Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação a Ciência e a Cultura

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación la Ciencia y la Cultura

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESCO Institute for Lifelong Learning

Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade

Coordenadores:
Raúl Valdés
Dania Pilz
José Rivero
Maria Margarida Machado
Gabriela Walder

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação a Ciência e a Cultura

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación la Ciencia y la Cultura

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESCO Institute for Lifelong Learning

Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade

Coordenadores:
Raúl Valdés
Dania Pilz
José Rivero
Maria Margarida Machado
Gabriela Walder

BRASIL - Ministério da Educação
SECADI

UFG Universidade Federal de Goiás

FUNAPE Fundação de Apoio à Pesquisa - UFG

anped

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

C764 Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade / Organização de Estados Ibero-americano [e] UNESCO; coord. Raúl Valdés...[et al.]; trad. de Daniele Martins, Zenaide Romanovsky. – Goiânia : Ed. UFG, 2014.
209 p.
Titulo original em espanhol
Bibliografia e índice
ISBN: 978-85-60226-07-8

1. Educação e trabalho 2. Gestão educacional 3. Aprendizagem 4. Política educacional I. Estado Ibero-americano II. UNESCO III. Valdés, Raúl IV. Título.

UIL/2013/PI/H/6 CDU: 37.015.4:331

Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade

Coordenadores:
Raúl Valdés
Dania Pilz
José Rivero
Maria Margarida Machado
Gabriela Walder

Edição:
Cecilia Fernández

Revisão:
Leila Almeida

Desenho e diagramação:
Marcela Capra

Tradução:
Daniele Martins & Zenaide Romanovsky

© Organização de Estados Ibero-americanos
© Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo de Toda Vida

Original em espanhol impresso em outubro de 2013.
Impressão no idioma português em outubro de 2014.

Índice

Prefácio OEI **5**
Prefácio UIL **7**
Introdução **10**
1. Aspetos gerais da educação **18**
1.1. Direitos humanos 19
1.2. Direito humano à educação 21
1.3. Perspectiva de gênero 25
1.4. Diversidade 28
1.5. Identidade cultural 31
1.6. Interculturalidade 34
2. O desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida **37**
2.1. Aprendizagem ao longo da vida (ALV) 38
2.2. Os quatro pilares da educação 42
2.3. Sistemas educativos com ênfase na aprendizagem ao longo da vida 45
2.4. Aprendizagem formal, não formal e informal 47
2.5. Reconhecimento, validação e acreditação dos resultados da aprendizagem no formal e no informal 50
2.6. Cidades da aprendizagem e educadoras 52
2.7. Comunidade de aprendizagem 55
3. Educação e trabalho **62**
3.1. Educação para o trabalho 63
3.2. Educação integral vinculada ao trabalho 65
3.3. Educação técnico profissional 67
3.4. Educação e economia solidária 69
3.5. Trabalho digno 70
3.6. Educação em empresas e associações solidárias 72
3.7. Marco Nacional de Qualificações 75
4. A educação de pessoas jovens e adultas e seus espaços de interação **78**
4.1. Educação de pessoas jovens e adultas 80
4.2. Âmbitos da educação de pessoas jovenes e adultas 82
4.3. Vínculos da educação de pessoas jovens e adultas 85
4.4. Educação básica 87
4.5. Educação popular 90
4.6. Educação especial 92
5. Alfabetização de pessoas jovens e adultas **97**
5.1. Alfabetismo e alfabetização 99
5.2. Analfabetismo 102
5.3. Níveis de alfabetismo 105

5.4. Alfabetismo funcional 109
5.5. Pós-alfabetização 111
5.6. Ambientes letrados 113
6. Atores da educação de pessoas jovens e adultas 116
6.1. Sujeitos da educação de pessoas jovens e adultas 118
6.2. Educador e educadora de pessoas jovens e adultas 121
6.3. Sujeitos sociais da educação de pessoas jovens e adultas 123
6.4. Povos indígenas 125
6.5. Jovens 130
6.6. Idosos 133
6.7. Migrantes 135
6.8. Pessoas privadas de liberdade 138
7. Políticas, estratégias e gestão 141
7.1. Políticas públicas 142
7.2. Política intersetorial e intrasetorial 144
7.3. Governança 147
7.4. Descentralização 150
7.5. Financiamento 153
7.6. Projetos, planos, programas e campanhas 156
7.7. Monitoramento e gestão 158
7.8. Vigilância cidadã 162
7.9. Participação social 165
8. Qualidade e avaliação na EPJA 168
8.1. Qualidade da educação de pessoas jovens e adultas 169
8.2. Formação de formadores 172
8.3. Currículos 174
8.4. Avaliação educativa 177
8.5. Indicadores 179
9. Conceitos relativos aos processos educativos com pessoas jovens e adultas 182
9.1. Pesquisa participação-ação 184
9.2. Sistematização educativa 188
9.3. Conscientização 192
9.4. Construção coletiva 194
9.5. Comunicação dialógica 196
9.6. Metodologias 199
9.7. Espaços, centros e círculos de aprendizagens 201
9.8. Educação presencial, a distância e semipresencial 203
9.9. Redes de aprendizagem 205

Prefácio OEI

A aprovação do Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas (PIA) em 2006 significou avanços quantitativos, em termos do incremento de programas nacionais e iniciativas regionais destinadas a atender às mais de 34 milhões de pessoas adultas analfabetas absolutas e as 110 milhões de pessoas jovens e adultas que, em plena idade ativa, não haviam finalizado os estudos de primeiro grau. E também representou importantes avanços qualitativos, a partir dos debates no interior do Comitê Técnico Intergovernamental, das contribuições dos diversos especialistas, dos Seminários Internacionais e do desenvolvimento de pesquisas orientadas a aprofundar o conhecimento e a análise requeridos para responder a novas demandas.

Estas conquistas permitem identificar novos desafios, tais como a construção e a consolidação de critérios comuns relativos aos conceitos que possibilitem valorizar os avanços regionais com parâmetros similares e gerar linhas de trabalho compartimentadas.

Por outro lado, o grande projeto educativo ibero-americano aprovado pela Cumbre em 2010, *Metas Educativas 2021*: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários, ao apresentar o processo educativo como um contínuo que não pode ser analisado de maneira independente dos fatores contextuais de pobreza e injustiça social, assim como as conclusões do CONFINTEA VI, assinala a necessidade de avançar a partir de um conceito mais restrito e simplista da alfabetização e da EPJA a outro -mais complexo e ambicioso- na perspectiva do processo de aprendizagem como algo permanente.

Este livro, *Contribuições conceituais da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade* pretende contribuir com a iniciativa da renovação da educação de jovens e adultos, afirmando a vasta tradição da região ibero-americana nesta reflexão e nesta prática.

Este documento foi concebido e desenvolvido com o objetivo de elencar um conjunto de termos relacionados às práticas de educação de pessoas jovens e adultas que precisam e delimitam as linhas de ação dos programas, estratégias e políticas educativas dos países, assim como dos organismos comprometidos com a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Cabe destacar dois diferentes aspectos deste projeto. O primeiro, o empenho das duas instituições que acordaram elaborar este documento, a OEI e o Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo de Toda Vida (UIL), que afirma o compromisso de estabelecer sinergias e articular esforços em nome do mesmo objetivo, o de melhorar a qualidade e a equidade na educação e favorecer a inclusão social de todos.

O segundo aspecto, o de ter sido elaborado por uma equipe interinstitucional da OEI e da UNESCO-UIL, contando com a participação de especialistas da região e com a colaboração e contribuição de representantes dos Ministérios dos países pertencentes ao PIA, constituindo-se, desta maneira, em uma construção coletiva e participativa.

