera Godoy), ações desenvolvidas pela Orealc em apoio ao PPE e em outras áreas
9	Abr. 1986	Contribuir com outras discussões que se somam às tratadas até então, tendo em vista a proximidade da Promedlac II Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação do Boletim, artigos (El Proyecto Principal de Educacion en Centroamerica: progresos, limitaciones y prioridades de accion para el futuro, Oficina Subregional de Educación de la UNESCO para Centroamérica y Panamá; Sistema de nformacion Estadistica en apoyo a la planificacion, la operacion, el seguimiento y la evaluacion del programa de alfabetizacion del Ecuador, Dayssy Vega de Baca; La Elaboracion de alfabetos como tarea interdisciplinaria, Anna Lucia D'Emilio), resumo de atividades das Redes de Cooperação e do Sistema Regional de Informações (Siri) e publicações
10-11	Dez. 1986	Mostrar avanços já realizados no âmbito do PPE por meio do registro de cinco trabalhos Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação do Boletim, artigos (Experiencias de innovaciones educativas: Cuba, Ecuador, Nicaragua, Costa Rica, Arvelio García; Avances de la educacion bilingüe en Costa Rica durante 1986, Massimo Amadio y Guillermo García Segura; Educacion de adultos en America Latina: requerimientos y estrategias en materia de preparacion de personal, José Rivero; Alternativas de educacion basica de adultos, Félix Chaparro; La Escuela y los maestros: entre el supuesto y la deduccion, Justa Ezpeleta), resumo de atividades das Redes de Cooperação e publicações
12	Abr. 1987	Informar sobre Promedlac II e a VI Conferência de Ministros de Educação Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação do Boletim, informes, considerações e recomendações advindas da II Reunião do Comitê Intergovernamental do PPE e a VI Conferência de Ministros de Educação; Plano Regional de Ação do PPE; modificações de regulamento; declaração; artigos (Demanda nacional de planificadores de educación, Walter Garcia; Pedagogía masiva audiovisual, J. Manuel Calvelo Ríos; Proyecto de educación nutricional en jamaica, Carol Baume), resumo de atividades da Rede de Cooperação, publicações e atividades realizadas pela Orealc
13	Ago. 1987	Apresentar quatro análises de temas significativos Apresentar, ainda, discussões da Reunião da Mesa do Comitê Intergovernamental do PPE, realizada após Promedlac II	Sumário, apresentação do Boletim, artigos (Alternativas a la comprension del analfabetismo en la region, Emilia Ferreiro; La educacion inicial o parvularia, M. Victoria Peralta Espinosa; La evaluacion de proyectos educativos en America Latina: el caso de la educación integral "Fe y Alegría", Johanna Philp; Problemas de

Boletim	Data	Objetivos específicos da publicação	Principais gêneros textuais
		Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc	aprendizaje en niños de 6 a 15 años de edad, E. M. Houston), informe final da Reunião da Mesa do Comitê Intergovernamental do PPE, resumo de atividades das Redes de Cooperação, outras atividades da Orealc e publicações
14	Dez. 1987	Tratar da temática sobre o papel do computador e da tecnologia na educação Apresentar textos sobre educação do campo na Colômbia e inclusão de programas escolares de saúde Oferecer seções de informações e publicações	Sumário, apresentação do Boletim, artigos (Aportes para la construcción de un modelo didáctico de nuevas estrategias de educación a distancia, Marta Mena; educación y computadoras: panorama y realidad, Martin Carnoy, Hugh Daley e Liza Loop; La escuela rural en Colombia, Rodrigo Parra Sandoval; Necesidades y requisitos de un eficiente programa escolar de salud: una perspectiva, Dr. J. Peter Figueroa), resumo de atividades das Redes de Cooperação, outras atividades da Orealc e publicações
15	Abr. 1988	Divulgar resultados de trabalhos que contribuíram para melhoria da qualidade e melhor uso dos recursos Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação do Boletim, artigos (Nuevas estrategias para el financiamiento de la educación y de la formación en el Tercer Mundo, Sylvain Lourie; La enseñanza de las matemáticas en los niveles básico y medio en Chile, Grecia Gálvez e Irene Villarroel; Precisiones en torno a la calidad de la educación, Pedro Lafourcade; Los textos en el rendimiento del alumno y en la metodología de enseñanza: Proyecto Textos de Estudio para enseñanza primaria de Jamaica, Nancy A. George; Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural, Massimo Amadio), atividades das Redes de Cooperação, outras atividades da Orealc e publicações
16	Ago. 1989	Contribuir com análises a respeito da melhoria da qualidade do ensino que não acompanhava a cobertura dos sistemas educativos Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação do Boletim, artigos (La educación de adultos entre dos modelos, Hugo Rodolfo Lovisolo; Siete estrategias para elevar la calidad y eficiencia del sistema de educación, Ernesto Schiefelbein; educación de adultos para la habilidad oral: una experiencia en innovación curricular, Jeanette Morris) atividades das Redes de Cooperação, outras atividades da Orealc e publicações
17	Dez. 1989	Contribuir com aportes teóricos que tratam de diferentes temáticas Divulgar ações e publicações no âmbito do PPE	Sumário, apresentação do Boletim, artigos (La situación de los docentes en el Caribe de habla inglesa, Albert B. Alleyne; La Alfabetización en el grupo de los 8: instrumentalización de un programa de intercambio de experiencias, Ministerio de Educación del Perú; Estado y educación en América Latina, Juan Casassus; Hacia un pensamiento en educación matemática: aportes de investigaciones chilenas de los niveles básicos y medios, Patricio Montero L. e Hernán González G.), atividades das

Boletim	Data	Objetivos específicos da publicação	Principais gêneros textuais
			Redes de Cooperação, publicações e informes sobre Ano Internacional da Alfabetização
18	Abr. 1989	Anunciar a Promedlac III (Guatemala, 1989) Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação do Boletim, artigos (Repetición: la última barrera para universalizar la educación primaria de América Latina, E. Schiefelbein; Investigación sobre el comportamiento de los profesores en los cursos de primer año de español en colegios secundarios de Trinidad y Tobago, Irma King e Jeannette Morris; La educación rural en la reforma educacional de la provincia de Córdoba, Argentina, A. M. Prada); publicações e atividades realizadas pela Orealc
19	Ago. 1989	Apresentar Promedlac III, suas recomendações e Declaração Final Apresentar quatro artigos envolvendo diferentes temáticas Informar sobre ações e publicações realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação, informes do Promedlac III, considerações e recomendações para os planos nacionais de ação; declaração; artigos (Acciones Nacionales de Alfabetización de Adultos en América Latina: una revisión crítica, Rosa María Torres; El financiamiento de la Educación en período de austeridad presupuestaria, UNESCO - División de Políticas y de Planificación de la Educación; Patrones de creencias culturales que inciden en el aprendizaje de las ciencias en las escuelas del Caribe de habla inglesa, June George y Joyce Glasgow), informe sobre Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, atividades das Redes de Cooperação e do Siri, outras atividades da Orealc e publicações
20	Dez. 1989	Ratificar os objetivos do PPE, publicando diferentes trabalhos que tratam de diversas questões enfrentadas pela região latino-americana e caribenha Informar sobre ações e publicações realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação, artigos (Alfabetización, derechos humanos y democracia, José Rivero H; La enseñanza básica y el analfabetismo en América Latina y el Caribe: 1980-1987, Ernesto Schiefelbein, Juan Carlos Tedesco, Rafael Ruiz de Lira e Sonia Petuzzi; Administración y desarrollo de recursos en algunos colegios primarios y para toda edad en el Caribe angloparlante, Olga James-Reid; Progresos en la educación bilingüe en situación de escasez de recursos. Experiencia y perspectivas em Nicaragua, Massimo Amadio); publicações e atividades realizadas pela Orealc; estatísticas

Fonte: Dias (2019).

De acordo com Dias (2019, p. 43), os textos publicados nos boletins mostram os objetivos de cada um deles, evidenciando que, no início, eram registradas, “[...] mais intensamente, recomendações, resoluções, orientações e previsão de ações no

âmbito do PPE (1980-2000)”. Nesta tese, analisamos os 20 boletins produzidos durante os primeiros dez anos do PPE (1980-2000), além de declarações e recomendações para os países da América Latina e do Caribe que foram publicadas após as três reuniões promovidas pelo Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação, América Latina e Caribe: Promedlac I (México, 1984); Promedlac II (Bogotá, 1987); Promedlac III (Guatemala, 1989). Além desses, ocorreram os Promedlac IV (Quito, 1991); Promedlac V (Santiago, 1993); Promedlac VI (Kingston, 1996) e Promedlac VII (Cochabamba, 2001). Essas reuniões tiveram a participação dos Ministros de Educação dos Estados-membros e representantes oficiais da Unesco.

4 A UNESCO E O PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (1980-2000)

Nesta seção, considerando que a Unesco é uma organização com a qual dialogamos em nossa pesquisa, abordamos alguns aspectos sobre a sua criação e os seus objetivos. Também analisamos elementos sobre a primeira fase de desenvolvimento do PPE (1980-2000), levando em conta informações contidas nos *Boletíns* 1 e 2, assim como no documento denominado *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, publicado pela Unesco e pela Orealc. A primeira fase (1979 a 1984), denominada fundacional nos documentos da Unesco, está relacionada ao processo de criação e implementação do programa.

4.1 CRIAÇÃO E OBJETIVOS DA UNESCO

Para tecermos considerações sobre os aspectos elencados no título — *Criação e objetivos da Unesco* —, dialogamos com um documento publicado por esse órgão no ano de 2015, intitulado *De Ideias a Ações: 70 anos de Unesco*. Esse documento foi publicado em três línguas — inglês, francês e português — para celebrar o 70º aniversário da organização.

Desse modo, conforme exposto no referido documento, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) deixou um mundo profundamente dividido e devastado. Cidades, monumentos e patrimônios culturais foram destruídos. A morte de cerca de 40 milhões de pessoas demonstrou a necessidade de intervenção de modo a preservar a vida e a dignidade dos seres humanos, assim como preservar e proteger a diversidade cultural e o patrimônio mundial que poderiam ser completamente aniquilados com as guerras. Além disso, as guerras mostraram, de acordo com o texto da Unesco (2015), que o desenvolvimento científico e tecnológico poderia ser usado tanto para o bem quanto para o mal, sendo necessário controlar e regular esses avanços para garantir a segurança e o bem-estar de todos.

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) foi, segundo o documento da Unesco (2015, p. 13), “um choque e uma surpresa”. Por isso mesmo, após essa Guerra, aconteceu uma das tentativas de criação de uma organização internacional para “[...] prevenir a *anarquia internacional* [...]” (UNESCO, 2015, p. 13). Desse modo, foi criada

a Liga das Nações, em 10 de janeiro de 1920, como parte integrante do Tratado de Versalhes⁸, que

[...] marcou o fim da Primeira Guerra Mundial. A criação dessa nova organização intergovernamental foi inspirada na declaração dos Quatorze Pontos do presidente norte-americano Woodrow Wilson – descrevendo suas propostas para um acordo de paz no pós-guerra –, que ele apresentou ao Congresso dos EUA em janeiro de 1918 (Boel, 2020, *online*).

Apesar de seu propósito de trabalhar pela paz mundial, a Liga das Nações não conseguiu impedir a Segunda Guerra.

A intensidade, a ferocidade e a enorme extensão das perdas humanas e da destruição provocadas pela Segunda Guerra Mundial assinalaram os limites das escolhas antes mesmo que os delegados se reunissem em São Francisco: “Cada vez com maior brutalidade e destruição, a guerra moderna, se não for controlada, acabará por esmagar toda a civilização. Nós ainda temos uma escolha entre as alternativas: a continuação do caos internacional ou a criação de uma organização mundial para a aplicação da paz” (TRUMAN, 1945) (UNESCO, 2015, p. 13).

Desse modo, dissolvida a Liga das Nações, após a Segunda Guerra Mundial, a tentativa de criar um organismo internacional foi concretizada com a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 24 de outubro de 1945. Segundo o texto da Unesco (2015), na *Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional*, foi aprovada a Carta das Nações Unidas, assinada inicialmente por 50 países. Os países que fizeram parte do Eixo, Alemanha, Itália e Japão, não assinaram a carta, contudo ela concretizou um acordo que muitos duvidaram “[...] pudesse ser aceito por esses 50 países tão diferentes em termos de raça e religião, de língua e cultura” (UNESCO, 2015, p. 13-14). No entanto, com a finalidade de evitar novos conflitos de proporção mundial, “[...] todas essas diferenças foram esquecidas, em uma unidade de determinação inabalável para se encontrar uma maneira de terminar com as guerras” (UNESCO, 2015, p. 14).

A Carta das Nações passou a vigorar oficialmente em 24 de outubro de 1945. No seu art. 57, foi definida a base para a criação da Unesco. Nesse sentido, esse artigo estabeleceu sobre a

[...] fundação espiritual da UNESCO, pois prevê a criação de uma agência especializada para a cooperação nas esferas educacionais e culturais, que “derrotaria o espírito maligno” e combateria as ideias que levaram a duas

⁸ Tratado de Paz assinado em 1919 pelas grandes potências europeias, encerrando oficialmente a Primeira Guerra Mundial e estabelecendo a Alemanha como responsável pelo conflito, tendo ela que reparar os prejuízos da guerra.

guerras mundiais e que poderiam levar à aniquilação sistemática da vida humana. (UNESCO, 2015, p. 14).

A Unesco então foi criada na Conferência da Organização Internacional das Nações Unidas, ocorrida no período de 25 de abril a 26 de junho de 1945, na cidade de São Francisco, Estados Unidos. Ainda segundo o documento da Unesco (2015, p.18), “[...] a cooperação mundial não poderia simplesmente buscar a paz e a segurança entre os Estados, mas também deveria mudar as atitudes e as ideias para que o respeito pela vida humana e pela cultura pudesse renascer”.

Os ataques devastadores e os horrores dos campos de concentração validaram, segundo o referido documento (UNESCO, 2015), a urgência da criação de um organismo que devolvesse a dignidade dos povos. Então, na Conferência de Londres, ocorrida no dia 16 de novembro de 1945, na décima sessão plenária presidida por Ellen Wilkinson, foi assinada oficialmente a Constituição da Unesco, na qual, em seu Preâmbulo, ficou registrado que a

[...] difusão da cultura e da educação da humanidade para a justiça, para a liberdade e para a paz são indispensáveis para a dignidade do homem, constituindo um dever sagrado, que todas as nações devem observar, em espírito de assistência e preocupação mútuas (UNESCO, 2015, p. 20).

Portanto, a Unesco deveria combater a “ignorância” no mundo, pois esta era “fonte de todos os infortúnios” (UNESCO, 2015, p. 20) de toda humanidade. Assim, o Artigo I da Constituição da Unesco diz:

O propósito da Organização é contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião (UNESCO Brasília Office, 2002, p. 2).

É importante reiterar que, diante de uma realidade de extrema violação dos direitos humanos, a Unesco foi criada como uma agência especializada da ONU, com sede em Paris, com as finalidades de promover a paz e a cooperação intelectual entre as nações e de acompanhar o desenvolvimento mundial, auxiliando os países-membros na sua reconstrução. Atualmente, conforme informações encontradas no *site* do Ministério da Educação (MEC)⁹, a Unesco é integrada por 193 países-

⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>.

membros. O texto publicado em comemoração aos 70 anos da Unesco assinala a expectativa de sua criação:

“Nunca mais!” (...) criaram a UNESCO (...). No pano de fundo de uma guerra devastadora, a UNESCO nasceu como a agência das Nações Unidas destinada a construir as defesas da paz na mente de mulheres e homens, por meio da cooperação em educação, ciências, cultura, comunicação e informação (UNESCO, 2015, p. 7).

Dias (2019) ressalta que os pressupostos históricos que motivaram a criação da Unesco foram complexos e refletiram as condições políticas, econômicas e sociais da época. A organização foi criada com o objetivo de promover a cooperação internacional em questões relacionadas à educação, à ciência, à cultura e à comunicação, para garantir que os avanços nesses campos fossem utilizados para o benefício de toda a humanidade.

Nesse sentido, segundo Gontijo (2016, p. 23), sempre esteve presente nas ações e nas políticas desse organismo a premissa de que a educação gratuita para todos os povos do mundo e a troca de ideias e conhecimentos entre nações são os pilares para a preservação da segurança e da paz mundial. Segundo o *site* do MEC, atualmente a Unesco opera em diversas áreas: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação. Trabalha ainda em cooperação com países, estados e municípios, com a sociedade civil e com a iniciativa privada, auxiliando na criação de políticas públicas em consonância com as metas traçadas entre países-membros em conferências e reuniões realizadas por esse organismo. Nesse sentido, desde a sua criação, a Unesco buscou garantir, de acordo com Bokova¹⁰ (UNESCO, 2015, p. 8),

[...] educação para todos, preservar e aumentar a conscientização do patrimônio cultural e natural universal, proteger a liberdade de expressão, aprimorar todas as ciências para o benefício de todos, lutar contra o racismo e a favor do diálogo, da tolerância e da inclusão social, e empoderar meninas e mulheres em todas as sociedades.

Assim, conforme o documento publicado pela Unesco (2015), o mundo idealizado por esse organismo é quase perfeito, pois todos teriam direito a uma educação de qualidade, um mundo sem fome, pobreza ou guerras, um mundo de paz e harmonia. Nesse contexto de recuperação da dignidade humana, a educação é

¹⁰ BOKOVA, Irina. Prefácio. *In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. De ideias a ações: 70 anos da UNESCO*. Santos: Editora Brasileira de Arte e Cultura, 2015.

considerada elemento fundamental para o desenvolvimento humano, econômico e social.

Conforme documento da Unesco (2015, p. 27), há muito a ser feito para chegarmos a um mundo socialmente igualitário. Ainda segundo esse documento, a Unesco nunca “acreditou [...] em um ‘nivelamento utópico de todas as diferenças’, a Unesco defendia que todas as pessoas têm direitos iguais e precisam ter acesso à igualdade de oportunidades” (UNESCO, 2015, p. 27).

Segundo Nita Freire (2006), no texto intitulado *Educação para a paz segundo Paulo Freire*, publicado em 2006, Paulo Freire assinalou, no final da década de 1990, que, para estabelecer um certo equilíbrio social e, portanto, alcançar a transformação, a violência pode ser necessária (Freire, 2006, p. 388). Segundo a autora, Paulo Freire mencionou tal possibilidade em um livro falado, demonstrando muito constrangimento ao enunciar esse posicionamento¹¹. Na visão de Paulo Freire, segundo Nita Freire (2006, p. 388),

[...] a paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas.

Nita Freire (2006) assinala que instituições, como a Unesco, criada com a finalidade de promover a paz entre os países não fornecem ferramentas aos povos para construção da paz, pois, segundo a autora, a paz não é algo intrínseco ao ser humano e às culturas. É preciso, “desde a mais tenra idade formar as crianças na ‘Cultura da Paz’, que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade” (Freire, 2006, p. 389).

¹¹ Veja na íntegra o texto falado por Paulo Freire, citado por Nita Freire (2006, p. 387-388): “... Eu já tinha dito que o ideal é que as transformações radicais da sociedade — que trabalham no sentido da superação da violência — fossem feitas sem violência [...] diante do problema da violência e da democracia, eu hoje continuo pensando que a democracia não significa o desaparecimento absoluto do direito de violência de quem está sendo proibido de sobreviver. E que o esforço de sobreviver às vezes ultrapassa o diálogo. Para quem está proibido de sobreviver, às vezes, a única porta é a da briga mesmo. Então eu concluiria lhe dizendo: eu faço tudo para que o gasto humano seja menor, como político e como educador. Entendo, porém, o gasto maior. Se você me perguntar: ‘entre os dois, para onde você marcha?’ Eu marcho para a diminuição do gasto humano, das vidas, por exemplo, mas entendo que elas também possam ser gastas, na medida em que você pretenda manter a vida. O próprio esforço de preservação da vida leva à perda de algumas vidas, às vezes, o que é doloroso” (Freire; Guimarães, 2000, p. 84-86). Cf. FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Assim, o texto de autoria de Nita Freire (2006) mostra que, em algumas circunstâncias, a violência é necessária em um movimento de luta pela paz, pela justiça social, pela verdadeira democracia. No entanto, as guerras não se justificam, pois “[...] a Guerra é plural por vocação, quer atingir e ceifar vidas em nome da morte dos adversários. Tem como intenção maior destruir o outro e a outra, e o mundo concreto construído pelas culturas sociais mais diversas através de milênios” (Freire, 2006, p. 389). Nesse sentido, as guerras não buscam a paz, elas “[...] se instauram no reino da crueldade, e são a mais verdadeira expressão da barbárie! A guerra é necrófila, vermelha como o sangue. É intolerante. Cria a desesperança” (Freire, 2006, p.390).

Para finalizar, salientamos que o estudo e a análise dos documentos produzidos pela Unesco nos ajudarão a compreender como a alfabetização de adultos foi planejada pela Unesco para os países da América Latina e do Caribe durante a primeira década de vigência do PPE (1980-2000) e, desse modo, também contribuirão para verificar se os propósitos da Unesco, com destaque ao intuito de garantia da paz, são materializados nas políticas adotadas pelo programa.

4.2 PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE

Em 1979, com vistas à realização de reformas educacionais nos países latino-americanos e caribenhos, a Unesco, em parceria com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e a Organização do Estados Americanos (OEA), convocou “[...] una conferencia de ministros de educación y ministros encargados de la planificación económica, para identificar los problemas educativos de la región y elaborar un proyecto ‘principal’ que tuviera como horizonte al año 2000 [...]” (UNESCO/OREALC, 2001, p. 8). Essa conferência foi realizada na cidade do México, tendo sido aprovada a Declaração do México (1979) “[...] que sentó las bases del Proyecto Principal” (UNESCO/OREALC, 2001, p. 8).

Conforme o documento da Unesco (2001), a Declaração do México (1979) partiu do reconhecimento da importância das políticas educacionais na produção de um novo estilo de desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, a Declaração convocou os países-membros a assumirem “[...] la educación como tarea impostergable, lo que involucra la integración política, social y educativa de la región”

(UNESCO/OREALC, 2001, p. 8) e a Unesco a criar um Projeto Principal que integrasse elementos fundamentais da Declaração. A proposta educacional da Declaração foi construída, de acordo com o documento da Unesco (2001), com base em um diagnóstico em que ficou constatada

[...] la extrema pobreza de vastos sectores de la población, unida a una baja tasa de escolarización, la presencia de 45 millones de analfabetos sobre una población adulta de 159 millones, altas tasas de deserción, contenidos inadecuados, escasa articulación entre educación y trabajo, organizaciones administrativas deficientes y una fuerte centralización (UNESCO/OREALC, 2001, p. 8).

Desse modo, o diagnóstico inicial indicava a necessidade de um projeto que ajudasse, no que tange ao objetivo deste estudo, a “eliminar” o analfabetismo. A região da América Latina e do Caribe possuía baixa taxa de escolarização, inclusive entre a população adulta, alta taxa de evasão escolar, além de abordar conteúdos inadequados, ou seja, havia falta de articulação entre educação e trabalho. Assim,

[...] os ministros concibieron el PPE como una apuesta que ayudaría a resolver no sólo los problemas educativos, sino también a procurar la equidad social, consolidar la democracia, sentar las bases de un desarrollo duradero y avanzar en la integración regional. Se sabía que la situación educativa, política y económica de los países era diferente, pero se esperaba que el PPE permitiera tener un referente común y, al mismo tiempo, pudiera hacerse cargo de esa diversidad (UNESCO/OREALC, 2001, p. 4).

Nesse sentido, o documento da Unesco e da Orealc (2001) aponta que a união dos países ajudaria a buscar a igualdade social e a consolidar a democracia em toda região. Para alcance desse objetivo, conforme escrito no documento, durante os 20 anos, “[...] os ministros de educación, o sus representantes, se han reunido periódicamente para evaluar su marcha y definir nuevos planes de acción” (UNESCO; OREALC, 2001, p.5). Essas reuniões, que aconteciam periodicamente a cada dois ou três anos, chamadas de *Project Mayeur dans le Domaine de l’Education en Amerique Latine et les Caribes* (Promedlac), eram coordenadas pelo Comitê Regional Intergovernamental do PPE (1980-2000), o qual era composto por seis ministros eleitos de forma rotativa. Nelas, aconteciam fóruns de debates e propostas para a educação da região.

Segundo o documento da Unesco e da Orealc (2001, p. 8), a educação teria um importante papel no combate à pobreza, associado “[...] con dos metas educativas que más adelante se convertirán en parte de los objetivos específicos del PPE: la generalización de la educación primaria o básica, y la eliminación del analfabetismo”, pois a proposta central do projeto era o desenvolvimento dos países, com

independência política e econômica, além de promover o desenvolvimento das pessoas para viverem com dignidade. Para isso, a Declaração propôs “[...] la articulación entre educación y cultura, educación y trabajo, educación y desarrollo científico, y educación formal y no formal” (UNESCO/OREALC, 2001, p.8).

O PPE (1980-2000) foi aprovado pela 21ª Conferência Geral das Nações Unidas, ocorrida em setembro e outubro de 1980, em Belgrado, por meio da Resolução 1/07, que solicitou ao diretor-geral a organização, em 1981, de uma reunião intergovernamental regional com a finalidade de definir os objetivos, as estratégias e as modalidades de ação do projeto principal. Para essa reunião, a secretaria da Unesco organizou o documento intitulado *Reflexiones y sugerencias relativas al Proyecto Principal de Educación en America Latina y el Caribe*, publicado em 1981 (Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las Estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la región de América Latina y el Caribe, 1981b). Por meio desse documento, a Unesco forneceu uma base de informações e reflexões que pudesse contribuir para as deliberações da reunião de Quito convocada por esse organismo para especificar os objetivos e as aspirações do PPE (1980-2000), definidos na Conferência de Ministros da Educação e Ministros Encarregados do Planejamento Econômico dos Estados-Membros da América Latina e do Caribe, realizada no México em dezembro de 1979. Na preparação do documento, a secretaria da Unesco contou com a colaboração, como Consultor, de José Blat Gimeno, que foi funcionário da Organização durante muitos anos e que atuou como Coordenador do Projeto Principal de Ampliação e Melhoria do Ensino Primário na América Latina (1957-1966).

Conforme registrado nesse documento, os projetos principais, na história da Unesco, podem ser vistos como uma tentativa de concentrar diversas ações em torno de um problema importante com vistas a atingir objetivos claramente definidos para uma determinada região. Nesse sentido, acentua que o *Programa y Presupuesto de la Unesco para 1981-1983* incluía vários projetos principais com o objetivo de resolver problemas específicos de desenvolvimento por intermédio da criação ou fortalecimento de capacidade científica e tecnológica dos países com foco interdisciplinar. Na década de 1950, segundo o documento, foram iniciados o

[...] “Proyecto Principal para la apreciación mutua de los valores culturales de Oriente y Occidente”, el “Proyecto Principal para el desarrollo de las zonas áridas” y el “Proyecto Principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina” (Reunión Regional

Intergubernamental sobre los objetivos, las Estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la región de América Latina y el Caribe, 1981b, p. 4).

O documento detalha, em especial, este último, por ter ocorrido na América Latina. Assim, ele começou em 1957 e terminou em 1966 e tinha como objetivos: a) estimular o planejamento sistemático da educação nos países latino-americanos; b) promover a extensão dos serviços de ensino primário; c) promover a revisão dos currículos e programas do ensino primário; d) melhorar os sistemas de formação de professores; e) preparar para cada país latino-americano um núcleo de líderes e especialistas educacionais, com formação de nível superior.

O documento registra que esse projeto impulsionou a expansão do ensino primário na América Latina e conferiu maior dinamismo aos sistemas educativos, exercendo pressão sobre os níveis educativos superiores. Ainda contribuiu para sensibilizar amplos setores sociais acerca da influência da educação sobre o contexto econômico e social. Em termos dos resultados, o documento ressalta ainda que favoreceu o vínculo educação-desenvolvimento, além de proporcionar a formação de especialistas em planejamento educacional, por meio da realização de cursos organizados pelo Instituto Latino-Americano de Planejamento Econômico e Social e pela Unesco, nos quais participaram bolsistas de todos os países da região.

Além disso, foram formados líderes e especialistas em diversas áreas da educação, particularmente na preparação e aperfeiçoamento da prática docente. Várias universidades, assim como escolas normais, colaboraram para esse projeto. Tal ação impulsionou o movimento educativo regional, contribuiu para a orientação das reformas na formação de professores na região e ajudou a melhorar qualitativamente os sistemas nacionais de formação de professores nos países em que atuaram, com base na experimentação de planos, programas, métodos e novas formas de organização. O texto conclui que o projeto:

[...] puso de relieve las grandes posibilidades que ofrece una acción conjunta en el plano regional y constituyó al propio tiempo una prueba de solidaridad internacional que se concretó en la cooperación que le prestaron diversos organismos internacionales y países de fuera de la región. En resumen, pues, fue una experiencia valiosa que puede ser considerada como un antecedente del mayor interés al concebir el nuevo Proyecto Principal (Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las Estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la región de América Latina y el Caribe, 1981b, p. 5).

Desse modo, a secretaria da Unesco mostrou que esse organismo já possuía experiência com projetos principais e que o PPE (1980-2000) poderia valer-se dessa

experiência, buscando principalmente ampliá-la para além da formação de docentes, especialistas e gestores, que, em certa medida, foi o principal objetivo do primeiro projeto educacional destinado à América Latina. Além disso, com o documento orientador, procurava fornecer subsídios que garantissem o desenvolvimento do novo projeto em sintonia com os objetivos da Unesco previstos em sua Constituição.

Nesse sentido, o documento assinala que a concepção do Projeto Principal (1980-2000) deveria ser inspirada na Conferência do México (1979) e nos propósitos gerais da Declaração do México (1979) que defendiam o desenvolvimento econômico e social, orientado para o benefício dos seres humanos, para a sua plena realização e em uma nova ordem internacional que corrigisse as injustiças e superasse os desequilíbrios entre os povos. Desse modo, explica que o desenvolvimento, na perspectiva da Conferência do México (1979), deveria ser realizado de acordo com uma concepção humanista:

[...] el hombre debe ser su beneficiario y agente a la vez, lo que exige un principio de equidad y de justicia social que rija la distribución de los beneficios obtenidos por la elevación del potencial económico, así como la distribución de los esfuerzos y los sacrificios; en segundo lugar, debe contribuir mediante su participación activa, no sólo a la elevación del nivel de vida, sino a la promoción cultural y espiritual, en los planos individual y social (Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las Estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la región de América Latina y el Caribe, 1981b, p. 6).

Assim, o objetivo expresso na Conferência do México (1979) salientou que o desenvolvimento deveria centrar-se no ser humano e, portanto, na qualidade de vida, na satisfação que cada indivíduo obtém com a sua participação na comunidade, no fortalecimento da sua identidade cultural, liberdade e realização pessoal. A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), ao avaliar a estratégia internacional adotada na década de 1970-1980, assegurou que:

[...] el crecimiento económico es una condición necesaria pero no suficiente en sí misma para asegurar un pleno desarrollo social y humano. Para ello es menester instaurar reformas institucionales y políticas adecuadas en el marco de una concepción integral y orgánica del proceso de desarrollo. No es necesario subrayar, por otra parte, los riesgos de una polarización creciente en dos grupos, el de los ricos, cada vez más ricos, y el de los pobres, cada vez más pobres, a la que el mero desarrollo económico puede conducir. En último término se trata de poder contestar de manera satisfactoria dos preguntas claras del desarrollo: ¿para quién? y ¿para qué? (Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las Estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la región de América Latina y el Caribe, 1981b, p. 6).

Na busca de respostas para essas questões, conforme o documento, a Conferência do México (1979) sublinhou o papel primordial da educação como um dos instrumentos fundamentais para a libertação do melhor potencial do ser humano e para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada. Nesse sentido, segundo o texto, a independência política e econômica não poderia ser plenamente realizada sem uma população educada que compreendesse a sua realidade e assumisse o controle do seu destino. Esse discurso, ancorado na relação entre desenvolvimento e educação, estava amparado na ideia de que os sistemas educativos deveriam ser democráticos, proporcionar oportunidades educativas a todos e ser produtivo, ou seja, preparar para a vida profissional.

É importante lembrar que a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou, por meio da Resolução 35/56, a Terceira Década do Desenvolvimento, que começou em 1º de janeiro de 1981. Um projeto de educação para a América Latina e o Caribe não poderia estar desconectado dos objetivos para essa década. Conforme o preâmbulo da Resolução, os governos reafirmaram sua determinação em estabelecer uma nova ordem econômica internacional. Conforme escrito no item 7, a nova Estratégia de Desenvolvimento Internacional visava a promover o desenvolvimento econômico e social dos países em desenvolvimento com vista a reduzir consideravelmente as disparidades entre países desenvolvidos e em desenvolvimento e a alcançar a eliminação da pobreza e da dependência.

Para consecução dessa estratégia, a educação assumia papel central e, no contexto dos projetos levados a cabo na América Latina e no Caribe, a alfabetização de adultos era essencial, considerando principalmente as altas taxas de analfabetismo na região. Nesse sentido, o documento da Reunião Regional Intergovernamental (1981b) assinala que a Conferência do México (1979) e a Declaração do México (1979) consideraram os problemas e deficiências educacionais mais graves existentes na região e a insuficiente relação da educação com o desenvolvimento econômico, social e cultural.

Nesse sentido, aponta que era evidente a persistência de uma escolaridade limitada que produzia o analfabetismo que afetava uma parte significativa da população adulta. Essa situação, unida à pobreza extrema, à existência de planos de estudo e de conteúdos inadequados à população a que se destinavam, aos desequilíbrios na relação entre educação e trabalho e na má organização e

administração dos sistemas educativos estavam na base dos problemas educacionais, econômicos e sociais enfrentados pelos países da região.

O documento orienta quanto às populações sobre as quais o PPE (1980-2000) deveria atuar, entre as quais citamos as crianças em idade escolar e os adultos analfabetos. Essa atuação poderia atingir crianças, jovens e adultos que não se beneficiaram de uma escolaridade mínima e formação profissional. Conforme Declaração do México (1979), os Estados-membros deveriam priorizar os mais desfavorecidos que viviam principalmente nas zonas rurais e nas periferias urbanas, pois esses necessitavam de ações urgentes e oportunidades diversificadas.

Além disso, segundo o documento da Reunião Regional Intergovernamental (1981b), os três princípios orientadores da política educacional, deveriam ser: democrático, visando as oportunidades educativas; produtivo, ou seja, de modo a preparar para o mundo do trabalho; ser ético, no qual se produz para viver de acordo com ideais que elevem a dignidade da vida humana. Nesse sentido,

[...] la educación se convierte desde el principio en factor fundamental de la evolución hacia una mejor calidad de vida y no meramente en la última y feliz consecuencia del impulso inicial que se produce con el desarrollo económico en una primera elevación del volumen de riqueza nacional" (Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto Principal en la esfera de la Educación en la región de América Latina y el Caribe, 1981b, p. 7).

A Declaração do México (1979), de acordo com o documento da Reunião Regional Intergovernamental (1981b), apontou que os Estados-membros deveriam priorizar os grupos populacionais mais desfavorecidos, localizados principalmente em áreas rurais e periferias urbanas, desempregados e populações indígenas, os quais exigiam ações urgentes e oportunidades diversificadas de acordo com a sua própria realidade, a fim de superar grandes diferenças que ainda subsistiam entre as suas condições de vida e a de outros grupos mais favorecidos.

Sobre a alfabetização de adultos, esse documento (1981) aponta:

La alfabetización no debe concebirse como un fin en sí mismo, sino como un medio para acceder a una vida mejor; además de proporcionar los instrumentos básicos del conocimiento, debe ponerlos al servicio de la solución de los problemas que afectan a los grupos menos favorecidos (Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto Principal en la esfera de la Educación en la región de América Latina y el Caribe, 1981b, p. 19).

Dessa forma, ela não é um requisito de todo o desenvolvimento e parte inerente a qualquer política de justiça social. Como mencionado, as orientações indicavam

para um conceito de alfabetização funcional que deveria estar na base do planejamento das campanhas de alfabetização.

O documento (1981b) definiu ainda a expressão “educação de adultos”, aprovada na XIX Reunião da Conferência Geral da Unesco. Dessa forma, ela representa a totalidade dos processos organizados da educação, qualquer que seja o conteúdo, nível ou método, formal ou não formal, que ampliam ou substituem a formação inicial ministrada nas escolas e universidades e sob a forma de aprendizagem profissional, graças à qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas competências, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas habilidades técnicas ou profissionais ou dão-lhes uma nova orientação, evoluem as suas atitudes ou seus comportamentos na dupla perspectiva de enriquecimento integral do homem e da participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente. Assim, “[...] la amplitud de la definición que precede, admite la clasificación de las actividades de educación de adultos, además de las de alfabetización, ya mencionadas, en varias dimensiones principales” (Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto Principal en la esfera de la Educación en la región de América Latina y el Caribe, 1981b, p. 35).

De acordo com o mesmo documento, a educação escolar básica, a formação de técnicos secundários, a alfabetização e a educação de adultos deveriam procurar não só difundir conhecimentos científicos essenciais ao desenvolvimento agrícola, artesanal e industrial e à melhoria dos graves problemas de alimentação, saúde, habitação etc., mas deveria contribuir para generalizar na população uma atitude crítica, científica e criativa, capaz de facilitar as transformações necessárias, pois toda a política de desenvolvimento científico e tecnológico exigia que o conhecimento básico fosse compartilhado e aplicado por uma massa crítica de habitantes, a fim de superar o confinamento elitista da ciência. O papel da educação escolar e extracurricular, nessa tarefa, seria inegável e o PPE (1980-2000) poderia contribuir para o estabelecimento de uma relação mais estreita e funcional entre a educação e esforços em favor do desenvolvimento científico e tecnológico endógeno dos países. Nesse sentido, a Declaração do México (1979)

[...] señala que “el desarrollo y el progreso constantes en todos los campos del saber, especialmente en la ciencia y la tecnología, así como las transformaciones económicas y sociales, exigen que los sistemas educativos sean concebidos y actúen en una perspectiva de educación permanente”. Por

su parte, la resolución 1/07 de la 21a. reunión de la Conferencia General de la Unesco, relativa al Proyecto Principal, indica que ésta debe promover “la difusión de conocimientos científicos básicos y de las tecnologías necesarias para la mejora de las condiciones de existencia y el amento de la productividad, en particular de las zonas rurales” (Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto Principal en la esfera de la Educación en la región de América Latina y el Caribe, 1981b, p. 29-30).

Assim, segundo o documento da Reunião Regional Governamental (1981b), em acordo com o dito anteriormente, a reunião de Quito deveria examinar os meios para melhorar a articulação entre as políticas científicas e as políticas educativas, como também identificar ações que, no âmbito do PPE (1981-2000), ajudassem os países a renovar o ensino da ciência e da tecnologia, atendendo às necessidades da região.

Em 1981, a Reunião Intergovernamental realizada em Quito (1981) foi convocada pela Unesco, na qual “[...] se definieron los objetivos, estrategias y modalidades de acción y las poblaciones que debían tener una atención prioritária” (UNESCO; OREALC, 2001, p. 8). Além disso, foram definidos três objetivos específicos do PPE (1980-2000):

- Asegurar la escolarización a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años antes de 1999.
- Eliminar el analfabetismo antes del fin de siglo, y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos.
- Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias (UNESCO. OREALC, 2001, p. 9).

Como pode ser lido, a “eliminação do analfabetismo” é um dos objetivos centrais no Projeto, assim como o desenvolvimento e a ampliação dos serviços educativos para adultos. Nesse sentido, o documento da Reunião Regional Intergovernamental em Quito (1981b) apontou que era desnecessário adotar um número desproporcional de objetivos e também recomendou que não tivesse proliferação de atividades que poderiam propiciar resultados superficiais, dificultando, desse modo, as possibilidades de impacto profundo do PPE (1980-2000). Por isso, a Reunião de Quito (1981b) decidiu sobre as opções fundamentais, de acordo com a complexa e múltipla diversidade de problemas, ao adotar os objetivos do Projeto Principal (1980-2000), seguindo o critério de concentração em torno de vários objetivos que eram considerados essenciais e prioritários. Assim,

[...] una vez establecidos los objetivos por la Reunión de Quito, la primera medida a adoptar debería ser la determinación concreta en cada uno de los países de la región, de la situación de partida en relación con cada objetivo

cuantitativo, mediante estadísticas puestas al día, y la meta de llegada, por proyecciones, relativas unas y otras a censos de población, matrícula escolar, contingentes de analfabetos, gastos en educación, etc. Sólo sobre la base de esta información estadística, cada país podrá decidir con un mínimo de consistencia las políticas y medidas internas que deberá adoptar para alcanzar en su totalidad o, en su caso, en parte, los objetivos generales que se adopten para el conjunto de la región (Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto Principal en la esfera de la Educación en la región de América Latina y el Caribe, 1981b, p. 9).

