

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAIRA COELHO MORAES

BRASIL ALFABETIZADO E *MISIÓN ROBINSON*:  
UM ESTUDO COMPARATIVO ACERCA DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO  
NO BRASIL E NA VENEZUELA – 2003-2013

Porto Alegre

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAIRA COELHO MORAES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Maria Vidal Peroni  
Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre

2015

## CIP - Catalogação na Publicação

Coelho Moraes, Jaira

BRASIL ALFABETIZADO E MISIÓN ROBINSON: Um estudo comparativo acerca das políticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela - 2003-2013 / Jaira Coelho Moraes. -- 2015.  
213 f.

Orientador: Vera Maria Vidal Peroni.

Coorientador: Gregorio Valera-Villegas.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Política Social Educacional. 2. Alfabetização jovens e adultos. 3. Estudo Comparado. I. Peroni, Vera Maria Vidal, orient. II. Valera-Villegas, Gregorio, coorient. III. Título.

JAIRA COELHO MORAES

BRASIL ALFABETIZADO E *MISIÓN ROBINSON*:  
UM ESTUDO COMPARATIVO ACERCA DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO  
NO BRASIL E NA VENEZUELA – 2003-2013

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Maria Vidal Peroni  
Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2015.

Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS (Orientadora)

Prof. Dr. Gregorio Antonio Valera Villegas- UNIVERSIDAD SIMÓN RODRÍGUEZ (Co-Orientador – Caracas/Venezuela)

Prof. Dr. Alceu Ravello Ferraro – UFRGS

Prof<sup>a</sup>. Dra. Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt - UNOESC

Prof<sup>a</sup>. Dra. Janes Teresinha Fraga Siqueira – UNISC

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro - FEUSP

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños a quem, “in memoriam”, ofereço meu reconhecimento pela pessoa humana que através do ato de ensinar e orientar ensinou-me tantas coisas.

A professora Dra. Vera Maria Vidal Peroni, orientadora desta pesquisa, pelo acolhimento, disponibilidade e pelo rigor nas exigências deste trabalho.

Ao professor Dr. Gregorio Antonio Valera Vilegas, co-orientador desta pesquisa, e a sua esposa Gladys, pelo acolhimento, orientações e atenções todo tempo em que estive em Caracas.

Aos professores da banca de defesa do projeto e agora de defesa da tese, Dr. Alceu Ravanello Ferraro, Dra. Janes Teresinha Siqueira e Dra. Jaqueline Vilafuerte Bittencourt. Também, a professora Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro por fazer parte deste momento de finalização muito obrigada pelas considerações na avaliação desta tese.

À Coordenação do Pós Graduação em Educação e a CAPES pelo auxílio financeiro, concedendo uma bolsa de estudos durante o curso de doutorado, bem como a concessão da bolsa sanduiche Brasil-Venezuela, sem dúvida essencial para a concretização da pesquisa.

Aos meus pais meu eterno agradecimento pelo estímulo, motivação e exemplo de práxis de vida!

Aos meus filhos, Andressa e Leonardo um pedido de desculpa por tantas vezes não poder estar junto e, ao mesmo tempo, muito obrigada por ainda assim, compreenderem a importância deste estudo. Sem vocês certamente esta caminhada seria muito mais difícil!

Aos meus amigos e amigas que souberam entender o distanciamento físico para me dedicar aos estudos e a pesquisa, aqui e em outro país. Em especial a amiga Fabia Bernardes, pelas horas disponíveis para ouvir e me incentivar e ao seu esposo Zé, por compreender esta relação de carinho e afeto.

Aos colegas de grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra.Vera Peroni: Denise, Daniela, Alexandre, Luciani, Lúcia, Fabíola, Liane, Fátima, Monique, Malu, Romir, Maurício, Rachel, Otília e Jairo, meus sinceros agradecimentos.

Aos colegas do grupo de pesquisa sobre formação de professores para o Mercosul Cone Sul que muito contribuíram para as reflexões com base nos trabalhos e discussões em nossos seminários a cada ano.

Aos colegas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sem querer cometer o equívoco de não mencionar o nome de alguém, meu sincero agradecimento a todos e todas por fazerem parte desta caminhada. Agradeço também aos funcionários da secretaria do Pós Graduação em Educação. Em especial a Marisa, quando estava na secretaria, Elza e Roseli.

Um agradecimento carinhoso as pessoas que me acolheram em Caracas, na Venezuela, Samuel Carvajal, J.Manuel, Carmen Victoria e sua filha Hyldin. Muito, mas muito obrigada!

Agradeço, ainda, aos que concederam entrevistas, aos coordenadores, alfabetizadores e alfabetizados pelas trocas de informações e pelo aprendizado mútuo.

Por último, mas não menos importante, um especial agradecimento a Edson Leandro, uma pessoa que foi imprescindível para que chegasse até aqui. Que se fez presente principalmente nos momentos mais difíceis quando eu estava longe dos filhos, da família e dos amigos. Além da paciência, compreensão, soube dizer as palavras certas nos momentos mais difíceis!

Obrigada por tudo!

*Es evidente que las finalidades, los objetivos, el contenido y el método de conocer que caracterizan la alfabetización de adultos entre nosotros, como un acto de conocimiento y un acto político, no pueden ser los mismos que una alfabetización que se hace en una sociedad en que las clases trabajadoras se hallan sometidas al silencio impuesto por las clases dominantes. (Freire y Mariño, 1989 – Cartas a los alfabetizadores)*

## RESUMO

Esta pesquisa é um estudo comparado entre dois programas de alfabetização de jovens e adultos que tiveram início no ano de 2003: o PBA – Programa Brasil Alfabetizado, desenvolvido no Brasil, e a *Misión Robinson*, na Venezuela. A análise destas políticas nos dois países em relação ao momento particular do capitalismo é objetivo principal, e em específico, buscou-se conhecer como se formam os alfabetizadores. O tema aborda a questão do alfabetismo/analfabetismo como um dos problemas sociais que mais atingem a América Latina. No Brasil, temos ainda uma população de quase 14 milhões de analfabetos. A Venezuela foi considerada território livre de analfabetismo em 2005 após ter adotado o método *Yo Sí Puedo* no conjunto do programa *Misión Robinson*. Este tema, entretanto, ainda não se esgota. A pesquisa tem como base uma concepção dialética materialista. Nesta concepção a totalidade é resultante das operações de análise dos múltiplos elementos que compõem essa totalidade inter-relacionada em uma rede de conexões. A base de investigação deu-se através de documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, entre outros dispositivos legais, no Brasil. Para a Venezuela, documentos com base na Constituição Bolivariana de 1999, Lei Orgânica de 1980 e outros documentos que versam sobre as missões bolivarianas. Além desses instrumentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações nos espaços de formação em ambos os países. Desta forma, procuramos demonstrar a tese de que os dois projetos de governo para acabar com o analfabetismo, por estarem relacionados a um projeto societário, enfrentam as contradições do atual momento do capitalismo, de globalização neoliberal. E, com efeito, apresentam aspectos e elementos contraditórios na sua essência que reforçam e dão continuidade ao atual modelo social, econômico, político e cultural excludente que ainda vivemos. Nosso intuito com esta pesquisa é contribuir na formulação de políticas emancipatórias que se reflitam não somente na diminuição das taxas de analfabetismo, como também no nível de qualidade de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos. Neste sentido, a pesquisa comparativa é um bom instrumento para a avaliação e promoção do exercício da cidadania e o cumprimento da justiça social.

**Palavras-chave:** Política Social Educacional. Alfabetização jovens e adultos. Estudo Comparado



## ABSTRACT

This research is a comparative study between two youth and adults literacy programs that began in 2003: LBP - Literate Brazil Programme, developed in Brazil, and *Misión Robinson* in Venezuela. The analysis of these education policies of these two countries regarding the particular moment of the capitalism is the main objective; regarding the specific objective, aims to understand how does the literacy instructors are formed. The topic addresses the literacy / illiteracy issue as one of the problems that most affects Latin America. Brazil still has an illiterate population of nearly 14 million; on the other hand, in 2005 Venezuela was considered an illiteracy-free territory after having adopted the method *Yes I Can (Yo Sí Puedo)* throughout the *Misión Robinson* program. However, this is still a subject of intense debate. This research is based on a dialectical materialist conception. In this conception, the totality is resultant of the analysis operations of many elements that compose the totality interrelated in a connection net. We took in consideration as legal grounds resources such as the Federal Constitution of 1988, Education Guidelines and Bases Law of 1996, among other legal documents in Brazil. For Venezuela, the Bolivarian Constitution of 1999, the Organic law of 1980 and other documents that deal with the bolivarian missions. In addition to these instruments, semi-structured interviews and observations were carried out in the training area in both countries. We aim to demonstrate the thesis in which these two governmental projects that look forward to put to an end the illiteracy, being related to a social project, face the contradictions of the current moment of capitalism, the neoliberal globalization. Moreover, there are in their essence contradictory elements and aspects that reinforce and contributes to the continuity of the current social, economic, political and cultural exclusionary system that we still live on. The main goal of this research is to contribute to the formulation of emancipatory policies that will not be reflected just on the decrease of illiteracy rates but also on the teaching and learning quality standard for youth and adults. In this sense, a comparative research is a good instrument to evaluate and promote the exercise of citizenship and the fulfillment of social justice

**Keywords:** Social Policy Education. Young and adults Literacy. Compared study.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Dados Comparativos Salário Mínimo e Inflação – 1994-2014 – Brasil.....	54
<b>Figura 2</b> – Analfabetismo por Regiões Brasileiras .....	63
<b>Figura 3</b> – Número de Beneficiados nas Missões Sociais - Ano 2012 .....	79
<b>Figura 4</b> – Taxa de Inflação na Venezuela – OUT/13 A JUL/14.....	82
<b>Figura 5</b> – Taxa de Desemprego na Venezuela – OUT/13 A JUL/14 .....	82
<b>Figura 6</b> – Esquema de Escrita e Leitura Método <i>Yo Sí Puedo</i> .....	169
<b>Gráfico 1</b> – Dados Gerais sobre o Analfabetismo no Brasil: por Raça, Faixa Etária, Sexo e Localização – 2010 .....	67
<b>Gráfico 2</b> – Porcentagem de Analfabetismo por Grupos de Idade – Venezuela .....	155
<b>Quadro 1</b> – Missões Sociais criadas desde 2003 na Venezuela.....	75
<b>Quadro 2</b> – Objetivos das Missões em relação aos Objetivos do Projeto Bolivariano.....	77
<b>Quadro 3</b> – Orientações e Diretrizes para a Assistência Financeira Suplementar no Âmbito do Programa Brasil Alfabetizado – 2003-2013.....	104
<b>Quadro 4</b> – Valores Referentes às Bolsas-Auxílio pagas aos Alfabetizadores e Coordenadores no Programa Brasil Alfabetizado: 2003-2013.....	118
<b>Quadro 5</b> – Referência Pagamento para o Formador de Alfabetizadores .....	132
<b>Quadro 6</b> – <i>Misión Robinson I, II e III</i> – Por Participantes Inscritos, Egressos, Facilitadores e Ambientes – Novembro 2013 .....	156
<b>Quadro 7</b> – Categorias e Subcategorias de Análise dos Programas Brasil Alfabetizado / <i>Misión Robinson</i> .....	182

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Pessoas em Situação de Pobreza e Indigência, em torno de 2005, 2011 e 2012 (Em Percentagens) .....	45
<b>Tabela 2</b> – Taxa de Analfabetismo das Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo, segundo as Grandes Regiões do Brasil – 2001 .....	63
<b>Tabela 3</b> – Taxa de Analfabetismo das Pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões e algumas características selecionadas – 2002-2012 (Brasil).....	64
<b>Tabela 4</b> – Taxa de Analfabetismo das Pessoas de 15 anos ou mais de idade (Decenal 1970-1991) – (Brasil) .....	64
<b>Tabela 5</b> – Taxa de Analfabetismo das Pessoas de 15 anos ou mais de idade – 1992-2002 (Brasil).....	64
<b>Tabela 6</b> – Taxa de Analfabetismo das Pessoas de 15 Anos ou mais de idade – 2003-2013 (Brasil).....	64
<b>Tabela 7</b> – Taxa de Analfabetismo Funcional das Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por Características Selecionadas, segundo as Grandes Regiões – 2009 (Brasil) .....	65
<b>Tabela 8</b> – Taxa em Percentual da Escolaridade por Nível Educativo e Sexo – 2003/2004 - 2012/2013 (Venezuela).....	86
<b>Tabela 9</b> – Taxas de Desemprego e Ocupação - 2009-2013 - Taxas Anuais Médias (Brasil e Venezuela) .....	179
<b>Tabela 10</b> – Previsão de Taxa de Analfabetismo em 2015 em comparação a 2010 (Brasil e Venezuela) .....	180

## LISTA DE SIGLAS

<b>AAB</b>	<i>Agenda Alternativa Bolivariana</i>
<b>AAPAS</b>	Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária
<b>ACF</b>	<i>Agrupación Cultural Femenina</i>
<b>ACUDE</b>	<i>Asociación Cultural para El Desarrollo</i>
<b>AID</b>	Associação Internacional de Desenvolvimento
<b>ALBA</b>	<i>Aliança Bolivariana para Las Américas</i>
<b>ALFALIT</b>	Alfabetização Através da Literatura
<b>ALFASOL</b>	Alfabetização Solidária
<b>ALOP</b>	Associação Latino-Americana de Organismos de Promoção
<b>ANC</b>	Assembléia Nacional Constituinte
<b>BB</b>	Banco do Brasil
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
<b>CGU</b>	Controladoria Geral da União
<b>CNAEJA</b>	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
<b>CNE/CP</b>	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
<b>CONSECOMERCIO</b>	Conselho Nacional de Comercio e Serviços
<b>COPEI</b>	Comitê Organizado Político Eleitoral Independente
<b>COPRE</b>	Comissão para Reforma do Estado
<b>CRBU</b>	<i>Constitución de La República Bolivariana de Venezuela</i>
<b>CREs</b>	Coordenadorias Regionais de Educação
<b>CUFAN</b>	<i>Comando Unificado de La Fuerza Armada Nacional</i>
<b>CUT</b>	Central Única dos Trabalhadores
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>EPT</b>	Educação para Todos
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América

<b>FCV</b>	<i>Federación Campesina de Venezuela</i>
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FONDEN</b>	Fundo de Desenvolvimento Nacional
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>GMVV</b>	<i>Gran Misión Vivienda Venezuela</i>
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>ILDIS</b>	<i>Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales de Caracas</i>
<b>INCE</b>	Instituto Nacional de Cooperação Educativa
<b>INE</b>	<i>Instituto Nacional de Estadística</i>
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IPASME</b>	<i>Instituto de Prevención y Asistencia Social Del MED</i>
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>IPLAC</b>	<i>Instituto Pedagógico Latinoamericano e Caribenho</i>
<b>IRFA</b>	<i>Instituto Radiofónico de Fe y Alegría</i>
<b>LAI</b>	<i>Labor Alfabetizadora INCE</i>
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LIBRAS</b>	Linguagem Brasileira de Sinais
<b>LOE</b>	Lei Orgânica de Educação
<b>MDS</b>	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MED</b>	Ministério de Educação e Desportos
<b>MHV</b>	<i>Ministerio de La Vivienda y Habitat</i>
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>MOVA</b>	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
<b>MPPE</b>	<i>Ministerio Del Poder Popular para La Educación</i>
<b>MPPVH</b>	<i>Ministerio Del Poder Regular para Vivienda y Habitat</i>

<b>ODM</b>	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>OSCIP</b>	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
<b>PAC</b>	Programa de Aceleração de Crescimento
<b>PAIS</b>	Produção Agroecológica Integrada Sustentável
<b>PAS</b>	Programa de Alfabetização Solidária
<b>PBA</b>	Programa Brasil Alfabetizado
<b>PBF</b>	Programa Bolsa-Família
<b>PDVSA</b>	<i>Petróleo de Venezuela S.A.</i>
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PIDHDD</b>	Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento
<b>PNAC</b>	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPA</b>	Plano Plurianual
<b>PRONATEC</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>PSUV</b>	<i>Partido Socialista Unido de Venezuela</i>
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>RCTV</b>	<i>Rádio Caracas de Televisión</i>
<b>SBA</b>	Sistema Brasil Alfabetizado
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEDUC/RS</b>	Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul
<b>SEEA</b>	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
<b>SEO</b>	<i>Servicio de Educación Obrera</i>
<b>SESC</b>	Serviço Social do Comércio
<b>SESI</b>	Serviço Social da Indústria
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>TCU</b>	Tribunal de Contas da União
<b>UBV</b>	<i>Universidad Bolivariana de Venezuela</i>
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UIL</b>	Aprendizagem ao Longo da Vida

**UNASUR**

*Unión de Naciones Suramericanas*

**UNDL**

Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para a Alfabetização

**UNESCO**

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

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
1.1	A DEFINIÇÃO DO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....	21
1.2	A PESQUISA COMPARADA NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO .....	31
1.3	SOBRE O ANALFABETISMO E OUTROS CONCEITOS QUE CONFIGURAM AS DESIGUALDADES SOCIAIS .....	36
<b>2</b>	<b>O NEOLIBERALISMO E O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO NO BRASIL E NA VENEZUELA</b> .....	50
2.1	POLÍTICA EDUCACIONAL PARA JOVENS E ADULTOS NO PROGRAMA DO GOVERNO BRASILEIRO .....	56
2.2	ANALFABETISMO EM NÚMEROS .....	62
2.3	REPÚBLICA BOLIVARIANA DA VENEZUELA .....	68
<b>2.3.1</b>	<b>As Missões Bolivarianas</b> .....	75
<b>2.3.2</b>	<b>A atual crise bolivariana</b> .....	81
<b>2.3.3</b>	<b>Alguns dados para se pensar a educação na Venezuela</b> .....	85
<b>2.3.4</b>	<b>A formação inicial dos Docentes dos primeiros níveis da Educação Básica na Venezuela</b> .....	88
<b>3</b>	<b>O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E A FORMAÇÃO DOS ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	92
3.1	ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO .....	93
3.2	O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: PRINCIPAIS ALTERAÇÕES .....	101
<b>3.2.1</b>	<b>Seleção e formação dos alfabetizadores</b> .....	116
<b>3.2.2</b>	<b>Sobre quem forma os formadores</b> .....	129
<b>3.2.3</b>	<b>Resultados do programa</b> .....	136
<b>3.2.4</b>	<b>Repasse dos recursos via FNDE/MEC</b> .....	137
<b>3.2.5</b>	<b>PBA e a relação público-privada</b> .....	138
<b>4.</b>	<b>MISIÓN ROBINSON: ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA VENEZUELA</b> .....	144
4.1.	ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS .....	144
4.2	PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA VENEZUELA .....	147
4.3	<i>MISIÓN ROBINSON</i> E O MÉTODO CUBANO “ <i>YO SÍ PUEDO</i> ” .....	151



<b>4.3.1</b>	<b>A formação dos alfabetizadores (facilitadores)</b> .....	161
<b>4.3.2</b>	<b>Sobre o Método <i>Yo Sí Puedo</i></b> .....	163
<b>4.3.3</b>	<b>Etapas do Método <i>Yo Sí Puedo</i></b> .....	167
<b>5</b>	<b>ALGUNS COMPARATIVOS ENTRE BRASIL E VENEZUELA</b> .....	176
<b>6</b>	<b>IN(CONCLUSÕES)</b> .....	187
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	195
	<b>ANEXOS</b> .....	206
	Termo de Compromisso do Alfabetizador Voluntário .....	207
	<b>APÊNDICES</b> .....	211
	Termo de Consentimento Livre e Informado (Modelo) .....	212
	Roteiro Entrevistas Alfabetizadores/Coordenadores .....	213

## 1. INTRODUÇÃO

Esta tese trata de dois programas de alfabetização de jovens e adultos em execução a partir do ano de 2003: no Brasil, o programa Brasil Alfabetizado; na Venezuela, a *Misión Robinson*. A alfabetização tem sido tema recorrente nas agendas nacionais e internacionais, e acabar com o analfabetismo absoluto é objetivo fundamental na agenda global de Educação para Todos. Esta agenda constitui-se no movimento atual de globalização hegemônica ou como aponta Teodoro (2011, p. 43) de globalização neoliberal.

Desta forma, nosso objetivo principal é o de analisar estes dois programas de alfabetização em meio às contradições do contexto social, político, econômico e cultural em que estas políticas sociais nascem e se desenvolvem. Além deste objetivo principal, busca-se saber como se formam os alfabetizadores, uma vez que novas formas de alfabetismo e analfabetismo emergem na sociedade considerada como sociedade do conhecimento.

Assim, pretendemos demonstrar a tese de que os dois programas de governo, no Brasil e na Venezuela, para acabar com o analfabetismo absoluto, estão relacionados a um projeto de sociedade que enfrenta as contradições do atual momento do capitalismo, de globalização neoliberal. Assim sendo, estas políticas de alfabetização de jovens e adultos sem as devidas intermediações do movimento histórico vivido no país e consequente luta pelos direitos dos cidadãos, acabam fragilizadas e sendo reducionistas do ponto de vista dos seus objetivos.

Cabe ressaltar que a escolha destes países teve como principais razões o fato de, apesar das diferenças históricas e geopolíticas, desenvolverem programas sociais e educacionais semelhantes a partir do ano de 2003. A definição, portanto, do período investigado corresponde aos anos de 2003 a 2013, definindo-se uma década de vigência dos referidos programas. Também consideramos que estas ações políticas educacionais se identificam com uma perspectiva de governo de esquerda tanto no Brasil quanto na Venezuela.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é um programa de governo e uma política social educacional que visa a acabar com o analfabetismo absoluto do país até 2020. A *Misión Robinson*, na Venezuela, também é uma política social educacional que se iniciou com o mesmo objetivo em vista de contar com um índice considerável de analfabetismo no país. Ambos os programas se distinguem por sua natureza e contexto social, político, econômico e cultural de cada nação. O estudo comparado, entretanto, permitiu algumas aproximações

comprovando semelhanças que são locais e outras que dizem respeito ao cenário internacional e ao campo da educação na América Latina.

Como pesquisadora do campo da formação de professores para a Educação Básica, também buscamos, na distinção dos programas, elementos e aspectos constitutivos que se referem, particularmente, à concepção e à formação dos alfabetizadores de jovens e adultos desenvolvidos nestas políticas sociais. A formação não é o único elemento capaz de “resolver” a crise educacional que vivemos. Mas, sem pensarmos que tipo de formação embasa a prática dos alfabetizadores, tampouco saberemos como estas práticas podem ou não ser potencializadoras para uma mudança real na concepção do ato de alfabetizar jovens e adultos.

Freire (1989), numa entrevista, no Programa Matéria Prima da TV Cultura, aponta que “a formação dos educadores deveria ser uma das preocupações centrais da administração pública, mas há entre nós um tal desrespeito pela pessoa, pela figura, pela tarefa do educador e da educadora que a formação é relegada a um plano inferior”. Ao tratar dos elementos relacionados à forma e ao conteúdo da formação para a alfabetização de jovens e adultos, pensamos contribuir para uma discussão mais ampla sobre o papel que têm estes sujeitos no processo de alfabetização. Entendemos pela categoria de *forma*, não a ideia de que ela está fora do conteúdo. Mas como organização e estrutura do conteúdo, ligadas organicamente e que constituem o interno do conteúdo. “O conteúdo e a forma estão ligados e mudam um noutro, e neles, o conteúdo e a forma, está o ser do fenômeno material.[...] Não existe um conteúdo sem forma nem uma forma sem conteúdo. Não existe uma forma pura. O conteúdo determina a forma, mas esta exerce uma ‘influência ativa sobre o conteúdo, contribui para seu desenvolvimento ou entrava-o’.” (SILVA TRIVIÑOS, 2008, p. 128).

Cabe destacar, ainda, que o estudo destes programas de alfabetização de jovens e adultos se deu, também, em razão de participarmos da pesquisa “Parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor: Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra e as implicações para a democratização da educação”, que se desenvolve no grupo de pesquisa coordenado pela professora doutora Vera Maria Vidal Peroni. Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Políticas e Gestão de Processos educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Neste grupo, na pesquisa que desenvolvemos, eu e a professora Denise Comerlato, da UFRGS, abordamos a problemática do público e do privado na educação, em particular a parceria público-privada nas políticas de educação de jovens e adultos com foco nos programas AlfaSol e Brasil Alfabetizado.

No presente estudo, vemos que não é de hoje que programas de governo são lançados para resolver a questão do analfabetismo adulto, por vezes, na contramão dos movimentos organizados pela sociedade em luta por direitos que foram negados historicamente. Por outra parte, vemos o analfabetismo assumindo novas formas que ajudam a mascarar a realidade da divisão de classes que o sistema neoliberal impõe com os princípios de individualidade e competição.

Ainda que índices estatísticos apresentem um progressivo aumento no número de alfabetizados, o sistema empurra para um tipo de alfabetismo mecânico, utilitário ou num conceito bastante discutido, um alfabetismo ou analfabetismo *funcional*. A noção de analfabetismo e o seu grau funcional variam de acordo com cada país. O termo, entretanto, refere-se ao tipo de instrução em que a pessoa sabe ler e escrever, mas é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. O conceito de analfabetismo funcional foi criado na década de 1930, nos Estados Unidos, e posteriormente passou a ser utilizado pela UNESCO para se referir às pessoas que, apesar de saberem ler e escrever formalmente, por exemplo, não conseguem compor, redigir e interpretar um texto simples. Ou seja, um tipo de alfabetização rudimentar que para o mundo capitalista se faz necessário.

Cabe destacar que, em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, desde a década de 1970, os conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional são adotados a partir das recomendações da UNESCO. Na década de 1990, seguindo estas recomendações, o IBGE também passou a divulgar índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a autoavaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas. Assim, pelo critério adotado, os analfabetos funcionais são as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade.

Entendemos que nesta estratégia de base de cálculo há uma simplificação do termo “funcional” deixando fora dimensões da condição humana desses sujeitos que são importantes para uma análise mais aprofundada, tais como o fato de se tratar de “oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizontes.” (ARROYO, 2001, p. 12). Conforme a Declaração de Hamburgo, de 1997, a alfabetização, concebida como o conhecimento básico necessário a todos num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Por ser direito fundamental ao ser humano deve ser concebida nas relações que traduzem este conceito. Portanto, não basta os números indicarem a redução elevada de analfabetos ou de um número crescente de alfabetos funcionais considerando apenas os poucos anos de escolaridade.

Desta forma, com o estudo do tema através de diversos documentos, de fontes primárias e secundárias, no levantamento de informações acerca da organização dos programas, nas entrevistas com alfabetizadores/coordenadores, foi elaborada a questão de pesquisa: **Que avanços, limites e contradições podem ser constatados nos programas de alfabetização de jovens e adultos, de caráter progressista, Brasil Alfabetizado e Misión Robinson, no atual contexto de globalização neoliberal?**

Desta questão, emergiram outras questões relacionadas ao contexto social e político em que os programas se desenvolvem, tais como:

- 1) Em que se distinguem estes de outros programas de alfabetização de jovens e adultos?
- 2) Quais os pressupostos teórico-metodológicos encontrados nestes programas?
- 3) Que relação os programas têm com as orientações emanadas por organismos internacionais, em especial a UNESCO e o Banco Mundial?
- 4) Que concepção de formação para a alfabetização se encontra nestes programas?

Destas questões foi definido o objetivo geral da pesquisa: analisar os programas Brasil Alfabetizado e *Misión Robinson* no contexto das políticas neoliberais e mais especificamente a formação dos alfabetizadores de jovens e adultos que estes programas de governo desenvolvem no Brasil e na Venezuela, desde o ano de 2003.

A partir das questões elencamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Distinguir os conceitos de alfabetização/analfabetismo dos programas.
- 2) Analisar os pressupostos teórico-metodológicos da formação dos alfabetizadores.
- 3) Relacionar as medidas adotadas para a alfabetização de jovens e adultos nos referidos programas com as orientações emanadas internacionalmente no contexto das políticas educacionais.
- 4) Conhecer as contradições acerca da concepção de formação que os programas apresentam nas suas propostas.

Na tentativa de realizar estes objetivos, seguimos um caminho teórico metodológico que passamos a descrever no próximo item desta introdução.

## 1.1 A DEFINIÇÃO DO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

No caminho teórico-metodológico, com os fundamentos que sustentam esta pesquisa, buscamos descrever, analisar, interpretar e compreender como se constituem dois programas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil e na Venezuela no período de 2003-2013. O período correspondente refere-se, no Brasil<sup>1</sup> aos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e o atual governo de Dilma Rousseff. Na Venezuela<sup>2</sup>, ao governo de Hugo Chávez Frías e o atual governo de Nicolás Maduro Moros.

Cabe destacar que, na Venezuela, a mudança em curso vem indicando o conteúdo político do Projeto Bolivariano, centrado na luta pela distribuição dos bens sociais, direcionando os recursos petrolíferos para as diferentes frentes sociais (ALVES, e NOGUEIRA, 2013, p. 3). No presente estudo, para compreender melhor este processo nos voltamos brevemente aos antecedentes históricos que levaram Hugo Chávez ao poder e as políticas implementadas nos seus governos. No Brasil abordamos o processo em que a esquerda ganhou espaço a partir da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva.

A pesquisa tem como base uma concepção dialética materialista. Nesta concepção, a totalidade é resultante das operações de análise dos múltiplos elementos, mediante a decomposição do objeto de estudo. Os múltiplos elementos que compõem essa totalidade se inter-relacionam em uma rede de conexões complexas expressando significados que passam a emergir desta rede de relações, ou de determinações, o que constitui a totalidade como realidade concreta (LUKÁCS, 1974).

A partir dos fundamentos desta perspectiva teórica delimitamos nosso objeto de estudo, onde elencamos os aspectos contraditórios entre a perspectiva de uma nova sociedade mais justa e humana na prática dos programas sociais e o contexto sócio-político e econômico em que estas políticas se materializam. Especialmente nos detemos na formação que se concretiza para a alfabetização de jovens e adultos nos programas Brasil Alfabetizado e *Misión Robinson*. Entendemos que o termo analfabetismo não pode ser tratado de forma isolada sem a relação com o seu oposto. Além de que o conceito de analfabetismo/alfabetismo relaciona-se diretamente ao contexto das sociedades, melhor dizendo, ao nível de seu desenvolvimento sócio/econômico-político/cultural.

Neste sentido, compreender a política de alfabetização, o que ela carrega no seu interior, constituiu-se como um dos elementos para entender por que, em pleno século XXI,

---

<sup>1</sup> BRASIL - Luiz Inácio Lula da Silva : Primeiro mandato: 2003–06 /Segundo mandato:2006-10. Governo Dilma Rousseff : Primeiro mandato: 2011–14 / Segundo mandato (2015–18).

<sup>2</sup> VENEZUELA - Hugo Rafael Chávez Frías – Primeiro mandato: 1999-2001 / Segundo mandato: 2001–04/ Terceiro mandato: 2004-07, Quarto mandato: 2007-13. Nicolás Maduro Moros – Assumiu a presidência após a morte de Hugo Chávez, no ano de 2013. (2013 e deve governar até 2019).

ainda se fala e se vive o analfabetismo de jovens e adultos. Uma realidade que, se por um lado temos investimento em políticas sociais para acabar com o analfabetismo, motivados por organismos internacionais, de outro convivemos com dificuldades históricas, podendo ser distintas em países ou regiões, mas que implicam no exercício da cidadania de forma geral.

Conforme Teodoro (2011) com base em Aihwa Ong (2006), isto é decorrente do particular momento do sistema neoliberal que “está a reconfigurar as relações entre governantes e governados, poder e conhecimento, soberania e território, com particulares implicações nos conceitos de cidadania e soberania [do Estado]” (TEODORO, 2011, pp. 57-58). Não entraremos numa discussão acerca destes conceitos, porém é preciso distinguir que neste sistema somos regulados por uma racionalidade neoliberal que, nas palavras de Ong (2006, p. 4) “enforma a ação de muitos regimes e fornece os conceitos que *enformam* o governo dos indivíduos livres, que são então induzidos a um governo de si próprios de acordo com os princípios do mercado: disciplina, eficiência e competitividade”. (apud TEODORO, 2011, p. 58).

Para a realização da presente pesquisa fizemos uso de alguns instrumentos para coletar dados e informações, como a análise de documentos e entrevistas semiestruturadas, além de observações e conversas informais. Também consideramos fontes secundárias, como pesquisas realizadas sobre estes países acerca da educação de jovens e adultos, especialmente as que se detiveram no estudo dos programas de alfabetização.

Na análise documental foram consultados, além de documentos oficiais, publicações em revistas, jornais e *sites* da internet. Neste estudo, partimos de uma base material representada, em primeiro, pelos documentos pertinentes à implantação dos programas, tais como Leis, Resoluções, Decretos, bem como as normas que regulam o sistema constitucional e educacional em cada país. No Brasil, entre outros documentos, foi fundamental a relação com a atual Constituição de 1988 e a atual Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96. Na Venezuela, também tomamos por base os mesmos documentos, sendo estes a Constituição da República Bolivariana de Venezuela de 1999 e a Lei Orgânica de Educação.

A análise documental constitui uma das técnicas importantes para a pesquisa qualitativa, seja complementando informações ou desvelando aspectos novos. Ela é também entendida como reconstrução crítica de dados que permitem inferências de um tema ou problema (LUDKE E ANDRÉ, 1986). Já a entrevista, nas palavras de Flick (2009, p. 106), “é um dos métodos predominantes na pesquisa qualitativa”. Esta pode ser realizada nas mais diversas formas. Em nosso estudo, escolhemos a entrevista semiestruturada seguindo um roteiro de perguntas, mas, como sugerem Rubin e Rubin (1995 *apud* FLICK, 2009, p. 107),

utilizando um desenho flexível, iterativo e contínuo, “em vez de se estabelecer um plano no início, a ser executado depois” (FLICK, idem, p. 107). Conforme esclarece o autor, estes três pontos permitem dizer que:

[...] o desenho flexível significa que você adapta sua seleção de entrevistados e, talvez até algumas das perguntas, ao avanço do estudo e ao que você encontra de acessível e interessante no campo. O desenho iterativo significa que você muda seu plano de amostragem e o foco da entrevista individual várias vezes, em várias etapas, por exemplo, reduzindo o foco (da amostragem e/ou das perguntas). O desenho contínuo significa redesenhar – adaptar e melhorar o desenho – no decorrer do processo de pesquisa. Eles até sugerem que se incluam novas perguntas ou tópicos em entrevistas posteriores. (FLICK, 2009, p. 107).

Outro aspecto que devemos destacar acerca do método de entrevista utilizada diz respeito ao comparativo da relação com aquilo que encontramos nos documentos pesquisados e o que as falas revelaram. Como aponta este mesmo autor, “podemos tratar do ‘que’ e do ‘como’ em entrevistas [...] pode-se perguntar como algo começou, desenvolveu-se ou mudou”. Em entrevistas, “não se podem abordar diretamente processos de interação ou práticas [...] mas se podem receber versões e relatórios de um dos participantes, o entrevistado”. (Idem, p. 108).

As análises foram realizadas à luz de uma perspectiva histórica, o que correspondeu ao estudo da organização e do desenvolvimento dos programas estudados, abrangendo o período de 2003-2013, bem como o contexto sócio-histórico e político da América Latina de modo geral e em particular nos países Brasil e Venezuela. Foi preciso, portanto, voltar ao período em que se encontravam as origens de tais programas, para em seguida engendrar-los às formas dos programas atuais e especialmente nos seus conteúdos para analisar a concepção dos mesmos.

Cabe ressaltar que tanto as observações quanto as entrevistas e conversas informais serviram de aporte para as análises, complementando a pesquisa documental nos dois países, contribuindo para captar as mediações que constituem o objeto pesquisado. Foram entrevistadas duas coordenadoras responsáveis pela operacionalização dos programas, no Brasil e na Venezuela. Estas entrevistas foram semiestruturadas permitindo que certo número de interrogações abrisse espaço para novas questões. Essas entrevistas foram gravadas e descritas. Da descrição retiramos os pontos relevantes para a pesquisa comparada com o Brasil. Sobre esta forma de seleção do conteúdo das entrevistas, cabe a ressalva que faz Flick com base em Kvale (2007):



[...] quando se fazem entrevistas, a amostragem não se refere apenas a encontrar e selecionar pessoas para entrevistar, mas também a encontrar as partes certas do material. Às vezes, isso é relevante para se decidir sobre a transcrição e ainda mais para analisar e entender o conteúdo das entrevistas como um todo. (FLICK, 2009, p. 109).

Assim, tanto para a escolha das pessoas entrevistadas quanto para o que selecionamos das entrevistas, os critérios foram específicos aos programas e à formação dos alfabetizadores. Nossa intenção foi chegar mais próximo da prática destas políticas sociais com base na documentação investigada. Desta forma, com as entrevistas e a análise documental tivemos uma noção mais ampla do processo, desde a implementação destes programas.

No caso do Brasil, foi importante o levantamento que fizemos das Resoluções emitidas pelo Ministério da Educação - MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Neste trabalho, apresentamos uma síntese deste levantamento em que foi possível verificar as alterações na operacionalização do programa ao longo do período pesquisado em razão das avaliações feitas pelo Tribunal de Contas da União - TCU. Além dos documentos encontrados nas páginas do MEC e outros *sites* oficiais, realizamos, também, entrevista com a pessoa encarregada de operacionalizar o Programa Brasil Alfabetizado no Rio Grande do Sul.

Além desta entrevista<sup>3</sup>, participamos de uma formação para os alfabetizadores realizada pela SEDUC/RS aos voluntários, professores da rede estadual e coordenadores de turmas. Esta formação ocorreu no City Hotel em Porto Alegre, no período de 21 a 24 de outubro de 2014. Neste encontro, tivemos acesso ao material de uso dos alfabetizadores nas classes de alfabetização, e alguns destes apontamentos são discutidos no capítulo em que tratamos da formação dos alfabetizadores.

Na Venezuela, quando estivemos em Caracas, no período de 3 de março a 30 de junho de 2014, mantivemos contato com várias pessoas ligadas à *Misión Robinson*: no Ministério de Educação Popular, na UBV (Universidade Bolivariana da Venezuela), em espaço de formação de alfabetizadores, em escola bolivariana e em escola privada. Foram possibilitados registros em forma de gravações de áudio e vídeo, fotos, anotações e observações de modo geral. Os coordenadores responsáveis pelo programa de alfabetização, tanto no Ministério de Educação quanto em escolas visitadas forneceram uma quantidade considerável de materiais e informações sobre o programa desde sua implantação.

---

<sup>3</sup> ENTREVISTA realizada na SEDUC/RS no dia 13 de outubro às 15h com a professora Lara Viscardi.

Uma das coordenadoras responsáveis pela operacionalização da *Misión Robinson* nos municípios, além de dar uma visão ampla do processo desde a implantação do programa de alfabetização de jovens e adultos naquele país, também nos encaminhou para pessoas diretamente envolvidas com a formação dos alfabetizadores, mais conhecidos como *facilitadores*. Estes contatos ajudaram a compreender como a *Misión Robinson* coloca em prática o projeto de alfabetização de origem cubana, o método *Yo Sí Puedo*.

No Ministério de Educação, conversamos com a presidenta responsável pela *Misión Robinson*, professora Marisol Calzadilla, e pudemos expor a pesquisa que realizávamos e o interesse em conhecer um pouco mais sobre a operacionalização do programa. Em seguida, ela nos apresentou, para uma entrevista específica, a professora coordenadora acadêmica Ghianelly Rosales Vera<sup>4</sup>. Assim, a professora Ghianelly explicou o funcionamento da *Misión*, permitindo-nos ter acesso a alguns dos documentos que tratam do método *Yo Sí Puedo*. Não nos foi permitido fazer cópia desse material, pois, segundo essa professora, trata-se de documentos utilizados pela *Misión*, mas de origem cubana e, por isso, não poderia haver divulgação. Entretanto, foi permitido tirar fotos de outro material organizado pela *Misión Robinson*.

Também tivemos a oportunidade de participar de dois encontros de formação dos alfabetizadores onde foi possível conversar com alfabetizadores e coordenadores dos municípios, além da equipe técnica de assessoramento que viajou de Cuba para um curso de formação que é realizado anualmente.

Além disso, tivemos a oportunidade de conhecer alguns espaços em que a *Misión Robinson* desenvolve as atividades, apesar dos conflitos, denominados de “guarimbas”, relacionados à crise que o país enfrenta, desde fevereiro de 2014, com o desabastecimento de produtos no comércio e a forte oposição ao governo de Maduro. Estes protestos dificultaram a ida a certos bairros de Caracas. Mesmo assim, fomos conhecer uma escola bolivariana e uma escola de propriedade privada em que o espaço também é oferecido para as atividades das missões bolivarianas, num bairro mais afastado. Nestas escolas, foi possível realizar observações das aulas e também conversar com as professoras e os alunos.

Cabe ressaltar que tanto no Brasil como na Venezuela, a receptividade dos professores, coordenadores e alunos foi sempre de forma positiva e acolhedora. Isso foi fundamental para que a pesquisa se concretizasse, uma vez que o contexto de crise econômica

---

<sup>4</sup> Entrevista com a professora Guianelly Rosales Vera, realizada no Ministério de Educação, em Caracas, em março de 2014.

e social que vive a Venezuela, desde fevereiro de 2014, por vezes não favorecia a saída a campo.

Para o desenvolvimento do trabalho, fizemos uso de categorias de análise de cunho filosófico e científico e outras que foram se constituindo no processo da pesquisa. Lembrando Silva Triviños (2006), as categorias do materialismo dialético representam graus do desenvolvimento do conhecimento que exprimem a unidade do histórico e do lógico, como prática social, portanto são categorias objetivas historicamente constituídas. Mészáros (2006) também aponta que “as categorias são modos específicos de existência do ser social” (p. 229); são históricas - entendendo aqui que a “história não é uma abstração sem sentido”. Sobre esta afirmação, Engels, em uma carta a Joseph Bloch, em 1890, disse que “segundo a concepção materialista da história, o elemento determinante da história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida real”.

A tese principal do Materialismo Histórico, ou seja, “a existência social determina a consciência social”, é base para entender as contradições nos processos de desenvolvimento de cada país. Nas análises e investigação desta pesquisa, observou-se que, apesar de algumas conquistas na luta por direitos fundamentais, tanto no Brasil quanto na Venezuela, as contradições persistem na correlação de forças entre os que defendem direitos individuais e os que lutam por uma sociedade mais justa e menos desigual.

Mas o materialismo dialético também reconhece que a contradição é uma forma universal do ser. De acordo com Silva Triviños (2006, p. 69), “Os opostos estão em interação permanente, isto é o que constitui a contradição, ou seja, a *luta* dos contrários e o fato de que os contrários não podem existir independentemente”. Assim, a categoria analítica “contradição”, como fundamento da metodologia dialética é base para as análises e interpretação no estudo das entrevistas e dos documentos de diretrizes das políticas educativas para a América Latina e Caribe e outros específicos de cada país, Brasil e Venezuela.

Como fontes das expressões de projetos sociais em disputa resultantes de movimentos coexistentes e contraditórios de afirmação da ordem do capital, de resistência e de combate ideológico, estes documentos mostram a complexa relação entre sujeitos, permeada por contradições iminentes à prática social dos mesmos e das sociedades. Importante destacar que para este tipo de análise a categoria mediação é de fundamental importância no desenvolvimento do conhecimento da realidade. Um campo de mediações entre o universal e o singular representa a particularidade do fenômeno. De acordo com Lukács (1978):

A aproximação dialética no conhecimento da singularidade não pode ocorrer separadamente das suas múltiplas relações com a particularidade e com a universalidade. Estas já estão, em si, contidas no dado imediatamente sensível de cada singular, e a realidade e a essência deste só pode ser exatamente compreendida quando estas mediações (as relativas particularidades e universalidades) ocultas na imediatez são postas à luz. (LUKÁCS, 1978, p. 106).

Lukács, apoiando-se no exemplo da análise científica do modo capitalista de produção, realizada por Marx, esclarece que a dialética do universal e particular se manifesta na realidade histórico-social. Sem este movimento é impossível fazer deduções a priori. Nas palavras de Lukács, “as abstrações mais gerais surgem somente quando se dá um mais rico desenvolvimento do concreto, quando uma característica revela-se comum a um grande número, a uma totalidade de fenômenos”. (idem, p. 88). Lukács (1978) exemplifica com a obra de Marx, *O Capital*. Para Marx:

A análise científica do modo capitalista de produção demonstra, ao contrário, que ele é um modo de produção de tipo particular, especificamente definido pelo desenvolvimento histórico; que, do mesmo modo que qualquer outro modo de produção determinado, ele pressupõe um certo nível das forças produtivas sociais e de suas formas de desenvolvimento como sua condição histórica; condição esta que é, ela mesma, o resultado histórico e o produto de um anterior processo, do qual o novo modo de produção parte enquanto tal processo é seu fundamento dado; que as relações de produção correspondentes a este específico modo de produção, historicamente determinado (relações nas quais os homens penetram em seu processo de vida social, na criação de sua vida social) têm um caráter específico, histórico, transitório. (MARX, 1919, pp. 414-415 *apud* LUKÁCS, 1978, p. 85-86).

Nesta citação, Marx expõe a dialética materialista de análise do modo capitalista de produção, como em outro fenômeno social histórico.

Outro exemplo traz Vieira (2009). Este autor discute a relação entre singularidade, particularidade e generalidade quando trata dos direitos e das políticas sociais. Conforme Vieira (2009, p. 60), “o particular constitui a mediação necessária entre o singular e o universal, não sendo apenas elo entre eles”. Ou seja, os sentidos e significados resultantes das relações sociais de uma determinada época histórica dizem respeito a uma totalidade histórica e, por isso não podem ser interpretados como fatos isolados.

Neste sentido, a categoria de totalidade teórico-ontológica é também basilar para este estudo. Na descrição, análise, interpretação e compreensão dos fenômenos expressos em documentos, entrevistas e observações, relacionamos o tempo histórico, as formas como estes se manifestam, numa tentativa de superar as evidências, confrontando suas contradições. Por isso, Dussel (1985, p. 32 *apud* NETO, 2011, p. 45) diz que “a determinação é um momento essencial constitutivo do objeto [...] o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento de

suas múltiplas determinações [...] mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade”.

Cabe destacar, ainda, que o método implicou uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa. Para Marx, significa dizer, “aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETO, p. 53). Articulando estas três categorias, a totalidade, a contradição e a mediação (NETO, p. 58), pensamos ter uma aproximação significativa do objeto de estudo e da sua essência. Sem que isso queira dizer que tenhamos chegado a conclusões definitivas.

No processo de conhecimento, a análise dos documentos pesquisados e a relação que estes têm com a prática dos sujeitos, em particular, os alfabetizadores de jovens e adultos nos programas de governo pesquisados, PBA e *Misión Robinson*, mostrou que a concepção e o método de alfabetização tanto no Brasil quanto na Venezuela se inserem nas orientações formuladas por organismos internacionais que atualmente interferem contundentemente no processo educacional da América Latina e do Caribe. Como apontam Evangelista e Shiroma (2006),

A linguagem usada em documentos de organismos internacionais sobre educação nas duas últimas décadas permite constatar transformações no discurso veiculado. No início dos anos de 1990 girava em torno de conceitos como **produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia**. No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual. Enfatizam-se conceitos como **justiça, equidade, coesão social, inclusão**, todos articulados pela ideia de que o que faz sobreviver uma sociedade são os laços de “solidariedade” que se vão construindo entre os indivíduos. (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006, p. 44). (grifo nosso).

A preocupação em acabar com o analfabetismo na América Latina e Caribe enfatizada pelos organismos internacionais, principalmente UNESCO e Banco Mundial, parece ser um dos pilares para a solidificação desta concepção de “justiça” e “solidariedade”, que as autoras apontam. Também notamos a preocupação em ambos os países na elevação das taxas de alfabetização, com processos avaliativos concentrados e que oferecem maior controle por parte do Estado. Desta forma, relacionamos o contexto nacional e a construção de políticas sociais com o modelo de educação básica que internacionalmente vem se definindo para o atual contexto neoliberal da América Latina.

Com base nas orientações para esta pesquisa e aportes teórico-metodológicos, fizemos uma análise dos programas de alfabetização elencando vários aspectos e elementos que são definidos para acabar com o analfabetismo no Brasil e na Venezuela. Nesta análise,

consideramos a relevância da alfabetização apresentada pela UNESCO e Banco Mundial. Por outro lado, a alfabetização de jovens e adultos continua sendo tratada de forma precarizada em programas sociais, com cursos aligeirados para a alfabetização dos alunos e para a formação dos alfabetizadores. Esta é para nós uma contradição diante dos acordos nacionais e internacionais que consideram a alfabetização não somente como um direito fundamental inerente ao conceito de educação, como é elemento essencial para o desenvolvimento econômico e, principalmente, para o desenvolvimento de um projeto societário. Sobre esta e outras questões este estudo faz uma reflexão e busca entender as causas deste processo que exclui ainda uma grande parcela de jovens e adultos, cada vez mais jovens, de exercerem seus direitos como verdadeiros cidadãos.

Consideramos, assim, a categoria de práxis, essencial ao trabalho analítico desenvolvido. Como aponta Neto (2006), “a categoria de práxis possibilita a apreensão de toda a riqueza do ser social”. Compreender que a categoria práxis é fundamental para a análise das ações humanas resultantes do processo social e histórico significa o entendimento de que as relações de produção e de reprodução sociais só podem ser efetivamente aprendidas no campo contraditório da práxis e num determinado tempo e contexto históricos. (NETO, 2006, p. 56).

Com estes pressupostos das categorias que consideramos essenciais no estudo, adentramos em dois programas de alfabetização de jovens e adultos, o Programa Brasil Alfabetizado, no Brasil, e a *Misión Robinson*, na Venezuela, fazendo uma aproximação com o contexto sociopolítico de cada país, desde um ponto de vista qualitativo. Os dados quantitativos/qualitativos acerca da realidade brasileira e venezuelana auxiliaram no estudo das propriedades que a alfabetização de jovens e adultos apresenta nos distintos contextos dos programas de governo. Procuramos, assim, ao decompor nosso objeto, as determinações que distinguem a realidade atual e histórica, em cada país, acerca da alfabetização dos jovens e adultos e relacioná-la com o movimento global.

Com base em Ferraro (2012) de que o materialismo dialético apresenta um “caminho promissor para poder avançar na discussão da relação entre quantidade e qualidade na pesquisa” (p. 143), concordamos que “não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade” (p. 144). Conforme esclarece o autor,

[...] a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas. Essa perspectiva dialética permite, antes de tudo, afastar duas concepções opostas e igualmente vulneráveis: de um lado, a daqueles(as) que veem incompatibilidade, dicotomia ou oposição excludente entre métodos quantitativos e métodos

qualitativos; de outro, a daqueles(as) que veem unidade entre os dois tipos de métodos – uma unidade construída não sobre a diferença que os distingue, mas sobre uma identidade imaginária que desfigura uns e outros, na medida em que ignora ou apaga as diferenças. (FERRARO, 2012, p. 144).

Ferraro (2012) acrescenta ainda que esta perspectiva afasta a tese de complementaridade, a qual “ao mesmo tempo em que obriga a enfrentar a capciosa questão sobre quais métodos complementam quais outros, implica uma hierarquização problemática entre os dois tipos de métodos”. (Idem, p. 144).

Cabe assinalar, ainda, que assumimos a responsabilidade ética e científica em primeiro lugar como parâmetro para nossas análises, tendo como base as Constituições Federais, de 1999 no caso da Venezuela e a de 1988 no Brasil, que adotam os direitos, especificamente aqueles direitos sociais relacionados à natureza dos programas de alfabetização estudados. Neste sentido, o estudo está dirigido a uma análise que permita avaliar as políticas e ações focadas na alfabetização de jovens e adultos e consequentes efeitos para o respeito e a garantia deste direito, sem fazer juízos a priori das opiniões dos entrevistados ou sobre as situações encontradas. Cada elemento da investigação que se apresenta tem como base os documentos investigados, relatos e observações realizadas, acordadas previamente e com a autorização para as entrevistas, conforme termo de autorização em anexo.

Como este estudo trata-se de uma análise envolvendo duas realidades distintas, cabe assinalar que nos apoiamos na teoria da pesquisa comparativa, da qual desenvolvemos algumas ideias a seguir.

## 1.2 A PESQUISA COMPARADA NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

A relevância da pesquisa comparada consiste na possibilidade oferecida ao estudo dialético entre os níveis global e local, para distinguir o que é próprio/específico do objeto e o que se manifesta como tendência universal. Em outros termos, por meio do método comparativo, podemos apreender o objeto de estudo em seu contexto, com base no que lhe é específico, mas sem tratá-lo como objeto isolado, separado daquilo que lhe dá significado, ou seja, da totalidade social da qual é parte.

Concordamos com Franco (2000, p. 222), quando aponta para a necessidade de “não perder a especificidade local do fenômeno e tratá-lo dentro das complexas relações sociais”. Isso significa “compreendê-lo enquanto resposta estratégica aos problemas postos

pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pelos objetivos de qualidade e de competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural”. Assim, o estudo oferece a possibilidade de conhecer com maior profundidade a relação de processos globalizantes e das políticas de alfabetização de jovens e adultos em cada país, aproximando-nos das contradições mutuamente constituídas nestes processos. Ou seja, nas palavras de Saviani, “o ato de comparar implica, preliminarmente, a reunião dos elementos suscetíveis de comparação, a qual não deixa de ser, também, o ato de contrapor esses elementos, um ao outro”. (SAVIANI, 2001, s/p)

Evidentemente, essa postura implica uma proposta metodológica que busca discernir os mecanismos que engendram o próprio processo de globalização, aquilo que articula ou dissolve o local, o nacional e o global. Significa apreender suas interações dinâmicas, ou seja, o lugar que os fatores locais ocupam no movimento mais geral da sociedade e, ao mesmo tempo, o que há de universal no particular ou, segundo Franco (2000, p. 224), “recuperar a totalidade social de que são portadores todos os fenômenos, embora, de um ponto de vista analítico, quase sempre os vejamos segmentados”. Isto significa dizer que o método não deve se limitar ao reconhecimento das semelhanças e diferenças existentes entre os fenômenos, mas procurar entender por que eles ocorrem.

Neste sentido, é importante destacar que a comparação implica a necessidade de interpretar os dados, de questioná-los e analisar as bases que sustentam a comparação. (CARVALHO, s/d, pp. 14-17). Além de reconhecer as semelhanças e diferenças, é necessário ultrapassar a mera justaposição de índices, a simples correlação de números ou quantificação de resultados obtidos com base em indicadores internacionais de desempenho e a padronização dos instrumentos comparativos, cujos parâmetros sejam alheios ao nacional ou às condições de organização dos sistemas. Dessa maneira, podemos não só contribuir para um debate mais aprofundado, como também justificar a relevância do estudo comparado.

Desta forma, mais do que destacar as singularidades de cada cultura e de cada individualidade, de distinguir o que lhe é próprio ou firmar sua diferença, é necessário reconhecer que a particularidade não se explica por si mesma, pois, como afirma Lukács, “o particular se confunde, em sua determinação e delimitação, ora com o universal ora com o singular” (LUKÁCS, 1978, p. 110). A comparação, nesse caso, deve ter a finalidade de descobrir o que existe de universal nos processos singulares, descobrir a relação recíproca entre o específico e o universal no mesmo fato. Em outros termos, a especificidade não pode ficar dissolvida no movimento mais geral da sociedade, mas também não pode ser tomada como se pudesse existir independentemente da totalidade a que pertence e que lhe dá sentido.



Também deve ser considerado que a educação é um campo de muitas particularidades. Roger Dale (2004) aponta, por exemplo, que é importante ter claro como se ensina, por quem e através de que estruturas, instituições e processos, como são organizados e geridos os conhecimentos, quais são as consequências sociais e individuais das estruturas e processos, entre outras (DALE, 2004, p. 439).

Estas questões centram-se nos princípios e processos da distribuição da educação formal, na definição, formulação, transmissão e avaliação do conhecimento e em como é que estas coisas relacionam-se entre si. Além de aspectos como formas de financiamento, controle e regulação, concepções acerca da forma de governar, entre outros. Estas estruturas e processos afetam as oportunidades de vida dos indivíduos e grupos e a totalidade das relações dos sistemas educativos com as instituições sociais mais amplas de que fazem parte. Em alguns momentos da pesquisa, nas entrevistas foi possível perceber que a condição de exclusão do meio escolar afeta inclusive a autoestima dos sujeitos fazendo com que suas vozes sejam diminuídas ou simplesmente caladas.

Conforme Bonitaitbus (1989) é a negligência a este pressuposto básico da noção de sistema que frequentemente vicia os estudos comparativos, na medida em que tendem a simplesmente justapor elementos diversos, deixando de valorizar as relações, os fluxos e as trocas que se efetivam entre as partes. “A justaposição sistemática fornece, dessa forma, apenas uma imagem rudimentar e simplista de uma realidade extremamente complexa, dinâmica e móvel”. (BONITAITBUS, 1989, p. 23).

Assim, entendemos a comparação como um instrumento importante de conhecimento e de análise de nossa realidade educativa: “sempre que tomamos nossa própria cultura como um único ponto de referência, tendemos a centrar nela todas as nossas reflexões, deixando de considerar aspectos e dimensões que apenas uma visão mais abrangente e diferenciada pode nos assegurar” (BONITATIBUS, 1989, p. 14). O “conhecimento de si mesmo nascido do confronto com o outro” (Ibid, p. 14) alarga nosso campo de visão, transformando-se num instrumento bastante propício para o conhecimento mais fecundo de nossa própria realidade educacional.

Nas palavras de PUIGGRÓS, BERTUSSI e FRANCO (1992),

A inclusão da percepção do outro, da diferença, pode não apenas ter o efeito das determinações espaço-temporais dos processos geradores do que somos. A percepção da diferença sob o postulado da igualdade de direitos à sobrevivência, à política, à cultura, desfaz a homogeneidade pastosa da igualdade abstrata. Da relativização das posições colonizador/colonizado emerge a possibilidade de uma nova identidade na diferença. (PUIGGRÓS, BERTUSSI e FRANCO, 1992, p. 33).

Como expressam os autores, com o estudo comparado podemos ter o outro como contraponto, como elemento para estabelecer algumas mediações necessárias para explicitar as contradições que são inerentes no desenvolvimento do fenômeno social.

Enfim, a relevância do método comparativo decorre das possibilidades que ele oferece de:

- 1) analisar os impactos da globalização sobre a reformulação dos sistemas educativos dos diferentes países, alargando nosso campo de visão;
- 2) identificar o que é comum ou idêntico e o que é específico e, ao mesmo tempo, mostrar alternativas, para além da uniformização ou padronização internacional das políticas públicas para a educação;
- 3) verificar se alternativas existem e quais são elas;
- 4) captar a relação entre os processos de globalização e regionalização como algo contraditório e mutuamente constituído e não como resultado de uma reação linear. (CARVALHO, 2014, p. 17).

No processo de investigação dos fenômenos sociais, a educação comparada, pode se dizer, é um instrumento necessário, pois ela oferece maior cientificidade às explicações à medida que analisa mais de uma realidade. Marx, assim como outros cientistas sociais, por exemplo, ao longo de suas investigações trabalhava sistematicamente com este método, confrontando diferentes realidades singulares. O estudo comparado, entretanto, não é um levantamento apenas de dados empíricos, pois tem uma perspectiva de análise social com implicações epistemológicas na formulação de leis que explicam a realidade. Cabe destacar que desde o surgimento da ciência da Educação Comparada, promovida como tal por Marc-Antoine Jullien, de Paris, muitos estudiosos têm se dedicado a estudos desta natureza (GOERGEN, 1991). Comparar neste sentido implica métodos que expressam os antagonismos presentes nas relações sociais e nas diferentes visões de mundo e de sociedade.

Outro destaque acerca dos estudos comparados, principalmente no campo das políticas educacionais, é o cuidado que se deve ter para não demarcar parâmetros de qualidade e modelos de eficiência, conforme alertam Trojan e Sanchez (2009). Modelos que se figuram em quadros estatísticos de caráter classificatório, tendo como padrão de referência as metas globais estabelecidas por organismos multilaterais, como é o caso da Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990), não revelam, por si só, a totalidade da realidade social pesquisada. Ou seja, é preciso considerar as condições materiais destes dados, como se apresentam e que relações mantêm com outras realidades.

Consideramos importante o estudo comparado no caso de dois países com realidades distintas, porém que apresentam semelhanças no posicionamento acerca das

políticas sociais. Apesar das contradições verificadas nestas políticas, não se pode negar como elas vêm alterando de forma positiva a vida de muitos excluídos historicamente. É evidente que as mudanças não atingiram o grau de expectativas da população excluída ou daqueles que lutam para uma vida mais igualitária, mas não se pode desconsiderar o mérito destes governos na luta por uma sociedade mais democrática, mais justa e humana nos últimos anos.

Reconhecemos, portanto, a importância do estudo comparado unido à perspectiva dialética materialista no sentido de não somente ver as diferenças e semelhanças, mas aquilo que torna distinto cada realidade.

Enfim, para nós, a relevância da educação comparada como parte da perspectiva dialética materialista ofereceu a possibilidade de analisar o que é comum e o que é específico nos programas de alfabetização de jovens e adultos. Ao mesmo tempo, mostrou que é possível vislumbrar alternativas para além da uniformização internacional das políticas públicas para este fim, de modo geral.

Neste processo de comparação, foi preciso fazer uma sistematização dos dados reunidos e organizados na pesquisa e comparar os aspectos que consideramos importantes na análise e interpretação do objeto. Assim, elaboramos um quadro elegendo os pontos que classificamos importantes, como categorias que apresentam diferenças e semelhanças em cada um dos programas de alfabetização. Este quadro está exposto no capítulo 3 desta tese, onde tratamos dos dois programas de alfabetização do Brasil e da Venezuela e da formação dos alfabetizadores nestes países. Nesta exposição, entre as categorizações, a categoria “Alfabetizadores”, por exemplo, foi decomposta nos aspectos qualitativos, que consideramos essenciais para compreender seu significado no programa de alfabetização estudado. Estes aspectos, no caso dos Alfabetizadores referem-se ao tipo de formação; quem pode ser formador; quem forma o alfabetizador; carga horária de formação; valor hora/aula; tipo e valores de bolsas formação; número de alunos por turma; carga horária aula/formação.

Sobre este ponto, cabe lembrar as considerações de Negrini (2004) sobre os instrumentos de coleta de informações. O autor aborda a questão da categorização na pesquisa qualitativa. Segundo o autor, não basta colhermos informações, temos também de pensar como trabalhar com elas e na concepção dada aos termos. As categorias sob este ponto de vista “[...] são seções ou classes de determinados elementos sob um título genérico, isto é referem-se a unidades de análise ou de registro como ocorre na análise de conteúdo. Por outro lado, diz respeito à reunião que se realiza em razão de características de elementos comuns [...]”. (NEGRINI In NETO e TRIVIÑOS, 2004, p. 91).

Como base para o desenvolvimento destes estudos, buscamos referência para estas categorias nos documentos analisados como as constituições vigentes em cada país e a atual lei educacional. No Brasil a Constituição de 1988 e a atual Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, além de Decretos e Resoluções sobre as mudanças no programa de alfabetização. Na Venezuela, a *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (CRBV, 1999), a *Ley Orgánica de la Educación* (LOE, 2009), a *Agenda Alternativa Bolivariana* (AAB, 1996) e o *Plan de la Patria 2013-2016*, entre outros.