Agradecemos a cada uma das instituições e pessoas envolvidas nesta iniciativa e desejamos que este documento represente uma contribuição efetiva para todos aqueles que trabalham com a educação e a aprendizagem como um processo permanente ao logo da vida.

Luis Scasso
Diretor Geral de Cooperação e Educação Permanente
Organização de Estados Ibero-americanos.

Prefácio UIL

As Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade é o resultado de uma colaboração conjunta entre o Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo de Toda Vida (UIL) e a Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) que responde à necessidade e à demanda dos Estados Membros da sub-região da América Latina de contar com uma ferramenta que ajude a definir os principais conceitos que constituem o âmbito da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA).

A iniciativa surge a partir da reunião de acompanhamento da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) na Cidade do México, em setembro de 2011, e começa a se desenvolver em maio de 2012, em um esforço conjunto com especialistas e responsáveis pelos programas dos países da região, e sob a responsabilidade de uma equipe coordenadora.

Considerando o cenário atual em que o contexto, a linguagem e o papel dos atores estão em permanente mudança, o debate sobre o significado de definições e conceitos torna-se uma prática necessária. De acordo com o segundo Relatório Mundial de Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE, sua sigla em inglês), constituído a partir de informações dos 141 Estados Membros (17 da América Latina), a variedade e abundância de definições e conceitos relacionados à aprendizagem e à educação de adultos dificulta não só a homologação na coleta e comparação de dados, como também o desenvolvimento e implantação das políticas.

As Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade surge da necessidade de precisar uma construção de sentidos comuns através de códigos já partilhados e reconhecendo, ao mesmo tempo, as especificidades regionais. Apresenta-se, portanto, como uma ferramenta de uso fácil para os tomadores de decisões, para os operadores e para um público amplo, que tenta refletir sobre as contribuições teóricas e práticas da educação de pessoas jovens e adultas.

O livro chega em um momento oportuno, não só como material fundamental para a implantação da CONFINTEA VI e das Metas

Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários", mas também como conteúdo definitivo levando-se em consideração que no próximo ano terá início uma importante discussão para a revisão do instrumento normativo fundamental da UNESCO para a educação de adultos conhecido como a Recomendação sobre o desenvolvimento da educação de adultos adotada em Nairobi, em 1976. O presente trabalho significará também um avanço para a discussão da agenda educativa pós 2015, na qual se necessita incluir e destacar a importância do direito à aprendizagem e à educação de jovens e adultos de maneira consistente, criando um novo e urgente plano de ação para possibilitar que todos os jovens e adultos exerçam esse direito.

Esperamos que as Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumos à construção de sentidos comuns na diversidade qualifiquem o debate para o fortalecimento da educação de pessoas jovens e adultas na América Latina e a legitime esta iniciativa como política capaz de transcender fronteiras setoriais e limitadoras e criar ambientes de expansão e crescimento no âmbito do aprendizado ao longo da vida.

Arne Carlsen
Director
Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo de Toda Vida.

Agradecimentos

O presente documento é resultado de um trabalho conjunto e de um processo participativo que se tornou possível graças ao apoio de numerosas pessoas, organizações e instituições nos diferentes momentos de seu desenvolvimento.

Em nome de UIL e OEI:

Agradecemos a José Rivero e a Maria Margarida Machado, por suas contribuições fundamentais dentro do grupo coordenador, que possibilitaram definir a proposta preliminar e dar o impulso necessário para concretizar a iniciativa; agradecemos também, ao conjunto de termos que cada um abordou e desenvolveu, viabilizando com isto deixar à disposição um acervo apreciável de termos.

Agradecemos de maneira muito especial a cada um dos especialistas de diferentes áreas e países que escreveram alguns conceitos, o que ofertaram ao trabalho um olhar coletivo e regional.

Agradecemos aos delegados e delegadas dos países associados ao Plano Ibero-americano de Alfabetização que numa etapa inicial, revisaram e enviaram sugestões à proposta de termos selecionados, o que permitiu adequar a lista e chegar a um consenso sobre o conjunto de termos finais que seriam abordados; e em uma segunda etapa, colocando para análise o documento elaborado, enviaram contribuições significativas para o fechamento do trabalho.

Agradecemos aos técnicos dos escritórios da OEI nos países, pelo apoio oferecido em dar seguimento às solicitudes enviadas aos representantes dos Ministérios em diferentes momentos.

Agradecemos aos responsáveis da biblioteca do UIL por seu apoio na seleção de material de análise e seus insumos para estruturar o trabalho. Também agradecemos ao departamento editorial e ao programa de educação de adultos do UIL por suas valiosas contribuições ao conteúdo.

Agradecemos profundamente a Cecília Fernández por seu trabalho de edição em todo o texto.

Introdução

Raúl Valdés e Dania Pilz

Antecedentes

A ideia de desenvolver um trabalho de referência geral como é esta seleção de conceitos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), surge da necessidade de acordar sobre definições operativas de uso comum para a política e prática, mas também para assentar bases conceituais em um campo que tenta responder aos desafios sociais, políticos, demográficos, ecológicos e econômicos do século XXI.

Tanto em relatórios, como na *Situação presente da educação de pessoas jovens e adultas na América Latina e no Caribe* (CREFAL, 2008), na *Síntese do Relatório Regional* (UIL, 2009) elaborado para a reunião regional preparatória para a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), no estudo de *Educação de Pessoas Jovens e Adultas na Ibero-América* (Cabello, 2006), no primeiro *Relatório Mundial de Educação e Aprendizagem de Adultos* (GRALE, em suas siglas em inglês), como em reuniões regionais da EPJA, como a do Comitê Intergovernamental do Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas (PIA), foi destacada a importância e a necessidade de contar com uma ferramenta de consulta com os principais conceitos que delimitam a política e a prática da educação de pessoas jovens e adultas nos países ibero-americanos.

Nos relatórios nacionais de avanço sobre a implantação do *Marco de Ação de Belém* para a elaboração do segundo GRALE (UIL, 2012), pode-se observar que as definições sobre conceitos como alfabetização, educação de adultos ou aprendizagem ao longo da vida variam de maneira considerável entre os países — e dentro destes— através do tempo. Apesar disto, entre os países da América Latina e do Caribe que reportaram sua definição sobre alfabetização (25), quase a metade deles a vincula com termos como autonomia e empoderamento. Estes termos aparecem apenas na África e, praticamente, em nenhuma outra região, onde predominam termos como competências em TIC (Europa) ou competências linguísticas (Ásia e Pacífico).

Com este antecedente e a partir da constatação de que ~~t~~odos os dicionários juntos não contêm nem a metade dos termos de que necessitaríamos para entender-nos uns aos outros" (Saramago, 2002, p.159), surgiu a proposta de elaborar uma ferramenta de uso fácil que

oferecesse uma seleção dos conceitos mais frequentes e significativos da educação de pessoas jovens e adultas na região. A iniciativa foi apoiada e assumida durante a reunião regional de seguimento à CONFINTEA VI na Cidade do México em 2011, pelo Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo de Toda Vida (UIL) e a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). Assim, o presente trabalho é um esforço coordenado que busca responder às demandas dos Estados membros através de seus representantes de governo, de organizações da sociedade civil e de pesquisadores, expressadas em diversas reuniões e documentos.

Esta demanda pela obtenção de definições práticas mais claras deve-se, em boa parte, à importância de que os responsáveis pela elaboração de políticas, os realizadores dos programas e os beneficiários, concebam de maneira semelhante os conceitos que circunscrevem este delicado campo. Assim, conceitos como *ambientes letrados*, que está no centro da educação de pessoas jovens e adultas e de qualquer outro processo educativo, têm uma diversidade de acepções dependendo de seu uso político, educativo, antropológico, de seu contexto social e do conjunto de atores que o emprega.