Além de traçar objetivos, na Reunião de Quito (1981) foram definidas estratégias detalhadas para o PPE (1980-2000):

- El incremento de los presupuestos de educación al 7% u 8% del PIB.
- La renovación de los sistemas de formación docente.
- La vinculación de la educación con el trabajo productivo.
- La promoción de una pedagogía de la creatividad.
- La promoción de programas de educación preescolar y de programas complementarios de salud y nutrición.
- El aprovechamiento de los medios de comunicación social con fines educativos (UNESCO; OREALC, 2001, p.9).

Na 21ª Conferência Geral da Unesco (1981), os Estados-membros da América Latina e do Caribe foram convidados a realizar os devidos esforços para que os objetivos traçados na Declaração do México (1979) fossem alcançados até o final do Século XX. Assim, segundo o documento da Reunião de Quito, o quadro geral e as características do Projeto foram aprovadas nessa conferência. Desse modo, “[...] desde sus orígenes, el PPE (1980-2000) se compromete con la expansión de la cobertura del sistema educativo, concentrando sus acciones en la educación básica y en la alfabetización de adultos” (UNESCO; OREALC, 2001, p.10).

Segundo o documento da Unesco e da Orealc (2001), na primeira formulação do PPE (1980-2000), a educação se tornou o fator-chave para solução dos problemas sociais e econômicos dessa região, pois

[...] la propuesta del PPE en el contexto de la América Latina de 1981, se aprecia que ella representó un aire fresco, una esperanza para muchos y un llamado a democratizar el acceso a la educación y ponerla al servicio de los sectores más pobres, en una época en que, en varios países de la región, se habían instalados regímenes militares de facto que introducían el neoliberalismo en lo económico y la doctrina de seguridad nacional en lo político (UNESCO; OREALC, 2001, p.10).

Portanto, o PPE (1980-2000) representava, naquele momento, um chamado à democratização da educação, assim como para colocá-la a serviço dos mais pobres. Isso acontecia em uma época em que vários países experimentavam a tragédia das

ditaduras militares que, na concepção da Unesco e Orealc (2001), introduziram o neoliberalismo nesses países.

Como assinalam Hur e Lacerda Júnior (2017, p. 29), a América Latina, de acordo com a história oficial, foi “[...] descoberta” no século XV, “[...] quando espanhóis e portugueses chegaram à costa e iniciaram a colonização da população indígena e do seu território”, porém Dussel¹² (1994), de acordo com esses autores, afirma que: “não houve ‘des-cobrimto’ da América Latina, mas sim ‘en-cobrimto’ do Outro, da alteridade indígena”. Os autores acrescentam, com fundamento em Marini¹³ (2000), que as ditaduras militares surgiram nessa região “[...] para garantir a subordinação dos países latino-americanos ao sistema imperialista e para reprimir toda mobilização popular que almejasse reversão dos padrões de superexploração” (Hur; Lacerda Júnior, 2017, p. 29). Os golpes militares, na opinião desses autores,

[...] repetiram a violência histórica latino-americana. Ocorreram quando segmentos das elites civis aliados aos militares pretenderam manter as relações instituídas de dominação pelo uso da força direta para a tomada do poder do Estado, infringindo o regime democrático e constituindo um Estado de exceção. Perseguições, prisões arbitrárias, tortura e assassinatos tornaram-se algo comum. Centenas de mortos e desaparecidos no Brasil, milhares no Chile, na Argentina, dezenas de milhares em El Salvador (Hur; Lacerda Júnior, 2017, p. 29-30).

Segundo ainda Hur e Lacerda Júnior, a sociedade lutou contra a violência, com surgimento de movimentos contra “[...] a repressão, ditaduras ou governos aliados de uma burguesia articulada às políticas norte-americanas e que mantinham a população em condições miseráveis” (Hur; Lacerda Júnior, 2017, p. 30). Desse modo, podemos pensar que o PPE (1980-2000) resulta do ideário transformador orquestrado no bojo das lutas ou, como destacam os autores, da “[...] insurgência das massas latino-americanas”. No entanto, como projeto principal, ele não questionou o capitalismo, o imperialismo e a relação entre alfabetização/educação e desenvolvimento postulada, que visou ao fortalecimento desse modelo econômico vigente.

Depois das duas reuniões que buscaram traçar objetivos e estratégias do PPE (1980-2000), ocorreram outras duas reuniões: em Santa Lúcia, em 1982, e no México, em 1984. Elas se ocuparam “[...] del diseño operativo para el funcionamiento del PPE” (UNESCO/OREALC, 2001, p. 10). Na primeira, foi aprovado o estatuto do Projeto e, na segunda, os Planos Nacionais de Ação. Na segunda reunião no México

¹² DUSSEL, Enrique. **El encubrimiento del Otro**: hacia el origen del “mito de la Modernidad”. La Paz: Plural, 1994.

¹³ MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

(1984), também foi realizada a primeira reunião do Comitê Regional Intergovernamental, o Promedlac I, na qual

[...] se analizan los avances y las materias pendientes con relación a los objetivos específicos del PPE. Se destaca que se han intensificado las acciones en las zonas rurales y urbano marginales en el campo de la educación de adultos y la alfabetización. En la reunión de México se aprueba el Plan Regional de Acción, que se mantiene como herramienta de planificación hasta la reunión de Quito, en 1991 (UNESCO/OREALC, 2001, p.10).

Podemos concluir, a partir do exposto, que, na primeira fase do PPE (1980-2000), chamada etapa fundacional, foram aprovados os objetivos, as metas, a organização e a estrutura do Projeto, que sempre viu a educação como elemento central para a solução das desigualdades sociais e como fator de desenvolvimento.

Na *Apresentação* do Boletim nº 1 (1982a), é assinalado que o periódico pretendeu registrar, comentar e divulgar as atividades realizadas pelos Estados-membros pertencentes à América Latina e ao Caribe no âmbito do PPE (1980-2000), “[...] así como aquellas que se desarrollen al nivel regional y subregional, como resultado de la cooperación horizontal y la cooperación internacional en apoyo de los esfuerzos nacionales para el cumplimiento de los objetivos señalados al Proyecto” (UNESCO/OREALC, 1982a, p. 3). Ainda na *Apresentação*, é avaliado que as ações realizadas indicavam o interesse dos países das regiões em colocar em prática os compromissos assumidos na Conferência do México (1979) e na Reunião de Quito (1981).

O Boletim nº 1 (UNESCO/OREALC, 1982a) salienta ainda que umas das etapas mais importantes para o desenvolvimento do PPE (1980-2000) foi a criação do Comitê Regional Intergovernamental, solicitado pelo Diretor-Geral da Unesco, Amadou-Mahtar M'Bow (1974-1987), na Recomendação da Reunião de Quito (1981a). Esse Comitê, segundo o referido boletim, foi estabelecido pela Decisão 5.2.6 do Conselho Executivo da Unesco, em sua 113ª reunião, realizada de 15 de setembro a 2 de outubro de 1981, com caráter interino, pois precisava aguardar a sua efetivação na Conferência Geral. No item 7 da Resolução do Conselho Executivo da Unesco, ficou registrada a Decisão:

Decide constituir un Comité Regional Intergubernamental Interino cuyas tareas serán: analizar los resultados de la fase de planificación y elaborar el programa y el calendario de trabajo de la primera fase de ejecución del Proyecto Principal en la esfera de la educación en la región de América Latina y el Caribe, y preparar un proyecto de Estatutos de un Comité Regional Intergubernamental Permanente (UNESCO/OREALC, 1982a, p.7).

A Resolução do Conselho Executivo autorizou o Diretor-Geral da Unesco a enviar aos governos dos Estados-membros da América Latina e do Caribe carta-convite para participar da Reunião do Comitê Intergovernamental Regional Interino do Projeto de Educação, que aconteceria em Castries, Santa Lúcia, de 12 a 17 de julho de 1982.

De acordo com o Boletim nº 1 (UNESCO/OREALC, 1982a), com a Recomendação de Quito (Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto Principal en la esfera de la Educación en la región de América Latina y el Caribe, 1981a) e a mencionada Resolução do Conselho Executivo, a Reunião de Santa Lúcia teve como objetivo principal preparar a primeira fase de execução do PPE (1980-2000). Na carta-convite enviada aos países-membros da América Latina e do Caribe, o Diretor-Geral da Unesco solicitou aos governos, até abril de 1982, o envio para a Orealc do Plano de Ação para que a Secretaria da Unesco pudesse elaborar um documento-síntese que refletiria o “[...] el conjunto de acciones a emprender por todos los Estados Miembros de la región para el logro de los objetivos del Proyecto Principal” (UNESCO/OREALC, 1982a, p. 7). Conforme escrito pelo Diretor-Geral, os Planos de Ação Nacionais poderiam ser estruturados em torno dos seguintes aspectos:

- La situación y la problemática de que se parte al inicio del Proyecto Principal y las metas o resultados que el país respectivo se propone obtener en el mediano y largo plazo, teniendo como horizonte el año dos mil;
- La índole de las decisiones y acciones y los recursos que se propone movilizar para el logro de los objetivos del Proyecto;
- La colaboración que está en posibilidad de ofrecer y dispuesto a aportar a otros países, en el espíritu de una cooperación horizontal;
- La cooperación técnica y financiera internacional que estima necesaria como apoyo y complemento del propio esfuerzo nacional (UNESCO/OREALC, 1982a, p. 7).

O Boletim nº 1 assinala ainda que cada país enviaria para a Oficina informações sobre quais foram os mecanismos nacionais usados para coordenação do projeto e sobre os “[...] seminarios nacionales realizados en algunos países de la región, que han propiciado una reflexión interdisciplinaria e intersectorial sobre los objetivos del Proyecto Principal y sus implicaciones para la acción” (UNESCO/OREALC, 1982a, p. 10).

No que se refere aos mecanismos estabelecidos, o Boletim nº 1 (1982a) registrou os adotados pelos seguintes países: Brasil, Chile, Guatemala, Colômbia, Costa Rica, Haiti, México, República Dominicana, Nicaragua e Uruguai, conforme

previsto na Recomendação aprovada na Reunião de Quito (1981a), para coordenar as atividades do PPE (1980-2000). No Brasil, o Projeto ficou a cargo da Secretaria de Assuntos Internacionais do então Ministério da Educação e Cultura. Na Colômbia, o Presidente da República criou uma Comissão Nacional para coordenar e dirigir as ações que o país desenvolveria no âmbito do PPE (1980-2000). Na Costa Rica, o Ministério da Educação criou um Comitê. No Chile, a coordenação do projeto foi realizada pela Comissão Técnica Assessora de Educação. Na Guatemala, foram designados dois interlocutores principais para o Projeto, “al Director de la Unidad Sectorial de Investigación y Planificación de Educación (USIPE) y al Director del Sector Educación de la Secretaría General de Planificación (SEGEPLAN)” (UNESCO/OREALC, 1982a, p. 9). O governo do Haiti previu um Comitê Nacional para o Projeto Principal. No México, foi criado um grupo de Coordenação para o PPE (1980-2000). Na Nicarágua, foi criada uma Comissão Nacional Nicaraguense para executar o PPE (1980-2000). No Peru, por Resolução Suprema, foi criada a Comissão Especial do PPE (1980-2000). Na República Dominicana, um Comitê Nacional do Projeto. No Uruguai, a Comissão Nacional de Cooperação promoveu e coordenou, com a Unesco, os trabalhos de implementação do PPE (1980-2000) no país. Desse modo, os países atenderam à solicitação e criaram, de diferentes modos, coordenações, comitês, comissões etc. responsáveis pela coordenação do PPE (1980-2000) no âmbito de cada país.

No que tange aos seminários, de acordo com o Boletim nº 1 (UNESCO/OREALC, 1982a), na primeira fase do PPE (1980-2000), foram realizados seminários em alguns países e, nesses casos, foi fomentada

[...] una reflexión interdisciplinaria e intersectorial sobre los objetivos del Proyecto Principal y sus implicaciones para la acción y han servido de punto inicial de los procesos de toma de posición sobre la participación en la puesta en práctica del mismo y su planificación al nivel nacional (UNESCO/OREALC, 1982a, p. 10).

Segundo o boletim, o primeiro país a tomar a iniciativa de fazer um seminário foi o Brasil. Além do Brasil, foram realizados seminários no Chile, na Nicarágua, no México e no Peru. O seminário ocorrido no Brasil foi organizado pelo Ministério da Educação e Cultura e aconteceu em Brasília, no período de 19 a 21 de agosto de 1981. Conforme exposto no boletim, foi avaliada no seminário a dificuldade de alcance dos objetivos do PPE (1980-2000) e a necessidade de intervenção de outras entidades e de dirigentes do Ministério das Relações Exteriores, da Secretaria de

Planejamento da Presidência da República e dos Ministérios do Trabalho, Saúde, Interior, Previdência e Assistência Social.

Assim, o Boletim nº 1 (UNESCO/OREALC, 1982a) aponta que, no Seminário nacional, foi cumprida a primeira etapa de decisões relacionadas ao PPE (1980-2000), que se comprometia com as prioridades da Educação Básica, seguindo alguns princípios que a orientam, tais como:

[...] descentralización de la administración educacional con la consiguiente regionalización de acciones, para adecuar la acción a las realidades culturales; participación de las comunidades en el proceso de definición y gestión de acciones educacionales; interacción con otros sectores, dado que la educación por sí sola no podrá superar los obstáculos que se oponen al desarrollo económico-social brasileño y que limitan la acción educativa (UNESCO/OREALC, 1982a, p. 10).

É importante salientar, conforme citado, que a descentralização da Educação Básica é pensada como um fator importante para o alcance das metas do PPE (1980-2000) no território nacional, assim como a entrada de outros setores na educação, como ponto de primazia para desenvolvimento da educação, pois, segundo a Unesco (1982a), o desenvolvimento econômico e social não se limitava ao desenvolvimento educacional.

5 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE

Nesta seção, analisamos textos dos Boletins do *Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe* (PPE) (1980-2000) publicados na primeira década do seu desenvolvimento, assim como outros textos produzidos pela Unesco. Desse modo, para que possamos ter uma visão da alfabetização de adultos no âmbito do projeto, dividimos esse tópico em partes, tomando como referência as etapas de desenvolvimento do PPE (1980-2000): a) etapa fundacional (1979 a 1984); b) segunda etapa, denominada primeira etapa de execução do projeto (1983 a 1986), e terceira etapa, denominada segunda etapa de execução do projeto (1987 a 1989). É importante notar que há, nos documentos publicados pela Unesco, discrepâncias com relação à definição das etapas de desenvolvimento do projeto, mas optamos por discriminá-las conforme mencionado.

5.1 PRIMEIRA ETAPA DENOMINADA FUNDACIONAL (1979-1984)

Como apontamos anteriormente, essa fase foi essencial para a implementação do PPE (1980-2000) na América Latina e no Caribe, pois, para atingir os países dessa região, seria necessária, conforme apontado nos documentos, cooperação horizontal e internacional. Como mostrado, o Boletim nº 1 (UNESCO/OREALC, 1982a) contextualizou o processo de criação do PPE (1980-2000) e seus objetivos, como também registrou as primeiras reuniões realizadas pelos países-membros no início da etapa fundacional. É necessário acentuar dois dos principais objetivos e preocupações do projeto: a educação e a alfabetização de adultos na América Latina e no Caribe, considerando os altos índices de analfabetismo existentes na maioria dos países das regiões.

No segundo semestre de 1981, como registrado no primeiro boletim, ocorreram várias reuniões especializadas organizadas pela Orealc. O escopo central dos encontros foi promover “[...] el intercambio de ideas y experiencias y profundizar la reflexión sobre las estrategias de acción en relación con tales objetivos (UNESCO/OREALC, 1982a, p. 14). Assim, foram realizados os seguintes eventos: Seminario Regional sobre Estrategias Nacionales de Alfabetización (Quito, Ecuador, del 19 al 27 de octubre de 1981); Seminario sobre Formación de Promotores de Base

en Programas de Alfabetización (Nicarágua, entre 10 e 16 de dezembro de 1981); Seminario Subregional sobre Innovaciones en la Formación y el Perfeccionamiento de Educadores (Colômbia, entre 3 a 10 de novembro de 1981) e Taller Subregional sobre Currículo Flexible y el Uso de Tecnología Educativa Moderna en la región del Caribe (Georgetown, entre 19 a 24 de outubro de 1981).

No Seminário Regional sobre Estratégias Nacionais de Alfabetização, conforme resumo escrito no Boletim nº 1 (UNESCO/ OREALC, 1982a), foram debatidas experiências de alguns países-membros, entre os quais o Brasil. Nesse sentido, segundo o Boletim nº 1 (UNESCO/ OREALC, 1982a, p. 14), o seminário “[...] contribuyó a la identificación de los componentes y requisitos concretos de la acción futura de los países para el logro de uno de los objetivos fundamentales del Proyecto Principal, a saber, la eliminación del analfabetismo antes del fin del siglo”.

As discussões nos seminários centraram-se na alfabetização de populações do campo e indígenas, nos papéis das instituições de ensino superior, nos meios, nas estratégias e nos métodos para alfabetizar, assim como nos programas nacionais de alfabetização e pós-alfabetização, como também nas políticas nacionais de alfabetização e educação de adultos. Com isso, podemos observar que a alfabetização de adultos, foco do nosso trabalho, era uma das preocupações centrais dos eventos organizados pela Orealc.

Ainda relacionado com nosso tema, o Seminário de Capacitação de Promotoras de Base em Programas de Alfabetização realizado na Nicarágua, “[...] señaló las diversas opciones que pueden ponerse en práctica o fortalecerse en materia de formación de promotores de base para programas de alfabetización en la región” (UNESCO/OREALC, 1982a, p. 15).

Com a finalidade de garantir a implementação do PPE (1980-2000) na América Latina e no Caribe, o Boletim nº 1 (1982a) acrescenta que várias missões foram realizadas nos Estados-membros da América Latina e do Caribe por funcionários e técnicos da Unesco com a finalidade ajudar na construção de planejamentos e na divulgação do PPE (1980-2000). Assim, foram realizadas as seguintes missões: Antígua (de 14 a 16 de março de 1982); Argentina (de 23 a 25 de agosto de 1981); Bolívia (de 22 a 24 de setembro de 1981); Brasil (de 17 a 22 de agosto de 1981); Cuba (de 22 a 26 de novembro de 1981); Colômbia (de 28 a 31 de outubro de 1981); Costa Rica (de 27 de novembro a 2 de dezembro de 1981); Chile (de 25 a 26 de julho de 1981); Equador (de 26 a 28 de outubro de 1981); El Salvador (de 4 a 7 de dezembro

de 1981); Granada (de 25 a 30 de março de 1982); Guatemala (de 7 a 8 de outubro de 1981); Guiana (de 31 de março a 4 de abril de 1982); Haiti (de 8 a 11 de novembro de 1981); Honduras (de 25 a 31 de março de 1982); Jamaica (de 29 de abril a 6 de maio de 1982); México (de 5 a 10 de outubro de 1981); Montserrat (de 16 a 20 de março de 1982); Nicarágua (de 18 a 21 de novembro de 1981); Panamá (de 20 a 27 de novembro de 1981); Peru (de 27 a 30 de setembro de 1981); Santa Lúcia (de 9 a 21 de abril de 1982); São Vicente (de 21 a 25 de março de 1982); Suriname (de 26 a 29 de abril de 1982); Trinidad e Tobago (de 21 a 26 de abril de 1982); Uruguai (de 4 a 6 de maio de 1981) e Venezuela (de 31 de outubro a 5 de novembro de 1981). Conforme disposto no Boletim nº 1 (UNESCO/OREALC, 1982a), de modo geral, durante as missões, aconteceram encontros com

Ministros y Viceministros de Educación, con los Directores Nacionales de programas vinculados con los objetivos del Proyecto Principal, con los responsables de organismos de asuntos internacionales de los Ministerios de Educación y de las Comisiones Nacionales de Cooperación con la Unesco, así como con directores y técnicos de los servicios de planeamiento educativo y de planificación del desarrollo socioeconómico (UNESCO/OREALC, 1982a, p. 17).

No decorrer da maioria dessas missões, também foram realizadas reuniões de trabalho multidisciplinares e intersetoriais para informar sobre o Projeto e discutir seu alcance e suas implicações, bem como reuniões com técnicos de planejamento para discutir e especificar os aspectos metodológicos do planejamento do projeto em nível nacional. É importante acrescentar que a Reunião de Santa Lúcia (1982) teve três propósitos essenciais:

[...] conocer los resultados de la fase de planificación del Proyecto Principal a nivel nacional, acordada en la Reunión de Quito; trazar y adoptar los lineamientos de un Plan Regional de Acción para la primera etapa de la fase de ejecución del Proyecto, incluido lo relativo a la cooperación horizontal e internacional, y aprobar un Proyecto de Estatuto del Comité Regional Intergubernamental Permanente del Proyecto (UNESCO/OREALC, 1982b, p. 3).

O Boletim nº 2 (UNESCO/OREALC, 1982b) expõe detalhes da Reunião de Santa Lúcia (1982), na qual foram traçados os planos de ação regionais e as estratégias para desenvolvimento do projeto. Conforme registrado na *Apresentação* desse boletim, no período de 12 a 17 de julho de 1982, aconteceu a Reunião do Comitê Regional Intergovernamental Provisório do PPE (1980-2000) para a América Latina e o Caribe. Como mencionado, esse Comitê foi criado pelo Conselho Executivo da Unesco, em sua 113ª sessão, realizada em setembro e outubro de 1981. A criação

do Comitê e a sua reunião foram solicitadas pelo Diretor-Geral da Unesco na Recomendação de Quito (abril de 1981), que adotou o PPE (1980-2000). Essa última reunião, por sua vez, foi recomendada pela Conferência dos Ministros da Educação e Ministros Responsáveis pelo Planejamento Econômico na Região Latino-Americana e Caribenha. A reunião do Comitê, conforme escrito na *Apresentação* do referido boletim, teve três objetivos:

[...] conocer los resultados de la fase de planificación del Proyecto Principal a nivel nacional, acordada en la Reunión de Quito; trazar y adoptar los lineamientos de un Plan Regional de Acción para la primera etapa de la fase de ejecución del Proyecto, incluido lo relativo a la cooperación horizontal e internacional, y aprobar un Proyecto de Estatuto del Comité Regional Intergubernamental Permanente del Proyecto (UNESCO/OREALC, 1982b, p. 3).

Participaram da reunião delegações dos países-membros da América Latina e do Caribe, observadores dos Estados-membros externos à região, representantes de órgãos da ONU etc. O boletim assinala, entre outros aspectos discutidos na Reunião de Santa Lúcia (1982), no excerto *Ação alfabetizadora e serviços educativos para os adultos*, que se verificava grandes esforços na região para enfrentar o problema do analfabetismo presente na maioria dos países.

Nesse sentido, conforme o boletim, a discussão ocorrida durante a Reunião salientou a necessidade de associar o enfrentamento do analfabetismo com a melhoria dos sistemas educacionais, com eliminação da oferta insuficiente de vagas no ensino primário e com programas de pós-alfabetização e de educação de adultos em uma perspectiva da educação permanente. Ainda foi sugerido o estabelecimento de

[...] fijar criterios para definir la condición de “analfabeto” más allá de la lecto-escritura como único elemento de medición, y de distinguir entre “analfabetos absolutos” y “analfabetos funcionales”, fijando para éstos un mínimo de cuatro años de educación primaria (UNESCO/OREALC, 1982b, p. 6).

No entanto, reconheceu que cada realidade nacional é única, tendo cada país uma maneira especial de lidar com o problema do analfabetismo.

As principais políticas e ações para alcance dos objetivos foram listadas no Boletim nº 2 (1982b): escolarização para todas as crianças em idade escolar e duração mínima do ensino; ação alfabetizadora e serviços educativos para os adultos; qualidade e eficiência dos sistemas educativos; cooperação horizontal internacional; programa e calendário de ação da primeira fase de implementação. Com relação ao segundo objetivo, o boletim assinala que, nos últimos anos, aconteceu uma

renovação dos esforços para enfrentar o problema do analfabetismo que prevalecia em um número significativo de países da América Latina e do Caribe, porém foi destacada a necessidade de associar o “combate ao analfabetismo” à melhoria dos resultados dos sistemas educativos e, portanto, à insuficiência do ensino primário, assim como a necessidade de programas de pós-alfabetização na perspectiva da educação permanente.

Outra preocupação demarcada na reunião diz respeito à necessidade de mensurar o analfabetismo não apenas com base na leitura e na escrita e de distinguir entre “analfabeto absoluto” e “analfabeto funcional”. No que tange à implementação de estratégias nacionais de alfabetização, salientou, entre outras, a importância de o enfrentamento do analfabetismo não ser um problema dos analfabetos, mas de toda a sociedade; a importância de promover investimentos estatais, privados, comunitários e populares, com a finalidade de buscar um baixo custo das ações de alfabetização; a utilização da infraestrutura existente e a participação ativa de educadores e alunos, estimulados a comprometerem-se na consecução dos objetivos propostos. Esses três aspectos são preocupantes, pois, mesmo que o envolvimento da sociedade fosse necessário para enfrentar o analfabetismo, uma ação tão grandiosa, tendo em vista os índices do analfabetismo, não poderia atingir seus objetivos com baixo custo, infraestrutura improvisada e participação voluntária.

A despeito dessas questões, na Reunião de Santa Lúcia (1982), de acordo com o Boletim nº 2 (1982b), foi reafirmada

[...] la voluntad política de los gobiernos de la región ya expresada en la Declaración de México y en la Recomendación de Quito con respecto a la adopción y ejecución del Proyecto Principal, siendo ahora necesario establecer un Plan Regional de Acción para la primera etapa de la fase de su ejecución (UNESCO/OREALC, 1982b, p. 10).

Assim, nessa Reunião, ficou estabelecido o Plano Regional de Ação do PPE (1980-2000) da primeira fase de execução. Dessa forma, o Comitê Regional Intergovernamental Provisório para o Plano Regional de Ação, segundo o Boletim nº 2 (UNESCO/OREALC, 1982b), decidiu: a) adotar, para a primeira etapa de execução, nos níveis regionais e sub-regionais, um prazo de quatro anos (1983-1986); b) a partir dos objetivos do PPE (1980-2000), fundamentar o Plano de Ação nas estratégias regionais já identificadas; c) por intermédio do sistema de ação e cooperação sub-regional, regional e internacional, realizar o Plano de Ação, promovendo relações bilaterais ou multilaterais entre os países da região com a participação de outros

membros e organizações públicas, privadas, nacionais, sub-regionais, regionais e internacionais; d) focar as ações do Projeto nos objetivos identificados como prioritários; e) alcançar os objetivos do Projeto Principal dentro do prazo estabelecido pela Recomendação de Quito (1981), por meio de ações, medidas e estratégias aplicadas com caráter inovador.

Para os Estados-membros, foi solicitado, de acordo com Boletim nº 2 (UNESCO/OREALXC, 1982b), que finalizassem ou atualizassem seus Planos Nacionais de Ação até o final de 1982, além de identificar, estabelecer e reforçar mecanismos nacionais para a coordenação do PPE (1980-2000) previstos na Recomendação de Quito (1981) e aplicar procedimentos de avaliação e monitoramento para atuar na orientação de mudanças estratégicas necessárias.

Também foi aprovado na Reunião de Santa Lúcia (1982) o estatuto do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal. O documento foi apresentado na Conferência Geral da Unesco na sua 22ª Reunião em 1983. É necessário notar que o primeiro artigo do Estatuto, segundo o Boletim nº 2 (UNESCO/OREALC, 1982b), definiu a criação “[...] dentro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [de] un Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe” (UNESCO, 1982, p. 14), integrado por todos os Estados-membros da América Latina e do Caribe que participavam da Unesco. O Comitê teria reunião ordinária a cada dois anos, na qual cada membro do Comitê teria direito a um voto, podendo os países enviarem quantos assessores ou especialistas que julgassem necessário.

Segundo o Boletim nº 2 (UNESCO/OREALC, 1982b), o Comitê ficou encarregado, no contexto das decisões na Conferência Geral do PPE (1980-2000), de: formular recomendações para os membros do Comitê para execução do Projeto; elaborar o Plano de Ação Regional, definindo as atividades regionais e sub-regionais de apoio a ações nacionais com intuito de realizar os objetivos do PPE (1980-2000); acompanhar a execução do Plano de Ação e dar sugestões para o alcance dos objetivos do Projeto; de conhecer os planos nacionais de ação e outros documentos relacionados ao PPE (1980-2000) e ainda publicar os resultados desses planos em cada fase de aplicação; facilitar a cooperação técnica entre os países e grupos de países; estimular atividades em relação aos objetivos do Projeto em favor de apoio financeiro e técnico aos Estados-membros da Unesco, às instituições, aos organismos e às fontes de financiamento públicos ou privados; apresentar ao Diretor-Geral da

Unesco estratégias para realização do PPE (1980-2000), assim como relatórios sobre suas atividades na Conferência Geral da Unesco e, por fim, promover atividades que contribuam para o cumprimento dos objetivos do projeto.

Os Planos Nacionais de Ação atualizados foram apresentados na Reunião de Santa Lúcia (1982)

[...] por los representantes de los diferentes países y se tomó el compromiso de ponerlos al día antes del fin del año 1982 a la luz de los resultados de la Reunión de Santa Lucía, con el objeto de comenzar la fase inicial del Proyecto Principal a partir de enero de 1983 (UNESCO, 1982b, p. 18).

Desse modo, foi construído todo o planejamento do PPE (1980-2000) para que os países passassem para sua execução.

É necessário mencionar também que, durante a etapa fundacional (1979-1984) do PPE (1980-2000), ocorreram reuniões técnicas regionais. O Boletim nº 2 ,registra um resumo sobre a Reunião Regional Sobre Prioridades de Programas de Investigação Educacional relacionada aos objetivos do Projeto, que aconteceu no período de 14 a 18 de junho de 1982, na cidade de Lima, Peru. Assim, essa reunião foi organizada pela Orealc, com o apoio do Ministério da Educação do Peru, tendo sido realizada na sede do Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (Inide). Participaram da reunião 38 especialistas de diferentes instituições dos países da região e observadores internacionais com o seguinte objetivo:

[...] lograr, a través del diálogo entre investigadores de distintas disciplinas y los representantes de la política educacional y de las decisiones técnicas en planificación y administración de la educación, elementos que sirvieran de orientación para los países en la estimulación, realización y utilización de la investigación socioeducativa en apoyo a la formulación, ejecución, seguimiento y evaluación de programas y proyectos que respondan a los objetivos generales y específicos del Proyecto Principal de Educación (UNESCO/OREALC, 1982b, p. 21).

Observamos no trecho citado a grande preocupação da organização com a integração das decisões políticas, técnicas ou educacionais com os objetivos do PPE (1980-2000). Nesse sentido, o Boletim nº 2 apontou dois mecanismos de integração sub-regional do Projeto: a Reunião da Convenção Andrés Bello ¹⁴ e a criação do Grupo de Trabalho Conjunto Unesco/OEA. No que se refere à primeira reunião, realizada em La Paz de 17 a 19 de maio de 1982, os ministros signatários da Convenção (Bolívia, Colômbia, Chile, Equador, Peru e Venezuela) aprovaram a Resolução 08/82 na qual

¹⁴ O Convênio Andrés Bello (CAB) é uma organização intergovernamental de integração educativa, científica e tecnológica, criada a partir a partir do Tratado assinado em Bogotá, no dia 31 de janeiro de 1970.

apontaram a coincidência dos propósitos e ações educativas da Convenção Andrés Bello com os objetivos do Projeto Principal e, dessa forma, ofereceram apoio às ações do Projeto.

No que se refere ao Grupo de Trabalho, a OEA, por meio de seus órgãos especializados em educação, manifestou sua disposição de cooperar com os países e com a Unesco no desenvolvimento do Projeto Principal. O Conselho Interamericano de Educação, Ciência e Cultura (Ciecc), por meio da Resolução 534-81, encarregou a Secretaria Geral da OEA de promover a criação desse Grupo do Trabalho com a finalidade de coordenar a ação da Unesco e da OEA no campo educacional e, em particular, as atividades do Projeto Principal. Desse modo, o grupo se reuniu pela primeira vez em Washington no período de 14 a 15 de junho de 1982.

De acordo com a *Apresentação* do Boletim nº 3 (UNESCO/OREALC, 1983a), o ano de 1982 foi promissor em termos de reflexões sobre as implicações do PPE (1980-2000) para a América Latina e o Caribe, assim como para o exame das estratégias alternativas que seriam adotadas para o alcance dos objetivos e da programação de sua execução. Além disso, a elaboração de Planos Nacionais de Ação por todos os Estados-membros da região foi destacada como um dos aspectos mais importantes. Esses planos serviriam de orientação e base para a fase de execução do PPE (1980-2000). Assim, cada país definiu

[...] sus propios objetivos, prioridades, metas y programas de acción futura en el marco del Proyecto Principal, así como también aquellos aspectos en que necesita de la cooperación internacional y horizontal, y aquellos en que está dispuesto y en capacidad de ofrecer cooperación (UNESCO/OREALC, 1983a, p. 3).

Foi realizada uma série de reuniões sistemáticas organizadas pela Unesco, por meio da Orealc, em nível regional e sub-regional, em que participaram mais de 800 especialistas e funcionários da região. Essas reuniões trataram de aspectos de vital importância para o desenvolvimento do Projeto, tais como:

[...] estrategias nacionales de alfabetización y postalfabetización, la investigación socio-educativa en apoyo del Proyecto, la articulación de la educación escolar y extraescolar, la función de los procesos y medios de comunicación, la formación de personal, la adaptación curricular, las estrategias del Proyecto para el desarrollo de la educación rural, la divulgación del conocimiento científico y tecnológico y la orientación escolar y vocacional (UNESCO/OREALC, 1983a, p. 3).

A articulação entre educação formal e não formal, como apresentado no Boletim nº 3, estava sendo considerada na América Latina e no Caribe como um dos

elementos fundamentais que poderiam contribuir para a superação da pobreza nos grandes conglomerados sociais nos países da região. Desse modo, essa articulação poderia contribuir para a expansão e a abertura de escolas, como também para aumentar a oferta de sistemas educativos aos sectores socioeconómicos mais pobres.

Nesse sentido, essa articulação, no contexto da educação permanente, entendida, conforme o boletim, como aquela que atua sobre as pessoas desde o seu nascimento até a sua morte, poderia ampliar os benefícios da ação educativa aos setores marginalizados, contribuindo, desse modo, para proporcionar educação para todos. Essa perspectiva de atuação foi recomendada pela Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros Responsáveis pelo Planejamento Econômico da América Latina e do Caribe em dezembro de 1979 e indicada na Declaração do México (Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros encargados de la planificación económica de los estados miembros de América Latina y del Caribe, 1979).

Conforme o Boletim, a articulação da educação formal e não formal, no contexto dos objetivos e das linhas de ação propostos no PPE (1980-2000), adquire uma grande importância, pois essa estratégia poderia colaborar para a melhoria da qualidade da educação e para o aumento da cobertura dos serviços educacionais nos países da região. A partir desse entendimento, a Unesco organizou um simpósio sobre esse tema em Santo Domingo, de 29 de novembro a 3 de dezembro de 1982, com o apoio do governo da República Dominicana.

Os participantes das discussões ocorridas nesse simpósio consideraram que a articulação entre a educação formal e a educação não formal deveria ocorrer em diferentes níveis, entre os quais nível político-administrativo (planejamento macro educativo); nível das políticas de financiamento da educação; nível da coordenação das políticas regionais e programas locais (microplanejamento educativo); nível curricular em termos de estabelecimento de objetivos curriculares comuns. Ao estabelecer esses níveis de articulação, os especialistas acreditavam que os programas de educação que atingiam principalmente as populações mais pobres poderiam ter continuidade, regularidade e recursos para funcionamento. A preocupação com essa articulação é importante de ser notada, pois a educação não formal era adotada na alfabetização de adultos.

No que diz respeito especificamente à alfabetização, o Boletim nº 3 enfatizou a importância da alfabetização das populações indígenas, pois o PPE (1980-2000),

em cumprimento à Declaração do México, reconhecia a necessidade de atenção prioritária aos indígenas, pois sofriam muito com a pobreza e com a dificuldade de comunicação linguística. Para isso,

[...] la Unesco, a través de su Oficina Regional de Educación en América Latina y el Caribe y el Instituto Indigenista Interamericano, unieron esfuerzos y convocaron un 'Seminario Técnico sobre Políticas y Estrategias de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas', que se realizó con la cooperación y auspicio de em Secretaría de Educación Pública de México, en la ciudad de Oaxaca del 4 al 9 de octubre de 1982 (UNESCO/OREALC, 1983a, p. 11).

Essa reunião, no marco do PPE (1980-2000), objetivou provocar um processo que permitisse o conhecimento, a sistematização e a posterior difusão das principais experiências na região que compreendessem programas educativos e de alfabetização dos povos indígenas, com a finalidade de iniciar ou reformular políticas e programas nos países da região. A reunião procurou ainda “[...] fortalecer la participación de profesionales y comunidades indígenas en la concepción, elaboración y desarrollo de su propia educación” (UNESCO/OREALC, 1983a, p. 11).

Desse modo, podemos concluir que a primeira fase do PPE (1980-2000) foi dedicada à aprovação definitiva do PPE (1980-2000), que ocorreu em 1981, na 21ª Reunião da Conferência Geral da Unesco, e à criação de uma coordenação das ações do projeto que ficou sob a responsabilidade do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (Promedlac), criado definitivamente na 22ª Conferência Geral da Unesco que ocorreu em 1983, com a finalidade de avaliar e fixar as prioridades do PPE (1980-2000).

Além disso, foram elaborados os Planos Nacionais de Ação pelos países-membros da região, com base nas recomendações aprovadas nas reuniões realizadas no período, principalmente no ano de 1982. Tais reuniões serviram de base para o início da fase de execução do projeto. No que se refere ao analfabetismo, que era bastante expressivo na região, foram definidas orientações e destacada a alfabetização dos povos indígenas.

5.2 SEGUNDA ETAPA DO PPE DENOMINADA PRIMEIRA ETAPA DE EXECUÇÃO DO PROJETO (1983-1986)

A segunda etapa ou primeira etapa de execução do PPE (1980-2000) teve início em 1983 e, nesse sentido, a *Apresentação* do Boletim nº 4 (UNESCO/OREALC,

1983b) assinala que, a partir desse número, seriam apresentadas ações regionais e sub-regionais do projeto, ou seja, seriam apresentados breves resumos de atividades realizadas nos países no marco do PPE (1980-2000). Desse modo, com fundamento nos boletins nº 4 (1983b) e nº5 (1984), construímos o Quadro 2, com a finalidade de discriminar atividades relacionadas ao segundo objetivo do PPE (1980-2000), mais especificamente, com relação à alfabetização de adultos. O Boletim nº 4 (1983b) destacou atividades de 27 países de países da América Latina e do Caribe e o Boletim nº 5 (1984) apenas de 18 países. No que se refere às atividades relativas ao segundo objetivo, foram registradas em 24 e 12 países, respectivamente, nos boletins nº 4 e nº 5 (UNESCO/OREALC, 1983b,1984).