Cabe ressaltar que a classificação dos termos de análise não foi pré-concebida. Estas categorias no percurso da pesquisa foram definidas pela importância que consideramos no processo de alfabetização nos programas estudados, os quais se distinguem pelas especificidades, pelo contexto geográfico, social, econômico, político e cultural de cada país. Assim, estas categorias deram uma visão ampla dos programas atuais no contexto histórico da alfabetização de jovens e adultos em cada país.

Por entendermos que o termo analfabetismo não pode ser tratado de forma isolada, a seguir buscamos desenvolver outros conceitos que configuram as desigualdades sociais, contexto em que emergem ambos os programas sociais educacionais.

### 1.3 SOBRE O ANALFABETISMO E OUTROS CONCEITOS QUE CONFIGURAM AS DESIGUALDADES SOCIAIS

Durante muito tempo, a alfabetização de jovens e adultos foi definida estritamente como a habilidade de ler e escrever. Mas um conceito mais amplo de alfabetização evoluiu em resposta as mudanças nos padrões de comunicação, nas demandas do trabalho e pelos diferentes graus e usos da leitura e da escrita, de acordo com o contexto social. Assim, não há uma noção única da alfabetização como uma habilidade que as pessoas possuem ou não, mas sim, de múltiplos níveis de leitura e escrita.

Cabe destacar, ainda, que o conceito de alfabetização esteve, ao longo da história, relacionado ao desenvolvimento nacional e ao crescimento econômico da sociedade. Nas décadas de 1960 a 1970, por exemplo, o conceito de alfabetização funcional, foi muito discutido no Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre Erradicação de Analfabetismo. Este período remete às campanhas de alfabetização em massa, adotando os modelos da teoria do capital humano (UNESCO, 2006).

No relatório de uma Reunião de Especialistas sobre Avaliação da Alfabetização, a UNESCO publicou uma definição da alfabetização que reflete a ênfase no contexto e na sua

utilização. Segundo este organismo “a alfabetização é a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e assimilar, utilizando materiais impressos e escritos associados a diversos contextos”. A alfabetização, neste ponto de vista, envolve “um *continuum* de aprendizagem que permite que indivíduos atinjam seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos e potencial e participem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral” (UNESCO, 2009, p. 21).

Sobre este conceito que emite a UNESCO, questionamos sua generalização em relação aos objetivos e ao mesmo tempo como coloca a alfabetização sendo instrumento de participação plena, quando ela é apenas um dos elementos para a inserção ativa na sociedade e o exercício da cidadania. Além disso, quando ela permite que objetivos individuais sejam alcançados, ela também transfere aos sujeitos a responsabilidade pelo seu fracasso, caso não consigam alcançá-los.

Esta visão renovada sobre a alfabetização e como ela deve se constituir nas diversas realidades não ocorre por acaso. O Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD, 2003-2012) destacou a necessidade de relacionar a alfabetização às diversas dimensões da vida pessoal e social, bem como ao desenvolvimento da sociedade. Isto está claro num documento da UNESCO:

A alfabetização nunca foi tão necessária para o desenvolvimento; é essencial para a comunicação e a aprendizagem de todos os tipos, e uma condição de acesso fundamental às sociedades do conhecimento de hoje. Com o aumento das disparidades socioeconômicas e as crises mundiais de alimento, água e energia, a alfabetização é uma ferramenta de sobrevivência em um mundo de concorrência acirrada. Conduz ao empoderamento, e o direito à educação inclui o direito à alfabetização - requisito fundamental para a aprendizagem ao longo da vida e um meio vital de desenvolvimento humano e de consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs). (UNESCO, 2009, p. 09).

Cabe ressaltar que distintas concepções e ações de empoderamento apontam para duas dimensões essenciais a serem consideradas: a educativa e a política, uma vez que visões de mundo e de propósitos sociais diferenciados orientam estas concepções e ações, conforme BAQUERO (2012). Como aponta esta autora,

Embora historicamente o empoderamento esteja associado a formas alternativas de se trabalhar as realidades sociais, suporte mútuo, formas cooperativas, formas de democracia participativa, autogestão e movimentos sociais autônomos, tendo sido a palavra incorporada ao discurso do desenvolvimento alternativo, ocorreu, segundo progressistas, uma apropriação “indevida” do termo, pelo neoliberalismo. Empoderar se constitui, hoje, na agenda de vários bancos de desenvolvimento, especialmente do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Documentos são produzidos e divulgados por tais agências a respeito da relação entre

empoderamento e redução da pobreza e desenvolvimento, bem como, apoiado projetos, com vistas ao empoderamento de sujeitos e comunidades. (BAQUERO, 2012, p. 174).

O “empoderamento” de que trata a UNESCO é mais esclarecido nas palavras de seu diretor geral, Koichiro Matsuura. Segundo ele esclarece, está relacionado ao ser “competente”, ou seja, sentir-se parte da suposta sociedade do conhecimento onde para cada um dos indivíduos está marcado “um rol específico em benefício da humanidade, da ordem mundial” (RAMOS, 2013, p. 1). Assim, todos devem ter um conjunto de conhecimentos, adequados a sua realidade, mas que também possam atender às demandas da sociedade. Neste contexto, a UNESCO se propõe e se intitula como mediadora capaz de fornecer os instrumentos para uma convivência harmoniosa no atual sistema neoliberal. Segundo a diretora-geral Irina Bokova, “a UNESCO dispõe de todos os meios para fornecer uma resposta de cunho intelectual e humanista à globalização e à crise econômica” (UNESCO, 2010, p. 3).

Para acelerar o ritmo, de modo a alcançar os objetivos de EPT, a UNESCO lançou três importantes iniciativas em áreas cruciais, entre estas a Iniciativa em favor da Alfabetização para o Empoderamento, “Saber para Poder”, destinada aos 35 países mais carentes nessa área (UNESCO, 2010, p. 13, disponível em [www.unesco.org](http://www.unesco.org)).

Cabe distinguir esta palavra “empoderamento” conforme os objetivos que se pretenda alcançar. Com outro sentido, por exemplo, para Paulo Freire trata-se do “empoderamento de classe social”. Destacamos um parágrafo de sua obra *Pedagogia da Autonomia*, em que Freire, utilizando-se de um exemplo pelo insucesso na vida, diz que “as pessoas não percebem a razão de ser de sua dor na perversidade do sistema social” (1996, p. 83). E complementa que “enquanto se sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante” (idem, ibidem). Ainda, relacionando ao tema da alfabetização, Paulo Freire (1996) diz que,

[...] por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto *sombra* invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade. Saliente-se, contudo, que não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar, não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra. Não podemos, numa perspectiva democrática, transformar uma classe de alfabetização num espaço em que se proíbe toda reflexão em torno da razão de ser dos fatos nem tampouco num “comício libertador”. (FREIRE, 1996, p. 84).

Assim o empoderamento de que trata Freire diz respeito a um processo de ação coletiva, o qual envolve, necessariamente, um desequilíbrio nas relações de poder. Também envolve, nas palavras de Freire, “um processo de conscientização, a passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica”. Tal empoderamento não interessa a todos. Há os que precisam “empoderar este ou aquele grupo” reforçando a “ação de um indivíduo/grupo sobre outro indivíduo/grupo, considerados incapazes de sua própria ação de poder” (BAQUERO, 2012, p. 179). É o caso dos organismos internacionais, como UNESCO e Banco Mundial que tomaram para si esta tarefa.

Cabe ressaltar, ainda, o Acordo Mundial de Educação para Todos, estabelecido a partir da realização do Fórum Mundial sobre Educação celebrado em Dakar (Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000), o qual desencadeou um conjunto de políticas educativas articuladas a planos estratégicos de desenvolvimento econômico e social, nos quais a alfabetização é ponto central para a redução das brechas criadas pelas desigualdades em diversos países da América Latina. O Marco de Ação de Dakar<sup>5</sup>, após 10 anos da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, reafirma:

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI” (UNESCO, 2000, p. 8).

Segundo Paiva (2005), o documento de Dacar trouxe uma importante contribuição no campo de luta dos direitos conferidos a partir das Conferências da ONU na década de 1990. Além da demanda de apoio financeiro adicional dos países para atender às exigências dos compromissos da Educação Para Todos, houve “o aumento da ajuda para o desenvolvimento e o perdão da dívida em prol da educação por parte dos credores bilaterais e multilaterais” (PAIVA, 2005, p. 134). Não se pode esquecer, entretanto, os interesses que atravessam estes acordos firmados. É evidente o retorno à concepção do capital humano, representado nos documentos da UNESCO e do Banco Mundial, que de certa forma mascara outro tipo de discussão que trata das relações de classe.

O documento de Dakar aponta que se “nega aos jovens e adultos o acesso às técnicas e conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar

---

<sup>5</sup> O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais. (UNESCO, 2001, p. 8).

plenamente da sociedade” (UNESCO, 2001, p. 8). Vincula-se a esta ideia a redução da pobreza e das desigualdades conforme metas nacionais e internacionais acordadas. Assim, a alfabetização de jovens e adultos passou a adquirir importância na agenda internacional interessada no desenvolvimento socioeconômico da América Latina. Mas, afinal, de qual alfabetização se está falando?

O processo de alfabetização como ação cultural para a libertação, segundo Freire (1981) é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizandos dela emergem para nela inserirem-se criticamente. Nas palavras de Freire,

[...] somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. (FREIRE, 1981, p. 53).

Desta forma, segundo o autor, “consciência e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação” (FREIRE, 1981 pg. 53).

Este conceito se distingue daquele que o Banco Mundial e a UNESCO trazem na divulgação dos seus documentos. Para o Banco Mundial, a alfabetização é um conjunto básico de habilidades (leitura, escrita, operações com números) ou competências. A UNESCO, apesar de tratar a alfabetização em termos de que não se trata apenas de dar aos indivíduos a capacidade de decodificar e codificar a linguagem em forma escrita (UNESCO, 2003, p. 33), define que “uma pessoa é considerada alfabetizada quando sabe ler e escrever com compreensão uma afirmação curta sobre sua vida cotidiana”. (UNESCO, 2006b, p. 153).

Entendemos que, como princípio básico para exercer a cidadania, como direito fundamental incluso no direito à educação e como base para uma consciência crítica para a transformação da realidade, a alfabetização de jovens e adultos não se desvincula da vida material das pessoas nem das condições sociais, políticas, econômicas, culturais de uma determinada sociedade. Porém, não se pode falar em liberdade quando impera a desigualdade social, econômica, cultural, política, humana.

Cabe lembrar que a desigualdade foi assumida como tema do século XXI por diferentes vozes em diferentes países. Thomas Piketty, por exemplo, um jovem economista



francês, autor do livro *El Capital em El Siglo XXI* (2013/2014) tratou deste tema e sua tese central foca na existência da correlação entre a taxa de retorno do capital e o crescimento econômico. Segundo argumenta este autor, quando a taxa de acumulação de capital cresce mais rápido que a expansão da economia, a desigualdade aumenta. Para Piketty, a elevação do nível de desenvolvimento de um país não significa que o nível de desigualdade diminuiu, ao contrário. Esse economista diz, ainda, em entrevista à revista Carta Maior, em 21 de novembro de 2014, que:

A desigualdade pode ajudar o crescimento até certo ponto, mas para além de um determinado nível de desigualdade, obtém-se principalmente um efeito negativo que reduz a mobilidade na sociedade e conduz à perpetuação da estratificação social no tempo. Isto tem um impacto negativo sobre o crescimento. O outro efeito negativo se produz através das instituições políticas: uma desigualdade muito forte pode levar ao sequestro das instituições democráticas por parte de uma pequena elite que não vai necessariamente investir na sociedade pensando no conjunto da população. Por isso, o crescimento no século XXI vai depender em grande medida do investimento em educação e formação, e não unicamente para uma pequena elite, mas para uma imensa maioria da população. (PIKETTY, 2014, s/p).

A este respeito, nos parece que para Piketty o problema não é a desigualdade em si, mas o que ela pode causar ameaçando o próprio sistema capitalista. Esta observação se encontra noutra entrevista a revista New York Times, em 19 de abril de 2014, quando ele afirma que “é muito difícil fazer o sistema funcionar quando se tem uma desigualdade tão extrema”. Isso aponta para dois aspectos importantes na manutenção do *status quo*. Primeiro, a desigualdade extrema desequilibra o processo econômico, colocando uma grande parcela da sociedade distante do consumo de mercadorias, um dos pontos fundantes do capital. Segundo, para o capital é importante manter certo “equilíbrio” entre as classes da elite e as menos favorecidas, promovendo um estado de conformação de divisão de classes neste sentido.

Ou seja, preocupado em manter o sistema de mercado, este economista alerta para o perigo do excesso de desigualdade e, portanto, é preciso criar instrumentos para controlá-la. E é neste sentido, que, pela ótica do capital, a educação passa a ter um sentido mais amplo no processo de desenvolvimento econômico da sociedade, quando propõe uma educação e uma formação para a maioria, recupera-se o conceito de “capital humano”.

Neste sentido, pensar as políticas sociais de um modo geral e, de modo particular, a política de alfabetização de jovens e adultos, supõe pensá-las no contexto destas contradições da sociedade capitalista, que reside na produção coletiva de riqueza e sua apropriação privada. Neste contexto, nos deparamos com duas vertentes, uma que atribui à alfabetização de jovens e adultos um caráter compensatório para aqueles que não puderam

estudar na idade “própria”. Esse paradigma, segundo Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008), tem como principal consequência,

[...] enquadrar o funcionamento e organização de programas de alfabetização de jovens e adultos em modelos da alfabetização escolarizada. Um dos seus efeitos negativos é a adoção de uma perspectiva assistencialista, que concebe a ação alfabetizadora como uma doação ou missão, motivada pela ajuda aos menos favorecidos. (DI PIERRO, VÓVIO e ANDRADE, 2008, p. 60).

Esta concepção se adapta às demandas do mundo do conhecimento, da exigência por competências e habilidades. A outra concepção, de caráter emancipatório, busca através da palavra, do diálogo e da conscientização, a emancipação dos sujeitos, que conscientes de si e do mundo são capazes de transformar a realidade. Neste caso, definir alfabetização no sentido freireano, “como uma leitura do mundo e da palavra, é lançar as bases teóricas para uma análise mais completa de como se produz o conhecimento e de como se constroem as subjetividades no interior das relações de interação” (FREIRE e MACEDO, 2011, p. 61). Assim, conforme VIEIRA (1992, p. 22), “a política social é uma maneira de expressar as relações sociais cujas raízes se localizam no mundo da produção”.

Cabe ressaltar que o processo de acumulação produz o trabalhador disponível para o capital, o que resulta na produção de uma classe trabalhadora que, segundo Oliveira (2002, p.85) encontra-se “diversificada na sua forma de inserção na produção, mas que tem em comum o fato de sua sobrevivência depender da venda da sua capacidade de trabalho, o que por sua vez depende das demandas do capital”. O autor esclarece que o resultado é a produção da pobreza, originada nos baixos salários dos que se encontram incluídos no mercado de trabalho formal e as mais diferentes situações de inclusão precarizada ou subordinada para a grande parcela que não consegue existir para o capital (OLIVEIRA, 2002).

A abordagem da pobreza como privação de capacidades insere a pobreza no campo da justiça social, posicionamento que recebeu destacada contribuição do economista indiano Amartya Sen. Este conceito de pobreza leva em conta a liberdade, “[...] vista sob a forma de **capacidades individuais** para fazer coisas que uma pessoa com razão valoriza.” (SEN, 2000, p. 74) (Grifo nosso). Amartya Sen<sup>6</sup>, ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 1998, afirma que o fator gerador da fome e da miséria não é a falta de bens e sim a ausência de capacidades de obtê-los. Com essa abordagem da pobreza, passou-se a desenvolver uma série de indicadores multidimensionais para melhor explicar o fenômeno da pobreza,

---

<sup>6</sup> Amartya Sen, economista de vertente liberal, tratou da relação entre direito e economia em seu livro “Desenvolvimento como Liberdade” (Development as freedom), editado no Brasil em 2000 pela Companhia das Letras (com tradução de Laura Teixeira Motta).

considerados os mais completos, por incluir aspectos que podem ser econômicos, sociais e demográficos, como também, às vezes, políticos e culturais (SILVA, 2012, pp. 7-8).

Sobre o pensamento deste autor nobel, Mastrodi, em um artigo publicado na Revista *Intellectus* (Ano VII, nº14), faz uma crítica à abordagem idealista de Sen ao relacionar o desenvolvimento econômico com o pressuposto da liberdade. Na análise de Mastrodi, o problema está no fato de que Sen “parte dos mesmos pressupostos liberais do atual sistema econômico, reproduzindo-o, ainda que visando à distribuição justa da produção”. Em sua obra<sup>7</sup>, uma compilação de cinco palestras realizadas a convite do Banco Mundial, Amartya Sen trata de temas como direito, direitos humanos, teorias da justiça, democracia e economia. Na obra, ele “busca apontar caminhos para a solução de questões atuais e prementes, como desigualdade social, injustiça e ausência de liberdades, dentro dessa compreensão ideal/racional/individualista do mundo e da realidade social.” (MASTRODI, s/d, p. 8-9).

Interessante o que diz Mastrodi sobre essa obra de modo geral. Segundo este autor, ao longo dos 12 capítulos em *Desenvolvimento como Liberdade* não há sequer uma única crítica veemente ao sistema capitalista de produção. Assim, o que apresenta Amartya Sen é extremamente de cunho idealista e atende aos interesses neoliberais. O autor se detém em teorias liberais sobre justiça social para justificar a tese do “reconhecimento da importância direta da liberdade de troca” ou, como se verdade fosse, a falácia da “liberdade para entrar em mercados” ou da “importância da liberdade do contrato de trabalho”. Como se todos tivessem o direito à escolha numa sociedade em que “a apropriação privada da maior parte da produção social é de apenas uma parcela do grupo social” (MASTRODI, s/d, p. 15). Para nós, a tese de Amartya Sen reforça o atual sistema neoliberal com a falácia de um discurso social. Nela se resgata novamente a teoria do individualismo, das capacidades, habilidades e competências que precisam ser aprimoradas a fim de se concretizar a “liberdade do ser” e com ela o desenvolvimento da sociedade. Contudo, ficam alheias a estas premissas as condições materiais dos sujeitos excluídos historicamente dos seus direitos fundamentais.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que se resgata a teoria do individualismo, a sociedade capitalista reforça o discurso de inclusão. Ou seja, ela exclui para incluir, mas incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica, ou seja, “trata-se de uma inclusão marginal e precária do ponto de vista econômico e de uma exclusão moral, política e social permanente e de difícil superação.” (MARTINS, 1997, p. 32-34).

---

<sup>7</sup> Este livro baseia-se em cinco conferências que Amartya Sen proferiu como membro da presidência do Banco Mundial, em 1996, e uma conferência complementar em 1997.

Cabe destacar, ainda, que, conforme a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL- 2013), o número de latino-americanos em situação de pobreza em 2013 atingiu 164 milhões de pessoas (27,9% da população), das quais 68 milhões encontram-se na extrema pobreza ou indigência (11,5% dos habitantes da região). Este número é bastante relevante e demonstra que apesar dos esforços de governos, as políticas voltadas para acabar com o problema da pobreza não atingem seu objetivo principal.

No caso do Brasil e da Venezuela, em outra pesquisa sobre os programas que investigamos, França Junior (2013) aponta que:

[...] tanto Brasil e Venezuela desde o ano de 2002 vêm demonstrando uma diminuição nos índices percentuais de pobreza [...]. Isto está relacionado à implementação de políticas sociais a partir dos governos Lula e Chávez e contribui para o cumprimento dos princípios de justiça social nestes países. (FRANÇA JUNIOR, 2013, pp 43-44).

Mas, assim como não é possível dizer que o analfabetismo nestes países chegou realmente ao seu final, também não se pode dizer que a pobreza é um tema superado.

O próprio relatório Panorama Social da América Latina 2013, apresentado em Santiago do Chile, demonstra que ainda que tenha sido registrada uma queda nas taxas de pobreza e de indigência em 2012, “moderou-se o ritmo com que estas vinham se reduzindo há uma década”. Conforme este documento,

Em termos absolutos, a pobreza se mantém estável em 2013 em relação a 2012, quando os pobres também chegaram a 164 milhões de pessoas, ainda que tenha diminuído levemente (em 0,3 pontos) a porcentagem da população que se encontra nesta situação. Em contrapartida, os indigentes, que em 2012 totalizaram 66 milhões, subiram para 68 milhões em 2013 (um aumento de 0,2 pontos percentuais). (Panorama Social da América Latina 2013).

O relatório faz referência à relação desses resultados com o desempenho macroeconômico da região, afirmando que estes estão estreitamente relacionados. A secretária-executiva da CEPAL, Alicia Bárcena, diz que por esse motivo foi proposto aos países realizar “uma mudança estrutural em suas economias, para crescer de forma sustentada com maior igualdade”.

Conforme a secretária, “desde 2002, a pobreza na América Latina caiu 15,7 pontos percentuais e a indigência 8,0 pontos”. Na Tabela 1, a seguir, uma amostra em relação ao Brasil e à Venezuela, em torno dos anos de 2005, 2011 e 2012.

**Tabela 1 - Pessoas em situação de pobreza e indigência, em torno de 2005, 2011 e 2012 (Em Percentagens) – Brasil e Venezuela**

País	Ano	Pobreza	Indigência
Brasil	2005	36,4	10,7
	2011	20,9	6,1
	2012	18,6	5,4
Venezuela	2005	37,1	15,9
	2011	29,5	11,7
	2012	23,9	9,7

**Fonte:** Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), com base nas tabulações especiais das pesquisas de domicílios dos respectivos países.

A Tabela 1 acima mostra que em 2012, comparativamente ao ano anterior, a República Bolivariana da Venezuela apresentou redução da pobreza, de 5,6 pontos percentuais (de 29,5% para 23,9%) e da pobreza extrema, de 2,0 pontos percentuais (de 11,7% para 9,7%). No Brasil, a pobreza diminuiu 2,3 pontos (de 20,9% a 18,6%), enquanto a pobreza extrema caiu 0,7 pontos (de 6,1% a 5,4%).

Observamos que, ainda que as taxas de pobreza extrema tenham diminuído, o número existente ainda é bastante significativo e “o único número aceitável de pessoas vivendo na pobreza é zero”, como salienta a secretária-executiva da CEPAL, Alicia Bárcena.

Em relação ao Brasil, cabe destacar, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (1993-2008), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE, até o final do século XX, o Brasil se caracterizou como um país com elevada desigualdade de renda, sem nenhuma tendência à queda. Essa crônica inabilidade em combater a desigualdade não impediu, entretanto, que a pobreza fosse reduzida de forma significativa, tal como ocorreu na década de setenta.

Na ausência de reduções na desigualdade, a pobreza cai devido exclusivamente ao crescimento econômico e, por este motivo, cai sempre menos do que se poderia esperar de episódios que combinam crescimento com redução na desigualdade. (SILVA, 2012, p. 8).

Na verdade, acabar com a pobreza no mundo, assim como o analfabetismo, permanece como um desafio. Atualmente, cerca de 1,2 bilhão de pessoas vivem em pobreza extrema – aproximadamente 21% da população do mundo em desenvolvimento. Como se

pode constatar no Relatório Anual de 2013, publicado pelo Banco Mundial, o fundo para os mais pobres daquela instituição, a AID (Associação Internacional de Desenvolvimento) assumiu o compromisso de investir mais de US\$ 16 bilhões em comparação aos US\$ 14,8 bilhões de 2012 (BANCO MUNDIAL RELATÓRIO ANUAL 2013, p. 2). A ideia, segundo este relatório, é acabar com a pobreza extrema em todo o mundo até 2030.

Cabe lembrar, ainda, que entre as 21 metas específicas incluídas nos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), somente quatro foram alcançadas em todo o mundo e os atrasos ocorrem, especialmente com os objetivos relacionados à educação e saúde<sup>8</sup>. Os objetivos com prazo até 2015 encontram-se no acordo assinado entre os 147 Chefes de Estado. Esta Declaração foi discutida e elaborada no ano de 2000 e reafirmada em 2010. Os objetivos são:

1: erradicar a extrema pobreza e a fome; 2: universalizar a educação primária; 3: promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4: reduzir a mortalidade na infância; 5: melhorar a saúde materna; 6: combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; 7: garantir a sustentabilidade ambiental; 8: estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento (IPEA, 2014).

Destacam-se entre os objetivos, o incentivo às parcerias entre os setores público e privado, entendidas como uma forma de garantir o cumprimento das metas na área educacional. Em relação aos investimentos em educação, o Banco Mundial assumiu a estratégia educacional “Aprendizado para Todos”, lançada em 2011, promovendo reformas educacionais baseadas em provas concretas do que funciona sob as condições dos diferentes países. Em quase cem países, o Banco Mundial está usando ferramentas analíticas desenvolvidas nos termos da Abordagem de Sistemas para Melhores Resultados em Educação (SABER, na sigla em inglês), uma plataforma de conhecimento global que auxilia os países a avaliarem suas políticas educacionais e identificarem prioridades que possam ser acionadas para ajudar os sistemas educacionais a alcançarem êxito. Entre as áreas de políticas que fazem parte do SABER estão a **avaliação** de alunos, o **treinamento** de professores, **financiamento** e o desenvolvimento da **força de trabalho**. (IPEA, 2014).

Nas orientações emanadas pelos organismos internacionais, em particular o Banco Mundial e a UNESCO, entendemos que predomina a padronização de um discurso hegemônico de educação para atender as expectativas atuais do mercado, sobrepondo-se a aspectos fundamentais de formação humana, apesar do discurso de inclusão e da universalização da Educação Básica.

---

<sup>8</sup> Ver *site* [worldbank.org/gmr2013](http://worldbank.org/gmr2013).

Na América Latina, o analfabetismo de jovens e adultos reflete, historicamente, as formas mais profundas de exclusão social. Neste sentido, lembra Cury (2000) a necessidade da obrigatoriedade do direito à educação para além dos processos produtivos e o valor deste direito para a cidadania social e política. O autor sustenta que no mundo todo, “em seus textos legais, o acesso aos cidadãos à educação básica” está garantido, como também, “não são poucos os documentos de caráter internacional”, que garantem e reconhecem este direito, como por exemplo, o “artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948” (Cury, 2000, p. 246). Mas, como aponta este mesmo autor, o direito, para ser reconhecido, “deve estar inscrito em lei de caráter nacional”. Na prática, porém, esta lei nem sempre é reconhecida, pois diante da “desigualdade social” é bastante difícil que ocorra o que se pode chamar de “igualdade política”.

Em uma carta aberta aos governos e povos latino-americanos, assinada pela Associação Latino-Americana de Organismos de Promoção (ALOP), a Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento (PIDHDD) e a Liga Iberoamericana de Organizações da Sociedade Civil para Superação da Pobreza e da Exclusão Social, é lançado o desafio de todos pela alfabetização latino-americana. Segundo este documento, a existência, em pleno século XXI de 40 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever, 11% do total da população adulta da América Latina e Caribe e 110 milhões de jovens que não concluíram a educação primária e, portanto, são semianalfabetos ou analfabetos funcionais, é motivo mais do que suficiente para dar um basta à desigualdade que existe nesta região.

No Brasil, esta realidade se manifesta pela negação dos direitos econômicos, sociais, culturais e políticos. Cabe ressaltar que mais de 4 milhões de crianças e jovens em idade escolar, de 4 a 17 anos, estão fora das salas de aula e a taxa de analfabetismo na população brasileira de 15 anos ou mais de idade é de 9,6%, o que corresponde a aproximadamente 13,9 milhões de pessoas analfabetas (Dados do IBGE, 2010).

Outro relatório estatístico, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), apontou, em 2012, que o analfabetismo de jovens e adultos vem sendo reduzido no Brasil, passando a uma taxa de 8,7%. Porém, são bastante expressivas as demandas para atingir o objetivo de acabar com o analfabetismo no Brasil. É preciso, neste sentido, vencer esta dívida histórica proporcionando um tipo de alfabetização que não seja o simples ler e escrever, mas uma formação em que todos tenham elevado o poder de conscientização política.

Já na Venezuela, com base no Censo de 2011, atualmente numa população de 30.206.307 pessoas se tem um total de 1.101.706 analfabetos com idade acima de 10 anos. Alguns planos foram colocados em prática, desde a década de 1980, o que fez reduzir as taxas de analfabetismo. Com a implementação das Missões, em específico, com a *Misión Robinson*, a Venezuela passou a ser considerada território livre de analfabetismo, reconhecida pela UNESCO. Contudo, em um documento do Banco Mundial, no subtítulo “*El desempeño de la educación de jóvenes y adultos/as en el sistema escolar venezolano*” se mostra que o crescimento da matrícula formal é lento e de pouco impacto. Segundo este documento de 2009,

[...] para el período 2003-2004, un total de 506.301 personas; para 2004-2005, un total de 451.825 personas; 391.797 personas para el año 2005-2006, y; finalmente, 356.159 personas para el período 2006-2007. (SEMINÁRIO BANCO MUNDIAL, 2009, p. 7).

Sobre a abrangência nacional estatal responsável por tais matrículas este documento informa que “48% de la matrícula de educación de adultos está bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación y 39% bajo responsabilidad de organizaciones privadas”. (BM, 2009, p. 7). A realidade do público-privado também na Venezuela não é nada surpreendente, uma vez que historicamente para os jovens e adultos não havia políticas de governo que atendessem totalmente esta parcela da sociedade. O espaço aberto para a atuação do privado é histórico em ambos países, em especial no processo de alfabetização de jovens e adultos excluídos do sistema formal de educação.

Há atualmente uma expectativa de que o projeto bolivariano siga com as políticas sociais em defesa destes sujeitos; por outro lado, as críticas acerca do modo como vem se constituindo este projeto podem colocar em risco as iniciativas para este campo da educação. No capítulo que trataremos do projeto bolivariano e quando discutirmos a formação dos alfabetizadores, falaremos mais sobre essa questão. Antes, porém, iremos tratar, de modo geral, de compreender o contexto político e econômico em que estes projetos nascem e se desenvolvem, imersos por princípios e valores neoliberais.

Nesta introdução, além da apresentação do tema, da justificativa e dos objetivos da pesquisa, descrevemos o caminho teórico metodológico que nos orienta. Em seguida tratamos de alguns aspectos sobre a educação comparada, uma vez que este estudo envolve duas realidades distintas, Brasil e Venezuela. Ainda neste capítulo discutimos alguns conceitos que configuram as desigualdades sociais e principalmente o problema do



analfabetismo fazendo relação com as medidas proclamadas pelos organismos internacionais, UNESCO e Banco Mundial.

No segundo capítulo, abordaremos o Neoliberalismo e o processo de globalização, seus princípios e valores, e seu efeito de forma geral e no contexto atual dos países Brasil e Venezuela. Em seguida, trataremos mais especificamente da educação no contexto neoliberal e globalizado, trazendo à discussão as influências externas com relação às medidas nos programas educacionais, especialmente nos programas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil e na Venezuela.

Em relação ao sistema educacional venezuelano, buscaremos descrever as mudanças a partir da Constituição Bolivariana de 1999 e a nova Lei Orgânica da Educação. No Brasil faremos o mesmo percurso, na tentativa de compararmos os avanços a partir da atual Constituição de 1988 e da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96. Também, buscaremos elementos que configuram o processo contra-hegemônico, em ambos os países, na busca de uma sociedade mais independente, seus limites e possibilidades.

No terceiro capítulo, apresentaremos os programas pesquisados, PBA – Programa Brasil Alfabetizado e *Misión Robinson*, nas suas formas atuais, trazendo elementos históricos sobre a alfabetização de jovens e adultos em cada país. Em específico, trataremos da formação dos alfabetizadores, da questão dos métodos utilizados, além de trazer aspectos relacionados à conjuntura dos atuais programas, tais como a parceria público-privada, enfatizada pelos organismos internacionais. Em seguida, elencaremos alguns aspectos comparativos dos programas que mais chamaram nossa atenção no percurso da pesquisa. Por fim, nos voltamos para o objeto deste estudo e traçamos algumas considerações acerca dos dois programas de alfabetização, das suas concepções e da formação que se realiza para os alfabetizadores.

## 2 O NEOLIBERALISMO E O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO NO BRASIL E NA VENEZUELA

Os governos de características social-democratas dos anos de 1990 tiveram um papel determinante na continuidade e nas mudanças no projeto neoliberal de sociedade e de educação na América Latina e Caribe. No Brasil, as eleições de 1994 foram o ponto de inflexão nessa relação de forças. Segundo Sader (2009), a vitória de Fernando Collor de Mello havia iniciado a construção de um consenso neoliberal, mas as mobilizações populares seguiam e o *impeachment* interrompeu o primeiro projeto coerente de implantação de um modelo neoliberal no Brasil.

Entretanto, no governo de Fernando Henrique Cardoso<sup>9</sup>, “o consenso neoliberal consolidou-se amplamente no país, ancorado nas aceleradas transformações que o novo governo implantou”: abertura violenta da economia, privatização concentrada de empresas estatais, retirada do Estado da economia, retração de suas funções sociais, desregulamentação, promoção do mercado como eixo central das relações econômicas, criminalização dos movimentos sociais, desqualificação dos funcionários públicos e precarização das relações de trabalho (SADER, 2009, p. 76). Também Frigotto (2011), numa análise da educação no Brasil no início do século XXI, afirma que:

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras; Veltmeyer, 2001), desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Por isso, nas palavras de Frigotto, neste contexto, “o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil”. (Idem, p. 240).

Já o governo seguinte de Luiz Inácio Lula da Silva, “estabeleceu a difícil e contraditória convivência da hegemonia do capital financeiro [...] com prioridade ao ajuste fiscal e à estabilidade monetária em detrimento do social” (Idem, 2009, p. 83). Assim, a partir da combinação de diferentes mecanismos, as políticas sociais acabaram seguindo os mesmos critérios de assistência social.

---

<sup>9</sup> Fernando Henrique Cardoso, FHC, como é conhecido, governou o Brasil durante oito anos, de 1995 a 2002. Foi o primeiro presidente da República a governar por dois mandatos consecutivos.

Esta complexa forma de condução do governo já se evidenciava na dificuldade de articular uma política de alianças ampla, que ia da esquerda ao centro. Uma aliança configurada pela presença de Lula, um metalúrgico, operário, sindicalista, fundador da CUT e do PT, como presidente da República, e tendo como vice-presidente José Alencar, um dos maiores empresários do setor têxtil brasileiro (HENRIQUE, 2013). Neste sentido já estava clara a ambiguidade que seria um governo Lula. Nas palavras do mesmo autor:

Estava claro que ia ser um governo em disputa, com muitas contradições e com muitos desafios para romper com a lógica de quinhentos anos de dominação da classe dominante sobre a classe trabalhadora, sobre o povo. Mas não havia tempo para preocupações desse tipo naquele momento. Afinal, comemorávamos, vinte anos depois da redemocratização, a chegada de um operário à Presidência da República. (HENRIQUE, 2013, pp. 303-304).

Num artigo intitulado “O Brasil de Lula”, Anderson (2011) indaga sobre a experiência brasileira posta em movimento no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, logo após o governo de Fernando Henrique Cardoso. Para o autor,

[...] como um período na economia política do Brasil, ele pode ser considerado contíguo ao de Fernando Henrique Cardoso, um desenvolvimento dentro da mesma matriz. Encarado como um processo social, por outro lado, marcou uma ruptura distinta. Entre as condições dessa mudança estavam as condições externas, extraordinariamente propícias. Foi uma época em que a América do Sul como um todo foi palco de uma guinada para a esquerda, o que a distinguiu de qualquer outra região do mundo. Chávez chegou ao poder na Venezuela bem antes, Kirchner na Argentina, pouco depois, e Lula no Brasil. (ANDERSON, 2011, p. 48).

Sader (2009) confirma as ambiguidades do governo e diz que o próprio Lula afirma que “nunca os ricos ganharam tanto nem os pobres melhoraram tanto de vida”. O que, segundo este autor,

[...] é a primeira grande crítica que o governo merece da esquerda: não ter rompido com a hegemonia do capital financeiro em sua modalidade especulativa, mas ao contrário, ter lhe dado continuidade e consolidado a independência, de fato, do Banco Central, expressão política e institucional dessa hegemonia. (SADER, 2009, p. 71).

Ou seja, os níveis de qualidade de vida podem ter melhorado para os pobres, mas a distância entre eles e os ricos continua cada vez mais evidente. Medidas do tipo que mantém altas as taxas de juros, enquanto para as políticas sociais ainda é reduzido o investimento, são algumas das formas em que se materializa esta perspectiva. Uma das medidas que expressa o contexto contraditório do governo Lula pode ser explicada nas palavras de Sader (2009):

Em janeiro de 2003, na primeira reunião do Conselho de Política Monetária (Copom), o Banco Central elevou a já altíssima taxa de juros de 25% para 25,5% contra a opinião de Lula, demonstrando sua independência em relação ao governo e sinalizando para o grande empresariado a continuidade da orientação herdada. E o novo presidente – que durante a campanha eleitoral havia reiterado que levaria os ministros para conhecer o Brasil profundo e os efeitos sociais cruéis da elevação da taxa de juros – submetia-se agora à dinâmica herdada, legitimando-a já no primeiro mês de seu governo. (SADER, 2009, p. 85).

Assim, pode se dizer que o governo Lula foi um governo bastante contraditório. Tendo como pano de fundo o governo de FHC e as correlações de forças do período histórico de hegemonia neoliberal e imperial norte-americana, as diferenças são suficientes para caracterizar um governo de natureza distinta, nas palavras do autor, “contraditório e híbrido” (idem, p. 89).

No campo educacional, entretanto, não se pode negar as intenções colocadas em prática pelo governo Lula, que, nas palavras de Gentili e Andrade (2013), foi sempre de uma política voltada para os excluídos, “uma política educacional em busca da igualdade negada ao povo brasileiro” (p. 253). Como argumentam estes autores,

Os grandes méritos da ação governamental no campo educacional durante a última década devem ser interpretados à luz desse objetivo inspirador e promotor de iniciativas, programas e planos que se multiplicaram, mudando a fisionomia da educação brasileira. Também à luz dessa grande meta é que se deve realizar um balanço do que aconteceu na política educativa desde o início do mandato do presidente Lula, tanto suas conquistas como seus limites. (GENTILI e ANDRADE, 2013, p. 253).

Após este governo, com a posse da presidente Dilma Rousseff em janeiro de 2010, as expectativas aumentaram, principalmente em relação às políticas sociais. Como apontam Gentili e Andrade, (2013),

Durante a última década, a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Essas mudanças têm sido originadas em processos complexos, às vezes ambivalentes ou mesmo contraditórios. Seja como for, nesses pouco mais de dez anos, importantes iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica e sua melhoria e à democratização do acesso à educação superior. (GENTILI, e ANDRADE, 2013, p. 254).

Ou seja, a reeleição de Lula em 2006, seguida da eleição da presidenta Dilma Rousseff em 2010 e, mais recentemente, sua vitória no segundo turno em 2014, mostram que essas mudanças foram sendo aceitas como as melhores dos últimos anos para o Brasil. No plano econômico, por exemplo, segundo Mattoso (2013),

De fato, de 2003 a 2006, o Produto Interno Bruto (PIB) cresceu em média 3,5% (mais do que o dobro do período de 1998 a 2002) e de 2007 a 2010 cresceu 4,6%. Nos últimos dois anos, seja por efeito do agravamento da crise mundial, seja pelos importantes ajustes realizados nas taxas de juros e no câmbio (cujos efeitos positivos só serão sentidos em longo prazo), esse crescimento foi inicialmente menor (2,7% em 2011 e menos de 1% em 2012), mas com expansão mais acentuada nos dois últimos trimestres de 2012 e perspectivas bem melhores para 2013 e 2014. (MATTOSO, 2013, p. 112).

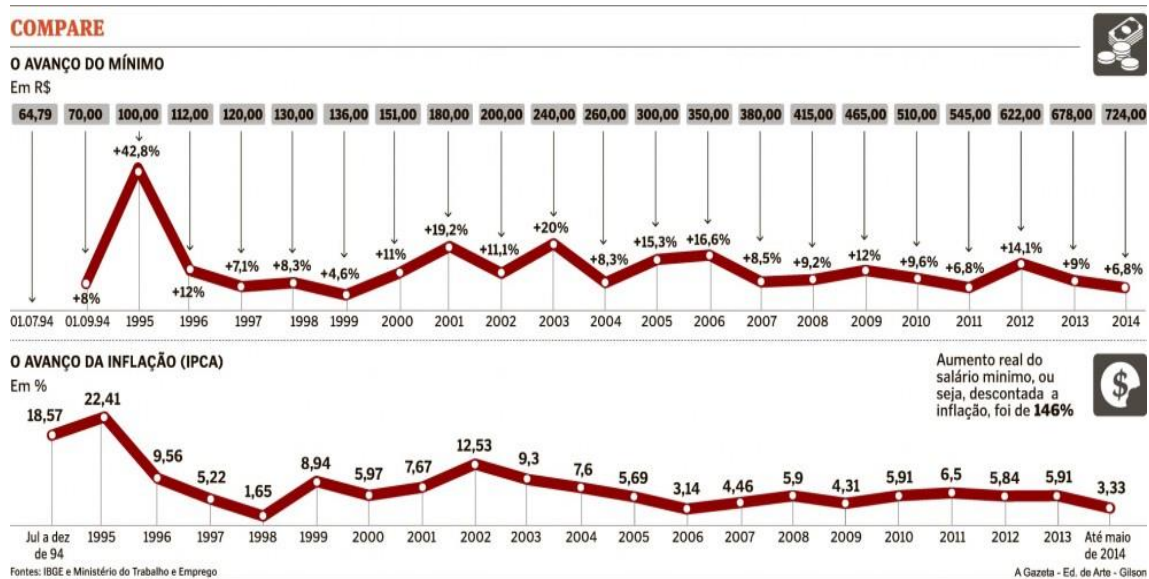
Segundo o autor citado, foram consolidadas mudanças nas políticas econômica e de desenvolvimento, por meio da redução da vulnerabilidade externa e elevação das reservas internacionais, do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), da ampliação da capacidade de formulação, planejamento e gestão do Estado, e de estímulos monetário e fiscal temporários, com a aceleração sustentada do crescimento econômico. Também, assim como no campo econômico, foram introduzidas desde 2003 modificações importantes no campo social, das relações exteriores, da democratização do acesso ao crédito e do combate à pobreza.

No campo social, é inegável que tanto no governo de Lula quanto no de Dilma a realidade brasileira passou a ser outra, inclusive internacionalmente vista com outros olhos de interesse. Segundo este mesmo autor,

O conjunto de programas e ações do Estado, tais como os de garantia de renda (seguridade social e Bolsa-Família, por exemplo), de garantia de bens e serviços (saúde, água, luz, entre outros) e de regulação (como o salário mínimo), mesmo que ainda demandando melhor articulação, conformou uma maior mobilização de recursos fiscais e uma nova política social, capazes de enfrentar a pobreza e a desigualdade endêmicas e favorecer a ampla recuperação do mercado interno. (MATTOSO, 2013, p. 115).

Os dados apresentados pelo governo atual são bastante positivos em relação ao que se vivia em décadas anteriores. O país vem investindo em políticas sociais que de certa forma contribuíram para tirar da extrema pobreza em torno de 36 milhões de brasileiros, mas é claro que o país ainda sofre com muitas carências. Assim como em relação à melhora no nível de vida da população. Nos gráficos do IBGE e Ministério do Trabalho e Emprego, a seguir, se pode ter uma ideia do comparativo entre os anos de 1995 e 2014 em relação ao avanço do salário mínimo, o que não significa dizer que chegamos aos patamares desejados.

Figura 1 – Dados Comparativos Salário Mínimo e Inflação – 1994-2014 – Brasil



Fonte: IBGE e Ministério do Trabalho e Emprego

Como se observa na Figura 1, com o reajuste em janeiro de 2013, o salário mínimo foi elevado para R\$ 678,00, o que corresponde a um aumento de 9% em relação ao valor anterior (BRASIL, p. 27) e, em 2014, houve novo acréscimo para R\$ 724,00. Em relação às taxas de inflação, estes valores também representam um crescimento no poder aquisitivo dos trabalhadores.

Esses indicativos, entretanto, mostram que os governos de Lula e Dilma implementaram no país um sistema de programas sociais no qual a vida dos brasileiros, antes excluídos de direitos básicos, como moradia, saúde e educação passou por modificações favoráveis. Porém, tais medidas precisam, além da continuidade para atingir a todos os necessitados, um sistema político econômico que permita que as políticas funcionem para atender não somente o imediato, mas sirvam de estímulo e ao mesmo tempo criem condições para que os mais necessitados deixem de usufruir dos benefícios destes programas. Ou seja, a nosso ver, os programas devem ser criados para que não se precise mais deles.

O ano de 2014 é marcado pela disputa de duas candidaturas, de Aécio Neves e de Dilma Rousseff. Aécio com o slogan de mudança e Dilma com a continuidade e aprimoramento das políticas sociais desenvolvidas. Com a vitória, a presidenta eleita, Dilma Rousseff, promete um Plano de Transformação Nacional envolvendo o compromisso com quatro reformas: a política; a federativa; a urbana e dos serviços públicos. É intenção deste

governo a realização de plebiscito consultando o povo brasileiro para discutir a necessidade de mudança no sistema político. A reforma urbana é no sentido de combater o déficit habitacional e de definir a segurança pública e a dos serviços públicos de atender as classes mais pobres, com mais qualidade nos serviços.

Na opinião de alguns analistas da esquerda, se Dilma Rousseff fosse derrotada, isso significaria um aprofundamento do neoliberalismo, com suas privatizações, alinhamento com os EUA e redução de investimentos sociais. Para uma parte da sociedade brasileira isso significaria “uma tragédia não só para as forças populares em nosso país, mas para todos os governos progressistas do nosso continente, fortalecendo o imperialismo com implicações geopolíticas mundiais” (Editorial da edição 606 do jornal Brasil de Fato - 09/10/2014). Porém, mesmo vitoriosa, a presidenta ainda governa com uma correlação de forças desfavorável, seja no Congresso Nacional ou com os setores da classe média, também chamados de ‘classe média alta’, “extremamente rancorosos e, ainda, com uma parcela do eleitorado” que desconfia de seus reais compromissos em aprofundar as mudanças estruturais. Por isso, pode-se dizer que, diante deste quadro, as políticas sociais no Brasil se mostraram, mais do que nunca, como elemento fundamental e necessário para a sustentação do governo petista.

O campo da educação, na promessa da atual presidenta, se constituiria numa área prioritária, e com forte investimento econômico voltado a qualificar o nível educacional, principalmente dos menos favorecidos. Contudo, em seu discurso de posse<sup>10</sup> neste ano de 2014, deixou claro que o investimento se dará na educação das crianças e jovens, ficando ausente a menção aos adultos e idosos. Destacou ainda a preocupação com a formação técnica dos jovens, enfatizando o investimento que fará no PRONATEC<sup>11</sup>.

Chama-nos a atenção a preocupação no Brasil quanto a uma maior qualificação dos trabalhadores para ingressarem no mercado de trabalho. No discurso da presidenta, em comparação com as políticas sociais desenvolvidas nos últimos governos, de Lula e Dilma, é

---

<sup>10</sup> Disponível em <http://oglobo.globo.com/brasil/leia-integra-do-discurso-de-posse-do-segundo-mandato-da-presidente-dilma-rousseff-14948480#ixzz3Nbsbuxa7>. Acesso em dez 2014.

<sup>11</sup> Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC – “se constitui em um conjunto de ações que visam a ampliar a oferta de vagas na EPT brasileira. Com metas ousadas de atender oito milhões de beneficiados, criação de 200 novas escolas técnicas federais e investimento de um bilhão de reais, o Pronatec ocupa, atualmente, o centro do debate sobre a Educação Profissional e apresenta, em sua estrutura, espaços onde se evidenciam relações entre o público e o privado para o atendimento de suas metas”. (RODRIGUES e SANTOS, 2012, p. 2). Para maiores informações e críticas ler Romir de Oliveira Rodrigues e Maurício Ivan dos Santos. Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). In: Tear:Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v.1, n.2, 2012.

ênfâtizada a formação especializada, resgatando a teoria do capital humano<sup>12</sup>. Em outras palavras, conforme Frigotto (2011), pode-se dizer que:

Ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante [...] o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma. (FRIGOTTO, 2011, p. 241).

Sobre esta e outras contradições, no campo da educação de jovens e adultos, passaremos a aprofundar o tema no próximo subtítulo.

## 2.1 POLÍTICA EDUCACIONAL PARA JOVENS E ADULTOS NO PROGRAMA DO GOVERNO BRASILEIRO

No campo da educação no Brasil, de acordo com Peroni (2004, p. 61) a política educacional no atual contexto de redefinição do papel do Estado “está inserida em um movimento muito maior do capitalismo, que, na tentativa de superar sua crise, estabeleceu como estratégias principais o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva”. Neste contexto, ao longo das últimas décadas, o Brasil tem assumido vários compromissos internacionais relativos à universalização da alfabetização.

Mas, apesar dos investimentos para equacionar esta questão social, o analfabetismo está longe de ser superado. Dados comprovam que apenas um, em cada quatro brasileiros, acima de 15 anos, possui o domínio da leitura e da escrita e o enorme atraso educacional de nosso país limita nosso desenvolvimento e a realização da justiça social.

Apesar da atual LDB, promulgada em 1996, reafirmar o direito à educação de todos, independente da idade e reconhecer a educação de jovens e adultos como modalidade própria, o analfabetismo “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela” (CURY, 2000, p. 05).

O reconhecimento da educação como um direito fundamental é recente no Brasil, datando da atual Constituição de 1988. Cabe destacar, como Ferraro (2008, p. 278) aponta, que são duas as condições que formam o que, no Direito, se denomina direito público subjetivo: uma é “o reconhecimento, no direito positivo, do direito universal ao serviço

---

<sup>12</sup> É o conjunto das habilitações e competências produtivas das pessoas é geralmente apontado como o fator explicativo do progresso técnico nos modelos de crescimento endógeno. (PAGNUSSAT, 2013)



público chamado Educação” e, a outra, “que os cidadãos sejam dotados de instrumentos eficazes de cobrança do referido direito”. Mas, se “o direito à educação integra o conjunto dos direitos sociais e estes, por sua vez, constituem uma das diferentes gerações ou dimensões dos direitos fundamentais da pessoa humana”, o não cumprimento deste direito por parte do Estado, constitui-se numa dívida para com o povo. Ferraro (2008) esclarece que falar em dívida educacional pública significa, em primeiro lugar,

[...] que a educação se transformou num serviço público e, em segundo, que o Estado deixou de assegurar a determinadas pessoas ou grupos de pessoas o serviço público chamado Educação. É a conjunção dessas duas condições [...] que coloca o Estado na condição de devedor e o cidadão na de credor de escolarização. Por escolarização, se deve entender não só o acesso, mas também a continuidade bem-sucedida na escola. (FERRARO, 2008, p. 275).

Dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE, referentes à década de 2000-2010 demonstram que ainda estamos distante de um país sem analfabetismo, uma vez que a taxa para 2010, do total da população de 15 anos ou mais, foi de 9,6%, o que representa mais de 13 milhões de analfabetos absolutos no Brasil. Esta pesquisa indica, ainda, que o número de pessoas com mais de 15 anos que não conseguem sequer escrever um bilhete diminuiu apenas 1,1% nos últimos três anos.

Se, por um lado, a ampliação do atendimento de uma população que estava desassistida pode ser vista como um avanço para a democracia, por outro, os programas apresentados expressam novas formas de realização do capital privado que passam por dentro do espaço público, fazendo com que garantias legais conquistadas na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases Brasileira de 1996 sejam minimizadas. Como afirma Vieira (2009),

A política social expressa e carrega encargos do Estado materializados em serviços e em atividades de natureza pública e geral, encargos estes também voltados à reprodução da força de trabalho de que o capitalismo não pode prescindir. Se assim é, no regime liberal-democrático a política social não deixa de germinar nos interesses e nos embates políticos, de nutrir-se deles. E, no caso, ela acaba por revestir-se de forma geral, prevalecendo em muitas ocasiões às injunções do mercado capitalista. (VIEIRA, 2009, p. 215).

Entende-se que há um esforço dos órgãos governamentais no sentido de elevar as taxas de alfabetismo no país, com a materialização de políticas sociais. Porém é preciso que a forma e o conteúdo das propostas estejam efetivamente em acordo com a realidade daqueles que mais necessitam. Sem isso, não há a menor possibilidade de se avançar num projeto

necessário de tornar o país livre do analfabetismo e, fundamentalmente, ser um país de justiça social.

As análises de alguns pesquisadores até o momento levam ao questionamento de quais são realmente os objetivos que os programas de alfabetização implementados pelo governo federal pretendem alcançar. Maiolino (2011, p. 105), por exemplo, em sua tese de Doutorado intitulada “*Política Educacional para Jovens e Adultos no Estado do Mato Grosso do Sul (1999-2006)*”, ao analisar o programa Brasil Alfabetizado até o ano de 2006, constatou que “[...] o conjunto das ações de alfabetização ‘reforçam um conjunto de práticas que se coadunam com as marcas de diferentes formas de precarização a que estão, em geral, submetidos alfabetizadores e alunos.’” O trabalho dos alfabetizadores voluntários e sua forma de remuneração é um exemplo de como isso se materializa.

Conforme Torres (1990, p. 5), a prática da improvisação, principalmente no que se refere à alfabetização, “[...] na verdade continua arraigada à ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode se converter em alfabetizador, assim como a ideia de que qualquer educador o é automaticamente – pelo fato de sê-lo, um educador de adultos.” Também cabe ressaltar que a formação dos educadores/alfabetizadores de jovens e adultos é vista com tal inversão, que faz de sua atividade “[...] apenas um meio para a sua existência” (VIERO, 2008, p. 111). Na verdade, a formação de alfabetizadores de jovens e adultos exige políticas e ações governamentais que possam garantir uma formação básica, sólida e contínua para os que precisam desenvolver práticas específicas que contemplem a vida e a história de seus alfabetizandos.

Conforme Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos, publicado pela UNESCO<sup>13</sup>, as políticas de educação de adultos, em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, sugerem um novo enfoque:

[...] uma compreensão da importância da aprendizagem e da educação de adultos, e é possível perceber um ponto de vista humanista. No entanto, à medida que nos movemos em direção a objetivos e metas concretas para as políticas, bem como prioridades práticas, surge uma perspectiva funcionalista, com um foco claro sobre o setor de trabalho e empregabilidade. (UNESCO, 2014, p. 54).

---

<sup>13</sup> Este relatório foi preparado originalmente pelo Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL) a fim de monitorar o progresso no cumprimento dos compromissos feitos pelos governos em trabalhar com parceiros para projetar e implementar mecanismos de registro e acompanhamento em âmbito nacional e internacional na área de educação e aprendizagem de adultos, conforme previsto no “Marco de Ação de Belém”. (site oficial UNESCO).

E não são poucos os documentos publicados pela UNESCO que demonstram uma variedade de investimentos, práticas, análises, compromimentos em nível global ou regional no sentido de monitorar os compromissos para a redução ou acabar com o analfabetismo de adultos. Em muitos documentos, por exemplo, a UNESCO se autodenomina como organismo de formação e capacitação para a “qualidade” da alfabetização.

Outro documento que trata do desafio da Alfabetização Global traçando um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012, preparado e editado por Mark Richmond, Clinton Robinson e Margarete Sachs-Israel, e publicado pela UNESCO, no ano de 2009, aponta que,

Em nível macro, surgiram das Conferências Regionais de Apoio à Alfabetização Global e dos estudos realizados para a revisão da Década das Nações Unidas para a Alfabetização três componentes fundamentais para a melhoria da qualidade das iniciativas de alfabetização: políticas fortes, evidência do que funciona a partir de pesquisas bem fundamentadas e a capacitação de recursos humanos. (RICHMOND, ROBINSON E SACHS-ISRAEL, 2009, p. 52).

Estes três pontos são considerados fundamentais para a qualidade da alfabetização. Isso significa dizer que “Políticas claras fornecerão um arcabouço no qual todos os atores poderão tornar a alfabetização eficaz e relevante para aprendizes em diversos contextos”. As Políticas fortes são baseadas em evidência sólida do que funciona e do que não funciona e essas evidências são fornecidas por meio de documentação e intercâmbio de boas práticas. E, por último, a alfabetização de jovens e adultos requer abordagens específicas que afastem práticas amadoras e voluntaristas.

Segundo avaliação destes autores, “o desenvolvimento de capacidades é um requisito essencial para a alfabetização de qualidade” (Idem, p. 53). Neste sentido, assinalam que há três áreas que se beneficiariam de uma abordagem sistemática do desenvolvimento de capacidades. Primeiro, o trabalho sustentável na alfabetização depende em parte da visão, dos recursos e da capacidade das instituições coordenadoras. Para tanto,

[...] é preciso desenvolver capacidades dentro do governo para assegurar o planejamento, a gestão e o controle de qualidade, enquanto no nível dos programas, são as organizações da sociedade civil ou outros executores que requerem diferentes capacidades para realizar o trabalho de alfabetização. Para garantir a capacidade institucional, é essencial capacitar a equipe para passar adiante habilidades de alto nível em gestão e planejamento, orientação e treinamento. (RICHMOND, ROBINSON E SACHS-ISRAEL, 2009, p. 59).

Como se pode ver, a orientação é para uma capacitação partindo de diretrizes do governo, com material organizado pelo Ministério de Educação ou que este indica. O controle é do governo através de mecanismos criados para tal, como o Sistema Brasileiro de Alfabetização (SBA), que determina aos estados e municípios a organização do programa, a avaliação e o controle do financiamento dos recursos, via FNDE. A partir desse planejamento, é transferida para as organizações da sociedade civil a execução do trabalho de alfabetização.

Nesta pesquisa, tivemos a oportunidade de participar de um momento da formação em que a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul reuniu em torno de 30 CREs<sup>14</sup>, para preparar os professores da rede pública para atuar na formação dos alfabetizadores. Estes últimos são selecionados via edital podendo ser qualquer pessoa com formação de ensino médio com alguma experiência em educação de jovens e adultos, como veremos mais especificamente em outro capítulo, quando tratarmos diretamente da formação no programa Brasil Alfabetizado.

A segunda capacidade seria dentro dos programas e envolve habilidades e níveis para gerentes, coordenadores, facilitadores, escritores, editores e distribuidores de materiais. A formação de redes, relações comunitárias, contabilidade, coleta e análise de dados, e redação de relatórios também fazem parte do conjunto de habilidades necessárias para o trabalho de campo eficaz. Esse conjunto de capacidades que precisam ser desenvolvidas para uma alfabetização de “qualidade” se dividem, conforme este mesmo documento, da seguinte forma:

- 1) **Gerentes:** planejar o programa em um município ou estado, mobilizar recursos, manter-se a par dos dados do programa, monitorar a qualidade da facilitação e da aprendizagem, e produzir relatórios;
- 2) **Supervisores:** apoiar e incentivar os facilitadores, dar feedback e exercer monitoramento sobre a implementação do programa, promover a apropriação por parte da comunidade, coordenar com outras iniciativas de desenvolvimento, e coletar dados de campo sobre progresso;
- 3) **Facilitadores:** atores-chave para a alfabetização eficaz, os facilitadores bem treinados são cruciais para o sucesso de qualquer programa;
- 4) **Escritores:** capazes de produzir materiais para aprendizado, entretenimento, ensino de habilidades e técnicas úteis, e de documentar a vida, a cultura e a história locais;
- 5) **Editores e distribuidores de materiais:** edição local com uso de tecnologias apropriadas, e distribuição por meio de canais e redes locais. (UNESCO, 2009, p. 60).

Nesta planificação das capacidades, a operacionalização dos programas de alfabetização de adultos apresenta uma concepção de funcionalidade dos programas e dos

---

<sup>14</sup> Coordenadorias Regionais de Educação - CREs

sujeitos. Os facilitadores, por exemplo, precisam ser bem “treinados”, pois, como evidenciado, são peças-chave para a “alfabetização eficaz”.

Quando isso não ocorre, são alvo de críticas, ao apontar que estes “facilitadores” são, na sua grande maioria, “grupos de educadores menos apoiados ao redor do mundo. Eles recebem pouca – quando alguma – remuneração regular, baixa estabilidade no emprego, têm escassas oportunidades de treinamento e pouco apoio profissional continuado” (Idem, p. 60). Como aponta este documento e como também verificamos na prática dos alfabetizadores nos programas pesquisados,

[...] Geralmente não têm qualificação formal ou experiência prévia de ensino. Muitos não são remunerados. Um segundo grupo é constituído por professores primários qualificados que dão aulas para adultos após sua jornada de trabalho nas escolas, mas não têm treinamento específico para alfabetizar adultos. Os facilitadores precisam de **treinamento e status profissional**. O voluntariado faz uma contribuição valiosa, mas provavelmente insustentável. (RICHMOND, ROBINSON, e SACHS-ISRAEL, 2009, p. 60) (Grifo nosso).

Na verdade, como apontam estes autores, muitos programas de alfabetização funcionam por causa da motivação e do entusiasmo das pessoas envolvidas, frequentemente, da comunidade local, num compromisso com sua educação e desenvolvimento. No caso dos professores da rede, as habilidades que os alfabetizadores trazem para seu trabalho são muitas vezes derivadas de sua experiência com o sistema de ensino formal, seja como professores, instrutores ou gestores. Assim, os facilitadores da alfabetização de jovens e adultos constituem um grupo diverso. A grande maioria, especialmente em países em desenvolvimento, vem das próprias comunidades onde o programa de alfabetização se situa. Geralmente não têm qualificação formal ou experiência prévia de ensino. Muitos nem são remunerados.

Cabe ressaltar o destaque dado ao sucesso de programas de alfabetização dependendo em grande parte dos facilitadores. Além de que a eficiência destes depende de **treinamento e supervisão regular**. Quando se trata de um grupo de alfabetizadores constituído por professores primários qualificados, se verifica que estes dão aula para adultos após sua jornada de trabalho nas escolas e também precisam de **treinamento** específico para alfabetizar adultos (RICHMOND, ROBINSON, e SACHS-ISRAEL, 2009, p. 60). Salientamos estes termos “treinamento” e “supervisão regular” como elementos de controle fundamentais para a concepção defendida para a alfabetização de jovens e adultos no programa de alfabetização PBA.

No Brasil, as taxas de analfabetismo vêm apresentando uma diminuição considerável em relação às décadas anteriores. Contudo, não se pode esquecer que o analfabetismo não é um fenômeno social isolado. O analfabetismo está relacionado a um conjunto de problemas sociais como a pobreza, a falta de moradia, alimentos, transporte, saúde, emprego, entre outros, sendo “uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”. (FREIRE, 1981, p. 13).

Isso significa dizer que programas de alfabetização como políticas sociais precisam estar correlacionados no sentido de que não sejam privados de direitos fundamentais e essenciais todos os homens e mulheres, independente de classe, raça, gênero ou etnia como é estabelecido na Lei Magna deste país. Portanto, a análise que fizemos não recai somente sobre a letra do que diz o programa de alfabetização do governo brasileiro, e sim no modo como este se relaciona às demais políticas educacionais. A nosso ver, o analfabetismo não se resolve por meio de programas aligeirados, métodos universais ou por uma formação de capacitação e treinamento como o atual programa de alfabetização brasileiro vem desenvolvendo.