O documento responde às necessidades e interesses expressados pelos responsáveis políticos, projetistas e realizadores de programas, pesquisadores e ativistas, em conseguir definições transculturais de conceitos. É um trabalho que propõe uma experiência situada onde cada conceito é o resultado da implementação das principais políticas e práticas durante o presente século nos diferentes países da região.

Como se poderá perceber, convivem e se revisam conceitos, já que este trabalho surge, precisamente, da necessidade de definir uma construção de sentidos comuns partindo dos códigos compartilhados e reconhecendo, ao mesmo tempo, a diversidade da região. Constitui-se num esforço de alinhar não só as ideias e conceitos mas também os compromissos e desafios regionais.

A EPJA na América Latina

Ainda que a EPJA tenha uma longa tradição de criatividade, dinamismo e práticas na história dos povos latino-americanos, hoje enfrenta obstáculos para responder em termos de cobertura, qualidade e equidade às demandas políticas que lhe foram confiadas; a realidade atual é que milhões de pessoas não têm acesso a formação, principalmente as que se encontram em situação de maior vulnerabilidade. Em 2010, na América Latina e no Caribe contavam-se 35 milhões de pessoas que não sabiam

ler nem escrever, 88 milhões que não haviam concluído a educação primária e aproximadamente 60% da população de 15 anos e mais que não contava com educação básica completa (OREALC, 2010).

Embora a desatenção política que afetou a grandes grupos da população jovem e adulta apresente múltiplas e complexas circunstâncias, como o são a falta de uma demanda explícita da população, a falta de articulação entre os atores que participam, a escassa implementação ou a irrelevância dos temas, há muito que pode ser realizado no sentido de contribuir para esclarecer as equivalências nas práticas e nas significações da EPJA através de um conjunto de definições de conceitos construído a partir de necessidades e exigências situadas no tempo e no espaço.

Apesar de seu isolamento, a EPJA na América Latina não permaneceu alheia às rápidas mudanças sociais, econômicas, científicas e tecnológicas que, no seu lado mais nocivo, geraram altas taxas de desemprego, especialmente entre os jovens; presença maciça de jovens que nem estudam e nem trabalham; migração e urbanização; alta insegurança e mudança climática. Estas transformações demandam, por um lado, o desenvolvimento de novas competências para a população e de novos atores que participem destes processos; e por outro, a prudência para avançar criativamente sem perder uma tradição e uma acumulação histórica de empoderamento. A demanda de novas aprendizagens e da diversificação nas formas e modos de aprender, assim como do reconhecimento destas aprendizagens, precisa buscar definições consensuais que permitam sua atenção, sem abandonar aquilo que caracterizou a EPJA na região: uma leitura crítica da realidade e uma intencionalidade política de caráter emancipatório. Conceitos como investigação-ação, sistematização ou comunidades de aprendizagem, adquirem novos sentidos nesta realidade de aceleradas mudanças que exige uma nova governança baseada na cooperação entre os diversos atores.

Existe, portanto, uma série de conceitos que foram utilizados em décadas passadas e que foram tomando novos sentidos, principalmente aqueles derivados da educação popular. Aí se encontram também os que vêm de outras regiões e línguas (principalmente do inglês), de difícil tradução, e que demoraram a fazer sentido na América Latina e incorporar-se à política apesar do seu importante uso.

Um importante aspecto que contribui com a exigência de definições mais precisas para a EPJA é o processo operativo de recoleta de dados que permitirá sistematizar a informação já existente. Este armazenamento, análise e processamento de informação qualitativa e quantitativa sobre a EPJA poderá contribuir para o debate e para a geração de novos conhecimentos. Com este objetivo selecionaram-se os conceitos que aqui

ora se apresentam, assim como suas definições, não só com a ideia de criar uma ferramenta de consulta, mas também para elencar um sumário de informações sobre a EPJA na região latino-americana.

Um processo de trabalho conjunto

Para desenvolver esta proposta, constituiu-se um grupo coordenador formado por representantes do UIL (Raúl Valdés) e da OEI (Dania Pilz e Gabriela Walder), mais dois reconhecidos especialistas da região, José Rivero e Maria Margarida Machado. O primeiro passo deste grupo de especialistas foi o de retomar as concepções de trabalhos semelhantes relacionadas anteriormente com este tema, como, por exemplo, o "Glosario de aprendizaje de adultos en Europa", editado por Federighi (1999). Trata-se de um documento que, ao mesmo tempo em que reconhece a presença de novos atores e movimentos sociais na educação de adultos como componente de aprendizagem ao longo da vida, reúne uma série de termos comuns aos países da União Europeia. Para a região da América Latina, foram analisados dois trabalhos recentes: o primeiro é o "Estudio conceptual alrededor de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas", realizado pelo CREFAL e apoiado pela OEI (Seda et al, 2010), que contribui para a discussão atual mostrando os conceitos propostos pelos diferentes atores, em diversas épocas, sobre a alfabetização e a educação de adultos. O segundo documento é o "Glosario conceptual de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas" (Piñón, 2010), construído a partir de sua evolução conceitual, e que engloba os termos mais utilizados na alfabetização e na educação básica de pessoas jovens e adultas.

A partir dos trabalhos anteriores, o grupo coordenador analisou o marco conceitual e fez uma primeira seleção de 50 termos utilizados com maior frequência na região que servissem como base para começar o trabalho. Esta lista inicial foi enviada aos países que participam das reuniões do Comitê Intergovernamental do Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas (PIA) para consulta e retroalimentação, e a partir dos comentários obtidos de nove países que responderam, fez-se uma nova seleção que respondesse melhor às demandas dos mesmos.

Posteriormente desenvolveram-se os conceitos. Além do grupo coordenador, 24 especialistas da região escreveram sobre temas específicos. Para tanto foi elaborado um formato que considera tanto a definição de cada conceito como os contextos mundial e regional vinculados à EPJA, e conclui com as fontes utilizadas. Solicitou-se aos autores delimitar da forma mais breve possível a redação dos conceitos,

com a intenção de oferecer ao usuário uma leitura mais acessível, incluindo-se nas fontes utilizadas a bibliografia citada diretamente no texto e uma pequena bibliografia ampliada de referência. Estabeleceu-se inclusive que cada entrada não superasse as três páginas e que se evitasse o máximo possível a utilização de ~~-~~gírias", siglas e acrônimos. Através de um processo interativo com os autores e breves modificações na ordem da apresentação ou tradução do português em mais de dez entradas refinaram-se os conceitos e ficou pronto o primeiro rascunho.

Este primeiro rascunho foi apresentado para comentários e recomendações aos delegados ministeriais de 16 países durante a reunião do Comitê Intergovernamental do PIA, em junho de 2013. Posteriormente, foi colocado online para sua discussão entre os diferentes atores da EPJA por um período de três semanas, coletando intervenções que permitiram elaborar o documento final.

Como se pode observar, os trabalhos prévios, o processo consultivo e a participação de múltiplos atores na construção da definição de conceitos foram elementos chave para validar a pluralidade e qualidade de seu conteúdo.

Seções e conteúdos

O documento se divide em nove seções e cada uma delas contém uma série de conceitos estreitamente relacionados entre si. Cada seção começa com uma introdução que explica de maneira coerente e sistemática os aspectos relacionados com os conceitos escolhidos.