Quadro 2 – Distribuição das atividades relacionadas ao segundo objetivo do PPE pelos países da região

Países	Atividades descritas no Boletim nº 4 (1983b)	Atividades descritas no Boletim nº 5 (1984)
Antigua-Barbuda	O governo coordenou esforços e atividades das entidades públicas e privadas que trabalhavam em programas de pós-alfabetização, que incluíam cursos de formação e ensino primário para jovens e adultos.	Não havia, no Ministério da Educação, um setor responsável pela Educação de Adultos, mas o apoio à criação de uma entidade voluntária de coordenação. A maioria dos programas são dirigidos por uma Divisão de Apoio Comunitário denominada <i>Oficina de La Mujer</i> .
Argentina	Foram registrados que havia esforços em reduzir a taxa de analfabetismo.	O governo desenvolveu, com financiamento do Ministério da Educação e da Organização do Estados Americanos (OEA), um Programa Multinacional de Educação Integrada denominado <i>Alberto Masferrer</i> .
Barbados		Os programas realizados para jovens e adultos eram direcionados para pessoas com idade mínima de 16 anos, sem limite de idade e sem diferença de sexo. O financiamento desses programas é coberto em grande parte pelo Governo, havendo baixo investimento em cursos por instituições religiosas.
Bolívia	O <i>Plano Nacional de Ação</i> desenhado pelo Ministério da Educação estabeleceu como prioridade a educação popular e a alfabetização. A meta do Plano seria alfabetizar mais de 1 milhão de pessoas de zonas marginais urbanas e rurais. O programa propõe uma abordagem não escolar e estratégias de descentralização técnico-operacional e de integração intersectorial e bilíngue, que vinculem o processo de alfabetização ao trabalho e à produção, que gerem um esforço de conscientização reflexivo e crítico para o desenvolvimento do homem, da	Criou-se o programa <i>Alfabeto Único</i> , direcionado para população indígena por precisar de atenção prioritária, apresentado, em 1983, como resultado de reunião em parceria com a Orealc, em Cochabamba e La Paz, com o propósito de unificar diversos critérios linguísticos, pedagógicos, históricos, sociolinguísticos e práticos. Em 1984, ocorreu a aplicação do <i>Plano Nacional de Alfabetização e Educação Popular</i> o qual foi discutido, enriquecido e difundido por organismos públicos e organizações populares, sendo uma estratégia desse Plano a criação do Centro de Capacitação para

Países	Atividades descritas no Boletim nº 4 (1983b)	Atividades descritas no Boletim nº 5 (1984)
	<p>realidade local e nacional e que respondam a situações de mudança estrutural e de mobilização social e institucional.</p> <p>Os conteúdos das cartilhas de alfabetização deveriam fazer referência à produção, à alimentação, à saúde e à educação para a democracia.</p> <p>Estimula-se a utilização intensiva das redes sociais, usando línguas maternas e materiais monolíngue e bilíngue.</p>	Educadores Populares em Cochabamba.
Brasil	<p>O <i>Plano Setorial de Educação</i> tem como principais linhas nacionais de ação: educação nas áreas rurais, educação nas áreas urbanas e periféricas, desenvolvimento cultural, valorização de recursos humanos e planejamento participativo.</p> <p>A educação complementar para jovens e adultos visa a expandir oportunidades para grupos mais pobres de áreas urbanas e rurais, com os programas <i>Alfabetização Funcional; Educação Integrada, autodidata; Educação para o Trabalho e Treinamento Formal</i>, por exemplo.</p>	<p>O <i>Movimento Brasileiro de Alfabetização</i> (Mobral) redefiniu seus esforços para melhorar a produtividade dos programas de educação de adultos, para cumprir o segundo objetivo do PPE (1980-2000).</p> <p>Essa instituição dava apoio pedagógico, cultural, de profissionalização e comunitário, além de iniciar, nesse momento, um processo de diversificação e inovações de suas atividades com o uso da televisão como meio adicional para atingir a população residente em cidades mais distantes dos centros urbanos.</p>
Colômbia	Criação do <i>Plano de Promoção educativo</i> para áreas rurais destinado a melhorar a qualidade, eficiência e cobertura da educação primária, secundária, profissional básico e da educação de adultos.	
Costa Rica	O governo criou o <i>Programa Integrado para Adultos</i> com as seguintes componentes: alfabetização, ensino básico acelerado, capacitação da força de trabalho e credenciamento da educação básica por maturidade.	Programação de uma política (1983-1986) com o objetivo de replanejar a educação de adultos e a educação técnica, incentivar atividades artísticas, culturais, esportivas e divulgação às comunidades, desenvolver programas para promoção social e econômica para mulheres, especialmente de áreas rurais e atenção a problemas de educação em comunidades indígenas e marginais.
Cuba	Houve redução do analfabetismo em 3,9%, devido à Campanha de Alfabetização realizada em 1961 no país. Até 1980, a educação de adultos atendeu mais de 1.400.000 pessoas, o que possibilitou elevar a escolaridade média da população até a sexta série e, em 1983, os trabalhadores, no âmbito do Plano 1981-1985, buscavam atingir o 9º ano de escolaridade.	
Dominica	Manutenção do <i>Programa de Alfabetização</i> e intensificação da supervisão de Comitês de Educação de Adultos.	

Países	Atividades descritas no Boletim nº 4 (1983b)	Atividades descritas no Boletim nº 5 (1984)
	Criação do Centro Extra rural de Educação para Adultos, além de tomar medidas econômicas e administrativas para capacitação profissional de jovens.	
Equador	Prioridade a programas de alfabetização e educação de adultos, com ênfase nas comunidades rurais e indígenas, dentro de uma política de coordenação entre subsistemas escolarizados e não escolarizados e dentro do quadro conceptual da educação ao longo da vida. O subprograma <i>Quechua</i> , com participação ativa de indígenas quechuas e chachis, teve conquistas importantes e, por isso, recebeu o Prêmio Internacional de Alfabetização Noma em 1982	
El Salvador	As ações foram realizadas preferencialmente em áreas rurais que concentravam as mais altas taxas de analfabetismo entre homens e mulheres.	
Granada	Consolidação do <i>Programa de Alfabetização e Educação de Adultos na Campanha Nacional de Alfabetização</i> cujos objetivos eram aumentar o nível cultural de toda população, proporcionar educação primária a todos os adultos em dois anos e educar para participação comunitária.	
Guatemala	Desenvolvimento do projeto <i>Alfabetização</i> , que tinha como objetivo atender a população pobre, entre 15 e 45 anos de idade, utilizando tecnologia apropriada para desenvolver o currículo básico e assim melhorar o desenvolvimento dos recursos humanos. Realização do <i>Programa Nacional dos Núcleos Familiares para o Desenvolvimento</i> , alternativa para educação dos jovens de áreas rurais que, por falta de oportunidades, não completaram o ensino primário.	Desenvolvimento e ampliação dos serviços educativos para adultos, além de programas de alfabetização, educação básica e participação comunitária em ações socioeducativas.
Haiti	Tinha como meta diminuir em 30% a taxa de analfabetismo, além de criar de uma sistemas de formação profissional e técnica.	Elaboração do <i>Plano Quinquenal de Ação (1981-1986)</i> que teve como meta a reeducação de jovens de 13 a 18 anos de idade para diminuição da taxa de analfabetismo.
Honduras	Iniciou, em julho de 1983, um Plano Nacional de Alfabetização de 1983-1986, com a finalidade de reduzir 25% da taxa de analfabetismo até fim de 1985 em todo o país, tendo como etapas alfabetização, pós-alfabetização e consolidação.	

Países	Atividades descritas no Boletim nº 4 (1983b)	Atividades descritas no Boletim nº 5 (1984)
México	Criação de centros de capacitação para mulher indígena (elementos culturais, sociais e produtivos) para seu desenvolvimento integral.	
Montserrat	Atenção prioritária estava dirigida à população rural adulta.	
Nicaragua	Para continuar o <i>Programa Nacional de Alfabetização</i> , lançou a <i>Educação Popular Básica de Adultos</i> que garantiria o esforço em relação à alfabetização. Iniciou um programa destinado à supervisão cultural para 8000 professores populares, em sua maioria trabalhadores rurais ou donas de casa. As ações de Educação de Adultos tiveram ampla participação popular organizada, que é o caso de programas de construção de escolas comunitárias rurais, da nuclearização educacional e o <i>Programa Desenvolvimento Comunitário</i> .	
Panamá	Desenvolvimento do <i>Programa Nacional de Alfabetização</i> pelo Ministério da Educação Desenvolvimento de dois programas para Educação de Adultos: <i>Terminación de Estudios Primarios</i> para adultos, no qual obtém-se certificado de estudos primários em três anos e o de <i>Cultura Popular</i> que capacitava os adultos para uma determinada profissão.	
Paraguai	Criação do Departamento de Educação no município de Assunção que oferecia cursos de alfabetização para trabalhadores adultos. Havia também uma campanha de alfabetização de indígenas usando a língua materna. O Centro de Educação de Adultos mantinha programas de educação formal para população completar seus estudos até o final do ensino médio.	
Peru	Elaboração do <i>Plano Nacional Multisetorial de Alfabetização</i> cuja preocupação era ampliar formas não escolarizadas de educação que permitisse maior cobertura da população analfabeta. Desenvolvimento dos programas <i>Aula Abierta</i> , <i>Capacitación para la Vida</i> , <i>Educación Ocupacional</i> , <i>Aplicación de Sistemas de Educación a Distancia para Areas Rurales de la Región Sierra-Centro Sur</i> , <i>Capacitación de Promotores para el Desarrollo Comunal</i> . Dentro do Plano, foi criado o <i>Projeto de Desenvolvimento de Alfabetização e</i>	O programa ALFALIT recebeu o Prêmio IRAQ de alfabetização da Unesco. O ALFALIT se dedicava a promover o desenvolvimento integral dos adultos por meio dos seguintes programas: <i>Alfabetización</i> , <i>Educación Básica de Adultos</i> , <i>Literatura y Materiales</i> ; <i>Superación de la Mujer y Capacitación de la Iglesia para el Desarrollo Comunitario</i> (UNESCO;OREALC, 1984, p. 20). Desenvolvimento do <i>Plano Nacional Multissetorial de Alfabetização 1981-1985</i>

Países	Atividades descritas no Boletim nº 4 (1983b)	Atividades descritas no Boletim nº 5 (1984)
	<i>Educação não formal com uso de Meios Audiovisuais.</i>	(cont.) Dentre as ações do Plano, foi realizado o <i>Projeto PNUD/UNESCO para o Desenvolvimento da Alfabetização e da Educação não formal com uso de Meios Audiovisuais</i> , executado durante 18 meses no país em conjunto com a Direção Geral de Alfabetização do Ministério da Educação.
República Dominicana	O <i>Projeto de Reforço da Educação de Adultos</i> era de alta prioridade, devido ao alto índice de analfabetos existente. Por isso, objetivou a elevação dos níveis de educação das populações analfabetas e com baixo nível de instrução Articulava três programas: <i>Programa Especial de Educación Ciudadana (PEEC)</i> ; <i>Capacitación Laboral Acelerada</i> ; <i>Programa de Fortalecimiento Institucional</i> . Além do <i>Projeto de Reforço</i> continuava ações no <i>Programa Nacional Regular de Alfabetização</i> : a capacitação feminina, curso de educação primária acelerada, a fazenda comunitária e muitos programas em instituições públicas e privadas que trabalham com educação de adultos.	
San Cristobal-Nevis	As ações estavam centradas em uma concepção de formação permanente e não em uma alfabetização focada em uma orientação ocupacional.	
Santa Lucía	O governo estava decidido a erradicar o analfabetismo por meio do <i>Programa Nacional de Alfabetização</i> destinado a fornecer o nível básico de ensino a todas as pessoas com 15 anos ou mais, sendo o maior componente desse programa a Alfabetização funcional para o grupo de 15 a 45 anos.	
Suriname		Iniciou, em 1984, uma campanha de alfabetização de massa chamada <i>Alfa-84</i> dirigida aos analfabetos com a finalidade de reduzir 35% da taxa de analfabetismo.
Uruguai	O governo programou ações socioeducativas para jovens e adultos em situação de risco, para poderem integrar adequadamente preparados ao mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, fornecia assistência técnica aos docentes que trabalhavam em áreas marginais. Execução do <i>Plano Nacional de Alfabetização</i> com apoio de meios de comunicação social.	
Venezuela	O <i>VI Plano de Desenvolvimento Setorial</i> tinha como prioridade a atenção aos	

Países	Atividades descritas no Boletim nº 4 (1983b)	Atividades descritas no Boletim nº 5 (1984)
	grupos de áreas marginais urbanas e rurais, áreas de fronteira, indígenas, população adulta e analfabeta e pessoas com necessidades especiais.	

Fonte: Elaboração da autora (2024) com base em Unesco/Orealc (1983b, 1984).

Como mencionado, o quadro apresenta atividades realizadas pelos países-membros relacionadas ao segundo objetivo do PPE (1980-2000). Assim, identificamos ações, programas e planos desenvolvidos nos seguintes países: Antigua-Barbuda, Argentina, Barbados, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Equador, El Salvador, Granada, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Montserrat, Nicarágua, Panamá, Peru, República Dominicana, São Cristóvão e Névis, Santa Lúcia, Suriname, Uruguai e Venezuela.

É necessário salientar que as ações voltadas para a alfabetização de adultos abrangiam periferias urbanas e regiões campestres que concentravam os mais altos índices de analfabetismo e de pobreza. Sendo assim, no início da década de 1980, na América Latina, os índices de analfabetismo tinham relação direta com os níveis de pobreza, porém é raro observar que as campanhas, projetos e programas de alfabetização viessem acompanhados de ações que contribuíssem para a melhoria das condições de vida da população, mantendo, desse modo, a crença de que somente a alfabetização ajudaria a melhorar a vida das pessoas.

O registro dessas atividades permitiu à Unesco avaliar as ações existentes e identificar a existência de planos nacionais ou setoriais nos países-membros. Nesse sentido, havia planos nacionais direcionados ao Projeto Principal nos seguintes países: Antigua-Barbuda, Nicarágua, República Dominicana, Antilhas Holandesas, Colômbia, Peru, Santa Lúcia, Equador, Brasil, Argentina, Costa Rica, Cuba, Dominica, Chile, El Salvador, Granada, Guatemala, Honduras, Haiti México, Montserrat, Panamá, Paraguai, São Cristóvão e Névis, Trindade e Tobago, Uruguai e Venezuela.

Além de apresentar as atividades desenvolvidas pelos países, os Boletins nº 4 e nº 5, registraram-se reuniões técnicas regionais e sub-regionais, realizadas em 1983 e 1984, que também discutiram questões atinentes à alfabetização de adultos. Assim, destacamos: a) *Taller Subregional sobre Educación de Adultos y Alfabetización*, realizada na Antigua, de 6 a 10 de junho; b) *Reunión Técnica Regional sobre Desigualdades de las Jóvenes y Mujeres en el Campo, de la Educación en América Latina y el Caribe*, realizada no Panamá, de 11 a 15 de julho; c) *Consulta Técnica*

Regional de Educación de Adultos en el Marco de la IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, realizada em Havana, de 5 a 10 de setembro; d) *Seminario Latinoamericano sobre Evaluación de Programas de Educación de Adultos*, realizado no Rio de Janeiro, de 22 a 30 de setembro; e) *Seminario de Apoyo Regional a la Alfabetización y Educación Popular de Bolivia*, realizado em La Paz, de 10 a 18 de novembro.

Já no Boletim nº 5 (1984), nos itens denominados *Atividades do Projeto a Nível Regional e Subregional e Cooperação Regional e Internacional*, destacamos, ainda: *Seminario-Taller sobre Educación de Adultos y Alfabetización*, realizado em St. Johns, Antigua, de 6 a 10 de junho de 1983; *Seminario Regional sobre Formulación de Currículum Básico de Alfabetización*, ocorrido em Cartagena, Colombia, de 10 a 15 de outubro de 1983; *Reunión del Grupo de Trabajo Encargado de Planificación, Organización y Ejecución de Programas de Alfabetización en el Caribe*, realizado em Castries, Santa Lucía, de 31 outubro a 4 novembro de 1983; *Curso Regional Planificación de la Alfabetización y Educación de Adultos*, que aconteceu em San Cristóbal, República Dominicana, em março e abril de 1984; *Taller Regional sobre Estadística e Información para la Planificación y Administración de Programas y Proyectos de Alfabetización y Educación de Adultos*, realizado em Quito, Equador, de 23 a 27 de abril de 1984; *Proyecto Regional PNUD-Unesco de Apoyo a los Procesos de Alfabetización y Educación de Adultos en Centroamérica y Panamá*.

O *Taller Subregional sobre Educación de Adultos y Alfabetización* foi organizado pela Oficina da Unesco em Kingston e pelo Consejo Caribeño para la Educación de Adultos (Cancae), sob a coordenação da Orealc. Teve como objetivos: renovar e colocar em dia as ações de educação de adultos e alfabetização dos Planos Nacionais de Ação do PPE (1980-2000), promover intercâmbio de informação e documentação na educação de adultos e alfabetização entre os países, prover informação, assessoria e documentação para ajudar os países a iniciarem e reforçarem programas de educação de adultos e alfabetização.

A *Reunión Técnica Regional sobre Desigualdades de las Jóvenes y Mujeres en el Campo de la Educación, en América Latina y el Caribe* foi organizada pela Orealc, com a colaboração do Ministério da Educação do Panamá. Foram analisadas experiências da Argentina, Brasil, Cuba, México, Nicarágua, Panamá, República Dominicana e Venezuela. Além disso, foram apresentadas experiências de superação

de desigualdades educativas por instituições governamentais da Bolívia, Colômbia, Chile, Equador e Perú. Também foram realizadas reflexões sobre a:

[...] la historicidad de las teorías sociales y educativas; la evolución histórica de las desigualdades educativas entre hombre y mujer; las dimensiones de las desigualdades educativas de las jóvenes y mujeres; la dinámica de superación de dichas desigualdades educativas; los principales obstáculos y las principales distorsiones aún vigentes en la región; el Proyecto Principal de Educación como instrumento de superación de desigualdades educativas y de participación de la mujer en la concreción de sus tres objetivos específicos; y las propuestas o recomendaciones específicas a través de acciones educativas formales y no formales, para la superación de dichas desigualdades (UNESCO/OREALC, 1983b, p. 24).

Na *Consulta Técnica Regional de Educación de Adultos en el Marco de la IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*, especialistas em diferentes áreas da educação de adultos analisaram as principais experiências nesse campo nas regiões, com base em documentos preparados no formato de sínteses regionais. Também foram discutidas as principais tendências da educação de adultos e foram propostas linhas de ação prioritárias para incentivar debates nacionais a respeito da participação dos países na *IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. Como sugestão aos países, foram apresentados os seguintes elementos a serem considerados:

[...] iniciar un proceso de análisis o de evaluación de la educación de adultos en cada país, con participación de entidades gubernamentales y no gubernamentales; considerar en los debates la difusión y el análisis de los Planes Nacionales de Acción en el Proyecto Principal de Educación, en lo correspondiente al segundo de sus objetivos; prever para 1984 la realización de reuniones subregionales y de una reunión regional final, donde se presenten los resultados de los debates nacionales (UNESCO/OREALC, 1983B, p. 24-25).

O *Seminario Latinoamericano sobre Evaluación de Programas de Educación de Adultos* foi organizado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o apoio financeiro da Unesco e assessoria técnica da Orealc. Contou com a assistência de 150 especialistas do Brasil, da região e de países africanos que falam a língua portuguesa. O seminário objetivou fazer um diagnóstico do estado da avaliação na América e em alguns países da África; identificar os obstáculos para as avaliações e para a aplicação dos seus resultados na prática educativa, propor recomendações para proposição de novas alternativas de avaliação. Ao abordar o tema da avaliação, tornaram-se evidentes as afinidades entre as experiências brasileiras e as dos demais países da região.

O *Seminario de Apoyo Regional a la Alfabetización y Educación Popular de Bolivia* foi realizada sob a égide da Oficina Regional de Cultura da Unesco, da Secretaria Executiva do Convenio Andrés Bello e do Instituto Indigenista Interamericano. Participaram 12 especialistas selecionados em oito países da região. Reuniu ainda 80 bolivianos representantes de organizações populares, instituições públicas e privadas vinculadas à alfabetização e à educação popular. O *Seminario-Taller sobre Educación de Adultos y Alfabetización* (realizado em St. Johns, Antigua, de 6 a 10 de junho de 1983), foi um encontro sub-regional organizado pelo Conselho Regional Caribenho para Educação de Adultos (Carcae), tendo patrocínio da Orealc/Unesco e do governo de Antigua-Barbuda. O seminário teve como objetivos:

[...] revisar y actualizar las sesiones sobre Educación de Adultos y Alfabetización en los Planes Nacionales de Acción diseñados en el marco del Proyecto Principal de Educación; promover medios de intercambio de información y documentación entre países, así como de metodologías para sentar lineamientos que estimulen la cooperación bilateral, regional e internacional; prestar asistencia a los países del Caribe para que inicien o fortalezcan sus programas y proyectos de Educación de Adultos y Alfabetización (UNESCO/OREALC, 1984, p. 21).

Entre as recomendações formuladas, foi proposto aos governos dos países-membros estabelecer Conselhos Nacionais de Educação de Adultos, utilizar-se de instalações educacionais do governo para atividades educacionais para adultos, realizar pesquisas nacionais para determinar a magnitude do analfabetismo e da alfabetização funcional e que “[...] CARICOM (Caribbean Community Secretariat) acelere el reconocimiento del Programa de Capacitación Regional del CARCAE ante las universidades de la región” (UNESCO/OREALC, 1984, p. 21). Esses órgãos, juntamente com a Unesco, eram centros de armazenamento e distribuição de informações, documentação e materiais sobre educação de adultos e alfabetização na região.

O *Seminario Regional sobre Formulación de Currículum Básico de Alfabetización*, ocorrido em Cartagena, Colômbia, de 10 a 15 de outubro de 1983, teve como objetivo analisar características envolvidas no processo de formulação de um currículo básico de alfabetização. Conforme registrado, o currículo deveria partir de uma visão integral, contínua e total da realidade latino-americana e de acordo com o contexto de cada país.

No Seminário, os países-membros apresentaram diferentes programas de alfabetização, porém “[...] los núcleos de interés se centraron en temas referentes al

perfil del alfabetizado; los contenidos básicos y las estrategias de reforzamiento posteriores a la alfabetización, la Investigación y la evaluación” (UNESCO/OREALC, 1984, p. 22). Posteriormente, em uma sessão plenária, 32 especialistas se dedicaram a avaliar os resultados alcançados e formular recomendações gerais de caráter técnico.

A *Reunión del Grupo de Trabajo Encargado de Planificación, Organización y Ejecución de Programas de Alfabetización en el Caribe* foi realizada em Castries, Santa Lucía, de 31 outubro a 4 novembro de 1983, e organizada pelo *Caribbean Network of Educational Innovation for Development* (Carneid) e o Ministério da Educação de Santa Lucía. Os objetivos do grupo de trabalho foi o desenvolvimento de diretrizes que ajudassem na integração de diversas agências envolvidas em programas de alfabetização em um território, planejamento e desenvolvimentos de projetos de alfabetização, com a finalidade de resolver problemas com o uso da língua materna, produção de materiais didáticos e uso dos meios de comunicação de massa.

O *Curso Regional Planificación de la Alfabetización y Educación de Adultos*, que aconteceu em San Cristóbal, República Dominicana, em março e abril de 1984, organizado pela Crefal, com a cooperação técnica e financeira da Unesco/Orealc e colaboração da Secretaria de Estado de Educação, Belas Artes e Cultura da República Dominicana. Esse curso adquiriu especial relevância por sua associação às necessidades técnicas específicas para programação e implementação da primeira etapa de execução (1983-1986) do Projeto Principal. Contou com a participação de

[...] 29 especialistas de 13 países de la región que están en funciones directivas y/o técnicas en educación de adultos y en programas de alfabetización: Bolivia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela (UNESCO, 1984, p. 24).

O *Taller Regional sobre Estadística e Información para la Planificación y Administración de Programas y Proyectos de Alfabetización y Educación de Adultos* foi realizado em Quito, Equador, de 23 a 27 de abril de 1984. Esse evento regional abordou alguns temas básicos relacionados a sistemas de informação, apresentação aberta de propostas, trabalho em grupo para formulação de diretrizes estratégicas, metodológicas e operacionais para realizar experiências orientadas para o desenvolvimento e a melhoria de sistemas de informação e estatísticas para alfabetização e educação de adultos. Essa atividade complementou o *Curso Regional de Planejamento para Alfabetização e Educação de Adultos* (1984). Segundo o

Boletim nº 5, o fortalecimento desses sistemas de informação teria como objetivo produzir informações confiáveis e oportunas — dados qualitativos, quantitativos e de relacionamento — que apoiam a análise aprofundada de situações educativas, com a finalidade de organizar programas apropriados para os diversos contextos.

No *Proyecto Regional PNUD-Unesco de Apoyo a los Procesos de Alfabetización y Educación de Adultos en Centroamérica y Panamá*, os países da América Central e do Panamá, através de seus respectivos Ministérios de Educação, demonstraram grande interesse na fase preparatória do Projeto. As atividades anteriores relacionadas à Fase Fundacional e a Primeira Fase de Execução do Projeto Principal constituíram elementos que geraram o ambiente favorável que foi observado no processo de elaboração do Projeto do Documento (Prodoc) a ser apresentado para aprovação à Unesco e ao PNUD. Assim, para essa atividade, foi planejada uma abordagem participativa considerando, antes de tudo, a identificação de demandas específicas, cooperação técnica em nível nacional e sub-regional, obtida através de missões curtas para os seis países onde foram estabelecidas, com contatos com gestores e técnicos ligados diretamente à concretização do segundo objetivo do Projeto Principal de Educação.

Com base nas informações coletadas, os países passaram a analisar a proposta do documento na Reunião de Consulta Técnica realizada nos dias 15 e 16 de março de ano, em San José, Costa Rica, com a participação de dois delegados por país. O enfoque e o conteúdo do Prodoc consideraram três campos de ação: apoio específico aos processos de alfabetização na Educação de Adultos; cooperação horizontal e comunicação entre instituições e programas; generalização de projetos no campo da alfabetização e educação de adultos.

Como pode ser visto, foram vários eventos ocorridos nos anos de 1983 e 1984 para discutir a alfabetização de adultos. Eles mantinham, de certa forma, o interesse dos governos em criar ações no âmbito do projeto da Unesco, mas também permitia a divulgação de materiais, métodos e desenhos de programas que poderiam “combater” o analfabetismo entre adultos na região. É necessário mencionar que somente um dos seminários (*Reunión del Grupo de Trabajo Encargado de Planificación, Organización y Ejecución de Programas de Alfabetización en el Caribe*) abordou a alfabetização de forma geral, não especificando se de crianças ou adultos.

Esse movimento nas duas primeiras fases do PPE (1980-2000) demonstra como a Unesco buscou incentivar a criação dos planos nacionais pela divulgação das

ações realizadas pelos países por meio dos boletins, mas também iniciou ações que buscavam avaliar programas existentes nos países, assim como procurou fornecer recomendações que garantissem o direcionamento de projetos, programas e ações no âmbito do PPE (1980-2000), principalmente no que diz respeito ao alcance do seu segundo objetivo.

Nesse sentido, o Boletim nº 6 (UNESCO/OREALC, 1985a), conforme escrito na *Apresentação*, objetivou apresentar resultados e debates ocorridos na *Primera Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal* que, por sua vez, realizou um balanço dos avanços e das dificuldades encontradas, como também das prioridades de ação para o alcance dos objetivos do PPE (1980-2000), a formulação do Plano Regional de Ação do projeto e o exame do papel que é chamado a desempenhar em termos de cooperação horizontal, regional e internacional. Como mencionado, esse Comitê foi criado pela Unesco para coordenar as ações no âmbito do PPE (1980-2000).

Em primeiro lugar, de acordo com o registrado na *Apresentação*, o boletim resume as análises e as conclusões sobre os avanços e as limitações dos esforços realizados para o alcance dos três objetivos do PPE (1980-2000), assim como as prioridades das ações no futuro. Em seguida, o texto do Plano Regional de Ação é reproduzido, assim como as recomendações dos Estados-membros e dos organismos de cooperação, adotadas por unanimidade pelo Comitê Regional Intergovernamental. Considerando novamente o objetivo geral desta pesquisa, tomamos, em cada um dos textos do boletim, o que diz respeito à alfabetização de adultos. Sendo assim, iniciamos com as análises e as conclusões sobre os avanços e as limitações dos esforços com relação ao alcance do segundo objetivo do PPE (1980-2000).

No que se refere ao alcance do objetivo relativo à eliminação do analfabetismo e à ampliação dos serviços para adultos, o boletim registrou inicialmente que o Comitê tinha consciência de que índices de analfabetismo que resultavam em 44 dos 216 milhões de adultos da região e de que os níveis de escolarização eram bastante baixos em grandes grupos da população adulta. Por isso, esses dois elementos constituíam prioridades a enfrentar naquele momento.

No que se refere ao analfabetismo, o Comitê identificou na região três grupos de países que requeriam graus diferentes de preocupação. Nesse sentido, elaboramos a Tabela 2 para mostrar como alguns países foram identificados:

Tabela 2 – Percentual de analfabetismo absoluto em países da América Latina e do Caribe

Países	% de analfabetismo absoluto
Países em que o analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais se tornou residual	
Barbados	0,7
Cuba	2,2
Granada	2,2
São Cristóvão Nieves-Anguila	2,4
Montserrat	3,4
Jamaica	3,9
Países com níveis intermediários de analfabetismo	
Panamá	12,9
Nicarágua	13,0
Colômbia	14,8
México	17,3
Perú	17,5
Equador	19,8
Brasil	26,0
Santa Lucía	18,3
Equador	19,8
Paraguai	19,9
Venezuela	23,5
Brasil	26,0
República Dominicana	32,5
Países em que o analfabetismo era grave	
Suriname	35,0
Bolívia	36,8
El Salvador	38,0
Honduras	43,1
Guatemala	54,0
Haiti	78,7

Fonte: Unesco/Orealc (1985a).

Desse modo, a tabela identifica os países quanto aos índices de analfabetismo absoluto. A organização dos três grupos demonstra que cada um requeria níveis diferenciados de ação, mas também demonstra que, após esforços realizados na década de 1970 e nos primeiros anos de 1980, houve uma diminuição dessa taxa, mas não tão significativa. Por esse motivo, segundo o Boletim nº 6 (UNESCO/OREALC, 1985a), na reunião, foi considerado que, sem mediar ações radicais contra o analfabetismo, seria impossível alcançar a meta de eliminá-lo até o ano 2000 na região.

No que se refere a esforços ou ações existentes na região, o boletim registrou que, na Argentina, Colômbia, Honduras, República Dominicana e Suriname, foram criados serviços nacionais ou unidades especializadas responsáveis pela orientação técnico-pedagógica e pelo apoio logístico-operativo da alfabetização. Foram observados ainda nas regiões avanços importantes em termos de participação em campanhas e programas de alfabetização por parte das comunidades de base, dos

sindicatos profissionais e do pessoal da educação. A formação dos responsáveis pela alfabetização foi também apontada como um objetivo relevante nos planos nacionais.

A participação intersetorial nas ações nacionais de alfabetização ocorria na maioria dos países. Assim, colaboravam com os programas instituições governamentais, entidades agrícolas, de saúde e municipais. A coordenação entre o setor da educação e outros setores e organizações públicas ou privadas continuava a ser um ponto crítico, pois a maior responsabilidade continuava sendo do Estado.

Com relação à alfabetização dos indígenas, o boletim assinala que havia 30 milhões de indígenas pertencentes a 400 grupos etnolinguísticos, o que levou vários Estados-membros a considerar essa situação como importante. As posições com relação a esses povos eram duas: uma de caráter integracionista, que buscava unificar a língua e a cultura dos indígenas e, nesse sentido, a educação teria a finalidade de mitigar as diferenças e privilegiar a cultura dominante; por outro lado, havia outra que reconhecia a diversidade étnica como patrimônio fundamental para a construção de projetos nacionais. Entre as experiências de educação indígena vivenciadas na região, foram citadas a mexicana (educação básica e produção de textos em 30 línguas étnicas), a equatoriana (alfabetização de populações quíchuas) e a boliviana (alfabeto único quíchua/aymará para uso na educação indígena).

Segundo o Boletim nº 6, houve avanços na utilização e na produção de materiais audiovisuais. No Brasil e na Jamaica, a televisão foi incorporada à educação como um meio adicional de atendimento à população que não tinha acesso às escolas. O Peru promoveu o uso do vídeo e do rádio como meio de apoio ao currículo básico de alfabetização e estava sendo equipado um centro de produção de programas chamado *Alfavisión*. Na Nicarágua, o programa de rádio *Puño en Alto* alcançou um impulso qualitativo na participação popular, bem como no resgate dessa cultura.

Mesmo reconhecendo os esforços dos países da região, que desenvolvia 23 programas e/ou campanhas de alfabetização na época, foram identificados na reunião problemas e obstáculos na sua execução:

[...] la alfabetización no es viable por sí misma. Es muy importante que forme parte de un conjunto de medidas en materia laboral, de ocupación del tiempo libre y de preparación cívica de los analfabetos. Todo ello supone una decidida voluntad política gubernamental que aliente y respalde con recursos suficientes la acción alfabetizadora.

La definición del concepto 'alfabetizado' es muchas veces imprecisa. El actual número de analfabetos se vería muy acrecentado si se aceptara como tales

no sólo a los analfabetos absolutos, sino también a los funcionales (UNESCO/OREALC, 1985a, p. 9).

Assim, havia necessidade de uma atuação integral dos governos no que se refere à formulação de políticas públicas para que os objetivos traçados fossem alcançados. Além disso, era preciso ter conceitos precisos que permitissem contabilizar o quantitativo de analfabetos e de analfabetos funcionais dos países dessa região, pois, muitas vezes, esses últimos não eram incluídos nas estatísticas nacionais.

Outro obstáculo encontrado, segundo o Boletim nº 6, foi o fato de que a população rural e indígena não tinha interesse nos programas, pois esses eram estranhos para eles. Nesse sentido, seria muito importante um planejamento tanto para incluí-los como para proporcionar a alocação correta e mais eficaz de recursos, ou seja, “[...] un plan orgánico y articulado de alfabetización y educación de adultos, comprendido a su vez en los correspondientes planes nacionales de educación y de desarrollo económico y social” (UNESCO/OREALC, 1985a, p. 9), pensado com base na realidade e nas especificidades de cada país. Para que tudo isso funcionasse, seria necessário ainda a criação de um programa de avaliação da alfabetização e pós-alfabetização, pois os avanços nas avaliações sobre alfabetização eram insuficientes. Era preciso também formular programas de pós-alfabetização para formação dos adultos recém-alfabetizados, criando um sistema de educação de adultos.

Como mencionado, no Boletim nº 6 (1985) o texto intitulado *Prioridades para ação futura*, diante do balanço realizado na região, registrou as prioridades futuras elencadas na *Primera Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal*.

- a) A experiência de alfabetização de jovens e adultos indicava que o sucesso dos/das programas/campanhas de alfabetização estava ligado à vontade política de realizá-los como integrante de uma ação global com a finalidade de superar obstáculos sociais, econômicos, culturais e políticos que impediam a melhoria das condições de vida. Nesse sentido, a vontade política precisaria, no futuro, implicar o direcionamento de recursos significativos na implementação de programas de alfabetização, bem como na adoção de disposições institucionais que tornassem possível a coordenação e a mobilização desses recursos;

- b) Era necessário, no futuro, melhorar os mecanismos de planejamento, incluindo o fortalecimento das unidades públicas responsáveis pela alfabetização e pela educação de adultos. A formação dos responsáveis pela alfabetização, por meios práticos e eficazes, permitiria a eficiência e a redução dos custos com os programas;
- c) A pós-alfabetização deveria ser uma prioridade, pois era essencial para que os efeitos da alfabetização se tornassem duradouros. As experiências mostravam a fragilidade da alfabetização descontinuada e a gravidade do fenômeno do analfabetismo. Desse modo, era necessário criar condições que incentivassem o uso social das novas capacidades adquiridas pelos recém-alfabetizados. O uso de livros, a imprensa e os panfletos poderiam constituir suportes privilegiados na pós-alfabetização.
- d) Com relação às populações indígenas, as experiências indicaram que os processos de alfabetização e de pós-alfabetização eram facilitados quando realizados na língua nativa, buscando desenvolver sua identidade cultural e comunitária.
- e) Garantir o funcionamento dos programas de educação básica, maximizando as suas taxas de promoção e procurando definir o significado da certificação, dando validade às experiências adquiridas pelo adulto na sua vida. Além dessa tarefa, era necessário promover a sistematização e a consolidação de experiências e metodologias inovadoras, bem como aumentar a capacidade de investigação sobre educação de adultos nas suas diferentes expressões.

Considerando as ações indicadas, é importante destacar a primeira, que diz respeito à vontade política que se concretiza, em primeiro lugar, na construção de planos nacionais que tivessem como meta central ou prioridade a universalização da alfabetização. A preservação do patrimônio cultural e linguístico dos indígenas é outro elemento importante, considerando principalmente que a ação dos colonizadores foi sempre a de imposição aos povos originários da língua, costumes e culturas europeus.

Na perspectiva de orientar ou formatar as ações futuras, foi formulado um Plano Regional. Nesse sentido, o Boletim nº 6 registrou aspectos do *Plano Regional de Ação do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe*. Segundo o documento, uma das funções do Comitê “[...] se encuentra la formulación y

seguimiento de la ejecución de un Plan Regional de Acción del Proyecto Principal” (UNESCO/OREALC, 1985a, p. 19). Esse Plano reafirmou os objetivos do PPE (1980-2000) aprovados por unanimidade na Reunião Intergovernamental realizada no México (1981), pois as orientações foram tomadas como ponto de partida para a sua formulação. De modo geral, de acordo com Boletim nº 6, o Plano Regional de Ação

[...] se inspira y se orienta en el propósito de dar respuesta, concreción y operatividad a la solicitud formulada a los países de la Región por la Declaración de México, en el sentido de una acción solidaria de los pueblos de América Latina y el Caribe en favor del desarrollo de la educación y del Proyecto Principal, como instrumento fundamental y como una de las vías para impulsar, dinamizar y estimular la liberación de las mejores potencialidades de la Región, asumiendo colectivamente los desafíos que presenta hoy la educación y concertando los esfuerzos para afrontarlos (UNESCO/OREALC, 1985a, p. 19).

Assim, o Plano Regional objetivou promover e garantir o aproveitamento pleno de instituições e programas nacionais, regionais e sub-regionais, além de programas, organizações e instituições internacionais e redes que visavam a atingir os objetivos do PPE (1980-2000); objetivou também intensificar a troca de informações e recursos humanos que favorecessem a troca de experiências; intensificar programas e atividades de cooperação técnica; produção, recolhimento e difusão de informações que permitissem aos países-membros e ao Comitê as tomadas de decisão; ensinou utilizar, de forma coordenada e racional, recursos e ações de diferentes organismos de cooperação técnica e financeira governamental e não governamental que trabalhavam em prol do desenvolvimento da educação para cumprimento do PPE (1980-2000); finalmente, objetivou promover redes nacionais articuladas entre si em âmbito regional e sub-regional. Portanto, o Plano Regional foi um

[...] marco de referencia y de instrumento de un proceso dinámico y abierto de identificación, concertación y ejecución de acciones de cooperación entre los países mismos, entre ellos y los organismos de cooperación subregional, regional e internacional y entre estos últimos, con vistas a articular y a complementar sus recursos en apoyo de las acciones nacionales, subregionales y regionales del Proyecto Principal (UNESCO/OREALC, 1985a, p. 20).

Desse modo, o objetivo foi articular, por meio do Plano, os campos de ação e programas prioritários. Desse modo, o Programa I, denominado *Capacitación y perfeccionamiento de personal clave y de efecto multiplicador*, tinha por objeto a formação de grupos de especialistas por meio de visitas de estudo, cursos intensivos e *workshops* regionais e sub-regionais para os problemas do Projeto Principal. A prioridade seria qualificar os responsáveis pela formação inicial e pela formação do

corpo docente com ênfase nas necessidades educativas das populações menos favorecidas das zonas rurais e marginal-urbanas, bem como pela educação especial, bilingue e bicultural e pela formação de promotores e educadores de programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação básica geral de adultos, com especial atenção aos problemas do bilinguismo e da heterogeneidade cultural, com inclusão de formação daqueles que desempenhavam a função educativa de adultos através de mídia social. Além disso, o plano incluiu a formação dos responsáveis pelo planejamento e pela gestão de ações de alfabetização, pós-alfabetização e educação de adultos.