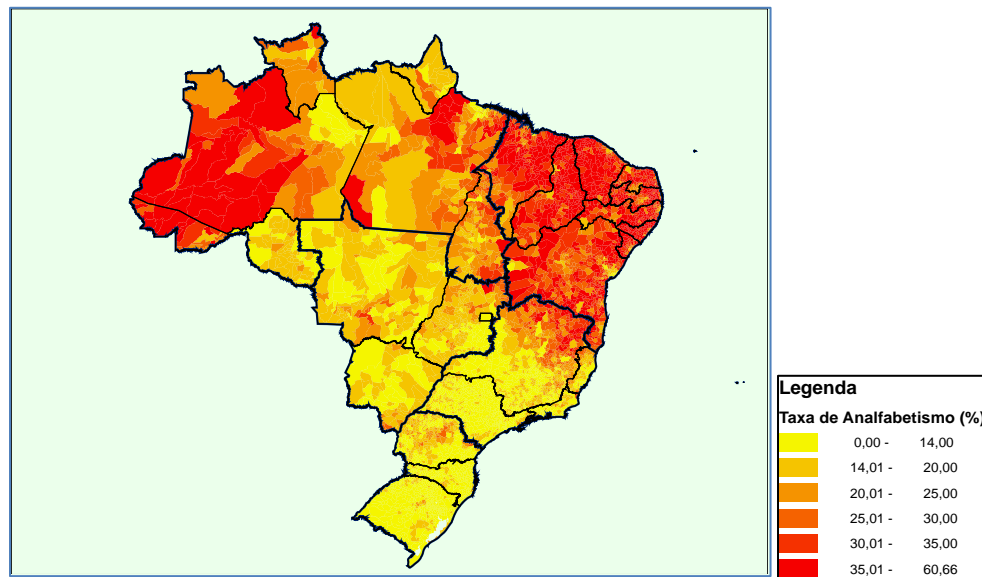
Os números que se referem ao analfabetismo podem nos dar uma noção dos limites e possibilidades que o atual programa enfrenta. É o que veremos a seguir.

## 2.2 ANALFABETISMO EM NÚMEROS

O Brasil, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Censo 2010), num contingente populacional de mais de 190 milhões de pessoas, apresenta quase 58 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e que não tem o Ensino Fundamental completo. Da população com 15 anos ou mais, os dados mostram mais de 13 milhões de analfabetos absolutos.

O Censo do IBGE (2010) mostra, ainda, que, apesar do Governo Federal ter investido R\$ 3 bilhões nas ações de alfabetização de adultos, o resultado foi insatisfatório, pois, entre 2000 e 2010, o número de analfabetos ainda é considerável. Para se ter uma ideia deste processo, o mapa a seguir mostra como se divide esta população em nível nacional, em relação ao percentual de analfabetismo.

**Figura 2 – Analfabetismo por Regiões Brasileiras**



**Fonte:** Ministério da Educação (MEC).

Por este mapa se observam as distorções extremas entre as regiões, representadas pela grande concentração do analfabetismo nas regiões Norte e Nordeste. Ao longo dos anos, se observa que estas regiões se mostram com maiores índices de pobreza, ocorrendo uma “espécie de dialética que faz do analfabetismo uma causa e ao mesmo tempo uma consequência da pobreza” (RIVERO, 2009, p. 11).

Para se ter uma ideia desta realidade no campo da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, seguem alguns dados retirados da página oficial do IBGE.

**Tabela 2 – Taxa de Analfabetismo das Pessoas de 15 Anos ou mais de idade, por sexo, segundo as Grandes Regiões do Brasil – 2001**

Grandes Regiões	Total	Homens	Mulheres
<b>Brasil</b>	<b>12,4</b>	<b>12,4</b>	<b>12,3</b>
Norte	10,6	10,7	10,4
Nordeste	24,3	26,3	22,4
Sudeste	7,5	6,7	8,3
Sul	7,1	6,4	7,7
Centro-Oeste	10,2	10,2	10,3

**Fonte:** IBGE – Síntese de Indicadores Sociais 2002 (ACRESCIDA REFERENCIA)

Nos dados referentes ao período de 2002-2012, o Censo mostra, conforme tabela 3 abaixo, que houve redução no número de analfabetos, porém ainda em 2012 encontra-se uma taxa de quase 9% na taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade.

**Tabela 3 – Taxa de Analfabetismo das Pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões e algumas características selecionadas – 2002-2012 (Brasil)**

<b>Grandes Regiões</b>	<b>2002</b>	<b>2012</b>
<b>Brasil</b>	<b>11,9</b>	<b>8,7</b>
Norte	10,4	10,0
Nordeste	23,4	17,4
Sudeste	7,2	4,8
Sul	6,7	4,4
Centro-Oeste	9,6	6,7

IBGE – Síntese de Indicadores Sociais- 2013.

Cabe observar que em todas as regiões houve decréscimo nas taxas. No Nordeste, região onde se encontra estados e municípios com baixos índices de desenvolvimento, houve uma redução considerável de 6% no índice de analfabetismo no período de 2002 a 2013. Porém, regionalmente, o Nordeste continua a ser a região com a maior taxa de analfabetismo entre os maiores de 15 anos.

Os dados informados pelo IBGE mostram, ainda, que esta tendência de decréscimo no analfabetismo de 15 anos ou mais de idade já vinha ocorrendo em décadas anteriores, conforme mostram as tabelas a seguir:

**Tabela 4 - Taxa de Analfabetismo das Pessoas de 15 anos ou mais de idade (decenal 1970-1991) – (Brasil)**

		1970	1980	1991
Brasil	15 anos ou mais	33,6	25,4	20,1

**Fonte:** IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- Censo Demográfico

**Tabela 5 - Taxa de Analfabetismo das Pessoas de 15 anos ou mais de idade - 1992-2002 (Brasil)**

	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002
Brasil	17,2	16,4	15,5	14,6	14,7	13,8	13,3	12,4	11,8

**Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

**Tabela 6 - Taxa de Analfabetismo das Pessoas de 15 anos ou mais de idade - 2003-2013 (Brasil)**

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013
Brasil	11,6	11,3	10,9	10,2	9,9	9,8	9,6	8,6	8,7	8,3

**Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.



Importante destacar a variação de 0,1 ponto percentual de 2011 para 2012, o que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) está dentro do “intervalo de confiança”, significando que o analfabetismo se manteve e não necessariamente aumentou. Entretanto, se observa que, desde 1997, esta é a primeira vez que o analfabetismo apresenta uma elevação, pois esses índices vinham se mantendo em queda constante.

Outro documento<sup>15</sup> da Secretaria de Comunicação Social, “Destaques” (BRASIL, 2013, p. 9) também mostra que o analfabetismo vem reduzindo no Brasil em todas as faixas etárias. O número de analfabetos com 15 anos ou mais caiu de mais de 15 milhões de pessoas em 2001 para 12,9 milhões em 2011. A faixa etária de 50 anos ou mais concentra, em 2011, 63,7% dos analfabetos; a faixa de 15 a 19 anos representa 1,6%; e a faixa de 20 a 29 anos, 5,9% dos analfabetos.

Importante assinalar, outro tipo de analfabetismo que é bastante preocupante. Ainda que o IBGE aponte que os índices vêm caindo de 2001 a 2009, no ano de 2009 o número de analfabetos funcionais cresceu a um total de 20,3% chegando a mais de 30% no Nordeste, demonstrado conforme tabela 7 a seguir.

**Tabela 7 – Taxa de Analfabetismo Funcional das Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por características selecionadas, segundo as Grandes Regiões – 2009 (Brasil)**

Grandes Regiões	Total	Características selecionadas			
		Sexo		Situação do domicílio	
		Homens	Mulheres	Urbana	Rural
<b>Brasil</b>	<b>20,3</b>	<b>20,9</b>	<b>19,8</b>	<b>16,7</b>	<b>40,7</b>
Norte	23,1	25,1	21,1	18,9	39,2
Nordeste	30,8	33,7	28,2	24,0	50,3
Sudeste	15,2	14,5	16,0	13,8	33,6
Sul	15,5	14,9	16,1	13,5	25,8
Centro-Oeste	18,5	19,0	17,9	16,3	34,2

Fonte: Censo 2010 – IBGE.

No Censo 2010, o IBGE aponta que no Nordeste encontra-se quase meio milhão de jovens analfabetos. Estes dados não somente revelam a dimensão da dificuldade de superar o analfabetismo no Brasil, como aponta para a questão dos níveis de analfabetismo regionais e a efetividade dos recursos investidos nestas regiões.

Pela Tabela 7, anteriormente apresentada, observa-se que o número de analfabetos classificados como funcionais não se diferencia tanto na questão gênero, e sim no aspecto de

<sup>15</sup> Brasil. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Destaques / Secretaria de Comunicação Social. – Ano VI, n.1 (nov. 2012/fev. 2013) – Brasília: SECOM, 2013.

pertencer ao grupo dos que vivem na região urbana ou rural. Ao que parece, ainda, a região rural carece de maiores condições financeiras ou até mesmo técnicas, o que faz elevar a taxa de analfabetismo funcional. Em um documento que analisa as políticas sociais após 20 anos da Constituição de 1988, o IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada esclarece,

Quando se analisam as taxas de analfabetismo da população rural e da residente em áreas urbanas, verifica-se que a desigualdade entre ambas é ainda maior. Também aqui se observa aumento da disparidade entre estes dois segmentos populacionais. Se, em 1988, os habitantes de áreas rurais apresentavam taxa 322% maior que da população residente em áreas metropolitanas, em 2007 esta diferença havia sido ampliada para 427%. Esta tendência também pode ser observada na comparação entre as áreas rural e urbana não metropolitana, ainda que em intensidade menor que no caso anterior. (IPEA, s/d, p. 50).

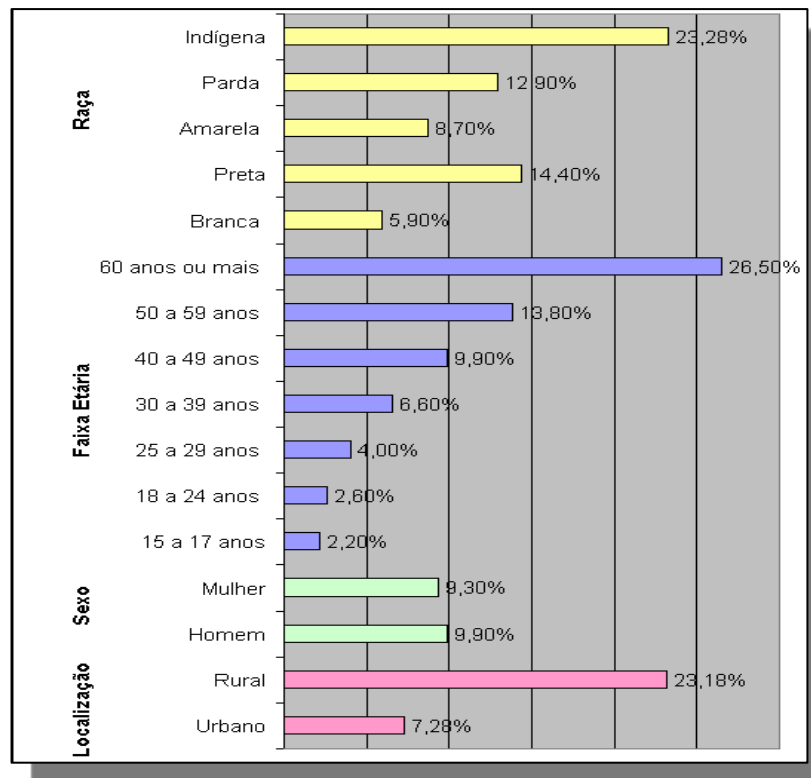
Em síntese, observa-se que o aumento das desigualdades sobre estas duas categorias analisadas evidencia que houve, em algumas regiões, inversão da situação em favor das mulheres, enquanto a diferença entre os que vivem no meio rural e urbano continua prevalecendo uma sobre a outra. Assim, por intermédio do estudo realizado pela Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc)/Ipea, é constatada que a “lenta redução do analfabetismo no Brasil mantém estreita vinculação com a ampliação das desigualdades que, historicamente, foram sempre bastante elevadas”. (Idem, p. 51). Tal realidade demonstra, como diz Ferraro (UFRGS - Revista eletrônica ComCiência, 2011), que

[...] não basta afirmar que a alfabetização e a escolarização constituem objetivos prioritários. É preciso muito mais que isso. Há que traduzir tal discurso em fatos concretos: em dotação orçamentária adequada, em prédios escolares que mereçam o nome de escolas, com a devida infraestrutura e equipamentos; em docentes em número suficiente, qualificados e devidamente remunerados (FERRARO, 2011, p. 1).

Cabe lembrar que tanto a alfabetização quanto a educação de jovens e adultos foi deixada de lado, sendo relegada a uma forma distante do que se previa para o Ensino Básico. No Brasil, a Educação Básica é o primeiro nível do ensino escolar, compreendendo três etapas: a Educação Infantil (de zero a cinco anos), o Ensino Fundamental (de seis a 14 anos) e o Ensino Médio (de 15 a 17 anos). Porém, para os jovens e adultos que não tenham frequentado a escola na idade do ensino regular, o Estado garante meios para que possam acelerar seus estudos e alcançar formação equivalente à Educação Básica, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade.

Mais dados sobre o analfabetismo no Brasil, contemplando as categorias raça, faixa etária, sexo e localização geográfica mostram um pouco mais a realidade brasileira com a qual nos deparamos nesta pesquisa.

**Gráfico 1 – Dados Gerais sobre o Analfabetismo no Brasil: por raça, faixa etária, sexo e localização – 2010**



**Fonte:** Censo Demográfico/IBGE, 2010.

O Gráfico 1 revela, além do que já foi descrito antes, a dívida histórica para com os adultos de 40 a 60 anos, que não tiveram a oportunidade de se escolarizar. Em relação à categoria “raça”, observa-se leve redução da desigualdade existente entre brancos e negros, porém, como aponta outro documento do IPEA (p. 50), “ao longo das duas décadas pós-Constituição Federal de 1988 [...] o analfabetismo entre os negros superava em 136% o dos brancos, em 2007 esta diferença havia caído para 131%, mas, ainda assim, a proporção de analfabetos entre os negros continua mais que o dobro que dos brancos”.

Quanto à faixa etária, dados disponíveis no Sistema Brasil Alfabetizado mostram que em 2010 aproximadamente 69% das pessoas matriculadas no Programa Brasil Alfabetizado estava na faixa etária dos 30 aos 64 anos de idade, ou seja, uma parte

significativa dos beneficiários do programa é de idade economicamente ativa. (Censo IBGE 2010 / MEC/SECADI-2012).

No gráfico se pode observar, ainda, que o número de jovens de 15 a 17 anos é um indicativo de que o analfabetismo não deixa de existir. Diante desta realidade em números, observa-se que há limites no programa atual de governo para acabar com o analfabetismo, uma vez que ele apresenta aspectos já vistos em outros programas anteriores, como por exemplo, o baixo custo de investimento destinado aos alfabetizadores, o tempo curto de duração do curso, a formação mínima exigida, entre outros. Tais aspectos relacionam-se com a história da alfabetização dos jovens e adultos e, conseqüentemente, com o conceito que o analfabetismo vem adquirindo a partir dos diversos movimentos que constituem a totalidade do fenômeno do analfabetismo de jovens e adultos.

Até aqui buscamos apresentar a realidade em que o programa de alfabetização criado pelo governo brasileiro vem sendo desenvolvido. Como buscamos fazer um comparativo com o programa que se desenvolve na Venezuela passaremos, no próximo tópico, a conhecer a realidade em que a *Misión Robinson* (Programa de alfabetização de jovens e adultos) desenvolve naquele país.

### 2.3 REPÚBLICA BOLIVARIANA DA VENEZUELA

No caso da Venezuela, destacamos alguns fatos históricos que ajudam a compreender o atual processo político e social vivido naquele país. Como aponta Borges e Mazzuco (2009, p. 106), na Venezuela,

[...] diferentemente da experiência brasileira, o processo de emancipação política não resultou de um pacto entre a elite colonial e os colonizadores. Ao contrário, a independência venezuelana foi conseqüência de intensas lutas e de uma guerra civil que durou de 1811 a 1824 [...]. (BORGES e MAZZUCO, 2009, p. 106).

É importante ressaltar, ainda, que “os objetivos dos libertadores não se limitavam às atuais fronteiras da Venezuela, mas se expandia para outras colônias espanholas com o intuito de construir uma grande pátria livre”. O espírito de expansão de uma pátria livre tinha como idealizador Simón Bolívar e seu mestre Simón Rodríguez.

Conforme Borges e Mazzuco (2009), recuperam-se princípios, visões de mundo, de homem e de sociedade presentes nas ideias e ações destes “libertadores”, “revelando um particular projeto de república e de sociedade que, também, agora, parece não se restringir ao povo venezuelano, mas pretende envolver outros povos da América Latina.” (Idem, p. 106).

Cabe lembrar que na história política da Venezuela só em 1958 começa a se estabelecer um Estado democrático centralizado com os partidos da Ação Democrática e o partido social cristão Comitê Organizado Político Eleitoral Independente (COPEI). Segundo MELO (2004, p. 238) “[...] estes dois partidos têm histórias e programas distintos e têm concepções distintas de educação que impulsionaram fortemente a condução das políticas educacionais nacionais na segunda metade do século XX.”

A autora antes citada esclarece que o primeiro partido defende uma concepção burguesa e liberal de democracia representativa e seu projeto educativo é voltado para uma educação modernizante e laica das massas. O segundo, o partido social cristão COPEI, defende a doutrina social da igreja católica, também com uma democracia representativa e uma educação fundada no humanismo cristão, lutando pela implantação de escolas privadas católicas. Também, sobre este período, Ramonet (2013) explica que

Desde 1958 e da queda do ditador Marcos Pérez Jiménez, os principais partidos – principalmente a Ação Democrática (social-democrata) e o Copei (democracia cristã) – tinham estabelecido um acordo entre si, o pacto de Punto Fijo, e se alternavam no poder. A corrupção gangrenava o país. Oficiais, aliados a organizações de extrema esquerda, já tinham se revoltado, em 1962, em Puerto Cabello e em Carupano. Outros militares uniram-se a diversas guerrilhas nas montanhas. A repressão era violenta: execuções sumárias, torturas e “desaparecimentos”. A presença dos representantes dos Estados Unidos era ostensiva não apenas nos locais de exploração petrolífera, mas também no próprio seio do Estado-Maior das Forças Armadas. A CIA enviou muitos de seus agentes e ajudou a rastrear os insurgentes (RAMONET, Ignacio. **Dossiê Venezuela: Como Chávez se tornou Chávez**, *In Le Monde Diplomatique*, abril-2013).

Partimos deste contexto para conhecer o processo que levou ao poder presidencial Hugo Chavez Frías, no ano de 1999, em seguida sua retirada do governo, na forma de um golpe em 2002, e dois dias depois o seu retorno à presidência. Neste processo se destacam quatro acontecimentos decisivos para a chegada de Hugo Chávez ao poder presidencial. São eles: a grande revolta popular – o *Caracazo* – em 1989, contra a terapia de choque neoliberal; o fracasso da rebelião militar de 1992; sua experiência de dois anos de prisão e o encontro em 1994 com Fidel Castro.

Na década de 1980, entre os acontecimentos citados, o *Caracazo*, em 1989, nos parece ser um ponto de inflexão na história venezuelana. Neste período a Venezuela vivia em meio a um desastre econômico e social, apresentando uma queda de 8,1% no PIB e uma taxa de inflação de 81%. No ano de 1988, houve um crescimento da população que vivia abaixo da linha de pobreza, “de 15% no final de 1988 para 45% dois anos depois”. Como descreve Maringoni (2009),

No dia 27 de fevereiro de 1989, Caracas e as principais cidades venezuelanas foram palco de uma imensa rebelião social. O evento ficou conhecido como Caracazo e encerrou um ciclo histórico. Rompeu-se ali um pacto político, alicerçado no preço do petróleo, que possibilitou a convivência no poder entre dois partidos de centro-direita e a exclusão dos setores populares, sem que a alternância no poder e os aspectos formais da democracia liberal fossem colocados em questão. Um feito, em um continente pontilhado de ditaduras militares e golpes de Estado. (MARINGONI, 2009, s/p).

A magnitude desta rebelião fez com que novas forças chegassem para dizer um basta ao projeto de exploração e desvalorização humana existente até então. Cabe lembrar que o país vivia, desde 1983, uma crise econômica bastante séria. A queda dos preços internacionais do petróleo já abalara as finanças nacionais (MARINGONI, 2009). Em 4 de dezembro de 1988, Carlos Andrés Pérez havia sido eleito presidente da República pela segunda vez. Em seu governo, para tentar controlar a crise que o país vinha enfrentando, acabou firmando um acordo com o FMI – Fundo Monetário Internacional, contraindo um empréstimo no valor de 4,5 bilhões de dólares. A contrapartida, entretanto, segundo Marongoni (2009), não foi nada fácil para o povo venezuelano, pois “o pacote incluía a desvalorização da moeda nacional, o bolívar, a redução do gasto público e do crédito, liberação de preços, congelamento de salários e aumento dos preços de gêneros de primeira necessidade” (MARINGONI, 2009, s/p).

O aprofundamento da crise levou Chávez, na primeira eleição que participa, em dezembro de 1998, a presidência com 56,2% dos votos. Hugo Chávez Frías assumiu a presidência da Venezuela em fevereiro de 1999 e em julho do mesmo ano promoveu eleições para eleger a Assembléia Nacional Constituinte (ANC) que produziria uma nova Constituição em substituição àquela de 1961.

Em dezembro de 1999, foi aprovada a nova Constituição estabelecendo novas pautas para a reestruturação dos poderes. Ao Executivo, Legislativo e Judiciário, somaram-se o Poder Cidadão e o Eleitoral. Neste sentido, Chávez provoca mudanças significativas na representação e na organização das instituições, priorizando e dando voz aos setores mais pobres da população, tornando estes a sua base política no modo de governar.

A nova Constituição da República Bolivariana da Venezuela assegura o bolivarianismo, o resgate da soberania e as participações populares, enquanto a Constituição anterior, de 1961, autoritariamente excluía o povo de qualquer tipo de participação política ou social. Esta Constituição tem como fim supremo refundar a República para estabelecer uma sociedade democrática, participativa e protagonista, multiétnica e pluricultural. É nesta Carta que Hugo Chávez assumiu o caráter revolucionário do seu governo e definiu o país como

“República Bolivariana”. Como aponta Maringoni (2009, p. 26), “a Venezuela é, com todos os problemas, o país onde mais se avançou, nesse período, na contestação ao neoliberalismo”.

No artigo 62, aparece o conceito de protagonismo do povo. Nele se expressa:

*La participación del Pueblo en la formación, ejecución y control de la gestión pública es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantiza su completo desarrollo, tanto individual como colectivo. Es obligación del Estado y deber de la sociedad facilitar la generación de las condiciones más favorables para su práctica. (Artículo 62, CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, 1999, p. 60).*

Em 2001, dando continuidade às reformas constitucionais, Chávez apresentou os 48 projetos de leis que levaram à reestruturação do sistema produtivo venezuelano, concretizando as transformações sociais e as mudanças econômicas mais profundas. Nasce naquele momento a Lei da Terra (reforma agrária) e a Lei dos Hidrocarburos (nacionalização do petróleo e reforma da empresa petrolífera). Também são criados os “Círculos Bolivarianos”, espaços de participação e organização popular.

Na obra de Maya (2009), se pode ter um panorama do referido contexto. A autora que vivenciou o período descreve, analisa e interpreta o que ela chamou de luta pela hegemonia, termo que define como sendo

[...] um processo dinâmico, que implica a crescente e contínua organização e confrontação entre atores sociais e políticos, em que se vão verificando avanços para uns e retrocessos para outros; em que atores se vão reunindo em torno de uma posição ou se retirando para uma outra; em que uns acumulam força e outros a perdem; em que antagonismos iniciais têm se modificado, debilitado ou deslocado, enquanto surgem outros antagonismos. Na luta hegemônica, os atores vão construindo, mediante sua interação, as linhas básicas de projetos para o país, de acordo com as demandas e sonhos daqueles que têm atuado, modificando constantemente tais propostas em função da relação com outros atores que se juntam ao projeto inicial e/ou em função da ação de adversários, e mesmo de observadores. (MAYA, 2009, p. 10<sup>16</sup>).

A história de luta na Venezuela, a que se refere a autora, desde os anos de 1980, apresenta elementos nacionais que estão vinculados a processos mais amplos da globalização neoliberal, que se desenvolvem desde os anos 1970 no sistema capitalista mundial.

Na década de 1980, como MELO (2004) esclarece, o VII Plano da Nação (1984-1988) revela a crise da dívida que a Venezuela vivia naquele momento sendo que o diagnóstico desta crise responsabilizava o estado paternalista e clientelista que se sobrecarregava com despesas. E, em 1984, o presidente da época, Jaime Lusinchi (1984-

<sup>16</sup> Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/00022751285f6401a3e06> Acesso em 24 set 2014.

1989), pressionado pela recessão econômica e pelos organismos internacionais, instituiu uma comissão para organizar uma reforma do Estado. Esta Comissão Para a Reforma do Estado (COPRE), segundo documentos analisados na pesquisa de Melo (2004, p. 238) negociou vários pactos sociais com trabalhadores e empresários, negociou a dívida externa com os credores e tentou implantar a abertura comercial.

No campo educacional os impactos da recessão provocaram corte de gastos em todos os níveis escolares. A questão da melhoria da cobertura e da qualidade da educação foi se tornando central nas demandas dos anos 1980. Por outro lado e ao mesmo tempo se deteriorava o financiamento em todas as áreas do sistema educativo nacional (MELO, p. 241).

No ano de 1989, ao assumir a presidência, Carlos Andrés Pérez instala o processo mais ostensivo e intensivo de ajustes neoliberais conduzidos pelo FMI e Banco Mundial no propósito de combater a inflação. Mas a consolidação do projeto neoliberal na Venezuela se aprofundou na década de 1990, com a eleição do Presidente Rafael Caldera (1994-1998).

Neste período, no campo educacional, seguindo a agenda do BM e Unesco, foi elaborado o Plano Decenal de Educação. Este Plano Decenal tinha como objetivo, segundo Melo (2004), “modificar o comportamento e a capacidade de ação do homem venezuelano sujeito e objeto do desenvolvimento” (p. 244). Segundo a autora havia “um confronto intenso entre os que defendiam a tese do Estado Docente, da educação como responsabilidade pública estatal e os que defendiam interesses privatistas particulares (MELO, p. 249). Para Melo (2004),

O projeto neoliberal se implanta na Venezuela dos anos 90 conduzido pelo FMI/BM/UNESCO, em sua fase social-democrata, no processo de ‘refuncionalização do Estado’ e de ajuste, por meio de reformas para o crescimento realizando-se nas reformas políticas educacionais na direção da diminuição dos gastos com a educação, um aprofundamento da privatização educacional, relacionamento da educação com o conceito de competitividade internacional e de políticas compensatórias para diminuir o processo de exclusão social, para diminuir a ‘pobreza do pobre’, representados pelos programas focalizados de diminuição do analfabetismo. (MELO, 2004, p. 252).

Cabe ressaltar, que na Venezuela o processo de implantação do neoliberalismo ocorreu mais cedo que no Brasil. A crise financeira do início dos anos de 1980 foi um dos elementos para que esse país tenha antecipado medidas de ajustes para retomar o crescimento e o aprofundamento das instâncias democráticas e mais tarde seguir a agenda do programa de Educação para Todos, na década de 1990. A história mostra, entretanto, que se por um lado ocorreram ganhos, inclusive com uma maior participação da sociedade nas discussões



educacionais, por outro as reformas conduzidas pelo FMI e pelo BM e UNESCO provocaram um desmonte dos sistemas educacionais locais daquele país.

No período seguinte, nas palavras de Severo (2009), a Venezuela viveu cinco etapas diferentes e claramente definidas no período de 1999-2008. Conforme Severo (2009)

- 1) A posse, em fevereiro de 1999, frente a um cenário econômico, político e institucional adverso (o país amargava a herança dos períodos de desinvestimento e desindustrialização dos anos oitenta e noventa, e o preço do barril de petróleo estava no seu nível mais baixo desde 1973);
- 2) A adoção de medidas intervencionistas e políticas mais desenvolvimentistas, a partir do segundo semestre de 1999;
- 3) O golpe de Estado<sup>17</sup> e a “sabotagem econômica”, aplicados pela oposição, entre o quarto trimestre de 2001 e o terceiro de 2003, como reação ao aumento da intervenção estatal na economia;
- 4) A reativação econômica a partir do quarto trimestre de 2003, desde um patamar bastante superior em relação à situação anterior: o Estado passou a interferir de forma mais decisiva nas questões econômicas (especialmente na PDVSA);
- 5) A política de “semear o petróleo” e o avanço rumo ao “socialismo bolivariano”, o esforço pela diversificação produtiva, por um novo processo de industrialização, pelo pagamento da elevada dívida social acumulada durante décadas e a expansão do poder estatal e popular sobre os setores estratégicos da economia. (SEVERO, 2009, p.4).

Neste contexto, a efervescência da economia venezuelana teve por resultado direto, mas não exclusivo, a expansão dos preços do petróleo. Como afirmou CHÁVEZ<sup>18</sup> (2009),

O petróleo é e continuará sendo por muito tempo o suporte da economia venezuelana. Entretanto, há duas novidades: 1) em 2003, o Estado venezuelano recuperou o controle sobre a indústria petroleira, reduzindo a drenagem de recursos para o exterior e também a concentração interna da renda; e 2) desde então, o país está depositando parcelas crescentes dos recursos petroleiros nos setores produtivos, na estruturação e fortalecimento do mercado interno, em um processo de industrialização soberana (com capitais majoritariamente venezuelanos, aquisição de tecnologia, capacitação de mão de obra local e crescente incorporação de valor agregado nacional). (CHÁVEZ, 2009 – Canal Nacional de radio e Televisión).

Segundo Chávez (2009), os principais mecanismos utilizados pelo governo venezuelano para estimular o crescimento econômico e a diversificação produtiva foram, entre outros,

<sup>17</sup> Esta etapa se dá num movimento de correlação de forças em que a direita acaba num determinado momento, em abril de 2002, montando um golpe de Estado, na tentativa de retirar pela força o presidente legalmente eleito. O golpe falhou devido à participação popular que fez com que Chávez fosse reconduzido ao Palácio Miraflores, em menos de dois dias. E o resultado, caso o golpe fosse bem sucedido, com a vitória violenta da política da direita na Venezuela contra um projeto de esquerda em ascensão poderia servir de paradigma para as forças conservadoras dos demais países da América Latina, fortalecendo práticas políticas que ameaçavam diretamente a democracia.

<sup>18</sup> CHÁVEZ, Hugo (2009). Mensaje anual a la Nación del Presidente de la República Bolivariana de Venezuela, Hugo Chávez, el 13 de enero de 2009 [Cadena nacional de radio y televisión].

1) o resgate da PDVSA para o controle estatal, já que desde sua criação em 1976 a empresa funcionou como um estado dentro do Estado. Esta primeira ação possibilitou em grande medida a aplicação das demais; 2) o controle de câmbio, de capitais e de preços, que têm sido eficientes para frear a deterioração da moeda nacional e as fugas de capital, seja através da especulação internacional com o bolívar, de remessas de lucros ao exterior ou de importações supérfluas; 3) a nacionalização via pagamento de indenizações de empresas estratégicas dos setores de comunicações, eletricidade, alimentação e construção, além de instituições financeiras; e 4) a reforma da Lei do Banco Central da Venezuela, que estabeleceu um teto anual para as reservas internacionais; os valores que superem o teto determinado devem ser transferidos para o Fundo de Desenvolvimento Nacional – FONDEN, cujo objetivo é financiar setores como indústrias pesadas, indústrias de transformação, agricultura, petroquímica, gás, infra-estrutura, transportes e habitação, entre outros. Desde sua criação, em 2005, foram repassados somente pela PDVSA ao FONDEN cerca de 21,8 bilhões de dólares (CHÁVEZ, 2009, p. 23).

Ou seja, Chávez retirou a estatal Petróleo de Venezuela S.A (PDVSA) das mãos da elite econômica que a controlava de forma subordinada aos interesses das grandes corporações internacionais (Maringoni (2009, p. 25). Além disso, Hugo Chávez desencadeou outras medidas que não agradaram a direita política do país. Como aponta o autor citado, ele ampliou os direitos das populações indígenas e dos pobres no país. E não apenas interrompeu a senda privatista seguida pela maioria dos governos continentais, como deu início a um processo de reestatização e nacionalização de empresas e riquezas nacionais. Em outras conjunturas, tais reformas seriam tímidas. Em tempos de hegemonia neoliberal, afiguram-se como ousadas (MARINGONI, p. 25).

Além dessa ampliação de direitos aos cidadãos, Chávez, no ano de 2007, não renovou o sinal televisivo da Rádio Caracas de Televisão (RCTV), o que foi e ainda é bastante polêmico para os críticos ao chavismo. Outra medida contrária ao liberalismo reinante em boa parte do mundo foi o fato de empresas antes privatizadas serem recompradas pelo Estado. Com isso, a realidade da Venezuela se tornava muito mais complexa.

Cabe destacar que Chávez venceu as três eleições (1998, 2000 e 2006), quatro referendos constitucionais (2004, 2009 e dois em 1999) um referendo revogatório de seu mandato em 2007 e só perdeu um referendo Constitucional (2007). E em outubro de 2012, Hugo Chávez foi reeleito para governar o país até 2019. A cerimônia de posse do quarto mandato foi marcada para 10 de janeiro de 2013, mas Chávez não pôde participar da cerimônia, pois se encontrava em tratamento de saúde, em Havana, Cuba. A presidência foi então ocupada pelo atual presidente Nicolás Maduro. Após 68 dias em Cuba, para tratamento, Hugo Chávez retornou a Venezuela, mas, com uma grave doença veio a falecer em 5 de março de 2013.

No campo social, o projeto de Chávez para a República Bolivariana iniciou-se com as missões sociais. Dando continuidade sobre este legado de Chávez e na esteira da manutenção do projeto bolivariano, com o atual presidente Nicolás Maduro, passamos a conhecer um pouco mais as Missões Sociais com intuito de compreender as conexões que ligam o contexto social, político e econômico de nosso objeto de estudo.

### 2.3.1 As Missões Bolivarianas

As missões bolivarianas surgem no ano de 2003, como iniciativa do governo venezuelano com o objetivo principal de atender aos setores populares do país. Elas surgem num clima de confronto e polarização política, marcado pelo Golpe de Estado em abril de 2002, a greve petroleira em dezembro de 2002 e o “Referendo” de agosto de 2004 (ILDIS, 2006).

As Missões Bolivarianas de natureza voltada às ideias de Simón Bolívar podem ser consideradas a parte mais visível da política social que o governo venezuelano vem implantando nos últimos anos. Porém, se pode dizer que também são expressões significativas da transição que vive o país no que diz respeito às mudanças no seu processo social, econômico, político e cultural. De modo geral, segundo o vice-presidente para a área social da Venezuela, Héctor Rodríguez<sup>19</sup>, a implementação dessa política foi a forma que o presidente Hugo Chávez encontrou “*para distribuir la renta petrolera en los sectores humildes, a través de los servicios que siempre les fueron negados [...] constituyen la garantía que le da la Revolución Bolivariana al pueblo y el escudo protector contra la sociedad capitalista*”. Das Missões criadas desde 2003, algumas foram transformadas em grandes missões por sua magnitude.

**Quadro 1 - Missões Sociais criadas desde 2003 na Venezuela**

<b>Missão Social</b>	<b>Objetivo</b>
<i>Misión Robinson</i>	<i>Para la alfabetización.</i>
<i>Misión Barrio Adentro</i>	<i>Atención médica primaria, con médicos cubanos.</i>
<i>Misión Alimentación</i>	<i>Se inicia con la creación de Mercado de Alimentos (Mercal), una red de distribución y venta de alimentos de la cesta básica a precios subsidiados.</i>

<sup>19</sup>Disponível em: <http://www.primicias24.com/nacionales/ministro-hector-rodriguez-desde-hace-13-anos-4-millones-de-personas-se-han-salvado-de-pasar-hambre/> Acesso em abr 2014.

<i>Misión Ribas</i>	<i>Ofrece instrucción de educación media.</i>
<i>Misión Sucre</i>	<i>Brinda educación universitária.</i>
<i>Misión Piar</i>	<i>Dirigida a la comunidade minera en conjunto con el Plan Integral de Desarrollo Sustentable de las Comunidades Mineras.</i>
<i>Misión Milagro</i>	<i>Atención médica para afecciones de la vista.</i>
<i>Misión Zamora</i>	<i>Para reorganizar la tenencia y el uso de las tierras "ociosas" con potencial agrícola.</i>
<i>Misión Sonrisa</i>	<i>Se dedica a implantar próteses dentales de manera gratuita.</i>
<i>Misión Identidad</i>	<i>Cedulación, passaportes, entre otros documentos.</i>
<i>Misión Guaicaipuro</i>	<i>Atención a etnias indígenas.</i>
<i>Misión Cultura</i>	<i>Promoción de los valores nacionales y la cultura venezolana.</i>
<i>Misión 13 de Abril</i>	<i>Se creó para fortalecer el Poder Popular mediante la instrucción de las comunas socialistas.</i>
<i>Misión Ciencia</i>	<i>Destinada al desarrollo tecnológico y científico.</i>
<i>Misión Niños y Niñas del Barrio</i>	<i>Atención del niños de bajo recursos. En un inicio se llamó Niño Jesús.</i>
<i>Misión Negra Hipólita</i>	<i>Se creó para asistir y atender a personas en situación de calle e indigência.</i>
<i>Misión José Gregorio Hernández</i>	<i>Atiende a personas con alguna discapacidad o enfermedad genética.</i>
<i>Misión Madres del Barrio</i>	<i>Se creó para subsidiar a mujeres de bajos recursos.</i>
<i>Misión Hijos de Venezuela</i>	<i>Tiene por objeto subsidiar a las hijas y los hijos de las madres de bajos recursos</i>
<i>Misión En Amor Mayor</i>	<i>Incorpora a las adultas y los adultos en edad de jubilación a la nómina de las pensiones del Instituto Venezolano de los Seguros Sociales.</i>
<i>Gran Misión Vivienda Venezuela</i>	<i>Tiene como finalidad construir 3 millones de viviendas en seis años para las familias que no tienen hogar.</i>
<i>Gran Misión AgroVenezuela</i>	<i>Promueve la producción nacional y respalda al agricultor y pescador en el país.</i>
<i>Gran Misión Saber y Trabajo</i>	<i>Busca incorporar a la población, especialmente a las y los jóvenes al mercado de trabajo para combatir el desempleo.</i>

**Fonte:** CORREO DEL ORINOCO – Março, 2014, p. 13.

Observamos neste quadro uma preocupação com o social no sentido de incorporar ou elevar os sujeitos antes excluídos na sociedade. Um cuidado com as questões básicas de vida e da convivência humana.

Assim criadas, na tentativa de construir um novo Estado social revolucionário, em três anos de execução, as missões bolivarianas abarcaram entre outros avanços, a alfabetização de mais de um milhão e trezentos mil venezuelanos, o acesso à educação primária, secundária e superior de quase dois milhões a mais. Além disso, o acesso à saúde primária de 17 milhões de venezuelanos, o favorecimento de alimentos às comunidades e o impulso da reforma agrária integral (conforme documento encontrado na biblioteca da

Universidad Bolivariana - p. 17). As missões se orientam no sentido de saldar uma dívida social acumulada em governos anteriores.

No quadro abaixo, expomos uma síntese dos objetivos das missões em relação aos objetivos do projeto bolivariano, conforme divulgado em documento publicado pelo *ILDIS - Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales de Caracas*, Venezuela. Este documento foi elaborado sob a coordenação de Yolanda D'Elia, no ano de 2006.

**Quadro 2 – Objetivos das Missões em relação aos Objetivos do Projeto Bolivariano.**

<i>Objetivos del Proyecto Bolivariano</i>	<i>Objetivos de las Misiones</i>
<i>Inclusión e igualdad social</i>	<i>Reducción del déficit de atención en derechos sociales fundamentales, garantizando la inclusión social y elevar la calidad de vida de los sectores populares.</i>
<i>Democracia social, popular y participativa</i>	<i>Reconocimiento y participación deliberativa de los sectores excluidos en las políticas públicas y en la asignación de los recursos del Estado.</i>
<i>Estado social constituyente</i>	<i>Prefiguración de una nueva institucionalidad pública desburocratizada y alineada a los intereses y demandas de los sectores populares.</i>
<i>Nuevo modelo de desarrollo endógeno</i>	<i>Desarrollo de proyectos colectivos comunitarios y productivos basados en relaciones de solidaridad y condiciones sustentables desde el punto de vista económico, ecológico y social.</i>

**Fonte:** *ILDIS - Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales*. Caracas, 2006.

Assim, se vê que desde o ano de 1999, o então presidente Hugo Chávez realizou vários esforços voltados a atender grande parte da população carente. Um exemplo diz respeito à urbanização não planejada de Caracas uma vez que devido à carência de fontes de trabalho, boa parte das pessoas se dirigiram à capital em busca de posto de trabalho. Com efeito, os imóveis começaram a aumentar seus preços.

A enorme demanda e os altos custos com a moradia levaram muitos a viver em beira de rios e com as chuvas muitos acabavam perdendo tudo. Segundo notícia veiculada na *Gaceta Oficial de la Republica Bolivariana*<sup>20</sup> em abril de 2014, para tratar desta problemática, em 2005, Chávez criou o *Ministerio de la Vivienda y Hábitat (MVH)* e em 2010 o atual *Ministerio del Poder Popular para Vivienda y Habitat (MPPVH)*. Estas ações foram

<sup>20</sup> Retirado de <http://www.vtv.gob.ve/articulos/2014/04/29/201cgran-mision-vivienda-venezuela-legado-del-comandante-eterno201d-5334.html>. Acesso em 30 abril 2014.

acompanhadas pela criação de diversos programas sociais em matéria habitacional como o *Programa Ocho y el Plan Barrio Nuevo, Barrio Tricolor*, em 2009. E, em abril de 2011, a *Gran Misión Vivienda Venezuela (GMVV)*. Tais ações vão ao encontro do que diz a Constituição, conforme artigo 82:

*Toda persona tiene derecho a una vivienda adecuada, segura, cómoda, higiénica, con servicios básicos esenciales que incluyan un hábitat que humanice las relaciones familiares, vecinales y comunitarias. La satisfacción progresiva de este derecho es obligación compartida entre los ciudadanos y ciudadanas y el Estado en todos sus ámbitos. (CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, 1999, art.82).*

Para garantir este direito cabe ao Estado “*la prioridad a las familias y garantizará los medios para que éstas y especialmente las de escasos recursos, puedan acceder a las políticas sociales y al crédito para la construcción, adquisición o ampliación de viviendas*”. (*CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA*, Comentários de Héctor Zamora, 2013, p. 23).

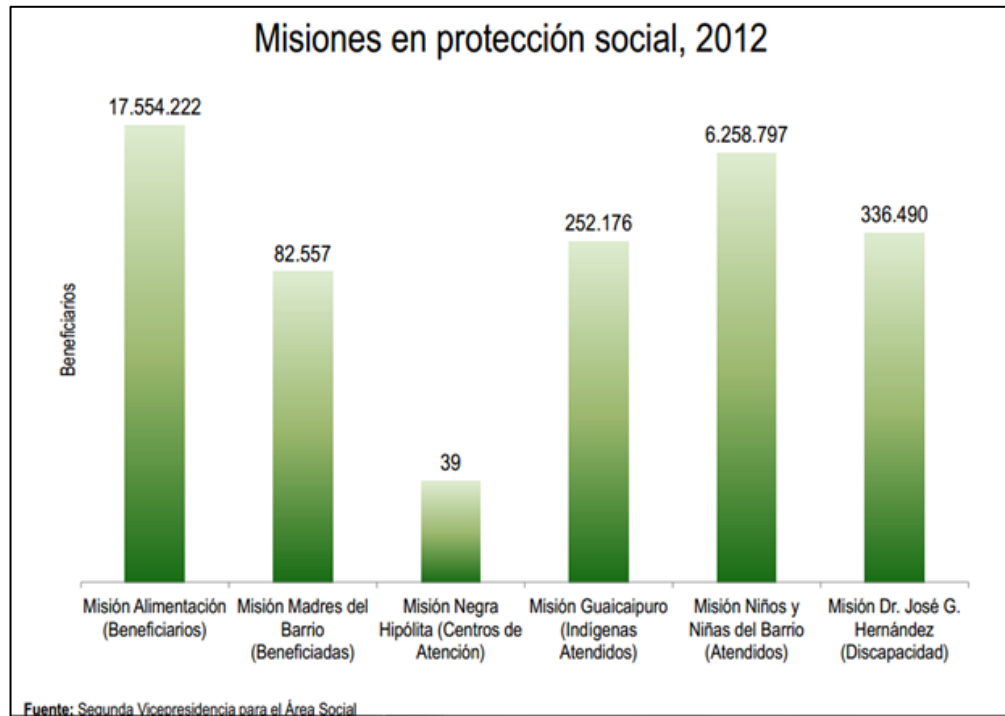
Além desta condição social de moradia, com custos muito abaixo do mercado, para atender à população foi criada a *Misión Alimentación*<sup>21</sup> com o propósito de obter e comercializar, permanentemente, produtos alimentícios e outros produtos de primeira necessidade, com qualidade, baixos preços e fácil acesso, mantendo abastecida a população venezuelana e muito especialmente as pessoas de escasso recurso econômico.

A organização denominada MERCAL se realiza mediante pontos de comércio fixos ou móveis ou ainda a céu aberto em setores populares das principais cidades e municípios. Na guerra entre os altos preços e a falta de produtos ocasionados pela crise que se estabelece no país, esta foi uma das medidas que contribuiu para o não desabastecimento total dos alimentos e produtos de primeira necessidade. Conforme o jornal *El Nacional*, na seção de Economia, divulga: “MERCAL foi o começo da *Misión Alimentación* e abrange mais de 12 milhões de pessoas num total de 13.001.994 toneladas vendidas em 11 anos”. (*EL NACIONAL*, 2014, p. 8).

Para se ter uma ideia, na Figura a seguir, expomos o número de beneficiados das “*Misiones en Protección Social*” no ano de 2012.

<sup>21</sup>[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102005000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102005000100011&script=sci_arttext). Acesso em 30 abril 2014.

**Figura 3 – Número de Beneficiados nas Missões Sociais - Ano 2012**



**Fonte:** Instituto Nacional de Estadística – Ministério do Poder Popular. Venezuela.

Conforme divulgado pelo *Instituto Nacional de Estadística*<sup>22</sup> do *Ministerio del Poder Popular en Venezuela*, o governo no período de 2003-2012 promoveu um aumento de 64% no investimento na área social, com essas e outras políticas.

Dado o contexto histórico da Venezuela, é importante destacar que durante o governo bolivariano se desenvolve uma série de programas e mecanismos para dar solução aos problemas das classes menos favorecidas. Porém, neste processo, percebemos a ausência de uma cultura que trate do coletivo como essencial ao invés do caráter individualista e competitivo evidenciado nas relações neoliberais capitalistas.

Observamos que as missões sociais, na verdade, têm um caráter humano com uma tentativa de implantar novas formas de organização e administração daquilo que é produzido, distribuído e consumido pelos sujeitos. Tais medidas político-sociais e econômicas, entretanto, se deparam com um sistema ainda vigente com uma concepção individualista, de que os indivíduos são responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso. Neste sistema, como aponta Lebowitz (2011), a nova sociedade socialista deve se desenvolver através de um processo de subordinação da lógica do capital e por um processo de inserção de sua própria lógica

<sup>22</sup> Disponível: [http://www.ine.gov.ve/index.php?option=com\\_content&view=category&id=94&Itemid=8](http://www.ine.gov.ve/index.php?option=com_content&view=category&id=94&Itemid=8)  
Acesso em 13 mai 2014.

centrada nos seres humanos e reunindo os elementos de uma nova dialética de produção-distribuição-consumo. Esta nova lógica entra em conflito com a anterior provocando a estrutura instalada. Nisso está, nos parece, o sentido revolucionário das missões na Venezuela.

O vice-presidente para a área social, Héctor Rodríguez, confirma esta posição, acerca dos avanços mediante as políticas de inversão social aplicadas na Venezuela num Seminário sobre a Inclusão Social, com representantes da Unasur. Conforme Rodríguez,

*[...] gracias a las políticas sociales, los venezolanos tienen un promedio de calidad de vida de 6,5, frente al promedio mundial, que es de 5,3%. Éste señaló que el país mejoró en materia de alfabetización, se incrementó la matrícula escolar al 94% y universitaria de forma significativa, en comparación a otros años. “La región de América Latina refleja un Índice de Desarrollo Humano alto”, dijo. [...] en Venezuela todavía existen objetivos para combatir la exclusión, como lo es con la gratuidad en los sectores educativos, y en materia de salud, punto en el que señaló que más del 80% de la población disfruta de la red de salud gratuita. “En Venezuela hemos venido ensayando nuestro propio modelo social [...]” (Disponível em: <http://www.primicias24.com/nacionales/ministro-hector-rodriguez-desde-hace-13-anos-4-millones-de-personas-se-han-salvado-de-pasar-hambre/>).*

Como salienta o ministro Héctor, a Venezuela é hoje um país mais justo que há 15 anos, porém ainda falta muito por se concretizar. O país tem como meta chegar a 2024, quando se cumprem 200 anos da Grande Batalha de Ayacucho, em que se marcou a independência da América do Sul, como um país livre da fome e da pobreza. Cabe ressaltar, entretanto, que se trata de um processo que enfrenta uma série de contraposições. Uma destas lembra Germán Ojeda, chefe estatal da Mercal no município de Valera, refere-se à luta contra a especulação:

*[...] en esta lucha contra la especulación, el acaparamiento y la corrupción todos somos responsables de ejercer contraloría, tenemos un Gobierno que está dando respuesta al Pueblo, pero también el Pueblo debe cuidar, debe proteger la Misión. Disponível em: (<http://www.mercal.gob.ve/?p=13167>)*

Sem dúvida, as políticas de inversão social aplicadas na Venezuela melhoraram a vida de muitos venezuelanos que antes viviam sem as mínimas condições de vida na sociedade. Porém, não se pode deixar de reconhecer que há uma crise na Venezuela, não somente pelas dificuldades que o país enfrenta economicamente, mas também pelos efeitos que estas políticas sociais acarretam numa realidade antes dominada pela elite venezuelana. No item seguinte, abordaremos a atual crise que vive o país em meio à correlação de forças políticas, um momento particular do processo bolivariano, que vem despertando a curiosidade e até mesmo o medo do que possa vir adiante nesse país.



### 2.3.2 A atual crise bolivariana

O pleito realizado após a morte de Chávez, em 5 de março do ano de 2013, foi visto como teste de força do chavismo. Um dos reflexos desta crise apresenta-se na economia através do desabastecimento de alguns produtos básicos, e com uma inflação acumulada em mais de 40%. Conforme noticiado pela BBC (2013),

Para o governo, empresários e opositores são os responsáveis pela escassez ao promover uma “guerra econômica”, estocando alimentos e diminuindo a produção. Empresários, por sua vez, afirmam que dificuldades no acesso às divisas para importação e a aplicação da lei trabalhista — que proíbe demissões de funcionários de baixo e médio escalão — inibe novos investimentos e desestimula a produção instalada. Frear o desabastecimento e conter a inflação é um dos desafios do governo, que disputará sua hegemonia nas eleições regionais de dezembro, que escolherão prefeitos e vereadores. Da BBC Brasil, em Brasília. Atualizado em 9 de maio, 2013 - 20:44 (Brasília) 23:44 GMT.

Nicolás Maduro, herdeiro político de Hugo Chávez, ex-chanceler venezuelano, do PSUV (Partido Socialista Unido da Venezuela) obteve uma vitória apertada nas eleições de abril de 2013, com 1,5% de vantagem (cerca de 220 mil votos) sobre seu opositor, Henrique Capriles, e enfrenta uma grave crise no país. Num discurso, o presidente da Venezuela remete a falta de produtos e diz que essa reflete a “amputação da cultura produtiva do campo e da cultura produtiva em geral” que sucedeu a descoberta de petróleo no país, há cem anos. A economia da Venezuela, dona de uma das maiores reservas petrolíferas do mundo, é bastante dependente do produto.

Cabe lembrar que durante o governo Chávez, o Brasil se tornou o terceiro principal parceiro comercial da Venezuela, atrás dos Estados Unidos e da China. De 1999 a 2012, a balança comercial entre os países passou de US\$ 1,5 bilhão (cerca de R\$ 3 bilhões) a US\$ 6 bilhões (R\$ 12 bilhões) (BBC, 2013<sup>23</sup>). Para Maduro, “não há razões econômicas para os fenômenos da escassez e do aumento vulgar de preços”. Não é por falta de entrega de divisas. A razão principal é “política”, complementou o líder venezuelano.

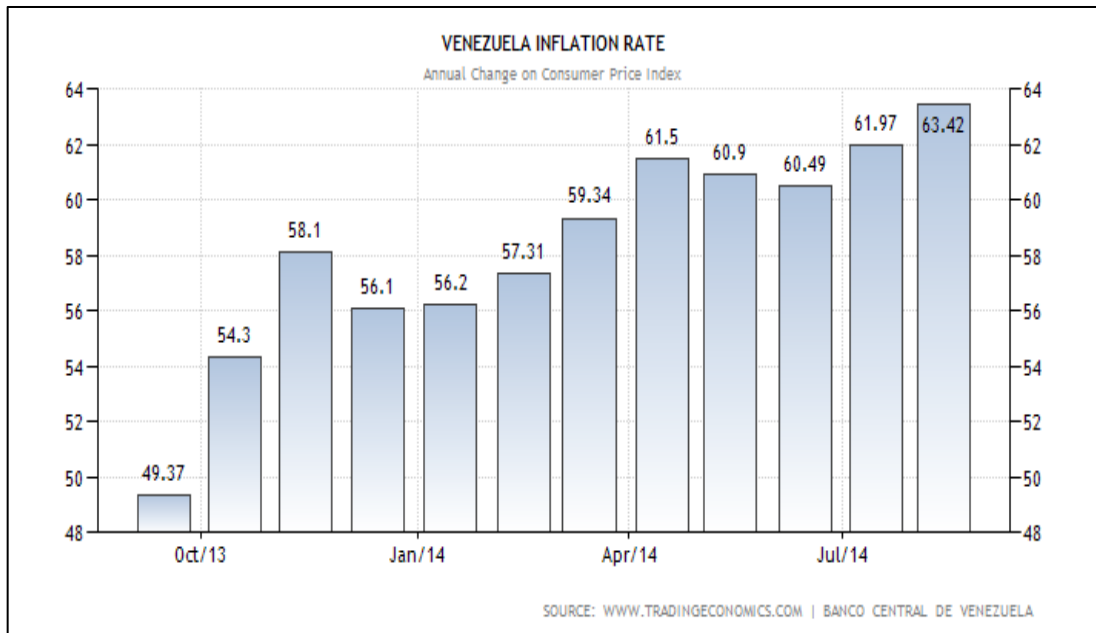
A Venezuela é um país com uma população aproximada de quase 30 milhões de pessoas. Conforme o Banco Central e o Instituto de Estatísticas da Venezuela<sup>24</sup>, os índices de inflação de janeiro a julho de 2014 oscilaram entre 56,1% e 63,43%, e a taxa de desemprego que, ao início do ano, estava em 9,5%, em julho chegava a 6,7%, apresentando uma queda

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/26558> Acesso em 14 out 2014.

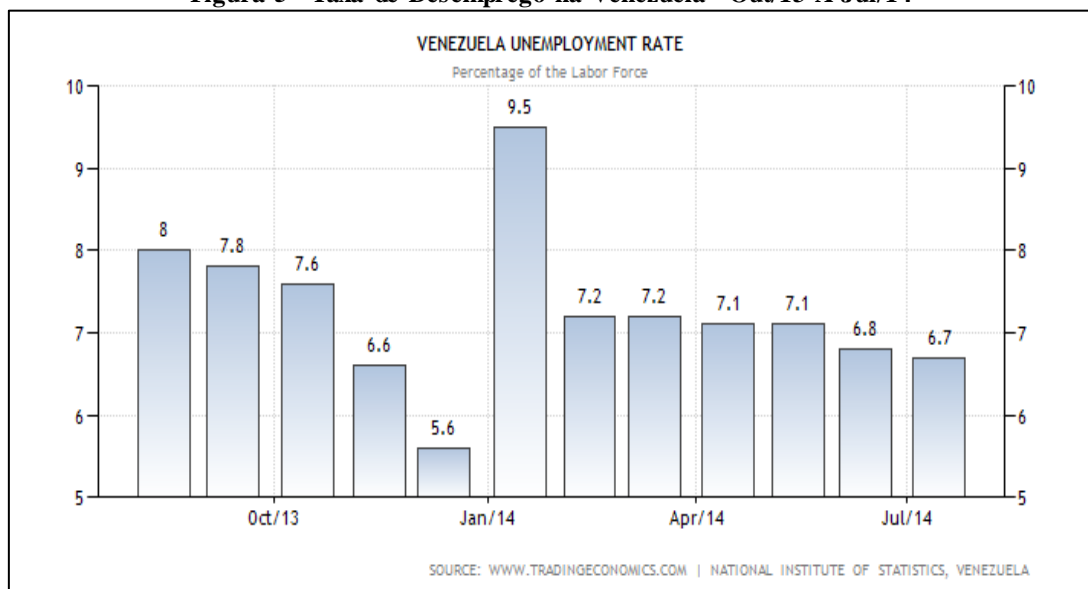
<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.tradingeconomics.com/venezuela/unemployment-rate>. Acesso em 14 out 2014. Acesso em out 2014.

significativa, conforme gráficos abaixo. As taxas de desemprego e inflação na Venezuela são relatadas pelo seu Instituto Nacional de Estatística, conforme gráficos a seguir:

**Figura 4 - Taxa de Inflação na Venezuela – Out/13 a Jul/14**



**Figura 5 - Taxa de Desemprego na Venezuela - Out/13 A Jul/14**



**Fonte:** Instituto Nacional de Estadística (INE).

A taxa de desemprego diminuiu de 9,5% do total da população ativa em janeiro de 2014 para 7,2% em fevereiro, ou seja, 2,3 pontos percentuais a menos (INE). Segundo notícia

veiculada sobre estes dados do INE, no jornal *Últimas Noticias – El País* de 24 de março de 2014,

*[...] dicho informe señala que el empleo en el sector formal de la economía subió de 59,9% del total de la población ocupada en enero a 61% en febrero. Recuerda que en 1999, al inicio del gobierno bolivariano se hallaba en 52,4%. El sector formal está integrado por empresas públicas y privadas que poseen cinco o más trabajadores; también incluye los trabajadores por cuenta propia profesionales universitarios. Además, el número de trabajadores ocupados en el sector informal disminuyó de 40,1% en enero a 39% en febrero pasado. El empleo informal equivale al 47,6% de la población ocupada en febrero de 1999. (ÚLTIMAS NOTICIAS – EL PAÍS por César Contreras Altuve, Mar 2014, p. 19).*

De outro lado, a taxa de inflação continuou subindo de janeiro de 2014, de 56,2%, para alcançar 61,5% em abril do mesmo ano. Tais índices apresentados, além do desabastecimento de produtos primários na Venezuela, conduzem uma parte da população insatisfeita às chamadas “*guarimbas*”<sup>25</sup>.

Cabe destacar que, quando chegamos a Caracas no mês de março de 2014, este processo já havia iniciado. Enquanto estivemos na cidade, acompanhamos pela mídia vários eventos relacionados aos protestos dos “*guarimbeiros*”. Estivemos também em locais onde houve os protestos. Nestes, percebemos a movimentação de grupos que se reuniam em praças, próximos às estações do metrô ou em avenidas que eram bloqueadas com o acúmulo de objetos e onde colocavam fogo, impedindo a passagem de veículos e de pessoas. Por outro lado, participamos de momentos em Caracas onde foi possível perceber que em determinadas áreas da cidade o clima era outro e onde as pessoas pareciam se sentir mais seguras.

Outro meio jornalístico, fazendo uma análise da atual fase do governo Maduro, o jornal “*El Mundo*” (Economia & Negocios), em abril de 2014, publicou que na Venezuela, por ser um país altamente dependente das importações, com o crescimento do consumo na última década, o presidente “*aspira a acabar com lo que denomina ‘parasitismo rentista petrolero’ em Venezuela y crear una ‘nueva visión, una nueva cultura del trabajo productiva, una nueva cultura del ahorro, una nueva cultura de la prosperidade’*” (EL MUNDO, 2014, p. 19).

<sup>25</sup> [...] académicamente la palabra GUARIMBA, no tiene un significado preciso; y resulta cuestionable que sea utilizada por los grupos anti-revolucionarios, opuestos al PROCESO REVOLUCIONARIO BOLIVARIANO EN VENEZUELA, [...] para significar sus acciones violentas, desestabilizadoras y conspirativas. Contudo... aparece en la Web ( Google ); la siguiente definición de GUARIMBA: “Metodo de lucha de la oposición venezolana para boicotear acciones de gobierno, que consiste en ocupar violentamente calles, destruir mobiliario, disparar armas de fuego, e intentar producir reacciones represivas del gobierno. En algunos momentos, esas acciones, logradas sobre todo en las zonas de las clases alta de Caracas, han supuesto “encierro” de sus pobladores y han generado el rechazo de estos”. Disponível em: <http://www.aporrea.org/actualidad/a37454.html> . Acesso em dez 2014.

Com este anúncio do presidente, o setor privado ficou em alerta e o Conselho Nacional do Comércio e Serviços (Consecomercio) emitiu o seguinte comunicado: *“Consecomercio considera que, antes que multas y cierres deberían producirse informaciones y alternativas correctivas para que los comercios no se vean más afectados economicamente”*. Assim, num intento de gerar confiança ao comércio, o presidente do Banco Central de Venezuela, Nelson Merentes, assegurou que o governo trabalhará de maneira coordenada com o setor privado, para poder superar a fase de baixo crescimento e inflação disparada.

Os empresários, durante o curso desta crise na Venezuela, responsabilizam o controle cambial por parte do governo, retardando ou impedindo as importações. Mas, como aponta Sapir (2014), “o cerne da questão é o abismo crescente que hoje existe entre o nível da taxa de câmbio oficial (ou “administrativa”) e a taxa de câmbio, dita ‘da rua’[...] Esta diferença começa a se expandir desde 2010”. Com uma diferença entre as duas taxas de câmbio de 9/1, segundo o autor citado, “a especulação de agentes privados sobre esta taxa de câmbio afeta todos os setores das atividades, convertendo-se em uma importante fonte de riqueza para uma pequena minoria” (SAPIR, 2014, s/p).

O meio empresarial também atribui, a fomentar a crise, o estancamento da produção petrolífera, uma vez que ela é fonte de 96% das divisas do país, e a política de estatização dos setores prioritários. Sapir (2014) lembra, ainda, que conjuntamente, a causa da desestabilização maciça que se observa desde 2012 é o financiamento da estatal petrolífera PDVSA pelo Banco Central. Assim, se resumem as condições para que a crise econômica no país se aprofunde e com ela a violência, com os protestos desde 4 de fevereiro de 2014.

O cenário apresentado até aqui, acerca da realidade que vive a Venezuela, serve para compreendermos o contexto permeado de contradições em que se estabeleceu dar continuidade a um projeto social e econômico que favoreça a todos os cidadãos e não somente a uma parcela da sociedade, sendo esta a da elite. Nesse movimento de luta, é certo que se encontram os que desejam mudanças significativas na realidade, enquanto outros lutam por se manter onde estão.