Na primeira seção apresentam-se os *Aspectos gerais da educação*, que consideram a enorme diversidade de realidades a partir de conceitos como o direito humano à educação, a perspectiva de gênero, a diversidade e a identidade cultural. Estes conceitos são transversais aos desenvolvidos nas seções posteriores.

A seção seguinte refere-se ao *Desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida*. Nela apresenta-se uma série de conceitos de paulatina incorporação e implementação na região da América Latina, como são o reconhecimento, a validação e a garantia dos resultados da aprendizagem não formal e informal ou os quatro pilares da educação do Informe Delors. Incluem-se também conceitos como cidades e comunidades de aprendizagem.

A terceira seção, *Educação e trabalho*, é possivelmente uma das mais interessantes pela forte inter-relação entre estes termos. Nesta seção desenvolvem-se conceitos relativos à educação técnica profissional,

educação em empresas e associações solidárias e outros mais atuais, como os modelos nacionais de qualificações.

Na seção *Educação de pessoas jovens e adultas e seus espaços de interação*, abordam-se tanto o conceito da EPJA como os âmbitos nos quais mais frequentemente incide a sua prática: a educação básica e a educação popular.

Posteriormente, na quinta seção, são expostos conceitos sobre a *Alfabetização de pessoas jovens e adultas*, como alfabetismo e alfabetização, analfabetismo e níveis de alfabetismo, que ainda que tenham sido abordados a partir de diferentes concepções políticas, econômicas, sociais e culturais segundo o período histórico em que foram propostos, e que nesta oportunidade integram novos olhares.

Na seção seguinte, abordam-se os *Atores da educação de pessoas jovens e adultas*, onde se apresentam alguns dos principais grupos que a determinam, suas características básicas e os aspectos que os motivam a aprender. Nesta seção se encontrarão conceitos referentes a grupos indígenas, migrantes e pessoas privadas de liberdade, entre outros.

Em *Políticas, estratégias e gestão* desenvolvem-se aqueles termos referentes aos mecanismos de operação das políticas e dos programas da EPJA na região. Apresentam-se termos como políticas públicas e intersetoriais, governança, descentralização e financiamento.

A seção oito, intitulada *Qualidade e avaliação na EPJA*, introduz conceitos referentes aos processos educativos. Aqui se encontrarão conceitos como formação de formadores, currículo, avaliação e sistema de indicadores.

Por último, na seção nove aparecem conceitos relativos aos *Processos educativos com pessoas jovens e adultas*, onde se definem experiências de educação produzidas no âmbito dos sistemas não formais e informais de aprendizagem. Abordam-se princípios orientadores como pesquisa, participação-ação e construção coletiva e questões metodológicas como redes de aprendizagem, educação presencial, a distância e semipresencial.

Ao final de cada um dos conceitos indica-se o seu principal redator. Como dissemos, a partir das sugestões e contribuições recebidas, os conceitos foram ajustados, ampliados ou simplificados. Com o objetivo de facilitar o uso do documento, foi incorporado um índice alfabético paginado destes conceitos.

Cabe assinalar que as *Contribuições conceituais* é um livro de referência que pode ser consultado a partir de qualquer seção e não pretende ser

lido do princípio ao fim. Por isto, o leitor poderá encontrar um certo grau de repetição no desenvolvimento do contexto de alguns conceitos.

O leitor, possivelmente, perceberá nesta base conceitual da EPJA que algumas seções poderiam ser configuradas de maneira diferente, ou mesmo que alguns importantes conceitos estão ausentes ou, inclusive que algumas premissas/desenvolvimentos conceituais não refletem toda a realidade regional. A dificuldade da tarefa apresentava estes riscos; é por isto que, consciente das limitações inerentes a esta tarefa, que fazemos nossas as palavras de Courtney (1989, p. 23), quando esclarece que:

> [...] O valor de uma definição consiste em sua precisão ou capacidade de iluminar. Estas qualidades dependem frequentemente de quão bem conhecemos o conceito que a definição explicita. As definições são regras para o uso correto dos termos; são quase jurídicas. Ao mesmo tempo, a viabilidade destas definições dependerá da medida em que os fenômenos que descreve estejam claramente delimitados, padronizados, ou codificados. Sendo este o caso, se chegar o tempo em que seja fácil definir a educação de adultos de maneira precisa, este será mais um caso de preocupação que de alegria (trad. dos autores).

Nesta mesma linha, vale mencionar que esta construção de sentidos comuns na diversidade regional teve que finalizar a edição em um momento determinado para sua publicação e uso, mas com isto não tentou uniformizar as práticas ou deixar de incentivar a necessidade de manter permanentemente o diálogo.

Fontes

COURTNEY, Sean (1989). Handbook of Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass.

FEDERIGHI, Paolo (ed.) (1999). Glossary of Adult Learning in Europe. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

OREALC (2010). Educación, juventud y desarrollo. Acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe. Documento preparado para la Conferencia Mundial de la Juventud, México: Santiago de Chile.

PIÑÓN, Sandra (2010), Glosario conceptual de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/crefal2013/investigacion/lineas_investigacion/alfabetizacion/documentos_preliminares/glosario-eda-sandra_pinon.pdf (consulta: 25 de enero de 2013).

SARAMAGO, José (2002). El hombre duplicado. Alfaguara, México.

SEDA, Ileana (coord.) (2010). Estudio conceptual alrededor de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas.

CREFAL/OEI. Recuperado el 09/11/12 de: http://issuu.com/oeibibliotecadigital/docs/estudio_conceptual_alfabetizacion_y_la_educacion

UIL (2013). Segundo Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Hamburgo: UIL.

1. Aspectos gerais da educação

Esta primeira seção aborda conceitos que se constituem como transversais ao longo do trabalho. Referem-se a conceitos como os dos direitos humanos em geral, e em particular os relativos à educação, à perspectiva de gênero, à diversidade, à identidade cultural e à interculturalidade.

A concepção realmente proposta à educação acolhe o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Supõe a indivisibilidade e concomitância dos direitos humanos e a existência de diferentes espaços e instâncias de aprendizagem dentro e fora da escola. Supõe, além disto, o desenvolvimento da legislação e das políticas públicas apropriadas e, principalmente, a implementação de programas efetivos a nível da educação básica.

A partir da concepção a que se propõe o direito à educação demanda que as políticas da EPJA possam contar com uma articulação intersetorial e, desta maneira, favorecer o desenvolvimento das pessoas. Esta articulação pretende atender às desvantagens dos grupos vulneráveis em seus direitos, que são os que geralmente se encontram dentro da porcentagem de pessoas com baixos níveis de alfabetização. Neste sentido, o contexto da educação e da aprendizagem ao longo da vida, exige que o acesso às ofertas educativas e à aprendizagem se vincule ao trabalho, à cultura, à comunicação, à leitura, à migração e à diversidade.

Portanto, o direito à educação de pessoas jovens e adultas implica, por parte dos Estados, um maior compromisso para garantir seu pleno cumprimento, com igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente da idade, etnia, sexo, capacidades e da área geográfica onde habitam. Este se cumprirá se a educação estiver disponível, se for acessível, se for aceitável, e se responder e dialogar com as especificidades e contextos dos educandos, o que exige debates e o desenvolvimento de melhores políticas públicas de EPJA.

Considerando a força transformadora do mundo simbólico que atravessa as práticas de formação e as dinâmicas nos diferentes espaços de aprendizagem, espera-se que este direito possa incorrer na reprodução de relações de equidade. Isto implica a aplicação de estratégias integradas para conseguir a igualdade entre os sexos em matéria de educação, mudando atitudes, valores e práticas e favorecendo o acesso aos serviços.