O Programa II, denominado *Innovaciones en las estrategias y en los procesos educativos*, destinava-se a promover a concepção, a implementação e a troca de experiências inovadoras em modalidades alternativas destinadas a satisfazer as necessidades educativas básicas, particularmente de crianças, jovens e adultos de grupos populacionais menos favorecidos, tanto na organização como na oferta dos serviços educativos e nos conteúdos, métodos e instrumentos de ensino utilizados nos processos educacionais.

No que tange à educação de adultos, estabeleceu como prioridade a articulação das ações de alfabetização e educação de adultos com a vida profissional e com projetos de desenvolvimento nacional e comunitário que promovessem a expansão, a renovação da educação básica geral de adultos e a elevação cultural dessa população. Destaca-se ainda a necessidade de adaptação das orientações e das normas nacionais sobre o processo educativo, em termos de organização, conteúdos, métodos e procedimentos de avaliação, às condições ambientais, socioeconômicas e socioculturais dos diversos grupos populacionais, em particular, dos provenientes de zonas rurais e marginal-urbanas.

O Programa III, chamado de *Infraestructuras físicas y materiales didácticos*, teria como objetivo promover um esforço cooperativo dos países da América Latina e do Caribe na solução de problemas relativos aos edifícios escolares, aos materiais didáticos em qualidade e quantidade suficiente para atendimento às escolas, o que exigia também resolver a questão dos recursos financeiros.

O Programa IV, denominado *Investigación socioeducativa*, tinha por finalidade promover esforços conjuntos dos países da região para realizar as pesquisas necessárias para orientar e basear neles as estratégias de ação do Projeto Principal,

estimulando, para esse fim, a cooperação entre universidades e instituições de pesquisa e treinamento.

O Plano Regional de Ação do Projeto Principal, conforme o Boletim nº 7 (UNESCO/OREALC,1985b), em sua *Apresentação*, foi concebido para promover e sistematizar esforço cooperativo dos países da região para alcançar os objetivos do Projeto Principal, além de determinar os campos e os programas prioritários de cooperação, assim como indicar os mecanismos para realizá-lo. Entre os mecanismos utilizados estão o estabelecimento de um sistema de redes de cooperação e de um sistema regional de informação.

Ainda de acordo com a *Apresentação* do Boletim nº 7, o sistema de redes de cooperação era formado por instituições e programas nacionais de vários países que, interligados, assumiriam, com a cooperação da Unesco, a responsabilidade de desenvolver atividades inovadoras nas áreas prioritárias do Plano de Ação Regional, projetando suas experiências em nível nacional e compartilhando-as com as instituições que compunham a rede de outros países da região. Já o Sistema de Informação Regional era um instrumento essencial do Plano do Ação Regional e a sua função seria garantir o monitoramento do processo e dos resultados da execução desse Plano, bem como planos de ação, programas e projetos nacionais, realizados no âmbito do PPE (1980-2000). Por fim, o boletim informa que o objetivo é de que o Sistema de Informação esteja em operação antes do final de 1985

Desse modo, a definição de um Plano Regional visava a orientar os países na construção dos planos nacionais, indicando as prioridades e os programas que deveriam ser levados em conta pelos países. Nessa direção, o Boletim nº 6 (1985a) também tratou sobre a *Recomendacion del Comitè Intergubernamental relativa a los Planes Nacionales de Accion o Documentos Equivalentes del Proyecto Principal de Educacion en America Latina y el Caribe*. Esse documento consolidou recomendações para os países-membros sobre o que precisavam fazer para melhorar o desenvolvimento da educação em todos os seus níveis. A primeira *Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* aconteceu no México, no período de 5 a 9 de novembro de 1984.

Entre as recomendações, podemos citar: estabelecer 45 estreita relação das políticas globais com as políticas educativas para o desenvolvimento, assegurando as viabilidades dos Planos Nacionais de Ação; formular estratégias e introduzir inovações metodológicas e técnicas para o

planejamento e administração da educação formais e não formais; melhorar a gestão e a administração dos processos educativos; promover e apoiar a investigação socioeducacional, conhecendo os problemas e as limitações do desenvolvimento da educação nas populações afetadas pelas maiores carências; detectar as necessidades e os interesses dessas populações; fortalecer sistemas de informação e estatísticas com metodologias, técnicas e equipamentos que permitam utilizar indicadores relevantes nas tarefas de programação, monitoramento e avaliação dos Planos de Ação Nacionais; intensificar estudos de aplicação de metodologias e técnicas que tendem a reduzir custos dos processos educacionais; articular processos educativos com a promoção a saúde e nutrição na educação pré-escolar e básica e com setores produtivos em relação a educação de jovens e adultos; fazer processos de análise para buscar o conceito de qualidade da educação; dar especial atenção a problemas que envolvem programação, execução e avaliação de problemas massivos de alfabetização e pós-alfabetização, que exigem metodologias e técnicas diferentes das convencionais para o seu tratamento; dar especial atenção à educação de grupos indígenas e aos problemas colocados pelo multilinguismo; aproveitar experiências obtidas em alguns países; intensificar esforços de planejamento e administração em nível regional e local, dando atenção direta aos grupos desfavorecidos, tanto nas zonas rurais como nas urbanas; promover e dinamizar ações e programas que reduzam taxas de analfabetismo juvenil e de adultos, além de reduzir drasticamente o abandono prematuro e fracasso escolar.

Em resposta às recomendações do Comitê Intergovernamental Regional do PPE (1980-2000), a Unesco, por meio da Orealc, realizou um intenso trabalho de consulta aos governos e instituições que culminou no estabelecimento de três redes de formação:

- I. Rede Regional de Formação, Aperfeiçoamento e Formação de Educadores (PICPEMCE).
- II. Rede Regional de Formação de Pessoal e Apoio Específico em Programas de Alfabetização e Educação de Adultos (Redalf).
- III. Rede Regional de Formação, Inovação e Pesquisa nas Áreas de Planejamento e Administração de Programas de Educação Básica e Alfabetização (Replad).

Abordaremos principalmente a segunda e a terceira rede, por estarem diretamente relacionada com o objetivo da nossa pesquisa. Assim, a Redalf esteve voltada para capacitação e aperfeiçoamento, de efeito multiplicador, tendo como

prioridade a capacitação de promotores e educadores para alfabetização e educação básica geral de adultos, incluindo aqueles que desempenhavam função educativa de adultos através das redes sociais, no caso televisão e rádio. Nesse sentido, a criação dessa rede respondeu aos propósitos ditos anteriormente e foi formalmente constituída *na Consulta Técnica Regional de Caracas* (setembro de 1985), organizada em colaboração com a Direção de Educação de Adultos da Venezuela e o Crefal (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe). Participaram dessa reunião representantes de dez instituições selecionados da região na área de alfabetização e educação de adultos, convocados especificamente especialistas e representantes do Crefal:

SENALEP (Servicio Nacional de Alfabetización Popular, Bolivia), MOBREAL (hoy Fundación Educar, Brasil), CARCAR: (Consejo Regional del Caribe para la Educación de Adultos, con sede en Guyana), Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá (Colombia); Dirección de Educación de Adultos, Ministerio de Educación (Cuba); PLANALEA (Plan Nacional de Alfabetización, Ministerio de Educación, Honduras); IN (Instituto Nacional para la Educación de Adultos, México); Dirección General de Educación Popular de Adultos, Ministerio de Educación (Nicaragua); Dirección Nacional de Alfabetización, Ministerio de Educación (Perú); Dirección de Educación de Adultos, Ministerio de Educación (Venezuela) (UNESCO/OREALC, 1985b, p. 8).

Os participantes da referida Consulta Técnica Regional concordaram em propor a organização da Redalf como um esforço comum de organizações governamentais e não-governamentais em níveis nacional e regional, para aproveitar conjuntamente a acumulação de experiências e recursos com o objetivo de alcançar resultados significativos na superação de problemas educacionais dos grupos considerados prioritários dentro do objetivo do PPE (1980-2000) relacionado à eliminação do analfabetismo e à expansão e organização dos serviços educacionais para adultos. A Replad, por sua vez,

[...] privilegia los esfuerzos que se realicen para articular las acciones de alfabetización y educación de adultos y la vida del trabajo y con proyectos de desarrollo nacional y comunitario, de un lado, y los que favorecen la articulación y complementación de las modalidades escolares y no escolares con particular atención a los jóvenes que sean potencialmente desertores o abandonen prematuramente el sistema escolar o no accedan al mismo, de otro lado (UNESCO/OREALC, 1985b, p. 8).

Sendo assim, na formação dessa rede, foram considerados esforços nacionais significativos, avaliação das experiências realizadas para promover ações de formação de pessoal responsável pelas ações de alfabetização e pós-alfabetização, dando especial atenção ao pessoal vinculado a programas de educação de adultos,

caracterizado pela heterogeneidade e diversidades de técnicas e meios utilizados. Assim,

[...] programas o instituciones de Estados Miembros en los que al más alto nivel político se ha conferido una explícita prioridad a la alfabetización y la educación de adultos; consideración prioritaria a países de menor desarrollo relativo que requieran, por lo tanto, una mayor ayuda o asistencia; participación de instituciones que cuenten con una sólida experiencia a fin de proyectarla en beneficio de los otros países integrantes de la Red (UNESCO/OREALC, 1985b, p. 8).

Além disso, a Redalf contou com apoio institucional e técnico da Unesco por intermédio da Orealc. As primeiras etapas foram realizadas em conjunto com a Orealc e o *Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina* (Crefal) que tem sede no México. Além disso, contou com a vinculação e a cooperação de outros organismos regional e sub-regional, tais como: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Secretaría Ejecutiva del Convenio "Andrés Bello" (SECAB) e Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC)" (UNESCO/OREALC, 1985b, p.8).

De acordo com o Boletim nº 7, a Redalf teve perspectivas, a médio prazo, de fortalecer a institucionalidade nacional e ajudar a formar e capacitar pessoal para programas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos, além de aumentar os meios para cooperação horizontal, incentivo ao desenvolvimento de ações regionais e sub-regionais, racionalização de recursos institucionais da Rede para apoio do cumprimento do segundo objetivo PPE (1980-2000), possibilitar a capacidade de ação dos países, fortalecer trocas de materiais produzidos pelos diversos países, constituição de centros como meios para capacitação de pessoal e estimular a produção regional de módulos educativos.

Segundo o Boletim n 7, os Estados-membros deveriam se esforçar para obter financiamento e apoio destinados a programas e instituições da Rede Regional. A Unesco, por sua vez, forneceria contribuições adicionais para atividades específicas, em nível nacional, sub-regional e regional, voltadas para a. formação de pessoal em programas de alfabetização e de educação de adultos.

A Replad priorizou a capacitação do pessoal e aperfeiçoamento das pessoas que assumiam a responsabilidade de planejamento, administração e supervisão da educação, mas também dos responsáveis pela programação e gestão de ações para educação básica, alfabetização, pós-alfabetização e educação de adultos.

Além das redes de formação, o *Sistema Regional de informacion del Proyecto Principal* (Siri), mencionado no Boletim nº 7, contemplou o estabelecimento e o funcionamento do sistema de informação, facilitando o acompanhamento da sua execução de planos, programas e projetos dos Estados-membros. Esse sistema tinha como objetivo sistematizar o intercâmbio de experiências, assim como

[...] evaluar el impacto que las acciones emprendidas puedan producir en el sector educacional y, en general, interrelacionar la información educacional con la del sistema económico y social global, ya que los resultados del Proyecto Principal no dependen exclusivamente del desarrollo de los Planes Nacionales de Acción, sino también de un conjunto de actividades externas a la educación con las que se encuentra íntimamente vinculado (UNESCO/OREALC, 1985b, p. 12).

O Boletim nº 7 destaca as múltiplas ações da Orealc em apoio às atividades do Projeto Principal (1980-2000), pois esse organismo se tornou central para o alcance dos objetivos e das prioridades estabelecidas no Plano Regional, principalmente no fomento à cooperação e ao intercâmbio de informações. No período de janeiro a agosto de 1985, realizou atividades de cooperação com os países da região ou ações pontuais no contexto do PPE (1980-2000), sendo que “[...] estas actividades consistieron en misiones técnicas, seminarios y talleres de diversos tipos, estudios y apoyo documental” (UNESCO/OREALC, 1985b, p. 15). O boletim menciona o envolvimento de 22 países, mas nem todos possuíam ações relacionadas à alfabetização ou educação de adultos. Então, pontuamos, no Quadro 3, apenas ações relacionadas ao tema deste trabalho.

Quadro 3 – Ações da Orealc em apoio ao Projeto Principal

Países	Ações da Orealc em apoio ao PPE (1980-2000)
Barbados	- Cooperação com Carneid no desenvolvimento de atividades realizadas no marco do PPE de 21 a 23 de abril de 1985 - Reunião de consulta com Carneid e a Universidade de West Indies sobre a participação de países do Caribe na rede regional de formação, aperfeiçoamento e capacitação de educadores de 27 junho e 1 de julho de 1985
Colômbia	- Cooperação com a Universidade del Valle para o desenvolvimento de uma experiência piloto para entretenimento de pessoas capazes de trabalhar a nível de educação primária e de educação de adultos
Costa Rica	- Realização de um seminário sub-regional sobre estratégias nacionais de alfabetização e pós-alfabetização, organizado pela Oficina Sub-Regional para América Central e Panamá e Coordenação Educativa e Cultural Centro-americana (CECC), entre 25 de fevereiro e 4 de março de 1985 - Estudo de caso sobre <i>Innovaciones de la educación a distancia en la estrategia de generalización de la alfabetización y la educación de adultos en zonas rurales</i>
Cuba	- Estudo de caso sobre <i>Innovaciones de la educación a distancia en la estrategia de generalización de la alfabetización y la educación de adultos en zonas rurales</i>

Países	Ações da Orealc em apoio ao PPE (1980-2000)
Chile	- Preparação de um instrumento que permitiria obter dados básicos para inventários ou perfis nacionais de programas de alfabetização e pós alfabetização
Equador	- Estudo de caso sobre <i>Innovaciones de la educación a distancia en la estrategia de generalización de la alfabetización y la educación de adultos en zonas rurales</i>
Honduras	- Com a cooperação da Crefal, organização de uma oficina de avaliação dos processos de alfabetização - Cooperação com a escola Superior do Professorado “Francisco Morazán” para o desenvolvimento de uma experiência piloto para formação de pessoas capazes de trabalhar na educação primária e educação de adultos
México	- Cinco contratos estabelecidos com a Comissão Nacional para a Unesco com os seguintes objetivos: organizar um conjunto de atividades orientadas para fortalecimento das unidade de documentação sobre alfabetização e educação de adultos; organização de uma sistema de informação estatística em programas de alfabetização e pós-alfabetização; realização de uma série de publicações regionais sobre alfabetização e educação de adultos; ajuda técnica e financeira as atividades do programa de ação da Crefal; complementação da elaboração de um sistema de módulos educativos orientados para apoiar a capacitação do pessoal para administração de programas; elaboração de materiais e avaliação da alfabetização e educação de adultos
Nicaragua	- Cooperação com as autoridades nacionais nas atividades relativas a alfabetização e educação de adultos de fevereiro a março de 1985. - Estudo de caso sobre <i>Innovaciones de la educación a distancia en la estrategia de generalización de la alfabetización y la educación de adultos en zonas rurales</i>
Panamá	- Organização de um curso para especialista em educação de adultos, com a cooperação da Crefal.
Paraguai	- Organização em colaboração com o Ministério da Educação de um seminário nacional sobre estratégias de alfabetização (setembro de 1985).
Peru	- Colaboração para formulação do Prodoc e do Plano de atividades do Projeto de Alfabetização e Pós alfabetização com apoio dos meios audiovisuais (maio e junho de 1985). - Cooperação com o Ministério da Educação para a elaboração de um estudo sobre o projeto <i>Alfabetización y educación cívica de mujeres campesinas en comunidades rurales</i> .
São Cristóvão e Névis	- Realização, com a cooperação da Crefal e a colaboração do Carcae, de uma oficina de alfabetização de adultos (29 de junho a 7 de julho).
Suriname	- Colaboração com a autoridade e os representantes do PNUD no Programa de Alfabetização (9-10 de abril e 16-18 de junho de 1985).
Venezuela	- Realização da I Consulta Técnica sobre a Rede Regional de Capacitação de Pessoal e de Apoios Específicos nos Programas de Alfabetização e Educação de Adultos que se realizará em setembro de 1985. - Organização de 3 seminários em apoio ao Plano Nacional de Alfabetização no âmbito do PPE (1980-2000).

Fonte: Elaboração da autora (2024) com base em Unesco/Orealc (1985b),

A partir do Quadro 3, podemos observar que são muitas as ações voltadas para alfabetização e educação de adultos; dos 22 países que tiveram envolvimento com as ações da Orealc, 15 desenvolveram ações voltadas para alfabetização e educação de adultos. Além disso, há ênfase na educação a distância, que, de certa forma, tornaria

menos onerosa para os governos nacionais, considerando as dificuldades financeiras alegadas pelos governos dos países da região.

O Boletim nº 7 apresenta um item chamado *Actividades del Proyecto PNUD/ UNESCO RLA/83/012 – Apoyo a los procesos de Alfabetización y Educación de Adultos en Centroamérica (Septiembre 1984-julio1985)*. Esse projeto iniciou-se em dezembro de 1983 como uma etapa de Assistência Preparatória para que se desenvolvesse o calendário de atividades programadas. Ele teve o propósito de apoiar os 6 países da sub-região centro-americana nos processos de alfabetização, pós-alfabetização e educação de adultos. Assim, foram desenvolvidas diversas atividades na área de apoio específico aos processos de alfabetização e educação de adultos:

- - Seminário Regional sub-regional sobre estratégias nacionais de alfabetização e pós-alfabetização que foi realizado de 25 de fevereiro a 4 de março de 1985 em São José, Costa Rica, o qual teve grande importância para orientar as tarefas e atividades do Projeto Principal.
- Atividades sobre *Diagnóstico/pronóstico del analfabetismo en Nicaragua* e realização do *Taller nacional sobre estrategias de alfabetización en el mediano plazo en Nicaragua*, nos quais “

[...] el Ministerio de Educación de Nicaragua ha formulado un Plan de Trabajo para la realización del diagnóstico del perfil del egresado del 6º nivel de educación de adultos y la recolección de antecedentes que permitan efectuar estudios de diagnóstico del analfabetismo” (UNESCO/OREALC, 1985b, p. 20).

- O *Seminario Nacional de Coordinación Interinstitucional para el [Plano Nacional de Alfabetización] PLANALFA de Honduras*, ocorreu de 24 a 26 de julho de 1985, em Tegucigalpa. Teve como objetivo conhecer a situação do processo de alfabetização nos diferentes setores e organismos públicos e privados.
- Outra atividade nacional foi o *Seminario Nacional Interinstitucional sobre Educación de Adultos en El Salvador*, que teve como propósito integrar entidades estatais e privadas nas ações de educação de adultos, especialmente no apoio ao Programa de Alfabetização Salvadorenha (PAS).
- Durante esse período, continuou a assessoria em metodologia da educação integrada de adultos na Costa Rica, que é uma atividade “[...] que el Proyecto RLA/012 viene apoyando desde la etapa de Asistencia Preparato” (UNESCO/OREALC, 1985b, p. 20).

Nesse período também, em nível centro-americano, aconteceu o Seminário de Formação de Promotores Indígenas, de 8 a 13 de julho de 1985, na cidade de Guatemala, organizado pela Orealc por meio da Oficina Sub-Regional de Educação da Unesco para Centro-américa, Panamá e a Crefal. Teve como objetivo formular sugestões para capacitação e formação de promotores indígenas como parte de estratégias específicas de alfabetização entre populações e grupos étnicos com uma língua e cultura próprias.

Através da atividade de formação, foram realizadas ações de pesquisa e identificação de experiências concretas em Honduras, Panamá e Costa Rica para aplicar metodologias de pesquisa em projetos educacionais com abordagem abrangente, buscando capacitar pessoal nacional na análise das realidades educativas locais e no desenvolvimento de respostas aos problemas da educação dos adultos.

O Seminário Sub-Regional de Metodologias e Técnicas de Avaliação de Processos de Alfabetização e Educação de Adultos, organizado conjuntamente pela Crefal e pela Orealc/Unesco, ocorreu de 24 a 29 de junho, na cidade de Tegucigalpa, Honduras. Teve como objetivo central a capacitação pessoal técnico de programas e projetos de alfabetização e educação de adultos nos países da sub-região.

Já na área de cooperação horizontal e comunicação entre instituições, programas de alfabetização e educação de adultos, a execução das atividades foi iniciada para fortalecer a cooperação técnica horizontal com ação complementar de apoio às atividades de outras áreas de atuação do Projeto. A publicação e a distribuição de materiais especializados é outra atividade importante do Projeto RLA/83/012, pois

[...] se ha completado la publicación de los resultados del Seminario sobre Estrategias Nacionales de Alfabetización y Postalfabetización y se ha iniciado la impresión de los resultados de los otros eventos subregionales y de una selección de materiales de apoyo a los trabajos que se desarrollan en los diferentes países de la subregión (UNESCO, 1985b, p.21).

Durante este período, continuou cooperar com CECC (Comunidade Econômica e Cultural Centroamericana) no domínio da alfabetização e educação de adultos, especificamente em relação à preparação de reuniões técnicas e ministeriais, incorporando informações relativas ao Projeto RLA/83/012, o desenvolvimento de perfis de projetos para captação de recurso financeiros e preparação de materiais informativos sobre a cooperação fornecida pela Unesco aos países da sub-região.

Por fim, o Boletim nº 7 abordou um pouco sobre Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), a qual apoiou as atividades do PPE (1980-2000) e a Unesco, por sua vez, cooperou com a OEI no seu plano de atividades de 1984-1992, nos projetos de Educação de Adultos, de Educação a Distância, de Educação Rural e Educação Universitária. No âmbito do PPE (1980-2000), iniciou

[...] algunas acciones conjuntas dirigidas a la innovación y cambio en la formación de educadores de los distintos niveles y áreas, la coedición de publicaciones y el auspicio de reuniones técnicas que posibiliten el mejoramiento de los programas nacionales y regionales de educación de adultos (UNESCO/OREALC, 1985b, p. 23).

A *Apresentação* do Boletim nº 8 (UNESCO/OREALC, 1986a) assinala que, após sete anos do lançamento do PPE (1980-2000), o projeto já havia passado da fase de concepção do desenho dos seus mecanismos fundamentais. Uma das conquistas fundamentais foi a constituição das redes de instituições regionais para cooperação regional e cooperação horizontal dentro de cada país. As atividades da Redalf no campo da alfabetização e educação de adultos, da Replad na administração e no planejamento educativo e a da PICPEMCE (Rede Regional de Formação, Aperfeiçoamento e Capacitação de Educadores) responsável pela formação dos professores e pela melhoria da qualidade do ensino, demonstraram a produtividade dos mecanismos de cooperação.

Nesse sentido, de acordo com a *Apresentação* do Boletim nº 8, o PPE (1980-2000) tinha promovido o desenvolvimento de marcos teóricos e de experiências inovadoras. Assim, “[...] el Boletín comenzará a difundir algunos de los resultados más significativos en el campo de las innovaciones pedagógicas y las políticas educativas diseñadas en el marco del Proyecto Principal” (UNESCO/OREALC, 1986a, p. 3).

Ao final da *Apresentação* do Boletim nº 8, anuncia-se que, em 1986, haverá a Segunda Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe, pois, segundo o documento (UNESCO, 1986a, p. 3), a “[...] dicha reunión adquiere una importancia decisiva, especialmente si se considera la necesidad de analizar la problemática educativa en el marco de la actual crisis económica y financiera que enfrenta la región en su conjunto”, sendo que o desafio que as políticas educacionais enfrentaram foi o de garantir o cumprimento dos objetivos de democracia e qualidade da educação na escassez de recursos financeiros. No entanto, essa reunião ocorreu somente em 1987. Nesse mesmo ano

tivemos também a publicação dos Boletins nº 9 (1986b) e nº 10-11 (1986c), respectivamente em abril e em dezembro.

O Boletim nº 8 (1986a) descreveu as *Atividades da Orealc em apoio ao Projeto Principal*. Assim, no terceiro trimestre de 1985, foram desenvolvidas diversas atividades, dentro e fora das redes de cooperação do PPE (1980-2000). A Redalf organizou dois eventos: o *Proyecto sobre alfabetización y educación cívica de mujeres campesinas en comunidades rurales de Perú*, em Lima, Peru, no período de 4 a 5 de outubro de 1985, com colaboração da Cepal, com a presença de especialistas da Europa, Ásia, África, América Latina e do Caribe; o *Seminario Subregional sobre políticas educativas y culturales para la población indígena*, ocorrido em Lima, Peru, de 13 a 19 de novembro de 1985, com grande colaboração das autoridades governamentais peruanas. Seu objetivo principal foi formular recomendações aplicáveis em relação à educação bilíngue e bicultural, tanto de grupos majoritários, como os quíchuas e aimarás, quanto de grupos menores.

A Replad organizou, no último período de 1985 e dentro de acordos estabelecidos pela Unesco e o governo espanhol, eventos relacionados à alfabetização e/ou à educação de adultos, a saber: *Taller sobre Estrategias y Taller de Capacitación para la continuidad del Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular*, que aconteceu em La Paz, Bolívia, de 13 a 15 maio 1985 e também de 10 a 14 junho de 1985, o qual foi organizado em conjunto com o Serviço Nacional de Alfabetização e Educação Popular da Bolívia; *Seminario-Taller sobre Metodología de Gestión y Supervisión de Programas de Alfabetización y Educación de Adultos*, que ocorreu em São Francisco de Veraguas, no Panamá, de 1º a 5 julho de 1985, organizado conjuntamente com o Ministério de Educação do Panamá, tendo como objetivo estimular e fortalecer a ação alfabetizadora provincial e ainda reforçar o planejamento e a gestão dos programas de alfabetização local; *Taller de Capacitación de Responsables de Alfabetización y Educación de Adultos a Nivel Local*, realizado no Distrito Nacional e na Região Norte, Sul e Oeste da República Dominicana, de julho a novembro de 1985. Foram assim quatro Oficinas organizadas com a participação do Programa Especial de Educação Cidadão da República Dominicana com objetivo de orientar e fortalecer a ação de alfabetização pelo processo de capacitação; *Taller de Capacitación para Supervisores y Promotores de Alfabetización en la etapa de Consolidación del Plan Nacional de Alfabetización*, realizado em Honduras, de 14 a

19 de outubro de 1985, encontro promovido em colaboração com o Plano Nacional de Alfabetização de Honduras. Segundo o Boletim nº 8,

[...] Red REPLAD tuvo lugar una Consulta Técnica Regional sobre Programas a Distancia para la Capacitación de Administradores de la Educación Básica y de Programas de Alfabetización (Bogotá, Colombia, 2- 6 diciembre 1985), con el fin de intercambiar informaciones, de analizar tendencias y de sugerir orientaciones sobre capacitación a distancia de responsables de educación del nivel local. Esta actividad también fue financiada con recursos provenientes de los acuerdos de cooperación Unesco/Gobierno de España (UNESCO/OREALC, 1986a, p. 43).

É importante notar que a *Apresentação* do Boletim nº 9 (1986b) destaca que, no segundo semestre 1987, ocorrerá a segunda Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe. Nessa reunião, estaria prevista a discussão

[...] de un significativo conjunto de temas y problemas: los avances en la ejecución del Proyecto, los objetivos específicos que deben ser alcanzados en el bienio 1987-1989 y las orientaciones para la cooperación regional, sub-regional e internacional en este campo (UNESCO/OREALC, 1986b, p. 3).

Essa nova reunião, conforme o referido boletim, ocorreria em um momento diferente do que foi criado o Projeto, pois, de um lado, observava-se uma crise financeira que elevava a dívida externa dos países, o que limitava os recursos disponíveis, mas, por outro lado, havia grandes transformações técnico-científicas que obrigavam os países a se modernizarem.

Las deudas del pasado (analfabetismo, fracaso y deserción escolar, etc.) se combinan con los desafíos del futuro (incorporación al desarrollo científico-técnico, mejoramiento de la calidad, etc.). En ese contexto, la Reunión del Comité reviste una gran importancia y responsabilidad (UNESCO/OREALC, 1986b, p. 3).

O título *Actividades Orealc* no Boletim nº 9, assim como mostrado no último Boletim, resume os eventos realizados pela Replad e pela Redalf. Outra atividade da Orealc, de acordo com o Boletim nº 9, ocorreu no Brasil relacionada ao Siri. Desse modo, conforme Portarias Ministeriais de 12 de maio e 2 de junho de 1986, o Ministro da Educação do Brasil, considerando a vontade do então atual governo de desenvolver o Programa Nacional de Educação para Todos (cujos objetivos coincidem com os objetivos do Projeto Principal), bem como como o interesse em garantir a participação adequada do seu país no Sistema de Informação Regional do Projeto Principal, criou um Grupo de Trabalho encarregado de preparar informações no âmbito do Siri. Esse grupo foi formado por representantes da Secretaria Geral do MEC, da Secretaria de Ensino de 1º e 2º anos, da Secretaria de Assuntos

Internacionais, da Secretaria de Estudos de Articulação e Planejamento, do Serviço de Estatística, do Instituto Nacional de Estudos em Pesquisa Educacional e a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar.

A *Apresentação* do Boletim nº 10-11 (UNESCO/OREALC, 1986c) aponta que é uma edição especial, porque coincide com II Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal e com a Conferência de Ministros da Educação e de Ministros Encarregados pelo Planejamento Econômico dos Estados-membros da América Latina e do Caribe que aconteceu em Bogotá, Colômbia, no período de 24 de março a 4 de abril de 1987.

No entanto, não há registros no boletim sobre essa reunião. Dessa forma, apresenta experiências realizadas nos países da região e, ao final, as *Actividades Orealc*. no qual somente o subitem *Red Regional de Capacitacion de Personal e de Grupos Especificos en los Programas de Alfabetizacion y educacion de adultos – REDALF*, que apresenta pontos relacionados a esta pesquisa, apontando resumidamente algumas atividades em alguns países da região. Na Colômbia, a Universidade Pedagógica de Bogotá planejou realizar o Encontro Nacional de Educação de adultos em janeiro de 1987, no marco do Plano de Ação da Redalf. Os objetivos propostos para esse encontro estão relacionados com a análise dos fundamentos da política de Educação de Adultos e com as propostas de Estatuto, quais sejam, propiciar intercâmbio e sistematização de experiências em nível local, regional e nacional, avançando na constituição da Rede Nacional de Alfabetização. Então, a Universidade Pedagógica Nacional de Bogotá publicou o Primeiro Boletim informativo da Redalf, como um meio de comunicação e integração que contribui para o fortalecimento do compromisso do Grupo de Impulso e a divulgação dos objetivos e perspectivas da Redalf.

Na Venezuela, realizou-se, no mês de setembro, um encontro com a participação de instituições públicas e não governamentais e Universidades diretamente ligadas à problemática da Educação de Adultos, promovido pela *Dirección Nacional de Educación de Adultos* do Ministério da Educação da Venezuela, sendo que esse órgão é um grupo de trabalho encarregado em coordenar as ações da Redalf. Tivemos também na Venezuela, o *Seminario-Taller sobre evaluación del Plan Nacional de Alfabetización* da Venezuela, que, segundo o Boletim nº 10-11, foi um marco da Rede Regional Redalf do Projeto Principal (1980-2000), realizado de 14

a 19 de julho de 1986. Nesse *Seminario-Taller*, propuseram ações e tarefas a serem resolvidas em cada Estado, no cumprimento dos objetivos do Plano.

Outra atividade da Orealc apontada pelo Boletim nº 10-11 foi o ingresso do Uruguai na Redalf; portanto, o Ministério da Educação e Cultura nomeou o Conselho Nacional do Ensino Básico, através do Departamento de Educação de Adultos, como membro da Rede Regional de Formação e Apoio Específico em Programas de Alfabetização e Educação de Adultos (Redalf).

Uma expressão concreta da cooperação horizontal da Redalf aconteceu no Alabama, Cuba, de 19 a 26 de setembro de 1986, um estágio de estudo sobre a experiência cubana de educação operária e camponesa, que foi organizada pela Direção-Geral da Educação de Adultos do Ministério da Educação de Cuba e pela Unesco, o qual teve como objetivos: estudar o desenvolvimento da educação de adultos em Cuba, tendo em conta as diferentes alternativas adotadas, dando especial ênfase ao conhecimento da educação operária-camponesa e da escola secundária operária-camponesa e iniciar uma nova modalidade de cooperação horizontal no âmbito da Redalf e do PPE (1980-2000).

Realizó la pasantía un conjunto de 10 representantes de las siguientes instituciones componentes de la REDALF: Servicio de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) de Bolivia, Fundación EDUCAR de Brasil, Universidad Pedagógica de Bogotá en Colombia, Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) de México, Dirección General de Educación de Adultos del Perú, Departamento de Educación de Adultos del Consejo de Educación Primaria del Uruguay, Dirección de Educación de Adultos de Venezuela, el Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL) y el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL) (UNESCO/OREALC, 1986c, pp. 75-76).

Ao final das atividades, o programa conduziu uma avaliação individual que destacou a utilidade dessa atividade, a partir da troca de experiências obtidas, bem como a conveniência de organizar programas semelhantes, tendo como sede outros países e instituições comprometidas com a Redalf.

O Boletim nº 10-11 apresenta como atividade da Orealc o *Seminário Técnico Regional sobre Alternativas De Educação Básica de Adultos* (de 25 de setembro a 3 de outubro), que foi realizado em conformidade com o Plano Anual de Atividades da *Red Regional de Capacitación de Personal y de Apoyos Específicos a los Programas de Alfabetización y Educación de Adultos (REDALF)* adotado pelas instituições integrantes. A Orealc, em colaboração com o Ministério da Educação da Venezuela, organizou esse Seminário definindo as seguintes metas: analisar as principais

experiências inovadoras e formular propostas com estratégias alternativas para os programas responsáveis pela educação básica de adultos (EBA).

Na Guatemala, houve o Dia Internacional da Alfabetização, com uma mesa redonda e debate em que 250 pessoas participaram, em 8 de setembro, quando se comemorou o Dia Internacional de Alfabetização. Durante o ato, apresentaram um teatro centrado nas intervenções da situação do analfabetismo e na nova Lei da Alfabetização na Guatemala. Segundo o Boletim nº 10-11, nesse momento reiterou-se que a América Latina enfrentava um grave problema 162 milhões de adultos analfabetos (que representa 20,3%). Assim, de acordo com a Unesco/Orealc (1986c, p.76), “[...] se enfatizó que el Proyecto Principal de Educación ha generado importantes avances en el campo de la alfabetización, como la toma de conciencia colectiva y la necesidad de la democratización de la educación”. Apesar de avanços importantes, existiam grandes limitações para enfrentar, como a falta de mecanismos de monitoramento e pós-alfabetização através da universalização da educação básica e de políticas eficazes acabar com o abandono e a repetição escolar.

Entre as atividades da Orealc, o Boletim nº 10-11 apontou dois prêmios: o Prêmio da Associação Internacional de Leitura dado ao Plano Nacional da Colômbia, CAMINA, pelos resultados efetivos em sua Campanha Nacional de Alfabetização, durante 1985, proclamado Ano da Educação Nacional, na Colômbia, e o Prêmio concedido pela Unesco a Dr^a Vicentina Antuna, representante da Comissão Cubana da Unesco; foi feita a entrega do Prêmio Iraque, Menção de Honra, aos responsáveis pela Educação de Adultos da Frota de Pesca Cubana.

Antes de concluirmos nossas considerações sobre essa etapa de execução do PPE (1980-2000), que finaliza cinco anos de vigência do projeto, analisamos dois documentos: o primeiro, publicado pela Unesco em 1987, intitulado *Situación educacional na América Latina e no Caribe: Projeto Principal de Educação 1980-1985*, e o documento publicado pela Orealc em 1987, denominado *Alfabetización y postalfabetización en América Latina (Perfiles de proyectos y programas vigentes)*. Esse último é de autoria de Carlos Eugenio Beca. Em nota de rodapé, foi informado que o autor contou com a valiosa colaboração dos professores Pedro Vera Román e María Graciela Muñoz. O primeiro documento, de acordo a *Introdução*, foi elaborado pelo Sistema de Informação Regional do Projeto Principal (Siri), a partir dos dados de 29 relatórios nacionais, recebidos pela Orealc antes de março de 1987. Também foram utilizadas outras fontes apenas para complementar as informações.

O objetivo desse relatório foi apresentar, em caráter preliminar, a situação da região no que se refere ao cumprimento dos objetivos do PPE (1980-2000). Desse modo, conforme informado, é um relatório de natureza descritiva que buscou fornecer uma visão global da região. Segundo escrito na Introdução, foi apresentada à *Segunda Reunião do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal de Educação* uma primeira versão desse documento com a finalidade de facilitar o acesso a um primeiro compêndio regional com informações oficiais dos países e atualizado até 1985. A primeira versão foi enriquecida com as informações e os comentários obtidos na reunião do Comitê, bem como com informações enviadas pelos representantes dos Estados-membros em resposta à solicitação feita pela Orealc.

O segundo documento, conforme escrito na *Introdução*, também respondeu ao interesse da Orealc em ter uma visão sistematizada da situação do analfabetismo e dos programas de alfabetização realizados na região no âmbito do PPE (1980-2000). Para realização do estudo, foi desenvolvido, em 1985, um instrumento cuja finalidade foi obter dados sobre os programas de alfabetização e pós-alfabetização na América Latina e no Caribe. O instrumento foi enviado a 19 países e ao Conselho de Educação de Adultos para o Caribe de Língua Inglesa (Carcae). Até 1986, 14 países responderam ao instrumento.

A *Introdução* desse segundo documento expõe um quadro resumido que incluiu países, nomes de programas, instituições responsáveis pela execução, anos de início e fim e tipo de administração. Essas informações referem-se ao período 1981-1985. Na sequência, apresentamos o quadro mencionado:

Quadro 4 – Discriminação dos programas/planos/campanhas de alfabetização por país

Países	Nome do Programa	Instituição Responsável	Ano de início	Ano de Término	Tipo de administração
Argentina	Plano Nacional de Alfabetização	Comissão Nacional de Alfabetização Funcional e Educação Permanente	1985	1989	Pública
Bolívia	Plano Nacional de Alfabetização	Serviço Nacional de Alfabetização e Educação Popular Senalep	1983	-	Pública
Brasil	Programa de Educação Básica	Fundação Educar	1986	-	Pública
Colômbia	Plano Nacional de Alfabetização e Pós-	Ministério da Educação Nacional	1985	1986	Pública

Países	Nome do Programa	Instituição Responsável	Ano de início	Ano de Término	Tipo de administração
	alfabetização Camina				
	Educação Básica de Adultos	Subdireção de Educação a Distância de Inravisión	1981	1985	Pública
Chile	Programa Nacional de Alfabetização	Ministério de Educação Pública	1980	1985	Pública
Cuba	Campanha de Alfabetização (1961)	Ministério de Educação e organizações de massas	1959		Pública
Equador	Educação Primária Compensatória	Ministério da Educação	1985		Pública
Guatemala	Programa Nacional de Alfabetização	Direção de Alfabetização e Educação de Adultos	1967		Pública
	Desenvolvimento da Comunidade	Presidência da República	-		Pública
	Processo de Educação do Soldado	Exército da Guatemala	1946		Pública
	Secretaria de Coordenação Junta de Nacional de Educação Extraescolar	Ministério da Educação	1976		Pública
Honduras	Educação Funcional	Secretaria de Educação Pública	1974		Pública
	Educação Primária Acelerada para Adultos	Secretaria de Educação Pública	1972		Pública
	Educação Básica Integral	Ação Cultural Popular Hondureña	1982	1989	Pública
	Alfabetização e Educação Básica	Alfalit	1969		Pública
	Plano Nacional de Alfabetização	Ministério de Educação Pública	1983		Pública
México	Programa Nacional de Alfabetização	Instituto Nacional de Educação de Adultos INEA	1981		Pública
Nicarágua	Programa de Alfabetização	Ministério de Educação	1980	1999	Pública
Panamá	Alfabetização	Ministério de Educação	1959		Pública
Peru	Plano Nacional de Alfabetização	Ministério de Educação	1986	1990	Pública
Venezuela	Plano Nacional de Alfabetização e Programa Primário	Ministério de Educação	1985	1987	Mista ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Ministério da Educação, Defesa, Justiça, Ministério da Juventude, Unesco etc.
Fonte: Beca (1987).