Neste sentido, é bom lembrar, como aponta Ruiz (2013), o quanto é importante no processo que caminha para uma sociedade socialista uma cultura que supere as características de uma sociedade com princípios neoliberais, de preocupação individualista e competitiva. A educação, neste sentido, colabora com este avanço. É evidente que a educação não pode sozinha transformar a realidade, mas, sem ela, tampouco isso é possível.

A Venezuela segue um processo de mudanças que vai ao encontro de uma sociedade mais humana, em defesa dos direitos fundamentais dos sujeitos. Contudo, este não é um processo simples. Um processo que não se inicia por acaso, pois está relacionado à recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas do país. Neste, há uma história, sujeitos sociais em relação uns com os outros. Há diferenças, mas principalmente, desigualdades históricas, que afetam essencialmente as relações humanas.

Claudio Katz, numa entrevista a um meio de comunicação, uma TV pública, na Argentina, em janeiro de 2015, falou da atual crise que vive a Venezuela na relação com outros países, inclusive com o Brasil (Aporrea<sup>26</sup>). Na análise do economista internacional, as mudanças na relação de Cuba com os Estados Unidos e a queda do preço do petróleo são os elementos chave por onde deve funcionar a política da revolução bolivariana. Venezuela vive uma guerra econômica em torno do petróleo. O país depende do petróleo e, portanto, tem uma indústria frágil e vive da importação. Os elementos que o economista levanta expressa um dilema para a Venezuela nos dias atuais. Nas palavras de Katz, poderá “a Venezuela congelar-se ou radicalizar-se”. E grande parte deste processo vai depender da mobilização popular, a qual no país, desde Chávez, vem sendo conquistada.

Neste contexto, a educação é muitas vezes vista como instrumento de mudança das estruturas da sociedade e de tomada de poder (PAIVA, 1987, p. 299) tanto por parte dos grupos representantes da ordem vigente (seja ela qual for) quanto daqueles que lutam pela recomposição do poder e pela transformação da realidade. No próximo item, nos aproximaremos da realidade educacional da Venezuela, a fim de compararmos os avanços deste campo na correlação de forças em que a sociedade se encontra e mais especificamente, no que diz respeito ao nosso objeto de estudo, sobre a alfabetização dos jovens e adultos no programa de governo venezuelano.

### **2.3.3 Alguns dados para se pensar a educação na Venezuela.**

O quadro geral do sistema educacional venezuelano aponta elementos que auxiliam na compreensão de um maior número de relações que colaboram para o atual processo de alfabetização de jovens e adultos naquele país. Um destes elementos é a matrícula em educação primária que atualmente supera 94 por cento e a educação secundária que elevou

---

<sup>26</sup> Disponível em: [www.aporrea.org/movil/venezuelaexterior/n263005.html](http://www.aporrea.org/movil/venezuelaexterior/n263005.html) Acesso em jan 2015.

de 54 a 72 por cento no ano de 2000. (UNASUR, 2014). Cabe destacar, o Art. 25 da Lei Orgânica de educação (LOE) que define o sistema educativo bolivariano como:

*El subsistema de educación básica, integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. El nivel de educación inicial comprende las etapas de maternal y preescolar destinadas a la educación de niños y niñas con edades comprendidas entre cero y seis años. El nivel de educación primaria comprende seis años y conduce a la obtención del certificado de educación primaria. El nivel de educación media comprende dos opciones: educación media general con duración de cinco años, de primero a quinto año, y educación media técnica con duración de seis años, de primero a sexto año. Ambas opciones conducen a la obtención del título correspondiente. (LEI ORGÂNICA DE EDUCAÇÃO – LOE, 2009, p.14).*

Por sua vez, segundo o disposto no artigo 26, são consideradas como modalidades de ensino: a educação especial, a educação de jovens e adultos/as, a educação em fronteira, a educação rural, a educação para as artes, a educação militar, a educação intercultural, a educação intercultural bilíngue e outras determinadas por regulamento ou por lei. (VENEZUELA, 2009).

Segundo GARCIA (2012), na Venezuela, mais de 80% dos educandos estuda em institutos públicos, gratuitos, em todos os níveis, salvo alguns de pós-graduação. É dedicado mais de 6% do PIB (Produto Interno Bruto) para a educação. Entre 2009 e 2011, a inversão na educação aumentou em 1.800%. Na última década, o governo criou vinte casas de educação universitária, quatro institutos universitários de tecnologia, seis universidades politécnicas e dez novas universidades; a matrícula na educação superior se duplicou de 894.418 em 2000 a 2.109.331 em 2009. Na Venezuela estudam 9.329.703 pessoas: um a cada três venezuelanos. Na Tabela 8, retirado do site oficial do Ministério de Educação Popular, temos uma ideia geral do nível educacional entre homens e mulheres no período de 2003-2013:

**Tabela 8 - Taxa em percentual da Escolaridade por Nível Educativo e Sexo  
2003/2004 - 2012/2013 – (Venezuela)**

Tasa bruta de escolaridad por nivel educativo y sexo, 2003/04-2012/13

Año Escolar	Educación Inicial			Educación Primaria			Educación Media		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
2003/04	76,3	76,0	76,5	105,3	106,3	104,3	72,7	68,0	77,5
2004/05	80,7	80,4	81,1	105,2	106,3	104,2	75,0	70,5	79,6
2005/06	81,3	81,0	81,5	105,3	106,5	104,0	77,3	72,9	81,9
2006/07	84,9	84,8	85,0	106,9	108,3	105,4	79,9	75,6	84,4
2007/08	85,4	85,1	85,7	103,9	105,3	102,5	81,7	77,8	85,8
2008/09	90,2	89,1	91,4	103,3	104,5	101,9	82,8	79,1	86,6
2009/10	91,3	87,9	94,8	102,7	104,0	101,2	82,9	79,1	86,8
2010/11	88,8	84,9	91,2	102,4	103,6	101,2	84,1	80,4	87,9
2011/12	86,9	83,1	89,2	102,3	103,5	101,1	83,5	79,8	87,3
2012/13	92,5	92,2	92,8	102,4	103,3	101,4	86,4	82,6	90,4

Fuente: Ministerio del Poder Popular para la Educación, MPPE y Proyección de Población Instituto Nacional de Estadística (INE) del Censo 2001

Cabe destacar que a atual Constituição venezuelana explicita que a educação é um direito humano e um dever social fundamental, é democrática, gratuita e obrigatória. “O Estado a assumirá como função indeclinável e de máximo interesse em todos os níveis e modalidades [...] e com a participação das famílias e da sociedade, promoverá o processo de educação cidadã [...]” (VENEZUELA, 2009, p. 36).

Também, a Lei Orgânica da Educação, (VENEZUELA, 2009, p. 24), em seu artigo 43, assegura que o Estado:

*[...] formula y administra la política de supervisión educativa como un proceso único, integral, holístico, social, humanista, sistemático y metodológico, con la finalidad de orientar y acompañar el proceso educativo, en el marco de la integración escuela-familia-comunidad, acorde con los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo.* (VENEZUELA, 2009, p. 24).

No caso das Missões, em conformidade com a Lei Orgânica da Educação, elas abrangem distintos níveis de formação, como alfabetização, escolarização primária e secundária, educação superior e especialização universitária (licenciados), e tem como principal contribuição o resgate da autodeterminação e soberania cultural e tecnológica do povo venezuelano.

Em contato com a coordenadora, junto ao Ministério de Educação em Caracas, responsável pela *Misión Robinson*, programa de alfabetização estudado nesta tese, constatamos que esta foi organizada em três níveis: I (alfabetização), II (educação primária) e III, destinada aos que não pretendem continuar avançando em outros níveis de ensino, ou seja, este nível III corresponde àqueles alfabetizando com idade avançada que, apesar de não prosseguirem seus estudos, não querem se desvincular do programa. Esta medida contribui para que os alfabetizando continuem fazendo leituras e discutindo diversos temas. Para os que pretendem continuar, sendo aprovados nos níveis I e II, podem seguir em outra *Misión* que corresponde ao Ensino Médio, ou seja, a *Misión Ribas*. Depois desta, ainda terão a oportunidade de avançar para a *Misión Sucre*, em nível superior, um sistema que funciona paralelo à formação superior, já existente. O método pedagógico utilizado para alfabetização de jovens e adultos é o método “*Yo Sí Puedo*”, de origem cubana, readaptado à realidade do país.

No próximo ponto, elencamos a formação de docentes na Venezuela, e como se organizam para atuação na Educação Básica.

### 2.3.4 A formação inicial dos Docentes dos primeiros níveis da Educação Básica na Venezuela

Em termos gerais, podemos dizer que o desenvolvimento da educação básica na Venezuela relaciona-se às múltiplas propostas e experiências, conforme as palavras de Uzcátegui (2008):

*[...] estuvieron enmarcadas e influenciadas por distintos Organismos Internacionales, (UNESCO, BM, BID) pues el desarrollo de la Educación Básica, y en general del sistema educativo-escolar, esta enmarcada dentro de un modelo de escolarización que tiende a hacerse común a nivel mundial - mundialización de la educación de masas - sostenido en la idea de una educación de calidad para todos. (UZCÁTEGUI, 2008, s/p).*

Neste subtítulo, iremos abordar o campo educacional destacando alguns pontos de inflexão com a intervenção do Estado, através do Ministério de Educação, e por outra parte, resgatamos alguns aspectos que consideramos importantes em nossa análise, no desenvolvimento das mudanças na educação básica no curso da aprovação e implementação da *Ley Orgánica de Educación*, de 1980, em especial no que diz respeito à formação inicial dos docentes.

Para tratar da evolução da formação inicial dos docentes dos primeiros níveis na Venezuela, nos apoiamos na obra do historiador em educação Guillermo Luque (2011). Nesta obra Trujillo, em capítulo a parte, dividiu em três etapas o período de 50 anos desde o ano de 1951 a 2001. Para o período de 1951 a 1968, os centros de formação se davam em escolas normais onde se recebia o título de “*Maestro Normalista*”. Na segunda etapa, que se inicia no ano 1969, o autor especifica a formação docente relacionada às especialidades do ciclo de educação média onde se recebia o título de “*Bachiller Docente*”. E na última etapa, que começa no ano de 1980, com a aprovação da Lei Orgânica de Educação, os docentes passam a ser reconhecidos como profissionais egressos do nível superior, com o título de “*Profesor*” ou “*Licenciado*”.

Conforme Trujillo (2011), a formação de docentes do primeiro período compreendia dois níveis: o Médio e o Superior. O nível médio estava dirigido às escolas normais urbanas e rurais. No nível Superior, a formação se dava para a atuação em escolas secundárias e escola normal. Neste período, foi criada a recente *Facultad de Humanidades y Educación*. Neste período (1951 a 1968), de acordo com Trujillo, havia uma escassez de graduados. Com uma estimativa de cerca de 9.000 professores sem título para o ano escolar



1950-51, fez-se necessária a criação do *Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio*, que funcionava combinando o período de férias com o ensino por correspondência.

Na Lei de Educação de 1955, são definidos os ramos ou as etapas de educação em: pré-escolar, primária, secundária, técnica, formação docente, militar e universitária. Nos dispositivos sobre a formação, destacam-se as formações de “*maestros*” e “*profesores*” para os níveis secundário, técnico e normal. Segundo Trujillo (2011),

*La primera se refería a la formación de maestros para las ramas de pré-escolar y primaria, pautada una dirección de cuatro años y conducía al título de Maestro de la rama correspondiente. Le seguía la formación docente para la preparación de profesores para la educación secundaria, técnica y normal, con una duración de cuatro años para obtener el título de Profesor en la rama y especialidade correspondiente. Para ingresar a estos estudios era necesario contar con el título em la especialidade a la que se optaba.* (TRUJILLO, In LUQUE, 2011, p.481- 482).

O terceiro tipo de formação se denominava “*formación docente complementaria*” que se entendia como cursos de renovação para maestros e profesores, organizados pelo Ministério de Educação. Nesta mesma lei, foram eliminadas as distinções entre educação primária, rural e urbana, como também a educação normal.

Cabe destacar, ainda, segundo Trujillo (2011, p. 483), que a extinção das escolas normais rurais estava associada à intenção de “*socavar los avances hacia la ‘educación de masas’ del llamado triênio adeco (1945-48) mediante la persecución de los docentes identificados com el partido Acción Democrática, muchos de los cuales trabajan en esas normales*”.

Em tempos de ditadura havia o favorecimento da educação privada e a formação de docentes não foi exceção. Segundo este autor,

*Para el año escolar 1957-58 existían 68 escuelas normales, de las cuales 58 eran privadas, contaban con 4.416 alumnos. Las oficiales eran 10 y atendían una matrícula de 3.844 alumnos. De manera que el sector privado tenía el 85%, de las escuelas y el 53% de la matrícula; mientras el oficial contaba sólo com el 15% de las escuelas y el 47% de la matrícula* (TRUJILLO, 2011, p. 483).

Em janeiro de 1958, o presidente ditador Marcos Pérez Jiménez é deposto e se inicia um período de democracia representativa e alternativa. Para a educação na Venezuela, isso provocou uma mudança significativa, exigindo a ampliação de escolas e o crescimento do número de docentes. Assim, em 1959, foi criado o “*Instituto Experimental de Formación Docente*” a fim de formar dirigentes da educação, preparar docentes para pré-escolar e educação primária, realizar pesquisas e desenvolver programas de aperfeiçoamento para os

profissionais em serviço. Neste período, as universidades foram se incorporando progressivamente à formação docente, e segundo o autor citado foi fundada, em 1959, a Escola de Educação da Universidade Católica Andrés Bello, a Universidad de Carabobo e a UCV. Nestas a formação tinha uma duração de quatro anos.

Na segunda etapa de 1969-1980, para a formação dos docentes se amplia a privatização e a diversificação das instituições de nível superior. Neste período, conforme Trujillo (2011, p. 485) se criaram 15 instituições, das quais oito eram oficiais e sete privadas. Os colégios e Institutos Universitários se juntam aos Institutos Pedagógicos e às Universidades e se criam as especialidades para a chamada “docência de apoio” como de orientação, tecnologia educativa, planificação da educação, administração e avaliação (Idem, p. 485).

A terceira etapa de 1980-2001 é marcada pela criação da *Ley Orgánica de Educación* em julho de 1980. Neste período, conforme destaca Trujillo (2011),

*La nueva ley legalizó y consolidó las reformas ensayadas desde los inicios de la democracia, también sentó las bases para nuevos cambios. El sistema escolar quedó conformado por los niveles de pré-escolar, básica, media diversificada y profesional, y superior. La obligatoriedad comprendía los primeros dos niveles, por lo tanto se incrementó a dez años de escolaridad, de esta manera Venezuela cumplía con los acuerdos firmados en la Declaración de México en 1979, en la Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, organizada por la UNESCO, CEPAL y OEA. (TRUJILLO, p. 487 In LUQUE, 2011).*

Nesta Conferência, segundo Trujillo (Idem, p. 487), “entre otros asuntos se acordó ofrecer educación general mínima de 8 a 10 años y proponerse la incorporación de todos los niños em edad escolar antes de 1999”. Na LOE (Lei Orgânica de Educação), o artigo 77 definia os profissionais docentes como:

*El personal docente estará integrado por “quienes ejerzan las funciones de enseñanza, orientación, planificación, investigación, experimentación, evaluación, dirección, supervisión y administración en el campo educativo y por los demás que determinen las leyes especiales y los reglamentos” (idem, p. 487).*

Observamos nesta lei a ampliação do conceito de docente com uma formação generalizada que se dá tanto nos institutos universitários pedagógicos como nas escolas universitárias ou outros institutos de formação superior. Esta ampliação exigia cinco anos de formação em nível superior. Segundo Trujillo, (p. 488),

*[...] esta situación generó un déficit de docentes, para las dos primeras etapas de básica, la respuesta más inmediata a este problema fue la creación de la carrera conducente al título de Técnico Superior, con una escolaridad de tres años y la posibilidad de continuar los estudios para optar a la Licenciatura” (TRUJILLO, 2011 p. 488).*

Uma crítica que se faz a esta Lei, ainda que ela eleve o nível de formação para os docentes, é o fato de acabar com as escolas normais. Como aponta Izarra (2009),

*Al cerrar las Escuelas Normales [...] de alguna manera se perdió parte del conocimiento pedagógico que se había acumulado [...] a lo largo de casi 100 años y que hubiera podido resultar valioso para fortalecer las prácticas que se desarrollaban en los institutos de nivel universitario, que asumieron con exclusividad la tarea de formar docentes, a partir de la implementación de la Ley Orgánica de Educación (1980). (IZARRA, 2009, p. 23).*

Trujillo(2011) também afirma que as matrículas nas escolas Normais tiveram um incremento desde os anos de 1957-1958 até 1961-1962, quando chegou ao seu ponto máximo com um total de 32.434 alunos, o que permitiu reduzir a 12% o número de docentes não graduados em nível primário. A partir daí começou a decrescer como mostra o autor, “tanto en las oficiales como en las privadas, manteniendo estas últimas mayor cantidad de alumnos”. (Idem, 2011, p.484). Mas, a situação de não graduados era maior ainda em nível secundário como aponta o autor mencionado.

No próximo capítulo serão tratados, especificamente, os programas de alfabetização, no Brasil e na Venezuela, e a formação dos alfabetizadores, momento em que abordaremos de forma mais ampla esta questão.

### 3 OS PROGRAMAS BRASIL ALFABETIZADO E A FORMAÇÃO DOS ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo e no próximo, nos deteremos nos programas de governo do Brasil e da Venezuela que apresentam como objetivo principal acabar com o analfabetismo nesses países: o Programa Brasil Alfabetizado e a *Misión Robinson*. Primeiro faremos uma exposição de cada programa a partir de uma retrospectiva do processo que ocorreu em cada país para a alfabetização de jovens e adultos. Após conhecermos os elementos e aspectos relacionados a cada programa, presentes e passados nas realidades de ambos os países, traçaremos alguns comparativos entre um programa e outro, em suas específicas realidades, a fim de nos aproximarmos ainda mais das suas diferenças.

O método comparativo como já explicamos em outro capítulo, não se aplica neste estudo com a finalidade de apontar o que é bom ou não em cada programa. A partir das diferenças e semelhanças, mas principalmente das diferenças, o método nos ajuda a encontrar elementos para compreender por que o analfabetismo, em pleno século XXI, aparece ainda como algo a ser superado. No caso específico da formação dos alfabetizadores, busca-se entender como ela é pensada e concretizada para atender aos objetivos dos programas.

Cabe lembrar que neste estudo apontamos que as iniciativas para acabar com o analfabetismo tanto no Brasil quanto na Venezuela foram desde o começo influenciadas por orientações dos organismos internacionais, principalmente a UNESCO e o Banco Mundial. Na concepção destes organismos, vimos o interesse de acabar com o analfabetismo apresentando diretrizes e até mesmo indicando programas e métodos como os melhores para serem implementados nos países da América Latina, como é o caso do método “*Yo Sí Puedo*”. Desde já, deixamos claro que não fazemos nenhum juízo acerca desta ou outra escolha metodológica. Porém, não concordamos com a maneira com que se tenta universalizar métodos, sem reconhecer as diferenças que distinguem os processos de alfabetização em cada país, em cada espaço de alfabetização, seja ele formal ou informal.

Após esta breve apresentação das discussões a serem aprofundadas neste capítulo, passamos a apontar como a alfabetização de jovens e adultos é vista atualmente. Como ela se configura nos projetos de formação dos programas de alfabetização e como ela se integra no processo de recomposição do poder político dos sujeitos nas atuais realidades sócio-econômicas de cada país. Iniciamos com o Brasil.

### 3.1 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

De acordo com Helene<sup>27</sup> (2003, p.5), “o Brasil é um país plural, com diferenças regionais e intra-regionais”. Neste sentido, nas palavras do Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, “toda política educacional deve considerar essas diferenças como requisito para atingir seus objetivos, ainda mais na área do combate ao analfabetismo, marcada por propostas salvacionistas há longa data e que geralmente fracassaram”.

Neste contexto, cabe destacar, conforme a Constituição Federal, Art. 18, “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição”. Entretanto, não se pode dizer que o Brasil é uma federação. Embora o sistema federativo esteja formalmente previsto na Constituição Federal, a sua concretização se dá de forma precária. Como define Rui Affonso (1994, p.321) o termo "Federação" diz respeito à idéia de "união", "pacto", articulação das partes (estados) com o todo (nação), através do Governo Central ou Federal. No Brasil, entretanto, federalismo, “tem sido recentemente associado ao processo de ‘descentralização’ e a apenas uma parte dos envolvidos no pacto federativo; os estados e municípios”. (idem, p.321). Outro aspecto, que complica a federação brasileira traduz-se nos constantes estrangulamentos, por parte do governo central, das receitas estaduais e municipais, que de certa forma delimita a autonomia destes entes federados. Neste sentido, num país, como o Brasil, com uma população de mais de 202 milhões de pessoas de acordo com a publicação no Diário Oficial da União nº. 165, de 28 de agosto de 2014 e com tanta desigualdade social, econômica, política e cultural faz-se necessário repensar com urgência os critérios da nossa federação.

Trazer a forma como se organiza o Estado Federativo brasileiro nos faz pensar nos desmembramentos e nas dificuldades que as políticas sociais passam para ser implementadas nos municípios e estados. No caso da alfabetização de jovens e adultos torna-se mais complexo ainda, pois é um campo que sobrepõe os limites da escolarização formal. Nas palavras de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 58) este campo “abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o da escola”.

---

<sup>27</sup> Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>. Acesso em dez 2013.

No Brasil, historicamente, a alfabetização de jovens raramente foi tratada como uma prioridade. Como lembra Sarlet (2012, p. 35), os direitos fundamentais “nascem e se desenvolvem com as Constituições nas quais foram reconhecidos e assegurados”. E no que diz respeito à educação de adultos e, em particular, à alfabetização dos mesmos, o que se constata é que ela vai aparecer brevemente na Constituição de 1934, no art. 150, onde trata da existência do “ensino primário integral gratuito de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (art. 150, § único, “a”).

Além dessa normatização, também ocorreram ações do governo nos anos de 1940-1950. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 59) lembram o caráter exemplar que teve a Campanha Nacional de Educação de Adultos iniciada em 1947. Como política do governo de Lourenço Filho, “exprimiu o entendimento da educação de adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto. Além do necessário enfrentamento direto do problema do analfabetismo adulto”. Conforme os autores citados, esta Campanha instaurou no Brasil, “um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas conseqüências psicossociais” (Idem, p. 60). Entretanto, ela não produziu nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização dos adultos, sendo que isso só viria mais adiante, nos anos de 1960, com o trabalho do professor Paulo Freire.

Cabe ressaltar ainda, que nesta época os analfabetos não podiam se “alistar” como eleitores, item presente em todas as Constituições, desde 1934 até a Emenda Constitucional n. 25, de 1985, que excluía a participação de metade da população na escolha dos dirigentes da nação. Assim esta campanha também refletia o desejo de ampliar o número de eleitores. Além dessa campanha, os altos índices de analfabetismo da população foram alvos de muitas tentativas para acabar com este problema social, tais como:

[...] Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil - CNBB); Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire (1964, governo João Goulart); Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral (1968-1978, governos da ditadura militar); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Educar (1985, governo José Sarney); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC (1990, governo Fernando Collor de Mello); [...] Plano Decenal de Educação para Todos (1993, governo Itamar Franco); e [...] o Programa de Alfabetização Solidária (1997, governo Fernando Henrique Cardoso) (REZENDE PINTO, 2003, p. 12).

No entanto, ao olhar para a história do analfabetismo no Brasil, vê-se que os programas não alcançavam os resultados esperados, seja pela descontinuidade nas ações, com trocas de governos ou de cargos políticos, ou por falta de investimentos, ou por ações tanto no

âmbito governamental ou privado, que tratam o tema como efeito de múltiplos problemas sociais, além do desinteresse de uma alfabetização voltada para os jovens e adultos que não seja a de ler e escrever palavras ou frases simples.

É certo que na década de 1960, movida pela efervescência política e cultural do período e pelas experiências de Paulo Freire, que faziam evoluir a organização de grupos populares e sindicatos, além de outros movimentos sociais, havia uma proposta de realizar uma educação de adultos crítica,

[...] voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo. (Di Pierro, Joia e Ribeiro, 2001, p. 60).

Este paradigma pedagógico, entretanto, sofreu uma interrupção pelo golpe militar de 1964, e muitas das ideias de Freire aqui no Brasil foram enterradas. Isso não fez, no entanto, com que Paulo Freire desistisse de suas ideias. Mesmo longe do Brasil, ele continuou propagando uma concepção de educação libertadora para as classes desfavorecidas e de alguma forma essas ideias continuaram tendo eco nos diversos espaços longe dos olhos dos “canhões” da ditadura que assombrou o Brasil na década de 1970. Como bem lembra Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001),

O fechamento político e institucional que caracterizou a conjuntura brasileira nos anos 70 também não impediu que sobrevivessem ou emergissem ações educativas voltadas à alfabetização e pós-alfabetização inspiradas pelo paradigma freireano. Abridadas freqüentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, essas iniciativas experimentaram propostas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos que se nutriram no paradigma da educação popular, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos. (Di Pierro, Joia e Ribeiro, 2001, p. 61).

Em contraposição a estes movimentos populares, seguia o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa governamental, que se dizia voltado à alfabetização de milhares de brasileiros adultos. Segundo os autores citados acima, diferente do que ocorreu na Campanha de Educação de Jovens e Adultos, de 1947, o governo federal investiu muitos recursos para organizar e colocar em prática este projeto desvinculado das secretarias estaduais e até mesmo do Ministério da Educação. O Mobral, nas palavras de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) “instalou comissões municipais por todo o país,

responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos”. Com baixa articulação com o sistema de Ensino Básico e por sua presença maciça em todo o país acabou legitimando o projeto de sociedade que se implantava no país desde 1964. Fora isso, o Mobral respondia, de certa forma, às orientações emanadas por órgãos internacionais, como a UNESCO, que desde a Segunda Guerra assumiu a defesa das causas sociais, entre elas acabar com o analfabetismo como uma das estratégias de “desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz”.

Este programa governamental implementado ao final dos anos 1960 esteve vigente por toda a década de 1970, sendo extinto no ano de 1985, quando já se vivia um clima de redemocratização no país. A Fundação Educar, criada logo a seguir, aproveitando a estrutura já instalada, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 62) “passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizara até então a ação do Mobral”. Nesse período cresce o número de alfabetizadores populares nas parcerias entre o programa de governo e os movimentos da sociedade civil. Cabe lembrar que a Fundação Educar que sucedeu ao Mobral foi extinta logo após a posse do governo Collor de Mello<sup>28</sup>.

Importante ressaltar, ainda, que a abertura política nos anos de 1980 fez crescer a importância da educação dos jovens e adultos excluídos do sistema formal de educação básica. É somente na década de 1980, com a atual Constituição de 1988, no seu artigo 208, que se torna dever do Estado a “educação básica obrigatória e gratuita. E, conforme Emenda Constitucional nº 59 de novembro de 2009, dos quatro aos 17 anos de idade, é **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria**” (grifo nosso).

Da mesma forma, o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394) de 1996 garante a oferta do Ensino Fundamental àqueles que ultrapassam a faixa etária de escolarização formal imposta por lei. Contudo, mesmo estando na lei, não são assegurados, muitas vezes, esses direitos. Mas, apesar dos dispositivos legais avançarem nesta questão, ainda há formas de exclusão e/ou discriminação, manifestadas por grupos distintos, como dos negros, idosos, mulheres, entre outros, que buscam o reconhecimento das diferenças e a eliminação da desigualdade. Essas lutas, muitas vezes fragmentadas, resultam em ações do

---

<sup>28</sup> Fernando Collor de Mello foi o primeiro presidente eleito diretamente, após o regime militar, em 1990.



governo e muitos dos direitos acabam sendo assegurados através de programas sociais que se constituem muito mais como políticas de governo, enquanto faltam políticas de Estado.

Cury (2002) faz algumas considerações sobre a necessidade da obrigatoriedade do direito à educação para além dos processos produtivos e o valor deste direito para a cidadania social e política, bem como, para as dificuldades para sua efetivação. Ele sustenta que no mundo todo, “em seus textos legais, o acesso dos cidadãos à educação básica” está garantido, como também, “não são poucos os documentos de caráter internacional”, que garantem e reconhecem este direito, como por exemplo, o “artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948” (Cury, 2002, p. 246). Conforme este autor, o direito, para ser reconhecido, necessita que seja garantido e, para isso “deve estar inscrito em lei de caráter nacional” (Idem, p. 146). Mas o autor reconhece que diante da “desigualdade social” é bastante difícil que ocorra o que se pode chamar de “igualdade política”. (Cury, 2002, p. 2).

Ferraro (2008) também aponta, em “Direito à Educação no Brasil e Dívida Educacional: e se o povo cobrasse?”, que embora na prática todos, cidadãos e cidadãs, saibam o que é uma dívida e o que é ser devedor, desconhecem o fato de serem elas próprias as “credoras perante o Estado” e, portanto, teriam instrumentos e meios para tornar efetivo o seu direito, obrigando o Estado a saldar esse débito. O direito à educação, enquanto direito social, não é reconhecido e para Ferraro ele é “sistematicamente” desqualificado “no contexto da globalização e da ideologia neoliberal” (Idem, pp. 274-275). Assim, se vê que embora esta dívida seja histórica, ela não é “coisa do passado”, ao contrário, ela é bastante atual.

Na obra *História Inacabada do Analfabetismo no Brasil*, Ferraro (2009) questiona por que determinadas pessoas são analfabetas? O termo *analfabetismo*, segundo este autor, sofreu uma mudança radical de significado, passando a ser utilizado com uma conotação fortemente negativa, tecida de “rótulos estigmatizantes, tais como os de ignorância, cegueira, incapacidade, doença e até periculosidade, [...]” aos quais ele chamou de “desconceitos sobre o analfabetismo” (Ferraro, 2009, p. 143).

Ao analisar a década de 1990, também não se vê avanços significativos acerca da alfabetização dos adultos, ao contrário, “a falta de incentivo político e financeiro por parte do governo federal levou os programas estaduais – responsáveis pela maior parte do atendimento à educação de jovens e adultos – a uma situação de estagnação ou declínio” (Di Pierro, Joia e Ribeiro, 2001, p. 67).

Apesar do seu curto tempo de duração, cabe lembrar que o MEC criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, uma iniciativa que se destinava a preencher o vazio institucional deixado pela supressão da Fundação Educar, sucessora do

Mobral. Foi lançado oficialmente em 11 de setembro de 1990, com um solene discurso-compromisso do Presidente da República (Fernando Collor de Mello), que também nomeou, por decreto, uma Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, instalada em novembro do mesmo ano (MADEIRA, 1992, pp. 56-57). No entanto, conforme o autor, este Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania se extinguiu em razão da falta de controle dos recursos por parte das comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais.

Nesse momento, a ideia já era de que houvesse uma descentralização da política de alfabetização, transferindo para os municípios os acordos com instituições privadas para tentar resolver o problema do analfabetismo. Sobre esta questão, para os autores já citados, com base no que apontava Sérgio Haddad (1992), tratava-se mais de uma omissão por parte do Estado do que um ato democrático de descentralizar políticas. Tal medida teve muitas críticas, principalmente, de pesquisadores que observaram a impossibilidade de se controlar os recursos financeiros destinados a estes programas.

Outro aspecto que Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) trazem revela a concepção que se tinha dos adultos analfabetos nesse período. Com base em Beisiegel (1997), os autores apontam que:

[...] o ex-Ministro José Goldemberg e o consultor Cláudio Moura Castro, bem como os já falecidos Senador Darcy Ribeiro e Sérgio Costa Ribeiro, pesquisador do IPEA, declararam publicamente opor-se a que os governos invistam na educação de adultos, argumentando que os adultos analfabetos já estariam adaptados à sua condição e que o atraso educativo do país poderia ser saldado com a focalização dos recursos no ensino primário das crianças. (Di Pierro, Joia e Ribeiro, 2001, p. 68).

Numa entrevista<sup>29</sup>, o ex-ministro da Educação José Goldemberg deixa claro que na sua percepção o adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade quando afirma que “pode não ser bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro, ou seguir outras profissões que não exijam a alfabetização”. E complementa dizendo que “alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar” (BEISEIGEL, 1997, p. 30).

Quer dizer, então, que, para esses agentes políticos, o analfabeto adulto já está adaptado à sua condição de não poder decidir, de não saber assinar o seu nome, de não exercer seus direitos fundamentais e, portanto, para que investir nestes sujeitos, quando é

---

<sup>29</sup> (Jornal do Brasil, 23/08/1991).

possível preparar as crianças e “moldá-las” para o tipo de sociedade que se almeja ou que se pretenda dar continuidade?

Ou seja, essa concepção seguiu no governo de Fernando Henrique Cardoso, com medidas restringindo o acesso de jovens e adultos ao Ensino Básico. É o que explicam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001):

Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Essa formulação desobriga o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de adultos e, segundo Fávero *et al.* (1999), também o dispensa de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos. (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001, p. 67).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério<sup>30</sup> (FUNDEF), criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, materializa o descaso do governo com a educação dos jovens e adultos, pois “excluiu as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas” (idem, p. 67) e, por isso também, restringindo o avanço dos que se alfabetizavam primeiramente.

Assim, o que se vê nesse período da década de 1990 é um processo de “deslegitimação da educação dos jovens e adultos no conjunto das políticas educacionais” (Ibidem, p. 68), fenômeno que não contribuiu para acabar com o analfabetismo no Brasil, tornando ainda mais difícil essa possibilidade para a década seguinte do novo século XXI.

Cabe lembrar, ainda, que no governo FHC avança o incentivo para as parcerias público-privadas. No caso específico da alfabetização de adultos, conforme investigação em andamento, realizada junto ao grupo de pesquisa, na UFRGS, coordenado pela professora Dra. Vera Peroni, foi constatado que, desde 1996, a AlfaSol vem atuando em nível nacional. Esta ONG, com o objetivo de oferecer curso de alfabetização inicial a jovens e adultos com pouca ou sem nenhuma escolarização, “excluídos de políticas públicas educacionais”, atua na redução dos índices de analfabetismo, até os dias de hoje, com ênfase nas comunidades rurais distantes no interior do Nordeste, em populações ribeirinhas semi-isoladas no Norte, em comunidades do semiárido situadas ao norte da região Sudeste e nas periferias.

---

<sup>30</sup> O Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

O Programa Comunidade Solidária teve origem em 1996, voltado para assistência social e coordenado pela então Primeira Dama, Dra. Ruth Cardoso. Esse programa foi muito criticado, segundo Barreyro (2005), por estar ligado à distribuição de cestas básicas<sup>31</sup>. Tais críticas fizeram com que o Comunidade Solidária mudasse de foco escolhendo alguns eixos de trabalho, tais como o fortalecimento da sociedade civil, que se concentrou na promoção do voluntariado e do “terceiro setor”, e o desenvolvimento de programas inovadores, entre esses o Alfabetização Solidária (Comerlato e Moraes, 2013).

O Programa Alfabetização Solidária teve início nas regiões Norte e Nordeste, em municípios que apresentavam extrema pobreza, com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e alto índice de analfabetismo, muitas vezes implantado em conjunto com outras políticas sociais. O objetivo principal do Programa, conforme documento da Alfabetização Solidária (GONÇALVES, 2009) era o de:

[...] contribuir para a redução do analfabetismo e para a ampliação da oferta pública de Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo, por meio da articulação de uma rede de parceiros, envolvendo Instituições de Ensino Superior, empresas, governos (municipais, estaduais e federal) e pessoas físicas. ((GONÇALVES, 2009, p. 33-34).

Atuando na redução do analfabetismo, em 2002, a entidade executora do Programa de Alfabetização passou a ser uma Organização Não-Governamental (ONG), com o nome de AlfaSol, aperfeiçoando-se no desenvolvimento de ações relacionadas à educação. Esta organização continua até os dias de hoje atuando em diversos níveis da educação básica. Na alfabetização de jovens e adultos tem alcançado números consideráveis que ajudam a elevar os dados estatísticos de queda do analfabetismo no país.

Segundo consta no *site*<sup>32</sup> da instituição, “o modelo de atendimento desenvolvido pela AlfaSol trabalha com alfabetizadores locais e inova ao levar IES [Instituições de Ensino Superior] aos pontos mais distantes e excluídos das políticas públicas educacionais, promovendo a inclusão e a ampliação do nível de escolarização global das comunidades atendidas”.

---

<sup>31</sup> A chamada Cesta Básica Nacional (Ração Essencial Mínima) seria a cesta de alimentos suficiente para o sustento e bem-estar de um trabalhador em idade adulta estando vinculada ao Decreto-Lei n°. 399 que estabelece o valor do salário mínimo nacional. A mesma é calculada por pesquisa realizada pelo DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos). Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/>>. Acesso em: 27 nov. 2012.

<sup>32</sup> <http://www.alfasol.org.br/site/eja.asp>

O projeto de inclusão educacional proposto busca atender jovens e adultos a partir de 15 anos de idade residentes em municípios de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e excluídos do sistema de ensino formal. Como explica um documento da UNESCO (2008),

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) [...], co-financiado pelo Ministério da Educação e empresas, e desenvolvido com assessoria pedagógica de instituições de ensino superior, públicas e particulares [...] passou a captar também doações individuais e foi estendido a áreas metropolitanas. Encerrada a gestão, assumiu a figura jurídica de organização não-governamental e continuou atuando, inclusive por meio de convênios com o governo federal, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado (UNESCO, 2008, p. 31).

Apesar dos resultados apresentados, tal parceria público-privada, conforme referido em outro artigo já citado, mais do que permitir o acesso da população à alfabetização, vem contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais. Neste sentido, Comerlato e Moraes (2013) apontam que

[...] isso ocorre em razão da oferta de uma alfabetização inicial em caráter temporário, sem garantia de continuidade, com alfabetizadores populares, na sua maioria, com pouca formação pedagógica, caracterizados como voluntários, que apresentam vínculos precários de trabalho enquanto bolsistas dos programas e cujo processo educacional [muitas vezes] se desenvolve em locais inadequados para a aprendizagem (COMERLATO E MORAES, 2013, p. 342-343).

Assim, considera-se que o campo da educação de jovens e adultos, em específico da alfabetização, permanece sendo uma área carente de políticas que realmente assegurem condições dignas de vida aos excluídos do seu direito fundamental de educação. Eleito para dois mandatos consecutivos, Fernando Henrique Cardoso exerceu de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002 deixando marcas de um governo até hoje criticado pela ausência de políticas públicas que realmente transformassem a realidade educacional do país. No campo da alfabetização de jovens e adultos, o próximo governo que se iniciou em 2003, com Luiz Inácio Lula da Silva, contudo, aparecia com boas expectativas. Já em 2003, em meio a outras políticas sociais, Lula lança o Programa Brasil Alfabetizado do qual nos deteremos nas análises a seguir.

### 3.2 O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: PRINCIPAIS ALTERAÇÕES

O Programa Brasil Alfabetizado é um programa de governo desenvolvido em todo o território nacional brasileiro, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se nas regiões Norte e Nordeste. Portanto, trata-se de um programa de grande porte, tanto em termos de alunos atendidos, quanto de entidades recebendo recursos diretos do Ministério de Educação/SECADI/FNDE. Este programa se desenvolve com o objetivo principal de contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Resolução CD/FNDE n. 44 de 05 de setembro de 2012).

Ressalta-se que o Plano de Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, apresentado em 2002, sob o título de “Uma escola do tamanho do Brasil”, sintetiza as análises e propostas educacionais que se pretendia implementar. Nesse documento, são apresentadas três diretrizes programáticas: (1) *democratização do acesso e garantia de permanência*, (2) *qualidade social da educação* e (3) *implantação do regime de colaboração e democratização da gestão* (Ação Educativa, p. 10). Atendendo a essas diretrizes, a criação e a implementação, em 2003, do Programa Brasil Alfabetizado, foram uma das ações do governo visando a acabar com o analfabetismo de milhares de jovens e adultos excluídos do sistema formal de Educação Básica.

Tal programa, assim como outras políticas educacionais, teve alterações logo nos primeiros anos de sua efetivação, devido às mudanças no comando do Ministério, resultantes de três mandatos: Cristóvam Buarque, Tarso Genro e Fernando Haddad. Segundo um documento de avaliação dos primeiros anos do governo Lula, elaborado pela Ação Educativa em 2006, “estas constantes alterações são indicativas do peso da pasta no governo Lula. Ao mesmo tempo, elas provocaram descontinuidades administrativas e alterações de programas e projetos educacionais” (Ação Educativa, 2006, p. 9). As mudanças que ocorreram podem ser verificadas através de dispositivos legais, como Resoluções do FNDE, decretos presidenciais, que orientam a elaboração do programa bem como definem os recursos e investimentos.

Cabe salientar que com o governo de Lula “abriu-se uma expectativa no seio das forças políticas, que efetivaram a resistência ativa às políticas neoliberais do período anterior” (Idem, p. 9). De acordo com a avaliação realizada pela Ação Educativa sobre os três primeiros anos de governo Lula,

[..] o novo governo teria como tarefa e compromisso ético-político, primeiramente, uma inversão de direção no modelo econômico — condição primordial para a mudança concomitante nas demais esferas. Posteriormente, seriam realizadas mudanças nas políticas sociais e educacionais (AÇÃO EDUCATIVA, 2006, p. 9).

Segundo este mesmo documento, o governo atendeu, em 2003, com financiamento direto, cerca de dois milhões de jovens e adultos em 2.729 municípios. Outros 1,2 milhão de alunos foram atendidos por meio de protocolos de intenção firmados com diversos parceiros da sociedade civil, sem aporte de recursos da União. Em 2004, o programa atendeu 1,9 milhão de alunos em mais de quatro mil municípios. Em 2005, foram feitas várias alterações no Programa, com destaque para a ampliação do período de alfabetização de seis para até oito meses, com um aumento de 50% nos recursos para a formação dos alfabetizadores e de 42% para 68% do percentual dos recursos alocados para estados e municípios.

Cabe ressaltar que outras ações para acabar com o problema do analfabetismo já vinham sendo realizadas, como é o caso da Alfabetização Solidária. Entretanto, no Quadro 3, a seguir, buscamos resumir as principais mudanças para se ter uma ideia geral de como este programa, que se iniciou no governo Lula, vem se desenvolvendo desde a sua implantação. Elaborou-se este quadro sintetizando alguns pontos que se consideram relevantes para as análises ao longo deste estudo.

A descrição a seguir tem como base os dispositivos das Resoluções do FNDE e dados disponibilizados na página oficial do MEC em relação às orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

**Quadro 3 - Orientações e Diretrizes para a Assistência Financeira Suplementar no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado – 2003-2013**

DISPOSITIVO LEGAL	PERÍODO 2003-2004
<p>RES. Nº 18, DE 10/07/2003 (FNDE/MEC)  (CRISTOVAM BUARQUE)</p>	<p>Assistência dada a Entidades <b>Federais, Estaduais, Municipais e Privadas (sem fins lucrativos) de Ensino Superior</b>; Organizações não-governamentais - <b>ONG</b>, que desenvolvem e executam projetos de alfabetização de jovens e adultos; Organizações da sociedade civil de interesse público - <b>OSCIP</b>, que desenvolvem e executam projetos de alfabetização de jovens e adultos.</p> <p>É repassado ao órgão e entidade conveniente ou parceira, a título de ajuda de custos para os alfabetizadores, o valor de <b>R\$ 15,00</b> (quinze reais) <b>por mês por aluno a ser alfabetizado</b>.</p> <p>Para a ação “Capacitação de Alfabetizadores” será repassado pelo FNDE, em parcela única, ao órgão e <b>entidade conveniente/parceira, o valor de R\$ 80,00 (oitenta reais) por alfabetizador a ser capacitado</b>, de acordo com número de alfabetizador a ser capacitado. Este valor poderá ser utilizado com as despesas decorrentes do processo de capacitação: hospedagem, alimentação e transporte do alfabetizador e/ou do instrutor, remuneração do instrutor, material de consumo e material instrucional a ser utilizado em capacitação.</p> <p>§ 1º Os recursos de que trata o parágrafo anterior deverão ser utilizados da seguinte forma:</p> <p>I. R\$ 20,00 (vinte reais) para a <b>capacitação inicial</b> dos alfabetizadores, a ser realizada, no mínimo, em <b>30 horas</b>;</p> <p>II. R\$ 60,00 (sessenta reais) para a <b>capacitação contínua</b> durante o desenvolvimento do projeto, a ser realizada <b>uma vez por semana, com duração de duas horas</b>.</p>
<p>MEDIDA PROVISÓRIA Nº 173, DE 16/03/2004 (LULA)</p>	<p>Art. 7º <b>A transferência de recursos</b> financeiros, objetivando a execução descentralizada do Programa Brasil Alfabetizado, será efetivada, automaticamente, pelo Ministério da Educação, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, <b>sem necessidade de convênio</b>, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congêneres, mediante depósito em conta-corrente específica.</p>
<p>RES.FNDE/ME C Nº 14, DE 25/03/2004 (TARSO GENRO)</p>	<p>A assistência somente poderá ser pleiteada por: <b>entidades federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos) de Ensino Superior</b>; organismos da sociedade civil, sem fins lucrativos, que comprovem experiência em projetos de educação de jovens e adultos.</p> <p>Art. 2º Para a ação “Alfabetização de Jovens e Adultos” será repassado ao órgão e entidade conveniente ou parceira, <b>a título de bolsa aos alfabetizadores, o valor fixo de R\$ 120,00 (cento e vinte reais) por mês</b>, acrescido do valor variável de <b>R\$ 7,00 (sete reais) por mês por aluno</b> a ser alfabetizado, limitado ao estabelecido no parágrafo 1º deste artigo, perfazendo um <b>total máximo de R\$ 2.360,00 (dois mil trezentos e sessenta reais) por turma</b>.</p> <p>Para a ação “<b>Formação de Alfabetizadores</b>”, serão repassados ao órgão ou entidade conveniente ou parceira, um valor fixo de <b>R\$ 40,00 (quarenta reais) acrescido de um valor de R\$ 10,00 (dez reais) por mês, por alfabetizador, no valor máximo de R\$ 120,00</b> (cento e vinte reais), relativo às formações inicial e contínua.</p> <p>Art. 18. Os <b>alfabetizadores</b> de turmas comuns de alfabetização <b>que promoverem a inclusão escolar e social</b> de jovens e adultos com deficiência visual e deficiência auditiva, <b>receberão valor de R\$ 30,00 (trinta reais), adicional ao valor fixo de R\$ 120,00</b>, previsto no art. 2º desta Resolução, a título de bolsa, respeitando a quantidade total de 10 alunos por turma, sendo, no <b>máximo, 3 alunos com deficiência por turma</b>, quando demandarem linguagens e códigos específicos.</p>



(Quadro 3 - continuação)

DISPOSITIVO LEGAL	PERÍODO 2003-2004 (continuação)
LEI Nº 10.880, DE 09/06/2004 (FERNANDO HADDAD)	<p>As atividades desenvolvidas pelos alfabetizadores no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado são consideradas de natureza voluntária<sup>33</sup>.</p> <p>Entende-se por <b>alfabetizadores os professores da rede pública ou privada</b> ou outros agentes, nos termos do regulamento, <b>que, voluntariamente, realizem as atividades de alfabetização</b> em contato direto com os alunos e por coordenadores de turmas de alfabetização os que, voluntariamente, desempenhem supervisão do processo de aprendizagem dos alfabetizandos.</p> <p>Os <b>resultados e as atividades desenvolvidas pelo alfabetizador</b> serão <b>avaliados pelo Ministério da Educação</b> - (observação: Nesta resolução não diz como será esta avaliação. Apenas no item: <b>fiscalização da aplicação dos recursos financeiros</b> diz que “A fiscalização do Ministério da Educação, do FNDE e dos órgãos do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal <b>ocorrerá de ofício, a qualquer momento, ou será deflagrada, isoladamente ou em conjunto, sempre que for apresentada denúncia formal de irregularidade identificada no uso dos recursos públicos à conta dos Programas</b>”.</p>
	<b>PERÍODO 2005-2006</b>
RES. Nº 23, DE 08/06/2005 (TARSO GENRO)	<p>Para a elaboração do Plano Pedagógico deverão ser consideradas as orientações contidas no Anexo III <b>Orientações para Elaboração do Plano Pedagógico(MEC)</b>.</p> <p>Para <b>pagamento de servidores ou empregados públicos da ativa, integrantes de quadro de pessoal de órgão ou entidade pública da administração direta ou indireta</b>, a apresentar declaração de que a participação deste servidor ou empregado público em atividades específicas do Programa Brasil Alfabetizado não ocasionam incompatibilidade de horário com as funções por ele desempenhadas em seu órgão ou entidade pública de lotação, nem se equiparam ao serviço de consultoria ou assistência técnica</p> <p>Valor fixo da <b>bolsa para os alfabetizadores</b> de turmas que incluem jovens e adultos com necessidades educacionais especiais e as que atenderem população carcerária e jovens em cumprimento de medidas sócio-educativas será de <b>R\$ 150,00</b> (cento e cinquenta reais), acrescido do valor variável. Dessa forma, para as ações de alfabetização que incluem o público específico citado, o valor total máximo será de <b>R\$ 2.600,00 (dois mil e seiscentos reais) por turma</b>.</p> <p>A <b>avaliação nacional</b>, no âmbito do Sistema de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, será realizada <b>pelo IPEA</b> e considerará os aspectos da <b>mobilização, eficiência, eficácia e focalização</b>, para tanto, tendo autonomia para definição das amostras e dos processos avaliativos.</p>
RES. Nº 22, DE 20/04/2006 (FERNANDO HADDAD)	<p>Os entes federados que participarem do Programa Brasil Alfabetizado buscarão contemplar membros de famílias beneficiárias do <b>Programa Bolsa Família</b>.</p> <p>Será repassada uma bolsa de R\$ 150,00 para o tradutor da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), que auxiliará os alfabetizadores com turmas que incluem jovens e adultos com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência auditiva-surdez profunda</p> <p>As cargas horárias da alfabetização serão de <b>240 horas, 280 horas e 320 horas</b>, equivalendo, respectivamente, a <b>6 meses, 7 meses e 8 meses</b> de duração do curso. O número de dias de aula será de 4 ou 5 dias por semana.</p>

<sup>33</sup> Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade. Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim. Art. 2º O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício. (LEI Nº 9.608, DE 18 DE FEVEREIRO DE 1998).

(Quadro 3 - continuação)

DISPOSITIVO LEGAL	PERÍODO 2005-2006 (continuação)
RES. Nº 31, DE 10/08/2006 (FERNANDO HADDAD)	<p>CONSIDERANDO a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, que tem por objetivos garantir que as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens sejam satisfeitas de modo equitativo, por meio de acesso a programas de aprendizagem apropriados e atingir, até 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, em particular para as mulheres, em conjunção como o acesso equitativo à educação básica e continuada de adultos.</p> <p>Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação de pleitos de assistência financeira, <b>no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, por parte de entidades privadas, sem fins lucrativos e instituições federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos) de Ensino Superior (IES).</b></p> <p>A <b>transferência dos recursos</b> financeiros, objetivando a execução do Programa, será feita, <b>mediante a celebração de convênio ou termo de parceria.</b></p> <p>Para a ação “<b>Formação de Alfabetizadores</b>” serão <b>repassados às entidades R\$ 40,00</b> (quarenta reais) <b>por alfabetizador</b>, referentes à <b>Formação Inicial</b>, acrescidos de <b>R\$ 10,00</b> (dez reais) por alfabetizador por mês, referentes à <b>Formação Continuada</b>, sendo limitado o valor total máximo a <b>R\$ 120,00</b> (cento e vinte reais) <b>por alfabetizador</b>, quando a duração do curso for de <b>oito meses</b>; <b>R\$ 110,00</b> (cento e dez reais) por alfabetizador, quando a duração for de <b>sete meses</b>; e <b>R\$ 100,00</b> (cem reais) por alfabetizador, quando a duração for de <b>seis meses</b>.</p> <p>Para a ação “<b>Alfabetização de Jovens e Adultos</b>” será <b>repassado à Entidade</b>, a título de <b>bolsa aos alfabetizadores</b>, para custeio das despesas realizadas no desempenho de suas atividades no Programa, o valor fixo de <b>R\$ 120,00</b> (cento e vinte reais) <b>por mês por turma</b>, <b>acrescido do valor variável de R\$ 7,00</b> (sete reais) <b>por mês por alfabetizando</b> em sala, limitado ao <b>máximo de 25 alfabetizando</b>s por sala, perfazendo um total <b>máximo de R\$ 2.360,00</b> (dois mil trezentos e sessenta reais) <b>por turma</b>, quando a duração do curso for de <b>oito meses</b>.</p> <p>DAS ATRIBUIÇÕES DAS ENTIDADES E INSTITUIÇÕES CONVENIENTES OU PARCEIRAS: capacitar os alfabetizadores para que estes, no decorrer do processo de alfabetização, possam identificar os alfabetizando e familiares sem registro civil de nascimento, atuando como agentes de mobilização e prestando orientações para o acesso à documentação civil básica (Registro Civil, Identidade, CPF, Título de Eleitor);</p> <p>IV. orientar os alfabetizadores para que informem e encaminhem os alfabetizados, em continuidade à etapa da alfabetização, para cursos de Educação de Jovens e Adultos, por meio da articulação com o responsável pedagógico da Equipe Coordenadora do Programa Fazendo Escola no município, conforme oferta disponível na localidade;</p> <p>V. prover as condições técnico-administrativas necessárias para que se proceda às avaliações do processo ensino-aprendizagem;</p> <p>Fazer constar, em todos os documentos produzidos para implementação do programa, e nos materiais de divulgação, o nome do programa do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e FNDE para a universalização da alfabetização: Programa Brasil Alfabetizado - Ministério da Educação/FNDE;</p> <p><b>Caberá às entidades e instituições convenientes ou parceiras fazer o repasse de recursos devidos aos alfabetizadores</b>, mensalmente, de acordo com o número de alfabetizando efetivamente em sala de aula.</p>

(Quadro 3 - continuação)

DISPOSITIVO LEGAL	PERÍODO 2007-2012
RES. Nº 12, DE 24/04/2007	<p>O programa consiste no repasse de recursos financeiros, via formalização de convênio, de termo de parceria ou descentralização de créditos orçamentários, em favor das entidades de que trata o art. 1º, destinados às ações de Alfabetização de Jovens e Adultos e de seu respectivo apoio contemplando a Formação Inicial e Continuada de Alfabetizadores e de Coordenadores de Turmas e a aquisição de material pedagógico e escolar, visando ao atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, aos jovens e adultos em processo de alfabetização.</p> <p>Participam do Programa:</p> <p>I - a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/ MEC; II - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE/MEC; III - as entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos, incluídas as instituições de ensino superior; IV - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA.</p> <p>Para a ação “<b>Alfabetização de Jovens e Adultos</b>” será repassado à entidade:</p> <p>I - a título de <b>bolsa aos alfabetizadores</b>, o valor de até <b>R\$ 200,00</b> (duzentos reais) <b>por mês, durante o curso;</b></p> <p>II - a título de <b>bolsa aos coordenadores</b> de turma, o valor de até de <b>R\$ 300,00</b> (trezentos reais) <b>por mês</b>, durante o curso.</p> <p>§ 1º O valor da bolsa para os alfabetizadores de turmas <b>que incluam jovens e adultos com necessidades educacionais especiais</b> e as que atenderem população <b>carcerária e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas</b> será de até <b>R\$ 230,00</b> (duzentos e trinta reais).</p> <p>§ 2º Será repassada uma <b>bolsa mensal de R\$ 200,00</b> (duzentos reais) para o <b>tradutor intérprete</b> de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que auxiliará os alfabetizadores com turmas que incluam jovens e adultos surdos.</p>
RES. Nº 13, DE 24/04/2007	<p>Beneficiários do Programa Brasil Alfabetizado:</p> <p>a) jovens e adultos, com 15 anos ou mais e idosos não alfabetizados;</p> <p>b) <b>professores da educação básica da rede pública</b> dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;</p> <p>c) <b>professores não habilitados para o magistério, em exercício na rede pública</b> dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;</p> <p>d) <b>educadores populares</b>, que deverão ter o nível médio de escolaridade;</p> <p>e) coordenadores de turmas;</p> <p>f) tradutores intérpretes de LIBRAS.</p> <p>§ 2º Para os efeitos desta Resolução os professores e educadores relacionados nas alíneas b, c e d do parágrafo anterior serão, doravante, <b>chamados de alfabetizadores e deverão ser voluntários...</b>[entenda-se que o mesmo para os alfabetizadores da rede pública e educadores populares]</p> <p>§ 4º <b>Admitir-se-á, mediante justificativa</b> acerca da impossibilidade do cumprimento do requisito estabelecido na alínea d, que as atividades dos <b>educadores populares</b> sejam, <b>excepcionalmente, desenvolvidas por participantes que não tenham a escolaridade mínima exigida.</b></p> <p>I - R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais para o alfabetizador de turmas de jovens, adultos e idosos;</p> <p>II - R\$ 230,00 (duzentos e trinta reais) mensais para o alfabetizador de turmas que incluam jovens e adultos com necessidades educacionais especiais e as que atenderem população carcerária e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas;</p>

(Quadro 3 - continuação)

DISPOSITIVO LEGAL	PERÍODO 2007-2012 (continuação)
RES. Nº 13, DE 24/04/2007 (continuação)	<p>III - R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais para o tradutor intérprete de LIBRAS, que auxiliará os alfabetizadores com turmas que incluem jovens e adultos surdos;</p> <p>IV - R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais para o coordenador de turmas de alfabetização de jovens e adultos.</p> <p><b>Acompanhamento e monitoramento da execução das ações do Programa.</b></p> <p>Serão coordenadas pela SECAD/MEC, em parceria com o FNDE e o Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal- ações executadas pelos EEx no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado:</p> <p><b>- Em relação à alfabetização de jovens, adultos e idosos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. as datas efetivas de início e término das aulas das turmas de alfabetização;</li> <li>. os horários de funcionamento das turmas de alfabetização;</li> <li>. os dias da semana nos quais as turmas de alfabetização têm aulas;</li> <li>. os endereços dos locais de funcionamento das turmas de alfabetização;</li> <li>. o atendimento específico aos segmentos definidos no §8º, Art. 6º;</li> <li>. a frequência dos alfabetizandos;</li> <li>. a frequência dos alfabetizadores e coordenadores de turmas;</li> <li>. a produção dos alfabetizandos;</li> <li>. a consistência entre o planejamento contido no Plano Plurianual de Alfabetização e as ações de alfabetização;</li> <li>. a permanência, interrupção, substituição ou cancelamento da participação nas ações de alfabetização.</li> </ul> <p><b>- Em relação à formação inicial e continuada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. a formação inicial dos alfabetizadores e coordenadores de turmas;</li> <li>. a formação continuada dos alfabetizadores;</li> <li>. as datas efetivas de início e término da formação inicial e continuada;</li> <li>. os horários de funcionamento da formação inicial e continuada;</li> <li>. os dias da semana da formação continuada;</li> <li>. os endereços dos locais de funcionamento da formação inicial e continuada;</li> <li>. a consistência entre o planejamento contido no Plano Plurianual de Alfabetização e as ações de formação executadas;</li> <li>. a atuação das Instituições Formadoras e das equipes responsáveis pela formação.</li> </ul> <p><b>- Em relação aos alfabetizadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. a participação nas atividades de formação inicial e continuada;</li> <li>. a permanência, interrupção, substituição ou cancelamento da participação nas ações de alfabetização;</li> <li>. a regularidade dos Termos de Compromisso, assinados pelos alfabetizadores;</li> <li>. a frequência dos alfabetizadores.</li> </ul> <p>...</p>

(Quadro 3 - continuação)

DISPOSITIVO LEGAL	PERÍODO 2007-2012 (continuação)
RES. Nº 13, DE 24/04/2007 (continuação)	<p>- <b>Em relação aos coordenadores de turmas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. a participação nas atividades de formação inicial;</li> <li>. a regularidade e continuidade das atividades de acompanhamento das turmas de alfabetização, bem como a elaboração do Relatório Mensal de Frequência;</li> <li>. a regularidade dos Termos de Compromisso, assinados pelos coordenadores de turmas.</li> </ul> <p>- <b>Em relação ao projeto de alfabetização:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. a consistência entre os parâmetros do Plano Plurianual de Alfabetização e as ações executadas no âmbito do Programa;</li> <li>. os instrumentos de pactuação firmados entre Estados e Municípios, visando à coordenação e implantação das ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos;</li> <li>. o Relatório de Ocorrências, contendo as informações sobre os alfabetizadores;</li> <li>. o Relatório Mensal de Frequência dos alfabetizandos;</li> <li>. o atendimento aos egressos do Programa Brasil Alfabetizado por meio de matrícula em turmas do ensino fundamental de Educação de Jovens e Adulto.</li> </ul>
DECRETO Nº 6.093, DE 24/04/2007	<p>- O Programa <b>atenderá, prioritariamente</b>, os Estados e Municípios com maiores índices de analfabetismo, considerando o Censo Demográfico de 2000, da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.</p> <p>Os <b>alfabetizadores deverão ser majoritariamente professores da rede pública da Educação Básica;</b></p> <p><b>A formação dos alfabetizadores, o monitoramento da execução e a avaliação do Programa, bem como a assistência técnica para a elaboração do Plano Plurianual de Alfabetização, poderão ser realizados pelo sistema público de educação básica ou por entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos</b>, incluídas instituições de educação superior, nos termos deste Decreto;</p> <p>A União poderá, em caráter complementar, para as ações de alfabetização, apoiar entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos, incluídas as instituições de educação superior, [...]</p> <p><b>As bolsas para custeio das despesas com as atividades mencionadas não poderão ser recebidas cumulativamente e não se incorporarão ao vencimento, salário, remuneração ou proventos do professor, para qualquer efeito [...]</b></p> <p><b>A formação dos alfabetizadores poderá ser realizada diretamente pelas redes de ensino ou por entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos</b>, incluídas as instituições de educação superior.</p> <p><b>Ministério da Educação poderá selecionar entidades públicas e privadas sem fins lucrativos, incluídas instituições de educação superior, para desenvolver ações de Alfabetização.</b></p>
RES. Nº 32, DE 02/07/2007	<p>O <b>pagamento das bolsas (de formação e mensal) dar-se-á diretamente ao beneficiário bolsista</b>, por meio de depósito em conta bancária aberta especificamente para este fim pelo FNDE.</p>

(Quadro 3 - continuação)