Espera-se, da mesma maneira, que este direito considere a enorme diversidade de realidades, culturas e línguas do continente e que as políticas de EPJA sejam capazes de assumir a interculturalidade como uma interação dinâmica entre as culturas, de maneira concreta e criativa, em contextos de diversidade cultural e linguística para reforçar o respeito e a valorização do outro e do diferente.

Com estes elementos sobre a mesa, a EPJA pretende encarar o desafio de desmontar as assimetrias e transformar as condições multiculturais convertendo-as em legitimamente interculturais.

1.1. Direitos humanos

Os direitos humanos são uma expressão dos requisitos necessários para que toda pessoa tenha uma vida digna e desenvolva seu projeto de ~~b~~bem-estar". Também se pode defini-los como normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos, tais como habilidades, liberdades e reivindicações inerentes a cada pessoa, garantido pelo fato simples de sua condição humana.

Nas últimas décadas, os direitos humanos adquiriram uma grande importância na maioria das sociedades do mundo; é por isto que são levados em conta pelas comunidades e pelas organizações como indicadores de bons governos.

Os direitos humanos regem a forma pela qual os indivíduos vivem em sociedade, assim como sua relação com os governos e as obrigações que os governos têm para com eles.

A pauta dos direitos humanos é mundialmente reconhecida mesmo que nem sempre seja respeitada. As injustiças e abusos persistem, sobretudo, contra grupos vulneráveis. É inegável que, ainda que parciais e lentos, ocorreram progressos na região. Aos governos se pode atribuir, e com razão, parte do mérito destas mudanças, mas o maior esforço na defesa, respeito e promoção pelo conjunto destes direitos foi aplicado pelas comunidades mais afetadas e pelas organizações da sociedade civil. Foi o trabalho constante e o controle permanente que permitiram que muitos governos não ignorassem o crescente clamor por mudanças fundamentais e irreversíveis.

Os direitos humanos foram classificados inicialmente levando-se em consideração sua origem. Correspondem aos direitos da primeira geração os referentes às ~~li~~liberdades clássicas", aos da segunda geração, os direitos econômicos, sociais e culturais e aos da terceira geração os

relacionados com o nível de vida, com o progresso social, com as relações entre as nações e o respeito ao meio ambiente. Também são classificados pelo conteúdo que abordam podendo ser denominados como direitos políticos, econômicos, sociais, culturais, civis e ambientais.

Os direitos humanos caracterizam-se por ser:

- Inerentes: todos e todas nascemos com estes direitos.
- Inalienáveis: ninguém, sob nenhuma hipótese, pode privar uma pessoa de algum deles, ou seja, são independentes de fatores particulares como raça, nacionalidade, religião, sexo, ou jurídicos.
- Universais: pertencem a todos e em todas as partes, independentemente da idade, sexo, raça, religião, nacionalidade, nível de renda ou outra situação ou condição de vida. Os direitos humanos pertencem igualitariamente a todos e a cada um de nós.
- Irrevogáveis: não podem ser anulados, suprimidos ou revogados.
- Intransferíveis: ninguém pode transferi-los a ninguém; e são irrenunciáveis, ou seja, que ninguém pode desistir de nenhum deles.
- Indivisíveis: estão mutuamente relacionados, com um enfoque no individuo e na comunidade como um todo.

Ainda que não exista uma relação hierárquica entre os direitos, o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas assinalou que a educação é um direito humano intrínseco e um meio indispensável para a vigência dos outros direitos. O direito de aprender é uma condição prévia para o desenvolvimento humano e, é mediante este desenvolvimento que poderão ser melhoradas as condições de vida das pessoas.

Tanto a CONFINTEA V como a CONFINTEA VI abordam explicitamente o direito à educação e à aprendizagem ao longo de toda a vida, com o que se pretende reposicionar o direito que a população jovem e adulta tem para acessar as oportunidades formativas de acordo com as suas necessidades e interesses.

Consequentemente, aprender durante toda a vida, significa repensar os conteúdos da educação a fim de que reflitam fatores tais como a idade, a igualdade entre os homens e as mulheres, as deficiências, os diferentes idiomas e culturas e as disparidades econômicas.

Gabriela Walder / Luis Scasso

Fontes

SERVICIO Paz y Justicia Paraguay –SERPAJ-Py- (2004). Manual básico para la aplicación de los derechos humanos en Paraguay. Asunción: SERPAJ.

UIL (1997). Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos (CONFINTEA V). Recuperado de: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaspa.htm (consulta: 17 de julio de 2012).

UIL (2010). Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Hamburgo: UIL. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf (consulta: 17 de julio de 2012).

1.2. Direito humano à educação

Toda pessoa tem direito à educação e seus fins e objetivos estão claramente definidos nos instrumentos internacionais de direitos humanos ratificados pelos Estados: o desenvolvimento pleno da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, o fortalecimento do respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre, a promoção do entendimento, a amizade entre todas as nações, todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e a manutenção da paz, o que permite a todos participar efetivamente em uma sociedade democrática e plural.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pelas Nações Unidas em 1948 é enfática ao afirmar que: ~~"T~~Toda pessoa tem direito à Educação". O artigo 26 diz que ~~"a~~ educação deve ser gratuita, ao menos no que concerne à instrução elementar e fundamental" e, progressivamente, nos demais níveis de ensino. Os fins e objetivos da educação estão igualmente destacados neste mesmo artigo, como no artigo 13 do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1988): o desenvolvimento pleno da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e das liberdades fundamentais, a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre, a promoção do entendimento, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e a manutenção da paz, o que permite que todos participem efetivamente de sociedade democrática e diversificada.

Reconhecer a educação como direito humano passa necessariamente por reconhecer os Estados como responsáveis pela garantia e efetivação deste direito. Os instrumentos legais obrigam aos Estados, enquanto titulares de deveres, a respeitar, proteger e cumprir o direito humano à educação. O reconhecimento de que os Estados são os sujeitos de obrigações implica também mecanismos sólidos de prestação de contas. Entretanto, para que os direitos adquiram verdadeiramente significados, deve haver soluções eficazes disponíveis para anular violações, o que dá direito às pessoas a exigir a reparação do Estado mediante mecanismos nacionais, regionais ou internacionais de justiça social.

Esta compreensão da educação como direito humano tem sido, pouco a pouco, reafirmada e aprofundada nas últimas décadas em diversos instrumentos normativos e legais, internacionais e nacionais. Uma grande contribuição neste sentido foi o marco conceitual exposto por Katarina Tomasevski, Relatora Especial das Nações Unidas sobre o Direito à Educação entre 1998 e 2004, e adotado pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais em sua Observação Geral Nº13. Este marco reforça a noção de que a qualidade educativa é constitutiva do direito à educação, e não uma dimensão que deve vir depois de garantida a universalização do acesso, e vai além, indicando as diferentes dimensões deste direito.

Conhecido como o marco ~~d~~os 4 As", por sua sigla no idioma inglês, este marco determina que para que o direito à educação se realize a educação deve estar disponível, ser acessível, aceitável e adaptável (~~a~~vailable, accessible, acceptable, adaptable", em inglês). Disponível no sentido de que haja instituições e programas de ensino em quantidade suficiente e em condições necessárias; acessível no sentido de que a educação deve ser acessível, material e economicamente viável a todos e todas, sem discriminação, reforçando a importância do princípio de gratuidade da educação; aceitável no sentido de que a educação deve contar com padrões baseados em direitos humanos para professores e estudantes; e também com respeito às facilidades escolares, o currículo, as relações entre os sujeitos da comunidade escolar e a gestão da escola; e adaptável no sentido de que a educação deve ser flexível e, nesta medida, capaz de responder às necessidades dos estudantes, em seus diferentes contextos sociais e culturais.