Beca (1987) apontou que uma limitação do estudo, no que tange ao instrumento de pesquisa, refere-se ao fato de muitos países ou programas carecerem de informações completas sobre analfabetismo funcional e características dos professores alfabetizadores, tais como área de atuação, idade, sexo, formação, condições de trabalho, assim como sobre distribuição dos alfabetizados segundo idade, sexo e localização. Essa ausência de informações o obrigou a trabalhar com dados de 14 países. Apesar dessa e de outras limitações do estudo, o autor considerou que os dados coletados permitiram ter uma visão geral dos países analisados com relação ao analfabetismo, os objetivos realizados com o desenvolvimento dos programas de alfabetização e as projeções para os próximos cinco anos. De fato, a amostra nos parece representativa, mas procuramos cotejar as informações constantes em ambos os relatórios mencionados para termos uma visão mais ampliada da situação dos países da região ao fim de cinco anos de execução do PPE (1980-2000). No entanto, é necessário lembrar que cinco anos é um tempo muito curto para o alcance das metas do projeto e, mais especificamente, com relação à meta de “supressão do analfabetismo”.

Conforme dados constantes no quadro, foram usadas informações dos seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, Cuba, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Peru e Venezuela. Desse modo, há um único país do Caribe (Cuba) e os demais são países da América Latina. Segundo Beca (1987), esses países possuíam taxas variadas de analfabetismo, destacando Cuba, com apenas 1,9% da população, e Guatemala, com quase 50%.

No conjunto dos países, o total de analfabetos absolutos era de 37 milhões de pessoas. A taxa de analfabetismo para toda a população dos 14 países era de 18,9%. A tabela reproduzida do texto do autor demonstra uma concentração do analfabetismo na população rural, ou seja, uma taxa de 39,2%. Essa conclusão pode ser confirmada no relatório produzido pelo Siri, com o acréscimo de que o analfabetismo era maior entre a população feminina, nas zonas urbanas marginais, nas faixas etárias de 35 anos ou mais e nas populações indígenas. Na zona urbana, conforme a tabela produzida por Beca (1987), a taxa era de apenas 11,7%. Com exceção da Argentina, Chile e Venezuela, o número de pessoas analfabetas era superior do que nas zonas urbanas na maioria dos países. Reproduzimos a tabela na sequência:

Tabela 3 – População analfabeta de 15 anos ou mais e taxa de analfabetismo absoluto por país

País	Urbana	%	Rural	%	Total	%
Argentina	699.129	4,3	485.835	16	1.184.964	6,1
Bolívia					984.974	36,5
Brasil	8.743.376	16,8	9.973.471	46,3	18.716.847	25,5
Colômbia	718.000	6,1	1.805.900	32,4	2.523.900	14,6
Chile	395.558	6,2	283.481	21,9	681.039	8,9
Cuba					115.374	1,9
Equador	152.298	6,2	618.308	27,7	770.606	16,4
Guatemala	263.796	23,7	1.356.113	63,2	1.619.909	49,7
Honduras	124.051	19,0	659.280	51,3	783.331	40,5
México					6.451.740	17,0
Nicarágua	55.928	7,3	130.002	19,4	185.930	13,0
Panamá	29.964	5,1	137.387	27,3	167.351	15,5
Peru	517.600	7,8	1.219.600	37,7	1.737.200	17,4
Venezuela	609.263	7,6	592.647	28,9	1.201.910	11,9
Total	12.310.963	11,7	17.262.024	39,2	37.125.075	18,9

Notas:

(1) As taxas de analfabetismo totais urbana e rural, foram calculadas em relação a população total de 15 anos ou mais.

(2) Os dados vieram dos censos de 1980, menos da Colômbia, que é uma projeção para 1980; Honduras, que corresponde a 1974, e Bolívia, a 1976.

Fonte: Beca (1987).

Como pode ser lido nas notas, os dados são oriundos dos censos de 1980, com exceção da Colômbia, Honduras e Bolívia (1970). Desse modo, eles não permitem identificar sua evolução nos primeiros cinco anos do PPE (1980-2000), mas permitem verificar a situação do analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais nos países discriminados na década de 1980 e 1970. Buscamos no relatório elaborado pelo Siri (1987) informações sobre o analfabetismo. Eles foram reproduzidos a seguir na Tabela 4:

Tabela 4 – Número de analfabetos de 15 anos ou mais em 15 países da região (América Latina e Caribe)

País	Número de Analfabetos de 15 anos ou mais		Taxa de crescimento
	1980	1985	1980-1985
Argentina	1.184.964		
Bolívia	993.437 ^(a)	925.000	-0,8
Brasil	18.716.847	17.284.056	-1,6
Chile	681.039 ^(b)		
Colômbia	2.407.458 ^(c)	2.562.000	1,3
Costa Rica	121.310 ^(d)	112.950	-0,6
Cuba	115.374 ^(e)		
Equador	760.310	659.648	-2,8
El Salvador	819.000		
Guatemala		2.592.608	
Haiti	2.422.500 ^(g)	2.436.800	0,3
México	6.435.000	4.633.000	-6,4
Nicarágua	186.003 ^(h)		
Peru	1.737.213 ⁽ⁱ⁾	1.741.000	0,1
Venezuela	1.624.432 ^(j)	1201.910	-9,6

Notas: (a) Ano 1976; (b) Ano 1982; (c) População de 10 anos ou mais; (d) Ano 1973; (e) Ano 1973; (f) Cifra estimada pela Direção da Alfabetização e Educação de Adultos; (g) Ano 1983; (h) Estimativa no Ministério da Educação depois da Cruzada Nacional de Alfabetização, em 1980, sobre a base da população de 10 anos ou mais, que declarou ser analfabeta no censo de 1979. Não estão inclusos 130.372 “analfabetos inaptos”; (i) Ano 1981; (j) Ano 1984. Informes Nacionais da Unesco. Estatística Yearbook 1986-1987.

Fonte: Unesco/Orealc (1988d).

Constam, na Tabela 4, 13 países (Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, Cuba, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Peru e Venezuela). Mesmo nessa tabela, os dados se referem aos anos de 1970 e 1980, dificultando identificar a evolução ou comparação das taxas. Segundo o documento do Siri (UNESCO/OREALC, 1988d), o fato de os censos ou inquéritos domiciliares serem atualizados lentamente, a cada dez anos, dificultava o monitoramento sistemático das informações em cada país. Concluiu, no entanto, a partir da tabela, que o percentual de analfabetos era muito variável, com margem que oscilaram, em 1985, entre taxas acima de 60% e abaixo de 4%.

O relatório de Beca (1987) apresenta dados sobre o analfabetismo funcional comparado com o absoluto em três países. O autor entende que era analfabeta funcional a população com três ou menos anos de escolarização. Reproduzimos a tabela elaborada pelo autor:

Tabela 5 – Taxas de analfabetismo absoluto de funcional da Argentina, do Brasil e do Chile por localização

Setor	Argentina		Brasil		Chile	
	Absoluto	Funcional	Absoluto	Funcional	Absoluto	Funcional
Urbano	4,3	28,6	16,8	37,1	6,2	14,8
Rural	16,0	62,6	46,3	76,1	21,9	39,5
Total	6,1	33,9	25,5	48,5	8,9	19,0

Fonte: Beca (1987).

De acordo com o autor, considerando os dados do Brasil e do Chile, havia uma tendência de crescimento do número de analfabetos funcionais entre a população com 15 anos e mais. Isso significa que os anos de escolarização não estavam aumentando.

Quanto aos programas voltados para a alfabetização no período de 1980 a 1985, o relatório do Siri (UNESCO/OREALC, 1988) assinala o sucesso dos programas em alguns países, mas aponta que os resultados obtidos não correspondiam aos objetivos definidos nos Planos de Ação Nacionais. Esse fato, segundo o relatório, poderia ser explicado por fatores endógenos aos programas de alfabetização e por fatores estruturais. Esses documentos não faziam referência a avaliações sistemáticas das ações alfabetizadoras o que, segundo o relatório, dificultou a identificação de qual desses fatores pesaram mais sobre os resultados dos programas.

Os relatórios produzidos pelos países também não apresentaram avaliação da estrutura organizacional das ações de alfabetização, mas um número significativo de países, como mostrado nesta tese, criaram serviços nacionais responsáveis pela orientação técnica da alfabetização, com diversos graus de autonomia em relação aos ministérios da Educação. Quanto ao planejamento das ações, Beca (1987) assinala que, em 64,7% dos casos, o planejamento da alfabetização era parte integrante do planejamento socioeconômico em nível nacional.

Quanto à participação comunitária no planejamento das ações alfabetizadoras, cinco respostas (23%) descreveram formas claras de participação no diagnóstico, na formulação de metas, na determinação de recursos etc. de representantes de organizações sociais. Outros três programas (14%) indicavam que havia a participação em nível local de base experimental. Quanto ao restante dos programas, segundo o relatório do Siri (UNESCO/OREALC, 1988), não havia participação comunitária no planejamento ou simplesmente descreveram meios de consulta limitados ou insuficientes.

Os programas realizados na Argentina, na Bolívia, no Brasil, na Colômbia, na Guatemala, em Honduras, no México, no Peru e na Venezuela consideraram ações intersetoriais abrangendo ministérios da Saúde e da Agricultura, municípios, comunidades de base, sindicatos e organizações não governamentais. Beca (1987) assinala que a maioria dos programas desenvolvidos eram de natureza pública, porém, no que se refere à tomada de decisões sobre as políticas de alfabetização, observou predomínio de organizações colegiadas; em alguns casos, os próprios ministérios da Educação e, em outros, com a participação de instituições e organizações sociais ou comunitárias.

O autor concluiu, no que diz respeito às formas como os diferentes tipos de organizações ou instituições sociais participavam ou estavam vinculadas aos programas, destacando, em ordem de maior participação, os seguintes: ministérios, instituições religiosas, comunidades camponesas e/ou indígenas, municípios, instituições privadas de ensino e organizações populacionais. As organizações sindicais ou estudantis e as empresas participavam em número menor de casos. Quanto à participação em órgãos de coordenação ou decisão, em 73% dos casos havia presença de ministérios; em 41%, de instituições religiosas e em 36%, de municípios e organizações populacionais. As instituições restantes tinham baixa participação na tomada de decisão.

O relatório produzido pelo Siri (UNESCO/OREALC, 1988d) menciona que a formação de pessoal técnico e docente estava prevista em quase todos os programas e que foram realizadas de diversas formas: educação a distância, oficinas de formação e avaliação realizadas em nível local e regional e de forma presencial. Nas formações, houve participação de voluntários, como estudantes do ensino médio e universitário, membros das comunidades locais, professores e outros profissionais.

Beca (1987) também aponta informações relevantes sobre a formação dos professores que atuam nos programas de alfabetização. A formação de professores alfabetizadores sem estudos pedagógicos é abordada de diferentes formas. Uma síntese das respostas sobre essa matéria permite-nos concluir que os planos de formação contemplavam uma média de 54 horas pedagógicas. As modalidades mais frequentes eram seminários iniciais durante o ano letivo; *workshops* de formação inicial; cursos de formação ministrados por professores qualificados. Entre os conteúdos desses planos de formação, o autor destacou objetivos, estratégias, princípios de alfabetização e situação de analfabetismo; metodologia reflexiva e

crítica; elaboração de material educativo, cartilhas etc.; dinâmica de grupo, relações humanas; papel do educador de adultos; psicologia adulta; teoria da investigação participativa. técnicas populares de comunicação; promoção e participação comunitária; gestão do sistema de informação e controle; análise da realidade nacional; diretrizes básicas para organizar um programa de alfabetização.

Para a pós-alfabetização, existiam planos de aperfeiçoamento docente em 70% dos casos. Entre as principais modalidades desenvolvidas, destacamos visitas periódicas e reuniões de orientação pedagógica; seminários anuais sobre metodologia de ensino; oficinas com coordenadores municipais sobre metodologia, avaliação, participação comunitária, planejamento; *workshops* periódicos de formação contínua; cursos de profissionalização; seminários inter-regionais sobre técnicas pedagógicas.

Entre as conquistas mais significativas, o relatório do Siri destaca o desenvolvimento de materiais didáticos impressos e audiovisuais que levaram em conta as características das populações atendidas e que permitiram a utilização de modalidades formais e não formais de educação. Na Colômbia, na Costa Rica, em Honduras, na Jamaica, em São Vicente e Granadinas e na Venezuela, a televisão e o rádio foram utilizados para apoiar o trabalho de alfabetização (UNESCO/OREALC, 1988d). Beca (1987), por sua vez, aponta que o material usado na alfabetização constituía-se de cartilhas para os estudantes e manual do professor.

Beca (1987) também destaca as metodologias adotadas nos países investigados para alfabetizar os adultos. Desse modo, salienta, de acordo com a caracterização que os programas fazem de si próprios,

[...] 60% se define como de alfabetización social, crítica o concientizadora, un 45% se identifica como de alfabetización funcional y sólo un 30% se perciben como programas de lecto-escritura. Algunos programas asumieron más de una de estas alternativas (Beca, 1987, p. 17).

Por outro lado, no que diz respeito ao método de alfabetização adotado, aponta que o mais recorrente era o chamado psicossocial.

De la descripción de dicho método se desprende que en algunos casos la reflexión dialógica se proyecta al cambio social, a la crítica de la marginalidad y sus causas, y en otros se centra en la dignidad del sujeto como persona. Se fundamenta esta elección en que se adecúa mejor a la dinámica educativa propia del adulto (Beca, 1987, p. 17).

Segundo o autor, outro método utilizado é o denominado eclético, que combina o método de sentença com o psicossocial, indicando que a sentença seria a unidade linguística mais adequada para a aprendizagem do adulto. Esse método,

conforme os dados da pesquisa, era adotado na Guatemala, em Honduras e na Argentina.

O relatório elaborado pelo Siri (1988d) menciona ainda que, na Bolívia, no Equador e no Peru, foram formulados programas específicos para a alfabetização da população feminina que incluíam formação em áreas relacionadas à vida familiar e proporcionavam formação em trabalhos artesanais. Beca (1987) salienta que, nos países investigados, uma percentagem inferior (30%) dos programas possuía planos especiais para mulheres, caracterizados por complementar a alfabetização com formação em áreas como corte e costura, bordado, puericultura, higiene, nutrição etc.

Beca (1987), por sua vez, menciona a existência programas especiais destinados às populações que viviam no meio rural. Esses programas adotavam materiais adaptados à realidade dos educandos; calendário de estudos flexíveis baseados nas atividades produtivas da comunidade; criação de círculos de centros ou círculos especiais de alfabetização; uso de metodologias alternativas, como rádio, TV e correspondência. O autor identificou que 62% dos programas desenvolvidos em 13 países possuíam planos especiais para grupos étnicos, com ênfase na alfabetização e pós-alfabetização bilingue (espanhol e língua nativa).

A despeito da existência de vários programas de alfabetização na região, o relatório nacional e o próprio Plano de Ação Regional, aprovado em Bogotá (março de 1987), reconheciam a dificuldade de erradicar o analfabetismo antes do ano 2000. Sendo assim, o relatório aponta a necessidade de repensar profundamente as estratégias, especialmente nos países onde se concentrava a maior proporção da população analfabeta da região. Salienta ainda que o alcance dessa meta estava ligado à melhoria da qualidade dos serviços educativos para conter o analfabetismo no futuro. Beca (1987), com base na análise dos dados dos 14 países mencionados, também demonstra pouca confiança na possibilidade de alcance da meta.

García-Huidobro (1987), em seu trabalho apresentado no *Seminário internacional de Educação Básica para Jovens e Adultos* no Rio de Janeiro, em novembro de 1985, apontou os contrastes entre as enormes necessidades de educação de adultos e o aparente consenso de sua importância e a baixa relevância da educação de adultos na política educacional e nas despesas da maioria dos países da região. Nesse sentido, salientou que a educação de adultos na América Latina era um conjunto heterogêneo de atividades, programas e projetos de importância desigual devido à falta de estabilidade e à curta duração dos programas.

Segundo Garcáa-Huidobro (1987), a variabilidade das políticas e experiências realizadas tinham alto custo e a curta duração dessas políticas e/ou desses programas impedia a comunidade de se apropriar delas. Sendo assim, o autor sugeriu a implementação de políticas públicas de educação que buscassem o consenso democrático, nas quais os setores populares pudessem exercer algum controle social sobre a educação de adultos, o que poderia direcionar melhor as políticas e programas ao público-alvo.

5.3 TERCEIRA ETAPA DENOMINADA SEGUNDA ETAPA DE EXECUÇÃO DO PROJETO (1986-1980)

O início dessa etapa foi marcado pelas deliberações construídas na *II Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal*, realizada em Bogotá entre 24 e 28 de março de 1987, e da *VI Conferência de Ministros da Educação*, realizada no período de 30 de março a 4 de abril na referida cidade. Nesse sentido, a *Apresentação do Boletim nº 12 (UNESCO/OREALC, 1987a)* aponta que, de 24 de março a 4 de abril de 1987, a cidade de Bogotá foi palco de definição das diretrizes da política educacional de América Latina e do Caribe e que a *II Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal* e a *VI Conferência de Ministros da Educação* conseguiram reunir quase todos os responsáveis pela educação dos Estados-membros da região.

Conforme ainda escrito na *Apresentação do Boletim nº 12*, os governos da região ratificaram os objetivos do PPE (1980-2000) e concordaram que a natureza desses objetivos colocou a necessidade de seu cumprimento acima das dificuldades financeiras causadas pela crise que a região atravessava, porque eliminar o analfabetismo, garantir a universalização da educação básica e a melhoria da qualidade do ensino constituíam requisitos para os processos de crescimento dos países de forma equitativa e dinâmica. Além disso, a reunião do Comitê aprovou uma modificação do seu regulamento para permitir o funcionamento mais sistemático do Conselho de Administração.

A Reunião de Ministros, por sua vez, corroborou o que foi definido na reunião do Comitê e aprovou uma Declaração final cujo texto, publicado no Boletim, manifestou “[...] la firme y homogénea voluntad política que existe actualmente en la

región alrededor de los objetivos del Proyecto Principal que son, en definitiva, los objetivos de una política educativa democrática” (UNESCO/OREALC, 1987a, p. 4).

Após a *Apresentação*, o Boletim nº 12 expôs um item intitulado *Segunda Reunion del Comite Regional Intergubernamental del Proyecto Principal em la esfera de la educacion e Sexta Conferencia Regional de Ministro de Educacion y de ministros encargados de la planificacion econômica de los estados miembros de America Latina y el Caribe*. De acordo com o registrado nesse item, os eventos apontaram duas recomendações: a) a necessidade de inverter as tendências de diminuição dos investimentos públicos para os objetivos sociais e para as políticas educacionais; b) adoção de estratégias para atingir o objetivo de igualdade de oportunidades de aprendizagens, de acesso e permanência de crianças, jovens e adultos nas escolas.

Os participantes da II Reunião do Comitê construíram um balanço dos avanços e das dificuldades de implementação das orientações emanadas da I Reunião do Comitê (México, de 5 a 9 de novembro de 1984). Assim, concluíram que, apesar da grave crise econômica que afetava a região, a consolidação progressiva da democracia colaborou para a integração dos objetivos educativos nos planos nacionais de desenvolvimento e, nesse quadro, o PPE (1980-2000) tornou-se um elemento-guia e integrador das políticas de educação nacionais.

O texto acrescentou que os progressos alcançados nos países, na década de 1980, na luta contra o analfabetismo da população jovem e adulta foram evidentes, pois houve uma redução do percentual regional de analfabetos para 17,3%. No entanto, foi observado que, se não fossem adotadas medidas drásticas para reduzir o número absoluto de analfabetos (44 milhões de pessoas), no ano 2000, ainda haveria 10% da população jovem e adulta sem saber ler ou escrever. Assim, no que tange à eliminação do analfabetismo entre adultos na região,

[...] el Comité ha sido unánime en reconocer que los esfuerzos que se emprendan y los avances que se obtengan en los próximos cuatro o cinco años condicionarán el grado en que los Estados Miembros de la región logren alcanzar los objetivos del Proyecto antes del fin del siglo (UNESCO/OREALC, 1987a, p. 7).

O Comitê renovou o compromisso e a decisão política que permitiriam estruturar e adotar Planos de Ação Nacionais para mobilização de recursos humanos e materiais para que se cumprissem os objetivos do PPE (1980-2000).

Os peritos nacionais participantes da reunião analisaram os progressos alcançados com relação à qualidade e eficiência da educação na região, assim como

os resultados positivos da cooperação técnica horizontal. Os delegados participantes, conforme o Boletim nº 12, também manifestaram apoio à melhoria da cooperação sub-regional, regional e internacional para a implementação de atividades prioritárias no âmbito do Projeto Principal. Nesse sentido, houve consenso sobre os seguintes aspectos:

- a) la conveniencia de una mayor y mejor utilización de los recursos, mecanismos e instituciones de cooperación nacionales e internacionales existentes;
- b) la necesidad de tomar en cuenta la cambiante realidad en la cual el Proyecto Principal está inserto;
- c) la urgencia de mantener o aumentar el nivel de recursos requeridos para promover la cooperación, y
- d) subrayar el rol clave de la Unesco en relación con la cooperación para la consecución de los objetivos del Proyecto Principal (UNESCO/OREALC, 1987a, p.6).

Nas recomendações sobre as prioridades de ação no período 1987-1989, no âmbito do PPE (1980-2000), reproduzidas no Boletim, o Comitê, no que diz respeito ao objetivo de proporcionar a alfabetização e a educação de adultos, apontou que conheceu e avaliou os esforços de muitos países da região para solucionar o problema do analfabetismo, contudo ressaltou que, em alguns países, os programas realizados pareciam insuficientes para atingir a meta de erradicação do analfabetismo antes do ano 2000. Sendo assim, recomendou o aumento e a continuidade dos esforços para melhorar os índices de alfabetização e educação de adultos, como também os sistemas de informação e avaliação, com adoção de parâmetros comuns nas estatísticas do analfabetismo na região que permitissem acompanhar os progressos e os fatores que afetavam negativamente os resultados das campanhas ou programas.

O Comitê também recomendou acerca da necessidade de planejamento, organização, administração, monitoramento e avaliação rigorosa das campanhas realizadas. Sem deixar de lado o objetivo de erradicação do analfabetismo, aconselhou que os países atentassem para a alfabetização de adolescentes, jovens e mães analfabetas. Os programas incluíam formação de grupos étnicos em saúde e nutrição, levando em conta as suas diferenças linguísticas e de pessoas sem habilidades ou com deficiência atitudinal. Portanto, os programas destinados aos grupos étnicos deveriam incluir formação em saúde e nutrição.

Com a finalidade de manter o interesse dos adultos nos programas de alfabetização, o Comitê orientou os países a construir programas que mantivessem

uma estreita relação entre as ações de alfabetização, os programas específicos de formação profissional ou de qualificação profissional e os programas ou projetos de desenvolvimento socioeconômico comunitário.

No que tange aos planos nacionais de educação, o Comitê recomendou aos Estados-membros realizar formação do pessoal técnico e administrativo, em nível central, para que pudessem formular as políticas e as estratégias globais para a alfabetização, a pós-alfabetização e a educação de adultos, assim como investir na formação de equipes técnicas regionais para que executassem as políticas de formação do pessoal local, como coordenadores, supervisores, animadores ou promotores comunitários, como também investir na formação de alfabetizadores e educadores de adultos.

Na *Sexta Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros Responsáveis pelo Planejamento Econômico dos Estados-Membros da América Latina e do Caribe*, ocorrida em Bogotá, no período de 30 de março a 4 de abril de 1987, as recomendações do Comitê foram reiteradas e também foi aprovada a Declaração de Bogotá, que, no seu primeiro parágrafo, reconheceu o crescente processo de democratização política dos países da região e a grave crise econômica que deteriorava a relação dos países-membros com os países industrializados (UNESCO/OREALC, 1987, p. 19). No que se refere à economia, a Declaração destacou a convicção da Conferência de que a educação e a cultura contribuiriam para que, no futuro, houvesse estabilidade política e, portanto, não existisse miséria, fome, insegurança e desequilíbrios sociais. Também salientou que os sinais da crise econômica eram encontrados no excessivo crescimento da dívida externa e, como consequência desse crescimento, na dificuldade de obtenção de novos financiamentos.

Quanto aos objetivos do PPE (1980-2000), sublinhou que dificilmente seriam alcançados até o final do século XX, principalmente em função dos financiamentos até então dispensados para o desenvolvimento dos programas e dos projetos. Reconheceu ainda que a população analfabeta continuava a ser de 44 milhões entre pessoas com 15 anos ou mais. Essa população aumentou de 163 milhões, em 1970, para 253 milhões, em 1985. A Declaração afirmou a educação como fator essencial para o desenvolvimento social e econômico, mas também para o fortalecimento da democracia.

Após o Promedlac II, a Primeira Reunião dos integrantes do *Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, conforme a *Apresentação* do Boletim nº 13 (UNESCO/OREALC, 1987b), ocorreu nos dias 19 e 20 de agosto de 1987, na cidade do México. Essa reunião teve como principal objetivo examinar e aprovar o Relatório que o presidente do Comitê apresentou à 24ª Conferência Geral da Unesco, acontecida de outubro a novembro de 1987. Os membros reunidos também solicitaram que se transmitisse à 24ª Conferência Geral o desejo dos Estados-membros de que a Unesco concentrasse sua ajuda em atividades vinculadas aos objetivos do Projeto Principal e em seus mecanismos de cooperação (redes de cooperação e Sistema Regional de Información (Siri), além de mencionar no relatório a recomendação de inclusão de projetos especiais na versão preliminar. Dentre os projetos debatidos e examinados na reunião, podemos citar o *Projeto de Alfabetização de Populações Indígenas*. De acordo com o Boletim nº 13, esse projeto foi aprovado pelo Comitê e se baseava no fato de que as zonas indígenas concentravam as mais altas de analfabetismo, o mais baixo rendimento escolar e as mais altas taxas de repetência e evasão.

A *Apresentação* do Boletim nº 14 assinala que “[...] la revolución tecnológica por la que atraviesa la Humanidad también se hace sentir en el campo de la educación” (UNESCO/OREALC, 1987c, p. 5) e, nesse sentido, os países da América Latina e do Caribe eram afetados pelo surgimento do computador, havendo muitas tentativas de generalizar seu uso na educação, pois muito setores acreditavam ser necessário ensinar o seu uso nas escolas. Segundo a *Apresentação*, muito estava sendo escrito a favor do uso do computador na escola, com base nos argumentos de que auxiliaria no desenvolvimento de habilidades que levariam os jovens a conseguir melhores empregos no futuro, além de contribuir para melhorar o nível geral de conhecimento dos alunos.

Como escrito na *Apresentação* do Boletim nº 15 (1988a), os países da América Latina e do Caribe, cada vez mais, eram desafiados a oferecer uma educação de qualidade em um contexto de severas restrições financeiras ocasionadas pela crise econômica. Apesar das dificuldades, era possível perceber na região a presença de um importante conjunto de experiências e ensaios valiosos. Nessa direção, a *Apresentação* desse boletim também aponta que muitos países da região apresentaram progressos consideráveis na cobertura dos sistemas educativos. No entanto, esses resultados positivos não eram observados nos quesitos qualidade e

eficiência de sua ação. Essa conclusão, “[...] reiterada por numerosos diagnósticos, inspira acciones cada día más precisas y pertinentes en torno al objetivo del Proyecto Principal destinado a mejorar la calidad de la enseñanza” (UNESCO/OREALC, 1988b, p. 5).

O boletim também menciona que, no *Seminario Regional sobre alternativas de Alfabetización para América Latina y el Caribe*, realizado em Brasília de 18 a 22 de maio de 1987, cuja pauta central foi a reflexão e a análise da dimensão política da alfabetização, foram discutidos:

a) la relación entre eliminación del analfabetismo, consolidación de los procesos democráticos en la región y construcción de un nuevo modelo de desarrollo científico, tecnológico y económico; b) la necesidad de un desarrollo equitativo que permita que altos porcentajes de la población manejen los códigos culturales básicos así como se encuentren socializados en los marcos del método científico, y c) los educadores deben asumir que la alfabetización es un acto político; consecuentemente deben hacerse cargo de sus propias convicciones políticas sobre la acción pedagógica, buscando la relación dialéctica, teórica y práctica, para lo cual su acción debe estar revestida de ‘coraje’ y lucidez, para ser efectivamente acción transformadora en y sobre el mundo (UNESCO/OREALC, 1988b, p. 82).

Nesse contexto, consideramos importante, na próxima seção, apresentar elementos do documento produzido a partir dos debates ocorridos nesse seminário, publicado pela Orealc. Como escrito na *Apresentação* assinada pela Orealc, o *Seminário Regional sobre Alternativas de Alfabetização para a América Latina e o Caribe* resultou do esforço conjunto entre esse organismo e o Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Ele foi realizado no Centro de Convenções de Brasília entre 18 e 22 de maio de 1987. O Seminário relata experiências de alfabetização em países da América Latina e do Caribe que podem enriquecer esta tese, assim como informa a situação econômica, social, política e educacional desses países.

A *Apresentação* do Boletim nº 17 (1988c) aponta que as experiências de integração entre os países da região no campo educacional estavam cada vez mais reais, devido à decisão política do Estados-membros de se aproximarem para o cumprimento dos objetivos do PPE (1980-2000). Desse modo, salienta que foi formado um grupo de oito países (Argentina, Brasil, Colômbia, México, Panamá, Peru, Uruguai e Venezuela) e, na reunião desse grupo, que aconteceu em Montevideu, o Ministério da Educação do Peru apresentou um trabalho com o objetivo de preparar o intercâmbio dessas experiências, cumprindo, dessa forma, o Compromisso de Acapulco assinado pelos oito presidentes desses países, em reunião realizada em

novembro de 1987, quando se comprometeram a promover intercâmbio de experiências em alfabetização e com relação aos diferentes níveis de ensino.

Com relação a esse compromisso, o Boletim nº 17 apresenta um texto elaborado pelo Ministério da Educação do Peru, intitulado *La Alfabetización en el grupo de los 8*, que detalha as trocas de experiências compartilhadas entre os países. De acordo com o texto, desde o compromisso de Acapulco, foram feitas várias consultas aos países participantes que acentuaram a necessidade de cooperação educativa e cultural. Nesse contexto, foi discutido como poderia funcionar o intercâmbio de experiências de alfabetização e educação de adultos, com a finalidade de erradicar o analfabetismo nos países integrantes até o ano 2000 (UNESCO/OREALC, 1988c).

Conforme o texto, essa preocupação com a alfabetização de adultos era comum tanto em nível internacional como regional. Por isso mesmo, já havia ações voltadas para essa questão e as mais recentes foram o Projeto Principal de Educação para a América Latina, coordenado pela Unesco e o Programa de Desenvolvimento Educacional da OEA. Essas ações, segundo o texto, enfatizaram a necessidade de estabelecer prazos e definir esforços que levassem à redução do analfabetismo até o ano 2000.

O texto ainda salienta que o analfabetismo passou a ser visto como um problema que não se limitava às questões educacionais, pois “[...] condiciona, sino retarda, la democratización de las sociedades latinoamericanas y que atenúa aún más las posibilidades de desarrollo de vastos conglomerados humanos y sociales de la Región” (Ministerio de Educación del Peru, 1988c, p. 26). Nesse sentido, havia um consenso sobre os avanços realizados pelos países no que se refere à expansão dos sistemas educativos, que ocasionou, por exemplo, o aumento da escolaridade média da população, e quanto ao interesse dos governos em promover campanhas de alfabetização e institucionalizar setores responsáveis pelo enfrentamento do analfabetismo. No entanto, como registrado no texto, os dados referentes ao analfabetismo eram alarmantes, principalmente na América Latina. As estimativas da Unesco de 1985 indicavam que

[...] 889 millones el número de analfabetos en el mundo (el 27,7% de la población adulta del mundo). 328 millones eran hombres y 561 millones mujeres. América Latina contribuía con 43 millones 600 mil analfabetos, es decir, el 5% del total mundial. 9 países (India, China, Pakistán Bangladesh, Nigeria, Indonesia, Brasil, Egipto, Irán) representaban el 75,2% del total de analfabetos mundiales y más de 23 países de América Latina tenían más de

1 millón de analfabetos [...]. En promedio, la Región tenía una tasa de analfabetismo del 17,3% (en 1970 era del 27,3%) y se estimaba que en el año 2000 esta tasa podría representar un 10,4%. En términos absolutos, el número de analfabetos se mantuvo estable entre 1980 y 1985: de 44 millones 300 mil pasó a 43.600, pero el número de adultos alfabetizados casi se duplicó: de 119 millones en 1970 a 209 millones en 1985 (Ministerio de Educación del Perú, 1988c, p. 26-27).

Considerando os dados sobre as taxas de analfabetismo nos países participantes e as suas especificidades, o texto salienta a dificuldade de construção de estratégias comuns para enfrentar o analfabetismo. A Tabela 6 mostra as estimativas do analfabetismo nos países da América Latina e do Caribe nos anos de 1980 e 1985:

Tabela 6 – Estimativas do analfabetismo na América Latina (23 países da região) entre 1980 e 1985

País	1980		1985	
	Nº de analfabetos (milhares)	Taxa de analfabetos %	Nº de analfabetos (milhares)	Taxa de analfabetos %
Argentina	1185	6,1	934	4,5
Bolívia	993	36,8	925	25,8
Brasil	18717	26,0	17284	20,1
Colômbia	2407	14,8	2149	11,9
Costa Rica	-	-	103	6,4
Cuba	106	2,2	-	-
Chile	681	8,9	-	-
Ecuador	760	16,2	660	12,0
El Salvador	818	32,7	858	27,9
Guatemala	-	-	2519	45,0
Guiana	-	-	25	4,1
Haiti	2423	78,5	2436	77,0
Honduras	594	43,1	940	40,5
México ⁹	6435	16,8	4633	10,1
Nicarágua	186	13,0	-	-
Panamá	157	14,4	157	11,8
Paraguay	219	12,5	253	11,8
Peru	1735	17,5	1800	15,2
Rep. Dominicana	1519	31,4	893	22,7
Suriname	-	-	23	10,0
Trindade/Tobago	35	5,1	36	3,9
Uruguai	125	6,1	101	10,1
Venezuela	1319	15,3	1416	13,1
Total da Região (inclui 35 países)	44300	20,2	43600	17,3

Fonte: Unesco/Orealc (1988c).

De fato, como mostram os dados da tabela, havia grandes discrepâncias entre as taxas de analfabetismo na região. No Haiti, por exemplo, a taxa era de 77% enquanto na Argentina era de 4,5%. Certamente, essas diferentes taxas, por si só, requeriam ações diferenciadas para garantir o aumento dos níveis de analfabetismo

principalmente nos países que tinham as maiores taxas. O texto acrescenta que as dificuldades para enfrentamento do analfabetismo eram complexas, porque estavam relacionadas a fatores históricos, socioculturais e educacionais. Assim, onde existiam

[...] conglomerados de poblaciones aborígenes, donde la disparidad campo-ciudad es más enfática, donde la situación del hombre es notablemente mejor que la de la mujer, donde las relaciones de producción y de trabajo son tan atrasadas que no demandan una mayor calificación de la mano de obra, el analfabetismo es persistente y tiende a perpetuarse (Ministerio de Educación del Perú, 1988c, p. 26-27).

Além dessas dificuldades, havia problemas quanto à universalização do ensino primário, o que colaborava para a persistência do analfabetismo. Conforme o texto, estimava-se que, em 1985, havia 66 milhões de crianças em idade escolar primária. Desse quantitativo, 8,5 milhões, ou seja, 13% estavam fora da escola. Ainda de acordo com o informado, os dados da Unesco apontavam que, no ano 2000, essa taxa poderia cair para 8%, isto é, haveria 6,7 milhões de crianças sem escola. Conforme demarcado no texto, esse problema, ou seja, a falta de acesso à escola primária, colaborava para a persistência do analfabetismo adulto, mas também era resultado do fato de que as agências de desenvolvimento social não conseguiram alcançar principalmente as áreas rurais e dispersas de acentuada pobreza intensificada pela crise que afetava as economias mundiais e regional.

Desse modo, segundo o texto, existiam uma série de fatores envolvidos na questão do analfabetismo. Devido a sua complexidade, seria necessário “

[...] firme voluntad política de los gobiernos que no es privativa de los partidos ni de las tendencias triunfantes en los períodos electorales y de gobiernos democráticos y de una creciente conciencia y participación de las respectivas sociedades nacionales (Ministerio de Educación del Perú, 1988c, p. 28).

Nesse sentido, era necessário unir esforços da sociedade e dos governos em torno de projetos comuns que visassem a solucionar o problema do analfabetismo.

Ao final do Boletim nº 17 (1988c), há um texto intitulado *1990: Año Internacional de la Alfabetización* (UNESCO, 1988c, p. 84, apontando que a Assembleia das Nações Unidas “[...] en 1987 proclamó a 1990 como el Año Internacional de la Alfabetización e invitó a la UNESCO a asumir el rol de organización líder encargada de su preparación y celebración”. Essa proclamação, segundo o Boletim nº 17, veio reforçar a ideia de que o analfabetismo era reconhecido como um dos principais problemas mundiais no final dos anos de 1980. Esse era mais grave entre as mulheres, além de mais de 98% do total dos analfabetos viverem em países em

desenvolvimento, constituindo um obstáculo para o desenvolvimento econômico e para modernização desses países. Assim, o texto publicado no Boletim nº 17 (1988c) assinala que a proposta da Unesco, para comemoração do Ano Internacional da Alfabetização, estava relacionada com a formulação de um Plano de Ação para acabar com o analfabetismo até o ano 2000 em todo mundo. Para cumprimento desse propósito,

[...] la UNESCO enfatiza que esta tarea no podrá ser llevada a cabo a menos que exista en los Estados Miembros la voluntad política necesaria y el compromiso para crear un amplio movimiento de solidaridad internacional para asegurar la activa participación de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (UNESCO/OREALC, 1988c, p. 84).

Desse modo, há concordância entre as proposições do Ministério da Educação do Peru, expressas no texto analisado, e a Unesco no que tange à necessidade de mobilização da sociedade para o alcance da meta de eliminação do analfabetismo entre os adultos. Um elemento que pesava sobre a necessidade de mobilização era o econômico, pois, como veremos posteriormente ao tratar das experiências de alfabetização, todos os países, de modo geral, viviam grave crise, resultado, em alguns casos, dos anos de regimes ditatoriais.

No período de 26 a 30 de junho de 1989, segundo informado no Boletim nº 18 (1989a), ocorreria a III Reunião Intergovernamental Regional do PPE (1980-2000) (Promedlac III). Como na anterior, seriam analisadas as conquistas e os problemas enfrentados pelos países da região para o cumprimento das metas do PPE (1980-2000) e também seriam aprovadas recomendações relativas ao Plano Regional e aos Planos Nacionais Ação. assim como discutidas, em mesas-redondas, estratégias mais adequadas para redução do analfabetismo e definidas estratégias de gestão frente à crise.

Segundo o Boletim nº 18 (UNESCO/OREALC, 1989a), a proclamação do Ano Internacional de Alfabetização (AIA) pelas Nações Unidas significou para a Redalf a oportunidade de levar a público essa questão, bem como mostrar que a eliminação do analfabetismo constituía uma tarefa nacional. Do mesmo jeito, a celebração do AIA colocava a alfabetização como um motivo-chave que permitiria propor políticas e ações. Nesse sentido, conforme aponta o Boletim nº 18,

[...] se prevé una modalidad de cooperación asociativa, consistente en la organización de grupos itinerantes compuestos por técnicos nacionales, seleccionados, que apoyarán las estrategias para la alfabetización durante la última década del siglo" (UNESCO/OREALC, 1989a, p. 46-47).

De acordo com o boletim, a investigação do Ano Internacional da Alfabetização orientou campos importantes e inexplorados, como o analfabetismo funcional e os processos de leitura e escrita dos adultos.

A *Apresentação* do Boletim nº 19 (UNESCO/OREALC, 1989b) mostra que o Promedlac III constituiu um importante marco para o PPE (1980-2000) tanto do ponto de vista técnico como político:

Desde el punto de vista político, la presencia de numerosos países representados por sus más altas autoridades y el consenso unánime acerca de las prioridades del segundo Plan Regional aprobado en la reunión, muestran que el Proyecto Principal constituye un instrumento efectivo en la definición de políticas educativas nacionales y que existe una comunidad de ideas a nivel regional en cuyo marco son posibles las acciones de cooperación (UNESCO/OREALC, 1989b, p. 5).