DISPOSITIVO LEGAL	PERÍODO 2007-2012 (continuação)
RES. Nº 33, DE 03/07/2007	<p>III - dos Estados, Distrito Federal e Municípios: Estabelecer critérios pedagógicos para a seleção de alfabetizadores e coordenadores de turma.</p> <p>Formar alfabetizadores, tradutores intérpretes de LIBRAS e coordenadores de turmas para o exercício de suas atividades e no caso do próprio EEx não ter capacidade técnica comprovada para a realização da formação, esta poderá ser realizada por instituições formadoras - entidades sem fins lucrativos, incluídas as instituições de educação superior que possuam comprovada experiência em formação para alfabetização de jovens e adultos, conforme o art. 8º desta Resolução;</p> <p><b>Selecionar alfabetizadores</b>, tradutores intérpretes de LIBRAS e coordenadores de turmas, <b>devendo, no mínimo, 75%</b> (setenta e cinco) dos alfabetizadores do Programa nos Estados, Distrito Federal e Municípios <b>ser professores das redes públicas</b> e, <b>no máximo, 25%</b> (vinte e cinco por cento) <b>educadores populares</b>. O percentual de <b>75%</b> de professores das redes públicas <b>poderá ser menor</b>, desde que a impossibilidade da execução deste parâmetro de distribuição dos alfabetizadores seja <b>devidamente demonstrada e comprovada</b> pelos Estados, o Distrito Federal e os Municípios e aprovado pela SECAD/ MEC;</p> <p>VII - DA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES E COORDENADORES DE TURMAS: Art. 9º A <b>formação inicial dos alfabetizadores</b> e coordenadores de turma deverá ter carga horária de, <b>no mínimo, 60 (sessenta) horas</b>.</p> <p>Parágrafo único. A <b>formação inicial deverá promover o debate sobre a inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais</b> especiais associadas à deficiência (currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica).</p> <p>Caso a <b>redução do analfabetismo</b> referida tenha sido <b>atingida com a colaboração do Estado ou de entidade pública ou privada sem fins lucrativos</b>, incluídas as instituições de educação superior, seu trabalho será <b>certificado pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</b>.</p>
RES. Nº 61, DE 11/12/2007	A título de transferência automática dos valores da parcela subsequente destinada exclusivamente ao <b>financiamento das ações de apoio à alfabetização de jovens e adultos</b> [...] <b>será repassado</b> o montante de recursos <b>baseado no número de alfabetizandos</b> previstos no Plano Plurianual de Alfabetização.
RES. Nº 70, DE 24/12/2007	O apoio financeiro a que se refere o artigo anterior será destinado ao pagamento de bolsas a alfabetizadores da rede pública e a educadores populares envolvidos no atendimento educacional a turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos formadas sob coordenação da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
RES. Nº 36, DE 22/07/2008 (HADDAD)	<p>Art. 2º O Programa Brasil Alfabetizado visa a contribuir para a universalização do ensino fundamental, promovendo <b>apoio a ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos</b> nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios, por meio da transferência de recursos financeiros, <b>em caráter suplementar, aos entes federados</b> que aderirem ao Programa e <b>por meio do pagamento de bolsas-benefício a voluntários</b>.</p> <p>São beneficiários do Programa Brasil Alfabetizado:</p> <p>a) alfabetizandos; b) <b>voluntários alfabetizadores</b>; c) voluntários tradutores intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que assessorarão os alfabetizadores em turmas com deficientes auditivos; d) <b>voluntários coordenadores de turmas</b>.</p> <p>§ 1º Os <b>alfabetizadores e coordenadores</b> de turmas <b>deverão ser, preferencialmente</b>, professores da educação básica da rede pública dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.</p> <p>§ 2º Para os <b>coordenadores de turmas</b> será exigida <b>escolaridade mínima de nível médio</b>.</p>

(Quadro 3 - continuação)

DISPOSITIVO LEGAL	PERÍODO 2007-2012 (continuação)
<p>RES. Nº 36, DE 22/07/2008 (HADDAD)</p> <p>(continuação)</p>	<p>Art. 19. A título de bolsa-benefício, o FNDE/MEC pagará aos voluntários cadastrados no Programa, a cada mês de turma ativa, até o limite do número de meses de duração da turma definido no PPAI, os seguintes valores para as Bolsas:</p> <p>I - Tipo I: <b>R\$ 250,00</b> (duzentos e cinquenta reais) mensais para o <b>alfabetizador</b> de turma ativa de jovens, adultos e idosos;</p> <p>II - Tipo II: <b>R\$ 275,00</b> (duzentos e setenta e cinco reais) mensais para o <b>alfabetizador</b> de turma ativa <b>que inclua jovens e adultos</b> com necessidades educacionais especiais ou que atender a população carcerária e a jovens em cumprimento de medidas socioeducativas;</p> <p>III - Tipo III: <b>R\$ 250,00</b> (duzentos e cinquenta reais) mensais para o <b>tradutor-intérprete</b> de LIBRAS que auxilia o alfabetizador de turma ativa que inclui jovens e adultos surdos;</p> <p>IV - Tipo IV: <b>R\$ 500,00</b> (quinhentos reais) mensais para o <b>coordenador de turmas</b> de jovens, adultos e idosos, conforme regras dispostas no Art. 14 desta Resolução;</p> <p>V - Tipo V: <b>R\$ 500,00</b> (quinhentos reais) mensais para o <b>alfabetizador com 2 (duas) turmas</b> de alfabetização ativas, conforme § 2º do Art. 13, qualquer que seja o segmento atendido.</p>
<p>RES. Nº 40, DE 04/09/2008</p>	<p>As <b>bolsas serão pagas diretamente aos beneficiários</b>, mediante depósito em conta-benefício aberta pelo FNDE/MEC no Banco do Brasil S/A, em agência indicada pelo bolsista.</p>
<p>RES. Nº 50, DE 04/12/2008 (HADDAD)</p>	<p>Estabelecer critérios e procedimentos para fomento de <b> cursos de extensão para a formação de educadores para alfabetização de jovens e adultos</b> do Programa Brasil Alfabetizado, mediante assistência financeira às <b> instituições públicas de ensino superior, Instituições Federais de Educação Tecnológica, instituições confessionais de ensino superior, instituições comunitárias de ensino superior, sem fins lucrativos.</b></p> <p>Não serão contemplados projetos que sejam objetos de outros programas, inclusive do Plano de Ações Articuladas (PAR).</p>
<p>RES. Nº 12, DE 03/04/2009</p>	<p>OBJETIVOS</p> <p>I - contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, <b> com a responsabilidade solidária</b> da União com os Estados, com o Distrito Federal e com os Municípios.</p> <p>II - colaborar com a universalização do ensino fundamental, apoiando às ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios por meio tanto da <b> transferência direta de recursos financeiros, em caráter suplementar, aos entes executores</b> que aderirem ao Programa quanto do pagamento de bolsas a voluntários.</p>
<p>RES. Nº 6, DE 16/04/2010 (HADDAD)</p>	<p>Serão <b> aceitas como formadoras</b> as instituições de ensino superior (IES), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), por meio da rede federal de educação profissional, as instituições comunitárias de ensino superior sem fins lucrativos, bem como instituições ou organizações de ensino sem fins lucrativos que comprovem, no mínimo, dois anos de experiência em atividades educacionais e, no mínimo, <b> um ano de experiência em alfabetização de jovens e adultos.</b></p> <p>...</p>



(Quadro 3 - continuação)

DISPOSITIVO LEGAL	PERÍODO 2007-2012 (continuação)
<p>RES. Nº 6, DE 16/04/2010 (HADDAD)</p> <p>(continuação)</p>	<p>§ 6º A <b>formação inicial dos alfabetizadores e dos alfabetizadores-coordenadores de turmas</b> deverá ter carga horária mínima <b>40</b> (quarenta) <b>horas presenciais</b>, sendo no mínimo <b>34 horas de formação</b> para alfabetização e <b>6 horas de capacitação</b> para o Programa Olhar Brasil (cuja informações encontram-se disponíveis no endereço <a href="http://www.mec.gov.br/secad">www.mec.gov.br/secad</a>).</p> <p>§ 7º A <b>formação continuada dos alfabetizadores</b> será de <b>responsabilidade do gestor local, em conjunto com os alfabetizadores coordenadores</b> de turmas, e deverá ter carga horária mínima de <b>4 (quatro) horas-aula quinzenais ou 2 (duas) horas semanais</b>.</p> <p>Quando a <b>formação inicial for realizada em parceria com uma instituição formadora, é recomendável que a mesma instituição se incumba da formação continuada</b>.</p> <p>Art. 12. A <b>seleção</b> dos alfabetizadores, alfabetizadores-coordenadores de turmas e tradutores-intérpretes pelos EEx deverá ser, <b>preferencialmente</b>, precedida de <b>chamada pública</b>.</p> <p>§ 1º A seleção dos alfabetizadores deverá considerar os seguintes critérios:</p> <p>I - o candidato deve, <b>preferencialmente</b>, <b>ser professor das redes públicas de ensino</b>;</p> <p>II - deve ter, <b>no mínimo, formação de nível médio completo</b>; e</p> <p>III - deve <b>experiência</b> anterior em educação, <b>preferencialmente</b>, em educação de jovens e adultos.</p> <p>§ 2º A seleção dos <b>alfabetizadores-coordenadores</b> de turmas deverá considerar os seguintes critérios:</p> <p>I - o candidato deve ter, <b>preferencialmente, nível superior</b>;</p> <p>II - deve ter, <b>no mínimo, formação de nível médio</b>;</p> <p>III - deve ter <b>experiência</b> anterior em educação, <b>preferencialmente</b>, em educação de jovens e adultos;</p>
<p>RES. Nº 32, DE 1º/07/2011 (HADDAD)</p>	<p>Art. 2º São objetivos do Programa Brasil Alfabetizado:</p> <p>I - contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios;</p> <p>II - colaborar com a universalização do ensino fundamental, apoiando as ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos realizadas pelos estados, Distrito Federal e municípios, seja por meio da transferência direta de recursos financeiros suplementares aos que aderirem ao Programa, seja pelo pagamento de bolsas a voluntários que nele atuam.</p>
<p>RES. Nº 44, DE 05/09/2012 (JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES)</p>	<p>Art. 12. Os <b> cursos</b> de alfabetização poderão ter <b> duração e carga horária variável</b>, dentro dos seguintes parâmetros:</p> <p>I - <b> seis meses de duração</b> com, no mínimo, duzentas e quarenta horas;</p> <p>II - <b> oito meses de duração</b> com, no mínimo, trezentas e vinte horas.</p> <p>O <b> EEx deverá fornecer certificação aos voluntários</b> alfabetizadores, alfabetizadores-coordenadores de turmas e tradutores intérpretes de Libras que efetivamente participaram das etapas inicial e continuada da formação.</p> <p>Para que o FNDE proceda ao <b> pagamento dos bolsistas é indispensável</b> que:</p> <p>I - o <b> voluntário tenha assinado Termo de Compromisso com o Programa</b></p>



(Quadro 3 - continuação)

DISPOSITIVO LEGAL	PERÍODO 2007-2012 (continuação)
<p>RES. Nº 44, DE 05/09/2012</p> <p>(JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES)</p> <p>(continuação)</p>	<p>II - <b>voluntário tenha participado das etapas inicial e continuada da formação</b> para alfabetização de jovens e adultos na etapa inicial e participe dos encontros da etapa continuada.</p> <p>Art. 18. A <b>título de bolsa</b>, o FNDE/MEC pagará aos voluntários cadastrados e vinculados a turmas ativas no SBA os seguintes valores mensais:</p> <p>I - R\$ <b>400,00</b> (quatrocentos reais) <b>mensais</b> para o <b>alfabetizador e para o tradutor-intérprete de Libras</b> que atuam em uma turma ativa;</p> <p>II - R\$ <b>500,00</b> (quinhentos reais) mensais para o alfabetizador que atua em uma <b>turma ativa de população carcerária ou de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas</b>;</p> <p>III - R\$ <b>600,00</b> (seiscentos reais) mensais para o alfabetizador e tradutor-intérprete de Libras que atuam em <b>duas turmas de alfabetização ativas</b>;</p> <p>IV - R\$ <b>600,00</b> (seiscentos reais) mensais para os alfabetizadores-<b>coordenadores de cinco turmas</b> de alfabetização ativas.</p> <p>V - R\$ <b>750,00</b> (setecentos e cinquenta reais) mensais para o <b>alfabetizador que atua em duas turmas ativas de estabelecimento penal ou de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas</b>.</p> <p>Art. 13. O número de alfabetizandos em cada turma deverá obedecer aos seguintes parâmetros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nas áreas rurais, <b>mínimo de sete e máximo de vinte e cinco</b> alfabetizandos por turma;</li> <li>- nas áreas urbanas, <b>mínimo de catorze e máximo de vinte e cinco</b> alfabetizandos por turma.</li> </ul> <p>§ 1º As turmas de alfabetização deverão funcionar em <b>espaços ou locais de uso público</b>, garantindo-se as condições de infraestrutura necessárias para seu funcionamento.</p>
	<b>PERÍODO 2013</b>
<p>RES. Nº 1, DE 10/01/2013</p> <p>(JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES)</p>	<p>A <b>prestação de contas</b> consiste na comprovação da execução da totalidade dos recursos recebidos, incluindo os rendimentos financeiros.</p> <p><b>Caso não seja realizada de acordo</b> com as orientações, os entes ficam <b>impossibilitados de receber os recursos</b>.</p>
<p>RES/CD/FNDE nº 52, de 11/12/2013</p>	<p>Art. 14. Todas as turmas devem ser acompanhadas por alfabetizadores-coordenadores de turmas, em assessoramento técnico aos alfabetizadores e alfabetizandos:</p> <p>I - cada alfabetizador-coordenador deverá acompanhar de <b>5 (cinco) a 9 (nove) turmas</b> de alfabetização ativas para fazer jus ao recebimento de bolsa;</p> <p>III - se, durante o ciclo de execução, houver cancelamento de turma(s) e isso resultar no acompanhamento de <b>menos que 5 (cinco) turmas</b>, o alfabetizador-coordenador <b>deixará de fazer jus à bolsa</b> paga pelo FNDE;</p> <p>IV - o alfabetizador-coordenador deverá acompanhar o desenvolvimento do trabalho de alfabetização por meio de <b>visitas semanais a cada uma das turmas</b> às quais está vinculado, produzindo um registro para cada visita; esses registros deverão ser mantidos arquivados pelo EEx por vinte anos após o término da alfabetização [...]</p> <p>III - ao ente executor (EEx):</p> <p>...</p>

(Quadro 3 - continuação)

DISPOSITIVO LEGAL	PERÍODO 2013 (continuação)
RES/CD/FNDE nº 52, de 11/12/2013  (continuação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- indicar, por ato administrativo, o <b>gestor local</b> do PBA, <b>obrigatoriamente servidor público efetivo</b> desde que não seja o representante administrativo da secretaria de Educação estadual ou municipal ou prefeito municipal, que deve <b>responsabilizar-se por administrar o Programa</b> em sua esfera de atuação.</li> <li>- elaborar os planos das etapas inicial e continuada das formações dos voluntários que atuarão no âmbito do PBA, segundo as orientações do Manual Operacional do PBA (Anexo I desta Resolução)</li> <li>- implementar os planos das etapas inicial e continuada da formação, diretamente ou em parceria com instituição formadora...</li> <li>- encaminhar os egressos do PBA com idade entre 18 e 29 anos preferencialmente às turmas do Projovem (Urbano e Campo), para a continuidade de estudos;</li> </ul> <p>O Plano Plurianual de Alfabetização-Ppalfa é <b>condição obrigatória</b> para participação do EEx no Programa, sendo que nele devem estar indicadas as ações pedagógicas, de gestão e coordenação, o plano das etapas inicial e continuada da formação, bem como as metas a serem alcançadas, a abrangência e o período de execução do Programa, que deve ser renovado a cada triênio.</p> <p>Os planos das etapas inicial e continuada da formação dos alfabetizadores, alfabetizadores-coordenadores de turmas e tradutores-intérpretes de Libras deverão considerar as orientações estabelecidas nos documentos “<b>Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Alfabetizadores-coordenadores de Turmas e alfabetizadores</b>” e “<b>Matriz de Referência Comentada de Matemática e Leitura e Escrita</b>”, disponíveis no SBA, na aba “<b>Serviços</b>”.</p> <p>Art. 20. Os recursos para financiamento das ações do Programa serão transferidos de forma automática ao EEx, <b>sem a necessidade de firmar convênio</b> ou instrumento similar.</p> <p>Art. 33. O <b>monitoramento e o acompanhamento da execução</b> das metas físicas referentes ao Programa é de <b>responsabilidade da SECADI/MEC</b>, mediante a realização de visitas técnicas e de pesquisas por amostragem nas entidades e instituições parceiras, bem como por meio do Sistema Brasil Alfabetizado.</p>

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora de acordo com dados constantes nas Resoluções do FNDE e outros dispositivos legais.

Cabe destacar, conforme análise da Controladoria Geral da União (CGU, 2013) que o Decreto nº 7.507, 27/06/2011 e a Resolução FNDE nº 44, de 25/08/2011, dispoendo sobre a movimentação dos recursos federais transferidos a Estados, Distrito Federal e Municípios, orientando que “deverá ser feita somente de forma eletrônica, por meio de crédito direto na conta dos fornecedores e prestadores de serviços” (artigo 4º da Res. nº 44/2011), foi um importante passo para inibir desvios e melhorar o controle, uma vez que não serão mais permitidos saques nas contas do FUNDEB e os pagamentos serão todos identificados, permitindo o rastreamento quando necessário (CGU, 2013, p. 27). Esta medida aumentou o controle sobre os recursos do Programa Brasil Alfabetizado, bem como de outros programas sociais.

Segundo este relatório da CGU que avaliou a aplicação dos recursos do FUNDEB, foram constatadas inconsistências na realização de despesas, como movimentação dos recursos fora da conta específica em 21 unidades fiscalizadas; e falta de aplicação financeira dos recursos em outras 17. Em 52, foram efetuados pagamentos em desconformidade com a legislação; e em 73 unidades fiscalizadas ocorreu a realização de despesas incompatíveis com o objeto do Fundo. A maioria dos entes fiscalizados implantou o plano de carreira do magistério, mas cerca de 1/3 não efetuou o pagamento dos salários dos professores com os devidos procedimentos, conforme se vê no relatório da CGU.

Constataram-se inconsistências na realização de despesas e graves ocorrências de diversas irregularidades nos processos de aquisições, o que demonstra incompatibilidade entre as despesas e os objetivos do programa, bem como fragilidade no controle da aplicação dos recursos, o que exige um aperfeiçoamento da legislação com vistas à fiscalização, monitoramento e supervisão da aplicação dos recursos do FUNDEB (CGU, 2013, p. 33).

É preciso dizer que este controle foi se aperfeiçoando, e hoje existe um sistema que permite o acompanhamento dos gastos, através da obrigatoriedade do fornecimento de dados, via SBA (Sistema Brasil Alfabetizado), para que os entes executores do programa possam receber verbas futuras destinadas ao programa de alfabetização de jovens e adultos.

No quadro anterior mostramos algumas mudanças significativas no processo de desenvolvimento do PBA. Uma das mudanças que se pode verificar foi o fato da verba não ser mais contabilizada por aluno, conforme Res. nº 18 de 10/07/2003, o que fazia com que fosse registrado um maior número de alunos, sem que houvesse um controle adequado sobre a veracidade dessas informações.

Outro ponto importante sobre o repasse da verba diretamente aos entes executores (Medida Provisória nº 173, assinada pelo Presidente Lula, em 16/03/2004). A assistência pleiteada por entidades federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos) de Ensino Superior e organismos da sociedade civil, sem fins lucrativos, que comprovem experiência em projetos de educação de jovens e adultos, antes realizada sem contrato ou convênio foi alterada na Resolução nº 31, de 10 de agosto de 2006 pelo Ministro Haddad quando, então, “a transferência dos recursos financeiros, objetivando a execução do Programa, passou a ser feita, mediante a celebração de convênio ou termo de parceria”, exigindo de certa forma maior compromisso dos entes parceiros com a execução do programa. Antes no governo Lula, com o ministro Tarso Genro, “a transferência de recursos financeiros, objetivando a execução descentralizada do Programa Brasil Alfabetizado” era “efetivada, automaticamente, pelo Ministério da Educação, aos Estados, ao Distrito Federal e

aos Municípios, sem necessidade de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congêneres, mediante depósito em conta-corrente específica”. (MEC - MEDIDA PROVISÓRIA nº 173 de 16/03/2004).

Cabe ressaltar que os entes executores são responsáveis pela seleção e formação dos alfabetizadores, bem como o controle de pagamento em forma de bolsas para os voluntários, sejam alfabetizadores ou coordenadores, e também devem prestar contas do desenvolvimento do Programa desde o número de alfabetizados até os resultados finais avaliativos. Além do pagamento de bolsas aos alfabetizadores e coordenadores de turmas, o MEC/FNDE repassa recursos financeiros aos estados e municípios, por meio de transferência automática, para financiamento das seguintes ações: formação de alfabetizadores, aquisição de gêneros alimentícios para a merenda e materiais escolares, pedagógicos, didáticos e literários, e de apoio ao professor em geral.

Essas ações, de certa forma, inibem a transferência de recursos para instituições privadas que trabalham com a alfabetização de jovens e adultos, fazendo com que o poder público tenha para si maior responsabilidade pela execução e o controle do programa.

### **3.2.1 Seleção e formação dos alfabetizadores**

Sobre a seleção e formação dos alfabetizadores observam-se algumas brechas nas leis, com termos como “preferencialmente” ou “recomendável”, para que os entes públicos, na impossibilidade de poder dar conta das exigências do MEC, possam então contratar serviços de terceiros. Isso se evidencia em praticamente todas as resoluções desde a implementação do Programa Brasil Alfabetizado, como na Res. nº 6, de 16 de abril de 2010, onde diz que são aceitas como formadoras tanto as instituições públicas de ensino superior, como instituições comunitárias ou organizações de ensino sem fins lucrativos que comprovem, no mínimo, dois anos de experiência em atividades educacionais e, no mínimo, um ano de experiência em alfabetização de jovens e adultos.

Esta mesma resolução aponta que, quando a formação for realizada em parceria com instituição formadora, “é recomendável que a mesma instituição se incumba da formação continuada”. Ou seja, o Estado ou Município pode delegar para as instituições privadas com pouco tempo de experiência na área da educação de adultos, a formação dos alfabetizadores, ponto extremamente relevante no entender deste estudo, para alcançar níveis de uma alfabetização com a qualidade que jovens e adultos excluídos do sistema educacional merecem ter. Também, no artigo 12, expressa que a seleção dos alfabetizadores,

alfabetizadores-coordenadores de turmas e tradutores-intérpretes pelos EEx deverá ser, “preferencialmente”, precedida de chamada pública, considerando que o candidato deve, “preferencialmente”, ser professor das redes públicas de ensino.

Sobre este aspecto, também chama a atenção a nomeação para os voluntários alfabetizadores, sendo que este termo “alfabetizador” serve tanto para o educador popular quanto para o professor da rede pública. Inclusive deixando claro que o professor que exercer a função de alfabetizador, tem esta denominação em razão de não poder ser remunerado para fins trabalhistas.

A determinação deste termo já aparece na Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Nesta norma, entende-se “alfabetizadores os professores da rede pública ou privada ou outros agentes, nos termos do regulamento, que, voluntariamente, realizem as atividades de alfabetização” (as expressões foram sublinhadas por nós).

Merece relevo a exigência de formação dos alfabetizadores na Resolução nº 13, de 24 de abril de 2007, permitindo que se admitam, no caso do Ensino Médio, mediante justificativa acerca da impossibilidade do cumprimento do requisito, educadores populares com um mínimo de formação, ou seja, o Ensino Fundamental. Pode se dizer que esta medida atende às necessidades de muitas realidades em regiões mais pobres, em que os alfabetizadores são sujeitos da própria comunidade, que também não puderam avançar no seu processo de formação.

Nas Resoluções mais recentes, vê-se que também a exigência de formação superior não é prioridade. Como se observa, para o recrutamento dos alfabetizadores, alfabetizadores-coordenadores de turmas e tradutores-intérpretes de Libras pelos EEx, realizada por intermédio de chamada pública, são priorizados os seguintes requisitos:

- I - ser preferencialmente professor de rede pública de ensino;
  - II - ter, no mínimo, formação de nível médio completo;
  - III - ter e comprovar experiência anterior em educação, preferencialmente, em educação de jovens e adultos;
  - IV - ser capaz de desempenhar todas as atividades descritas para os alfabetizadores no Manual Operacional do PBA (Anexo I).
- (RESOLUÇÃO Nº 44, de 05/09/2012.)

Observamos que, ainda, na seleção dos alfabetizadores de jovens e adultos é aceito o nível de formação média, ou em nível fundamental, como se constituía em programas anteriores, com o trabalho de um voluntariado. Conforme dados divulgados pelo MEC a ocupação, na maioria, são alfabetizadores populares (17%), aposentados (22%) e desempregados (34%). Cabe destacar, entretanto, que a Resolução nº 1 do CNE/CP de

15/05/2006, que altera artigos da Nova LDB 9394/96, tornou obrigatória a formação em nível superior para os professores de Ensino Básico. Contudo, os dados demonstram que, na prática, esta obrigatoriedade não se concretiza plenamente.

Neste sentido, pode-se dizer que o trabalho do alfabetizador de jovens e adultos não é considerado uma atividade que exige maior qualificação e, por isso, não necessita ser valorizado. Esta banalização de tão relevante função pode ser constatada, inclusive, pelos valores pagos em forma de bolsas, bem como pelo tempo de formação, materiais utilizados, infraestrutura, enfim, uma série de elementos que denotam uma visão equivocada, ao nosso sentir, de que, para ser alfabetizador, não se necessita de muitos recursos.

Os valores pagos aos alfabetizadores no ano de 2013, como bolsa-auxílio, correspondem a cinco níveis, entre R\$ 400,00 e R\$ 750,00, pagos a voluntários cadastrados no Programa, mas como se pode ver no quadro a seguir, comparando-se valores despendidos em anos anteriores, observa-se que, para uma década da política de alfabetização, esse acréscimo remuneratório não é substancial.

**Quadro 4 – Valores referentes às Bolsas-Auxílio pagas aos Alfabetizadores e Coordenadores no Programa Brasil Alfabetizado - 2003-2013**

2003	2004-2006	2007	2010-2011	2012-2013
Varia de acordo com o número de alunos por turma, não existindo parcela fixa. R\$ 15,00 por aluno/mês, sendo o máximo de 25 alunos por turma, perfazendo o máximo de <b>R\$ 375,00</b> .	Alfabetizador percebe parcela fixa ( <b>R\$ 120,00</b> ) e variável por alfabetizando em sala de aula (por aluno/mês, R\$ 7,00), perfazendo um máximo de <b>R\$ 295,00</b> .	<b>R\$ 200,00</b> Alfabetizador	Bolsa Classe I <b>R\$ 250,00</b> Alfabetizador	I - <b>R\$ 400,00</b> mensais - alfabetizador e tradutor-intérprete de Libras - uma turma ativa
		<b>R\$ 230,00</b> Alfabetizador de alunos com deficiência	Bolsa Classe II <b>R\$ 275,00</b> Alfabetizador com uma turma ativa de população carcerária ou de jovens em cumprimento de medidas sócioeducativas	II - <b>R\$ 500,00</b> mensais - alfabetizador - uma turma ativa de população carcerária ou de jovens em cumprimento de medidas sócioeducativas
		<b>R\$ 200,00</b> Tradutor-intérprete de Libras	Bolsa Classe III <b>R\$ 250,00</b> Tradutor-intérprete de Libras	III - <b>R\$ 600,00</b> mensais - alfabetizador e tradutor-intérprete de Libras - duas turmas ativas
		<b>R\$ 300,00</b> Supervisor (com grupo de 15 alfabetizadores)	Bolsa Classe IV <b>R\$ 500,00</b> Coordenador de turmas	IV - <b>R\$ 600,00</b> mensais - alfabetizadores-coordenadores de cinco turmas de ativas
			Bolsa Classe V <b>R\$ 500,00</b> Tradutor-intérprete com duas turmas	V - <b>R\$ 750,00</b> mensais - alfabetizador - duas turmas ativas de estabelecimento penal ou de jovens em cumprimento de medidas sócioeducativas

**Fonte:** Quadro elaborado por Comerlato e Moraes (2013), sendo atualizado neste estudo pela autora.

Neste quadro 4 se pode observar que os valores pagos ao alfabetizador não se alteraram substancialmente, pois em 2003 o recebimento correspondia ao valor de R\$ 375,00, chegando, dez anos depois em 2013, a apenas R\$ 400,00. A remuneração total pode chegar até 750,00 mensais, mas isso caso o alfabetizador trabalhe com duas turmas de jovens ou adultos em estabelecimento penal ou de jovens em cumprimento de medidas sócio-educativas.

Cabe destacar, como já referido anteriormente, que, para os professores da rede pública, assim como para os educadores populares ou contratados por instituições privadas que prestam o serviço de formação, a partir do contrato com os entes federados, esses valores não estão vinculados a nenhuma lei trabalhista que lhes garanta qualquer remuneração adicional ou benefícios, refletindo, portanto, num trabalho sem garantias. Agrega-se, ainda, o fato de o contratado ter que assinar um “Termo de compromisso do alfabetizador voluntário<sup>34</sup>” que o coloca formalmente nesta condição, comprometendo-se a fazer:

[...] **trabalho voluntário** de alfabetização em turma com até 25 alfabetizandos, com carga horária total entre 240 e 320 horas/aula (correspondentes entre 6 e 8 meses de duração do Projeto, de acordo com o planejamento do executor) e carga horária semanal mínima de 10 horas, com duas horas por dia – ou excepcionalmente com outra carga diária, de acordo com as especificidades do projeto pedagógico a ser executado – podendo ser incluídas na turma, no máximo 3 pessoas com deficiência que demande metodologia, linguagem e código específicos (BRASIL, 2012, [s.p.]). [Grifo nosso].

Este trabalho voluntário de alfabetização é remunerado através do pagamento de bolsa-auxílio. Uma bolsa que, nas palavras de Gadotti (2008, pp. 15-16), se trata de “uma espécie de ‘suplência’, de política compensatória. Muitos professores farão apenas mais um ‘bico’ como alfabetizadores de adultos”.

Ressalte-se que a qualquer momento pode ser solicitado o seu desligamento do programa, sem quaisquer ônus aos contratantes, nem indenizações aos alfabetizadores, bastando apenas que seja comunicado, em tempo, para que o alfabetizador voluntário seja substituído. Além disso, mesmo não sendo exclusivo no processo de alfabetização de jovens e adultos, podem ocorrer prejuízos na aprendizagem dos alfabetizandos, pelo rompimento dos vínculos já constituídos. Tais vínculos dizem respeito à forma como chegam muitos jovens e adultos desacreditados, na própria condição em que se encontram, de excluídos do sistema formal de educação. E o sujeito alfabetizador é elemento fundamental para sua auto-afirmação. A mudança abrupta deste sujeito alfabetizador no cenário de aprendizagem pode levar ao desestímulo ou até mesmo à evasão do aluno.

---

<sup>34</sup> Anexamos o modelo deste termo ao final deste trabalho.

Paulo Freire (1996), na obra *Pedagogia da Autonomia* diz que a prática docente envolve uma série de aspectos entre eles a afetividade, o domínio próprio, o exercício da curiosidade, o comprometimento, o respeito ao conhecimento prévio e a identidade cultural do educando. Tais aspectos, entre outros, não nascem e desaparecem a qualquer momento e sim fazem parte de um processo de constituição de si na relação com o outro. E esta relação pode sofrer com o desligamento sintomático daquele que tem papel fundamental no processo de aprendizagem. Assim como este, outros aspectos influenciam no processo de ensino aprendizagem. A precarização do trabalho do professor alfabetizador, expresso na forma “voluntária” é outro ponto que pode desestimular aos professores de exercer a prática de alfabetização de jovens e adultos.

Gadotti (2008, pp. 17-18), sobre as reformulações do programa, disse que exsurgeram dois equívocos: “primeiro em relação à prioridade dada ao alfabetizador de crianças das redes de ensino público, como foi feito pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) durante o regime militar”. Como afirma este autor,

[...] desde os anos cinquenta está à disposição do alfabetizador de adultos uma metodologia específica em relação a essa idade, elaborada por Paulo Freire. Não é a transposição simples dos métodos utilizados na educação das crianças”. Essa **prioridade** do Programa Brasil Alfabetizado, na prática, significa desestimular a sociedade civil, as igrejas, as ONGs e as escolas privadas a investir na educação de jovens e adultos (EJA). A proposta da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação, desvaloriza o movimento popular de EJA e, indiretamente, atribui o fracasso da alfabetização de adultos, e do Brasil Alfabetizado, aos educadores populares. (GADOTTI, 2008, pp. 17-18).

Como assevera Gadotti (2008), os jovens e adultos não podem ser tratados como crianças na sua formação de alfabetização. Porém, é preciso pensar que o governo, ao atribuir aos professores das redes de ensino esta função de alfabetização de jovens e adultos, qualifica o nível de formação exigida para atuar nessa área, atribuindo para si o compromisso de impulsionar a qualificação na formação dos alfabetizadores. Também, as orientações não descartam que educadores populares continuem atuando, mas exige um mínimo de formação inicial e continuada, o que também é positivo.

O Coordenador Geral da Ação Educativa e membro do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Sergio Haddad (2007, p. 27) alertou, entretanto, que, “apesar do MEC afirmar que a inclusão dos professores da rede nas salas de alfabetização visa também melhorar o nível salarial da categoria, especialmente no Nordeste, as secretarias municipais de educação apontam dificuldades para o cumprimento dessa



exigência”. A justificativa é de que não haveria profissionais suficientes com turnos disponíveis e que o valor da bolsa oferecida não seria um atrativo. Sobre este aspecto, cabe destacar o segundo equívoco que Gadotti (2008) aponta sobre a reformulação do programa Brasil Alfabetizado: o método de pagamento aos alfabetizadores, feito sob a forma de bolsa não incorporada ao salário do professor, que vai contra a tendência mundial de profissionalização da educação de adultos. Como bem observa o autor,

Os educadores sempre lutaram para que a modalidade EJA da educação básica fosse profissionalizada. A bolsa é uma forma de precarizar ainda mais a área, colocando a EJA no campo da atividade voluntária e não profissional. A bolsa vai contra a tendência mundial de profissionalização da educação de adultos defendida, por exemplo, pela Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO, a Confintea<sup>35</sup> V (Hamburgo, 1997) [...]. (GADOTTI, 2008, p. 19).

Além disso, o termo “preferencialmente” para que sejam os alfabetizadores selecionados dentre os professores das redes, permite aos entes federativos, no caso de não terem a adesão por parte dos professores públicos, buscar esses profissionais junto a instituições privadas, ONGs ou Instituições de Ensino Superior que tenham experiência com educação de jovens e adultos. Neste caso de adesão por parte de instituições não governamentais, fica sob a responsabilidade das mesmas a formação inicial e continuada dos alfabetizadores, e que deverá estar vinculada aos princípios e métodos oferecidos como suporte pelos materiais didáticos escolhidos pelo MEC/SECADI e encaminhados aos professores e entidades para a escolha do que mais seja adequado à realidade dos alunos com quem irão trabalhar.

A autonomia dada aos estados e municípios para decidirem o que é melhor operacionalizado no programa pode ser considerado um ponto positivo na descentralização do poder estatal, porém cabe uma ressalva: no caso dos municípios ou estados contratarem os serviços de terceiros, essas entidades, como dito, devem assumir a formação inicial e continuada dos alfabetizadores, seja ela pública ou privada. E, ao assumirem esse compromisso, cabe questionar se a política da empresa, da ONG, do terceiro, enfim, e do Estado vão andar juntas. Mesmo que esta empresa ou instituição siga as orientações fornecidas pela SECADI/MEC sobre o conteúdo do programa, é possível que nas práticas de alfabetização tal não se verifique concretamente, e se vejam ocorrer distorções no processo de ensino aprendizagem, com reflexos negativos sobre o sujeito que se alfabetiza.

---

<sup>35</sup> Conferência Internacional de Educação de Adultos é convocada periodicamente pela UNESCO, com a finalidade de fazer um balanço mundial do setor, estabelecer novos programas e metas – uma “agenda para o futuro” – e promover a educação ao longo da vida.

Cabe destacar que, em muitos casos de contratação de instituições parceiras com os governos, sem reconhecimento de vínculo trabalhista, com o pagamento de auxílio financeiro em valor inferior ao piso salarial dos professores, dependendo da região do país, acabam sendo contratadas pessoas da própria comunidade sem uma formação específica e qualificada. Este fato é apontado em pesquisas anteriores, como um dos problemas que mais afetam a qualidade e os resultados dos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos.

Por outro lado, os profissionais da educação que trabalham na rede pública e que são chamados “preferencialmente” para atuar na alfabetização de jovens e adultos, majoritariamente não contam, em sua formação inicial, com disciplinas voltadas para a atuação em processos de alfabetização e aprendizagem de jovens e adultos. Neste sentido, esta modalidade ainda sofre com o preconceito de ser historicamente uma educação marginalizada no processo de formação para a Educação Básica e isso pode ser comprovado principalmente no processo legal, em que somente em 1988 a educação de jovens e adultos ganhou maior visibilidade.

Outro ponto sobre a questão pedagógica, destacada em um documento que analisou o Programa Brasil Alfabetizado, no seu início, no período de 2003-2006, realizado pela Ação Educativa, chama a atenção para o fato de que a política implementada não foi a constituição do MOVA<sup>36</sup> como expresso no Plano de Governo em 2002. Segundo consta neste documento de análise:

Os movimentos inspirados na metodologia do professor Paulo Freire participam como parceiros do programa federal, o qual aceita relação com todas as metodologias existentes para a alfabetização de adultos. Contudo, em termos numéricos, foram privilegiadas entidades patronais e religiosas avessas à metodologia freiriana. (AÇÃO EDUCATIVA, 2006, p. 18).

Sobre esta questão, Gadotti (2008) também aponta que os compromissos assumidos pelo presidente eleito, Luis Inácio Lula da Silva, não foram cumpridos, uma vez que, embora constante no programa de governo de 2002 da coligação Lula Presidente, a proposta Mova Brasil, “mesmo diante do apelo de muitos educadores e entidades, [...] não foi “implantada” pelo governo Lula” (Gadotti, 2008, p. 100).

---

<sup>36</sup> O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA - tem sua origem na cidade de São Paulo, no período em que Paulo Freire foi secretário de Educação do Município (1989- 1992). A confluência entre a vontade política do governo municipal e os interesses das organizações comunitárias resultou na parceria em ações de alfabetização de jovens e adultos e formação de educadores populares. A gestão democrática do programa era garantida pela participação das organizações comunitárias no Fórum dos Movimentos Populares de Educação de Adultos da Cidade de São Paulo.

Segundo este autor,

O Programa Brasil Alfabetizado não institui uma metodologia própria do programa. Vários programas que utilizam a metodologia do MOVA estão fazendo parceria com o Programa Brasil Alfabetizado tendo, porém, que reformular a sua estrutura e funcionamento, o que descaracteriza, segundo alguns, o projeto original do MOVA. (GADOTTI, 2008, p. 99).

Também em outras pesquisas, como de Di Pierro, Graciano (2003) e Petró (2010), é evidenciada a diversificação de métodos utilizados no processo de alfabetização dentro do programa de alfabetização brasileiro. Petró (2010, p. 15) lembra que “a atuação e o envolvimento do educador com o espaço onde são ministradas as aulas e com a comunidade se caracterizam como os elementos mais relevantes para delinear o formato que a política pública assume no momento da sua implementação”. Segundo esta autora, ainda,

É possível identificar que os educadores atuam da forma que consideram mais adequada, mesmo que isso se diferencie da orientação recebida no momento da formação realizada pela instituição a qual estão vinculados. Cada turma de alfabetização apresenta significativa autonomia no desenvolvimento das atividades e a trajetória do educador tem um papel determinante, pois é ele quem desenha a forma como o trabalho será desenvolvido e o seu envolvimento com as questões do grupo de alfabetizados é significativo na execução das ações. (PETRÓ, 2010, p. 15).

É claro que não se pode colocar no profissional da educação a responsabilidade por delinear a forma e o conteúdo de um programa desta dimensão, mas certamente seu papel é determinante, como bem salienta a autora. E também não se deve generalizar, no caso do Brasil, acerca das concepções e métodos que os alfabetizadores e os formadores dos alfabetizados têm como norte de suas práticas sociais. Cabe novamente citar o caso do Rio Grande do Sul, em que

A formação foi pautada por atividades orientadas com base na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” de Paulo Freire. De acordo com a responsável pelo PBA junto à Seduc, Lara Viscardi, o encontro trouxe um retorno das principais ações realizadas pelo Programa, bem como das aulas e do perfil das turmas com base na pedagogia freireana. (Disponível no site<sup>37</sup> da SEDUC/RS).

Segundo informações no site da SEDUC, o coordenador-adjunto da 20ª CRE, professor João Carlos Poletti, integrou o evento, abordando a importância da reflexão sobre a obra de Paulo Freire para os alfabetizadores do Programa. Também, de acordo com a

---

<sup>37</sup> [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias\\_det.jsp?PAG=1&ID=8954](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=1&ID=8954)

responsável pelo Programa junto à 20ª CRE, Ana Jossade Félix Vieira, a Formação Continuada

[...] faz parte do planejamento inicial envolvendo todos os professores alfabetizadores do PBA, fazendo com que os mesmos tenham o assessoramento e apoio pedagógico para o desenvolvimento na prática de suas atividades junto aos alfabetizandos. (Disponível no site da SEDUC/RS).

Cabe lembrar que na execução do programa, a cada convênio realizado, são estabelecidas prioridades diferentes de acordo com as orientações e os objetivos de cada organização. E segundo o Ministério da Educação (MEC, 2014), os municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa. Mas, a partir do momento em que são estabelecidos os convênios, cada instituição tem autonomia para formular e implementar seus projetos da forma como julgar necessário, inclusive em parceria com instituições governamentais ou não-governamentais desde que estas comprovem experiência na educação de jovens e adultos.

No caso da formação de turmas, também observamos que, normalmente, a sua composição está a cargo do alfabetizador, que tem a responsabilidade de formar e organizar as turmas. No processo de seleção, um dos critérios para ser alfabetizador é que ele tenha ao menos uma turma de alunos. Esse processo, por um lado é visto como uma facilidade para compor as turmas, uma vez que o alfabetizador já tem os contatos com os alunos. Por outro, se pode dizer que se trata do repasse da responsabilidade do poder público, sendo que o Estado poderia fazer este chamamento público dos alunos através de uma maior conscientização da importância da alfabetização no processo de cidadania dos sujeitos. Além disso, o fortalecimento da parceria com Programa Bolsa-Família<sup>38</sup> (PBF), permitiu ao PBA um acesso do seu público, através do Cadastro Único<sup>39</sup>.

Mas isso, obviamente, não impede que os voluntários que já realizam atividades com jovens e adultos em suas comunidades venham a agregar mais alunos para as classes de alfabetização. O que se questiona é essa obrigatoriedade para os alfabetizadores voluntários, no processo seletivo, de formarem as turmas, o que, de certa forma, desobriga o Estado de sua responsabilidade na busca de atender um maior número de analfabetos.

---

<sup>38</sup> Em cumprimento à agenda de articulação de Programas Complementares, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) firmou parceria com o Ministério da Educação (MEC) para promover o atendimento dos beneficiários do Programa Bolsa-Família (PBF) e dos cidadãos inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) nas turmas de alfabetização de jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

<sup>39</sup> O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único) é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, entendidas como aquelas que têm: renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa; ou renda mensal total de até três salários mínimos.

Os alfabetizadores, na sua maioria, formam um voluntariado que, após serem selecionados, passam a receber uma bolsa-remuneração, sem vínculo, fixada entre quatrocentos e setecentos e cinquenta reais, conforme última Resolução nº 44 de 2012, emitida pelo MEC e FNDE.

Observa-se outro aspecto relevante: no período de 2003-2013, conforme o Quadro 3, antes apresentado, os valores variaram substancialmente, inclusive sendo rebaixado o valor para o ano de 2007, quando se tornou parcela fixa de R\$ 200,00, comparativamente ao período de 2004 a 2006, onde se poderia chegar ao valor máximo de R\$ 295,00 por mês. Também observou-se a flexibilização da exigência mínima de escolaridade, no que se refere aos alfabetizadores e coordenadores voluntários. Ou seja, como requisito de formação dos alfabetizadores é exigido, no mínimo, o Ensino Médio completo, mas ainda se encontram alguns contratos onde é aceito o Ensino Fundamental completo, como é o caso dos alfabetizadores que trabalham em zonas rurais ou com os indígenas, como se observa na última Resolução do ano de 2013. Além disso, apesar de obrigatoriedade da participação em cursos de formação inicial e continuada oferecidos pelos entes e instituições parceiras, sendo uma exigência do Ministério da Educação, esses cursos podem ser oferecidos por instituição privada parceira, através contrato ou convênio.

Na verdade, o fato de as ações ocorrerem de maneira diferenciada de acordo com a instituição conveniada, no caso dos entes federados não assumirem a formação dos alfabetizadores, a forma como se organiza e como se planeja a formação acaba refletindo nas ações dos alfabetizadores voluntários que, contratados por uma instituição privada, por exemplo, seguem os princípios filosóficos, políticos e sociais dessa instituição, mesmo que estas tenham que seguir as diretrizes do MEC. Esse tipo de parceria, por um lado, representa uma certa autonomia nos métodos de ensino, mas por outro convive com o risco de atender aos interesses econômicos, com uma formação aligeirada, de baixa qualidade, que objetiva, essencialmente, a preparação do alfabetizando para o ingresso no mercado de trabalho.

Segundo Di Pierro e Graciano (2003, p. 39), “o governo definiu o Brasil Alfabetizado como uma campanha plural, que acolhe toda sorte de iniciativas já em andamento e uma diversidade de metodologias de alfabetização”. Também, conforme as autoras, no que se refere à formação de educadores, as estatísticas disponíveis computam a existência de quase 190 mil professores atuando na educação básica de jovens e adultos, aos quais devem somar-se alguns milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular. Porém, as autoras salientam que,

Em ambos os casos, as pesquisas apontam uma formação inicial insuficiente que vem sendo suprida com programas continuados de formação em serviço realizados por instituições de ensino superior, organizações não governamentais especializadas e equipes técnicas dos organismos públicos. (DI PIERRO E GRACIANO 2003, p. 44).

Um aspecto importante que destacam Di Pierro e Graciano é o fato de que, ao longo da história, as técnicas normalmente estão voltadas para o que fazer com a linguagem escrita, ou seja, “não se trata de saber o que a escrita faz com pessoas e sociedades, mas de compreender o que as pessoas fazem com a escrita” (Idem, p. 37). Devido à essa diversidade, coexistem práticas e materiais pedagógicos, além de orientações curriculares, propostas pelas diferentes concepções desenvolvidas ao longo da história da educação de jovens e adultos no Brasil. Dada a descentralização, a difusão territorial e as distintas parcerias que caracterizam esses programas, eles comportam grande variedade de práticas pedagógicas, segundo informam as autoras.

Por outro lado, o Plano de Alfabetização deve levar em conta aspectos pedagógicos, de acompanhamento e gestão, intrinsecamente integrados. Deve considerar, também, concepções e valores relacionados à educação de todos os envolvidos, considerando: os diferentes níveis de letramento dos alfabetizandos; a riqueza e variedade de suas experiências, saberes e expectativas; a origem regional, assim como concepções e propostas metodológicas dos alfabetizadores. Nesse sentido, cabe destacar a relevância da elaboração de políticas locais para Educação de Jovens e Adultos - EJA que contemplem as dimensões social, cultural, ambiental, ética e política da alfabetização do seu público alvo (SECADI/MEC, Resolução nº 12, 2007).

O caráter democrático da educação de adultos, enquanto direito de todos e dever do Estado, fundamenta o valor educativo do diálogo e da participação dos alfabetizandos e alfabetizadores, como sujeitos portadores de saberes que devem ser valorizados e estimulados - atitudes que traduzem as novas contribuições das teorias educacionais e concretizam as propostas da Declaração de Hamburgo (1997), onde se lê que “(...) a alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida”.

Ao ler a Resolução nº 12/2007/FNDE/MEC, observamos uma ampliação no conceito de alfabetização de não ser apenas um instrumento utilitário da leitura e da escrita, mas aquele que proporciona ao alfabetizando ampliar seus horizontes e ter maior participação cidadã.

Como se encontra nesta resolução, deve-se possibilitar ao alfabetizando:

[...] ler, compreender e produzir textos simples de diferentes tipos e finalidades; utilizar textos com diferentes funções da linguagem (referencial, apelativa, emotiva, poética, metalingüística); ler e escrever números (preços, datas, horários, medidas); utilizar as operações matemáticas em seu cotidiano (pagamento, cálculo de troco, salário, parcelamento); **participar de debates sobre diferentes assuntos de interesse da comunidade e de seu interesse próprio; ter acesso a outros campos do conhecimento.** (RESOLUÇÃO Nº 12, 2007, FNDE/MEC). (Grifo nosso).

A Resolução mencionada, de certa forma, promove um “saber democrático”, entendido este saber como uma forma de acesso às informações de direitos e deveres do cidadão e a uma maior participação nos campos de conhecimento político, social, cultural e econômico da sociedade. Entretanto, não se pode esquecer o limite utilitário da leitura e da escrita, nem colocá-lo como campo de superação da consciência ingênua, quando se vê que, na prática, não se tem as condições necessárias para esta superação. A começar pela precarização do trabalho do alfabetizador voluntário, valores pagos em forma de bolsas, sem vínculos trabalhistas, entre outras questões já apontadas até aqui.

No diálogo entre Freire e Macedo (2011, p. 79) sobre as duas dimensões da alfabetização – “a alfabetização quanto às próprias histórias, às experiências e à cultura de seu meio ambiente imediato [...] e a apropriação dos códigos e culturas das esferas dominantes [...]” – Freire, sobre a tensão existente entre estas dimensões, diz que não é possível superar a ingenuidade, o senso comum, sem “assumi-los” (p. 80). Ou seja, parece faltar no esclarecimento acima a especificidade da alfabetização e especialmente a assimetria gerada pelas instituições sociais. Nas palavras de Freire “a alfabetização crítica deve explicar a validade dos diversos tipos de música, de poesia, de linguagem e de visão do mundo” (idem, p. 87). Desse ponto de vista, acrescenta Macedo (2011):

Além da questão do código linguístico, os educadores devem compreender as maneiras pelas quais os diversos dialetos codificam visões de mundo diversas. A nitidez política da qual Freire se refere de entender a realidade como um processo de vir a ser, quer dizer que “é preciso desafiar os alunos a compreender que, como sujeitos cognoscentes, a relação que se tem com objetos cognoscíveis não se pode reduzir apenas aos objetos”. (MACEDO, 2011, p. 149).

É preciso atingir um “nível de compreensão da totalidade complexa de relações entre os objetos” (p. 155). Neste sentido, nas palavras de Macedo, os programas de alfabetização devem fundamentar-se amplamente na ideia de alfabetização emancipadora, ou seja, “não devem estar ligados apenas à aprendizagem mecânica de habilidade de leitura, mas,

adicionalmente, a uma compreensão crítica das metas mais gerais da reconstrução nacional” (Macedo, p. 194).

E os formadores para a alfabetização de jovens e adultos devem ter claro que é preciso ir além do respeito às condições culturais do jovem e do adulto analfabeto; nas palavras de Gadotti,

Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular. Ler sobre a educação de adultos não é suficiente. É preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento, em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos tem sentido. (GADOTTI, 2008, p. 29-30).

Assim vê-se a importância que tem os formadores dos alfabetizadores no processo de aquisição da linguagem, como expressão do conhecimento adquirido, daqueles que se alfabetizam e na continuidade desta aquisição. Sobre a expressão “formação do alfabetizador”, Mortatti (2008) afirma que “é de uso recente na história da educação no Brasil, mais ainda do que o termo “alfabetização”, que se expande a partir da década de 1910, aproximadamente”. A autora ainda adverte:

O crescente processo de especialização e interdisciplinarização da alfabetização como objeto de estudo e pesquisa [...] vem contribuindo também para certas proposições específicas relativas à formação do professor que alfabetiza, tendendo a separá-la (equivocadamente) da formação para o ensino das diferentes matérias nas séries escolares da etapa de “pós-alfabetização”; e que, como se sabe, não há, no Brasil, cursos destinados exclusivamente à formação inicial do professor responsável pela alfabetização de crianças, estando sua formação subsumida na do “professor primário”. (MORTATTI, 2008, p. 2).

Ou seja, a alfabetização, apesar de sua mudança conceitual ao longo da história, continua sendo tratada como parte inicial, em cursos iniciais ou de forma fragmentada, muitas vezes reduzida a uma política de reparação ou simplesmente colocada nos cursos de formação como um adendo.

Outro ponto importante destacado pela professora Lara Viscardi, assessora do Programa Brasil Alfabetizado no Rio Grande do Sul, responsável pela operacionalização do programa, é que mais do que os dados de quem se alfabetizou, o que deve ser priorizado é a continuidade dos estudos na educação de jovens e adultos. E esse resultado ainda é mínimo nos municípios, segundo a professora. A seguir, de forma mais específica, esta questão é mais discutida.



### 3.2.2 Sobre quem forma os formadores

Um dos avanços das últimas resoluções foi no sentido de que a formação dos alfabetizadores fosse realizada pelas secretarias de Educação, municipais ou estaduais. No caso do Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, a Secretaria Estadual da Educação – SEDUC/RS realizou formação dos alfabetizadores que trabalham com jovens de 15 anos ou mais e idosos em abril de 2014, no auditório Paulo Freire, em Porto Alegre.

A professora responsável pela operacionalização do PBA na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RS), Sr<sup>a</sup>. Lara Viscardi<sup>40</sup>, em parceria com a professora Adriane Rodrigues, gestora local, informou que a formação trouxe a Porto Alegre técnicos de apoio do PBA e assessores-referência de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito de 26 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Este ano, ainda outra formação de 40 horas ocorreu no período de 21/10 a 24/10 no City Hotel, em Porto Alegre, reunindo as diversas CREs. Nesta oportunidade, foi possível acompanhar dois grupos de formação, dos quais fazemos alguns apontamentos neste texto.

Segundo consta no *site* da SEDUC, na rede estadual do Rio Grande do Sul, cerca de 600 educadores atuaram no PBA, em aproximadamente 700 turmas, onde estudam mais de três mil alunos. No *site* também se encontram informações acerca da formação realizada no encontro deste ano em abril de 2014. Esta formação teve a seguinte pauta: apresentação do PBA – Ciclo 2012/2013 – Ciclo Atual – Agenda de Finalização do Ciclo – Acompanhamentos nas Formações nas CREs – Estudo sobre “As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?” – Estudo PBA: Resolução N<sup>o</sup> 52 de 11 de dezembro de 2013 – (Ciclo 2013/2014) – Edital de seleção de alfabetizadores, coordenadores e intérprete de LIBRAS – Reflexão: Que alfabetização desejamos?

Na entrevista com a professora Lara, ela atualizou estes dados informando que há entre alfabetizadores e coordenadores de turmas em torno de 600, e mais ou menos 4.000 alfabetizando atualmente, dos quais alguns já estiveram no programa e outros novos. Ela informou que os que repetem são aqueles que não conseguiram atingir o nível, conforme avaliação cognitiva realizada através das orientações e modelo de avaliação emitido pelo MEC. Informou ainda, que a SEDUC organiza a instrução de formadores para que estes multipliquem nos polos atendidos. A professora Lara, junto a professora gestora local e coordenadora do departamento de EJA, Adriana Rodrigues, é responsável por pensar o

---

<sup>40</sup> O primeiro contato com a professora Lara Viscardi foi através de uma conversa telefônica. Neste contato, foi agendado um encontro na SEDUC/RS para entrevista no dia 13 de outubro de 2014.

pedagógico no programa. Há três anos, desde que iniciou na SEDUC ela está nesta função e atualmente está trabalhando no ciclo de 2013 do PBA que corresponde ao período de 2014-2015 (conforme entrevista).

Ainda, sobre a formação dos alfabetizadores é interessante destacar alguns pontos da Resolução nº 52/2013 discutidos neste encontro. No parágrafo primeiro desta resolução consta que o Plano Plurianual de Alfabetização é condição obrigatória para participação dos entes executores no programa, sendo que

[...] nele devem estar indicadas as ações pedagógicas, de gestão e coordenação, o plano das etapas inicial e continuada da formação, bem como as metas a serem alcançadas, a abrangência e o período de execução do Programa, que deve ser renovado a cada triênio. (RESOLUÇÃO Nº 52, 2013).

Os planos tanto da etapa inicial como de continuidade da formação deverão considerar as orientações estabelecidas nos documentos “Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Alfabetizadores-Coordenadores de Turmas e Alfabetizadores” e a “Matriz de Referência Comentada de Matemática e Leitura e Escrita”, disponíveis no Sistema Brasil Alfabetizado. Esta resolução acrescenta ainda que “os planos das etapas inicial e continuada da formação devem ser implementados diretamente pelo entes executores (EEx) ou por instituição formadora contratada por licitação [...]”. Por fim, nos termos da Resolução, cabe aos entes executores a certificação aos alfabetizadores, alfabetizadores-coordenadores de turmas e tradutores-intérpretes de Libras.

As instituições formadoras que deverão ministrar tanto a etapa inicial quanto a etapa continuada da formação são: I - as instituições de ensino superior (IES); II - as instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica; e III - as instituições ou organizações de ensino sem fins lucrativos. Salienta-se que as instituições deverão comprovar, no mínimo, dois anos de experiência em formação de alfabetizadores de jovens e adultos e não serão aceitas como formadoras quaisquer instituições ou organizações com fins lucrativos. Em Resoluções anteriores, conforme destaque no quadro elaborado para este estudo, as instituições da rede federal de educação profissional não estavam incluídas, bem como a exigência era de um ano para as instituições parceiras em experiência com jovens e adultos (ver Quadro 3, que trata das Resoluções).

Destaca-se ainda, o artigo 10 desta Resolução de 2013-2014, definindo que a seleção dos voluntários para atuarem como alfabetizadores, alfabetizadores-coordenadores de

turmas e tradutores-intérpretes de Libras, deve “ser realizada pelos EEx por meio de edital público, obedecendo aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência da administração pública”.

Por esta Resolução nota-se que os estados e municípios, apesar da autonomia para definir como será a formação dos alfabetizadores, devem estar atentos ao que o MEC e a SECADI orientam e devem prestar contas do controle que fazem desde o número de alunos e alfabetizadores, número de turmas, coordenação das turmas, bolsas, material utilizado, planos inicial e de continuidade de formação, enfim, todo e qualquer fato referente à prestação de contas, tanto tratando-se do aspecto financeiro quanto do pedagógico. Essas diretrizes, apesar de aparentemente burocratizar os procedimentos, trazem benefícios, na medida em que oportunizam maior controle sobre as ações dos envolvidos no Programa de governo de alfabetização de jovens e adultos.

Nas últimas resoluções do MEC/FNDE observamos a transferência, aos entes executores, da tarefa primordial da formação dos alfabetizadores, sendo que estados e municípios que não realizem a formação podem contratar instituições públicas ou privadas que tenham experiência com educação de jovens e adultos. Já quando os entes se ocupam desta tarefa diretamente, não é permitida a transferência dos valores a funcionários públicos, por constituir infração a normas legais, caracterizada por acúmulo remunerado de cargos públicos. Ou seja, nas formações realizadas pelas secretarias de educação dos municípios ou dos estados, os profissionais da educação não podem receber nenhum tipo de remuneração específica que provenha do convênio com o programa de alfabetização. Essa prerrogativa acaba, muitas vezes, dirigindo para os convênios com outras instituições, uma vez que não é atrativo para os profissionais não terem este valor agregado a sua remuneração, assim como o valor pago como bolsa-auxílio para os alfabetizadores não é atrativo. Como esclarece a Resolução nº 44/2012,

No caso de o próprio EEx assumir as etapas inicial e continuada da formação sem recorrer a qualquer instituição externa, os recursos transferidos não poderão ser usados em pagamento a qualquer título, a agente público da ativa, seja da esfera municipal, estadual ou federal, por serviços prestados, inclusive consultoria, assistência técnica ou assemelhados, à conta de quaisquer fontes de recursos. (Resolução nº 44, de 5 de setembro de 2012, artigo 9, parágrafo 8º.)

O parágrafo 6º deste mesmo artigo também determina que, quando a formação dos alfabetizadores, alfabetizadores-coordenadores de turma e tradutores-intérpretes de Libras for realizada por instituição formadora selecionada, esta deverá, obrigatoriamente, ministrar

tanto a etapa inicial quanto a etapa continuada da formação. Cabe esclarecer que os critérios para esta formação devem estar balizados nos princípios pedagógicos que a SECADI e o MEC apresentam em documentos e resoluções e via sistema Brasil Alfabetizado.

Sobre a seleção dos materiais didáticos, esta é realizada mediante edital, sendo selecionado, pela SECADI, um conjunto de obras que serão encaminhadas às instituições, para que possam escolher conforme a realidade local. Quando entrevistada, a professora Lara Viscardi, antes citada, informou que, a partir de 2014, a orientação é que se trabalhe com o material oferecido pelo programa PNLD<sup>41</sup>.

Outro aspecto que encontramos como de incentivo às parcerias entre os estados, municípios e instituições privadas, diz respeito aos valores pagos aos formadores dos alfabetizadores. Em julho de 2011, a SECADI/MEC informou, tendo como base o quadro a seguir, os valores para pagamento aos profissionais responsáveis pela formação, de acordo com a qualificação e experiência, além de considerar a realidade local.

**Quadro 5 – Referência Pagamento para o Formador de Alfabetizadores**

Qualificação/Experiência		Valor (R\$)	Horas	Valor (Hora/Aula)
Graduação	Inicial	1.200,00	40	30,00
	Intermediário	1.550,00	40	38,75
	Concluído	2.600,00	40	65,00
Pós-Graduação	Especialização	3.300,00	40	82,50
	Mestrado	3.900,00	40	97,50
	Doutorado	4.600,00	40	115,00

**Fonte:** SECADI/MEC/Organismos Internacionais – 2011

Este quadro 5 apresenta os valores de referência de pagamento à pessoa jurídica contratada, mediante processo seletivo, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, na etapa inicial e continuada, da formação dos alfabetizadores, como antes explicitado no

<sup>41</sup> **Programa Nacional do Livro Didático.** In Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFERN, 2014.

Quadro 3, das Resoluções do FNDE/MEC. Estes valores são transferidos aos entes estaduais e municipais conveniados, que prestam contas via sistema junto ao MEC. Observa-se, nesse caso, que os valores mais expressivos se destinam aos profissionais que detêm níveis de formação mais elevados, estimulando a qualificação dos formadores, o que é muito positivo.

É importante destacar, ainda, o artigo 14 da Resolução de 2013, que informa que todas as turmas devem ser acompanhadas por alfabetizadores-coordenadores, em assessoramento técnico aos alfabetizadores e alfabetizandos, respeitados os seguintes parâmetros:

[...] cada alfabetizador-coordenador deverá acompanhar de **5 (cinco) a 9 (nove) turmas de alfabetização ativas** para fazer jus ao recebimento de bolsa [...] o alfabetizador-coordenador deverá acompanhar o desenvolvimento do trabalho de alfabetização por meio de visitas semanais a cada uma das turmas às quais está vinculado, produzindo um registro para cada visita [...] (Resolução/CD/FNDE nº 52, de 11 de dezembro de 2013).

Ressalta-se, nesta Resolução, o acréscimo de cinco para nove turmas para que os alfabetizadores-coordenadores possam acompanhar e também para estes o acréscimo no valor da bolsa que passa de R\$ 750,00 para R\$ 800,00. Conforme a professora Lara Viscardi (SEDUC/RS), este aspecto tem gerado muito trabalho no sentido do controle acerca da capacidade dos coordenadores em poderem acompanhar as turmas. A dificuldade decorre da intenção de que o papel do coordenador seja efetivo, e não um acompanhamento breve apenas para ver o funcionamento das turmas, mas para contribuir na organização e desenvolvimento do trabalho dos alfabetizadores.