A própria observação geral Nº13 consagra de maneira explícita o direito à educação para todas as idades:

> Deve-se insistir para que o prazer do direito à educação fundamental não esteja limitado por idade nem sexo; aplica-se a crianças, e pessoas jovens e adultos, incluídos os adultos jovens que estão fora do sistema educativo e os idosos. A educação fundamental é, portanto, um

> componente integral da educação de pessoas adultas e da educação ao longo de toda a vida. Levando-se em conta que a educação fundamental é um direito de todos os grupos de idade, devem ser formulados planos de estudo e os correspondentes sistemas que sejam idôneos para alunos/as de todas as idades.

A concepção da EPJA como direito humano é um ponto de partida fundamental para a discussão e a concretização de políticas e programas neste campo. Os Estados são obrigados a garantir o cumprimento deste direito inclusive aos idosos, o que significa, além de desenvolver marcos legais e normativos para a EPJA, comprometer-se com a aprendizagem efetiva e significativa das pessoas jovens e adultas. Sendo a EPJA um direito humano fundamental, os cidadãos e as cidadãs podem e devem reclamar este direito, e sua violação exigirá reparação por parte dos Estados.

Um princípio fundamental relacionado ao entendimento da educação como direito humano é o da não discriminação. Este princípio está presente em todos os marcos legais internacionais, inclusive os que abordam especificamente o direito à educação. Sobre este assunto, o Comentário Geral Nº13 do Comitê aponta para um ponto importante: a proibição da discriminação não está sujeita nem a uma implantação gradual nem à disponibilidade de recursos, e se aplica plena e imediatamente a todos os aspectos da educação, abrangendo todos os motivos de discriminação recusados internacionalmente.

A violação do direito à educação de pessoas jovens e adultas está especialmente presente entre os idosos, entre as pessoas que vivem em condições de pobreza, entre as mulheres, entre a população afrodescendente, a indígena e migrante, a população das zonas rurais, e além destes, entre as pessoas em contexto de isolamento e com algum tipo de deficiência. Com frequência as discriminações se somam, levando a que muitas pessoas sofram múltiplas formas de discriminação.

O direito à educação de pessoas jovens e adultas implica, por parte dos Estados, o desenvolvimento de legislação e políticas públicas apropriadas e, principalmente, a implementação de programas efetivos em nível da educação básica, com infraestrutura adequada, profissionais valorizados e bem formados, e financiamento público suficiente.

Dada a enorme diversidade de realidades, culturas e línguas do continente Latino-americano, é imprescindível que as políticas da EPJA sejam capazes de refletir tal diversidade e de dialogar com as especificidades e particularidades de cada contexto. Isto se potencializa a partir do debate e do desenvolvimento coletivo das políticas, o que permite que se

contemplem os elementos do contexto local, e as especificidades de cada lugar e população.

Ou seja, o direito só se cumprirá se a educação está disponível, se está acessível a sua população, se é aceitável e adaptável, e se responde e dialoga com as especificidades e os contextos dos educandos. Os Estados devem comprometer-se em garantir todas estas dimensões do direito à educação de pessoas jovens e adultas e, portanto, o monitoramento do cumprimento do direito à EPJA deve ser desenvolvido com base em indicadores baseados na perspectiva da educação como um direito humano.

Camilla Croso / Giovanna Modé

Fontes

MUÑOZ, Vernor (2004). El derecho a la Educación, Informe al Consejo Económico y Social de Naciones Unidas. Recuperado de: http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/171/43/PDF/G0417143.pdf? OpenElement

ONU (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml (consulta: 15 de octubre de 2012).

SINGH, Kishore (2013). Justiciability of the Right to Education. Recuperado de: http://daccess-dds-ny.un.org/doc/
UNDOC/GEN/G13/135/64/PDF/G1313564.pdf?OpenElement

TOMASEVSKY, Katarina (2006). The State of the Right to Education Worldwide: Free or fee - 2006 Global Report. Journal of Education Planning and Administration vol. 21, núm. 4, pp. 373-396.

UIL (2012). Reportes nacionales de progreso presentados para la preparación del Reporte Mundial de Aprendizaje y Educación de Adultos (GRALE 2012). Hamburgo: UIL. Recuperado de:http://uil.unesco.org/es/portal/areas-de-negocio/aprendizaje-y-educacion-de-adultos/portal-de-confintea/news-target/national-progress-reports-for-grale-2012/af44e96bc9ca05553529f73098b1348b/ (consulta: 22 de julio de 2011).

1.3. Perspectiva de gênero

A perspectiva de gênero é o conjunto de saberes sociais (crenças, discursos, instituições e práticas) sobre as diferenças entre os sexos. Busca a superação da desigualdade, da discriminação e da iniquidade de gênero como consequências de uma ordem hegemônica simbólica (mentalidades, representações, mandatos e valores sociais) política e econômica que se concretiza e expressa em práticas trabalhistas, familiares, organizacionais, educativas, comunitárias, entre outras.

A perspectiva de gênero tem como marco filosófico e político geral a democracia e supõe o seu aprofundamento, ir além da igualdade legal e individual dos sexos.

O gênero, como categoria de análise social, é uma das contribuições teóricas mais significativas do feminismo contemporâneo e pós-moderno, como parte do desenvolvimento das ciências sociais e da crítica aos metarrelatos.

A antropóloga Margaret Mead (1948), a partir de suas pesquisas em Nova Guiné, esclarece sobre o chamado caráter natural das diferenças entre homens e mulheres (papéis sociais e capacidades). Ela constata e demonstra que nem todas as sociedades estão organizadas da mesma forma (de maneira patriarcal), e que a distribuição de papéis sociais e capacidades aludidas a mulheres e homens são diferentes às do ocidente, relevando assim o papel da cultura nestes processos. Um ano depois a filósofa Simone de Beauvoir publica *O segundo sexo* (1949) e afirma abertamente a diferença como resultado de uma construção cultural e não biológica. Afirma que *não se nasce mulher, chega-se a sê-lo*.

O psicólogo e médico John Money (1955) cunha a palavra *gender*(gênero) ao nomear o papel de gênero (*gender role*) para descrever as condutas atribuídas aos sexos. Em 1975 a antropóloga cultural Gayle Rubin introduz o conceito teórico de sistema sexo/gênero para definir o sistema de relações sociais que transforma a sexualidade biológica em produtos de atividade humana (instituições, leis, normas, símbolos, artefatos, etc.).

A partir dos estudos da mulher (1950-1960) até os estudos de gênero (1990) a perspectiva de gênero supõe: i) o reconhecimento de que sobre a diferença sexual construíram-se socialmente, de maneira hierárquica e dicotômica, modelos de feminilidade e masculinidade; ii) o reconhecimento de que as relações entre gêneros foram e são, ao longo da história, constitutivas das pessoas (identidade) e, portanto, variam de uma sociedade a outra e de uma época a outra; iii) o reconhecimento de que as

relações de poder são, em geral, favoráveis aos homens como grupo social e discriminatórias para as mulheres e que, assim sendo, as mudanças que se propõem devem considerar que afetarão de maneira diferenciada a umas e outros; iv) uma crítica aos discursos sexistas e heteronormativos (heterosexualidade como norma da orientação sexual e a negação da diversidade sexual) que aprofundam a ordem hierárquica e a iniquidade entre gêneros com mandatos sobre o que um e não o outro sexo deve e pode fazer ou sentir.

É uma leitura crítica da existência da desigual distribuição e exercício de poder entre mulheres e homens, de todas as classes sociais e culturas, em todos os âmbitos da vida, e que tenta transformá-la. Parte desta transformação compromete o âmbito educativo-formativo como espaço de reprodução ou mudança de práticas de poder e imaginários sociais (sistemas simbólicos de poder), assim como o do desenvolvimento das capacidades e da construção da cidadania.