Do ponto de vista técnico, conforme a *Apresentação*, a reunião mostrou que as atividades realizadas na década de 1980 permitiram acumular uma quantidade significativa de experiências, de pessoal treinado e de informações que constituíam uma base sólida para ações futuras. Assim, segundo o Boletim nº 19, o “[...] PROMEDLAC III constituyó, desde este punto de vista, una muestra de la madurez que ha adquirido el pensamiento y la acción pedagógica en la región” (UNESCO/OREALC, 1989b, p. 5).

De acordo com boletim, o Promedlac III foi realizado na cidade da Guatemala, de 26 a 30 de junho de 1989, com a participação de 25 países da região, um número importante de organizações de cooperação regional e internacional e numerosos observadores de organizações não-governamentais. Os países representados foram Antígua Barbuda, Aruba, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Peru, República Dominicana, São Cristóvão e Névis, Santa Lúcia, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela. Cada um desses países apresentou relatos, foram ouvidas mensagens de organizações de cooperação e realizadas duas mesas-redondas sobre temas técnicos, vinculados ao desenvolvimento do evento e, por fim, um Grupo de Trabalho discutiu as recomendações que foram emanadas da reunião.

O Promedlad III “[...] contó con un documento principal de trabajo titulado ‘El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Avances, obstáculos y prioridades de acción para el futuro’” (UNESCO/OREALC, 1989b, p. 7) e outros documentos preparados pela Unesco. A reunião foi presidida pelo Ministro da

Educação da Guatemala, Ricardo Gómez Gálvez. O balanço dos avanços foi apresentado por Orestes Martínez, membro da delegação de Cuba. Em sua apresentação, destacou que o PPE (1980-2000) havia se tornado um modelo para outras regiões do mundo, enfatizando, quanto aos objetivos do projeto, os esforços realizados pelos países e pela Unesco. Destacou ainda os obstáculos a serem enfrentados com relação aos três objetivos do PPE (1980-2000). Nesse sentido, chamou a atenção para a questão da qualidade da educação que deveria ser um ponto essencial para solução de um dos principais problemas educativos — o fracasso escolar. O delegado de Cuba alertou sobre a insuficiência de recursos destinados à alfabetização que, se mantida, impediria o alcance do objetivo previsto para ser atingido no ano 2000, assim como sobre a necessidade de renovar as formas de gestão da educação de modo a permitir a inovação e a utilização de experiências existentes na região.

O texto do boletim destaca que houve consenso na reunião tanto na apreciação dos problemas como na constatação dos esforços dos países para atingir os objetivos do PPE (1980-2000). O diretor-geral da Unesco, Sylvain Lourié, também salientou, em seu discurso de abertura, a importância do PPE (1980-2000) para a troca de experiências e busca comum de respostas para os problemas educacionais.

Ainda em torno dos consensos, o texto do boletim assinala que as deliberações acentuaram a presença da crise econômica na região e suas consequências políticas e sociais. Alguns representantes dos Estados-membros admitiram que “[...] ciertos indicadores de regresión originados en la presencia de la crisis y el peso de la deuda externa que está afectando al sector social de los gobiernos” (UNESCO/OREALC, 1989b, p. 8). No que se refere à alfabetização, também houve consenso com relação à sua prioridade para alcance da meta de “eliminação” do analfabetismo.

No dia 30 de junho de 1989, foram aprovadas por aclamação as Recomendações elaboradas pelo Grupo de Trabalho, o projeto do informe geral, além de produção do “[...] documento de consenso alrededor del Proyecto Principal denominado ‘Declaración de Guatemala’” (UNESCO/OREALC, 1989b, p. 8). De acordo com Boletim nº 19, esses documentos evidenciaram algumas das características que tornavam único o momento histórico da região, pois haveria unidade de critérios em torno do PPE (1980-2000) e facilidade de troca de comunicação.

Nesse ano, de acordo com as Recomendações publicadas no Boletim nº 19, findava-se o período de vigência do Primeiro Plano Regional de Ação do PPE (1980-2000). Tendo em vista o avanço significativo e levando em conta a crise econômica

[...] en la creación de los mecanismos fundamentales de aplicación del Proyecto Principal y que es necesario asegurar su continuidad y su articulación con los programas de la Unesco, con los programas de otros organismos de cooperación y con los programas y acciones nacionales [...] [es necesario] multiplicar los esfuerzos de solidaridad y cooperación hacia y entre los países de la región (UNESCO, 1989b. p. 9).

Nesse sentido, o Comitê aprovou as orientações, a estrutura e os elementos dos II Plano Regional de Ação do Projeto Principal para execução no período de 1990 a 1995. As recomendações aprovadas primeiramente assinalaram que os aspectos e os resultados relevantes precisavam ser levados em conta na execução do II Plano. Além disso, a crise econômica pela qual passava a região indicava a necessidade de concentrar recursos e energias na solução de problemas conjunturais e emergenciais nos campos econômico e social agravados por desastres naturais.

En el actual contexto de crisis se ha puesto de manifiesto la importancia de definir estrategias de desarrollo con criterios de equidad. Las experiencias recientes, tanto a nivel regional como internacional, han puesto de manifiesto la importancia que tienen los factores humanos en las estrategias de desarrollo. Dicha importancia se define a través de varias dimensiones. En primer lugar, a través de los objetivos del desarrollo. Desde este punto de vista, se reconoce que el desarrollo social sólo tiene sentido si logra resolver los problemas de la población y mejorar su calidad de vida. En segundo lugar, se reconoce que muchas estrategias han fracasado por desconocer (UNESCO/OREALC, 1989b. p. 11).

Sendo assim, o Segundo Plano de Ação aprovado pelo Comitê Intergovernamental para sua execução de 1990 a 1995 teve como metas:

- enfatizar acciones orientadas a mejorar la calidad de los programas de alfabetización y educación básica, teniendo como referencia el carácter socio-cultural de dichos programas;
- identificar y movilizar nuevos recursos materiales y financieros orientados a conseguir los objetivos del Proyecto Principal, tanto a nivel nacional como regional;
- capitalizar los acontecimientos conmemorativos del Año Internacional de la Alfabetización con vistas a fortalecer la acción alfabetizadora en el transcurso de la ejecución del II Plan Nacional de Acción (UNESCO/OREALC, 1989b. p. 11).

Para alcançar as metas propostas, foram traçadas diretrizes para o II Plano de Ação, concretizadas em um conjunto de ações que obedeciam as seguintes estratégias: ações integrativas que contribuíssem para o desenvolvimento da sociedade e de cada indivíduo qualitativamente; o incentivo dos setores menos

favorecidos da população para promover acordos educacionais ou outros, garantindo a continuidade das ações propostas do Primeiro Plano de Ação para atingir os objetivos do PPE (1980-2000); iniciar e fortalecer pesquisas sobre sistemas de informação educacional que abordassem o processo de tomada de decisões políticas apropriadas; participação de organizações não governamentais e da comunidade nos esforços educativos para alcançar os objetivos do PPE (1980-2000); cooperação horizontal entre governos e instituições de países da região, além da cooperação técnico-financeira.

Tendo como horizonte alcançar os objetivos traçados pelo PPE (1980-2000), as recomendações apontaram necessidade de adotar novas opções pedagógicas para o desenvolvimento de programas de alfabetização, da educação básica de crianças, da educação básica de jovens e adultos e de educação não formal; conceber currículos apropriados para diversas populações-alvo; flexibilizar e simplificar a estrutura e o desenvolvimento dos programas escolares, de modo a permitir a incorporação de experiências relevantes para a solução de problemas relacionados ao ambiente, à saúde, à prevenção da toxicodependência, entre outros; articular o desenvolvimento de programas educacionais às necessidades de formação para o trabalho; resgatar e preservar o patrimônio cultural local, regional e nacional.

Com relação às recomendações dos planos nacionais de ação, no que diz respeito à alfabetização de jovens e adultos, o desafio era o desenvolvimento e a execução de estratégias nacionais que, “[...] sobre la base de una evaluación de las acciones llevadas a cabo hasta ahora, permitan realizar um esfuerzo definitivo para superar el analfabetismo entre 1990 y el año 2000” (UNESCO/OREALC, 1989b. p. 15), pois, para elaboração dessas estratégias, era requerida uma ação mais assertiva a partir das características específicas dos problemas de cada país e, dessa forma, era imprescindível mobilizar toda a sociedade em torno do desafio de redução do analfabetismo na região. Nessa direção, os acordos entre o Estado e as organizações não governamentais comprometidas com atividades de alfabetização, bem como as do setor público e entre os diferentes setores, foram recomendados como uma tarefa prioritária.

Ainda sobre as recomendações, foi apontado que as experiências acumuladas na região mostravam a importância dos programas de pós-alfabetização para consolidar os resultados das ações de alfabetização, enquadradas nas políticas de

programas de promoção da leitura e da escrita, destinados a criar situações favoráveis de uso da língua materna ou da língua nacional. Quanto à educação básica de jovens e adultos, os planos nacionais deveriam orientar as ações para a adaptação de seus conteúdos, suas modalidades e suas metodologias às exigências do mundo do trabalho, bem como adotar medidas que garantissem o aproveitamento de experiências e estudos já realizados, levando em consideração a inserção no sistema regular de ensino.

Além disso, a alfabetização e a educação de adultos da população indígena deveria constituir uma prioridade importante para alguns países da região e, desse modo, era urgente a definição de políticas educacionais para a população indígena coerentes com os princípios do bilinguismo e do interculturalismo que promovessem a formação de promotores e professores nativos, dando uma maior aporte financeiro e maior autonomia de gestão às organizações comunitárias indígenas, pois, nesses grupos, a alfabetização, ligada às atividades culturais e produtivas, poderia ter maior significado.

Com relação à Declaração da Guatemala (1989), aprovada em 30 de junho de 1989, Dias assinala que:

[...] ratificou o já exposto e emitiu o alerta da urgência quanto à intensificação de ações no âmbito do PPE (1980-2000), sem a qual a população não estaria alfabetizada e incorporada à educação básica até o ano 2000. Nela, há também a advertência sobre o deterioramento do processo educativo e o reconhecimento da inter-relação entre o fracasso escolar e outros condicionantes (sociais, políticos, culturais, ambientais e econômicos), não só os pedagógicos. Somados à falta de recursos, esses elementos conduziram os países a conclamarem ação articulada de diferentes setores, mobilização de todos os recursos humanos e materiais disponíveis, bem como necessárias modificações em métodos, estruturas, conteúdos e procedimentos dos sistemas de ensino, a fim de se melhorar a qualidade da educação, sustentáculo da universalização da escolaridade básica (DIAS, 2019, p. 117).

Assim, a Declaração, com base nas deliberações da reunião do Comitê, afirmou que a universalização da educação básica, a eliminação do analfabetismo e o melhoramento da qualidade da educação seriam as condições necessárias para o alcance dos objetivos de desenvolvimento, da paz e da democracia postuladas pela comunidade internacional e da região.

O Boletim nº 19 relata ainda que, no ano de 1989, foram realizadas Conferências Regionais para consulta e organização para a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, prevista para acontecer no período de 5 a 9 de março de 1990 em Bangkok (Tailândia), patrocinada pelo Banco Mundial, pela Unicef, pela

Unesco e pelo PNUD. Desse modo, registrou que “[...] han creado una comisión regional interorganismos para preparar, promover y organizar la Conferencia Mundial de Educación para Todos” (UNESCO/OREALC, 1989b, p. 56). Para isso, foi realizada uma Conferência Preparatória para os países cujo idioma é o espanhol em Quito (Equador), de 29 de novembro a 1º de dezembro de 1989, com o objetivo de reunir líderes mundiais, delegações governamentais de todos os países, organizações internacionais e não governamentais e educadores, a fim de alcançar um compromisso global para fornecer educação para todos. Em relação à educação de adultos e à alfabetização, a Conferência colocou como objetivo, para o ano 2000: “Reducción drástica del analfabetismo conforme a objetivos fijados por cada país y prioridades establecidas en función de la edad y el sexo” (UNESCO/OREALC, 1989b, p. 56), indicando que as metas não foram alcançadas nos primeiros dez anos de execução do PPE (1980-2000).

A *Apresentação* do Boletim nº 20 (UNESCO/OREALC, 1989c) aponta que a publicação correspondia ao último quadrimestre de 1989 e, por isso, apresentava diagnósticos e estratégias de ação que ratificaram a validade dos objetivos estabelecidos pelo PPE (1980-2000). Como assinalado na Declaração da Guatemala, havia plena consciência entre todos os Estados-membros da região que a universalização da educação básica, a eliminação do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação eram condições necessárias para o desenvolvimento, a paz e a democracia.

Em *Atividades Orealc*, o Boletim nº 20 ressalta que, no biênio 1988-89, a maioria das atividades foram orientadas para preparação do Ano Internacional da Alfabetização. Assim, as principais conquistas relacionadas com a alfabetização e a educação de adultos foram: avaliação dos programas de alfabetização em vários países, organização de seminários para análise dos resultados, sendo que essa atividade, que contou com o apoio técnico e financeiro da Orealc, culminou na *Seminário Regional sobre Políticas e Estratégias: Superando o analfabetismo no período 1990-2000* (Manágua, Nicarágua, 23 de novembro a 1º de dezembro), em que apresentou os relatórios processos de avaliação nacionais e desenvolveram propostas referentes ao campo da alfabetização.

Outra conquista apontada pelo Boletim nº 20 (1989c) foi a realização do *Taller Subregional sobre Programas de Educación Cívica y Participación de la Mujer Rural en la Vida Socioeconómica de la Comunidad* (Cochabamba, Bolívia, de 2 a 6 de

outubro de 1989), no qual reforçou o trabalho das mulheres no campo da alfabetização, sendo essa uma ação conjunta Orealc/Unicef Bolívia. A formação de educadores de adultos e alfabetizadores em vários países da região também foi assinalada como uma conquista. O Boletim destacou a realização de atividades variadas como estudos sobre o analfabetismo funcional, ações de sensibilização sobre analfabetismo e alfabetização por meio de feiras educativas e meios de comunicação de massa, especialmente rádio, e uma avaliação final do Projeto Unesco/AGFUND (Peru) sobre alfabetização com meios audiovisuais.

Para finalizar esta parte, dialogamos com um documento publicado no Boletim nº 24 (1991). Segundo registrado, está relacionado com o Documento de Trabalho e o Relatório Final do Promedlac III. Interessa-nos, neste documento, a primeira parte que caracteriza a década de 1980, como também o que leva o documento a sublinhar

[...] el agotamiento de las posibilidades de los estilos de desarrollo educativo tradicionales y la necesidad de definir nuevas modalidades de acción coherentes con los requerimientos económicos, políticos y culturales de las nuevas estrategias de desarrollo (UNESCO/OREALC, 1991, p. 7).

Assim, de acordo com o documento publicado, na década de 1980, o desenvolvimento educativo coexistiu com um retrocesso vivido pela grande maioria dos países da região em termos econômicos e sociais, principalmente se comparado com o que ocorreu nas décadas de 1970 e 1980 em países industrializados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e países do Sudeste Asiático. Por isso, segundo o documento, a Comissão Econômica para a América Latina e as Caraíbas (Cepal) caracterizou a década de 1980 como uma “década perdida”, assim como de “aprendizado doloroso”.

Nesse sentido, confirma as afirmações em aspas, argumentando que a crise econômica, na década de 1980 havia afetado a educação, principalmente no que se refere a dois aspectos: redução dos investimentos públicos e deterioração da qualidade de vida da população. Conforme apontado no documento, a despesa pública com a educação, em média, foi reduzida em 25%, embora existissem percentuais mais elevados em alguns países. Por outro lado, a deterioração da qualidade de vida afetou as classes mais baixas, reduzindo a sua capacidade de consumo, bem como as suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Apesar de haver diferenças entre os países da região, esses dois aspectos geraram uma concentração de esforços dos governos na manutenção da cobertura do sistema educacional às custas do sacrifício da qualidade da oferta do ensino

primário, por exemplo. No que se refere ao objetivo do PPE (1980-2000), de acordo com o documento, a despeito da crise, aconteceram campanhas e programas de alfabetização em nível local e nacional na década de 1980, demonstrando a prioridade dada à alfabetização de jovens e adultos, conseqüentemente com uma redução nas taxas de analfabetismo absoluto. Assim, dos

[...] 44,3 millones de analfabetos absolutos estimados en 1980 para América Latina y el Caribe, se ha logrado reducir su número a 42.8 millones en 1987; al mismo tiempo se logró alfabetizar al total de los aproximadamente 100 millones de habitantes en que aumentó la población durante ese período (UNESCO/OREALC, 1991, p. 17).

Essas estimativas, segundo o documento, eram comparáveis, porque se basearam em projeções dos censos demográficos de acordo com metodologias demográficas padrão.

Essas estimativas eram positivas, mas, ainda conforme o documento, havia necessidade de aumentar os esforços em prol da alfabetização dos jovens e adultos, pois, seguindo a tendência histórica, no ano 2000, o analfabetismo na região seria de 11,1% entre a população com 15 anos ou mais. Aponta que Brasil, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras e Haiti ainda precisavam preparar projetos especiais para reduzir o analfabetismo, pois, caso contrário, no final do século XX, haveria percentuais próximos ou superiores a 15% de analfabetismo absoluto. Também seriam necessários projetos específicos para populações indígenas na Bolívia, no Equador, na Guatemala, no México e no Peru, que continuavam com altas taxas de analfabetismo, principalmente entre as mulheres indígenas.

O documento assinala ainda que as avaliações das experiências nacionais de alfabetização forneceram subsídios para visualizar mudanças na abordagem em relação ao analfabetismo e aos programas de alfabetização e educação de adultos. Nesse sentido, era percebida uma consciência de que o analfabetismo era “[...] fenómeno asociado con la pobreza, con sistemas sociales desarticulados en su multiculturalidad y con el fracaso de la acción de la escuela básica regular” (UNESCO/OREALC, 1991, p. 17). Segundo o documento, essa consciência permitiu que se reconhecesse a complexidade do problema do analfabetismo, assim como o papel desempenhado no contexto socioeconômico.

Além disso, o progresso na eliminação do analfabetismo absoluto permitia a concentração de esforços e recursos para enfrentar o analfabetismo funcional que, no atual conceito e no futuro, era muito grave. De acordo com o documento ainda, não

era possível medir com precisão os índices de analfabetismo funcional e, por isso, eram usados como indicador os dados sobre o ensino fundamental incompleto. Ribeiro (1997) reconhece a dificuldade em estabelecer com precisão

[...] quais seriam as demandas referentes à alfabetização colocadas pelas mais distintas realidades nacionais e regionais, assim como os problemas envolvidos em estabelecer índices quantitativos que permitissem comparações válidas, a própria Unesco sugeriu que se tomasse como indicador do nível de alfabetismo de países ou regiões um determinado número de anos de escolarização. A variância no número de anos de estudo considerado como suficiente em diferentes regiões atesta a maleabilidade do conceito; Castell, Luke e MacLennan (1986) reportam que, no Canadá, análises de dados censitários tomam nove anos de escolaridade formal como indicador do alfabetismo funcional; em documentos oficiais do governo espanhol, comentados por Flecha et al. (1993), aparece a referência a seis anos de escolaridade, enquanto nos países de Terceiro Mundo, o mais comum é identificar o alfabetismo funcional a apenas três ou quatro anos de estudo (Lodoño 1991). Certamente, essa variância no número de anos de escolaridade considerados como mínimo necessário não deriva, necessariamente, de diferentes graus de exigências impostos pelos diferentes contextos, mas, principalmente, das metas educacionais consideradas como factíveis para os países, de acordo com seu nível de desenvolvimento socioeconômico. Não podemos perder de vista que o papel desempenhado internacionalmente pela Unesco é, principalmente, de influência política e não de caráter científico (Ribeiro, 1997, p. 148).

A flexibilidade do conceito de alfabetização causou, segundo Ribeiro (1997), o aparecimento de interpretações antagônicas do ponto de vista ideológico, uma relacionada à funcionalidade da alfabetização, que seria principalmente para formação de mão de obra apta para exigências da modernização econômica; outra, vista como “[...~] adequação das iniciativas de alfabetização aos interesses da população pobre, oprimida ou marginalizada, devendo, nesse sentido, visar à transformação das estruturas políticas e econômicas e não à adaptação dos indivíduos a elas” (Ribeiro, 1997, p. 148-149). A segunda visão, mais progressista, se aproxima do pensamento de Paulo Freire, pois, de acordo com esse autor, a educação deveria ser instrumento de transformação social, levando as pessoas a conscientizar-se, a conhecer a realidade social, comprometer-se com essa realidade e contribuir para a solução dos problemas da sociedade em que vivem.

Na América Latina e no do Caribe, as informações dos censos populacionais de 1980 indicavam que em torno de 60% da população com mais de 15 anos não tinha concluído o ensino primário. Esse percentual manteve-se próximo dos 50% para a população mais jovem (de 15 a 19 anos). Com base nesse quadro, o documento assinala a necessidade de voltar, em curto prazo, ações para essa questão.

6 EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE

Nesta parte, discutiremos experiências de alfabetização em países da América Latina e do Caribe, levando em conta textos apresentados no *Seminário Regional sobre alternativas de Alfabetización para América Latina y el Caribe*, publicados nos Anais desse evento. Conforme a *Apresentação* desse documento, o Ministério da Educação brasileiro e a Orealc consideraram aconselhável a organização de uma reunião que abordasse as várias opções e estratégias possíveis destinadas a enfrentar o problema do analfabetismo na região, porque havia, nos vários países, diferentes políticas que privilegiaram, dependendo das circunstâncias, determinados grupos populacionais, assim como determinados tipos de pesquisa, metodologias, materiais didáticos e organizações diferenciadas de programas.

No marco de referência do PPE (1980-200), segundo a *Apresentação*, foram convidados especialistas da Argentina, do Brasil, da Costa Rica, de Cuba, do México, da Nicarágua e do Peru a estudar os processos de alfabetização desenvolvidos nesses países por meio da educação formal e não formal e a analisar, em particular, o papel da alfabetização na formação de cidadãos e as diferentes alternativas possíveis para a compreensão do analfabetismo na região.

Os especialistas de cada um desses países, apoiados em resultados de pesquisas, contribuíram para o Seminário apresentando dimensões teórico-políticas da alfabetização e diversas experiências nacionais de combate ao analfabetismo, desenvolvidas em sete países da região. Participaram do evento 580 brasileiros responsáveis pela política e pelo planejamento educacional em órgãos nacionais, estaduais e municipais, professores e pesquisadores da área de alfabetização e representantes do poder legislativo e de organizações da sociedade civil. Esses representantes posteriormente foram organizados em seis grupos de trabalho com a finalidade de identificar alternativas que pudessem contribuir para a formulação de novas políticas de alfabetização no contexto da abertura democrática pela qual o Brasil atravessava.

O seminário, como escrito no boletim nº 15 (UNESCO/OREALC, 1988a), teve como ponto central de reflexão e análise a dimensão política da alfabetização, tema importante nas políticas públicas que privilegiavam determinados setores da sociedade; as linhas específicas de pesquisa, de formação de professores;

organização do trabalho pedagógico, metodologia e material de ensino e aprendizagem, evidenciando conquistas e trajetórias históricas próprias do movimento social de cada país. Assim, para construirmos um panorama das experiências de alfabetização, sintetizamos as apresentações dos pesquisadores. Discutiremos as experiências da Argentina, de Cuba e da Nicarágua. Escolhemos esses países não só devido a suas diferenças político-ideológicas e ao fato de, durante os dez primeiros anos de execução do PPE (1980-2000), estarem em situação diferenciada quanto aos índices de analfabetismo, mas também porque as campanhas da Argentina e da Nicarágua aconteceram no período de implementação e vigência desse projeto. Quanto à Cuba, é uma experiência emblemática que acontece após a revolução cubana e que acaba, de certo modo, servindo de modelo para outros países. Com relação ao Brasil, poderíamos apresentar a experiência do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que se desenvolveu no período ditatorial militar, mas optamos por não apontá-la considerando os vários estudos já existentes sobre o movimento.

6.1 POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA TRANSIÇÃO PARA A DEMOCRACIA NA ARGENTINA

O texto *Perspectivas de la educación y de la alfabetización en Argentina en el marco de la transición a la democracia*, de autoria de Cecilia Braslavsky (1988) fornece um panorama sobre a alfabetização de adultos nesse país. A autora, nascida na Argentina, foi pedagoga e consultora internacional em ensino. Também foi titular da cátedra de História Geral da Educação da Universidade de Buenos Aires e diretora da Oficina Internacional de Educação da Unesco.

Em 1983, foi iniciado na Argentina um processo de transição de um modelo social que a autora classificou, com base em Rama¹⁵ (1980), de “congelamento político” para um modelo social diferente. As eleições ocorridas em dezembro de 1983 e elegeram Raul Alfonsín (1983-1989) levaram ao poder um governo civil que propunha um modelo diferente, mas que, na perspectiva de Braslavsky (1988), não estava claramente definido e partilhado com a sociedade. Apenas um aspecto foi consensuado, a despeito dos seus vários sentidos desse termo que circulavam na América Latina: o modelo deveria ser democrático.

¹⁵ RAMA, Germán W. Introducción. *In*: UNESCO-CEPAL-PNUD. **Educación y sociedad en América Latina y el Caribe**, UNICEF, Santiago, 1980.

Nesse sentido, os membros dos poderes executivo e legislativo do governo, de diferentes frentes partidárias, seriam eleitos por meio de votação secreta e universal. Além disso, haveria liberdade de imprensa, os direitos humanos seriam respeitados e os assuntos públicos discutidos na arena pública na busca de consensos. Para além dessas características, o modelo democrático debatido incluía outros aspectos, entre os quais a distribuição equitativa dos bens socialmente produzidos.

Com todas as contradições da transição para democracia na América Latina, Braslavsky (1988, p. 21) salienta que, na Argentina, essa transição teve características peculiares “[...] en cada uno de los órdenes del desarrollo societal-político, económico, social, y aun en diversos terrenos dentro de ellos. En cada aspecto del desarrollo societal, el equilibrio entre el pasado y el futuro será diferente”. Assim, em alguns setores, os elementos antigos persistiriam com mais força e, em outros, os novos apareciam com mais dinamismo. No que se refere ao setor educacional, mais especificamente ao atendimento a grupos populacionais mais atrasados, a autora considera que, na Argentina, não escapariam à natureza transitória daquele momento.

De acordo com a autora, no início do processo de transição para a democracia na Argentina, o quadro educacional era de: a) exclusão total do acesso aos conhecimentos elaborados, em particular, do acesso à leitura e à escrita; b) abandono precoce dos sistemas educativos formais, antes que fossem aprendidos conhecimentos básicos; permanência na escola, mas sem aquisição desses conhecimentos.

No que tange ao analfabetismo e à alfabetização, a autora aponta que, na década de 1950 e 1960, com a expansão precoce do ensino primário obrigatório, a Argentina era um país, comparado a outros da América Latina, que possuía as maiores taxas de escolarização da população adulta. Na década de 1970, no entanto, essa expansão desacelerou e o sistema educativo funcionou de maneira injusta proporcionando que, em 1980, 983.905 pessoas com 15 anos ou mais não tivessem nenhuma educação. Considerado em números absolutos, esse número era superior ao número de analfabetos em vários países da região.

Si a la cantidad de población sin instrucción se agrega la que no completó la escuela primaria, se tiene que, en 1980, 6.441.889 argentinos de 15 años y más tienen un nivel de instrucción inferior al mínimo considerado necesario para una adecuada participación societal en beneficio propio y de la comunidad. De esta cantidad, 469.422 son jóvenes de 15 a 19 años (Censo Nacional de Población, 1980) (Braslavsky, 1988, p. 29).

Esses números demonstram, segundo a autora, o processo de estagnação da educação na Argentina na década de 1970, permanecendo assim até 1983. O número de mulheres adultas sem educação ou com educação insuficiente era superior ao dos homens e tendia a permanecer nesses níveis críticos e superiores ao dos homens.

Segundo a autora, o Governo eleito em 1983 não construiu um plano nacional que sintetizasse as diretrizes e as propostas para as áreas de saúde, habitação e educação. Também não elaborou planos setoriais, como foi feito, por exemplo, no Brasil após o fim da ditadura militar. Braslavsky (1988) lembra que, em 1982, ocorreu na Argentina um Congresso Pedagógico que influenciou o planejamento e a implementação do Projeto Educacional da década de 1980. Participaram do congresso autoridades públicas, professores da Argentina e de outros países latino-americanos que debateram quais deveriam ser as diretrizes e as medidas educacionais que acompanhariam o processo de construção da Argentina moderna.

Segundo a autora, esse Congresso foi importante na definição do ensino primário obrigatório, gratuito, graduado, comum e laico na Argentina. Apesar de ter havido consenso quanto aos três primeiros princípios, houve divergências com relação aos dois últimos. Os assuntos debatidos no Congresso Pedagógico de 1982 continuaram a ser discutidos pelos parlamentares do Congresso Nacional, por ocasião da promulgação das duas leis fundamentais do sistema educativo nacional, que regularam o ensino primário e o universitário.

Com o decorrer do tempo, a forma de definição das diretrizes gerais das políticas públicas, na Argentina, tendeu a ser menos democrática. Desse modo, segundo a autora, com poucas exceções, as leis educativas passaram a ter o carácter de decretos-lei e não foram precedidas de debates públicos, técnicos ou parlamentares substanciais.

O governo constitucional eleito em 1983 buscou convocar um segundo Congresso Pedagógico Nacional que diferia do primeiro quanto ao fato de a chamada se dirigir a todos os cidadãos com 15 anos de idade ou mais, às associações sociais e às corporações. Voltaremos agora nossa atenção para as ações destacadas pela autora sobre o *Plano de Alfabetização*, concebido como estratégia “[...] para cumprir las que se denominan ‘pautas precisas’ para la implementación de una nueva política educativa” (Braslavsky, 1988, p. 48).

Assim, foram criados os Centros Educacionais de Nivel Primário para adultos analfabetos absolutos ou funcionais e a assinatura de contratos e convênios com os

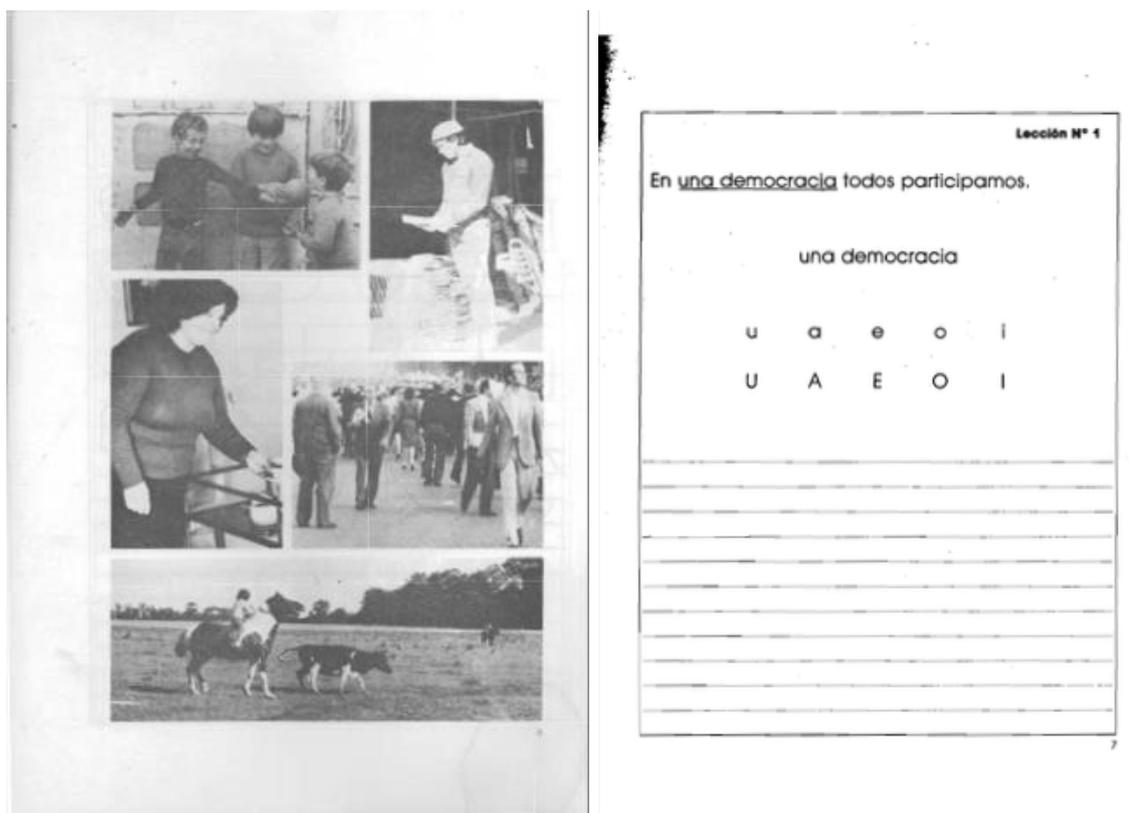
Estados Provinciais, organizações sindicais, entidades cooperativas, unidades das forças armadas, universidades nacionais e empresas públicas e privadas. Em paralelo, foram revitalizados e reorientados alguns projetos de cooperação internacional, por exemplo, o *Proyecto Regional de Educación de Adultos y Alfabetización* (Predal) e o *Proyecto de Educación – Producción en Áreas Urbanas Municipales* (Eprum), para que contribuíssem para a formação de educadores para a campanha de alfabetização e para o desenvolvimento de materiais didáticos.

O Plano estabeleceu como meta a criação de 17.500 Centros Educacionais até o final de 1986. Cada Centro teria aproximadamente 15 adultos que aprenderiam a ler, a escrever, estudariam matemática e certos ofícios, principalmente manuais, e receberiam orientações de valores adequados à transição para a democracia. No que se refere a metodologia e materiais didáticos, para facilitar o trabalho docente, foi desenvolvida uma *Cartilla de Unidad Nacional* (1985) para leitura e escrita, uma para ensino de matemática e um manual do plano nacional de alfabetização. Ainda foi elaborada uma antologia nacional de leitura denominada *El país de todos* (1986). Mostramos, na sequência, a capa e algumas páginas da *Cartilla de Unidad Nacional* (1985):

Figura 2 – Capa da *Cartilla de Unidad Nacional* (1985)

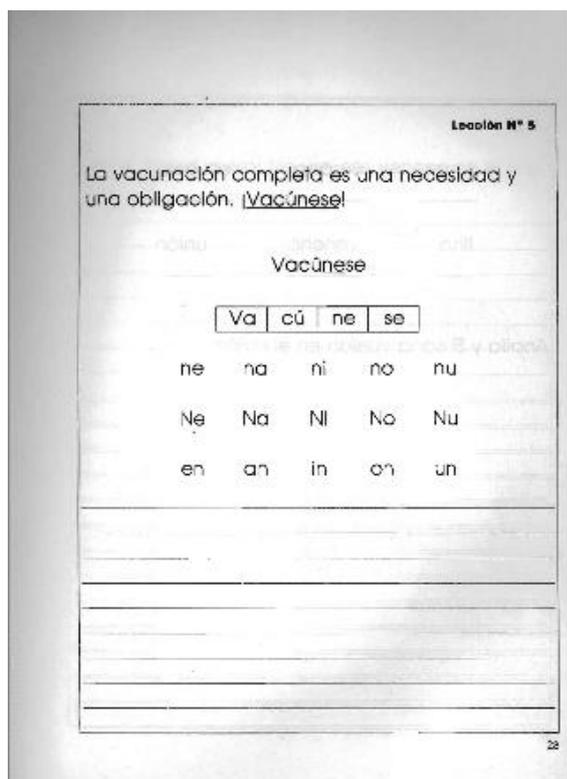


Fonte: Argentina (1986).

Figura 3 – Páginas da *Cartilla de Unidad Nacional* (1986)

Fonte: Argentina (1986).

Segundo a autora, a Campanha atraiu resistências, principalmente, das províncias localizadas no noroeste do país e as mais pobres, com um executivo formado por membros do Partido Justicialista, conhecido como Peronista. A autora aventa algumas motivações para não aceitação da campanha, entre as quais a falta de tradição democrática, mas também a adequação do conteúdo da cartilha usada e do estilo utilizado, muitas vezes, com frases no imperativo, como mostra a Figura 4, a seguir:

Figura 4 – Página da *Cartilla de Unidad Nacional* (1985)

Fonte: Argentina (1986).

Essas e outras razões, na visão da autora, podem ter criado resistências à campanha iniciada na Argentina. Ao concluir o texto, salienta que a revisão das orientações, das estratégias e das experiências na educação ao longo dos quatro primeiros anos de período de transição para a democracia revelaram a persistência de elementos que podem ser considerados “velhos” e o surgimento de outros “novos”. No que se refere à campanha de alfabetização, podemos concluir que é novo, por exemplo, o uso da cartilha a serviço da democracia. Por outro lado, é antiga a crença de que uma campanha, com materiais, muitas vezes, pouco atrativos podem colaborar para a “erradicação do analfabetismo”.

6.2 EXPERIÊNCIA DE CUBA NO ANO DE 1961: ALFABETIZAÇÃO E REVOLUÇÃO

O texto intitulado *Evaluación de la experiencia cubana de educación y alfabetización* foi apresentado por Jaime Canfux Gutiérrez¹⁶, que, no início de seu texto, assinala que o território cubano é um arquipélago, formado pela ilha de Cuba,

¹⁶ Doutor em Ciências Pedagógicas e especialista em educação de adultos. Desenvolveu um intenso trabalho na *Campaña Nacional de Alfabetización*.

núcleo fundamental, em torno do qual situam-se quatro grupos de ilhas, destacando a Isla de la Juventud, por sua importância. Cuba está localizada no hemisfério norte em relação ao Equador e no hemisfério ocidental em relação ao meridiano de Greenwich, próxima ao Trópico de Câncer, entre a América do Norte e a América do Sul. Segundo Gutiérrez (1988, p. 176), a Constituição de Cuba estabeleceu que é

[...] un Estado socialista de obreros, campesinos y demás trabajadores manuales e intelectuales. El poder pertenece al pueblo trabajador, que lo ejerce por medio de las Asambleas del Poder Popular y demás órganos del Estado que de éstas se derivan, o bien, directamente.

A divisão política e administrativa cubana constitui-se de províncias e municípios a partir de critérios de regionalização que levaram em conta não só fatores geográficos e demográficos daquele momento, mas também o desenvolvimento futuro.

O autor apontou ainda que Cuba é formada por 14 províncias e 169 municípios com uma população, de acordo com dados do Anuário Estadístico de Cuba de 1985, de 10.152.639 habitantes. A taxa média de crescimento anual era de 1.000 habitantes e havia crescido em relação ao ano de 1984. A taxa de natalidade era de 16 por mil, a taxa de mortalidade infantil era de 16,3 por mil e a taxa geral era de 6,4. Assim, segundo o autor, Cuba tinha uma das taxas de mortalidade mais baixas do mundo, com uma expectativa de vida média de 74 anos.

Conforme assinalado por Gutiérrez (1988), a composição da população cubana era produto da confluência de vários elementos étnicos: aborígenes, espanhóis, negros e alguns franceses, chineses e antilhanos, mas, naquele momento, a base da população cubana eram os espanhóis e os negros africanos. Por isso, a discriminação racial em Cuba foi “[...] un fenómeno de carácter económico que expresó sus consecuencias en la vida de la sociedad. Después del triunfo de la Revolución, se ha eliminado toda clase de discriminación en el orden político, económico y social” (Gutiérrez, 1988, p. 177).

Como antecedentes da Revolução, o autor ressalta que a luta pela independência e pela abolição da escravatura foi iniciada em 1868 por Carlos Manuel de Céspedes contra o colonialismo espanhol. Essa luta foi revitalizada pela Guerra de Independência, em 1895, organizada e dirigida por José Martí, porém, em 1898, a independência foi frustrada pela intervenção militar dos Estados Unidos, iniciando um período de ocupação militar que durou até 1902.