Cabe destacar, ainda, os aspectos positivos e negativos levantados acerca do programa, pela professora Lara Viscardi, em entrevista no dia 13 de outubro de 2014. Como aspectos positivos, a professora destaca:

Em primeiro lugar, ele [o programa] acontece onde o povo está [...]. Então são lugares onde não tem escola [...] Não precisa ser em um ambiente escolarizado, [...] pode acontecer em uma associação de bairro, na casa do próprio alfabetizador [...], no clube de mães, onde emprestam os espaços [...], nas escolas que não abrem em todos os turnos, onde temos manhã, tarde e noite, com horários flexíveis [...] porque eu tenho que me adaptar à vida das pessoas [...]. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA LARA VISCARDI, 2014).

Em relação a esta flexibilização de horários e ao argumento da professora careacterizando-o positivamente, parece ser este um aspecto bastante adequado para atender aos alfabetizandos, os quais, em sua maioria, não dispõem de horários, pois trabalham, têm compromissos com a família. Contudo, esta tem sido uma crítica forte ao longo da história

dos programas de alfabetização dos jovens e adultos. Por serem programas emergenciais, na sua maioria, os mesmos não possuem dentro do sistema educacional as condições necessárias para atender aos jovens, adultos e idosos. Na verdade, as escolas ou outros espaços organizados para a alfabetização de adultos deveriam proporcionar estas condições, mas como vimos na história da alfabetização, isso ainda permanece como ideal de luta.

Outro aspecto positivo que a professora acrescenta diz respeito à liberdade que se tem na alfabetização dos jovens e adultos. Em relação à formação dos alfabetizadores explicou como o processo se realiza através da SEDUC. A formação de 40 horas para os formadores (professores da rede pública) e coordenadores de turmas (selecionados via edital) é realizada pela secretaria do Estado, e esta formação é multiplicada nos polos (CREs). Após esta formação que ocorreu em outubro deste ano, a professora informou que os formadores trabalham, em novembro, as orientações da SEDUC nas coordenadorias. Em janeiro se inicia o período da alfabetização, com uma parada em fevereiro e reinício em março até completar o ciclo de oito meses, que é o tempo do curso.

Sobre o tema da formação, a professora acrescentou que o programa dá liberdade aos alfabetizadores em suas práticas de alfabetização. Dispondo de um material que serve de referência, os alfabetizadores poderão criar estratégias junto ao seu grupo de alfabetizandos.

Esse período de 40 horas é acrescido de mais oito encontros de oito horas, como formação continuada e, na opinião da professora Lara, este é um tempo adequado. Informou, ainda, que o material de formação dos alfabetizadores é organizado junto às coordenadorias. E para executar esta formação a SEDUC pode contratar professores de Universidades ou outra instituição pública ou privada.

Sobre o que é repassado em termos de conceitos de alfabetização, a professora informa que é sugerido um olhar diferente para o alfabetizando adulto. Diz ela: “não é a mesma coisa que na educação fundamental”. Muitos professores que vão alfabetizar ou mesmo formar estes alfabetizadores não tem uma vivência em EJA e acabam utilizando estratégias como se fosse para alunos dos anos iniciais. “Elas dizem que eles gostam de desenhar, mas isso não é todo tempo”. O que ocorre é que “os alfabetizadores muitas vezes têm experiência, mas não têm experiência na EJA e às vezes fica muito infantilizado [...] as pessoas vão se sentindo mal [...], não é que não sejam levados a sério, mas é um desafio muito grande”. Segundo a professora,

[...] a EJA está no final da cadeia alimentar [...] por isso a gente procura mostrar que o olhar é diferente, que a pessoa não teve acesso. Eles tiveram que trabalhar... Então eles têm uma história. É diferente... eu não posso tratá-los como as crianças. (ENTREVISTA LARA VISCARDI – SEDUC/RS).

Para a professora Lara, é preciso, nas formações, desenvolver este ponto que é um desafio, pois em cursos de pedagogia, por exemplo, o estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos é feito em uma disciplina apenas, num semestre às vezes, o que debilita muito a formação dos profissionais da educação para o exercício de suas atividades nessa área.

Como aspectos negativos, a professora Lara enfatiza:

[...] destaco a logística para organizar tudo isto. Como o recurso vem para a Secretaria, eu tenho que disponibilizar esses montantes para 25 coordenadorias que participam do programa [...] Então, devo dividir o recurso para que estas coordenadorias se organizem para a formação inicial, a formação continuada, comprar material e essa parte financeira é a mais complicada [...]. O recurso que vem do programa é muito baixo e nós não temos uma complementação do tesouro [...] Então, não é fácil organizar o funcionamento do programa”. (ENTREVISTA LARA VISCARDI – SEDUC/RS).

Na verdade, o prejuízo da logística se dá pelo baixo recurso que os entes federativos recebem para organizar e controlar a execução do programa. No caso da SEDUC, para organizar e controlar a execução junto às CREs. Quando questionada sobre como estes recursos são divididos entre as coordenadorias, a professora diz que eles não se diversificam dependendo da realidade das CREs, por que o recurso é dividido por número de alfabetizandos. Então, por exemplo, quem atualmente mais recebe é a 5ª Coordenadoria de Pelotas, que tem em torno de 900 alfabetizandos. Isso não quer dizer que Pelotas seja a região com maior número de analfabetos, mas sim que nesta região se conseguiu montar maior número de turmas. Segundo a professora Lara, em Porto Alegre, por exemplo, há apenas uma turma, o restante é absorvido pela prefeitura e isso se dá muito pelo fato de que a EJA é do município e o Estado (a SEDUC, no caso) não tem muitas turmas para o início da formação dos jovens e adultos.

Sobre os alunos mais jovens, a professora Lara Viscardi afirma que nas turmas de alfabetização não se encontram estudantes na faixa de 15 anos. Mas se encontram muitos na dessa faixa etária nas salas de EJA. “Estes jovens de 15 anos deveriam estar na escola e estão nas turmas da EJA”. Nas turmas do PBA, entretanto, a idade é em torno dos 40 anos. “É muito difícil que jovens desta idade estejam nas turmas do PBA”, relata a professora.

Sobre os alfabetizadores, também questionamos sobre os critérios na seleção. Segundo a professora Lara, o principal critério “é o candidato que se apresenta com turmas já organizadas, pois isso agiliza a preparação do programa ...”. O número mínimo de alunos por turma é de 15, no espaço urbano, e de 7, no espaço rural. O segundo critério, conforme o edital, é se o candidato possui experiência na educação de jovens e adultos.

Da importância da continuidade da formação dos alfabetizandos, o compromisso das coordenadorias regionais é viabilizar o lugar mais próximo para a realização dos encontros, buscando escolas, organizando a logística necessária. E este também é um compromisso do alfabetizador, do coordenador, de modo que tudo seja harmonizado. “Também fazemos o controle deste processo e vemos que este número ainda é bem pequeno. Pouco tem evoluído no processo de continuidade dos alunos. Ainda é um desafio com certeza.”, afirma a professora.

Sobre o conteúdo e os autores, a professora Lara informa que tem sido trabalhados “Paulo Freire e outros autores como Piaget e Vygotsky, mas as orientações são através da Resolução e seguimos essas diretrizes”. Acerca da avaliação dos alunos, a professora informa:

[...] eles são avaliados através dos testes aplicados pelos alfabetizadores até 15 dias no início e no final do ciclo, que sempre fizemos de oito meses. Também é necessário encaminhar toda a comprovação do curso de alfabetização [...] para que seja liberado o pagamento das bolsas diretamente na conta dos alfabetizadores e coordenadores, através de repasses do FNDE (ENTREVISTA LARA VISCARDI – SEDUC/RS).

Como afirma a professora Lara, ainda falta muito, pois temos um número ainda alto de analfabetos no Estado, de quase 400 mil. O número é baixo em relação à população, mas é ainda muito alto, em termos absolutos. Neste sentido, os desafios são muitos. Na opinião da professora, os objetivos do programa agora não são mais apenas a superação dos índices de analfabetismo e sim a continuidade destes jovens e adultos no sistema de ensino. E isso ainda anda a passos lentos em termos concretos.

### 3.2.3 Resultados do programa

Sobre a avaliação do programa, cabe salientar que o PBA vem sendo alterado desde o seu início, e as modificações até agora ocorreram muito em razão dos exames realizados pelo TCU e também por conta de um estudo do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), sob a coordenação de João Pedro Azevedo<sup>42</sup>, com o título “Brasil Alfabetizado: Caminhos da avaliação”.

---

<sup>42</sup> Brasil alfabetizado : caminhos da avaliação / organização, Ricardo Henriques, Ricardo Paes de Barros, João Pedro Azevedo. – Brasília : Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 240 p. : il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação ; n. 1, v. 18. João Pedro Azevedo (Economista na Unidade de Redução da Pobreza e Gestão Econômica da América Latina e Caribe do Banco Mundial, antes de entrar para o banco, era um pesquisador do Instituto Brasileiro de Pesquisa Econômica Aplicada e superintendente de Monitoramento e Avaliação na Secretaria de Finanças do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é o presidente do Comitê Executivo da Rede de Pobreza e Desigualdade do BID-Banco Mundial-



Para a avaliação dos alfabetizandos, o documento “*Construção Coletiva*” lançado pela UNESCO e MEC em 2006 serviu de marco referencial. Este estudo tem como objetivo avaliar competências e habilidades dos jovens e adultos para uma educação inicial, sem necessitar de maiores aprofundamentos teóricos. Segundo Henriques, Barros e Azevedo (2006), este documento assume uma concepção de aprendizado da língua escrita, que envolve quatro grandes dimensões cognitivas:

- I. O domínio de competências que tendem a contribuir para o processo inicial de apropriação do sistema de escrita, servindo de base tanto ao desenvolvimento do processo de leitura quanto ao de escrita;
- II. O desenvolvimento da capacidade de decifração, quer dizer, de transformar sinais gráficos ou grafemas em fonemas, com maior ou menor nível de fluência;
- III. O desenvolvimento da capacidade de escrita, especificamente as capacidades de escrever palavras memorizadas, codificar palavras simples;
- IV- O desenvolvimento do processo de compreensão de textos (HENRIQUES; BARROS E AZEVEDO, 2006, p. 14).

Estes testes demonstraram que as atividades de ensino desenvolvidas pelo Brasil Alfabetizado eram “insuficientes para habilitar o aluno aos níveis mais altos em decorrência das concepções de ensino dos alfabetizadores”, que ignorariam o conceito de letramento<sup>43</sup> e os conhecimentos trazidos pelos alunos, conforme pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) no período de 2004-2007. Em decorrência da pesquisa realizada pelo IPEA, e das auditorias levadas a efeito pelo TCU (Tribunal de Contas da União) com relação ao período de 2003-2006, que culminou com a constatação de falhas na articulação entre gestores e parceiros vinculados ao programa, essas instituições foram responsáveis por impulsionar as modificações levadas a termo junto ao PBA, aumentando o controle sobre o seu desenvolvimento em nível nacional.

### **3.2.4 Repasse dos recursos via FNDE/MEC**

A forma de repasse dos recursos que antes era realizado diretamente nas contas dos parceiros, seja ele público ou privado, foi alterada a partir de 2006. Os recursos transferidos pelo FNDE/MEC passam a ser diretamente aos entes executores, após a validação do Plano Plurianual de Alfabetização pela SECAD/MEC e após a inserção pelos Entes Executores dos cadastros no SBA.

---

PNUD-LACEA e fez ampla consultoria e pesquisa para o Banco Mundial, BID, PNUD, UNESCO, o Departamento Britânico de Trabalho e Pensão, e os ministérios brasileiros da Educação e da Assistência Social.

<sup>43</sup> Conforme Soares (1995, p. 10) “[...] numa dimensão social ou cultural, letramento é o uso que se faz das habilidades de leitura/escrita para responder às demandas sociais”.

No artigo 9º do Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, que alterou a configuração do programa Brasil Alfabetizado, a assistência financeira da União ao Programa passa a ser destinada ao custeio das seguintes ações:

- I - bolsa para alfabetizadores, coordenadores de turmas e tradutores intérpretes de LIBRAS;
  - II - formação de alfabetizadores e coordenadores de turmas;
  - III - transporte para os alfabetizandos;
  - IV - aquisição de gêneros alimentícios destinados, exclusivamente, ao atendimento das necessidades de alimentação escolar dos alfabetizandos;
  - V - aquisição de material escolar;
  - VI - aquisição de material pedagógico;
  - VII - assistência técnica, compreendendo formulação, monitoramento e avaliação do programa.
- (DECRETO nº 6.093, de 24 de abril de 2007).

Cabe ressaltar que, conforme parágrafo 1º do artigo 9º deste decreto, o valor do apoio financeiro é calculado com base no número de alfabetizandos e alfabetizadores e repassado em parcelas. Merece destaque, também, o aspecto de que o Ministério da Educação poderá enviar ao ente federado apoiado, mediante solicitação, material pedagógico previamente selecionado, na forma do edital.

### **3.2.5 PBA e a relação público-privada**

Historicamente, a EJA ocorreu com trabalho voluntário e parcerias. Um exemplo foi a criação em 1997 do Programa Alfabetização Solidária (PAS), pelo Conselho do Programa Comunidade Solidária - um fórum de desenvolvimento de ações sociais cuja base de funcionamento se realizava com a parceria entre Governo Federal, iniciativa privada e sociedade civil (Comerlato e Moraes, 2013).

Assim, desde a sua implementação, no ano de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado vem se desenvolvendo como um programa de governo que mantém parcerias tanto com instituições públicas quanto privadas. Pelas resoluções citadas no início deste capítulo, pode-se acompanhar este processo, sendo que, no redesenho do programa em 2007, o texto sugere que a formação dos alfabetizadores seja realizada por estados, municípios e Distrito Federal, diminuindo as possibilidades de que a formação fosse realizada por entidades privadas. Os termos “preferencialmente” e “primordialmente” aparecem nas resoluções abrindo caminho para que os professores da rede pública pudessem trabalhar sem prejuízo de horário-aula. A formação destes professores se daria nas próprias instituições públicas, mas

esta medida na verdade não alterou a forma como vem se concretizando o programa acerca da formação dos alfabetizadores, uma vez que não houve uma adesão por parte da maioria dos professores da rede que fosse significativa, tanto pela impossibilidade dos professores da rede pública receberem recursos na forma de adicional ao salário, como também pelo valor nada atrativo da bolsa para os alfabetizadores, que, somente em 2012 com validade para 2013, passou a ser de R\$ 400,00.

A princípio, algumas organizações da sociedade civil – como o Serviço Social da Indústria (SESI), o Programa Alfabetização Solidária (PAS), Alfabetização Através da Literatura (ALFALIT), BB Educar e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) – foram os principais parceiros, mas isso foi sendo modificado como se pôde ver através das Resoluções que alteraram a forma de execução do PBA. Atualmente, são as redes públicas de ensino que possuem a responsabilidade e os meios para assegurar continuidade de estudos aos egressos do programa.

Desde 2006, os governos estaduais são responsáveis pela maioria das formações dos alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado. Isso, contudo, não elimina a possibilidade de parcerias público-privadas, uma vez que os municípios podem contratar serviços de terceiros como já foi dito antes. Um exemplo, é o Projeto SESC Ler, que em 2007 funcionava em 5.926 Centros Educacionais, em 18 estados e 65 municípios, totalizando 454 turmas, 12.884 alunos matriculados e 518 alfabetizadores. Este projeto foi criado em 1999 pelo departamento nacional do Serviço Social do Comércio e visava a contribuir para a redução do analfabetismo nas regiões Norte e Nordeste. Segundo informações encontradas no documento intitulado “Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática” (UNESCO, 2008):

A primeira versão do projeto previa apenas um ano para a alfabetização, mas, em pouco tempo, passou a abarcar o primeiro segmento do ensino fundamental para jovens e adultos, organizado em dois ciclos com duração total de seis semestres. (UNESCO, 2008, p. 90)

Segundo este documento, a proposta pedagógica do SESC Ler considera que “a formação de pessoas capazes de tomar parte de sociedades letradas, de modo crítico, depende fundamentalmente da continuidade e dos usos sistemáticos da leitura e escrita” (p. 90). Entre seus elementos de inovação, destacam-se a produção de:

[...] uma proposta pedagógica flexível, que deve adequar-se às realidades locais [...]; o desenvolvimento de projetos educativos articulados à geração de renda; a postura

ativa na mobilização de parceiros para intervenção em problemáticas que afetam a vida dos estudantes e suas comunidades, a integração de atividades culturais no currículo e nos projetos didáticos elaborados pelos educadores e estudantes, envolvendo também a comunidade local. (UNESCO, 2008, p. 90).

O que se observa, de modo geral, é que a alfabetização de jovens e adultos é um campo atrativo e no caso do Brasil “É um terreno de interesse, também, das organizações empresariais e dos sindicatos, à medida que constitui a base da qualificação profissional dos trabalhadores” (UNESCO, 2008, p. 90).

Com relação aos profissionais da educação, a seleção ocorre entre a população local, sendo chamados de alfabetizadores populares e exigido o Ensino Médio como escolaridade mínima. As parcerias se dão, neste trabalho, entre empresas, governos, pessoas físicas e instituições de Ensino Superior que desenvolvem Projeto Político Pedagógico direcionado à seleção e capacitação continuada de moradores para atuarem como alfabetizadores. O projeto desenvolve ações pedagógicas durante 8 meses com o jovem e adulto alfabetizando.

O trabalho que os chamados alfabetizadores populares realizam se dá na forma de voluntariado, com recebimento de bolsa-auxílio, sendo que desses não é exigida a formação mínima do EM. Deste modo se estabelece uma relação precária de trabalho, que também é temporário, e em grande parte desenvolvido em locais inadequados para o ensino.

Desde a sua criação em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, mantém parceria com esta entidade, sendo que a AlfaSol acaba executando ações do programa do atual governo através da parceria público-privada. A parceria pode ser exercida de várias formas, seja por meio de indicações de ações específicas nas quais se possa implementar políticas públicas, seja pela formalização de convênios e repasse dos recursos necessários para a efetivação de ações de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA), proporcionando a seus parceiros o monitoramento e avaliação das ações, de forma sistemática (documentos disponibilizados no *site*<sup>44</sup> da AlfaSol).

Cabe ressaltar o que diz Di Pierro (2001, p. 12) sobre o fato de que

[...] os canais e a hierarquia das instâncias de tomada de decisão não estão bem definidos e no qual os parceiros participam de modo subordinado [...], fazendo com que [...] o modelo de gestão do PAS comporte relações de poder que rompem com os princípios de transparência, equidade e reciprocidade entre os parceiros, o que permite, no limite, que práticas políticas autoritárias prevaleçam sobre a orientação democrática de determinados agentes [...] (DI PIERRO, 2001, p. 13).

---

<sup>44</sup> <http://www.alfasol.org.br>

Como a autora salienta, a parceria está mais no plano operacional, pois “[...] serve de instrumento para a captação de recursos privados e gestão financeira do Programa, mas não delibera sobre os planos, estratégico e pedagógico” (Di Pierro, 2001, p. 12). Ainda, segundo Di Pierro (2001):

A simbiose dos corpos diretivo e executivo da Associação e do Programa faz com que o poder decisório esteja, na verdade, muito concentrado. [...] Os municípios são meros receptores do Programa, não estando representados em nenhuma instância de deliberação. As decisões estratégicas são tomadas pela Coordenação do Programa, que se subordina hierárquica e formalmente ao Conselho da Comunidade Solidária, mas necessita manter algum tipo de comunicação fluente e subordinação perante o Ministério da Educação, do qual provêm os recursos federais do Programa. (DI PIERRO, 2001, p. 13).

A autora, também chama a atenção para o fato de que o estabelecimento de parcerias e seu aumento gradativo no campo da educação de jovens e adultos “[...] tornaram-se fenômenos extensos e difusos, fazendo com que por vezes sejam percebidos como processos naturais” (DI PIERRO, 2001, p. 7).

A hipótese desta autora de que a disseminação de provedores e de práticas de parceria nada tem de “natural”, mas resulta da redefinição do papel do Estado no financiamento e provisão de serviços básicos vai ao encontro de nossas indagações acerca de como vem se constituindo a formação dos educadores alfabetizadores de jovens e adultos, uma vez que ela é delegada, muitas vezes, à sociedade e, no caso, aos que vêm se dedicando à educação dos jovens e adultos e empresários que mantêm interesse neste público ou mesmo na promoção de suas empresas.

Atualmente, ainda que o Programa Brasil Alfabetizado tenha sido direcionado para “preferencialmente” ter como parceiros as redes públicas, ainda se desenvolve pelo setor privado, com ações de interesses próprios para atender ao mercado de trabalho. É o caso, também, da Fundação BB Educar<sup>45</sup>.

O BB Educar é o programa de alfabetização de jovens e adultos da Fundação Banco do Brasil. Consiste na formação, por educadores do Programa, de alfabetizadores que assumem o compromisso de constituir Núcleos de Alfabetização nas comunidades em que atuam. A partir de uma experiência bem sucedida de escolarização de funcionários da carreira de serviços gerais (carpinteiros, eletricitas, pedreiros, pintores etc.), o Banco do Brasil, em janeiro de 1992, colocou a serviço da sociedade, através de sua rede de agências, o BB Educar, Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos. (FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, 2011).

---

<sup>45</sup> Disponível em <http://www.fbb.org.br/bbeducar/> acesso em 16 jan de 2013-01-16

Com uma metodologia que apresenta como princípios básicos a educação libertadora e a prática da leitura do mundo, considerando a realidade do alfabetizando como ponto de partida do processo educativo, fundamentado numa concepção freireana, o BB Educar consiste numa tecnologia social de formação, em comunidades de todo o país, de alfabetizadores que assumem o compromisso de constituir núcleos de alfabetização.

Segundo informações obtidas no *site* do Programa BB Educar, já foram alfabetizados mais de 312 mil jovens e adultos desde sua criação. O programa já formou alfabetizadores em comunidades quilombolas do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Maranhão, Sergipe, Alagoas, Piauí e Tocantins. Atendeu comunidades indígenas do Alto Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira e seu distrito Iauarete – fronteira com Brasil, Colômbia e Venezuela. Atendeu a assentados rurais do Rio Grande do Norte, Sergipe, Tocantins, Manaus, Ceará. Formou catadores de recicláveis no Distrito Federal e Tocantins, além de comunidades de agricultores familiares dos territórios integrados do Vale do Urucuia – Noroeste de Minas Gerais – e do Território dos Cocais no Piauí.

A coordenação do BB Educar está sob a responsabilidade da Fundação Banco do Brasil desde 2000. Todas as atuações voltadas para essas comunidades têm ainda o objetivo de integrar as ações do BB Educar com as ações dos programas de geração de trabalho e renda da Fundação, tais como a “Produção Agroecológica Integrada Sustentável (PAIS), uma tecnologia social reaplicada, e empreendimentos nas cadeias da apicultura, cajucultura e mandiocultura”.

Um dado importante para compreender melhor esta relação entre o público e o privado se expressa no parágrafo a seguir, com as explicações da própria fundação BB (Banco do Brasil):

Além disso, como forma de aproveitar a força de trabalho e o potencial de conhecimentos acumulados por seus educadores, a Fundação vem desenvolvendo novos eixos de atuação para o BB Educar. Especialmente, projetos orientados para o aperfeiçoamento de professores alfabetizadores da rede pública de ensino e ações que visam fortalecer políticas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) nos municípios onde o BB Educar já atua com alfabetização. Desta forma, pretende-se atuar integradamente nos dois segmentos relacionados à educação fundamental de adultos. (FUNDAÇÃO BB EDUCAR).

Por outro lado, as parcerias se configuram como uma estratégia que libera o poder público de responsabilidades que são repassadas aos parceiros, sendo que o Estado contribui

com financiamento e tem, sob seu controle, a forma de execução do programa, através das normas estipuladas nas resoluções e no controle via sistema PBA. Ou seja,

[...] as parcerias configuram uma estratégia duplamente conveniente ao poder público, pois atende às demandas de participação dos movimentos e organizações sociais, ao mesmo tempo em que permite desonerar a máquina pública de encargos permanentes, como a contratação de pessoal docente. (DI PIERRO, VÓVIO e ANDRADE, 2008, p. 52).

Cabe destacar neste sentido, de acordo com os autores acima que “entre os riscos da difusão da estratégia de parcerias estão a desresponsabilização do poder público e a oferta de ensino em condições físicas precárias, por educadores que nem sempre possuem formação adequada”. (Idem, 2008, p. 52).

Como podemos ver ainda, se precisa avançar muito no campo da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, a começar pela concepção que se tem de uma educação para atender minimamente as demandas socioeconômicas da realidade dos jovens e adultos.

Dando seguimento ao estudo, passamos a conhecer a realidade da alfabetização de jovens e adultos na Venezuela, para, em seguida, traçarmos alguns comparativos e considerações acerca dos programas de alfabetização e das concepções que estas políticas sociais trazem no seu conteúdo.

## 4 MISIÓN ROBINSON: ALFABETIZACIÓN DE JOVENS E ADULTOS NA VENEZUELA

### 4.1 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

Como fundamentação legal, a educação de adultos tardou em aparecer na Venezuela e, na prática, somente em 1935, segundo Esteves e Zambrano (2011, p. 169), um grupo de mulheres conhecido como “*Agrupación Cultural Femenina (ACF)*” se propôs a incrementar o nível de instrução da mulher venezuelana. Foram instituídas escolas para ensinar a ler e escrever e também ensinar ofícios manuais às mulheres obreiras.

A partir de 1936, o setor educativo venezuelano também teve uma mudança significativa, no sentido de dar nova função à educação. Os pedagogos e outros educadores se uniram organizando-se em círculos de estudo onde analisavam as novas tendências educativas. Conforme os autores antes citados, foram discutidos autores como Dewey, Decroly e Piaget e em pouco tempo “*Suniaga y Prieto Figueroa se unieron a otros educadores para constituir la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (1932)*” (Idem, p. 169). Estes organizaram escolas para os trabalhadores vinculadas ao “*Servicio de Educación Obrera (SEO)*” no intuito de instruir aos servidores de obras públicas nacionais. Meses depois, já se constatava “a diminuição de mais de 150% de analfabetismo” entre os trabalhadores de serviço público (Idem, p. 169). Este *Programa de Educación Obrera* contava com um livro inicial de leitura e escrita do professor Alejandro Fuenmayor.

Entretanto, nos registros legais, a educação de adultos somente começa a se instalar em 1955 pela Lei de Educação Nacional, mas não de forma explícita. Os artigos que tratam da educação técnica começam a sugerir muito discretamente como se pode observar no artigo 51:

*Artículo 51 - Los institutos de Educación Técnica procurarán realizar programas de extensión, diurnos e noturnos, con objeto de ofrecer oportunidad de mejoramiento profesional y cultural a quienes realicen oficios empíricamente o deseen mejorar sus técnicas de trabajo adquiridas en forma sistemática para cambiar de oficio. (Ley de Educación de 1955 – art. 51 in LUQUE, 2011, p. 171).*

Cabe salientar que, neste artigo 51, a ênfase não é na alfabetização, mas “consolidar a formação profissional e cultural do trabalhador”, o que não deixava de ser um salto para a educação de adultos na Venezuela, porém um salto voltado para a formação para



o trabalho, para produzir e não como salienta o autor citado antes, para a autorrealização, nem para a vida.

No ano de 1969, nos planos de estudos do “*Reglamento para la Educación Secundaria y la Educación Técnica*” no artigo 7 aparece a diferença entre a forma como as crianças aprendem e os adultos. Segundo Esteves e Zambrano (2011, p. 171) “*el Ministerio de Educación se compromete a laborar para ajustar la praxis educativa a la realidad psicossocial de ese aprendiz*”.

Com efeito, em novembro de 1969 é promulgado “*el Reglamento para la Educación Permanente de Adultos*” com as seguintes disposições expressas no item finalidade:

*Promover y elevar el nivel cultural, profesional y social de la población; ampliar, renovar y perfeccionar los conocimientos adquiridos; y estimular la auto-responsabilidad y el proceso de autorrealización de la persona mediante una adecuada formación cultural, científica y profesional. (EL REGLAMENTO PARA LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS, 1969)*

Este documento legal representou, segundo Esteves e Zambrano (2011, p. 172-173), um grande passo na educação dos jovens e adultos na Venezuela, pois concebeu o jovem de 15 anos como um ser responsável de seu destino, capaz de saber o que quer, como deseja alcançar suas metas e quais meios se deve utilizar para isso. Esta lei fundamenta-se nos conceitos de uma educação permanente e contínua. A partir deste momento não importava somente a alfabetização em si, mas o processo de continuidade na educação dos adultos, porém como salientam as autoras acima, “*los criterios sobre los que se estructura la educación de adultos continúan siendo prácticos, no axiológicos*” (Idem, p. 173). Uma das críticas que se faz é a de que um jovem de 15 anos é considerado um adulto nesta lei e nem sempre este jovem sabe o que quer, contradizendo os princípios da educação de adultos. (Ibidem, p. 174).

Com a aprovação da *Ley Orgánica de Educación*, em 1980, a educação de adultos se consolida, porém continua sendo tratada como uma modalidade. O sistema educativo venezuelano é dividido em níveis e modalidades desta maneira: Educação pré-escolar, educação básica, educação média diversificada e profissional e educação superior. Nas modalidades encontram-se a educação especial, a educação para as artes, a educação militar, educação para a formação de ministros de culto, a educação de adultos e a educação extraescolar.

No que diz respeito à alfabetização dos adultos desde a década de 1960, esse tipo de educação implicava dois caminhos: o de alfabetizar no sentido de ler e escrever para a formação permanente e libertadora e o de alfabetizar para o desenvolvimento tecnológico rural e urbano. A Venezuela neste período contava com quase 60% da população analfabeta. Assim, iniciaram-se as campanhas de alfabetização reduzindo o analfabetismo em 1961 em 30%. Mas como assinalam Esteves e Zambrano (2011, p. 175), na Venezuela, todavia, havia mais de um milhão e meio de analfabetos maiores de 14 anos o que expressava a separação dos planos legais e o que ocorria na prática. A justificativa dada pelo governo da época era da falta de fundos financeiros para dar o impulso necessário a campanha de alfabetização. A educação dos adultos não se modifica nos planos. Esta realidade se manteve na década de 1980 e 1990 como mostram as autoras antes citadas:

*El VIII Plan de la Nación (1990-1995) tampoco atende específicamente la Educación de Adultos. Se dirige a todo el sistema educativo. Ello no evidencia que la educación de Adultos perdía importancia; evidencia que, en general, el sistema educativo venezolano requería una profunda reestructuración. Nuestro sistema educativo no cumplía su labor. Se había limitado a informar y no formó el recurso humano, racional, social, cultural, técnico, científico y económico que el país demandaba (ESTEVEZ Y ZAMBRANO, 2011, In LUQUE, 2011, p.178).*

Isso significa dizer que pouco se avançou acerca da educação de adultos neste período de 30 anos e as mudanças no contexto socioeconômico do país exigiam maior qualificação de jovens e adultos para ingressar no mercado de trabalho. As empresas, indústrias, instituições e organizações passavam a exigir maior qualificação no manejo da tecnologia e muitas começavam a oferecer elas mesmas esta preparação para atender às suas demandas. Esteves e Zambrano, na obra de Luque (2011) demonstram essa questão na citação abaixo:

*Dentro de la Red Educativa Abierta y articulándose directamente al aparato productivo, se ofrecerán programas no convencionales de capacitación orientados a los jóvenes excluidos del sistema escolar (generados por diferentes organismos como el INCE<sup>46</sup>, Ministerio de la Familia, Iglesias, ONG'S, etc.) y a los trabajadores del sector informal. Parte de los esfuerzos se harán en la capacitación orientada a la organización de la población alrededor de actividades económicas, mediante acciones de la Economía Solidaria. Se configura un Sistema de Formación para el Trabajo, que articule respuestas para la capacitación, incluyendo las propias iniciativas de las empresas públicas y privadas en materia de entretenimiento, capacitación y pasantías y que ofrezca oportunidades al sector informal de la economía (COORDIPLAN, p. 204 in ESTEVEZ Y ZAMBRANO 2011, p. 180).*

---

<sup>46</sup> Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) responsável pela formação de mão de obra capacitada no serviço de campo e algum tipo na indústria urbana.

Observamos neste período, portanto, um forte movimento para uma educação de jovens excluídos para atender ao mercado de trabalho que cada vez mais exige maior qualificação na mão de obra, em razão dos avanços tecnológicos. Outro aspecto relevante dá-se em torno das parcerias público-privadas existentes. Sobre este aspecto reservamos o item seguinte.

#### 4.2 PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA VENEZUELA

Cabe ressaltar que, na Venezuela, diferentes organismos oficiais se uniram na tarefa de alfabetização de jovens e adultos desde fins dos anos 50, contudo instituições como o *INCE (Instituto Nacional de Cooperación Educativa)*, *ACUDE*<sup>47</sup> - *Asociación Cultural para el Desarrollo* e *Fe y Alegría*<sup>48</sup> tornaram-se protagonistas nesta função.

O INCE foi criado mediante Decreto nº 239 de 11 de março de 1960 e tinha como objetivo a formação do adulto trabalhador e mais especificamente do “campesino”. Capacitar esse campesino e o trabalhador para que pudesse atuar além do trabalho básico, como por exemplo, um agricultor analfabeto que não somente pudesse manejar um arado como também soubesse utilizar com propriedade os fertilizantes e cuidasse da terra melhor. Para isso, ele precisava saber ler e escrever. Assim, “*el INCE debía formar el adulto que requería el aparato productor del país, ya agreste, ya urbano*” (ESTEVEES y ZAMBRANO, 2011, p. 187). Como demonstram estas autoras,

*El INCE em el año 1961 formó 237 instructores y dictó más de 80 cursos con los cuales entrenó a más de mil trabajadores. Los cursos atendían diversas especialidades: comercio, construcción urbana y rural y otros. Uno año después matriculó a 17.000 adultos. El incremento de la demanda obligó a ampliar la oferta no solo en números, sino también en áreas. Se contemplo la formación de instructores em las ramas: “instructores de oficiales, relaciones industriales, albañiles rurales, electricistas rurales, pesca de altura, programas agropecuarios, motores diesel, mecánica agrícola, y comercio. (CORDIPLAN, 1963, p. 318). Con la multiplicación de los cursos, el INCE demostraba que tenía clara su razón de ser: formar obreiros calificados. (ESTEVEES E ZAMBRANO, 2011, p. 187 In LUQUE, 2011).*

<sup>47</sup> *Asociación Cultural para el Desarrollo (ACUDE). Fue un empeño que correspondió a la educación no-formal. Se inició oficialmente em 1980 y concluyó em 1994. (Esteves e Zambrano 2011, p. 188).*

<sup>48</sup> *Fé y Alegría se define como “Movimiento de Educación Popular Integral y de Promoción Social” (Programa 5 del III Plan estratégico (2010-2014) de la Federación Internacional de Fé y Alegría que tiene como objetivo ‘promover la articulación y desarrollo de propuestas de educación no formal y promoción social, impulsando su renovación, diversificación y expansión para la atención de los excluídos, de los sistemas educativos, la educación de personas adultas, la formación ciudadana y el desarrollo comunitario’. (LAZCANO, Joseba, 2013, p. 91). Na mesma obra de Lazcano, em relação com o Estado, Fé y Alegría também se caracteriza como educação pública.*

Segundo as autoras, com base em Fernández Heres, (1983, p. 68), desde 1963 até 1982 o volume total de egressos do INCE chegava a 3.451.350. Com um sistema denominado de *LABOR ALFABETIZADORA INCE (LAI)*, atendendo especialmente o meio rural tinha como características ser um curso rápido de 45 horas/curso e também poderia ser oferecido em qualquer lugar. Em 1985 este sistema foi adotado pela *Federación Campesina de Venezuela (FCV)*.

Outra campanha com início em 1980 e que teve grande repercussão foi a “*Campaña Libertadora de Alfabetización*” conhecida como *ACUDE*. Esta campanha se organizou por uma forte promoção midiática que uniu em torno de 100.000 voluntários e teve uma estimativa de alfabetização de mais de 800 mil. De acordo com Lozano (1998), referência utilizada por ESTEVES e ZAMBRANO, 2011, p. 188), a *ACUDE* se organizou em três áreas educativas:

- *Sonoestudio. Curso básico. Comprende un juego de seis cartillas, 6 cuadernos, 31 discos, un pizarrón portátil, tizas y un tocadiscos.*
- *Serie libros. El proposito de estos textos consiste en perfeccionar las destrezas de lectura y escritura. Lo constituyen lecturas complementarias referidas a temas como: salud y bienestar, economía y productividad; identidad nacional; civismo y comunidad.*
- *El personal estuvo integrado por agentes interpersonales, técnicos promotores educativos y facilitadores. (LOZANO, 1998, pp. 7 y 8 In ESTEVES e ZAMBRANO, 2011, p. 188).*

A *ACUDE*, assim como o INCE, encarregava-se de cuidar da educação não formal, a qual o Estado afirmava não ter condições financeiras para abarcar.

Outra instituição denominada “*Fe y Alegría*” tem como expressão institucionalmente legitimada na sua identidade, segundo Lazcano (2013, p. 25), como sendo “um movimento de educação popular que nasceu impulsionado pela vivencia da fé cristã, frente a situações de injustiça” (traduzido pela autora). Porém como salienta Lazcano, a identidade sempre está em construção e, por isso em 2002, os Diretores Nacionais de todas as *Fe y Alegría* se reuniram em Caracas e aprovaram uma definição mais descritiva:

*Una comprensión aproximativa y colectiva del Movimiento, que articula, cohesiona y da sentido de pertenencia a partir de la experiencia fundante y de su evolución histórica, expresada em el Ideario, símbolos, documentos, testimonios y otros. Estructuralmente, la identidad da razón de ser a su modo de proceder, a sus elementos esenciales y a sus características fundamentales. (LAZCANO, 2013, p. 26).*

A *Fe y Alegría* mantém um sistema que nas palavras de Esteves e Zambrano (2011, p. 189), “*vá más allá de la simple alfabetización y posalfabetización*”. Com uma rádio

com seis emissoras que cobrem distintas regiões do território nacional venezuelano, o *Instituto Radiofónico de Fe y Alegría (IRFA)*, “titula em Educación Básica de Adultos Primera Etapa (EBA I) que equivale a um 6º grado y educación Media Diversificada y Profesional que se realiza em três años”.

Cabe ressaltar o estudo que fizemos, no período em que estivemos em Caracas, na Venezuela, acerca desta instituição, por chamar-nos a atenção a sua grande participação no processo educativo não somente para a alfabetização de jovens e adultos excluídos, como a sua participação em outros níveis da educação. Em entrevistas e visitas realizadas na sede da rádio em Caracas e em uma de suas escolas foi possível constatar a parceria que tem esta instituição com o Estado Bolivariano e com o programa de alfabetização oferecido pela *Misión Robinson*. Na oportunidade de conhecer um pouco mais o espaço e o método utilizado para a alfabetização de jovens e adultos, numa das escolas *Fe y Alegría*, também tivemos em contato com documentos, materiais pedagógicos que nos deram uma visão mais ampla sobre a parceria com o Estado, desde os anos de 1960.

Numa das entrevistas realizadas na sede de Caracas conversamos com um dos diretores que nos presenteou com sua obra: *Fe y Alegría: Um movimiento com espíritu – Las claves de una experiencia exitosa de Educación Popular de Calidad*. Nesta obra, Joseba Lazcano, S.J. aponta que *Fe y Alegría* se define como “Movimento de Educação Popular e de Promoção Social, convertido em Programa Federativo.” (p. 89). Como explica Lazcano, *Fe y Alegría* é educação pública, mesmo que na maioria dos países está intitulada como de direito privado. Segundo ele,

*Fe y Alegría se entiende a sí misma como educación pública: 1. Porque está abierta a “todo público” sin excluir a nadie por ningún concepto (al igual que la plaza pública o el transporte público; 2. Funciona con recursos públicos del Estado y de la sociedad, a los que rinde cuentas de su gestión; 3. Porque defiende y propicia la educación como un bien público; y 4. Porque apuesta con toda humildad, pero consciente de su experiencia, de sus fortalezas y de sus logros, por la cooperación con la educación pública gestionada por el Estado. (LAZCANO, 2013, p. 97).*

Sobre as características identitárias, o autor da obra complementa afirmando que *Fé y Alegría* se entende como uma aliada estratégica do Estado (Idem, p. 98).

E, sobre a explicitação da questão se *Fé y Alegría* é cristã e laica, ele explica que o reconhecimento da “*vivencia Cristiana*” está na origem do movimento, porém hoje superadas as confrontações tanto do laicismo agressivo como da contrapartida do clericalismo é aceito “que ‘lo público’ (que no equivale a ‘lo estatal’) implica “laicidad”, entendida como

*respecto a las libres opciones, religiosas o no, de cada persona y de cada grupo o comunidad*". (Idem, p. 101).

É importante assinalar, que *Fe y Alegría* encontra-se em 19 países, incluindo Brasil, Argentina, Bolívia, Espanha, Guatemala e na Venezuela apresenta 541 centros, tendo um total de alunos participantes de 1.528.973 (*Estadísticas de Fe y Alegría*, 2011, p. 148).

Outro dado importante que caracteriza a ação pública de *Fe y Alegría* está no financiamento. Segundo consta tanto em um documento do Banco Mundial, como na obra citada antes, o Estado participa com o aporte de mais de 80%, a comunidade participa com 1,5% e há ainda a cooperação internacional, por meio de projetos internacionais, em torno de quase 7%. Empresas privadas também participam, com aportes complementares na faixa de 5%. Conforme Lazcano (2013), as modalidades dos financiamentos desde os estados podem ser agrupados em:

*Pago a maestros directamente. El estado assume a los docentes de Fe y Alegría como personal com iguales características que los maestros públicos (Peru, Bolívia, Nicaragua, Dominicana, Paraguay, Ecuador);*  
*Aportación a Fe y Alegría. El Estado aporta a Fe y Alegría una cantidad anual para su funcionamiento (Argentina, Venezuela, Brasil, Panamá, Honduras, Colombia, El Salvador, Guatemala);*  
*Pago por Alumno. El Estado asigna una cantidad a Fe y Alegría em función de los alumnos participantes (Colombia, Chile);*  
*Licitación. El Estado cede el uso y gestión a Fe y Alegría (Colombia).*  
 (LAZCANO, 2013, p. 138).

Em relação à Venezuela, foi informado que todo o custo administrativo da *Fe y Alegría* é pago pelo Estado desde a sua criação na década de 1960. A *Fe y Alegría* opera no campo da educação popular e em específico no campo da alfabetização de jovens e adultos. Mas, quando foi implementado o programa de alfabetização *Misión Robinson*, a *Fe y Alegría* passou a atuar de forma paralela. Algumas pessoas que trabalhavam na Secretaria de Educação Popular, que participavam das avaliações do projeto de alfabetização cubana foram afastadas de suas funções. Esta informação foi obtida com uma ex-funcionária da *Fé y Alegría* que trabalhava na época na Secretaria de Educação Popular.

Em resposta a nosso questionamento sobre o porquê de *Fé y Alegría* não participar no momento de contratação do método cubano, os entrevistados justificaram dizendo que foram chamados para uma mesa de conversação, na época em que foi discutido o programa em parceria com Cuba, o método *Yo Sí Puedo*. Porém, as negociações não tiveram êxito, pois se tratava de perspectivas distintas de alfabetização, em que os representantes de *Fe y Alegría*, por não concordarem com o material que estava sendo distribuído, não poderiam assinar a sua aprovação. Resultou que *Fe y Alegría* segue com sua proposta no

processo de alfabetização de jovens e adultos. Além de atuar nos níveis da educação básica e superior, atua paralelamente ao Programa cubano efetivado pela *Misión Robinson* até os dias atuais, o que nos foi possível verificar enquanto estávamos em Caracas, de março a junho de 2014.

Outra observação na relação que tem *Fe y Alegría* e o Estado Bolivariano diz respeito aos espaços utilizados pela *Misión Robinson* nas mais de 60 escolas, somente em Caracas, de propriedade de *Fe y Alegría* e nas vezes em que um facilitador/voluntário da *Misión Robinson* pode atuar nas turmas de alfabetização de *Fe y Alegría*, sob a supervisão desta.

Conhecer a realidade destas parcerias nos ajudou a compreender os sentidos objetivos das políticas sociais educativas, em especial, da *Misión Robinson* no contexto específico da Venezuela e no, geral de globalização neoliberal. A professora Vera Peroni tem discutido esta relação entre as mudanças no papel do Estado e as redefinições das fronteiras entre o público e o privado, focando o setor público não estatal e do quase-mercado, há mais de uma década e afirma que “com o público não estatal, a propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a ser pública de direito privado (PERONI,2013,p. 247). Neste sentido, Peroni faz a seguinte constatação:

Verificamos dois movimentos que concretizam a passagem da execução das políticas sociais para o público não estatal: ou por meio do público, que passa a ser de direito privado, ou o Estado faz parcerias com instituições do terceiro setor para a execução das políticas sociais. E com o quase-mercado, a propriedade permanece sendo estatal, mas a lógica de mercado é que orienta o setor público. Principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado. Como vimos, é a teoria neoliberal que embasa esse pensamento. (PERONI, 2013, p. 247).

Na Venezuela, as parcerias público-privadas não aparecem nitidamente, mas fazem parte do contexto histórico não podendo ser negadas. O exemplo concreto exposto neste estudo é a relação que tem *Fe y Alegría* com o governo do Estado no campo da educação daquele país.

Em seguida, passamos a conhecer a *Misión Robinson*, que gerou mudanças, de certa forma, no andamento destas parcerias.

#### 4.3 MISIÓN ROBINSON E O MÉTODO CUBANO “YO SÍ PUEDO

No ano de 2003, como já vimos no capítulo anterior, na Venezuela se vivia uma situação de instabilidade política. Em resposta a esta situação, um sistema de missões respaldadas pela Constituição e na Lei Orgânica da Educação foram implementadas. No campo da educação, as missões educativas *Robinson I, II e III* e além destas as missões *Sucre* e *Ribas*, conforme especificamos abaixo o nível de atendimento:

***Misión Robinson I*** - Alfabetização (7 semanas e meia)

***Misión Robinson II*** - “*Yo Sí Puedo seguir*” (de 1º a 6º nível – ensino primário)

***Misión Robinson III*** - (encontros e encaminhamentos para produção socialista)

***Misión Ribas*** - Ensino Médio

***Misión Sucre*** - Ensino Superior

**Fonte:** Ministerio de Educación, Caracas, 2014

Cabe ressaltar que poucos foram os avanços no campo da alfabetização de adultos até a chegada destas políticas educacionais. Informam Esteves e Zambrano (2011, p. 194) que, na Venezuela, no ano de 1985, os dados oficiais reconheciam que 12% da população eram analfabetos num universo de 17 milhões de cidadãos. Entre os jovens de 15 anos ou mais esta taxa baixou para 8,9% na década de 1990.

Também, de acordo com documentos que se pôde ter acesso junto ao Ministério de Educação, em Caracas, em março de 2014, na Venezuela de 1990 a 1998 alfabetizaram-se 73.649 pessoas através de programa oficial do Ministério de Educação e 3.299 com programas da educação privada. No ano de 2000, teve início a Campanha Bolivariana de Alfabetização que conseguiu alfabetizar 19.621 pessoas em dois anos. Nesse mesmo período, a educação privada alfabetizou 1.621 pessoas.

Estes números, considerados baixos para as expectativas, tiveram as seguintes causas:

*La tradicional definición conceptual del proyecto, enmarcada dentro de la normalidad del presupuesto regular, tanto en lo económico como en lo operativo; en la lentitud de la estructura administrativa y de su aparato burocrático, así como en la ausencia de la participación masiva de la sociedad. (Documento Misión Robinson - Yo Sí Puedo, Ministerio de Educación, Caracas, 2014)<sup>49</sup>*

<sup>49</sup> Documento cedido para pesquisa, pela coordenadora responsável junto ao Ministério de Educação em Caracas, sendo autorizadas fotografias do documento durante entrevista em março de 2014.



Assim esta realidade em que se encontrava um milhão e meio de analfabetos colocava o analfabetismo como um problema prioritário, e conforme Esteves e Zambrano (2011),

*Los distintos planes de Nación en diferentes momentos se ocuparon de la formación del adulto. En sus inicios reconocían dos tipos de analfabetismo en Venezuela: el analfabetismo tradicional (no saber leer ni escribir) y el analfabetismo técnico (no saber manejar las máquinas). El rumbo que había impuesto el petróleo como la gran energía mundial obligaba a Venezuela a superar con premura ambos analfabetismos. Las políticas educativas lo intentaron. Se postularon leyes, se diseñaron acciones y se practicaron algunas. Pero los resultados fueron claramente insuficientes. Nunca las metas fueron logradas. (ESTEVEZ E ZAMBRANO, 2011, p. 199).*

Outras causas são apontadas para este fracasso para a educação de adultos. Uma delas foi a massificação da educação onde se delega a pessoas não capacitadas a função de dar aulas, muitas vezes em espaços sem as necessárias condições para a aprendizagem como já se mostrou no histórico da alfabetização de adultos na Venezuela<sup>50</sup>.

Assim, com propósito de acabar com o analfabetismo na Venezuela, foi então implementada, com o apoio da República de Cuba, a campanha de alfabetização massiva mais significativa dos últimos anos.

Com efeito, em um ano, foram alfabetizados mais de um milhão e 300 mil venezuelanos, o que representa quase 9% da população total maior de 10 anos. Este processo teve seu início em junho de 2003 com o “*Plan Nacional Extraordinario de Alfabetización Simón Rodríguez*”, melhor conhecido como “*Misión Robinson*”.

Este plano vai ao encontro do que diz a constituição venezuelana. Nela se expressa que a educação é um direito humano e um dever social fundamental, é democrática, gratuita e obrigatória. “O Estado a assumirá como função indeclinável e de máximo interesse em todos os níveis e modalidades [...] e com a participação das famílias e da sociedade, promoverá o processo de educação cidadã [...]” (VENEZUELA, 2009, p. 36) (tradução nossa).

Também, a Lei Orgânica da Educação, (VENEZUELA, 2009, p. 24), em seu artigo 43, assegura que o Estado:

*[...] formula y administra la política de supervisión educativa como un proceso único, integral, holístico, social, humanista, sistemático y metodológico, con la*

<sup>50</sup> Este problema ainda não se apresenta totalmente superado no país em razão das condições onde se desenvolvem as ações de alfabetização. Conforme foi constatado quanto estivemos em Caracas, em 2014, as classes podem ocorrer inclusive nas casas dos alfabetizadores e por qualquer pessoa da comunidade que saiba ler e escrever e tenha algum tipo de experiência com jovens e adultos.

*finalidad de orientar y acompañar el proceso educativo, en el marco de la integración escuela-familia-comunidad, acorde con los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo.* (VENEZUELA, 2009, p. 24).

Em conformidade com a Lei Orgânica da Educação, as missões abrangem distintos níveis de formação, como alfabetização, escolarização primária e secundária, educação superior e especialização universitária (licenciados), e tem como principal contribuição o resgate da autodeterminação e soberania cultural e tecnológica do povo venezuelano.

A Missão Robinson foi organizada nos níveis I (alfabetização), II (educação primária) e III, destinada aos que não querem continuar avançando nos outros níveis de ensino e realizam seus estudos mediante a promoção da leitura e capacitação de ofícios.

A Missão Robinson I foi lançada por meio do Plano Nacional de Alfabetização, com assessoria de 70 pedagogos cubanos e a participação voluntária de mais de 100 mil facilitadores – conhecidos também como alfabetizadores comunitários, com o propósito de alfabetizar 1,5 milhão de pessoas, cujo objetivo foi logrado em um ano e meio. Esse contingente correspondeu a 9% da população (Nogueira e Rizzotto, 2012, p. 10). Segundo D'Elia (2006),

*En este convenio se establecen los compromisos en el área de educación y los apoyos específicos que Cuba estaría en disposición de ofrecer a Venezuela en materia de alfabetización, educación básica, media diversificada y en la utilización de medios no convencionales de enseñanza.* (D'ELIA, 2006, p. 79).

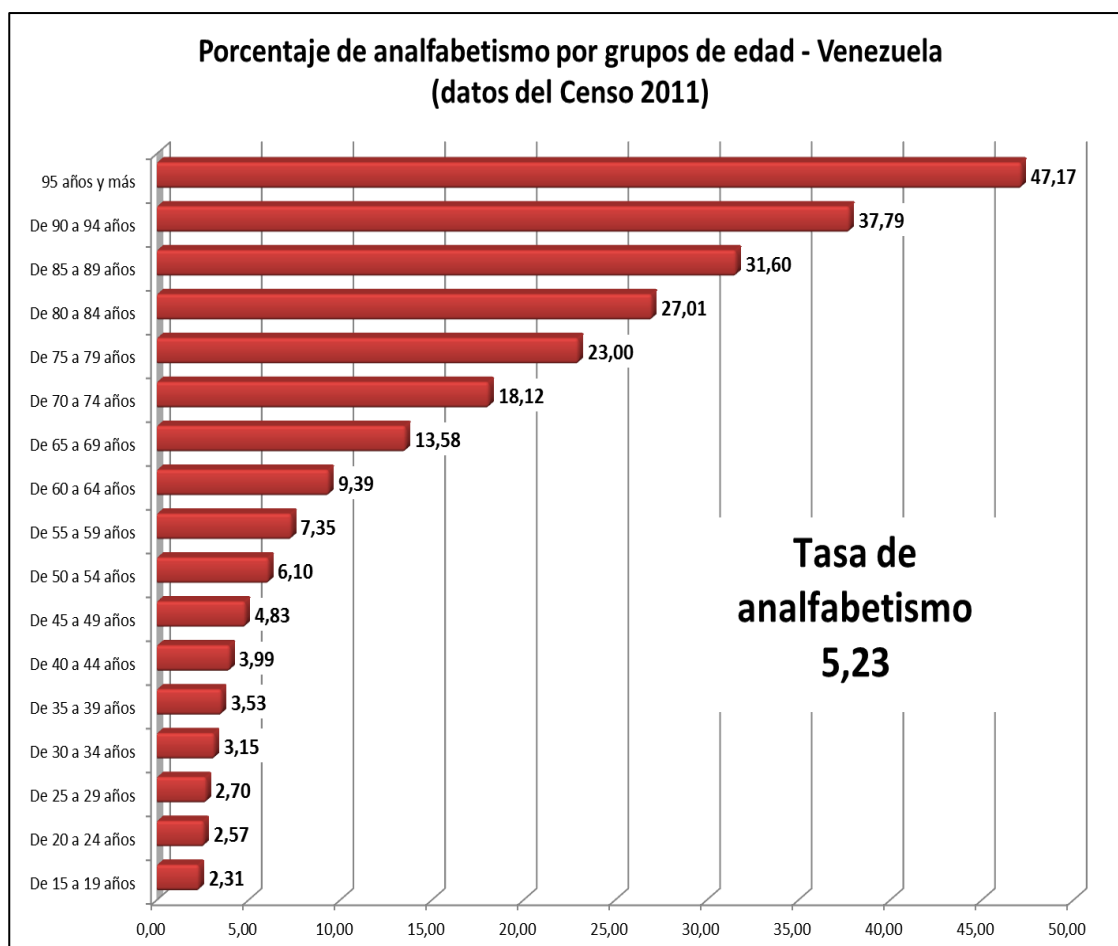
Com a *Misión Robinson*, o Governo Nacional procurou dar resposta ao compromisso nº 4 do Fórum Mundial de Dakar, o qual propunha aumentar em 50%, para o ano de 2015, o número de adultos alfabetizados, sobretudo as mulheres e facilitar a toda a população adulta o acesso à educação básica e à educação permanente (UNESCO, 2008). Cabe lembrar que nome Robinson vem do pseudônimo usado pelo pedagogo e filósofo Simón Rodríguez, venezuelano, mentor de Bolívar.

Nos resultados referentes ao período de 2003 até 2011, com a *Misión Robinson* observa-se que realmente houve uma alteração bastante significativa nos números de alfabetizados. Segundo informações do Ministério de Educação Popular para Educação<sup>51</sup> em 2011 havia um total de 1.710,196 pessoas alfabetizadas. Além disso, a garantia do ingresso na educação primária até este ano de 2011 totalizava 577.483.

<sup>51</sup> Disponível em: <http://venezuela-us.org/es/educacion-en-numeros/> Acesso em 17 mar 2014.

No Gráfico 2, abaixo, se observa os dados relativos ao número de analfabetismo na Venezuela conforme Censo de 2011.

Gráfico 2 – Porcentagem de Analfabetismo por Grupos de Idade – Venezuela - 2011



Fonte: Dados do Censo 2011.

Dados informando o número de matrícula dos inscritos na fase II da *Misión Robinson* revelam sobre a continuidade do processo de alfabetização não parando apenas na leitura e escrita de palavras simples. Segundo D'Elia, em 2005, no total de matrículas no *Robinson II* em maio de 2005 encontravam-se 1.334.681, sendo 665.816 "*Robinson I*" e 667.962 de "*Reingresso al Sistema Educativo*" (MED, 2005b, Documento Informativo Robinson (Fase II).

A *Misión Robinson II* é a segunda do processo educativo dos setores excluídos e tem como objetivo garantir os estudos básicos da população alfabetizada que deverá graduar-se em educação primária, uma formação de dois anos. Tem, ainda, um terceiro nível em que acontecem encontros de leituras e discussões sobre diversos temas. A política com base em valores de igualdade e inclusão social está orientada principalmente para a promoção

do respeito aos direitos dos cidadãos e cidadãs e nestes encontros ocorrem discussões voltadas para a conquista destes direitos. Outra proposta que nasce dentro da *Misión Robinson*, com a ideia de expandir o crescimento dos participantes agregando um componente socioproductivo, com impacto comunitário é a “*Robinson Productivo*”.

A *Misión Robinson III* atinge um número reduzido de pessoas, com pouca abrangência e repercussão (ROCHA, [s.d., s.p.]). E, segundo D’Elia (2006, p. 83), para “*el presidente Chávez, la fase III de la Misión Robinson consistirá en la promoción del hábito de leer. Así, según palabras del propio Presidente, esta fase será de: ‘lectura, lectura y más lectura’*”.

Para maior clareza dos dados apresentados, apresentamos o quadro abaixo com uma síntese dos números de participantes, egressos, facilitadores e locais em que se realizam as classes de alfabetização em nível nacional.

**Quadro 6 - Misión Robinson I, II e III – por participantes inscritos, egressos, facilitadores e ambientes – novembro 2013.**

<i>Misión Robinson I</i>				
	<i>Participantes Inscritos</i>	<i>Egresados</i>	<i>Facilitadores</i>	<i>Ambientales</i>
<b>Total</b>	<b>8.732</b>	<b>41.820</b>	<b>1.622</b>	<b>1.748</b>
<i>Misión Robinson II</i>				
	<i>Participantes Inscritos</i>	<i>Egresados</i>	<i>Facilitadores</i>	<i>Ambientales</i>
<b>Total</b>	<b>124.067</b>	<b>127.251</b>	<b>18.574</b>	<b>19.377</b>
<i>Misión Robinson III</i>				
	<i>Participantes Inscritos</i>	<i>Facilitadores</i>	<i>Ambientales</i>	
<b>Total</b>	<b>12.592</b>	<b>1.914</b>	<b>2.027</b>	

**Nota:** *Los patriotas de la Misión Robinson 3 no egresan*

**Fonte:** *Ministerio del Poder Popular para la Educación, MPPE*

Observamos neste quadro que o número de participantes eleva-se na *Misión Robinson II*. Isto ocorre em razão de que neste nível de escolaridade ingressam não somente os que passaram pela *Misión Robinson I* como também todos que não se encontram no sistema formal de escolarização, o que garante a estes os estudos básicos para graduar-se em educação primária, como nos foi informado junto ao Ministério de Educação em Caracas.

A *Misión Robinson II* se apóia no método “*Yo Sí Puedo Seguir*”, o qual se organiza em dois blocos: o primeiro equivale ao 4º grau e se constitui pelas disciplinas Matemática, Linguagem, História, Geografia e Ciência Naturais. O segundo bloco vai até o 6º grau e agrega Informática e Inglês nos planos de estudos. Cada bloco com um total de 300 classes com uma duração de dez meses cada um.

O método pedagógico foi baseado no método “*Yo si puedo*”<sup>52</sup>. Cabe ressaltar que neste programa a formação dos educadores/alfabetizadores não se diferencia muito do que já vimos no programa de alfabetização PBA, no Brasil.

Conforme Nogueira e Rizzotto (2012, p. 10) em “*Democratização da Educação Escolar*”, o método cubano denominado “*Yo, sí Puedo*” foi elaborado pela professora Leonela Relys, com apoio do Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho (IPLAC), a pedido do governo cubano, que pensou num método que pudesse ser aplicado em outras realidades, adaptando-se a estas. O método chega à Venezuela gerando uma nova perspectiva de alfabetização de jovens e adultos de acordo com os princípios bolivarianos.

Cabe destacar, que em 2004 foi criada a Fundação *Misión Robinson*. Com isso, a responsabilidade que antes estava com a INCE passou a ser do MEC, através da Direção de Educação de Adultos. Segundo informa D’Elia (2006, p. 83) isto ocorreu em março de 2004, sendo que esta Fundação contou com uma estrutura e recursos próprios.

Sobre os recursos, lembra a autora, que até 2005 provinham do PDVSA e, a partir de 2006, com recursos ordinários incorporados pelo *Ministerio de Educación e Deportes (MED)* e em 6 de abril de 2005 foi criado o Fundo de Apoio à *Misión Robinson* a cargo do *MED* “*con la colaboración del MSDS, el Instituto de Prevención y Asistencia Social del MED (IPASME) y el Comando Unificado de la Fuerza Armada Nacional (CUFAN)*”. Além disso, este fundo considerava que das bolsas pagas para os alfabetizadores (facilitadores), era descontado o valor correspondente a 10% do valor pago.

Conforme D’Elia (2006, p. 83),

*Para el momento de la creación del fondo ya se contaba con 154 millones de bolívares, provenientes de un aporte de 16 mil bolívares ofrecidos por cada becario. Este dinero ha sido dedicado a cubrir el pago de ayudas en los ámbitos de salud, tales como intervenciones quirúrgicas, ayudas a personas con algún tipo de discapacidad, aporte funerario, adquisición de lentes y otros aportes como equipos terapéuticos, rehabilitación de viviendas y previsión social. (D’ELIA, 2006, p. 83).*

<sup>52</sup> *El método se basa en la asociación de cada una de las letras del alfabeto a un número. El orden de las letras asociadas a los números está en función de la frecuencia de su uso. Esto supone la presentación de combinaciones de letras - asociadas a sus respectivos números - que forman palabras y grafemas que facilitan la memorización. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Estudio sobre la eficacia y la viabilidad del método de alfabetización “YO SÍ PUEDO”. París, 25 de agosto de 2006).*

Cabe destacar que quem participa da *Misión Robinson* são aquelas pessoas que estão fora do sistema de educação e que por diversos motivos não ingressaram ou não puderam continuar os estudos. A grande maioria é de situação socioeconômica baixa, que vive distante da escola. Alguns depoimentos dos alunos mostraram que a evasão se dá, principalmente, pelo fato de terem que acompanhar a família seja com cuidados ou auxiliando nas atividades da casa para que os pais pudessem trabalhar.