Ou seja, a perspectiva de gênero se baseia no conceito de gênero como categoria de análise (Scott, 1996): a) é o conjunto de saberes sociais (crenças, discursos, instituições e práticas) sobre as diferenças entre os sexos, e o sexo socialmente construído; b) é um elemento constitutivo das relações sociais que se baseia nas diferenças que distinguem os sexos; c) é uma formação primária de relações significantes de poder e sobre o qual se articula o poder (gênero, classe, cultura, geração, etc.).

A partir da IV Conferência Mundial da Mulher (Beijing 1995) foi aprovada a Plataforma de Ação que define os pontos essenciais de uma política internacional da mulher que convoca a todos os países e à Organização das Nações Unidas a incorporar a perspectiva de gênero de forma transversal. Até a presente data, todas as reuniões de cúpula e conferências internacionais mencionam o mandato de equidade de gênero.

A perspectiva de gênero tem sido problematizada a partir da região da América Latina como parte das construções do ocidente que têm sido assumidas com limitada crítica e debate. Uma das primeiras críticas é sobre o patriarcado e as formas de organização social dos povos originários (pré-coloniais) baseadas também em relações de complementaridade entre os sexos e/ou modelos de feminilidade e/ou masculinidade diferentes dos ocidentais. Por outro lado, a partir deste olhar considera-se a construção das subjetividades e das relações mais complexas no contexto das opressões múltiplas produzidas pelo capitalismo global, a partir das interseções entre gênero, classe e etnicidade.

Antes dos anos setenta, a União Europeia havia aprovado a promoção da equidade entre homens e mulheres, e desta maneira, na América Latina, as organizações não governamentais e as organizações de base foram as primeiras a desenvolver a perspectiva de gênero em suas intervenções, no marco da cooperação internacional.

Na década de oitenta a crítica assinalou que a cooperação para o desenvolvimento da mulher havia sido insatisfatória, porque não foram aplicados programas de longo alcance como os aplicados para os homens, mas sim microprojetos de caráter pontual, com pouco impacto na mudança das condições de vida das mulheres, pois referiam-se ao âmbito doméstico e insistiam no tradicional papel social feminino. Os projetos chamados produtivos também não abordaram um desenvolvimento integral e implicaram em novas jornadas de trabalho para as mulheres.

No Fórum Mundial sobre a Educação (Dakar 2000), os Estados e as organizações sociais se comprometeram a aplicar estratégias integradas para conseguir a igualdade entre os sexos em matéria de educação, baseadas no reconhecimento da necessidade de mudar as atitudes, os valores, as práticas e o acesso ao serviço educativo, assim como promover maiores níveis educativos, sobretudo em populações originárias, em jovens e pessoas adultas. Entretanto, muitos destes acordos nos âmbitos nacionais, encontram-se limitados não só pela pobreza como também pela relação de acordos entre os Estados com a Igreja católica, instituição que sempre atuou contra as transformações nos âmbitos culturais, sexuais e no universo simbólico.

Não obstante ao anterior, cabe ressaltar que foram realizados alguns avanços: os mandatos internacionais deram lugar a novas alianças e cooperações que se traduziram em políticas que promovem a equidade e que se visibilizam em orçamentos participativos com perspectiva de gênero, maior participação política das mulheres, acesso e qualidade do serviço educativo, saúde sexual e reprodutiva, discriminação positiva, como as cotas de gênero, etc.

A perspectiva de gênero em educação supõe, entre outras coisas, identificar e analisar: o universo simbólico que impregna as práticas educativas ou de formação e as dinâmicas nos espaços de aprendizagem (nos conteúdos, metodologias, materiais, interações, desempenho dos/as formadores/as, normas, valores, disciplina, etc.) que incidam ou possam incidir na reprodução de relações assimétricas de gênero, seja por omissão ou por ação; as políticas institucionais, organizacionais, locais e estatais; os níveis e a qualidade de acesso aos serviços educativos e de formação de homens e mulheres — crianças,

adolescentes, pessoas adultas—; a violência de gênero e seus efeitos na educação e formação; e, em geral analisar criticamente todo espaço de interação humana que seja necessário dignificar.

Rita Carrillo Montenegro

Fontes

CASTELLANOS, Gabriela (1996). Género, poder y postmodernidad. Hacia un feminismo de la solidaridad. En: LUNA, Lola G. y VILANOVA, Mercedes (comp.). Desde las orillas de la política. Género y poder en América Latina. Seminario Interdisciplinar —Mujeres y Sociedad", Barcelona, pp. 21-48.

GAMBOA, Susana (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? En: GAMBOA, Susana Beatriz (comp.). Diccionario de estudios de género y feminismos. Buenos Aires: Edit. Biblos, pp. 85-89.

GOMARIZ, Enrique (1992). Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas. Periodización y perspectivas, ISIS Internacional, núm. 17, SantiagodeChile,pp.83-87.Recuperado el 21/01/1:http://www.isis.cl/privado/publicaciones/ediciones/edi_virtuales/Ediciones_17.pdf

SCOTT, Joan (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: LAMAS, Marta (comp.). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM, pp. 265-302.

1.4. Diversidade

A diversidade é uma noção que faz referencia à diferença, à variedade e à heterogeneidade das populações que potencialmente participam nas diferentes ofertas da educação de pessoas jovens e adultas. Refere-se a diferentes aspectos que distinguem as pessoas umas das outras: a idade, o sexo, a orientação sexual, a identidade sociocultural e linguística, a origem étnica ou nacional, o estado matrimonial ou parental, a religião, a filiação política, a localização geográfica ou a escolaridade.

A diversidade é inerente ao próprio processo de aprendizagem; portanto, pode-se sustentar que em um processo de aprendizagem de pessoas jovens e adultas influem aspectos tais como a experiência prévia de vida, as motivações e interesses, os estilos individuais de aprendizagem, o ritmo e a velocidade da aprendizagem, a cultura e outros aspectos da identidade de cada pessoa. A multiplicidade de contextos em que se situam e aplicam as aprendizagens também exige abranger temáticas diversas utilizando metodologias e estratégias de aprendizagem múltiplas. O educador deve analisar constantemente os interesses, expectativas,

estilos cognitivos e potencialidades de cada um de seus educandos para apoiá-los a desenvolver ou a construir novas aprendizagens.

Daí a exigência de que a oferta de educação de pessoas jovens e adultas deve ser flexível e responder às diversas necessidades de aprendizagem. Este tipo de educação deve enfrentar as múltiplas diversidades que nela estão presentes: ~~a~~ diversidade da população que estuda, diversidade nos processos de aprendizagem, diversidade nos âmbitos de ação, diversidade nos itinerários, no marco de uma educação permanente" (Infante & Letelier, 2005, p. 249).

A diversidade cultural refere-se à convivência e interação entre diferentes e na maioria das vezes, entre diferentes e desiguais, pois as diferenças geralmente se traduzem em desigualdade. A existência de múltiplas culturas é considerada como um ativo importante da humanidade, já que contribui à aprendizagem. Reconhece-se que a diversidade cultural constitui uma força motriz do desenvolvimento sustentável e que é indispensável para reduzir a pobreza. A Declaração de Hamburgo adotada na CONFINTEA V (1997), apresentou, em seu artigo 15, o desafio de reconhecer a diversidade cultural, promover a justiça e equidade para as minorias e os povos indígenas. Além disto, reafirmou o direito de todos os povos indígenas e minorias étnicas ao acesso a todos os níveis e formas da educação pública e destacou a necessidade de que esta educação seja linguística e culturalmente apropriada de acordo com as necessidades dos coletivos aos quais se dirige.