La ocupación facilitaba, ante todo, consolidar el proceso de concentración de mercados; el incremento de la penetración de capitales; la reorganización del sistema político cubano según patrones foráneos y la celebración de una Asamblea Constituyente que diera al país una Constitución con el impuesto, apéndice conocido por Enmienda Platt, instrumento que, entre otras cosas, oficializaba la presencia de bases norteamericanas y el derecho a la intervención militar. Todo ello culminó con la proclamación de la República en 1902 y la elección de un presidente cubano, escogido por pensar y actuar en concordancia con los intereses extranjeros (Gutiérrez, 1988, p. 177-178)

Essa política de exaltação do estrangeiro e de aceitação passiva da dominação exigiu uma estrutura ideológica na qual a educação desempenhou um papel importante. Em sua opinião, em nenhum outro campo, a influência de um pensamento destruidor foi mais nefasta do que aquele realizado por meio do ensino. Citou, como exemplo, a história de Cuba, em que os anos de luta heroica contra a dominação de opressores coloniais foi substituída por uma versão falsa baseada na ideia de que os cubanos deviam a sua independência aos Estados Unidos; que as tropas norteamericanas foram decisivas na vitória e que, sem a sua ação, o exército espanhol não poderia ter sido derrotado. Em sua opinião, a educação colaborava para incutir nas mentes das crianças uma admiração pelo estrangeiro, formando “[...] un sentimiento de frustración y desprecio a lo nacional. Era el sutil y nefasto propósito de educar en el agradecimiento ‘por habernos traído la libertad’” (Gutiérrez, 1988, p. 178).

A ocupação também representou a distorção do legado pedagógico produzido por pensadores cubanos, como José Agustín Caballero, Félix Várela, José de la Luz y Caballero, José Martí e outros ilustres educadores. Segundo o autor, José Martí, entre todos os mencionados, era uma figura de destaque, pois soube integrar com maestria, nas novas condições históricas, os ideais de libertação nacional, com um profundo pensamento anti-imperialista.

O resultado dos quatro séculos de dominação colonial era, na opinião do autor, o estado deplorável da educação e abandono da educação do povo. Com fundamento em Varona¹⁷ (1901), mesmo que as crianças frequentassem a escola, mais de 95% saíam dela em estado “semi-ignorância”, pois, de cada 100 matriculadas, uma conseguia chegar ao 5.º ano da escola. Durante a ocupação ocorrida em 1902, o abandono da escola e o descaso com os serviços educativos foram acentuados. Essa situação de descaso foi refletida, segundo o autor, no último Censo populacional realizado antes da Revolução, em 1953: a população escolar de 6 a 14 anos que legalmente deveria frequentar a escola, era de 1,2 milhão de habitantes, o que

¹⁷ VARONA, José Enrique. **La instrucción pública en Cuba**. Su pasado. Su presente. [S./s.n.], 1901.

representava 21,1% da população total de Cuba. Desse montante, apenas 55,6% frequentavam, restando um total de 547 mil crianças, ou seja, 44,4% que não frequentavam a escola. Essa última taxa colaborava, de acordo com o autor, para o alto índice de analfabetismo. Conforme afirmou Gutiérrez (1988, p. 180), a Revolução Cubana satisfez

[...] la necesidad de democracia real y justicia social que movió a las clases y sectores humildes de Cuba en el siglo pasado. El triunfo de la revolución el 1ro. de enero de 1959 significó, históricamente, la terminación para siempre de cuatro siglos y medio de dominación colonial y neocolonial y el inicio de un programa de desarrollo económico y social que, entre otros logros, dio fin a la dramática situación educacional antes existente.

O autor afirma que o analfabetismo existente era produto do subdesenvolvimento e do colonialismo, do neocolonialismo e da persistência de estruturas sociais arcaicas. Assim, antes da Revolução, Cuba, segundo o Censo Demográfico de 1953, possuía 23,6% da população analfabeta distribuída de forma desigual entre cidades e zonas rurais, e a proporção correspondente à primeira consistia de 11%, enquanto para a população rural era de 41,7%. Não havia programa de “erradicação” do analfabetismo, exceto algumas ações isoladas realizadas por instituições religiosas ou sociais que cobriam uma pequena parte das necessidades da população analfabeta e por professores que se dedicavam à alfabetização e ao desenvolvimento de materiais sem receber remuneração. Os planos e os métodos de ensino existentes não respondiam às necessidades dos adultos.

Conforme Gutiérrez (1988), na fase insurrecional, de dezembro de 1956 a janeiro de 1959, na Sierra Maestra, na Sierra Cristal e no Escambray, o Exército Rebelde ensinou as crianças e os camponeses das zonas libertadas a ler e a escrever. Esse movimento foi considerado como o primeiro passo para a “erradicação do analfabetismo” e serviu também de base para iniciar a Campanha de Alfabetização após a Revolução. Em março de 1959, o Ministério da Educação criou a Comissão Nacional de Alfabetização e Ensino Fundamental, que tinha a missão de iniciar campanhas em diferentes áreas do país, porém os resultados dessas campanhas foram lentos e nem sempre satisfatórios.

Sendo assim, entre as medidas adotadas pelo Governo Revolucionário que favoreceram o desenvolvimento da Campanha de Alfabetização, Gutiérrez (1988) cita:

— La creación de 10 mil aulas primarias, fundamentalmente, en el sector rural.

— La formación de tres contingentes de maestros voluntarios que salieron de lo más combativo de la juventud estudiantil cubana y que cubrieron todas las zonas, hasta las más intrincadas.

— La creación de los Consejos Municipales de Educación con el propósito de hacer participar a las masas organizadas en el desarrollo de la educación (Gutiérrez, 1988, p. 181).

Conforme o autor, em setembro de 1960, Fidel Castro, então Primeiro-Ministro do Governo Revolucionário, compareceu na ONU e anunciou que Cuba realizaria a Campanha de Alfabetização em 1961. Desse modo, esse ano foi proclamado o Ano da Educação em Cuba, como marco do início da Campanha.

O objetivo fundamental da Campanha de Alfabetização era ensinar quase um milhão de pessoas a ler e a escrever, tomando como ponto de partida o momento histórico em que viviam e, portanto, as profundas mudanças na ordem política, econômica e social do país, a fim de aumentar a sua participação no processo revolucionário de uma forma mais consciente e produtiva. É necessário notar que a Campanha era baseada no trabalho desenvolvido pelas organizações políticas e de massas e a contribuição voluntária em recursos humanos e materiais, o que justifica as críticas de Torres (1988) quanto ao voluntarismo nas campanhas nos países da América Latina e Caribe. O princípio da Campanha “quem sabe mais ensina quem sabe menos”.

Segundo o autor, os fatores que contribuíram para o sucesso da alfabetização foram: a formulação de uma política que respondeu à estratégia de desenvolvimento econômico e social da Revolução, iniciada com a aplicação da Reforma Agrária e das leis revolucionárias; a unidade de ação para orientar e controlar o desenvolvimento da Campanha em nível organizacional, metodológico e de utilização de recursos, por meio da criação de uma estrutura capaz de manter relações de trabalho entre todos os fatores, tanto vertical como horizontalmente; a utilização de uma poderosa força de alfabetização que integrava estudantes, trabalhadores, donas de casa, professores e pessoas em geral, para garantir o cumprimento do objetivo da Campanha, ou seja, que todo analfabeto tivesse um alfabetizador e todo alfabetizador tivesse um analfabeto; incremento de censos e de cadastramento de alfabetizadores; estabelecimento de controles estatísticos para acompanhamento dinâmico do desenvolvimento da campanha; concepção de método de alfabetização que respondesse às características psicossociais da alfabetização cubana e, ao mesmo tempo, que fosse fácil de usar para professores sem formação pedagógica adequada.

O planejamento da Campanha, segundo o autor, foi iniciado após o discurso de Fidel Castro, na ONU, em setembro de 1960, em que anunciou que Cuba erradicaria o analfabetismo em um ano. A Campanha de Alfabetização foi realizada em três etapas e baseou-se na avaliação periódica dos resultados alcançados em cada uma delas por diferentes meios. A avaliação, como instrumento de controle, permitia conhecer o grau de desenvolvimento obtido, as dificuldades existentes e, com base nessas informações, incluir ações destinadas a corrigir erros, aperfeiçoar mecanismos estabelecidos e generalizar experiências avançadas.

A fase preparatória aconteceu, de acordo com Gutiérrez, nos meses finais de 1960. A primeira fase (de janeiro a abril de 1961)

[...] constituyó el comienzo de la Campaña y la puesta en práctica de la estructura orgánica y técnica. Se planificaron tareas especialmente organizativas y de experimentación, tales como: la localización y el censo de analfabetos, el trabajo con las brigadas pilotos, con maestros y alfabetizadores populares, el desarrollo de seminarios para la preparación de los cuadros dirigentes y técnicos, la creación de planes especiales para las zonas más inhóspitas o de difícil acceso, el desarrollo de la inspección a todos los niveles y la propaganda (Gutiérrez, 1988, p. 187).

As tarefas fundamentais realizadas na segunda etapa (de maio a setembro de 1961) foram: a incorporação dos alunos por meio das Brigadas Conrado Benítez¹⁸, a sua preparação e colocação nas diferentes zonas do território nacional e a participação de trabalhadores como alfabetizadores nos seus locais de trabalho ou integrados nas Brigadas Pátria ou Morte¹⁹.

A terceira etapa (de setembro a dezembro de 1961) caracterizou-se pela determinação de medidas de maior controle e pelo estabelecimento de modalidades organizacionais e metodológicas criadas para acelerar e consolidar o trabalho de alfabetização, como a ampliação do horário escolar, a criação de campos de aceleração etc. Os últimos meses foram de esforços redobrados e, no dia 22 de dezembro de 1961, foi realizado um grande evento nacional com a presença dos brigadistas para informar ao povo o sucesso alcançado e declarar Cuba um “Território Livre de Analfabetismo”.

Não podemos terminar a resenha do texto do autor sem mencionar os materiais didáticos usados na campanha. Foi utilizada, conforme mencionado por Gutiérrez

¹⁸ Essas Brigadas foram assim denominadas em homenagem ao professor assassinado pela contrarrevolução nas montanhas de Escambray.

¹⁹ Foram formadas por trabalhadores que se ofereceram para alfabetizar áreas rurais, especialmente aquelas de difícil acesso.

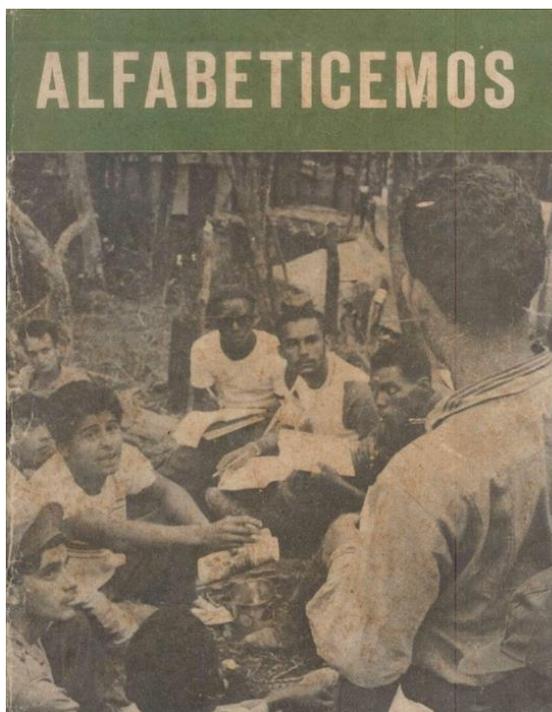
(1988), a cartilha *Venceremos* e o manual *Alfabeticemos* e outros materiais. Na sequência, mostramos as imagens das capas da cartilha e do manual.

Figura 5 – Imagem da capa da cartilha *Venceremos!*



Fonte: Cuba (1961).

Figura 6 – Capa do manual *Alfabeticemos*



Fonte: Cuba (1961).

Segundo Gutiérrez (1988), o conteúdo foi selecionado considerando aspectos político-ideológicos e psicológico-sociais que caracterizavam o adulto cubano analfabeto. Quanto aos aspectos político-ideológicos, foi levado em conta o momento histórico e as mudanças revolucionárias. As ilustrações da cartilha apresentaram fotografias sobre a Revolução Cubana, imprimindo à alfabetização um caráter funcional e motivacional. A cartilha foi preparada de modo mais simples e compreensível para os analfabetos e para educadores. Foram impressos 1.500.000 exemplares distribuídos gratuitamente. O manual foi dividido em três partes. A primeira tinha caráter geral e objetivava guiar os encarregados pelo ensino. A segunda parte compreendia uma exposição simples e clara sobre 24 temas de orientação revolucionária e a terceira era constituída por um léxico utilizado no manual.

Para finalizar o resumo do texto de Gutiérrez (1988), apontaremos os resultados da campanha destacados pelo autor, com a nossa consideração de que o tempo estabelecido para universalização da alfabetização foi bastante curto e que seria necessária a consolidação desse processo. Segundo o autor, a campanha mostrou que a alfabetização de um povo, além de ser um fato educativo, é um acontecimento político cujo sucesso depende da participação de todas as organizações existentes e de toda a população.

Em termos numéricos, no ano de 1961, foram alfabetizados 707,212 de cubanos e 271.995 não foram. Desse modo, 3,9% da população que totalizava 6.938.700 habitantes permaneceu analfabeta. Segundo o Censo de 1981, o percentual era de 1,9% da população de 10-49 anos. Esses dados chamavam a atenção dos pesquisadores, mas também, como mencionado por Torres (1989), levava outros países a tentarem copiar essa campanha.

Na opinião do autor, a campanha rompeu moldes tradicionais e formais, criando uma estrutura organizacional que se apoiava no Ministério da Educação, com flexibilidade necessária, mas com rigor para planejar, organizar, executar e controlar o processo de alfabetização. Essa forma de organização era necessária para tornar a alfabetização um elemento de integração revolucionária.

La incorporación de miles de jóvenes a la Campaña, permitió una formación más política e integral de las nuevas generaciones. Los jóvenes conocieron la realidad de la miseria heredada, la incultura, el fanatismo y la explotación a que habían estado sometidos los campesinos, lo que les permitió identificarse con los problemas y pensar cómo resolverlos (Gutiérrez, 1988, p. 192).

Como visto, a experiência de Cuba é anterior ao PPE (1980-2000) e nasceu do interesse em construir uma nação livre, porém, como mencionado, as taxas de analfabetismo, bastante reduzidas se comparadas aos países da América Latina e do Caribe, eram significativas.

6.3 CRUZADA NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA NICARÁGUA

O texto intitulado *Movilización para la alfabetización en Nicaragua*, de autoria de Juan B. Arrién²⁰, relata o movimento nacional de alfabetização ocorrido nesse país. Antes de se ocupar desse movimento, Arrién (1988) analisa a situação socioeconômica e educacional anterior à denominada Cruzada Nacional pela Alfabetização. Traremos então, nesta tese, alguns elementos abordados pelo autor, no que se refere principalmente à alfabetização de adultos.

Segundo Arrién (1988), a educação, ao longo da história, cumpriu duas funções fundamentais, de reprodução e perpetuação do sistema social vigente e de introdução de elementos de renovação, mudança ou transformação. Em sua opinião, a educação cumpria muito mais a primeira função, ou seja,

[...] los grupos que ejercen el poder encomiendan al sistema educativo que inculque en los alumnos su ideología, que capacite la mano de obra que necesita el modelo económico en vigor, que favorezca la aceptación de la organización social dominante. Sólo en situaciones de grave crisis o de transformación profunda se espera que la educación inyecte en las nuevas generaciones y en la sociedad entera los conocimientos, actitudes y prácticas capaces de contribuir a la implantación o a la consolidación de una nueva sociedad. Eso es lo que pasó en el México de los años veinte, en Bolivia, tras la revolución de 1952, en Cuba a partir de 1959 y en la Nicaragua liberada (Arrién, 1988, p. 238).

No que se refere à Nicarágua, o autor salienta que, para compreender a educação herdada com o triunfo da *Revolución Popular Sandinista* que, ainda no momento de apresentação estava em curso, pois ocorreu no período de 1979 a 1990, era necessário levar em conta as características globais da sociedade sob o regime socioeconômico da *dictadura somocista*. Essa fase teve início em 1937, quando o mundo capitalista saía da grande crise dos anos de 1930 e já dava sinais do que seria a Segunda Guerra Mundial, isto é,

[...] enfrentamiento de las grandes potencias en su permanente lucha por los mercados del mundo. Acompaña pues, a Somoza García, un factor de suerte: los Estados Unidos y sus aliados de Europa demandan fidelidad a los

²⁰ Foi representante permanente da Unesco na Nicarágua.

gobiernos de los países dependientes y semicoloniales, pero también ofrecen un amplio mercado para abastecer la industria de guerra que va creciendo progresivamente (Arrién, 1988, p. 238).

No início da Segunda Guerra Mundial, a Nicarágua se converteu em um grande exportador de açúcar, borracha, café e outros produtos. Esse cenário, aliado ao confisco de cidadãos alemães residentes no país e à declaração de guerra à Alemanha, tornou-se parte dos elementos que formaram as condições que permitiram ampliar o poder do ditador e para submeter outros grupos oligárquicos que disputavam o poder.

A supremacia mundial dos Estados Unidos, no contexto da guerra, beneficiava, segundo o autor, os ditadores amigos desse país. Na visão do autor, foi uma época em que a

[...] cadena de tiranías militares que ahogó en América Latina durante casi dos décadas. El gran mercado norteamericano pide, cada vez con más voracidad, materias primas para sus industrias; mientras induce a los países a consumir los artículos de sus manufacturas (Arrién, 1988, p. 238).

Após a morte do ditador Somoza Garcia (1956), na década de 1960, a ditadura aproveitou a Aliança para o Progresso, em resposta à Revolução Cubana, a guerra do Vietnã etc., para seu enriquecimento e sua consolidação na Nicarágua. Com o fortalecimento da ditadura, o país se tornou, cada vez mais, endividado e o tipo de desenvolvimento econômico imposto obrigava a agricultura camponesa a dar lugar à formação de propriedades algodozeiras. Por sua vez,

[...] la industrialización es reducida y se limita a transformar, envasar o simplemente etiquetar productos extranjeros, sin aprovechar nuestras propias materias primas, de conformidad con la norma de utilizar 'mano de obra barata'. Todo va encaminado a enriquecer a un pequeño sector de la sociedad: la burguesía somocista y, en menor escala, a los otros grupos oligárquicos del país. De esta manera, el pueblo es sometido a la explotación: los salarios son muy bajos, los servicios públicos son pocos y deficientes; tal es el caso de la salud, la educación, las comunicaciones, el transporte, etc. (Arrién, 1988, p. 238).

Conforme o autor, por outro lado, havia no país oposição de setores populares à ditadura, mas essa oposição era reprimida brutalmente pela guarda nacional e pelo exército organizado, treinado e subsidiado pelos Estados Unidos.

A economia, no regime somozista, tinha duas facetas bem distintas: de um lado, o luxo e o desperdício e, de outro, a fome e a miséria. A classe dominante era dona das terras, das indústrias, dos bancos, do comércio e dos serviços, enquanto as classes populares viviam em situação de pobreza extrema, decorrente do fato de que

o poder político, econômico e policial estava concentrado nas mãos de um pequeno clã. Nesse contexto, não havia interesse em financiar e expandir o sistema educativo. Por isso mesmo, as taxas de escolarização das crianças eram muito baixas e as taxas de abandono escolar muito altas.

O resultado do desinteresse em constituir um sistema educacional eficiente e democrático se refletia nas altas taxas de analfabetismo adulto. De acordo com dados do regime ditatorial, apresentados pelo autor, as taxas de analfabetismo estão expressas na Tabela 7:

Tabela 7 – Taxas de analfabetismo na Nicarágua entre a população adulta

Anos	Idades consideradas	Taxas de analfabetismo
1950	15 e + anos	61,6%
1963	15 e + anos	50,4%
1971	15 e + anos	42,5%
1971	10 e + anos	42,1%

Fonte: Arrién (1988).

Com a Revolução Sandinista, o novo Governo organizou um censo de analfabetos da população com 10 anos ou mais, cujos resultados estão expressos na Tabela 8:

Tabela 8 – Censo do analfabetismo entre a população com 10 anos ou mais

População Analfabeta de 10 e mais anos	902.787
Taxa nacional de Analfabetismo	50,35%
Taxa de Analfabetismo no meio urbano	28,11%
Taxa de Analfabetismo no meio rural	76,15%

Fonte: Arrién (1988).

De acordo com o autor, é no interior das universidades e entre os docentes, no entanto, que se constituiu a maioria dos oponentes de Somoza.

En los años setenta el enfrentamiento entre Somoza y su Guardia Nacional por un lado y la comunidad educativa por otro, se hace sangrento e irreversible. Hacia el final, los niños guerrilleros se cuentan por millares en las ciudades y en las montañas (Arrién, 1988, p. 246).

A Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN) que se formou, dirigida pelo professor Ricardo Morales Avilés, fez constar em seu Programa Histórico de 1969, a pedido de Carlos Fonseca, o que o autor chamou de uma “revolução na cultura e no ensino”. Segundo Arrién, ambos não viram o tempo da revolução, mas, depois disso, a educação na Nicarágua passou por uma profunda transformação. Nesse sentido, salienta que a educação passou a ser concebida como transformadora, ou seja, uma

nova educação que contribuísse para a reconstrução do país sobre novas bases e do povo, distinto do

[...] sujeto histórico anterior integrado por la oligarquía, los militares y la influencia directa de los Estados Unidos de América, siendo Somoza la síntesis perfecta de estos tres componentes, es decir, aligarcas, militares y procónsul caracterizado de los Estados Unidos (ARRIEN, 1988, p. 248).

Contribuiu para a reconstrução do país sobre novas bases e para a tomada do poder pelo próprio povo, criando e formando, dessa forma, o novo sujeito histórico da Nicarágua, constituído pelas maiorias populares em contraste com o sujeito histórico anterior, constituído pela oligarquia, pelos militares e pela influência direta dos Estados Unidos da América, sendo Somoza a síntese perfeita desses três componentes, ou seja, jacarés (*aligarcas*), militares e procônsul dos Estados Unidos na América Central.

Assim, uma espécie de imperativo estava na base das mudanças educacionais. O caminho era expandir, melhorar e transformar. A expansão visou atender, o mais rapidamente possível, às necessidades de todas as pessoas; a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem era essencial na construção de um novo ser humano, mas também para a transformação de instituições, estruturas, pessoas e mentalidades.

A política educacional começou a avançar em 1979 a partir dessas bases, cujo eixo central foi a Cruzada Nacional pela Alfabetização (CNA). Tal movimento surgiu como um projeto político e pedagógico, “[...] confirmando una vez más que toda relación política es una relación educativa y que toda relación educativa es una relación política” (Arrién, 1988, p. 248).

Segundo Arrién (1988), a CNA se diferenciava de outras campanhas realizadas na América Latina e em outros continentes. Embora sua coordenação tenha ficado a cargo do Ministério da Educação, as ações eram realizadas por organizações populares, com a participação massiva da juventude. A metodologia adotada baseava-se na realidade nacional, na sua história, sua geografia, sua economia, nos seus costumes, nas suas tradições, suas técnicas de trabalho etc. Método, procedimentos e formas de ensino usados eram, segundo o autor, funcionais, de fácil assimilação pelos alfabetizadores, que, em sua maioria, eram meninos com nove a dez anos de escolaridade. Havia uma predisposição dos camponeses para receber educação, tanto que, segundo o autor, primeiro reivindicaram educação, ao invés de

terra. A CNA encontrou ajuda econômica e apoio moral de todos os setores da população, o que certamente influenciou a disciplina nos estudos.

O autor elencou duas razões para o governo revolucionário investir na CNA: era um compromisso da revolução com o povo; sem a alfabetização não seria possível preparar o povo para o trabalho de reconstrução nacional. Além disso, apontou que um dos objetivos da CNA era erradicar o analfabetismo na Nicarágua. Também visava a contribuir para a erradicação da malária, a recuperação histórica da luta insurrecional e a compilação da história e cultura popular, entre outros.

O Plano Geral da CNA foi elaborado, segundo o autor, antes da Revolução. Foram levadas em conta, na sua construção, as experiências de Cuba, Guiné-Bissau e de estudiosos como Paulo Freire e Raúl Ferrer. No entanto, o propósito, ao elaborar o Plano, era considerar a realidade da Nicarágua, por meio de um diagnóstico dessa realidade, em que foi elaborada uma análise detalhada do analfabetismo com dados dos censos nacionais de 1950, 1960, 1970, foi realizado Censo com a finalidade de obter dados confiáveis sobre a população com 10 anos ou mais. Foram recolhidos dados sobre localização, idade, nível de escolaridade, capacidade de alfabetização, conhecimento de leitura e escrita, disponibilidade para alfabetizar, ocupação, locais disponíveis nas comunidades.

O Censo foi coordenado pelo Instituto Nacional de Estatística e Censo da Nicarágua e foi feito com a colaboração das organizações populares que receberam treinamento para realizar a tarefa. Com base nos dados coletados, foi construída a compreensão de que as realidades rurais e urbanas tinham problemas e características diferentes. Por isso mesmo, foram organizadas duas frentes de alfabetização:

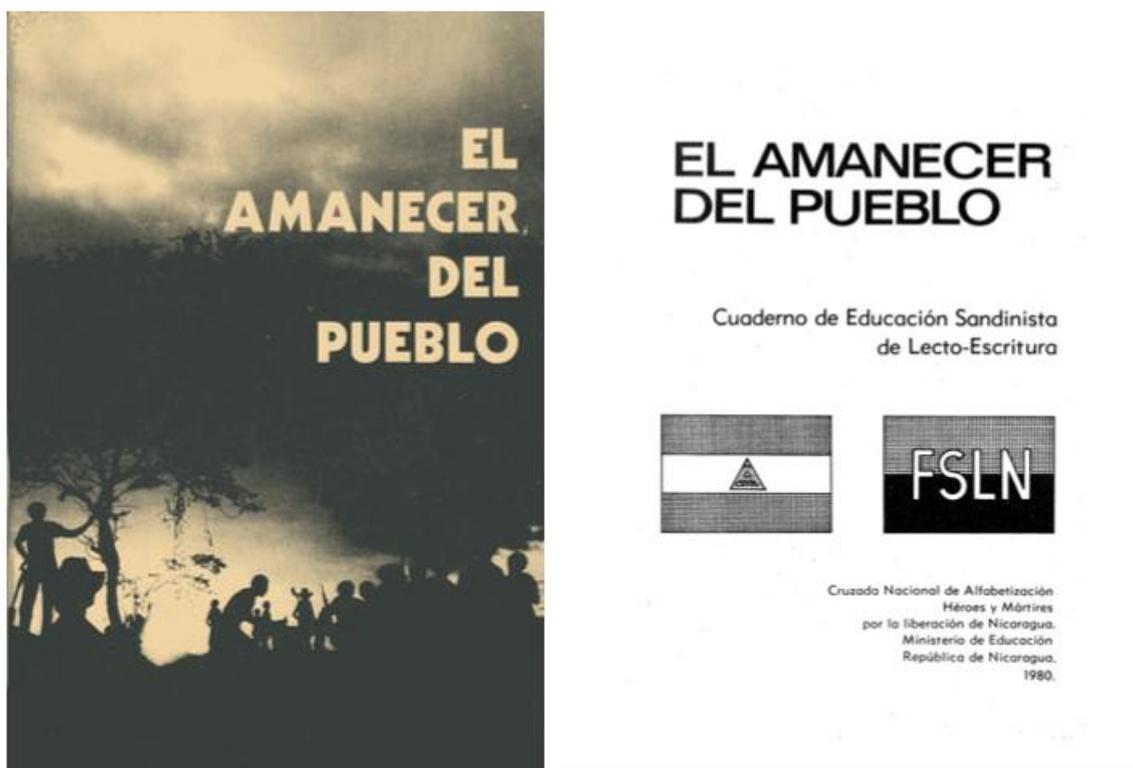
[...] los que solamente disponen de algunas horas del día y no pueden movilizarse hacia las comunidades, se integraron a los grupos de alfabetizadores populares (AP) y quienes estaban en capacidad de dedicar todo su tiempo a la Cruzada, constituyeron el Ejército Popular de Alfabetización (EPA) (Arrién, 1988, p. 254).

Ao lado desse último, trabalharam grupos de educadores estrangeiros, representantes da solidariedade dos povos do mundo, que passaram a colaborar com a CNA para atingir o objetivo relativo à erradicação do analfabetismo.

El grueso de los 60.000 brigadistas que se trasladaron durante 5 meses al campo integrando el Ejército Popular de Alfabetización (EPA), exactamente 52.180, eran jóvenes estudiantes y maestros. El resto, hasta completar los 95.582 combatientes de la Alfabetización, estaba integrado en gran medida por trabajadores de la ciudad y el campo (Arrién, 1988, p. 254).

Desse modo, podemos concluir que a denominação Cruzada Nacional de Alfabetização é bastante adequada para sintetizar o que ocorreu na Nicarágua. Como salienta Arrién (1988), no que tange ao Projeto Político-Pedagógico, os conteúdos e o método adotado foram expressos no *Caderno de orientação Sandinista para formadores*, no *Caderno de Educação Sandinista para Profesores Alfabetizadores* e na cartilha *El amanecer del pueblo*. Na sequência, apresentamos a capa dessa cartilha (1980) e a primeira página:

Figura 7 – Capa e primeira página da cartilha *El amanecer del pueblo*



Fonte: Nicarágua (1980).

A cartilha aborda 23 temas que foram elaborados de acordo com o Projeto revolucionário, suas raízes, suas conquistas, seus objetivos, seu conceito de nova sociedade e ser humano etc. O método combinava os aspectos indutivos, dedutivos e o aspecto psicossocial. Para visualizarmos como as lições eram compostas, apresentamos uma das páginas da cartilha:

Figura 8 – Uma das páginas da cartilha *El amanecer del pueblo*

Fonte: Nicarágua (1980).

Segundo Arrién (1988), a CNA, como projeto revolucionário, incluía a ideia de uma nova sociedade e ser humano e, nesse sentido, a educação foi o caminho encontrado para concretizar o Projeto Político-Educativo da Revolução Sandinista. A página da cartilha demonstra como esse projeto foi concretizado, valorizando a revolução e os personagens históricos, aliado ao ensino das letras do alfabeto, começando com as vogais. No entanto, segundo o autor, não é

[...] la cartilla de alfabetización como el instrumento más idóneo y casi exclusivo para desarrollar el proceso alfabetizador, aun cuando éstas sean elaboradas a nivel local, dando paso a la elaboración y utilización de otros materiales con la participación directa de alfabetizando y alfabetizadores (Arrién, 1988, p. 287).

Sendo assim, de acordo com Arrién (1988), a formação é reafirmada como base fundamental do processo alfabetizador e voluntariedade, entendida essa perspectiva como compromisso social dos alfabetizadores com a educação do povo. No entanto, estão a ser feitos progressos um pouco mais no sentido de reconhecer o esforço e o comprometimento do professor alfabetizador através de uma série de estímulos, entre os quais se considera o credenciamento da formação recebida, bem

como a experiência acumulada ao longo do seu trabalho. Dessa forma, o processo de alfabetização e pós-alfabetização na Nicarágua experimentou um rico desenvolvimento dialético iniciado na Cruzada Nacional de Alfabetização, passando por algumas contradições internas e reemergindo com mais vigor na nova Estratégia Nacional de Alfabetização.

Como resultado, em 1981, as matrículas na educação formal aumentaram 41,4% e um total de 143.816 adultos recém-alfabetizados, a maioria camponeses, aderiram ao Programa de Educação Popular de Adultos. Assim,

[...]~la Cruzada introduce en la educación nacional una serie de elementos organizativos y pedagógicos cuyo dinamismo se concretará en profundos cambios y transformaciones que irán definiendo la política educativa de la nueva educación” (Arrién, 1988, p. 259).

6.4 UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS EXPERIÊNCIAS

Para finalizar esta parte, tomamos como referência o texto de Rosa Maria Torres²¹, publicado no Boletim nº 19 (1989b), intitulado *Acciones nacionales de alfabetización de adultos en America Latina: una revision critica*, no qual a autora discutiu as ações de alfabetização de adultos em vários países latino-americanos, destacando problemas, contradições e erros recorrentes no planejamento e na execução de ações nacionais de alfabetização de adultos no contexto latino-americano. Também utilizamos do texto de Paulo Freire *A alfabetização como elemento de formação da cidadania*, que foi o texto apresentado pelo autor no *Seminário sobre Alternativas de Alfabetização para a América Latina e o Caribe*, em Brasília, em 1987, o qual ocorreu

[...] inmediatamente después de la Segunda Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal, que tuvo lugar en Bogotá [...] en la que se formularon orientaciones precisas para enfrentar el problema del analfabetismo tanto desde el nivel regional como del nacional” (Tedesco, 1988, p. 13),

O seminário teve como objetivo aprofundar a reflexão e o debate sobre as políticas públicas de alfabetização dos países da América Latina e do Caribe. Freire (1988), em seu texto, trata sobre a alfabetização como formação da cidadania.

²¹ Rosa María Torres é educadora equatoriana com experiência profissional no México, na Nicaragua, em Granada e no Equador. Também desempenhou, no período de edição do Boletim nº 19, atividade de Coordenadora Técnica Pedagógica da Campanha Nacional de Alfabetização “Monseñor Leonidas Proaño” no Equador.

De acordo com Torres (1989),

[...] idealismo y voluntarismo usualmente acompañan a programas y campañas de alfabetización. Objetivos y metas excesivamente ambiciosos se estrellan a menudo contra una realidad que, objetiva y subjetivamente, se resiste a los ritmos, las cantidades y calidades esperada (Torres, 1989, p. 21)

. Assim, segundo Torres (1989), ao mesmo tempo que o processo de alfabetização incentivava e revelava potencialidades humanas inimagináveis, acabava, em geral se tornando um processo mais lento e complexo do que o planejado, porque envolvia a chamada de alfabetizandos e alfabetizadores, a formação e a mobilização dos últimos, a elaboração, a impressão e a distribuição de materiais didáticos e o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Freire (1988) aponta que “[...] prática, que é social e histórica, mesmo que tenha uma dimensão individual, se dá num certo contexto tempo-espacial e não na intimidade das cabeças das pessoas” (Freire, 1988, p.18). Assim, o autor diz que o voluntarismo é idealista por depender da vontade e da prática do indivíduo para seu sucesso e o “[...] o espontaneísmo é irresponsável, porque implica a anulação do intelectual como organizador, não necessariamente autoritário, mas organizador” (Freire, 1988, p. 18). Portanto, para Freire (1988), o voluntarismo e o espontaneísmo são obstáculos para um prática progressista, pois “[...] no primeiro, se desrespeitam os limites porque nele só há um, o da vontade do voluntarista. No segundo, o intelectual não intervém, não direciona, cruza os braços. A ação se entrega quase a si mesma” (Freire, 1988, p. 18).

Não basta dizer que a educação é um ato político e que a política também é educativa, mas é necessário que “[...] o educador assuma a politicidade de sua prática” (Freire, 1988, p. 18), que não tenha a escola como um espaço neutro, pois, para ele, “[...] a compreensão crítica dos limites da prática tem a ver com o problema do poder, que é de classe, e tem a ver, por isso mesmo, com a questão da luta ou do conflito de classes”. Sendo assim, é necessário trabalhar na perspectiva da superação da educação bancária e da formação unilateral, avançando em práticas educativas dialógicas e na formação de sujeitos críticos e ativos. No entanto, segundo Freire (1988), é preciso pensar qual o momento histórico em que está essa luta de classes e em que sociedade.

Uma coisa foi trabalhar no Brasil, na fase do regime populista que, por sua própria ambiguidade, ora continha as massas populares, ora as trazia às ruas, às praças, o que terminava por lhes ensinar a vir às ruas por sua conta; outra foi trabalhar em plena ditadura militar, com as massas reprimidas,

silenciadas e assustadas. Pretender obter no segundo momento o que se obteve no anterior na aplicação de uma certa metodologia revela falta de compreensão histórica, desconhecimento da noção de limite. Uma coisa foi trabalhar no início mesmo da ditadura militar, outra nos anos setenta. Uma coisa foi fazer educação popular no Chile do governo Allende, outra é fazê-la hoje. Uma coisa foi trabalhar em áreas populares no regime de Somoza, na Nicarágua, outra é trabalhar hoje, com o seu povo se apossando de sua história (Freire, 1988, p. 19).

Como dificuldades adicionais e mais difíceis de serem contornadas, a autora acrescenta a mobilização da opinião pública, a manutenção da vontade viva dos alfabetizandos e educadores, a coordenação dos esforços dos diferentes órgãos estatais envolvidos, a participação de organismos não governamentais, a conciliação de interesses e papéis dos diferentes níveis do governo e da sociedade e, finalmente, estabelecimento de dispositivos de comunicação ágil e eficiente para acompanhamento dos acontecimentos em todo o país.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, conforme assinalado pela autora, é cheio de surpresas, mas também diferente para cada população e cada indivíduo. Sendo assim, deveria ser pensado para cada camponês, trabalhador, dona de casa, trabalhadores em geral etc. Esses, em sua opinião, não se comportavam como alunos idealizados nos planos, com condições de seguir horários e métodos estabelecidos. De acordo com a autora,

[...] ese hombre y esa mujer ávidos de alfabeto, inmunes al cansancio, a las enfermedades y a los problemas, que asisten regular y puntualmente a clases, tienen con quien dejar a sus hijos pequeños, avanzan rápida y homogéneamente, oyen bien y ven perfectamente las minúsculas letras de la cartilla, etc. (Torres, 1989, p. 21-22).

Nesse sentido, os processos de ensino-aprendizagem deveriam ser pensados levando em conta as pessoas reais que não eram imunes ao cansaço, às doenças e aos problemas que, muitas vezes, as impedem de assistir às aulas regulares.

As metodologias e os materiais didáticos também eram pensados para situações e pessoas ideais, ou seja, para professores especializados, bem-formados, criativos, acostumados com manuais e leitores natos. No entanto, na maioria das vezes, isso não era encontrado nas realidades para as quais foram pensados. Nesse sentido, na opinião da autora,

[...] es esta aureola idealista la que propicia la ilusión de las fórmulas rápidas y los tiempos récord de alfabetización. Típicamente, programas y campañas suelen plantearse como meta la 'erradicación' del analfabetismo no sólo desestimando con ella la magnitud de tal empresa, sino pasando por alto la propia condición estructural del analfabetismo en nuestras sociedades (Torres, 1989, p. 22).

Nessa perspectiva, salienta que, para que uma campanha de alfabetização pudesse ser bem-sucedida, era necessário “[...] radicar en el cuidadoso equilibrio entre un sano idealismo y un riguroso realismo” (Torres, 1989, p. 22). Nesse sentido, Freire (1988) aponta que uma mesma prática educativa e metodologia não operam de forma igual em diferentes contextos sociais e históricos, pois a “a intervenção é histórica, é cultural, é política” (Freire, 1988, p. 18), não podendo, segundo Freire, (1988) serem transplantadas, mas reinventadas.

Para Torres (1989), ligada ao idealismo e ao voluntarismo, era comum, na América Latina, que os governantes iniciassem seu mandato com uma proposta de alfabetização já pronta para colocar em prática durante a primeira metade do seu período do governo. Essa pressa de colocar projetos de alfabetização em prática foi justificada pela autora de duas maneiras, ou seja, com as possibilidades da alfabetização como medida nacional que contribuiu-se para a justiça social e trabalho político-pedagógico e com a rápida deterioração do governo devido à situação econômica e social do país e, portanto, com a capacidade que esse governo tem de convocar a população para uma tarefa nacional.

Numa sociedade real, muitas vezes, segundo Torres (1989), o tempo para execução de campanhas ou programas de alfabetização mostra-se insuficiente, pois, no percurso, a mobilização da população não era fácil, além de surgirem erros, imprevistos e improvisações que atrapalhavam a execução das campanhas e/ou programas. Na opinião da autora, não existia uma receita pronta para determinar prazos ideais e, por isso, a realidade, em contradição com os tempos e ritmos exigidos para atingir a meta de erradicação do “analfabetismo”, geralmente superava as considerações de eficácia pedagógica colocadas nos planos e programas ou idealizadas pelos métodos de ensino-aprendizagem. Segundo Freire (1988, p. 22),

[...] sem intervenção, não há educação progressista. Mas a intervenção do educador não se dá no ar. Se dá na relação que estabelece com os educandos no contexto da escola ou da rua, que, por sua vez, se situa num contexto maior, em que os educandos vivem sua cotidianidade, na qual se cria um conhecimento de pura experiência feito.