Outro aspecto observado em relação aos alunos diz respeito à faixa etária. Nas classes que estivemos observando, foi possível verificar que as idades variavam muito. As classes tinham um número razoável de adultos, mas o número de jovens também chamava a atenção. Nas classes da *Misión Robinson I e II* participam principalmente pessoas adultas com mais de 40 anos de idade, mas encontramos pessoas com mais de 80 anos e jovens com 14 anos de idade. Sobre este aspecto cabe destacar a fala da coordenadora entrevistada, em 11 de março de 2014, no Ministério da Educação, a professora Ghianelly Rosales Vera. Segundo a professora,

[...] há jovens nas classes da *Misión Robinson*, menores de 18, meninas que estão grávidas...esses jovens muitos são frutos da Quarta República. Jovens que não foram à escola nunca ou que foram e evadiram por que precisaram ajudar a sustentar a família. Como o programa não atende formalmente a este público, a *Robinson* forma estes jovens do 1º ao 6º grau e encaminha para uma escola próxima certificar com base na avaliação da *Misión*. (GHIANELLY, Caracas, 2014 – Tradução nossa).

Ou seja, esses jovens nas classes de alfabetização da *Misión Robinson* são fruto de um sistema totalmente excludente que os deixava a margem de seu direito fundamental. Cabe lembrar, ainda, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro, 2001), que

A entrada precoce dos adolescentes das camadas mais pobres no mercado de trabalho formal ou informal provocou a sua transferência para os programas de educação originalmente destinados à população adulta. (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001, p. 64)

Também ficamos sabendo, quando visitamos uma escola bolivariana, em Caracas, que as turmas são constituídas na sua maioria por mulheres (em torno de 80%). Sobre essa questão, a professora (facilitadora) que nos recebeu em sua classe, disse que isso não quer dizer que os homens são mais alfabetizados, mas o fato destes serem os que sustentam a

família e dedicam todo seu tempo para trabalhar. Nesta sala observada, do total de 10 alfabetizando, apenas dois eram homens e estes eram jovens.

Outro destaque é em relação às expectativas dos participantes, quando questionados sobre como se sentiam na *Misión Robinson*. Em resumo, todos mostraram estar ali por ser lhe dada esta oportunidade (ênfatizavam o fato de ser o presidente Hugo Chávez o presidente que ofereceu esta oportunidade). O desejo de superação também aparece unido à necessidade de estudar para aprender a ler e escrever, ainda que para alguns isso seja quase um sonho. Abaixo várias falas que escutamos em conversas informais ou quando reunimos um grupo de alfabetizando numa escola bolivariana em Caracas em junho de 2014:

- “yo queria saber leer y poder escribir”.
  - “Yo ya sabía leer y escribir pero queria escribir más bonito”.
  - “Para mejorar nuestra situación (socioeconómica) e ayudar mis padres”.
  - “Ahora quiero trabajar y para eso necesito saber más cosas... por lo menos sacar cuentas”.
  - “Ahora, aunque sea vieja quiero estudiar en la universidad... cuando termine aquí me voy a inscribir en Ribas para ser una facilitadora y después también, voy entrar a la universidad por la Misión Sucre”.
  - “estoy a 3 años, desde el 4º grado. Casi no leía y escribía. Tengo 9 hermanas y 3 nunca se fueron a la escuela”.
  - “Yo antes tenía los ojos cerrados”.
  - “Yo tenía miedo a exponer... Cuando yo iba a empezar creía que no iba a poder, pero ahora hago todo”.
  - “Ingresé en la Misión y me gradué y ahora estoy aquí! Gracias a mi Comandante!” (Facilitadora)
  - “Estoy aquí para aprender a leer y ya tengo estado muchas veces, pero como salgo y vuelvo...tengo mi familia y tengo que atender a los nietos”.
  - “No sé leer mucho bien...estubo en la escuela cuando pequeño hasta 3º año” (jovem de 13 anos)
- (Depoimentos e falas informais de alunos e uma facilitadora da *Misión Robinson*, Caracas, Venezuela, junho, 2014).

Nas falas dos alunos e da facilitadora se pode perceber a esperança e o estímulo para continuar, porém nos questionamentos se constatou as dificuldades que muitas vezes fazem estas pessoas deixarem de retornar às classes. Chamou-nos a atenção o fato de alguns estarem na Misión por mais de uma vez, ou seja, saem antes de completar o nível I e retornam mais tarde. Também, quando questionados disseram que saíram por que moravam longe ou por que sua família precisava deles em casa. Algumas vezes, os pais são convidados a participar das classes, principalmente no turno noturno em que as circunstâncias oferecem mais perigo principalmente aos jovens, contou-nos a professora (facilitadora).

Foi possível perceber, ainda no grupo de alunos alfabetizando, o efeito que a *Misión* causava em relação à autoestima dos participantes. Quando da visita a uma escola bolivariana, conversamos com uma das alunas que chegou à *Misión Robinson* depois de ter ficado 30 anos sem ir à escola. E claramente se notava em seus olhos a alegria de estar novamente estudando. Contou-nos que era outra pessoa, pois quando chegou à classe de alfabetização sem saber ler e escrever, “não tinha voz”. Aliás tinha medo de falar. Ela contou que graças à “facilitadora”, (uma das alfabetizadoras com quem também conversamos antes), ela superou esse medo e hoje trabalha com seu esposo e não deixa de continuar estudando.

Observamos que os participantes reconhecem as dificuldades, mais em relação a sua existência dentro da família, da sociedade, do que às condições impostas por um sistema excludente. Em todo questionamento que fizemos de por que estava na *Misión*, nenhum mencionou o fato de viver numa sociedade que exclui para depois incluir. O Estado aparece como um “pai” que generosamente ajuda seus filhos carentes. O Estado é representado por uma figura que depois da quarta república foi capaz de ver seu povo e suas demandas e por eles lutar.

Outro depoimento da professora alfabetizadora (facilitadora) da *Misión Robinson* demonstra um tipo diferente de sentimento. Emocionada, a professora nos diz que hoje trabalha no Ministério da Educação e que quer ver seus alunos (patriotas) na *Misión Ribas* (o equivalente ao Ensino Médio). Disse, ainda, que quer ser vista por seus alunos como uma amiga, não como professora. Esse sentimento, de que se pode fazer pelo outro o que desejamos para nós mesmos, é constante nas falas dos participantes. Um espírito de solidariedade percebido nas práticas das facilitadoras que recebem um valor irrisório em forma de ajuda de custos.

Observamos que mesmo mais de uma década de vigência das Missões, em especial da *Misión Robinson*, persistem as dificuldades de fazer com que os alunos continuem estudando. Além disso, algumas deficiências foram detectadas, tais como de infraestrutura, de controle, relacionadas aos processos próprios dos alunos e principalmente relacionadas ao método utilizado.

Atualmente as classes não ocorrem como no início, com o uso de vídeos. Também há reclamações quanto a aprenderem, por exemplo, o uso de computadores, quando não têm os equipamentos para praticar. Também, observamos em algumas classes os alunos trabalhando em uma cartilha de exercícios. Alguns copiavam o que estava escrito na cartilha. Sobre o uso dos vídeos e das cartilhas, antes parecia que também se apresentavam problemas.



Segundo relatos às vezes “*el contenido de los folletos no se corresponde con el contenido de los vídeos o lo que viene en el vídeo muchas veces no está en los folletos*”.

Ao questionar sobre a forma de avaliação, uma das coordenadoras informou que é feita uma avaliação ao final do processo do aluno para ser encaminhada ao Ministério de Educação. Mostrou-me um formulário que também precisa ser preenchido e encaminhado ao Ministério. Estas avaliações servem para acompanhar o desenvolvimento do aluno e comprovar a sua certificação.

Também questionamos junto ao coordenador da *Misión Robinson* nesta escola visitada, em relação à rotatividade dos facilitadores. O coordenador informou que este é um problema, mas tem aqueles que trabalham por amor à causa. Uma das razões, sem dúvida, é o valor pago como uma ajuda em forma de bolsa, que nas palavras dele “*no se alcanza para nada*”. Também, observamos que, para os coordenadores, pode ocorrer um acúmulo de tarefas burocráticas, que apesar do trabalho voluntário exige o cumprimento de responsabilidades que sobrecarregam seu tempo.

Em consulta sobre o que pensavam sobre as Missões Robinson, algumas pessoas disseram que o propósito de alcançar as taxas desejáveis de alfabetização já foi realizado. A partir de agora, se deveria pensar noutra forma de organização e de planejamento para dar continuidade ao processo de alfabetização dos jovens e adultos. Neste processo, seria importante a participação de especialistas em educação que vivem a realidade da Venezuela para compor um programa sólido, consistente, com princípios bolivarianos de formação para os alfabetizadores. Sobre este tema, mais especificamente, passamos a tratar no item seguinte.

#### **4.3.1 A formação dos alfabetizadores (facilitadores)**

Na Venezuela, a mudança na nomenclatura de *maestros* para *facilitadores* requer uma reflexão do que isso significa. Quando convidada pela coordenadora do programa em participar de um momento de formação em 12 de março de 2014, tivemos a oportunidade de compreender o que isto significa no contexto da política educacional venezuelana.

Neste encontro, foi permitido fotografar, conversar com as alfabetizadoras e com as coordenadoras do curso. Em conversa com uma das responsáveis pelas coordenações nos municípios e paróquias, na Venezuela, ela informou que, em cada município, há assessoria de professores assessores cubanos para os coordenadores cubanos que formam os facilitadores e sempre fazem reuniões para esta organização. A professora Ilkis Rosales é uma das

coordenadoras cubanas. Ela vive em Caracas e é uma das responsáveis pela formação dos coordenadores nos municípios.

Observamos que, no curso de Facilitadores, uma professora cubana tratou de explicar como se deve abordar a alfabetização utilizando-se o método. Segundo explicou, inicia-se com um diagnóstico. As professoras descrevem suas demandas. Em seguida, há uma apresentação dos objetivos do encontro, que especificamente tratava da educação especial e profissional dos jovens e adultos em processo de alfabetização.

Após esta apresentação e a discussão de alguns pontos acerca das demandas em aula por parte das alfabetizadoras, foi iniciado um trabalho em grupo, cujos resultados deveriam ser expostos para todos os participantes do encontro.

No grupo que participamos, a professora cubana falou sobre método de ensino. Trouxe um texto parábola e aos poucos foi tratando de mostrar como este texto poderia ser trabalhado em classe a partir dos pressupostos antes apresentados.

Para os facilitadores, alfabetizadores voluntários do Programa *Misión Robinson*, segundo a coordenadora, no Ministério de Educação Popular, em Caracas, é concedida, a título de remuneração, uma quantia de 200 bolívares (valores referentes ao mês de maio/2014, quando estivemos no país), sendo que deste valor é reservado o montante de 20 bolívares para um fundo que sustenta estes pagamentos. Esse valor, descontado a parcela para o fundo, corresponde a mais ou menos uns 20 dólares. Certamente, disse a coordenadora, trata-se de uma quantia muito pequena e que, portanto, o trabalho é realizado muito mais por amor ao que fazem.

Outro aspecto importante é o de que muitos “facilitadores” iniciaram seus estudos na *Misión* e que, continuando em nível mais elevado, passam do estado de alfabetizandos para o de “facilitadores”, ajudando a outros se alfabetizarem.

Em contato com professoras e coordenadoras cubanas que estavam ministrando um curso de formação para facilitadores (alfabetizadores), em Caracas, em março de 2014, pôde-se ver como o método era discutido na relação com a prática das alfabetizadoras. Durante a formação, as participantes levantaram dúvidas com relação às dificuldades que tinham com os grupos de alfabetizandos, também chamados de “patriotas”. Para as “facilitadoras”, era exposto uma forma de ministrar as aulas se utilizando do método. Após a exposição e alguns apontamentos sobre a vivência de cada uma em sala de aula, as alfabetizadoras participaram de uma dinâmica, divididas em grupos por níveis de atendimento e foram orientadas a desenvolver uma aula com seus alunos, com base no que haviam discutido naquela primeira hora.

Nesta atividade, a coordenadora do grupo leu um texto e foi apresentando as perguntas que se poderia fazer sobre o tema. Antes, ela orientou que primeiro se fizesse uma leitura modelo, depois a busca dos significados das palavras. Em seguida, uma leitura silenciosa. A leitura por partes vem a seguir junto com as perguntas. Por último, os “patriotas” deverão aplicar o conhecimento, em forma de exercícios.

O texto usado para exemplificar era uma fábula. Esse tipo de linguagem foi indicado para ser usado nas aulas por ser uma forma de despertar a curiosidade. Segundo a coordenadora, é importante consolidar o conhecimento, relacionar os elementos e trabalhar as expressões das frases. O objetivo da dinâmica era “compreender o texto apoiado em uma leitura fragmentada para desenvolver as habilidades comunicativas e o uso adequado da língua materna”.

Observou-se, até aquele momento, que a metodologia usada seguia um padrão que poderia ser aplicado em distintas realidades. As professoras eram orientadas a seguir um roteiro de perguntas e respostas, como se o método pudesse ser aplicado e replicado.

#### **4.3.2 Sobre o Método *Yo Sí Puedo***

A Frente Internacional de Apoio ao programa *Yo Sí Puedo* ([www.frenteinternacional.yosipuedo.com.ar](http://www.frenteinternacional.yosipuedo.com.ar)) em uma carta endereçada ao diretor geral da UNESCO argumenta que “se trata de um método acessível economicamente, didaticamente flexível, efetivo, simples e com resultados positivos a curto prazo”.

Na Venezuela, o método *Yo Sí Puedo* surge como um modelo que se propaga através do rádio e da televisão. Este modelo de Cuba ganha espaço em outros países mantendo sua essência, apesar de ter que se adequar à realidade de cada país. Esta “essência” se mantém através de uma cartilha para os alfabetizadores “facilitadores”, no qual o ensino vai do mais simples ao mais complexo/abstrato, dos números às letras. Neste processo, os alfabetizadores não precisam ser docentes e sim agentes educativos que se capacitem sistematicamente, por isso a denominação de “facilitadores”.

Em contato com o Ministério de Educação Popular, na Venezuela, pudemos ouvir a coordenadora acadêmica nacional falar sobre o projeto. Ela é encarregada dos materiais para a formação dos facilitadores e nos mostrou o material cubano que trata do método *Yo Sí Puedo*. Não foi possível adquirir uma cópia desse documento, mas nos foi permitido transcrever as informações que nos interessassem. Sobre o método *Robinson* e *Yo Sí Puedo*, o Instituto Nacional de Cooperação Educativa informa:

*La parte operativa de la Misión Robinson se apoya en la adaptación del método cubano Yo Si Puedo a la realidad venezolana. Con 65 clases se cubren las tres etapas en que se ha dividido el método: desarrollo de habilidades, lecto escritura y consolidación. (INSTITUTO NACIONAL DE COOPERACIÓN EDUCATIVA)*

O “*Yo Sí Puedo*” nasce no ano de 2001 e, segundo sua criadora, Leonela Relys Díaz, parte de Cuba para o mundo, mas se adaptando à realidade de cada país. Numa entrevista<sup>53</sup>, esta professora chama a atenção para o fato de que o analfabetismo é uma consequência dos problemas de ordem social e de que não há educação para todos. O analfabetismo exclui política, social e culturalmente e onde há analfabetismo outros fenômenos surgem como efeito, como a violência, lembra a professora Leonela.

Segundo a ministra da educação de Cuba, em um Congresso Iberoamericano, os elementos essenciais do método são: o facilitador, vídeos, equipamento de TV e vídeo e a cartilha. Segundo ela, o método proporciona uma alfabetização inclusiva, e objetiva que os alunos aprendam os códigos linguísticos necessários que permitam viver dignamente e com possibilidade de continuidade dos seus estudos. A ministra neste evento, em 2008, informou que, em 28 países, o programa realizava ações em que foram alfabetizadas 3.193.000 pessoas em um universo de 3.650.000 pessoas, e que 321.000 permaneceram em classe. Segundo este documento da UNESCO,

*Venezuela está realizando su más relevante contribución en nuestra marcha común hacia la educación para todos [...] basándose en el método cubano conocido por “Yo sí puedo” y con la asistencia técnica de asesores cubanos”. (UNESCO, 2008).*

Em 2003, na Venezuela, a *Misión Robinson I* dá início à utilização do método de alfabetização “*Yo Sí Puedo*” e em 28-10-2005 a Venezuela se declarou território livre de analfabetismo, a partir da aplicação massiva deste método. Até 2008 mais de 1.600.000 jovens e adultos foram alfabetizados na Venezuela. Com a *Misión Robinson II* - puderam alcançar o 6º grau mais de 400.000 pessoas e se encontram nas classes mais de 250.000 alunos.

Uma das principais características do “*Yo sí puedo*”, encontrada nos documentos que tivemos acesso, é o fato de partir do que é conhecido pelos alfabetizandos, ou seja, os números, para entrar no que é desconhecido, que são as letras, o que será melhor explicado, em seguida, nas etapas do método.

<sup>53</sup> Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=1GjH03K-hK0>. Acesso em 29 abril 2014.

A compreensão dos números é explicada pelo uso em suas vidas e, portanto, num processo de associação, relacionam o que já conhecem com aquilo que desconhecem, ou seja, as letras. Esse processo corresponde à segunda etapa do método, após as dez primeiras aulas dedicadas a familiarização, desenvolvimento da expressão oral e habilidades psicomotoras e garantia da representação gráfica dos números de 0 a 30. Nas aulas seguintes, aprende-se uma letra, que corresponde a um número, até se alcançar a apresentação de uma palavra ou ideia e produção de novas palavras e ideias.

No Brasil, esta experiência ocorreu em 2006, em três cidades do interior do Piauí como destacou a edição 82 do “*Informação em Rede*”, a exemplo de outras turmas alfabetizadas no âmbito do programa Brasil Alfabetizado. Ainda não teve seu resultado avaliado. Segundo o vice-cônsul de Cuba e representante do Ministério de Educação daquele país, Adolfo Nunez Fernandez, após essa experiência piloto, o MEC ainda não informou se vai adotá-lo em outros estados. Informou, ainda, que “se está fazendo todo o possível para que a UNESCO reconheça o ‘*Yo sí puedo*’ como método ideal para ensinar a ler e escrever os quase 800 milhões de analfabetos do mundo”.

Ainda que a UNESCO não tenha se manifestado oficialmente sobre esse debate, chama a atenção o fato do *Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC)*, elaborador do “*Yo sí puedo*”, ter sido agraciado com o Prêmio Rey Sejong<sup>54</sup> que anualmente destaca programas de alfabetização de adultos.

Observa-se que, aprovado pelos países membros da ALBA, a partir da experiência em Cuba e Venezuela, procura-se impulsionar em outros países a aplicação do método “*Yo Sí Puedo*” como processo que permite avanços aos alunos de acordo com suas necessidades e possibilidades. Segundo a ministra de Educação de Cuba, a aplicação do método em vários países influencia não só a aprendizagem, mas também provoca impacto social na vida dos participantes. Deve-se levar em conta, entretanto, as realidades distintas, com nível social, econômico, cultural e político diferenciados em cada ambiente.

De fato, devemos deixar claro neste estudo que a metodologia empregada no processo da campanha de alfabetização em Cuba foi muito diferente da que vimos na

---

<sup>54</sup> O prêmio Rey Sejong é uma homenagem ao Rei Sejong por sua excepcional contribuição para a alfabetização, ao haver criado há mais de 500 anos, o alfabeto coreano “Hangul” que segue sendo uma valiosa referência e um modelo para o mundo de hoje. O prêmio de alfabetização da UNESCO, Rey Sejong tem o patrocínio do governo da República da Coreia, desde 1989, através de seu Ministério da Cultura. Este prêmio segundo “*El Correo de la UNESCO*” (2008, n.º.7, p. 19) recompensa as atividades de governos, organismos governamentais e organizações não governamentais (ONG) que tenham tido resultados particularmente satisfatórios em matéria de criação, desenvolvimento e difusão das línguas maternas nos países em desenvolvimento. O vencedor do prêmio recebe a quantia de 20.000 dólares, uma medalha de prata e um certificado de atribuição do prêmio.

Venezuela. Segundo pesquisa realizada sobre a “campanha que erradicou o analfabetismo em Cuba” pela professora Vera Maria Vidal Peroni, no ano de 2000,

As relações propostas pela metodologia eram feitas em parte, pela cartilha e, em parte, pelas colocações iniciais do brigadista no momento da discussão, na abertura da aula. Para isso, o brigadista contava com o manual “Alfabetecemos”, que continha uma explicação mais detalhada dos temas da cartilha e do modo de abordá-los. Contava também com o livro ‘Cumpliremos’, que representava, ainda com mais detalhes a situação vivida pelo país e as modificações que estavam ocorrendo ao nível do sistema econômico (PERONI, 2000, p. 70)

Peroni (2000), com base nos depoimentos dos entrevistados Bredo e Canfux, em 1993, em Havana, mostra alguns aspectos propostos na cartilha usada na campanha de Cuba, que se distinguem do método *Yo Sí Puedo*. O exemplo trazido pela autora é expresso na citação abaixo:

É importante ilustrar outros aspectos do método proposto pela cartilha. A lição começava com a exposição de uma fotografia (estímulo visual), o que permitia um debate inicial. Essa introdução tinha como objetivos: conhecer a experiência dos analfabetos, esclarecer os conceitos e promover a expressão oral. Na sequência, era apresentado um texto curto, que falava a respeito da palavra-chave, norteadora do tema trabalhado. Essa etapa, além de propiciar mais informações ao alfabetizando, buscava trabalhar a palavra não isoladamente, o que careceria de significado, mas dentro de um contexto. A palavra era decomposta em sílabas (processo de análise) para que fossem ressaltados e discutidos os fonemas. O passo seguinte era a síntese, quando, a partir dos fonemas, eram formadas novas palavras e frases curtas. Por último, eram realizados exercícios de fixação e ditado. (PERONI, 2000, p. 70).

O método apresentado tem em seu conteúdo alguns princípios da educação libertadora, e evidencia que a cartilha, mais que um manual, estava destinada não somente à alfabetização dos adultos, mas trazia elementos para o desenvolvimento de uma consciência política.

Cabe ressaltar, conforme aponta Peroni (2000, p. 21), que, em Cuba, “a Campanha de Alfabetização não foi feita por decreto ou pela convicção pessoal de um dirigente em relação à educação”. Ao contrário, fora do processo histórico, a campanha teria outro sentido. Naquele contexto, cada alfabetizador era um lutador por uma nova sociedade. A autora explica, citando Zotta (1976, p. 16), que, com a alfabetização, se colocava em prática a “formação de consciências” (PERONI, 2000, p. 31), justificando “o êxito de uma campanha de alfabetização, como feita em Cuba, naquele momento, por ter sido acompanhada de uma mudança estrutural na sociedade” (Idem, p. 35).

Na Venezuela, se pode dizer que o nível de desenvolvimento da sociedade e o caráter da proposta de alfabetização implementada no governo de Hugo Chávez, somando-se ao conjunto de medidas alterando a política social e econômica do país, também se tratava de

uma tentativa para alcançar uma nova sociedade. Porém, o país ainda vive muitas contradições que dificultam alcançar níveis de consciência, como ocorreu em Cuba. A Venezuela parece distante de um “despertar do indivíduo para a coletividade, para a relação indivíduo/sociedade”, o que para Cuba “queria dizer dar a sua contribuição para o projeto revolucionário, no sentido de formação das consciências para que o projeto tivesse hegemonia na sociedade civil”. (PERONI, 2000, p. 45).

Essas contradições se manifestam nas “guarimbas”, nas ações antirrevolucionárias, no confronto civil diante das mudanças políticas que o Estado vem implementando, com intuito de mudar uma cultura colonialista. Outras vezes, estas contradições se manifestam no fato de se criarem escolas, chamadas “escolas bolivarianas” sem que o sistema de ensino mude sua estrutura, ou seja, se cria um sistema paralelo, quando o que existe é que precisaria ser revisto. Num outro segmento, o da habitação, por exemplo, se criam formas de sair de uma realidade precária de vida, com a possibilidade de obter sua própria moradia, livrando milhares do peso do aluguel. Entretanto, falta desenvolver um cultura de boa vizinhança, por exemplo, que possibilite que uma diversidade de pessoas possam conviver em harmonia. Ou seja, se criam formas de melhorar a realidade, sem um olhar profundo para o conteúdo da realidade existente e sem uma preparação para o novo.

Portanto, para conhecer as etapas do método *Yo Sí Puedo*, é preciso contextualizá-lo no seu tempo e em relação às condições existentes para o seu desenvolvimento. Sem isso, corre-se o risco de uma leitura vazia e, com efeito, uma prática que pouco ou em nada altera a ordem das coisas.

#### **4.3.3 Etapas do Método Yo Sí Puedo**

O método *Yo Sí Puedo* é aplicado em 65 aulas divididas em três etapas formativas. A primeira denominada de “*adestramiento*” é onde se realiza uma preparação do aluno para a posterior aprendizagem da leitura e da escrita. Esta etapa se concretiza em 10 aulas. A etapa seguinte é a de “*aprendizaje de la lectura y escritura*” que ocorre num período maior de 42 aulas. As 13 aulas restantes são dedicadas a terceira etapa denominada de “*consolidación*”.

No primeiro momento se trabalham o desenvolvimento da expressão oral e das habilidades psicomotoras. Também se inicia um trabalho para assegurar a representação gráfica dos números de 0 a 30. Em outro momento, estudam-se as cinco vogais.

A aprendizagem da leitura e da escrita se constitui na principal fase do método. Das 42 aulas, as primeiras 23 são destinadas à aprendizagem das letras e fonemas. As outras 19 aulas destinam-se a tratar das particularidades da língua onde o método está sendo aplicado. No caso do idioma castelhano ou espanhol, são estudadas as combinações especiais, tais como “ll”, “rr”, “ch”, “gue” ou “gui”.

A essência do método é sintetizada como segue:

*Los ejercicios utilizados son la relación de un número conocido con una letra desconocida. El reconocimiento de una figura sencilla y su relación con la palabra objeto de estudio. La presentación de una idea o oración, en la cual hay que determinar la palabra clave que luego hay que dividir en sílabas, para realizar al final la producción de nuevas palabras e ideas.*  
**([http://www.ecured.cu/index.php/Yo si Puedo](http://www.ecured.cu/index.php/Yo_si_Puedo)).**

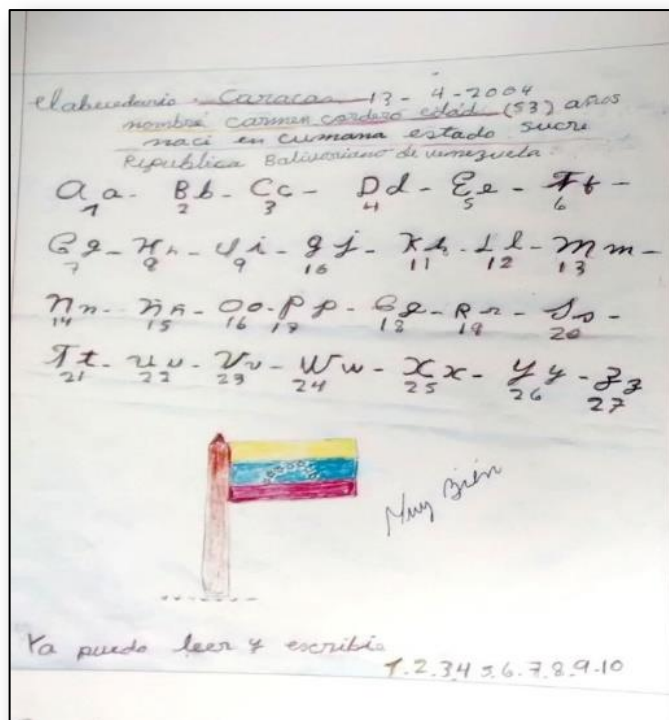
A fase de consolidação, nas últimas 13 aulas, vai tratar de fixação dos conhecimentos adquiridos anteriormente. Também neste momento se avalia os objetivos, as dificuldades de grafia e se passa a desenvolver frases com sentido lógico. Cabe lembrar, o material utilizado pelos facilitadores que se constitui por uma cartilha e vídeos. Os vídeos se utilizam nos primeiros minutos da aula.

A base do conteúdo da cartilha tem como diretriz sustentar o vínculo do já conhecido, ou seja, os números, com o desconhecido, as letras. Para isso, se associa cada letra a um número, e cada uma delas constitui uma aula. A última parte da cartilha trata das combinações de três letras ou mais que requerem um tratamento particular.

Para efeito de ilustração, apresenta-se, a seguir, na Figura 6, foto retirada do material que tivemos acesso no Ministério da Educação, em Caracas.



Figura 6 - Esquema de Escrita e Leitura - Método *Yo Sí Puedo*



**Fonte:** foto cedida pela Coordenação da *Misión Robinson*, no Ministério de Educação, em Caracas.

A seguir, uma exposição do método *Yo Sí Puedo*, conforme seu cronograma de sete semanas:

#### 1ª SEMANA:

- *El facilitador estudia y observa con anticipación cada una de las videosclases.*
- *Se recopila información de los participantes y se clasifican de acuerdo con su nivel de conocimiento iletrados puros, semi-iletrados y grupo con limitaciones. En el caso de los participantes que presenten problemas visuales, se canaliza la asignación de lentes.*
- *Se entregan cartillas, lápices y cuadernos - comienza a moldear hábitos de aprendizaje: postura corporal correcta, toma de lápiz, manejo de la cartilla.*
- *Inducción integral sobre el método de estudio y estudian la primera página de la cartilla. También desarrollan los contenidos de socialización inicial, intercambio grupal y cooperativo.*
- *Se realizan prácticas de psicomotricidad fina y adquisición de destreza en el trazado, sí como en la numeración del uno al treinta.*
- *Estudian las vocales y hacen la primera comparación alfanumérica. Las preguntas se canalizan después de la transmisión del video.*
- *El facilitador lleva un registro del avance de su clase y notifica cualquier irregularidad al supervisor.*

**2ª SEMANA:**

- *El facilitador revisa los ejercicios y toma las previsiones*
- *Se promueve una relación de afecto y respeto entre los participantes y el facilitador - quien tiene la tarea de reconocer las variaciones en el ritmo de la clase*
- *Se utilizan las páginas dos y tres de cartilla y trabajan nuevos contenidos. Avanzan en el estudio de las consonantes: **l r f m c p**. Así como en el estudio de las sílabas: **ce ci**.*
- *Al término de la semana, el grupo realiza un repaso de las vocales y consonantes estudiadas. Se producen avances en la adquisición de las destrezas psicomotrices para el mejoramiento de la ortografía.*

**3ª SEMANA:**

- *Mantenimiento de la motivación en clase, fomentando lazos de amistad y de solidaridad.*
- *Durante este periodo, los participantes conocen las consonantes: **t v s n rr q v d** (minúsculas y mayúsculas) y refuerzan los conceptos aprendidos a través del repaso de las vocales y consonantes ya estudiadas.*
- *El facilitador trabaja con cada miembro del grupo en el perfeccionamiento de trazos y en el estudio de las consonantes **rr**, representada por el número **16**; **y**, representada por el número **18** y **q**, por el número **17**.*

**4ª SEMANA:**

- *El facilitador revisa los ejercicios, controla la asistencia y monitorea las dificultades que fomentan la deserción.*
- *Se utilizan las páginas cuatro y seis de cartilla. Trabajan con las letras: **b h ñ ch j x ll z**, y repasan las vocales.*
- *Se realizan breves ejercicios de lectura y escritura a través de copias y dictados.*
- *El facilitador continúa fomentando hábitos de estudio y desarrolla con sus estudiantes, ejercicios de contextualización del método con aspectos propios de sus comunidades.*
- *El facilitador lleva un registro de cada uno de los alumnos, continúa el proceso de evaluación diario y desarrolla mecanismos para mantener la motivación.*

**5ª SEMANA:**

- *El facilitador mantiene el control de asistencia.*
- *De todo el mantiene informado al supervisor. Los participantes son evaluados de manera continua. Se da especial atención a los participantes con limitaciones.*
- *Se estudian las páginas seis y siete de la cartilla y las videoclases cuarenta y uno hasta la cincuenta.*
- *Los participantes se inician en el conocimiento de la consoante **G**, con sus combinaciones silábicas;*
- *el estudio de las letras **K W**; las combinaciones **BLA BLE BLI BLO BLU**; **PLA PLE PLI PLO PLU**; **PRA PRE PRI PRO PRU**.*
- *se repasan vocales y consonantes estudiadas con ejemplos y combinaciones y se realizan ejercicios progresivos de lectura y escritura, copia y dictados.*
- *Al final de la semana, los participantes ya conocen todas las letras del abecedario, con todas sus representaciones numéricas y son capaces de escribir oraciones, atender dictados y realizar copias con mayor fluidez.*

**6ª SEMANA:**

- *Los participantes trabajan con combinaciones silábicas más elaboradas como: **TRA TRE TRI TRO TRU; CRA CRE CRI CRO CRU; GRA GRE GRI GRO GRU; DRAN DREN DRIN DRON DRUN.***
- *Se incrementa la realización de caligrafías y ejercicios continuos en lo cuaderno, la cartilla y el pizarrón, así como los ejercicios de pronunciación. Además de las combinaciones silábicas con las consonantes y vocales ya estudiadas, se visualizan los números y las representaciones en minúscula y mayúscula de todas las letras.*
- *En esta semana, con el apoyo del facilitador y de los videos, se van proponiendo ejercicios de redacción de párrafos más complejos.*
- *Los participantes ya son capaces de proponer ideas e iniciativas para escribir los párrafos y esbozar pequeñas cartas.*

**7ª SEMANA:**

- *Los participantes son capaces de escribir, redactar y leer sus cartas, realizar ejercicios de lecto-escritura con mayor fluidez y elaborar su examen final que corresponde a una carta corta.*
- *El formato de la carta está en la última página de la cartilla y debe contener su nombre, apellido, género, país y fecha. Los participantes irán desarrollando cada una de las partes de la carta, incluyendo saludo, fecha, despedida y firmas.*
- *De igual forma, redactan los párrafos deseados. La carta se elabora en relación con alguna inquietud, necesidad, anhelo, opinión, experiencia, expresando su idea a través del lenguaje escrito.*
- *Se llega a la clase número sesenta y cinco. Se experimenta entonces la satisfacción de la meta lograda y la alegría de la experiencia vivida.*
- *El último día se realiza una pequeña convivencia.*

Embora não se possa atribuir os resultados da alfabetização de jovens e adultos unicamente ao método utilizado, ele é um importante componente nesse processo. Porém, não pode ser analisado ou comparado sem relacioná-lo a outros elementos, como o contexto em que ele é desenvolvido.

Assim, cabe trazer algumas análises e números acerca do método *Yo Sí Puedo*, proveniente da República de Cuba, e aplicado em vários países, em especial na Venezuela.

Numa breve retrospectiva do contexto cubano se pode constatar que, em 1959, a realidade de Cuba, segundo Silva Triviños era de um país “quase em ruínas, além de analfabeto, mal alimentado, explorado e com a metade da força de trabalho desempregada. [...] os cubanos tiveram que enfrentar mais uma dificuldade extraordinária: entraram em atrito grave com os estadunidenses”.

O conflito, ao que parece, segundo o autor citado, iniciou-se quando Cuba realizou a reforma agrária, em maio de 1959, afetando os interesses dos latifundiários norte-americanos e da alta burguesia cubana, limitando a propriedade em 400 hectares. Esses conflitos se tornaram ainda mais graves quando Cuba se declarou socialista, em abril de 1961.

Silva Triviños conta que:

Os atentados, as sabotagens, em plena Campanha de Alfabetização, culminaram com a invasão dos mercenários de “Playa Girón” em 16 de abril de 1961, e sua derrota espetacular pelas milícias revolucionárias cubanas. Este fato incendiou de entusiasmo patriótico Cuba e a empurrou, com mais vigor, em sua luta contra os grupos guerrilheiros internos, que também apontavam suas armas para assassinar os alfabetizadores, com o objetivo de desmoralizar e impedir o êxito da Campanha de Alfabetização. (SILVA TRIVIÑOS, 1990, p. 16).

Nesse período, o quadro educacional de Cuba apresentava um milhão de analfabetos absolutos, mais de um milhão de semi-analfabetos, 600 mil crianças sem escola e 10 mil professores sem trabalho. Foi a partir da revolução cubana de 1959 que a educação passou a ter atenção prioritária e com a Campanha Nacional de Alfabetização, em 1961, se vê erradicado o analfabetismo em Cuba. (Puiggrós, 1992, p. 112-113).

Nas palavras de Silva Triviños, essa Campanha significou um esforço gigantesco, massivo, no qual se envolveram, diretamente, mais de 2.225.000 pessoas. Em seguida para eliminar uma das possíveis fontes do analfabetismo, lançaram-se à tarefa de fazer com que todas as crianças estivessem na escola (Idem, 1990, p. 20).

Na obra de Peroni (2000) “A campanha que erradicou o analfabetismo em Cuba”, já mencionada neste estudo, “a mudança de fase do processo revolucionário ocorreu em pleno auge da Campanha de Alfabetização, quando se estavam incorporando as brigadas” (p. 126). Ou seja, nas palavras da autora “a Campanha, seus objetivos e sua própria metodologia estavam profundamente inseridos no processo revolucionário” (p. 127).

De acordo com Peroni (2000, p. 129) um dos indicadores do caráter massivo da alfabetização estava relacionado ao método, pois,

[...] de fato, os temas propostos na cartilha, visando a proporcionar ao alfabetizando o estabelecimento de relações entre o seu cotidiano, o momento conjuntural que vivia a sociedade e as mudanças estruturais que estavam ocorrendo, asseguravam-lhe um melhor entendimento do real, habilitando-o a ter uma participação mais efetiva no processo social. Além disso, ao se referir a questões como a igualdade de direitos para setores discriminados (mulheres e negros), entre muitas outras, a cartilha ainda transmitia o ideário revolucionário e permitia um melhor entendimento do real objetivando a formação de novos valores adequados ao projeto de uma sociedade mais justa. (PERONI, 2000, p. 129).

A autora ainda destaca outros indicadores, como o processo de continuidade do projeto e o envolvimento da sociedade, “no sentido de um compromisso mais efetivo no processo revolucionário”, o que demonstra que naquele momento histórico, em que Cuba foi

o primeiro país do mundo a utilizar um processo de alfabetização de massa, tanto a campanha de alfabetização impulsionou a revolução como a conjuntura revolucionária impulsionou a campanha e seus resultados positivos. (PERONI, 2000, p. 131).

Atualmente, Cuba é elogiada em seu sistema educacional por diversos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização Mundial da Saúde, (OMS), o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento, além de outras agências da ONU. Segundo Lamrani do OperaMundi, o Banco Mundial aponta que,

[...] na atualidade, nenhum sistema escolar latino-americano, com a possível exceção de Cuba, está perto de mostrar os parâmetros elevados, o forte talento acadêmico, as remunerações altas ou, ao menos, adequadas e a elevada autonomia profissional que caracteriza os sistemas educativos mais eficazes do mundo, como os da Finlândia, Singapura, Xangai (China), da República da Coreia, dos Países Baixos e do Canadá. (BANCO MUNDIAL, 2014. In Brasil de Fato: <http://www.brasildefato.com.br/node/29720>).

Assim, se observa que o método *Yo Sí Puedo*, criado no ano de 2000, a pedido do governo cubano, foi uma proposta de universalização de um método eficiente para a alfabetização de jovens e adultos, em nível internacional e regional. Como aponta a *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (2006),

*El importante papel desempeñado por los vínculos históricos entre Cuba y los países de América Latina en las relaciones de cooperación bilateral en los campos de la educación, la salud, la cultura y otros ámbitos conexos, la cooperación bilateral y la solidaridad con Cuba son factores esenciales para los países que optan por el método “Yo sí puedo”. (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, Paris, 2006, p. 2)*

Este mesmo documento, que trata de um “*estudio sobre la eficacia y la viabilidad del método de alfabetización ‘Yo Sí Puedo’*”, editado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, conclui que:

*El estudio ha sacado la conclusión de que “Yo sí puedo” es, de hecho, algo más que un mero método de alfabetización. Sería más adecuado considerarlo como un modelo de alfabetización que no sólo se reduce a una serie de procesos, materiales, estrategias, etc., sino que engloba de forma explícita e implícita el enfoque conceptual de la alfabetización, el aprendizaje, las competencias para la vida diaria y la movilización social, e implica la participación de toda una serie de protagonistas con funciones diversas, que van desde los beneficiarios de la alfabetización hasta otras partes interesadas, por ejemplo organismos estatales y otras entidades interesadas. (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, Paris, 2006, p. 5)*

No entanto, no estudo realizado, existem também críticas ao método, que merecem destaque. Dentre essas, está a ausência de “reflexão crítica e de dar prioridade a processos de aprendizagem que são um tanto mecânicos e se contemplam como meros instrumentos” (tradução nossa). Outra crítica que chama a atenção é sobre o papel dos alfabetizadores. A ONU reconhece que nestes deve haver um compromisso social grande, entretanto, há outros aspectos que influenciam as práticas alfabetizadoras e que precisariam ser mais avaliadas. Como apontado neste documento,

*[...] se han señalado problemas en lo que respecta a las diferencias que se dan entre ellos en materia de enfoques pedagógicos, facilidades para comunicar, aptitudes para “enseñar”, facultades para innovar y capacidades para trabajar en un contexto caracterizado por la diversidad. A este respecto cabe decir que existe un vínculo evidente entre el modelo de “campana” y el perfil de un “alfabetizador”, más que de un docente. Para proponer sistemáticamente el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la alfabetización de los adultos será necesario definir un nuevo perfil de docente. (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, Paris, 2006, p. 6).*

A este respeito, cabe a observação em relação ao processo para acabar com o analfabetismo em Cuba e os alfabetizadores que se inseriram no processo. Uma diferença que talvez se precise pensar acerca da formação dos alfabetizadores. Como aponta Silva Triviños (1990):

*Em síntese, a educação de adultos em Cuba só foi possível se desenvolver, do ponto de vista da necessidade de professores, graças a um audacioso e responsável plano de formação e aperfeiçoamento de pessoal docente. Naturalmente, toda iniciativa não teria sido factível sem apoio consciente e decisivo da coletividade cubana. (SILVA TRIVIÑOS, 1990, p. 59).*

Peroni (2000) também aponta elementos importantes para a construção de um conceito mais elaborado sobre a formação dos alfabetizadores. O fato de que só foi possível o êxito da Campanha de Alfabetização, ao nível do que ocorreu em Cuba, naquele momento particular da realidade cubana, “por ter sido acompanhada de uma mudança estrutural na sociedade” (PERONI, 2000, p. 35). Conforme a autora mostrou em sua obra, “grande parte dos mestres tinham como motivação a participação ativa no processo revolucionário”.

Neste sentido, alguns aspectos podem ser lembrados, no caso cubano, além do espírito de motivação já citado, como a necessária noção pedagógica, noções de vida em coletivo e noções de disciplina. Também, o confronto entre hábitos urbanos e rurais, um conhecimento psíquico e moral, e, acima de tudo, amar e despertar no outro o amor à revolução. Estes aspectos nos pareceram fundamentais para o plano de formação para a

alfabetização de jovens e adultos naquele particular contexto. Na Venezuela, por outro lado, vimos que há ainda na sociedade uma divisão de opiniões acerca do projeto bolivariano. Parece-nos que o método *Yo Sí Puedo* limita algumas práticas com o uso da sua cartilha. Além disso, o valor pago como bolsa para os envolvidos no programa é desestimulante. Mas, talvez, esse valor não se tornasse tão importante noutra condição social do país, ou num outro nível mais elevado de revolução, como ocorreu em Cuba.

Mas, é bom lembrar que a Venezuela, nos últimos anos, vem assumindo o papel de protagonista, em um momento particular das lutas sociais na América Latina. Com isso, são implementadas e institucionalizadas, através de políticas de governo, práticas que ganham destaque como o conjunto de ações que Hugo Chávez implementou para viabilizar um projeto com a fisionomia de um novo Socialismo para o século XXI.

Nesse contexto, o método *Yo Sí Puedo* chegou à Venezuela para atender à necessidade de alfabetizar o maior número de pessoas com o objetivo de acabar com o analfabetismo absoluto. Entretanto, distinguindo-se da realidade vivida em Cuba e com outras lutas em desenvolvimento no país, este método acabou servindo para o que se propôs num primeiro momento. Porém, sofre com as críticas negativas acerca da forma de alfabetizar. Nas palavras de Ferreira (2012), as missões sociais “apenas suturaram precariamente uma ferida que não para de sangrar: aquela da situação estrutural dos trabalhadores venezuelanos, superexplorados e cujas condições de vida se veem ameaçadas”. Lima (2013) acrescenta:

Além disso, a não ruptura com as estruturas de poder capitalistas e a manutenção de antigas bases e parcerias econômicas, como os Estados Unidos, configuram-se como mais do que uma contradição da retórica chavista e sim como um entrave ao pleno desenvolvimento das relações de produção venezuelanas e das próprias *Misiones*. (LIMA, 2013, p. 12).

Estas são algumas das contradições com as quais nos deparamos ao conhecer mais de perto o método de alfabetização que, segundo as estatísticas, praticamente acabou com o analfabetismo na Venezuela em 2005. Cabe ressaltar que não desmerecemos o método em si, pois sem dúvida ele representa um compromisso político para acabar o analfabetismo no país. Mas não podemos deixar de destacar suas limitações pedagógicas, tais como de uma leitura mecânica em um curso aligeirado de sete semanas e meia.

## 5 ALGUNS COMPARATIVOS ENTRE BRASIL E VENEZUELA

A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo conhecimento. Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença (FRANCO, 1992, p. 2).

Neste capítulo, fazemos algumas aproximações entre a realidade do Brasil e da Venezuela, buscando visualizar os pontos mais significativos do programa de alfabetização de jovens e adultos implementado em cada país, num contexto permeado por contradições relacionadas ao atual momento do neoliberalismo globalizado. Em particular, traçamos um paralelo entre os aspectos da *formação de alfabetizadores* e o *método de alfabetização* utilizado nestes programas, a fim de desnudar as suas concepções no âmbito dessas políticas sociais educacionais.

Começamos pela questão geográfica. Enquanto, na Venezuela, o Censo de 2001 declarou que 1.189.000 cidadãos eram analfabetos, o que representava 7,5% da população<sup>55</sup>, no Brasil, neste mesmo ano e mesma referência, o percentual de analfabetismo alcançava 13,63% da população.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, para o exercício de 2004 (PNAD/IBGE 2004), a população total do Brasil, naquele ano, era de 182.060.108 pessoas. A República Bolivariana de Venezuela, por sua vez, no mesmo exercício, contava com uma população de 26.127.351 habitantes, segundo dados do Instituto Nacional de Estadísticas de Venezuela (INE).

Realidades distintas, mas que refletem, na questão do analfabetismo adulto, em ambos países, um histórico marcado pela exclusão proveniente das condições socioeconômicas. Destacam-se, neste estudo comparativo dos dois programas governamentais de alfabetização vigentes no Brasil e na Venezuela, diferenças e semelhanças que podem ajudar a compreender o fenômeno do analfabetismo não como causa ou efeito de determinada situação, mas como um instrumento de poder nas relações entre sujeitos.

Cabe destacar que, por uma questão de maior clareza entre uma realidade e outra, optamos por apresentar neste trabalho os países em separado, o que não quer dizer que seguimos uma ordem linear ou classificamos os países por prioridade. Nossa ideia foi, essencialmente, de permitir maior clareza ao leitor para os dados apresentados e analisados.

---

<sup>55</sup> Conforme a Organización de Estados Iberoamericanos - OEI (Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de personas Jóvenes y Adultas 2007 – 2015, p. 448).



Cabe salientar, ainda, que neste momento de avaliação dos dados comparativos, novos dados foram acrescentados com objetivo de complementar estas aproximações.

Assim, retomamos nosso objetivo principal de estudo expresso na seguinte questão: **Que avanços, limites e contradições podem ser constatados nos programas de alfabetização de jovens e adultos, de caráter progressista, Brasil Alfabetizado e Misión Robinson, no atual contexto de globalização neoliberal?**

Desta questão e outras que emergiram, definimos nosso objetivo principal de analisar os programas Brasil Alfabetizado e *Misión Robinson* no contexto das políticas neoliberais e mais especificamente a formação dos alfabetizadores de jovens e adultos que estes programas de governo desenvolvem no Brasil e na Venezuela, desde o ano de 2003.

Na verdade, nossa tentativa foi abranger o maior número de relações do objeto de estudo. Em primeiro lugar, destacamos o documento intitulado “Panorama Social de América Latina”, no ano de 2013, em que, avaliando seis países acerca do seu nível de pobreza, adverte::

[no ano de 2012,] *La República Bolivariana de Venezuela presentó la mayor reducción de la pobreza, de 5,6 puntos porcentuales (del 29,5% al 23,9%), y de la pobreza extrema, de 2,0 puntos porcentuales (del 11,7% al 9,7%). Y en el Brasil, la “pobreza disminuyó 2,3 puntos (del 20,9% al 18,6%) y la pobreza extrema 0,7 puntos (del 6,1% al 5,4%)”*. (CEPAL, 2013, p. 17).

Esta queda nos dois países representou a diminuição de quase 6 milhões de pobres na América Latina. (CEPAL, 2013, p.17). A diminuição dos índices de pobreza representa a implantação de um conjunto de políticas sociais que, na última década, a partir do ano de 2002, foram essenciais para as realidades brasileira e venezuelana. Um conjunto de políticas que não são idênticas, mas que apresentam no seu conteúdo muita similaridade. O objetivo de diminuir os índices de miséria e de pobreza, a tentativa de acabar com o analfabetismo absoluto, a criação de instrumentos de maior participação social, moradias próprias para os necessitados, subsídios para eliminar a fome, condições de acesso à saúde e à educação básica, foram por muitos anos promessas de políticos que subiam ao poder. Nos governos a partir de Lula no Brasil e Chávez na Venezuela, outra realidade é desenhada e colocada em prática. Salientando-se, como sempre, que cada realidade no seu nível de desenvolvimento, seja este social, econômico, político ou cultural.

Por outro lado, grupos pertencentes a uma elite conservadora não aceitam estas mudanças que os governos de esquerda passaram a implementar no país e a retirada de privilégios de uma classe em detrimento de outra passa a ser motivo de conflitos. Na Venezuela, este movimento é mais fortemente visível. Entretanto, no Brasil, esse fenômeno

também se manifesta através dos discursos políticos, um movimento anti-Dilma, anti-PT, ou seja, contra a esquerda política.

Os processos que distinguem ambos os países apresentam semelhanças políticas que chamaram a nossa atenção. Por isso, o nosso maior interesse em conhecer um pouco mais a realidade que vive a Venezuela. Vimos que, praticamente no mesmo ano de 2003, Brasil e Venezuela lançaram programas sociais para atender aos mais pobres. Nesse ano inauguraram-se os programas Brasil Alfabetizado e a *Misión Robinson*. Dois programas sociais e educacionais, que, em sua essência, buscam acabar com o analfabetismo e com a pobreza.

Traçamos relações destas políticas sociais com o que foi preconizado em encontros internacionais de países interessados nos países em desenvolvimento ou que possuem riquezas naturais, como é o caso do petróleo na Venezuela. Vimos discursos de solidariedade, de interesse social, de ajuda financeira aos povos mais necessitados. Um aparato de orientações para definir estratégias para se chegar à tão sonhada educação para todos. Questionamos estes discursos. Educação para todos? Mas que tipo de educação? Para quem? E Para quê? Como ela se concretiza? Através de quais instrumentos teórico-metodológicos? E, que conteúdo para formar qual sujeito? Ou indivíduo?

A preocupação é maior ainda quando nos referimos à educação para os jovens e adultos, em especial para a alfabetização destes. Como lembra Moura (2008), a prática secular de improvisação de professores de jovens e adultos, principalmente no que se refere à alfabetização é resultante da ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ser um alfabetizador.

Não encontramos firmeza nas orientações, primeiro para que sejam mestres ou para que os professores tenham uma formação adequada, em nível superior, de alto nível. O que se vê é a confirmação de que a maioria dos professores que atuam na alfabetização dos adultos deve ter o Ensino Médio e essa é uma conquista de pouco tempo, tanto que ainda se encontram alfabetizadores com apenas os primeiros anos do Ensino Fundamental.

No Brasil, vimos que o Programa Brasil Alfabetizado vem sendo modificado desde o seu início. As modificações foram descritas em um quadro e apresentadas neste estudo, porém cabe destacar as alterações sobre os objetivos deste programa. A finalidade inicial era de “erradicar” o analfabetismo no país conforme o Art 1º. do Decreto nº. 4.834<sup>56</sup> assinado pelo Presidente Lula. Em 2011, todavia, apresentava outra conotação, ou seja, de

---

<sup>56</sup> DECRETO Nº 4.834, DE 8 DE SETEMBRO DE 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências.

I. [...] contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. (Resolução CD/FNDE nº 32 de 1º de julho de 2011)

Esta mudança no objetivo amplia o conceito com a continuidade dos estudos para jovens e adultos. Uma preocupação constante é a de que após o período de alfabetização, estes jovens e adultos, após algum tempo, tenham que retornar às classes de alfabetização, pois já não lembram quase nada do que aprenderam. Sobre esta questão conversamos com coordenadoras/assistentes dos programas.

Enquanto no Brasil, tal prática ainda é um desafio muito grande, tanto pela falta de estrutura no sistema escolar, quanto pelas dificuldades de vida que os próprios sujeitos apresentam para continuar estudando, a Venezuela busca manter programas de continuidade dos estudos aos egressos da *Misión Robinson I* (alfabetização) através dos programas: *Misión Robinson II* (educação primária) e III (promoção da leitura e na capacitação de ofícios), *Misión Ribas* (aspirantes a bacharéis) e *Misión Sucre* (ensino superior).

Como vimos, quando estivemos em Caracas, no período de março a junho de 2014, uma pessoa pode ingressar nos primeiros níveis da *Misión Robinson* e seguir estudando até graduar-se na *Misión Sucre*.

Portanto, o sistema criado de missões oportuniza a continuidade dos estudos até o nível superior. E, apesar das críticas como de ser uma educação “não tão qualificada” quanto a que existe há séculos em outros países, não se pode negar que as Missões cumprem um papel social importante, elevando a autoestima e oportunizando um modo de vida melhor para as pessoas. Também, não se pode negar que, com as missões, os alfabetizados têm mais oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, enquanto que trabalhadores analfabetos têm menos possibilidades de emprego. Os dados abaixo mostram a evolução das taxas de desemprego e ocupação no Brasil e na Venezuela no período de 2009 a 2013.

**Tabela 9 - Taxas de Desemprego e Ocupação - 2009-2013 - Taxas Anuais Médias (Brasil e Venezuela)**

		2009	2010	2011	2012	2013
BRASIL	Desemprego	8,1	6,7	6,0	5,5	5,4
	Ocupação	52,1	53,2	53,7	54,2	54,0
VENEZUELA	Desemprego	7,9	8,7	8,3	8,1	7,8
	Ocupação	60,0	59,0	59,0	58,7	59,3

**Fonte:** elaborado pela autora a partir dos dados da CEPAL<sup>57</sup> e IBGE.

<sup>57</sup> Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Balance Económico Actualizado de América Latina y el Caribe 2013. Abril de 2014, p. 27.

Dos dados apresentados na Tabela 9, observamos que no Brasil houve uma redução significativa nos índices de desemprego, caindo de 8,1, em 2009, para 5,4 em 2013. A taxa de ocupação também apresentou crescimento gradativo. Na Venezuela, esses índices não foram tão expressivos em sua evolução, mas considerando todo o processo que tem vivido aquele país, na luta contra-hegêmica, podemos dizer que as políticas sociais têm colaborado para manter o seu equilíbrio econômico.

No campo da educação, em específico da alfabetização de jovens e adultos, verificamos que há uma previsão de queda nas taxas de analfabetismo no Brasil e Venezuela para 2015, conforme dados apresentados na Tabela 10, a seguir:

**Tabela 10 - Previsão de Taxa de Analfabetismo em 2015 em comparação a 2010 (Brasil e Venezuela)**

ANO	BRASIL		VENEZUELA	
	2010	2015	2010	2015
TAXA DE ANALFABETISMO	9,6	8,2	4,8	3,9

**Fonte:** *Elaboración propia sobre la base de, Nassif, Rama y Tedesco, 1984; y de CEPAL / CEPALSTAT, Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas de América Latina y el Caribe: <<http://websie.eclac.cl>>. In: <<http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf>> Acesso em dez 2014.*

Como vimos no estudo, os programas Brasil Alfabetizado e *Misión Robinson* são políticas sociais educacionais que vêm ao encontro dos pressupostos de igualdade de direitos na efetivação do cumprimento da justiça social. Tal conceito de justiça social encontra-se nas Constituições Federais do Brasil (1988) e Bolivariana da Venezuela (1999) como princípios norteadores de solidariedade humana e promotora da possibilidade de mobilidade social e eliminação da pobreza dentro de um projeto mais amplo de inclusão social.

Neste estudo, verificamos que o analfabetismo está relacionado às demandas do capital e ao mesmo tempo sendo controlado por ele. A UNESCO e o Banco Mundial exercem funções de mediação neste processo através das orientações emanadas. Vimos que estes organismos internacionais representam princípios neoliberais de interesse globalizante.

Nos documentos da UNESCO, se pode constatar que Brasil e Venezuela estão entre os países que mais dedicam atenção à alfabetização dos adultos. Entretanto, é histórica a negação de direitos econômicos, sociais, culturais e políticos aos jovens e adultos analfabetos em ambos os países. Tanto Brasil quanto Venezuela investem em programas sociais,

diminuindo as situações de pobreza, analfabetismo, fome, moradia, saúde. Mas, ainda são grandes os índices de exclusão e de desigualdade entre as classes.

É interessante destacar que a ausência de políticas públicas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos é histórica na América Latina. E, normalmente os programas colocados em prática, tentam atender de forma imediata ao analfabetismo absoluto, daqueles sujeitos que nunca estiveram na escola ou permaneceram por curto tempo. E por atender ao objetivo de apenas saber ler e escrever um texto simples, as taxas de alfabetização são elevadas causando ilusão de que o problema foi resolvido.

Cabe destacar, ainda, outro problema que percebemos. Ou seja, a necessidade de atender aos jovens e adultos com baixa escolarização que já não podem mais estar no ensino regular. O fenômeno da juvenilização vem aumentando na educação de jovens e adultos e particularmente na Venezuela vimos que jovens abaixo da idade estabelecida, frequentavam as classes de alfabetização de adultos.

É importante lembrar que no Brasil, conforme dados divulgados pelo IBGE/2010. Entre 144,8 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, mais de 65 milhões de pessoas não concluíram o Ensino Fundamental (44,9%) e entre 134,5 milhões de pessoas com 18 anos ou mais, quase 83 milhões (61,7%) não haviam concluído o Ensino Médio. Ou seja, um enorme potencial de analfabetismo funcional de jovens adultos. Também para, Di Pierro, o insucesso no ensino formal está levando os alunos a acelerarem os estudos na educação de jovens e adultos, ainda carente de recursos e políticas.

Na Venezuela, os dados não são muito diferentes, porém naquele país o que existia antes da Quinta República era muito mais complexo, pois muitos jovens não tinham acesso à escola ou não a frequentavam por razões econômicas. A *Misión Robinson* abriu esta oportunidade e mesmo não sendo seu objetivo original, alguns jovens são acolhidos e mais tarde certificados por alguma escola indicada pelo programa.

Como apontam Fernández e Haiman (2013, pp. 58-59), como resultado de seu processo histórico, para a Venezuela, “*apesar de los avances de la Revolución Bolivariana [...], las soluciones al semianalfabetismo actual de la población venezolana requieren de tempo*”. Os autores citados explicam ainda que,

*Sin embargo no es posible olvidar que durante los 40 años de la IV republica, esos hábitos fueron eliminados gracias a una educación que propiciaba la desestructuración de la mente de niños/as y jóvenes mediante la implementación de pensa orientados a eliminar la capacidad asociativa, el pensamiento abstracto, la comprensión de las relaciones causa-efecto, la causalidad histórica, etc, y fueron sustituidos por las industrias culturales transnacionales, por una valoración*

*positiva hacia el inmediatismo, la acriticidad, mediante el consumo de publicaciones de autoayuda, los enlatados televisivos, las telenovelas, la exclusión de las mayorías de la educación formal, etc.* (FERNÁNDEZ Y HAIMAN, 2013, p. 59).

Outro aspecto relevante diz respeito aos educadores, mais especificamente os alfabetizadores de jovens e adultos. Observamos que a maioria dos programas de alfabetização oferece uma remuneração que oscila entre um quarto e a metade do que recebe um professor do ensino primário. Os documentos da UNESCO, afirmam que a formação e a remuneração são apontadas como preocupação primordial que afeta o sucesso dos programas, mas pouco se tem feito na prática para mudar esta realidade. Tanto no Brasil quanto na Venezuela a alfabetização é feita em forma de voluntarismo, com baixa remuneração, sem garantias de trabalho, sem valorização profissional. A tarefa de alfabetizar é realizada muito mais “por amor” como afirmou a coordenadora da *Misión Robinson*, na entrevista, em Caracas.

A partir das diferenças identificadas nos programas de alfabetização brasileiro e venezuelano, ainda que não se possa tomar como exemplo ou modelo a ser adotado em outros países, dadas às suas especificidades, elaboramos um quadro sintetizando as semelhanças e diferenças para maior clareza das análises.

**Quadro 7 – Categorias e Subcategorias<sup>58</sup> de Análise dos Programas Brasil Alfabetizado / Misión Robinson**

Categoria/ Subcategoria	PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO	PROGRAMA MISIÓN ROBINSON
Categoria: <b>ALFABETIZADOR</b>		
<b>Quem são?</b>	<b>Voluntariado</b> Atualmente é dada a preferência por <b>professores da rede pública</b> . Mas qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa, desde que faça a formação prevista.	<b>Voluntariado</b> Alfabetizadores, populares, estudantes e professores universitários. Qualquer pessoa vinculada a comunidade que passa pela formação do método <i>Yo Sí Puedo</i> . Não é necessário ter título de educador. Há casos de alfabetizandos que se tornaram alfabetizadores.
<b>Como são selecionados?</b>	No caso dos voluntários que não são professores da rede pública é feita por edital seguida de entrevista sendo pré-requisito que o alfabetizador(a) já tenha turma de alunos.	A maioria é indicada pelos coordenadores locais em contato com as comunidades. O alfabetizando que já tenha participado e avançado para a Misión Ribas (Nível Médio) também pode candidatar-se.

<sup>58</sup> Por Categorias e subcategorias utilizadas neste quadro cabe esclarecer que servem de classificação dos aspectos mais relevantes de análise, entendendo que subcategoria não se refere a aspectos menos relevantes e sim aspectos que revelam as categorias.

Quadro 7 (continuação)

Categoria/ Subcategoria	PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO	PROGRAMA MISIÓN ROBINSON
Categoria: <b>FORMADOR</b>		
<b>Entidade formadora</b>	Redes de ensino ou por entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos, incluídas as instituições de educação superior.	Um grupo de ‘expertos’ educativos que se encarregam de implementar os cursos. Equipe Técnica. Cada estado possui cinco técnicos, assessores financiados pela fundação Robinson. Também contam com professores cubanos que vivem na Venezuela. E uma vez por ano vem uma equipe de Cuba para dar formação.
<b>Formação Inicial</b>	Antes de iniciar o curso. É pré-requisito (obrigatório).	Interessados participam dos encontros de formação. Os alfabetizadores devem conhecer o método <i>Yo Sí Puedo</i> .
<b>Formação Continuada</b>	Encontros mensais. Espaço de troca de experiências, relatos de práticas bem sucedidas, discussão de dificuldades, planejamentos coletivos, confecção de materiais e leituras complementares.	Encontros e seminários durante todo o processo de alfabetização. Espaço de troca de experiência, relatos, discussão, planejamento. Congresso Internacional a cada 2 anos. Em 2015, está previsto para ser em Cuba. A cada ano uma equipe de especialistas vem de Cuba para dar formação aos coordenadores locais.
<b>Carga Horária para as formações</b>	40 horas, no mínimo, para formação inicial e para a formação continuada presencial e coletiva, mínima de duas horas semanais ou 4 horas/aula quinzenais.	Este número varia de acordo com as formações organizadas nos estados e municípios com as coordenadorias locais.
<b>Pagamento dos formadores das equipes de alfabetização</b>	FNDE/MEC - através de um manual de pagamentos conforme a qualificação e experiência do formador. O Ente Executor pode pagar valores diferentes do apresentado no Manual, de acordo com a realidade local.	São pagos através convênio entre o Ministerio de Educación Popular e a Fundação Mision Robinson.
Categoria: <b>CURSO</b>		
<b>Local de formação alfabetizadores</b>	Em espaços públicos ou privados, Sala de Cursos.	Espaços desocupados ou desapropriados pelo governo. Salões de igrejas, escolas, entre outros.
<b>Local das classes de alfabetização</b>	Atualmente é indicado que seja somente em locais públicos, mas ainda se encontra formação em salões de igreja por exemplo.	Nas comunidades a alfabetização pode ser realizada em qualquer espaço inclusive na casa dos alfabetizadores.
<b>Período alfabetização jovens e adultos</b>	a) <b>6 (seis) meses</b> - mínimo, 240 (duzentas e quarenta) horas/aula; b) <b>7 (sete) meses</b> - mínimo, 280 (duzentas e oitenta) horas/aula; ou c) <b>8 (oito) meses</b> - mínimo, 320 (trezentas e vinte) horas/aula.	65 aulas divididas em três etapas formativas. A primeira denominada de “ <i>adestramiento</i> ” se concretiza em 10 aulas. A etapa seguinte ocorre num período maior de 42 aulas. As 13 aulas restantes são denominadas de “ <i>consolidación</i> ”. Total de sete semanas e meia. Após esta etapa o aluno é encaminhado para a <i>Misión Robinson II</i> . (Primário de 1º ao 6º grau)
Categoria: <b>TURMA</b>		
<b>Nº de alunos por turma</b>	Rural = De 7 a 25 p/turma Urbano = de 14 a 25 p/turma	Em torno de 08 a 10 participantes por turma. Quando supera este número abre nova turma.
<b>Avaliação / Testes</b>	Início e final do curso EExs devem aplicar obrigatoriamente testes cognitivos leitura/escrita e matemática aos alfabetizando, usando necessariamente a matriz de referência e os testes oferecidos pela SECAD/MEC.	Início e final do curso Os testes devem ser encaminhados ao Ministerio de Educación Popular Leitura/escrita, matemática e ciências naturais.

Quadro 7 (continuação)

Categoria/ Subcategoria	PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO	PROGRAMA <i>MISIÓN ROBINSON</i>
Categoria: <b>RECURSOS</b>		
<b>Transferência</b>	Através FNDE/MEC Recursos transferidos de forma automática aos EEx, sem a necessidade de firmar convênio ou outro instrumento similar.	Através Convênios Cuba-Venezuela- Ministerio Educação e Ministerio Governo Popular e Fundação Robinson e PDVSA Também, em 2005, em conjunto com o Ministerio do Poder Popular para educação se lança o Fundo de Apoyo Solidário (FAS). Este fundo provém do aporte mensal dos “patriotas becados” e do incentivo aos facilitadores, supervisores e coordenadores
<b>Bolsas Alfabetizadores</b>	Entre R\$ 400,00 e R\$ 750,00 (mensal). (em torno de 154 a 288 dólares mensais).	200 bolívares menos 20 bolívares para o fundo = 180 bolívares (em torno de 20 dólares mensais).
Categoria: <b>MÉTODO</b>		
<b>Diretrizes</b>	Nos materiais se observam várias perspectivas teóricas, com foco nas competências e habilidades de preparação para o mercado de trabalho. Nos documentos a base informada e a de Paulo Freire, da emancipação humana.	Método Cubano <i>Yo Sí Puedo</i> A partir das ideias de Fidel Castro. Foi adaptado à realidade Venezuelana. Associação das letras com os números. Pressupõe um conhecimento prévio dos adultos relacionado ao convívio com os números no seu cotidiano.
Categoria: <b>MATERIAL DIDÁTICO</b>		
<b>Seleção/Orientação</b>	Atualmente é indicado o uso do livro didático do Programa Nacional PNLD. “Os conteúdos passam por três seleções diferentes: a escolha que as editoras fazem entre os autores que apresentam projetos; a escolha que o governo faz entre as editoras que submetem livros; e a escolha que o professor faz do livro que vai adotar”.	Material fornecido pelo Governo Popular. Cartilha de alfabetização Antes o uso de TV e vídeo. Hoje este recurso quase não existe devido às dificuldades de manter em vários lugares.
Categoria: <b>PARCERIAS</b>		
<b>Público-Privado</b>	A parceria se dá através dos Estados e Municípios e Instituições privadas. Por exemplo, a AlfaSol (ONG) que continua mantendo esta relação de parceria e executa o PBA em vários municípios.	A <i>Misión Robinson</i> desenvolve atividades em espaços privados também e com o auxílio de alfabetizadores da Instituição <i>Fé y Alegria</i> .

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos documentos pesquisados e entrevistas realizadas.

Em relação ao Quadro 7, retro, algumas análises já foram feitas no percurso do trabalho. Entretanto, cabe o destaque para três aspectos que nos parecem importantes para serem revistos: primeiro as condições de/para a formação dos alfabetizadores, incluindo pagamento de bolsas, local de trabalho, número de alunos por turma. Em segundo a questão do método e do material didático e terceiro, a questão das parcerias público-privadas.

Sobre a formação exigida para os alfabetizadores no Brasil vimos que a exigência é de no mínimo o Ensino Médio completo e em alguns convênios o mínimo recomendado é o



Ensino Fundamental, em especial em casos das comunidades quilombolas ou indígenas, quando o alfabetizador da própria comunidade é visto com mais possibilidade. Na Venezuela os próprios alfabetizandos que avançam da *Misión Robinson* para a *Misión Ribas* podem se tornar alfabetizadores. Também, pessoas da comunidade, aposentados, que sabem ler e escrever ou qualquer pessoa que se interesse pelo trabalho na comunidade.

A formação inicial e continuada dos alfabetizadores: no Brasil, é obrigatória para os alfabetizadores a participação em cursos de formação inicial e continuada oferecidos pelas instituições que desenvolvem os programas. As Secretarias de Educação realizam encontros de formação. Caso a formação esteja a cargo de outra instituição (pública ou privada), essa deverá assumir este processo tanto inicial como continuado. Na Venezuela, o Ministério de Educação Popular coordena a *Misión Robinson* através da contratação de professores coordenadores venezuelanos ou cubanos. Porém, a formação é realizada por coordenadores cubanos, que se responsabilizam pela formação dada aos alfabetizadores coordenadores locais, na Venezuela.

Neste aspecto, cabe dizer que a formação dos alfabetizadores de jovens e adultos continua “silenciada” em cursos de formação de professores. Pouco ou quase nada se fala sobre a modalidade EJA nos cursos de Pedagogia, e a alfabetização dos jovens e adultos, por não ser tratada na sua especificidade, acaba por reproduzir métodos infantilizados, desestimulando os adultos a continuar nas classes de alfabetização. Esta foi uma das preocupações levantadas nas entrevistas que tivemos com as assessoras acadêmicas e nos cursos de formadores de alfabetizadores.

A respeito da concretização das turmas de alfabetização, cabe o destaque para o fato de que tanto no Brasil quanto na Venezuela grande parte dos alfabetizandos são trazidos para as classes pelos alfabetizadores voluntários. No caso do Brasil, chamou-nos a atenção o fato de a seleção do alfabetizador incluir, como critério, a apresentação, pelo próprio candidato, da futura turma a ser alfabetizada, como uma professora que auxilia na coordenação do programa nos disse em entrevista. Ou seja, há uma transferência de responsabilidade do Estado para o voluntariado. Na Venezuela, os facilitadores também são responsáveis pelo chamamento dos alfabetizandos (patriotas) para as classes de alfabetização. Outra diferença que percebemos na Venezuela é a grande divulgação das missões através dos meios de comunicação de massa. No Brasil, não se vê tantas propagandas na TV sobre o programa Brasil Alfabetizado nem o constante chamamento público como se faz na Venezuela.

Sobre o local onde as classes de alfabetização ocorrem no Brasil, conforme última Resolução, a orientação é no sentido de que as mesmas sejam realizadas em espaço apropriado e público, porém em localidades mais pobres ainda é possível constatar a sua execução inclusive na casa do alfabetizador, salões de festas, clubes, paróquias, etc. Assim ocorre na Venezuela, onde há aulas nos mais diversos espaços, incluindo igrejas, praças ou até mesmo na casa dos alfabetizadores.

Em relação ao método, no Programa Brasil Alfabetizado, visto como uma campanha plural, que acolhe toda sorte de iniciativas já em andamento e uma diversidade de metodologias de alfabetização, prevalece nos documentos o método de Freire, enquanto na Venezuela foi acolhido o método *Yo Sí Puedo*. Salientamos neste trabalho que o método *Yo Sí Puedo* foi criado no ano de 2002 e se distingue do método que revolucionou Cuba nos anos 1960.

Com relação ao material didático utilizado, no Brasil, há uma seleção de responsabilidade da SECADI/MEC, por edital. O MEC encaminha para os municípios e estados para decidirem sobre qual está adequado à realidade local. Na Venezuela, o material utilizado é a cartilha adaptada do método *Yo Sí Puedo*. No Brasil, não é orientação seguir uma cartilha pela diversidade de didáticas que podem ser utilizadas. Entretanto a partir do ano de 2014, segundo informação da SEDUC/RS, a orientação é para que se utilize o material do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático).

E como mais um ponto preocupante destacamos as parcerias público-privadas, na organização do Programa Brasil Alfabetizado e na *Misión Robinson*. Na Venezuela, vimos que há parceria do governo bolivariano com programas privados que são financiados pelo Estado como é o caso da *Fe y Alegría*. No Brasil, também vimos que desde 2006 os governos estaduais são responsáveis pela maioria das formações dos alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado. Isso, contudo, não elimina a possibilidade de parcerias público-privadas, uma vez que os municípios podem contratar serviços de terceiros. A questão da parceria público-privada na educação de jovens e adultos é antiga como vimos pelo próprio processo histórico da EJA. Mas, nos preocupa o fato deste empenho de que todos participem, sem que se discutam os princípios gerencialistas, de competição e individualismo em que certas formações de alfabetização de jovens e adultos se inserem, por meio de algumas parcerias.

## 6 (IN)CONCLUSÕES

Neste momento que compõe a última parte da investigação sobre dois programas de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvidos desde o ano de 2003, no Brasil e na Venezuela, cabe evidenciar, como aponta Netto (2011), que “toda conclusão é sempre provisória, sujeita à comprovação, retificação, abandono, etc”. Neste sentido, fazemos desta finalização da pesquisa um momento também de reflexão sobre nossa prática enquanto pesquisadora.

As análises da realidade e as experiências vividas no curso da pesquisa foram constituindo significados em que o aprendizado do caminhar pesquisando tornou-se fundamental na direção do objeto de estudo e na conclusão desta tese.

Neste estudo, nosso objetivo principal foi analisar os programas Brasil Alfabetizado e *Misión Robinson* no contexto das políticas neoliberais e mais especificamente a formação dos alfabetizadores de jovens e adultos que estes programas de governo desenvolvem no Brasil e na Venezuela, desde o ano de 2003.

Tal objetivo partiu da seguinte questão: **Que avanços, limites e contradições podem ser constatados nos programas de alfabetização de jovens e adultos, de caráter progressista, Brasil Alfabetizado e Misión Robinson, no atual contexto de globalização neoliberal?**

Para responder a esta questão, fez-se necessário conhecer o maior número possível de relações e ligações que estas políticas sociais mantêm a partir da sua implementação nos países pesquisados. Porém, cabe ressaltar que a complexidade que envolve a pesquisa dos programas de alfabetização de jovens e adultos executados em dois governos de esquerda, no atual momento particular do capitalismo, não nos permite dizer que chegamos a conclusões decisivas acerca do desenvolvimento destas políticas sociais. Cabe, contudo, destacar os pontos que nos parecem fundamentais para que esta investigação não pare por aqui.

No percurso desta pesquisa, chamaram-nos à atenção as relações que estes programas mantêm com as orientações emanadas pelos organismos internacionais, em especial, a UNESCO e o Banco Mundial. Constatamos, neste sentido, que o alfabetismo/analfabetismo de milhares de jovens e adultos está ligado indissolavelmente às orientações de organismos internacionais que direcionam, monitoram, financiam e difundem princípios e valores. É evidente a preocupação em acabar com o analfabetismo absoluto, expresso nas agendas políticas destes organismos, em especial a UNESCO e o Banco

Mundial, “intelectuais coletivos, nas palavras de Frigotto, [e orgânicos, acrescentado por nós] – do sistema capital, em âmbito mundial” (FRIGOTTO, 2011, p. 101).

A partir desta proposição, EVANGELISTA e SHIROMA (2006) acerca das políticas sociais, afirmam que, no final da década de 1990, “o viés economicista explícito deu lugar a uma face humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual”. Neste sentido, o conceito de alfabetização é relacionado ao desenvolvimento nacional e ao crescimento econômico da sociedade.

Muito recentemente, o Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD, 2003-2012) destacou a necessidade de relacionar a alfabetização às diversas dimensões da vida pessoal e social, bem como ao desenvolvimento da sociedade. E a UNESCO remete esta necessidade ao “empoderamento” que, nas palavras de Barquero (2012), “se constitui, hoje, na agenda de vários bancos de desenvolvimento, especialmente do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional”. Desta forma, “documentos são produzidos e divulgados por tais agências a respeito da relação entre empoderamento e redução da pobreza e desenvolvimento, bem como, apoiando projetos, com vistas ao empoderamento de sujeitos e comunidades” (BAQUERO, 2012, p. 174).

Sob esta perspectiva, como afirmamos nesta pesquisa, é orientado que todos tenham um conjunto de conhecimentos adequados à sua realidade, mas que também possam atender às demandas do Capital. E a UNESCO se intitula mediadora capaz de fornecer os instrumentos para essa convivência harmoniosa. Como a própria diretora geral da UNESCO, Irina Bokova, afirmou, “a UNESCO dispõe de todos os meios para fornecer uma resposta de cunho intelectual e humanista à globalização e à crise econômica”. Cabe destacar, entretanto, conforme Frigotto (2011), que “a contradição está no fato de serem estes organismos internacionais e Estados o sustentáculo do sistema capital e das relações sociais” (Idem, 2011, p. 101).

Observamos, também, conforme Chesnais (1996, p 301), que através de um conjunto de mecanismos que “liberam o capital dos seus entraves”, os mediadores da manutenção do *status quo* não conseguem desvencilhar-se da contradição que os constitui. E, ao propagar a ideia de que a educação e o desenvolvimento econômico não se separam, indicam instrumentos para que a educação de valorização do capital humano seja propulsora de desenvolvimento econômico. Neste momento cabe refletir qual tipo de educação se espera, com este pressuposto, qual formação para esta educação? Como aponta Chesnais (1996, p.43), esta função crítica do intelectual parece-nos hoje mais necessária do que nunca.

De outro lado, apesar dos projetos em nível nacional não deixarem de ter seus avanços, a concretização de políticas sociais educacionais para acabar com o analfabetismo, partindo dos esforços de governos progressistas, segue com muitas demandas. Cabe ressaltar que a Venezuela se autodeclarou livre do analfabetismo, mas vimos, no seu histórico, marcas deixadas por uma realidade de total exclusão e, por isso, há ainda um longo caminho ao encontro de uma alfabetização que liberte os sujeitos, no sentido dado por Freire (2005), de emancipação.

Na história do analfabetismo tanto na Venezuela quanto no Brasil, vimos que também outros programas não alcançavam os resultados esperados, por diversos motivos, tais como descontinuidade nas ações, trocas de governos ou de cargos políticos, falta de investimentos, falta de articulação da alfabetização de jovens e adultos com outros programas sociais, etc. Mas, vimos também que a abertura política a partir dos anos de 1980 fez crescer a importância da educação dos jovens e adultos excluídos do sistema formal.

No Brasil, este momento tem sua expressão marcada na atual Constituição de 1988 e na atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996). E igualmente na Venezuela, com a atual Constituição Bolivariana de 1999 e a Lei Orgânica de Educação de 2009. Contudo, mesmo estando na lei, ainda não são assegurados esses direitos na sua totalidade. As formas de exclusão e/ou discriminação se manifestam nas lutas, muitas vezes fragmentadas, distintas por classe, raça, gênero e resultam em ações que se constituem muito mais como políticas de governo e não como políticas de Estado. Na década de 1990, no Brasil, por exemplo, vimos um processo de “deslegitimação da educação dos jovens e adultos” no conjunto das políticas educacionais. Na Venezuela, nada muito diferente foi descrito no processo histórico, anterior às missões educativas implementadas no governo de Hugo Chávez.

As demandas do analfabetismo se relacionam ao processo histórico da EJA, que apesar dos avanços não teve garantida uma política educacional articulada com outros níveis de ensino que garantisse a qualidade da alfabetização em termos de uma alfabetização emancipadora e democrática. Na Venezuela, observamos avanços na criação de um sistema paralelo à educação formal existente. Porém, constatamos que há contradições no método de alfabetização, assim como há críticas acerca do nível de qualidade que o atual sistema paralelo bolivariano, fundado sob os pilares de justiça social e igualdade de oportunidades, se sustenta.

Cabe ressaltar que defendemos uma alfabetização para a cidadania com consciência crítica que certamente não resulta de uma cartilha de códigos para serem memorizados ou uma cartilha de números e letras. Sabemos que o aprender envolve muito

mais que isso. Envolve o perguntar-se o que faço com estas letras, números, palavras ou frases que se formam cheias de sentido. Envolve dizer a sua palavra sem desconsiderar a palavra do outro. Envolve decisão política, social e envolvimento de si com o outro, enfim, um complexo mosaico de relações que envolvem qualquer processo de educação, em todos os níveis. Neste sentido, a alfabetização como processo de libertação, nas palavras de Freire, para que ocorra “é preciso haver na sociedade um tal clima histórico que provoque nos alfabetizados a consciência, o respeito ao povo e a vontade popular lúcida de um direito que é universal de ler o mundo”.

Os desafios que Brasil e Venezuela enfrentam acerca do analfabetismo de jovens e adultos é uma amostra do quanto ainda precisamos enfrentar o poder como dominação em todos os níveis da vida social, econômica, política, cultural e educacional. E, o papel da educação não poderia ser maior nesta tarefa de assegurar esta transformação. Nas palavras de Mészáros (2008), “a concepção de educação aqui referida [...] assinala um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob o capitalismo avançado” (p. 79). Isso quer dizer, nas palavras deste autor, que “a transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido mais amplo [...] E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar”. Assim, com base nos dados apresentados, é possível dizer que tanto a alfabetização emancipadora no atual sistema permanece como ideal, como a possibilidade de vir a ser é luta permanente dos que acreditam que outro mundo é possível.

Neste sentido, buscamos nesta tese conhecer os avanços e os limites dos programas de alfabetização – PBA e *Misión Robinson* para a superação do analfabetismo em seus territórios. Também buscamos relacionar esses programas à lógica do contexto histórico da alfabetização de adultos e que, estando intimamente ligados ao contexto econômico, político, social e cultural, produzem resultados contraditórios. Os objetivos dos programas de alfabetização, colocados em prática desde o ano de 2003, no Brasil e na Venezuela, são parte do projeto de sociedade dos países em suas contradições, dentro deste momento particular do capitalismo.

Desta forma, intentamos neste trabalho, colocar em evidência o processo hegemônico vivido na América Latina com relação à educação dos jovens e adultos, especificamente acerca da alfabetização de jovens e adultos no Brasil e na Venezuela. E, particularmente, vimos que, como apontou Marangoni (2009, p. 26), “a Venezuela é, com todos os problemas, o país onde mais se avançou, nesse período, na contestação ao neoliberalismo”. Esta afirmação tem como base a nova Constituição da República Bolivariana

da Venezuela, que assegura o resgate da soberania e as participações populares, enquanto a Constituição anterior, de 1961, autoritariamente excluía o povo de qualquer tipo de participação política ou social. Além disso, no governo de Hugo Chávez foram desencadeadas outras medidas que não agradaram à direita política do país. Como apontou Marangoni (2009), foram ampliados direitos das populações indígenas e dos pobres. Também, se deu início a um processo de reestatização e nacionalização de empresas e riquezas nacionais, interrompendo o progresso das privatizações. Estas, entre outras reformas que elencamos, em tempos de hegemonia neoliberal, se pode dizer, são bastante provocativas na correlação de forças que vive a Venezuela.

No Brasil, vimos que o PBA promove ações por meio da responsabilidade solidária entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Porém, isso não tem garantido a continuidade do processo da educação de jovens e adultos. Esse é um dos problemas mais enfáticos apontados no processo de alfabetização e como foi comentado numa das entrevistas, hoje mais importante não é o número de alfabetizados e sim o quanto o programa tem resultado na continuidade dos estudos de milhares de jovens e adultos. Cabe lembrar, a EJA, como uma modalidade é muitas vezes relegada a segundo plano e, no caso da alfabetização de jovens e adultos, é tratada com programas de curta duração e terminalidade.

Na verdade, a Venezuela dá um salto qualitativo nesta questão. Vimos que com as *Misiones Robinson* é dada a oportunidade a muitas pessoas de saírem da exclusão total, mas, para além dessa, é possível seguir um caminho que eleva o nível de conhecimentos: da *Misión Robinson I* (nível I de alfabetização) para a *Misión Sucre* (nível de graduação superior). Isto não ocorre no Brasil. A EJA se encerra no ensino médio ou profissional, e as possibilidades de continuidade ficam relegadas às condições locais. Não existe nenhum tipo de organização no país que garanta a continuidade dos estudos para os jovens e adultos, sendo este o problema principal para que haja descontinuidade entre os programas e outros níveis de ensino municipal, estadual ou federal.

Na Venezuela, destacamos o impacto positivo das políticas sociais educacionais, conhecidas como *Misiones*, para os setores populares. Tais políticas constituem-se em meio às lutas políticas, sociais e econômicas. Entretanto, as *Misiones Robinson* são políticas sociais educacionais, emergenciais, que já duram mais de uma década. Seria preciso, a nosso ver, novas mobilizações e iniciativas políticas, com base na história destes programas, para de fato recriar as condições para a alfabetização emancipadora. Lembrando as palavras de Freire e Faundez (1985, p. 41) “[...] a alfabetização de adultos, como toda educação, é um ato político,

não podendo por isso mesmo, ser reduzida ao puro aprendizado mecânico da leitura e da escrita”.

Não se pode esquecer, contudo que este processo se dá na correlação de forças que o país vive. Ou seja, o processo de alfabetização não se desvincula do projeto social político que vem sendo desenvolvido nestas últimas décadas, mais especificamente desde finais dos anos de 1980 e início de 1990. Na Venezuela, é notório que há demandas a serem superadas, inclusive no próprio método de alfabetização que, a nosso ver, precisa ser reinventado pelos sujeitos envolvidos com a realidade dos jovens e adultos venezuelanos e com a participação de professores pesquisadores desta área.

Como pudemos observar, o método de alfabetização rápido, *Yo Sí Puedo*, criação da professora Leonela Relys, parece ter cumprido seu objetivo inicial no compromisso social de acabar com o analfabetismo, reduzindo drasticamente seus números e fazendo com que milhares de jovens e adultos saíssem da obscuridade, tendo acesso aos códigos de leitura e escrita. Contudo, como afirmamos nesta pesquisa, apesar do método *Yo Sí Puedo* ser um método de origem cubana, ele se distingue do que foi realmente a metodologia desenvolvida no contexto da Revolução Cubana, segundo os estudos de Peroni (2000). Em relação ao que vimos sobre este método de alfabetização, se pode dizer que na Venezuela ele atendeu à necessidade imediata de acabar com o analfabetismo, enquanto para Cuba naquele momento particular de revolução social, ele se constituiu como primeiro passo dentro do processo de educação das massas, sem reduzi-lo somente à tarefa de ensinar a ler e escrever (Rojas (1987:1) In Peroni, 2000, p. 129).

No que diz respeito aos métodos de alfabetização no projeto brasileiro, vimos que há certa flexibilidade metodológica. Encontram-se nesta flexibilização tanto as ideias de Paulo Freire num conjunto de princípios teórico-procedimentais, de uma alfabetização libertadora, como se encontram também princípios organizadores que enfatizam as habilidades e competências dos sujeitos, numa perspectiva do saber aprender e saber fazer.

Entendemos que se trata de duas concepções distintas na metodologia de alfabetização. A primeira está voltada à formação do ser humano nas dimensões que abrangem o ser social. A segunda está voltada para a formação (capacitação) do indivíduo que necessita viver numa sociedade onde os princípios se voltam para a concorrência, o individualismo e o desenvolvimento econômico. Tais perspectivas confirmam as contradições na proposta de uma formação para o capitalismo humanizado, uma vez que a divisão social do trabalho, a propriedade privada e a alienação são relações sociais que se encontram inerentes ao capital.



Ainda sobre a formação dos alfabetizadores nos programas, notamos que pouco se modificou em relação a programas anteriores. Tanto no Brasil quanto na Venezuela foram constatados os baixos valores pagos em forma de bolsas de auxílio. Além disso, muitos dos alfabetizadores que trabalham diretamente com os alfabetizados não possuem uma formação em nível superior. A exigência no Brasil é atualmente do Ensino Médio. Mas, ainda são encontrados, principalmente em zonas rurais, alfabetizadores com ensino fundamental. Na Venezuela, pudemos constatar que ser da comunidade e saber ler e escrever já basta para ser alfabetizador. Ou seja, quanto aos critérios para ser alfabetizador de jovens e adultos pouco se modificou em termos de exigência no nível de qualidade de formação especializada.

Assim, estes nos parecem ser elementos importantes para se continuar pensando nos programas de alfabetização de jovens e adultos, ou seja, a continuidade dos estudos com possibilidades dos jovens principalmente excluídos do sistema formal possam concluir o nível superior com qualidade. E, além disso, pensar a formação de alfabetizadores em sentido integral, ofertando cursos no espaço-tempo de seu trabalho, em espaços dignos, com remuneração adequada que valorize o esforço e a dedicação dos professores. Reiteramos o que afirmamos neste estudo: a formação de alfabetizadores de jovens e adultos exige políticas e ações governamentais que possam garantir uma formação básica, sólida e contínua para os que precisam desenvolver práticas específicas que contemplem a vida e a história de seus alfabetizados.

Outro ponto importante é o trabalho sustentável na alfabetização que depende em parte da visão, dos recursos e da capacidade das instituições coordenadoras. Como apontaram Richmond, Robinson e Sachs-Israel (2009), o que se tem visto são os governos assegurando o planejamento, a gestão e o controle de qualidade, enquanto no nível dos programas, são as organizações da sociedade civil ou outros executores que realizam o trabalho de alfabetização. Ou seja, temos nesta situação, muitas vezes, um distanciamento daquilo que o programa se propõe com as ações, em razão da precariedade das condições em que a alfabetização de jovens e adultos se concretiza na prática, seja pelos baixos valores pagos aos voluntários ou pelo amadorismo das práticas de alfabetização, ou outras razões tratadas neste estudo, como a questão das parcerias público-privadas. Sobre este último aspecto, cabe destacar a importância de um acompanhamento sistemático em relação a estas parcerias e os efeitos para a democratização da educação de jovens e adultos. Como apontamos neste estudo, de modo geral a alfabetização de jovens e adultos é um campo atrativo. E, pode ser “um terreno de interesse, também, das organizações empresariais e dos sindicatos, à medida que constitui a base da qualificação profissional dos trabalhadores” (Di Pierro, Vóvio e Ribeiro, 2008, p. 90).

Por fim, nesta pesquisa observamos que apesar das conquistas na luta por direitos fundamentais, tanto no Brasil quanto na Venezuela, as contradições persistem na correlação de forças impondo-se entre os que defendem direitos individuais e os que lutam por uma sociedade mais justa e menos desigual. Como vimos, segue o preceito do modelo atual de educação, atrelado à lógica neoliberal, em que se priorizam competências desenvolvidas para atender ao mercado, exigindo-se, cada vez mais, uma mão de obra mais qualificada, mas com menos criticidade da realidade que vive.

Em termos de uma educação progressista, seria preciso acabar com esta lógica, mas, de acordo com Harvey (2011, p. 184), “[...] o problema central é que, no total, não há movimento anticapitalista suficientemente unificado capaz de desafiar de modo adequado a reprodução da classe capitalista e a perpetuação do seu poder no cenário mundial.” Assim, o sentido humanizante das políticas sociais atualmente, nos parece como equilíbrio na correlação de forças e na conformação do status quo, ainda que sejam extremamente necessárias no contexto histórico da alfabetização de jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

- AFFONSO, Rui de Britto A. **A crise da Federação no Brasil**. Ensaios FEE. Porto Alegre, 1994.
- AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2001.
- ALVES, Bruna da Silva e NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **O acesso à educação escolar no subsistema de educação básica na Venezuela: história das políticas educativas nos governos Chávez (2003 – 2011)**. Universidade Estadual de Maringá. UNIOESTE. Junho de 2013. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2013/trabalhos/co\\_01/02.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_01/02.pdf). Acesso em 09 dez 2014.
- ANDERSON, Perry. **O Brasil de Lula**. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n91/a02n91.pdf> Acesso em mar 2014.
- APORREA. **Agencia Popular Alternativa de Noticias**. Disponível em: <http://www.aporrea.org/imprime/n146343.html>. Acesso em: mar 2014
- ARROYO, Miguel. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In. **Alfabetização e Cidadania**: Revista de educação de Jovens e Adultos. São Paulo-SP, n.111, p. 9-20, 2001.
- ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. In GOMES, Carlos Minayo. **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador (et al). São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1987.pp. 75-92.
- BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antonio. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera (Org.). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília, Liber Livro, 2013.
- BAQUERO Rute Vivian Angelo. Empoderamento: Instrumento De Emancipação Social? – Uma discussão conceitual. In **A Situação das Américas**: Democracia, Capital Social e Empoderamento. REVISTA DEBATES, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan.-abr. 2012. 173 Disponível em: <http://www.seer.ufgrs.br/debates/article/viewFile/26722/17099>. Acesso em 01 dez 2014.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos: In **Rev. Bras. Educ.** [online]. 1997, n.04, pp. 26-34.
- BERMÚDEZ, Luís Peñalver. **La Formación Docente en Venezuela**: Estudio Diagnóstico. Caracas, UNESCO –IESALC, 2005.
- BANCO MUNDIAL. Disponível em: <http://go.worldbank.org2F6VWCXNJ0>
- BRASIL DE FATO. **Editorial da edição 596 do Jornal Brasil de Fato**, jul 2014. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/29343>).
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 05/10/1988. Brasília, DF. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constitucao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em mar 2014.

BRASIL. DECRETO Nº 4.834, DE 8 DE SETEMBRO DE 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2. Ed.201.

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

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Destaques / Secretaria de Comunicação Social**. – Ano VI, n.1 (nov. 2012/fev. 2013) – Brasília: SECOM, 2013.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação Comparada. Conceito, Evolução e Método**. São Paulo: EPU, 1989.

BORGES, L. F. P. (Org.) ; MAZZUCO, N. G. (Org.) ; AL, E. (Org.) . **Democracia e Políticas Sociais na América Latina**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2009. v. 1. 216p .

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Estudos Comparados: Repensando sua relevância para a educação**. pp. 14-17. Disponível em: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso3/Goncalves1.doc>, Acesso em 19 jun 2014.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (1999-2008). **Estudio Económico de América Latina y el Caribe y Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe**. Página: <http://www.cepal.org>.

CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Balance Económico Actualizado de América Latina y el Caribe 2013**. Abril de 2014, p. 27.

CEPAL. **Panorama Social da América Latina**. Documento Informativo. Divisão de Desenvolvimento Social e a Divisão de Estatísticas da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), 2013.

CEPAL. **Publicación de las Naciones Unidas**. ISBN: 978-92-1-221118-3 • ISSN impreso: 1020-5152. LC/G.2580 • Número de venta: S.14.II.G6. Diciembre de 2013. Impreso en Santiago de Chile

CHÁVEZ, Hugo (2009). **Mensaje anual a la Nación del Presidente de la República Bolivariana de Venezuela**, Hugo Chávez, el 13 de enero de 2009 [Cadena nacional de radio y televisión].

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COMERLATO, Denise Maria e MORAES, Jaira Coelho. **Alfasol e programa Brasil Alfabetizado: a parceria público-privada nas políticas de educação de jovens e adultos**. In PERONI, Vera Maria Vidal (org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. pp. 327-346.

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

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO - CGU. **Relatório de avaliação da execução de programas de governo nº 22** complementação da união ao fundo de manutenção e

desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação – FUNDEB.2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf> Acesso em 07 de set de 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

D'ELIA, Yolanda (Coord.). **Las Misiones Sociales em Venezuela: uma aproximación a su comprensión y análisis.** ILDIS Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales. Caracas. Venezuela: CDB Publicaciones, 2006.

D'ELIA, Yolanda. QUIROZ, Cristyn. **Las Misiones Sociales: Una Alternativa para Superar la Pobreza?** ILDIS. Unidad. Fundación Foro Social Demócrata de Venezuela. Caracas, junio de 2010. Disponível em: <http://library.fes.de/pdffiles/bueros/caracas/08806.pdf>. Acesso em: abril 2014.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Revista Educação & Sociedade**, Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, Campinas, vol 25, nº 87, p. 423-460, maio/ago, 2004.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS - **Conferência de Jomtien – 1990 - Plano de ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem** Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Seção 1, nº. 165. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Resolução Nº. 2, de 26 de agosto de 2014. ISSN 1677-7042.

DI PIERRO, Joia e Ribeiro. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Artigo publicado no Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em 10 de set 2014.

DI PIERRO, Maria Clara (Coord.), VÓVIO, Cláudia Lemos, ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.** Brasília : UNESCO, 2008. 212 p.

Discurso PRESIDENTA DILMA ROUSSEFF, **Congresso Nacional, Brasília-DF, 1º de janeiro de 2011** Disponível em: <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/0/48460/P48460.xml&xsl=/prensa/tpl-p/p6f.xsl>

EDUCAÇÃO PARA TODOS: **O compromisso de Dakar.** Brasília: UNESCO, CONSED, Ação educativa, 2001. 70 p.

EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA, Eneida Oto. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global.** Revista de Educação PUC-Campinas. nº 20, p. 43-54, jun 2006. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/220>. Acesso em 26 nov 2014.

FERNÁNDEZ, Fausto e TROUDI Haiman el. (comp). **Venezuela: potencia emergente.** República Bolivariana de Venezuela: UBV - Universidade Boliariana de Venezuela, 2013.

FERRARO, ALCEU RAVANELLO. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os Censos?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002 47 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10 out 2014

FERRARO, Alceu Ravanello. **Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2008, vol.34, n.2, pp. 273-289. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf>. Acesso em 07 de set de 2013.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História Inacabada do Analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Quantidade e qualidade na pesquisa em educação na perspectiva da dialética marxista.** [online] 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/09.pdf> Acesso em mar 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FLORES, Rafael Correa. El Estado Empotrado: Las Misiones Bolivarianas como Instrumentos de Reforma de Estado. In: FLORES, Rafael Correa; PÉREZ, Amado Moreno; (et. al.). **Capitalismo y Revolución Bolivariana en Venezuela.** Venezuela: Producciones editoriales C. A., 2010. Universidade Estadual de Maringá, 2013 INE. Indicadores Educativos, 2000/01-2010/11. Disponível em: <<http://www.ine.gov.ve>>. Acesso em: 2 de março de 2012.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. In **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Pablo Gentili (org.). Rio de Janeiro, 1995.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. Alfabetizador e educandos em turma do BB Educar. jun 2011. Disponível em: Disponível em <http://www.fbb.org.br/bbeducar/> acesso em 16 jan 2014.

FRANÇA JUNIOR, Antenor da Cunha. **Um estudo comparado das políticas educacionais de alfabetização para jovens e adultos na República Federativa do Brasil e na República Bolivariana da Venezuela.** Curitiba, 2013. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/34783/R%20-%20D%20-%20ANTENOR%20DA%20CUNHA%20FRANCA%20JUNIOR.pdf?sequence=1>. Acesso em Nov 2014.

FRANCO, Maria A. Ciavatta. **Estudos comparados em educação: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro.** In: CIAVATTA FRANCO, M. A. (Org.) *Estudos Comparados e educação na América Latina.* São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992, p. 13-35.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo y Macedo, Donaldo. **La importancia del acto de leer.** Caracas, Laboratorio Educativo, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*-21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo e Macedo, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Programa Matéria Prima da TV Cultura. **Serginho Groisman entrevista Paulo Freire,** TV Cultura, 1989. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/> Acesso em nov 2014.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. Série Educação de Adultos; 1).
- GENTILI, Pablo e ANDRADE, Dalila. **A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil**. In 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. Emir Sader (org.). São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013. pp. 253-264.
- GENTILLI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. (org.). Rio de Janeiro, 1995.
- GÉRMAN, Mariño. Colombia, **Cartas a los alfabetizadores**. Série Freire em debate. DECEC Quito – Equasor, 1985 2 ed.
- GOERGEN, Pedro L. **Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta?** Campinas, Revista Pro-Posições, Revista da Faculdade de Educação, vol. 2, nº3, dez, 1991, p. 6-19)
- GOMES, Ana Valeska Amaral. **Educação de Jovens e Adultos no PNE 2001 - 2010** Consultora Legislativa da Área XV Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia Brasília - DF JUNHO/2011
- GONÇALVES, Edneia. **Alfabetização Solidária, 13 anos: percursos e parcerias** (coord.). São Paulo: Alfabetização Solidária, 2009.
- HADDAD, Sergio. **Os desafios da educação de jovens e adultos**, 2006. Disponível em:<http://www.acaoeducativa.org/observatorio/images/publicacoes/pdfs/emquestao4/sergio.pdf> Acesso em dez 2014
- HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 3ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- HELENE, Otaviano Augusto Marcondes. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. 2003.
- HENRIQUE, Artur. Um olhar dos Trabalhadores: Um balanço positivo, uma disputa cotidiana e muitos desafios pela frente. In SADER, Emir. **10 anos de governo pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.
- HENRIQUES, Ricardo, Paes de Barros, Ricardo e Azevedo, João Pedro (org.). **Brasil Alfabetizado: Caminhos da avaliação**. Ipea/ MEC. Brasília, dezembro de 2006. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?](http://portal.mec.gov.br/index.php?). Acesso em set 2014.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE - CENSO DEMOGRÁFICO 1970, 1980 e 1991. Disponível em : <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=CD101&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais> Acesso em dez 2014.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE: Síntese de Indicadores Sociais 2002. Disponível em [ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2002](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2002) Acesso em: dez 2014.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE - CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Educacao\\_e\\_Deslocamento/pdf/tab\\_e\\_educacao.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Educacao_e_Deslocamento/pdf/tab_e_educacao.pdf) Acesso em fev 2015.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE: Síntese de Indicadores Sociais 2013. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2013/pdf/educacao\\_pdf.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/pdf/educacao_pdf.pdf) Acesso em dez 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: Relatório Nacional de Acompanhamento. Coordenação: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos; supervisão: Grupo Técnico para o acompanhamento dos ODM. - Brasília : Ipea : MP, SPI, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE), **Censo 2011 – CEPAL/CELADE 2003-2013**. [www.redatam.ine.gov.ve/censo2011/index.html](http://www.redatam.ine.gov.ve/censo2011/index.html). Acesso em 30 abril 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. 2003.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/bps\\_17\\_vol02\\_educacao.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_17_vol02_educacao.pdf) Acesso em dez 2014.

IZARRA, Douglas. **La Formación Docente en Venezuela**. INFANTES, 2009. Disponível <http://www.ciegc.org.ve/contenido/documents/Formacion%20docente%20en%20Venezuela%20Revista%20Infantes.pdf>. Acesso em dez 2014.

JÁUREGUI, Luis Bravo. **La educación en tiempos de Chávez: Una revisión crítica**.

KRAWCZYK, Nora Rut e VIEIRA, Vera Lúcia. **Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LAZCANO, Joseba Fe y Alegría: **Um Movimiento com Espírito. Las claves de una experiencia exitosa de educación popular de calidad**. Venezuela: Oficina Nacional de Fe y Alegría, 2013.

Ley Orgánica de Educación. **Gaceta Oficial N° 2635**. Extraordinario de fecha 28 de julio de 1980.

LUCENA, Carlos Alberto. **A Teoria do Capital Humano: História, Trabalho e Capacitação dos trabalhadores**. Universidade Federal de Uberlândia. pp. 945-953.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. Porto: Escorpião, 1974.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma Estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUQUE, Guillermo. **Venezuela: Médio siglo de historia educactiva 1951-2001**. Descripción y análisis del sistema escolar venezolano y sus modalidades. Caracas, 2011.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. **O Desafio fundamental do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC**. Em Aberto, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/770/691>. Acesso em 12 set 2014.



- MAIOLINO, Elielma Velásquez de Souza. **Política Educacional para a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Mato grosso do Sul (1999-2006)** Campo Grande, 2011. 158 p Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.
- MARINGONI, Gilberto. **A Revolução Venezuelana**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- MARINGONI, Gilberto. **A Venezuela que se Inventa: poder, petróleo e intriga nos tempos de Chávez?**
- MARINGONI, Gilberto. **Dias de fúria na Venezuela, vinte anos depois**. In Carta Capital, fev 2009 – publicado em <http://cartamaior.com.br/?/Coluna/Dias-de-furia-na-Venezuela-vinte-anos-depois/22772>).
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino: Introdução e notas de Roger Dangeville**. Lisboa: Moraes, 1978.
- MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política: Livro 1**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 571 p.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MASTRODI, Josué. **Desenvolvimento como liberdade: liberdade de quem?** Artigo publicado na Revista Intellectus Ano VII, Nº 14 Disponível em: <http://www.eusounota10.com.br/zasnova/DownloadArtigo.ashx?codigo=140>. Acesso em 01 dez 2014.
- MATTOSO , Jorge. Dez anos depois... In. SADER (org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.
- MAYA, Margarita López. **Luta Hegemônica na Venezuela: A crise do Puntofigismo e a ascensão de Hugo Chávez** (Tradução De Flávio Benedito). Caracas, 2009,
- MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina**. Brasil; Venezuela: Maceió: UFAL, 2004
- MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006
- MIRANDA, José Alberto Antunes de. **A política externa da Venezuela no Governo Hugo Chávez Frías: atores civis e militares**. Tese Doutorado em Estudos Estratégicos Internacionais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Ciências Econômicas. Programa de Pós Graduação em Estudos Estratégicos Internacionais. Porto Alegre, 2012.
- MISIÓN ROBINSON - **Yo sí puedo**. La Revista Venezolana de Educación (Educere) v.9 n.28 - Meridad mar.2005. Disponível em: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es) Acesso mar 2014
- MORAES, Jaira Coelho. Estudo Teórico e Prático de algumas Categorias do Materialismo Dialético, do Materialismo Histórico e da Economia Política, aplicadas em O Capital, Livro Primeiro, Volumes I e II, de KARL MARX. In **Seminário Especial intitulado: Introdução ao Método Dialético**. Princípios. Bases. Fases. Categorias. Leis. III. 2009.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: De onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

NEGRINI, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-94.

NETO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. \_\_\_\_\_ In: BAPTISTA, Myrian Veras (org), s/d). **O Método da Economia Política**. comentado por vários autores. s/d..

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães Nogueira; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. **Democratização da Educação Escolar: as Missões Robinson, Ribas e Sucre e o Estado venezuelano inscrito na Constituição de 1999**. In: BORGES, Lílíam Faria Porto;

KRAWCZYK, Nora Rut e VIEIRA, Vera Lúcia. **Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990**. Brasília: Líber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Francisco. Há vias abertas para a América Latina? In BORON, Atílio. **Nova Hegemonia mundial: alternativas de mudança e movimentos sociais**. 1 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2004. PP 111- 118.

OLIVEIRA, Iris Maria de. **Política Social, assistência social e cidadania: algumas aproximações acerca do seu significado na realidade brasileira**. Desafios Sociais , Natal, v. 2, p. 85-114, 2002.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e adultos: direito, concepções e sentidos**. Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense, 2005.

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos, contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda. **Sobre o conceito de “capital humano”**. Cad. Pesqui. no.113 São Paulo July 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200010> Acesso em dez 2014.

PDVSA - EMPRESA PETROLEIRA DE VENEZUELA. Disponível em: <http://www.pdvs.com/> Acesso em dez 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília, Liber Livro, 2013. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 92-109, 2013 – ISSN: 1982-3207.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A Campanha que erradicou o analfabetismo em Cuba**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.

PERONI, Vera Maria Vidal. **As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)

PERONI, Vera Maria Vidal. **Perspectivas da gestão democrática da educação na elaboração de políticas públicas: a constituinte escolar de Mato Grosso do Sul**. Série- Estudos...Campo Grande-MS, n. 18, p. 49-62, jul./dez. 2004.

PIA. **Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos.** <[http:// www.oei.es/alfabetizacion\\_pia.htm](http://www.oei.es/alfabetizacion_pia.htm) de Ibero-americano>

PIKETTY, Thomas (2014). **Sobre a obra Capital in the Twenty-First Century.** Cambridge-London: Belknap Press of Harvard University Press. Piketty: Europa está à beira de uma grave crise política, econômica e financeira. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Economia/Piketty-Estamos-a-beira-de-uma-grave-crise-politica-economica-e-financeira%0A/7/32284>. Acesso em dez 2014.

PIRES, Carla Rego. **Educação Comparada: A Gestão Escolar e as competências do diretor na organização educativa – o caso de Portugal e de Inglaterra.** Mestrado em Administração de Operações Educativas 2009/2010. Educação Comparada. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/CarlaRegoPires/trabalho-sobre-educao-comparada>. Acesso em Out 2014.

Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de personas jóvenes y adultas 2007 – 2015. Disponível em: <http://www.oei.es/alfabetizacion/informepaises.pdf> Acesso em dez 2014.

PUIGGRÓS, Adriana, BERTUSSI, Guadalupe T. e FRANCO, Maria A. Ciavatta (org.). **Estudos Comparados e Educação na América Latina.** São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992.

Programa Nacional do Livro Didático. In Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRRN, 2014.

RAMONET, Ignacio. **Dossiê Venezuela: Como Chávez se tornou Chávez** In Le Monde Diplomatique, abril 2013. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1387>. Acesso em mar 2014.

REZENDE PINTO, José Marcelino de. **Mapa do analfabetismo no Brasil.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2003.

RICHMOND, Mark, ROBINSON, Clinton e SACHS-ISRAEL, Margarete. **O desafio da alfabetização global:** Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a alfabetização 2003-2012. UNESCO, 2009.

RIVERO, Osmar Fávero e José. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina:** direito e desafios de todos. São Paulo: Moderna, 2009.

RODRIGUES, Romir de Oliveira e SANTOS, Maurício Ivan dos. **Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica:** alguns elementos para a análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). In: Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v.1, n.2, 2012.

ROMERO, Ana Paula Hamerski e NOMA, Amélia Kimiko. **A Educação para Todos e a Inclusão Escolar:** O Que Propõem As Agências Internacionais? Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss04\\_02.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss04_02.pdf) acesso em 09 dez 2014

ROUSSEFF, Dilma. **Discurso de posse da presidenta.** Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-compromisso-constitucional-perante-o-congresso-nacional> - Acesso em dez 2014.

SADER, Emir. **A Nova Toupeira: Os caminhos da esquerda Latino-Americana**. São Paulo: Boitempo, 2009.

SAPIR, Jacques. **Venezuela: onde estão os nós econômicos**. In *Memoire des luttes*. Tradução: João Victor More Ramos. Categorias: Alternativas, América Latina, 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos Direitos Fundamentais: Uma teoria geral dos Direitos Fundamentais na perspectiva Constitucional**. 11ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História Comparada da Educação**. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas: Editora da UFPEl, nº10, out. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes**. In *MARXISMO E EDUCAÇÃO: Debates contemporâneos*. SAVIANI, Dermeval. LOMBARDI, José Claudinei (orgs). p. 223-274.

SCHWARTZ, Suzana. **Reaprendendo a aprender: O desafio da alfabetização de adultos**. Porto Alegre. PUC, 2001. Diss. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

SEPÚLVEDA, Francisca Gorte Bezerra. **Educação de Jovens e Adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado**. (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2009.

SEVERO, Luciano Wexell. **A Economia Venezuelana frente à Crise Mundial**. 2009. Disponível em: <http://marx21.com/2009/06/10/a-economia-venezuelana-frente-a-crise-mundial/#comment-306> retirado em 03 de outubro de 2012-10-03

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à Pesquisa Materialista Dialética**. Documento Preliminar de Trabalho utilizado no Seminário Introdução à Pesquisa Materialista Dialética realizado no Programa de Pós Graduação em Educação. UFRGS, 2008.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

SILVA, Roberto J. **Uso inadecuado de la palabra guarimba**. Aporrea, jun Venezuela, 2007. Disponível em: <http://www.aporrea.org/actualidad/a37454.html> Acesso em dez 2014.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília-DF: Liber Livro, 2011.

TORRES, R.M. **Ação Nacional da Alfabetização na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1990

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Relatório de Monitoramento - Natureza Operacional **Programa Brasil Alfabetizado**. TC nº 006.555/2006-2 Fiscais nº 36/2006.

TROJAN, Rose Meri. SANCHEZ, Miriam Mabel. **Educação Comparada: considerações teórico-metodológicas no contexto da globalização**. Disponível em: <[www.saece.org.ar/docs/congreso3/Trojan2.doc](http://www.saece.org.ar/docs/congreso3/Trojan2.doc)>. Acesso em: mar 2013.

TRUJILLO, Nacari Rodriguez. La formación de los docentes em Venezuela: de 1951 a 2001. In LUQUE, Guillermo. **Venezuela: Médio siglo de historia educactiva 1951-2001**. Descripción y análisis del sistema escolar venezolano y sus modalidades. Caracas, 2011.

UCZAK, Lúcia Hugo. **O PREAL e as Políticas de Avaliação Educacional para a América Latina**. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, 2014

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. MEC, 2004.

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

UNESCO. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO. **Informe sobre la eficacia y viabilidad del método de alfabetización “Yo sí Puedo”** de conformidad con la Decisión 174 EX/44, en la 175ª reunión de su Consejo Ejecutivo EX. París. 25 de agosto de 2006.

UNESCO. **O desafio da Alfabetização Global: Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012**. Preparado e editado por Mark Richmond, Clinton Robinson e Margarete Sachs-Israel, 2009.

UNESCO. **Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília : UNESCO, 2014

UNESCO. **UNESCO, O que é? O que faz?** 2010. Disponível em [www.unesco.gov.br](http://www.unesco.gov.br). Acesso em 10 out 2014.

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

VENEZUELA, República Bolivariana de. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela – 1999**. Caracas: Gaceta Oficial, 2009.

VENEZUELA. **Cumpliendo las metas del milênio. 2012**. Disponível em: [http://www.ine.gov.ve/documentos/INE/MetasDelMilenio/OBJETIVOS\\_MILENIO\\_2012.pdf](http://www.ine.gov.ve/documentos/INE/MetasDelMilenio/OBJETIVOS_MILENIO_2012.pdf). Acesso dez 2014.

VENEZUELA. **Gaceta Oficial n. 5453E** de 24 de marzo de 2000.

VENEZUELA. Ley Orgánica (2009). **Ley Orgánica de Educación**. Gaceta Oficial

VENEZUELA. **Ministério do Poder Popular para a Educação**. Disponível em: <http://www.me.gob.ve/>.

VENEZUELA. **Ministério do Poder Popular para a Educação. Missão Robinson**. Disponível em; <http://www.misionrobinson.gov.ve/>.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a Política Social**. São Paulo: Cortêz, 2009.

VIERO, Anézia. **As Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Porto Alegre/RS**. Porto Alegre, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ZUCK, Débora Villetti, NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Integração da América Latina: Um estudo a partir da educação bolivariana da Venezuela**. Artigo apresentado na IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2510/160>. Acesso em 09 dez 2014.

**ANEXOS**

**TERMO DE COMPROMISSO DO ALFABETIZADOR VOLUNTÁRIO****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 52, de 11 de dezembro de 2013****ANEXO III****TERMOS DE COMPROMISSO PARA VOLUNTÁRIOS DO PROGRAMA BRASIL  
ALFABETIZADO****TERMO DE COMPROMISSO DO ALFABETIZADOR VOLUNTÁRIO  
EXERCÍCIO 2013****1. FUNDAMENTO LEGAL**

- 1.1. Lei nº 11.507, de 20/7/2007, que altera a Lei nº 10.880, de 9/6/2004;
- 1.2. Lei nº 9.608, de 18/2/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências;
- 1.3. Lei nº 10.880, de 9/6/2004, que, entre outras providências, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado;
- 1.4. Decreto nº 6.093, de 24/4/2007, que dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de 15 (quinze) anos ou mais, e dá outras providências; e
- 1.5. Resolução CD/FNDE nº XX, de xx/xx/2013, que estabelece orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a estados, ao Distrito Federal e a municípios, dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado no exercício 2013, bem como, ao pagamento de bolsas a voluntários que atuam no Programa.

**2. ALFABETIZADOR**

- 2.1. Nome;
- 2.2. Nº CPF;
- 2.3. Nº RG/Órgão expedidor;
- 2.4. Data de nascimento;
- 2.5. Nome da mãe;
- 2.6. Naturalidade/nacionalidade;

- 2.7. Estado civil;
- 2.8. Profissão;
- 2.9. Endereço (logradouro, nº, bairro, cidade, UF e CEP);
- 2.10. Telefones;
- 2.11. E-mail.

### **3. ÓRGÃO OU ENTE EXECUTOR DO PROGRAMA**

- 3.1. Denominação;
- 3.2. CNPJ;
- 3.3. Endereço (logradouro, nº, bairro, cidade, UF e CEP);
- 3.4. Representante legal (nome, cargo, ato de nomeação ou do mandato);
- 3.5. Gestor local (nome e cargo).

### **4. ÓRGÃO PAGADOR**

- 4.1. Denominação: **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação;**
- 4.2. CNPJ: 00378257/0001-81;
- 4.3. Endereço: SBS - Quadra 2 - Bloco F - Edifício FNDE - CEP 70070-929 - Brasília, DF;
- 4.4. Representante legal: **José Carlos Wanderley Dias de Freitas**, Presidente do FNDE.

### **5. CONDIÇÕES GERAIS**

#### **5.1. Do compromisso**

Pelo presente instrumento particular, movido pela responsabilidade social e no intuito de contribuir com o esforço para a universalização da alfabetização no País, a pessoa física acima nominada e qualificada doravante simplesmente como **alfabetizador**, manifesta de forma expressa e espontânea a sua vontade de participar do Programa Brasil Alfabetizado, prestando serviço voluntário de alfabetizador no Programa sob execução do órgão também acima nominado e doravante qualificado simplesmente como **Ente Executor**, nos termos dos artigos 1º e 2º da Lei nº 9.608, de 18/2/1998, combinado com o disposto na Lei nº 11.507, de 20/7/2007, e na Lei nº 10.880, de 9/6/2004, observando, para tanto, as regras e metodologias do Programa e as normas expedidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

#### **5.2. Do trabalho voluntário**

O **alfabetizador** está ciente de que:

- a) fará trabalho voluntário de alfabetização em turma com até 25 (vinte e cinco) alfabetizandos, com carga horária total entre 240 (duzentos e quarenta) e 320 (trezentos e vinte) horas/aula (correspondentes entre 6 (seis) e 8 (oito) meses de duração do Programa,



de acordo com o planejamento do Ente Executor) e carga horária semanal mínima de 10 (dez) horas, de acordo com as especificidades do projeto pedagógico a ser executado – podendo ser incluídas na turma, no máximo, 3 (três) pessoas com deficiência que demande metodologia, linguagem e código específicos.

b) desenvolverá, com o auxílio do alfabetizador-coordenador de turmas, ações relacionadas ao controle mensal da frequência e à avaliação da aprendizagem dos alfabetizandos, comprometendo-se a aplicar os testes cognitivos de “entrada” e de “saída” disponibilizados pelo MEC por intermédio da SECADI, informando seus resultados ao alfabetizador-coordenador de sua(s) turma(s);

c) deverá participar das etapas inicial e continuada da formação, promovidas pelo Ente Executor, visando ao máximo o desempenho dos alfabetizandos, visando à sua permanência em sala de alfabetização e posterior continuidade nos estudos no sistema regular público de Educação de Jovens e Adultos;

d) quando desejar e sem qualquer ônus, poderá desvincular-se do Programa e cessar a prestação do serviço voluntário de alfabetizador, bastando que comunique sua decisão ao Ente Executor para que não haja interrupção no processo de alfabetização dos jovens, adultos e idosos sob sua orientação;

e) autorizará o FNDE/MEC a bloquear valores creditados na conta-benefício, mediante solicitação direta ao Banco do Brasil S/A, ou proceder ao desconto nos pagamentos subsequentes, nas seguintes situações:

1. ocorrência de depósitos indevidos;
2. determinação do Poder Judiciário ou requisição do Ministério Público;
3. constatação de irregularidades na comprovação da frequência do bolsista; e
4. constatação de incorreções nas informações cadastrais do bolsista.

f) restituirá ao FNDE, no prazo de 15 (quinze) dias a contar do recebimento da notificação, os valores de que trata a letra “f”, caso inexista saldo suficiente na conta-benefício específica e não haja pagamentos futuros a serem efetuados;

g) informará ao alfabetizador-coordenador de turmas sobre mudanças em relação a seu endereço pessoal e ao local de funcionamento da turma bem como sobre quaisquer alterações cadastrais dos dados relativos aos alfabetizandos;

h) o pagamento da bolsa poderá ser automaticamente interrompido caso não seja cumprida qualquer das condições estabelecidas neste Termo de Compromisso;

i) o trabalho voluntário de alfabetização será realizado sem nenhum tipo de remuneração, não se considerando para este efeito a bolsa que lhe será concedida, a título de atualização e custeio, nos termos do § 7º do art. 5º do Decreto nº 6.093, de 24/4/2007 (que determina que as bolsas para custeio das despesas com as atividades de alfabetização não poderão ser recebidas cumulativamente e não se incorporarão ao vencimento, salário, remuneração

ou proventos do professor, para qualquer efeito, não podendo ser utilizadas como base de cálculo para quaisquer vantagens ou benefícios trabalhistas ou previdenciários, de caráter pessoal ou coletivo, existentes ou que vierem a ser instituídos, inclusive para fins do cálculo dos proventos de aposentadoria e pensões, configurando-se como ganho eventual para os fins do disposto na legislação previdenciária).

### **5.3. Da bolsa para atualização e custeio**

O alfabetizador fará jus a uma bolsa mensal, paga pelo FNDE, a título de atualização e custeio das despesas realizadas no desempenho do trabalho voluntário, nos termos da Lei nº 11.507, de 20/7/2007, e da Lei nº 10.880, de 9/6/2004, e conforme disposto no art. 17 48, incisos I, II e V, da Resolução CD/FNDE nº XX/2013.

### **5.4. Do uso de instalações e serviços**

Será permitido ao alfabetizador o uso das instalações, bens e serviços do Ente Executor que sejam necessários ou convenientes para a prestação do serviço voluntário, respondendo, todavia, por eventuais danos que causar em decorrência do referido uso.

### **5.5. Da vigência**

O presente Termo de Compromisso vigorará a partir da data de sua assinatura e seus efeitos, quando do efetivo início do trabalho voluntário. Sua rescisão ocorrerá automaticamente com a conclusão do processo de alfabetização da(s) turma(s) sob orientação do alfabetizador, ou a qualquer tempo, por manifestação da vontade de qualquer das partes signatárias. Fica desde já eleito o foro da comarca em que se deu a sua celebração para dirimir eventuais questões que não sejam resolvidas consensualmente.

## **6. LOCAL E DATA**

6.1. Local;

6.2. Data.

## **7. ASSINATURA**

7.1. Nome e assinatura do alfabetizador voluntário.

## APÊNDICES

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (Modelo)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 CURSO: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
 ALUNA: Jaira Coelho Moraes  
 ORIENTADOR: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Maria Vidal Peroni

### Termo de Consentimento Livre e Informado

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Informado, eu, \_\_\_\_\_ declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa e que fui informado(a) de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, justificativa e procedimentos da pesquisa. Fui igualmente informada(o):

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida sobre os procedimentos relacionados com a pesquisa.
- Da liberdade de não ser identificada(o) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados a presente pesquisa;
- Do compromisso da pesquisadora, se no decorrer do procedimento vier a manifestar minha vontade de que a entrevista seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, isso seja atendido.
- O material coletado não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar a mim ou a instituição onde a pesquisa se realiza.

A pesquisa tem por objetivo geral conhecer o processo de formação para a alfabetização no Programa Misión Robinson da Venezuela.

Sendo responsável por este estudo **Jaira Coelho Moraes**, Fone 81889256, email: [jaira.cmoraes@hotmail.com](mailto:jaira.cmoraes@hotmail.com) , sob orientação da professora **Vera Maria Vidal Peroni**.  
**Email: veraperoni@yahoo.com.**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
 Voluntária(o)

## **ROTEIRO ENTREVISTAS ALFABETIZADORES/COORDENADORES**

Entrevista sobre os programas de alfabetização  
Brasil Alfabetizado e Misión Robinson

### **IDENTIFICAÇÃO**

NOME:

CARGO/FUNÇÃO:

FORMAÇÃO:

- 1) Como você define o programa de alfabetização?
- 2) Que diferenças e semelhanças acerca de programas anteriores?
- 3) Como se dá o funcionamento na prática? Quais as dificuldades encontradas?
- 4) Como os alfabetizados ingressam no Programa?
- 5) Quantos alfabetizados para cada turma?
- 6) Há um sistema para dar continuidade aos estudos após a saída do programa de alfabetização inicial?
- 7) Quem são os alfabetizadores?
- 8) Quem forma os alfabetizadores?
- 9) Qual o nível de formação dos alfabetizadores?
- 10) Que tipo de material didático é utilizado? Quem organiza este material?
- 11) Qual o valor atual e como é a forma de pagamento para os alfabetizadores?
- 12) Onde ocorrem as aulas?
- 13) Qual o tempo do curso de alfabetização?
- 14) Como é feita a avaliação do programa?
- 15) Quem avalia?
- 16) Qual o tipo de sistema de controle das informações?
- 17) Há vínculos com outros programas ou parcerias? De qual tipo?
- 18) De onde vem os recursos para a execução do programa?
- 19) Em sua opinião que mudanças ocorreram na ampliação do atendimento aos jovens e adultos?
- 20) Quais aspectos positivos e negativos podem ser considerados até este momento?