Nesse sentido, Torres (1989) aponta que a tendência era copiar campanhas que tiveram sucesso. Para ilustrar, cita as experiências de Cuba (1961) e da Nicarágua (1980) que eram tomadas como modelos, mas que também eram rejeitadas por questões ideológicas. Em sua perspectiva, cubanos e nicaraguenses são “[...] los primeros en enfatizar la imposibilidad de universalizar modelos y quienes

advierten sobre la necesidad de buscar respuestas propias, adecuadas a cada realidad y coyuntura concretas” (Torres, 1989, p. 23). Dessa forma, eles não eram responsáveis pela cópia de seus modelos, mas sim os governos, que buscavam receitas prontas, sem fazer uma análise crítica da sua realidade a fim de que fossem feitas adaptações necessárias, observando suas próprias especificidades e as experiências nacionais acumuladas.

Torres (1989) salienta que não deveria haver um divórcio entre Estado e sociedade civil, pois, mesmo que o Estado fosse o responsável por proporcionar a universalização da educação, de tornar a educação uma realidade como um direito de todos e, portanto, resolver o problema do analfabetismo, isso seria impossível sem a participação ativa de toda a população, das instituições e das organizações da sociedade civil. Por outro lado, em sua opinião, havia divórcio entre o Estado e a sociedade civil, enraizado principalmente em acentuadas dúvidas e rejeições de ambos os lados que dificultavam, na prática, o trabalho integrado e conjunto. Diante do confronto e do conflito existente, normalmente era difícil ter uma participação ampla, nacional e pluralista.

A autora aponta que, apesar de existir experiências alfabetizadoras na América Latina, não havia informações sobre elas e, por isso, os programas e os projetos pareciam nascer em um vazio. Dessa forma, os

[...] responsables y planificadores, enfrentados a la tarea de diseñar el plan de alfabetización, descubran que no hay experiencia ni capacidad técnica acumulada, que no hay evaluaciones sobre los resultados y el impacto de acciones anteriores, que no existen diagnósticos confiables sobre la situación actual. Por su parte, la premura por arrancar aconseja privilegiar la acción por sobre la investigación el acopio y la sistematización de la información (Torres, 1989, p. 24).

Assim, de acordo com Torres (1989), a falta de diagnósticos confiáveis sobre a situação do país, aliada à pressa em começar privilegiando a ação, ao invés da pesquisa, culminava em um planejamento muito fraco, com base em números grosseiros, ideias gerais e inúmeras suposições cheias de lacunas. Segundo a autora, havia, desse modo, uma tendência do agravamento da situação do analfabetismo entre os adultos. Em sua visão, eram muitas as questões que deveriam ser analisadas em cada campanha e/ou programa:

¿Qué opina el país sobre el proyecto alfabetizador? ¿Que opinan los sectores sociales con cuya participación activa se cuenta? ¿En qué clase de terreno prende la idea de la alfabetización entre unos sectores populares absortos en la lucha por la supervivencia? ¿Qué sentimientos, expectativas o frustraciones han dejado entre la población anteriores acciones de

alfabetización? ¿Qué experiencia y qué aporte posible hay entre las instituciones no-gubernamentales, las organizaciones populares y la sociedad civil en general? (Torres, 1989, p. 24).

Essas e outras perguntas suscitavam resposta ou resolução que dependia da eficácia dos programas, dos projetos ou das campanhas de alfabetização, principalmente quando o que estaria em jogo não seria um modelo de ação estatal, autoritário e paternalista, mas a ação participativa capaz de envolver a população não apenas como força de trabalho, mas como força pensante e deliberativa nas decisões que tinham a ver com a concepção e a implementação do projeto. Portanto, segundo Freire (1988), esse é um obstáculo à prática, pois observa-se que vamos às

[...] áreas populares com os nossos esquemas "teóricos" montados e não nos preocupamos com o que as pessoas já sabem e como sabem. Não nos interessa saber o que homens e mulheres populares conhecem do mundo, como o conhecem e como nele se reconhecem. Não nos interessa entender sua linguagem em torno do mundo [...]. Interessa-nos, pelo contrário, que "conheçam" o que conhecemos e da forma como conhecemos (Freire, 1988, p. 27).

Assim, de acordo com Freire (1988), muitas vezes, temos comportamentos autoritários e elitistas, mas dizemos ser dialéticos e avançados. Portanto, para uma prática dialética devemos entender que “[...] a alfabetização tem a ver com a identidade individual e de classe”, e quando falamos em individual nos referimos aos alunos, pois cada indivíduo tem seus saberes de vida acumulados e que devem ser levados em conta.

Torres (1989) assinala a importância de haver pessoal qualificado para trabalhar na alfabetização, principalmente na alfabetização de adultos, pois, muitas vezes, “[...] ha tendido a ser vista como una tarea no requerida de estudio ni de especialización, como un campo eminentemente ligado a la buena voluntad y destinado a la acción” (Torres, 1989, p. 24). Como resultado dessa premissa, havia, segundo a autora, poucos especialistas na América Latina nessa área, pois era corrente a ideia de que qualquer pessoa que sabia ler e escrever poderia se tornar um professor alfabetizador. Além disso, pensava-se que qualquer educador era automaticamente um educador de adultos, que poderia utilizar as mesmas técnicas e metodologias utilizadas com as crianças, negando a especificidade da alfabetização de adultos em relação à alfabetização infantil. Conforme a autora,

[...] la buena marcha de la una depende la buena marcha de la otra. Lograrlo requiere no sólo entusiasmo y trabajo, sino ciencia y técnica. No sólo en el ámbito técnico-pedagógico, sino también en el ámbito organizativo, la improvisación suele tener costos muy altos (Torres, 1988, p. 25).

Torres (1988) assinala que a educação e conseqüentemente a educação de adultos também eram campos marcados pelo atraso e pela inércia. Após um período de importantes renovações e rupturas no final da década de 1960 e início da década de 1970, a educação de adultos estagnou, sendo marcada por discurso e prática circulares e repetitiva, pouco ou nada alimentada de teoria, pesquisa, sistematização e avaliação. Nesse contexto, também houve uma negação, segundo a autora, da teoria de Paulo Freire, de seus avanços teóricos e práticos para a alfabetização. Assim,

[...] una y otra vez asistimos, en los últimos años, al planteamiento de objetivos, estrategias y concepciones educativas que se autocalifican como 'innovadoras', pero que, en buena parte, no hacen sino repetir a lo sumo con una nueva fraseología viejos postulados de aquéllos que efectivamente innovaron dos décadas atrás (Torres, 1989, p. 25).

Torres (1989) assinala ainda que, a partir do momento em que o termo “alfabetização” passou a ser associado à conscientização, a alfabetização passou a ser pensada na América Latina como ferramenta importante para a realização do trabalho político-ideológico. Nesse sentido, aos poucos, as questões pedagógicas foram secundarizadas e as preocupações de conscientização passaram a figurar em primeiro plano. Nesse contexto, tornou-se corriqueiro afirmar que a alfabetização não consistia apenas em aprender a ler e a escrever, ou seja, que estivesse restrita aos aspectos instrumentais da leitura e da escrita, mas que estava inscrita em uma dimensão mais ampla e em objetivos político-ideológicos.

No entanto, segundo a autora, apesar de haver um reconhecimento dessas duas dimensões da alfabetização, a complexa tensão entre os aspectos técnico-pedagógicos e político-ideológicos era geralmente mal resolvida, com privilégio de uma em detrimento da outra. Com relação a isso, se posiciona:

Privilegiar el objetivo de una lectura y escritura comprensivas conduce muchas veces a minimizar la dimensión más directamente social del proceso alfabetizador. Por el otro lado, privilegiar dicha dimensión social significa, a menudo, sacrificar el aprendizaje en tanto proceso didáctico de adquisición de la lecto-escritura (Torres, 1989, p. 26).

Dessa forma, na perspectiva da autora, uma ação de alfabetização, com a participação de uma pluralidade de setores, instituições e organizações sociais, enfrenta uma luta pelo controle e pela orientação político-ideológica do projeto, luta que, na sua realização mais imediata, geralmente gira em torno da definição do “conteúdo” a ser passado, sendo esse um grande desafio a ser enfrentado.

Torres (1989) considera que havia um problema crônico na América Latina com relação à alfabetização de adultos, qual seja, a falta de continuidade das ações em níveis governamental e não governamental, assim como em contextos revolucionários e não revolucionários. A autora explica que, quando fala em continuidade, refere-se a duas questões, ou seja, às necessidades de continuar a alfabetização como uma tarefa permanente e sistemática e de dar continuidade à educação dos recém-alfabetizados.

Em sua opinião, nenhuma campanha ou programa específico resolveu ou seria capaz de resolver o problema do analfabetismo nos países da América Latina. O problema do analfabetismo só poderia ser enfrentado mediante um esforço sustentado e sistemático que não se esgotaria em uma campanha ou em um governo. Pensar a alfabetização como estratégia e tarefa de longo prazo era uma necessidade fundamental dos governos nacionais.

As campanhas de alfabetização na América Latina produziam o analfabetismo, mas também gerariam um grande contingente de pessoas que voltariam à condição de analfabetas ou analfabetos denominados funcionais, ou seja, incapazes de usar a escrita na sociedade. Esses eram, segundo Torres (1989), os resultados de esforços fracos e incompletos de alfabetização, ou seja, a falta de uso prático da leitura e da escrita.

Em outro texto publicado em 1990, Torres (1990) retoma questões que parecem relevantes para entender a questão da alfabetização e do analfabetismo adulto. Tais questões completam o que foi apontado por ela. Assim, de acordo com a autora, os termos “alfabetização e analfabetismo estavam ligados, em geral, exclusivamente a adultos e, desse modo, estariam reduzidos ao campo da educação de adultos. No entanto, considera que a raiz do analfabetismo estava na infância e, portanto, na escolarização das crianças.

No hablamos de niños analfabetos pero deberíamos hacerlo porque, en nuestros países, existen altas probabilidades de que un niño de 6 años sea un analfabeto potencial. De la misma manera que pueden calcularse tasas de esperanza de vida, bien podríamos calcular tasas de esperanza de analfabetismo (Torres, 1990. P. 27).

Desse modo, em sua visão, analfabetismo e alfabetização estão relacionados a adultos e crianças. A falta de relacionamento seria, portanto, parte do problema enfrentado pelos países da América Latina e do Caribe e, nesse sentido, defende que,

enquanto o problema da alfabetização das crianças não fosse solucionado, também o problema da alfabetização dos adultos não seria resolvido.

A autora assinala que outra redução se refere à noção de analfabetismo. Isso é e era comum que a noção de analfabetismo se referisse aqueles que não sabiam ler e escrever, associando essa condição ao fato de as pessoas nunca terem frequentado a escola. Os censos populacionais, segundo Torres (1990), ofereciam, naquele momento, dados sobre o analfabeto que se declarava como tal. Com base nos dados coletados, os chamados analfabetos absolutos ou puros poderiam ser identificados ou quantificados. Na perspectiva da autora, no entanto, isso era apenas uma manifestação óbvia de um problema mais amplo e complexo do fenômeno do analfabetismo.

Também menciona que os dados indicavam que a cobertura escolar era insuficiente, o que produzia continuamente o analfabetismo. Em sua visão, a questão não estava relacionada somente à cobertura, mas também à ineficiência do sistema escolar, ou seja:

No solo la falta de acceso a la escuela genera analfabetismo. Quienes acceden a ella pueden perfectamente abandonarla sin haber logrado aprender a leer y escribir comprensivamente, con un sentido de utilidad práctica de este conocimiento para la vida (Torres, 1990, p. 28),

Conforme a autora, estava sendo denominado de analfabetismo funcional. Na perspectiva de Torres (1990), o analfabetismo funcional era um reflexo da ineficiência e ineficácia do sistema escolar, pois crianças e jovens que concluíam o ensino primário, assim como o secundário, apesar de ter anos de escolarização, não adquiriam a capacidade de ler e escrever e nem mesmo de usar esses conhecimentos na vida cotidiana.

A autora aponta ainda que os problemas do analfabetismo absoluto e do analfabetismo funcional podem ser complementados por outro: o chamado analfabetismo regressivo ou analfabetismo por desuso. Desse modo, uma pessoa que se declarou alfabetizada pode retornar ao analfabetismo, devido principalmente à falta de uso da leitura e da escrita, porém Torres (1990) assinala que há quem defendesse que o problema não era de alfabetização ou de perda do que foi aprendido, mas de níveis insuficientes de alfabetização.

A autora retoma a questão de campanhas e programas de alfabetização destacando que geralmente os níveis de alfabetização alcançados pelos adultos

participantes tendiam a ser elementares. Esse resultado era influenciado pelos seguintes fatores:

[...] corto tiempo, problemas diversos asociados a los alumnos adultos (cansancio, inasistencia, problemas de vista u oído, etc), voluntad y débil entrenamiento de los alfabetizadores, escasa atención puesta sobre los aspectos pedagógicos y didácticos de la alfabetización etc. (Torres, 1990, p. 29).

Além desses fatores, a descontinuidade das ações tanto governamentais como não governamentais afetavam a possibilidade de que os educandos mantivessem a sua motivação para os estudos e as aprendizagens. Para Torres (1990), a pessoa sem domínio completo da linguagem escrita precisava ainda dar continuidade aos estudos, pois outro elemento ignorado no problema do analfabetismo era a falta generalizada do uso da leitura e da escrita entre aqueles formalmente alfabetizados, escolarizados e até mesmo graduados universitários, pois, conforme a autora, o analfabetismo não se limitava àqueles que habitualmente caracterizamos como analfabetos — absolutos, funcionais ou regressivos —, mas dizia respeito a toda a sociedade. O analfabetismo não tinha, em sua opinião, a ver apenas com o adulto analfabeto que nunca teve acesso à escola, mas, de alguma forma, e com diferentes graus e manifestações, cabia a todos pensar nesse que era um problema de toda sociedade.

Torres (1990) assinala que, na América Latina, a educação e a alfabetização de adultos foi historicamente um campo gerador de ideias renovadoras, agressivas e revolucionárias. Nas décadas de 1960 e 1970, houve uma grande explosão e renovação educativa no âmbito da educação de adultos, mas após esse período de expansão, segundo a autora, ocorreu uma grande estagnação no domínio da alfabetização de adultos, sendo observado a reprodução de velhos esquemas, considerados inovadores em seu tempo, mas que não foram suficientemente atualizados, aprofundados ou desenvolvidos. Dessa forma, o campo da alfabetização de adultos não foi renovado, inclusive no que diz respeito às concepções, aos métodos e às práticas pedagógicas reproduzidos pelos docentes.

Não houve mudanças na alfabetização, de acordo com a autora, sequer nas justificativas apontadas para os adultos. Desse modo, são incentivados a se alfabetizar para melhorar as suas condições de vida, para ter melhores oportunidades de emprego, para mobilidade social etc., mesmo em um contexto de crise econômica. Além disso, a falta de renovação do campo da alfabetização de adultos poderia ser

verificada na modelação das experiências que se revelaram bem-sucedidas e, dessa forma, eram replicadas como mera cópia, sem analisar a especificidade de cada situação e a conjunção particular de fatores que tornaram essa experiência específica bem-sucedida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, esta tese objetivou analisar as recomendações para a alfabetização de adultos nos dez primeiros anos de desenvolvimento do *Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe* (PPE), aprovado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para realização no período de 1980 a 2000. Em termos específicos, analisamos experiências de alfabetização realizadas na Argentina, em Cuba e na Nicarágua.

Como mencionado, o PPE (1980-2000) almejou melhorar a educação nos países da América Latina e do Caribe por meio da universalização da escolarização básica das crianças, da superação do analfabetismo e da melhoria da qualidade e da eficiência dos sistemas educativos. Nosso foco, conforme exposto no objetivo geral, foi a alfabetização de adultos, por entendermos que esse é um aspecto pouco explorado no campo da educação de adultos. Desse modo, os nossos escritos podem contribuir para a realização de outros estudos.

Para fundamentar o nosso trabalho, tomamos como referência estudiosos do campo da história (Bloch, 1963; Graff, 1995; Le Goff, 2010) com os quais discutimos a noção de história e documento. Tendo em vista a análise de documentos produzidos pela Unesco e os pressupostos teóricos, escolhemos a pesquisa histórica. Os dados disponibilizados na Unesdoc foram fundamentais para o desenvolvimento desta investigação.

No início do Projeto Principal (1980-2000) e início da década de 1980, uma forte recessão desestabilizou as frágeis economias dos países, como resultado das ditaduras militares orquestradas pelos Estados Unidos e impostas às populações nacionais. Assim, governos da época aplicaram políticas de ajuste e reformas para garantir a estabilidade dos mercados. Segundo a Unesco/Orealc (2001), os ministros da região conceberam o PPE (1980-2000) como uma aposta que ajudaria a resolver não apenas problemas educacionais, mas também garantir a equidade social, consolidar a democracia, lançar as bases para um desenvolvimento duradouro e avançar na integração regional.

Nesse contexto, vale lembrar que, de acordo com Unesco/Orealc (2001), em 1979, a Unesco, com a cooperação da Cepal e da OEA, convocou uma conferência de ministros da Educação e ministros responsáveis pelo planejamento econômico para identificar os problemas educacionais da região e desenvolver um Projeto

Principal de Educação. A Conferência do México aprovou a Declaração do México (1979) que lançou as bases do Projeto Principal. O ponto de partida foi o reconhecimento do papel das políticas educacionais na geração de um novo estilo de desenvolvimento, apelando aos países que assumissem a educação como uma tarefa inadiável, que envolve a integração política, social e educacional da região.

A proposta educativa da Declaração baseou-se no diagnóstico feito na região, que demonstrava a existência de pobreza extrema em vastos setores da população, unida a baixa escolaridade, presença de 45 milhões de analfabetos numa população adulta de 159 milhões habitantes, altas taxas de abandono escolar, conteúdo inadequado, escassa articulação entre educação e trabalho, má organização administrativa e forte centralização. A partir do diagnóstico, foi atribuída à educação e conseqüentemente à alfabetização a tarefa fundamental de contribuir para o combate à pobreza, sendo tal tarefa associada às metas de generalização do ensino primário ou básico e à eliminação do analfabetismo que posteriormente se tornaram objetivos específicos do PPE (1980-2000).

Nesse sentido, segundo a Unesco/Orealc (2001), a proposta central do projeto enquadrou-se em um conjunto de princípios que associaram educação ao desenvolvimento das nações, à sua independência política e econômica, ao desenvolvimento pessoal e à libertação do potencial do ser humano. Assim, a Declaração do México (1979) propôs a articulação entre educação e cultura, educação e trabalho, educação e desenvolvimento científico e educação formal e não formal.

Em 1981, a Unesco convocou uma Reunião Intergovernamental Regional em Quito, na qual foram definidos os objetivos, as estratégias e as modalidades de ação, como também as populações que deveriam ter atenção prioritária. Em Quito (1981), foi proposto também adaptar a educação às necessidades dos grupos étnicos e econômicos marginalizados, garantindo o acesso da população rural, dos habitantes de áreas urbanas marginais, dos povos indígenas segregados, dos imigrantes e dos deficientes à educação. Assim, o panorama geral e as características do PPE (1980-2000) foram aprovados na XXI Conferência Geral da Unesco (1981) e os Estados-membros da América Latina e do Caribe foram convidados a ampliar os esforços para que os objetivos estabelecidos na Declaração do México (1979) fossem alcançados.

Portanto, segundo a Unesco/Orealc (2001), o PPE (1980-2000), desde suas origens, estava comprometido com a ampliação da cobertura do sistema educacional, concentrando suas ações na educação básica e na alfabetização de adultos. Assim,

na primeira formulação do PPE (1980-2000), foi expresso que a educação poderia tornar-se um fator-chave na resolução de problemas sociais, sendo uma esperança para muitos e um apelo à democratização do acesso à educação para colocá-la a serviço dos setores mais pobres. As reuniões de Santa Lúcia (1982) e México (1984) cuidaram do desenho operacional para o funcionamento do PPE (1980-2000).

Na primeira reunião do Comitê Regional Intergovernamental que ocorreu no México (1984), chamada de Promedlac I, foram analisados os avanços e pendências em relação aos objetivos do PPE (1980-2000). Ressalta-se que as ações foram intensificadas nas áreas rurais e áreas urbanas marginais no domínio da educação e alfabetização de adultos. Nessa reunião, foi aprovado o Plano de Ação Regional que permaneceu como uma ferramenta de planejamento até a reunião de Quito em 1991. Na primeira reunião do Comitê, também foi definido um sistema de redes do PPE (1980-2000) que permaneceram operacionais ao longo do tempo com diferentes desenvolvimentos e continuidades.

Além disso, nessa reunião, foi recomendada a coordenação com projetos de desenvolvimento local, a participação comunitária ativa, a harmonização das modalidades formais e não formais com modalidades intersetoriais, a vinculação dos processos educacionais com a promoção da saúde e de nutrição na educação pré-escolar e básica e com os setores produtivos e laboral na educação de jovens e adultos. Sabemos que, nesse momento, tivemos uma grave crise econômica na região com efeitos desfavoráveis para o cumprimento dos objetivos do PPE (1980-2000), mas, de acordo com a Unesco/Orealc (2001), não se tornou um fator paralisante do seu desenvolvimento.

Na segunda etapa do PPE (1980-2000) ou primeira fase de execução, iniciada com a segunda reunião do Comitê Regional Intergovernamental, realizada em Bogotá (1987), o Promedlac II, o princípio da igualdade de oportunidades foi reafirmado e foi feito um apelo à renovação do compromisso e da decisão política dos governos com os objetivos do Projeto Principal. A terceira reunião do Comitê Regional Intergovernamental do PPE (Promedlac III), realizada na cidade da Guatemala (1989), aprovou a Declaração da Guatemala que denunciou a crise estrutural nos países da região, destacando, segundo a Unesco/Orealc (2001), a relação direta entre a redução da qualidade de vida, o aumento da desigualdade e a restrição de gastos sociais. Essa Declaração acentuou a necessidade de um tipo de desenvolvimento que melhorasse a qualidade de vida das pessoas, tanto do ponto de vista material como social, da

identidade cultural e da capacidade criativa. A Declaração da Guatemala (1989) afirmou ainda que grande parte das estratégias educativas falharam, porque ignoraram a relevância da dimensão cultural do desenvolvimento. Por fim, a Declaração da Guatemala referiu-se a um conjunto de situações promissoras que coexistiam com a crise e permitiriam enfrentar as suas consequências, avançar no sentido da democratização política em alguns países, reativar acordos de cooperação regional e reavaliar de forma crescente o papel da educação na promoção participação social.

Após essa Declaração, a educação foi legitimada como uma tarefa social e de responsabilidade de todos e como uma ação política que exigiria de cada país grandes acordos, trabalho intersetorial e mobilização de recursos, o que preparou o caminho para as futuras reformas educacionais dos anos de 1990. Segundo a Unesco/Orealc (2001), a Declaração da Guatemala (1989) afirmou que, para atender os objetivos do PPE (1980-2000), eram necessárias alterações na estrutura dos sistemas educacionais e uma forte vontade política em nível nacional e regional, além de aumento de recursos financeiros aplicados à educação e à alfabetização.

Como mostramos, o analfabetismo absoluto, na América Latina e no Caribe, era grave no início da década de 1980 e, segundo Unesco/Orealc (2001), continuou assim até o ano 2000, havendo crescimento do analfabetismo funcional na região.

Partimos da hipótese de que a alfabetização de adultos, no âmbito do PPE (1980-2000), foi pensada como processo vinculado ao desenvolvimento econômico e social. Desse modo, ela teria um caráter funcional, ou seja, pensada como principal fator de desenvolvimento, “mito” questionado por Graff (1995):

A alfabetização é, em grande parte, um fator propiciador, antes que um fator causal, tornando possível o desenvolvimento de estruturas políticas complexas, o raciocínio silogístico, a pesquisa científica, concepções lineares da realidade, a especialização acadêmica, a elaboração artística e talvez certos tipos de individualismo e alienação (Graff, 1995, p. 26).

Desse modo, a alfabetização, pode ser vista por muitos, como fator causal do desenvolvimento, porém pode ser concebida também como elemento que permite produzir a alienação das pessoas, ou seja, a falta de compreensão das razões, por exemplo, das desigualdades sociais e econômicas presentes na sociedade capitalista.

Segundo Graff (1995, p. 26), lembrando que seu livro foi publicado, pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1987, muito recentemente

[...] as concepções acadêmicas e populares sobre o valor das habilidades de ler ou escrever tinham quase universalmente seguido suposições e expectativas normativas a respeito de vagos ‘mas ao mesmo tempo poderosos’ efeitos que presumivelmente acompanhariam a difusão da alfabetização.

Segundo esse mesmo autor, tal suposição ou expectativa manteve-se ligada às “[...] teorias sociais e pós-iluministas, ‘liberais’ e às expectativas contemporâneas com respeito ao papel da alfabetização e da escolarização no desenvolvimento socioeconômico, na ordem social e no progresso individual” (Graff, 1994, p. 26). No entanto, o autor salienta que esses posicionamentos sobre os efeitos da alfabetização, na década de 1980 reeditam o que denominou “mitos da alfabetização”.

Em outros níveis, os ‘limiares’ da alfabetização são vistos como um requisito para o desenvolvimento econômico, ‘decolagens’, modernização, insumo desenvolvimento e estabilidade política, padrões de vida, controle da fertilidade, e assim por diante”.(Graff, 1995, p. 33).

Por outro lado, para o autor, uma contradição central dessa suposição — alfabetização como via para o desenvolvimento — reside na “[...] disparidade entre as suposições teóricas e as pesquisas empíricas. Estas são, em primeiro lugar, muitos menos frequentes que aquelas” (Graff, 1995, p. 34), isto é, o desenvolvimento alcançado na Europa, por exemplo, não foi resultado do fato de haver uma mão-de-obra alfabetizada.

O valor da alfabetização e as suas consequências para o desenvolvimento econômico e social, no capitalismo, caminham na contramão dos postulados de Paulo Freire, que propunha uma educação que fosse instrumento de transformação social, de conscientização, entendida como processo pelo qual os homens e as mulheres entram nas profundezas dos acontecimentos da realidade social, conhecendo-os e se comprometendo com a realidade (Freire, 1983). Dessa forma, na visão de Freire (1983), as pessoas poderiam contribuir para a solução dos problemas, tais como a fome, a miséria, a falta de emprego, de moradia, falta de escolas etc. Para Freire (1983, p. 78), a educação deve ser “[...] libertadora, problematizadora, já não poder ser o ato de depositar, ou narrar, ou de transmitir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’”, ao que completamos, ao modo da alfabetização funcional, construto central e articulador do movimento de eliminação do analfabetismo no âmbito do PPE (1980-2000).

Freire (1999) enfatiza que a alfabetização de adultos é um ato político e de conhecimento, não se limitando ao ensino mecânico de palavras e nem tampouco

está ligada à adaptação dos sujeitos a uma realidade econômica e social opressora dos mais pobres. Ele destaca a importância de envolver os alfabetizandos ativamente no processo de alfabetização, permitindo que expressem sua criatividade e responsabilidade na construção da linguagem escrita. Freire (1999) ressalta a necessidade de uma leitura crítica do mundo antes da leitura da palavra e defende o uso de palavras do universo vocabular dos grupos populares na alfabetização. Segundo Freire (1999), a alfabetização envolve, desse modo, uma compreensão política do processo educativo, pois a educação e a política estão intrinsecamente ligadas, sendo essencial ter clareza sobre os interesses e os objetivos envolvidos em ambas as atividades. Torres (1990) acrescenta que, devido à natureza estrutural do analfabetismo na América Latina, nenhum programa ou campanha pontual poderia “eliminá-lo” sem que fossem efetuadas mudanças estruturais que impedem a sua reprodução.

De acordo com Torres (1989), deveríamos pensar a alfabetização como uma estratégia e uma tarefa de longo prazo, pois essa é uma necessidade fundamental. Assim, desde o seu planejamento e sua continuidade, a alfabetização precisaria ser organizada para que os alfabetizados tivessem um instrumento verdadeiramente útil e socialmente produtivo. No entanto, em campanhas realizadas em contextos revolucionários e não revolucionários, toda energia utilizada na preparação da campanha e posteriormente na sua execução geralmente impedia uma visão estratégica de longo prazo. No entanto, a América Latina e o Terceiro mundo em geral geravam “[...] ejércitos de analfabetos ‘regresivos’ y ‘funcionales’, producto de débiles e incompletos esfuerzos de alfabetización e incluso escolarización, agravados por una falta de continuidad y uso práctico de la lectoescritura” (Torres, 1989, p. 28).

Desse modo, o problema crônico enfrentado pela educação de adultos era a falta de continuidade das ações em nível governamental e não governamental. Graff (1995) acentua que, na história da alfabetização, é possível observar que “[...] o papel da alfabetização *reforçou* os degraus da rigidez social, reenfatizando padrões de desigualdade social e étnica — tendo dificilmente um papel libertador” (Graff, 1995, p. 91).

Nesse sentido, é importante acentuar que pensar a alfabetização como aliada do desenvolvimento econômico e social, como preconizado no PPE (1980-2000), não colabora para a construção de um mundo mais justo para todos. Pelo contrário, tal

propósito apenas ajuda a manter no passado e no presente uma ordem econômica mundial fundada na exploração dos pobres (países e pessoas) e nas desigualdades.

REFERÊNCIAS

- ARGENTINA. Ministério de Educação e Justiça. **Cartilla de Unidad Nacional: lectura y escrita**. 1986. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004224.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- ARRIÉN, Juan B. Movilización para la alfabetización en Nicaragua. *In*: UNESCO/OREALC. **Alternativas de la Alfabetización: en América Latina y el Caribe**. Santiago, 1988. p. 237-289.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.
- BECA, Carlos Eugenio. **Alfabetización y Posalfabetización en América Latina: perfiles de proyectos y programas vigentes**. Santiago: UNESCO/ REDALF, 1987.
- BITTELBRUNN, Ivonete Bitencourt Antunes. **Gestão democrática no contexto das reformas educacionais na América Latina**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, Marília, 2013.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Publicações Europa-América, 1963.
- BOEL, Jens. **A Liga das Nações: um sonho universal que resistiu ao teste do tempo**. Texto disponibilizado em 3 fev. 2020. *In*: The UNESCO Courier. Disponível em: <https://courier.unesco.org/pt/articles/liga-das-nacoes-um-sonho-universal-que-resistiu-ao-teste-do-tempo>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASLAVSKY, Cecilia. Perspectivas de la educación y de la alfabetización en Argentina en el marco de la transición a la democracia. *In*: UNESCO/OREALC. **Alternativas de la Alfabetización en América Latina y el Caribe**. Santiago, 1988. p. 19-81.
- CHILANTE, Ednéia Fátima Navarro. **A Educação de Jovens e Adultos brasileira pós 1990: reparação, equalização e qualificação**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.
- COMAR, Sueli Ribeiro. **Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe e Projeto Regional para Educação: repercussões na Política de Avaliação em larga escala no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado acadêmico em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

CONFERENCIA REGIONAL DE MINISTROS DE EDUCACIÓN Y DE MINISTROS ENCARGADOS DE LA PLANIFICACIÓN ECONÓMICA DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE AMÉRICA LATINA Y DEL CARIBE, 1., 1979, México, DF. [Recomendación de México]. México: Unesco; Cepal; OEA. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000047630_spa/PDF/047630spao.pdf.multi. Acesso em: 20 jan. 2023.

CUBA. Ministério da Educação. **¡Venceremos!** Havana: Imprenta Nacional, 1961.

DÁVILA, Gabriel Serena. **Do berço ao túmulo**: a estratégia de educação ao longo da vida na educação de jovens e adultos para a sociabilidade capitalista. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

DIAS, Fabricia Pereira de Oliveira. **O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (1980-2000) e a alfabetização de crianças**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

DORNFELD, Larissa Mendes Gontijo. **Alfabetização em São Paulo (1970-1985)**: um estudo das diretrizes curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ENDLICH, Ana Paula Rocha. **Os discursos da Unesco e a avaliação da alfabetização infantil na América Latina e Caribe (1980- 2012)**: diálogo com o contexto brasileiro. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y59LVTRh6zQ8WCyXYkkRGQt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2020.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Nita). Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 2 (59), p. 387-393, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/449/345/1670>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. A alfabetização como elemento de formação da cidadania. *In*: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Alternativas de alfabetização para a América Latina e o Caribe**. Brasília, 1988. p. 17-28.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 64-70, 1978.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 37 ed. São Paulo, Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. Educación de adultos: necesidades y políticas. Puntos para un debate. *In*: SCHLAEN, Norah. **Educación de adultos en América Latina**.: estudo bibliográfico. Santiago: Unesco/Orealc, 1987.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização no Brasil e no Espírito Santo no período de 1985 a 2003**: relatório de pesquisa. Vitória, 2016.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente. Tradução de Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUTIÉRREZ, Jaime Canfux. Evaluación de la experiencia cubana de educación y alfabetización. *In*: UNESCO/OREALC. **Alternativas de la Alfabetización: en América Latina y el Caribe**. Santiago, 1988. p. 175-192.

HUR, Domenico Uhng; LACERDA JÚNIOR, Fernando. Ditadura e insurgência na América Latina: psicologia da libertação e resistência armada. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37 (núm. esp.), p. 28-43, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703020002017>. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/3RLR9c3Ftns6NKHNCJQ99qf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2024.

INFANTE, María Isabel; LETELIER, María Eugenia. **Alfabetización y educación**: lecciones desde la practica innovadora en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: Orealc/Unesco, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

LONDOÑO, Johanna Sánchez. **Repercussões das orientações de organismos internacionais para o trabalho dos diretores de escola: um estudo comparado entre Brasil (São Paulo) e Colômbia (Manizales)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Garulhos, 2016.

LONDOÑO, Luís Oscar (ed.). **El analfabetismo funcional**: un nuevo punto de partida. Madrid: Ed. Popular, 1990.

MAZILÃO FILHO, Ageu Quintino. **O uso do método de alfabetização “Sim, eu posso” pelo MST no Ceará**: o papel do monitor da turma. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Processos

Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. La alfabetización en el Grupo de los 8: Instrumentalización de un programa de intercambio de experiencias. *In*: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 17**: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, dez. 1988c. p. 26-33). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000082511_spa/PDF/082511spa.pdf.multi. Acesso em: 20 nov. 2023.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NASCIMENTO, Sueli Aparecida Alves do. **A emancipação da pessoa idosa por meio da alfabetização**: uma perspectiva freiriana. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

NICARÁGUA. Ministério da Educação. **El amanecer del Pueblo**: cuaderno de educación sandinista de lecto-escritura. [S. l.], 1980. Disponível em: <https://www.sandinovive.org/cna/docs/CESLE-L1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

NOMA, Amélia Kimiko. História das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe: o Projeto Principal de Educação (1980-2000). *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas para a educação**: análises e apontamentos, 2011. p. 105-133.

OLIVEIRA, Rodrigo Bellei. **Unesco e EJA**: a perspectiva de formação no contexto do capitalismo brasileiro. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **De ideias a ações**: 70 anos da UNESCO. Santos: Editora Brasileira de Arte e Cultura, 2015.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? Tradução de Carlos Eduardo Vieira. **Educar**, Curitiba, n.18, p.13-28, dez. 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.231>.

REUNIÓN REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL SOBRE LOS OBJETIVOS, LAS ESTRATEGIAS Y LAS MODALIDADES DE ACCIÓN DE UN PROYECTO PRINCIPAL EN LA ESFERA DE LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1., 1981, Quito, Equador. [**Recomendación de Quito**]. Quito: Unesco/Orealc, 1981a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159981?posInSet=1&queryId=d46eb779-7160-45cf-9de2-d27426bafc10>. Acesso em: 10 jan. 2022.

REUNIÓN REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL SOBRE LOS OBJETIVOS, LAS ESTRATEGIAS Y LAS MODALIDADES DE ACCIÓN DE UN PROYECTO PRINCIPAL EN LA ESFERA DE LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1., 1981, Quito, Equador. [**Reflexiones y sugerencias relativas al Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**]. Quito: Unesco/Orealc, 1981b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000043555_spa/PDF/043555spao.pdf.multi. Acesso em: 10 jan. 2022.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 60, p. 144-158, dez. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300009>.

RODRIGUEZ, Jorge Alberto. **Política de formação docente na América Latina: Argentina, Brasil e Chile**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SALAS, Eduardo Miranda. **Dimensión cuantitativa de la situación del analfabetismo en América Latina y el Caribe**. In: SEMINARIO REGIONAL SOBRE ESTRATEGIAS NACIONALES DE ALFABETIZACIÓN EN EL MARCO DEL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1981. Quito. Quito: Unesco/Orealc, 1981.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. Ver. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. Palavras do diretor da Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC). In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Alternativas de alfabetização para a América Latina e o Caribe**. Brasília, 1988. p. 13-16.

TORRES, María Rosa. Acciones nacionales de alfabetización de adultos en América Latina: una revisión crítica. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 19: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago, ago. 1989. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000083983_spa/PDF/083983spa.pdf.multi. Acesso em: 20 jan. 2024.

TORRES, María Rosa. **Alfabetización de adultos en América Latina: problemas y tareas**. Quito: Ciudad, 1990.

UNESCO BRASÍLIA OFFICE. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Tradução de Jonh Stephen Morris. Brasília: Unesco Brasília Office, 2002.

UNESCO. **De ideias a ações: 70 anos da Unesco**. Santos, SP: Editora Brasileira de Arte e Cultura, 2015.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: avances, limitaciones, obstáculos y desafíos. Documento de trabajo. *In*: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 24**: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, abr. 1991. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000090515_spa/PDF/090515spa.pdf.multi. Acesso em: 20 nov. 2023.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 1**: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, 1982a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146869_spa/PDF/146869spa.pdf.multi. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 2**: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, ago. 1982b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146868_spa/PDF/146868spa.pdf.multi. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 3**: *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, mar. 1983a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146867_spa/PDF/146867spa.pdf.multi. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 4**: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, nov. 1983b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146846_spa/PDF/146846spa.pdf.multi. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Boletín 5**: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. *Santiago*, maio 1984. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146845_spa/PDF/146845spa.pdf.multi. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 6**: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, jan. 1985a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146844_spa/PDF/146844spa.pdf.multi. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 7**: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, set. 1985b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146843_spa/PDF/146843spa.pdf.multi. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 8:** Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, dez. 1986a. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146810_spa/PDF/146810spa.pdf.multi.
Acesso em: nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 9:** Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, abr. 1986b. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146842_spa/PDF/146842spa.pdf.multi.
Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 10-11:** Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, dez. 1986c. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000072986_spa/PDF/072986spa.pdf.multi.
Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 12:** Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, abr. 1987a. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146859_spa/PDF/146859spa.pdf.multi.
Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 13:** Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, ago. 1987b. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146859_spa/PDF/146859spa.pdf.multi.
Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 14:** Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, dez. 1987c. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000077803_spa/PDF/077803spa.pdf.multi.
Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 15:** Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, abr. 1988a. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000079541_spa/PDF/079541spa.pdf.multi.
Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 16:** Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, ago. 1988b. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000081281_spa/PDF/081281spa.pdf.multi.
Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 17:** Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, dez. 1988c. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000082511_spa/PDF/082511spa.pdf.multi. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 18:** Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, abr. 1989a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000083393_spa/PDF/083393spa.pdf.multi. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 19:** Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, ago. 1989b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000083983_spa/PDF/083983spa.pdf.multi. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 20:** Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, dez. 1989c. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085711_spa/PDF/085711spa.pdf.multi. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 23:** Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, dez. 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088135_spa/PDF/088135spa.pdf.multi. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe:** Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. 2001. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/%20001354/135468s.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

UNESCO/OREALC (Chile). **Situación educativa de América Latina y el Caribe:** Proyecto Principal de Educación 1980-1985. Sistema Regional de Información (Siri). Santiago, Chile, 1988d.

WAGNER, Daniel A. **Alfabetización:** construir el futuro. Unesco/Oficina Internacional de Educación, 1998.

WELCOME to the UNESCO Digital Library website. *In:* Unesco Digital Library. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/about>. Acesso em: 23 mar. 2024).