As enormes desigualdades do sistema social e econômico na América Latina requerem estratégias que assumam a grande dívida que existe com as populações marginalizadas. Nesse contexto, a diversidade linguística e a heterogeneidade cultural estão estreitamente inter-relacionadas, e têm um papel determinante na alfabetização e na educação de pessoas indígenas jovens e adultas. Entretanto, milhares de línguas — mesmo quando são um perfeito instrumento de comunicação cotidiana nas sociedades indígenas— não figuram nos sistemas educativos, meios de comunicação, indústria editorial e domínio público. A diversidade linguística não é necessariamente um obstáculo para a alfabetização, pois há evidência empírica que prova que enfoques interculturais e bilíngues — ou em um marco mais amplo, os enfoques multiculturais e multilíngues de alfabetização — são a melhor opção para desenvolver níveis sustentáveis de leitura e escrita, e motivar a aprendizagem em longo prazo.

Nas recomendações finais (López & Hanemann, 2003) dos participantes da mesa temática sobre a aprendizagem de jovens e adultos indígenas da Conferência de Revisão de Meio Termo da CONFINTEA V, celebrada em Bangkok, Tailândia, em 2003, se estabeleceu como resposta ao desafio

principal — o de reconhecer visões do mundo diferentes — a necessidade de adotar um enfoque pluralista que permita seguir diferentes caminhos para conseguir os objetivos propostos. Nesta mesma reunião foi recomendado aos governos abrir possibilidades às populações indígenas para escolher e controlar sua própria educação, reconhecer e apoiar financeiramente o desenvolvimento dos idiomas, culturas e sistemas educativos indígenas incluindo o desenvolvimento curricular, a formação docente e os materiais de estudo; assim como desagregar etnicamente a informação estatística que os Estados produzem.

Promover uma educação intercultural e bilíngue para os povos originários em todos os níveis educativos é uma das medidas educativas para atender a diversidade. Para responder à diversidade de questões educativas em sociedades multiétnicas é necessário mudar de paradigma na hora de valorizar o papel social que representam as maiorias indígenas, minorias étnicas e imigrantes como agentes de mudança, a partir do reconhecimento de seu direito a ocupar o espaço público e de influir na futura configuração das sociedades mencionadas. Dos quatro pilares que deverão sustentar a educação no futuro e que foram explicados pela Comissão de Jacques Delors — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver— a prioridade evidente é aqui a de aprender a conviver. Em consequência, a "educação intercultural" e a "aprendizagem intercultural" devem ter um objetivo transformador, para conseguir assim que os indivíduos adquiram a capacidade de modificar suas crenças atuais, valores e juízos, tal como o exige a vida em sociedades diversas.

A educação de pessoas jovens e adultas deve assumir a interculturalidade de maneira concreta e criativa em contextos de diversidade cultural e linguística para reforçar relações humanas que favoreçam o diálogo, o conhecimento e a compreensão mútua, assim como o respeito e a valorização do outro e do diferente. O respeito pela diversidade reconhece as diferenças com relação a necessidades, motivações e expectativas, e trabalha para conseguir equidade de direitos sem promover a uniformidade.

Ulrike Hanemann

Fontes

INFANTE, María Isabel y LETELIER,María Eugenia(2005).—Educación de adultos y diversidad", *Pensamiento Educativo*,v. 37, n. 2,(diciembre),p. 233-250.

INGLIS, Christina (2008). *Planning for Cultural Diversity*. Paris: UNESCO Institute for Educational Planning (IIEP).

LÓPEZ, Luis Enrique & HANEMANN, Ulrike (2003). —Adult Education for Indigenous Peoples and Minorities: A Thematic Review". Report on the Workshop Held at the

CONFINTEA VI Mid-term Review Conference, Bangkok, Thailand, September 2003.

LÓPEZ, Luis Enrique y HANEMANN, Ulrike (2009). *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina*. Guatemala: UIL-UNESCO y Programa de Apoyo a la Calidad Educativa de la Cooperación Técnica Alemana en Guatemala (PACE-GTZ).

PONCE, Digna Grisel *et al*. (2011). —Las alternativas de alfabetización en contextos de diversidad lingüística y cultural", *Experiencias Educativas*, núm. 2, marzo-abril, La Habana: Revista IPLAC, Ministerio de Educación. http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=607:las-alternativas-de-alfabetizacin-contextos-de-diversidad-lingica-y-cultural&catid=58&Itemid=111 (consulta: 12 de março de 2013).

1.5. Identidade cultural

A identidade cultural consiste em um conjunto de traços característicos, materiais, espirituais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou grupo social em um período determinado, e que os diferencia dos demais conjuntos humanos. Através da identidade cultural a pessoa se expressa, toma consciência de si mesma, questiona suas realizações, busca novos significados e cria obras que a transcendem.

O antropólogo Patricio Guerrero (2007) delineia as características da identidade e sua relação com a cultura. Identidade e cultura não são a mesma coisa, apesar de que no passado alguns autores não distinguiam claramente estes dois conceitos. A cultura é uma realidade que se constrói com processos frequentemente inconscientes, não decididos pela vontade, e pode não ter —consciência identitária"; a identidade, a diferença da cultura, é uma reflexão, um discurso que permite, com base nos traços culturais próprios, declarar o que somos, o que sentimos, o que vivemos, o que queremos, o que sonhamos e o que amamos.

Ao entender a identidade nos termos acima mencionados, resulta evidente que a identidade é um instrumento político que pode gerar ações e práticas tendentes a lutar contra o poder que impede aos povos sua participação, seu desenvolvimento integral, e seu protagonismo na sociedade.

A cultura é uma construção social gerada e produzida pelos seres humanos como resultado de iniciativas sociais desenvolvidas em um determinado grupo mediante processos coletivos e num determinado

momento histórico. É como uma resposta à necessidade de construir e reconstruir laços que permitam que os seres humanos se relacionem entre si e com o cosmos. Neste enfoque a cultura supõe uma alteridade, já que é resultado de ações sinérgicas para estender-se logo aos outros. Entende-se que todo esse processo de construção responde à necessidade de dar um sentido à vida do grupo para que se instaure a harmonia e para que a afetividade encontre seu lugar apropriado, competindo com a hegemonia da razão.

A cultura é, portanto, consequência de determinadas relações sociais que quando há conflitos, produzem-se assimetrias, desigualdades e iniquidades. Originam-se assim grupos culturais dominantes e grupos dominados.

A cultura é também uma construção simbólica. Os seres humanos não conhecem a realidade só com o pensamento e a reflexão; a natureza do pensamento racionalista não consegue entrar na profundidade do ser humano ali onde se aninham os sentimentos, as emoções, as crenças, os afetos, os temores e os ideais. A razão não consegue explicar as realidades complexas, invisíveis e intangíveis do ser humano; necessita-se de um instrumento ou uma análise que não seja só denotativa, mas também conotativa, que abranja o significante, o significado e as significações. Estes três elementos constituem o que podemos chamar o símbolo. Neste sentido, o símbolo permite dar sentido à experiência e à realidade.

Resulta evidente que o enfoque da cultura, como construção de universos simbólicos, tem fortes implicâncias políticas. Por uma parte, o poder cria seu universo simbólico para classificar, ordenar, interpretar e decidir a vida de outros grupos ou povos; com essa criação simbólica o poder dominante legitima sua atuação no mundo e estabelece os papéis e os acontecimentos econômicos, sociais e políticos que lhe convém, deixando fora deste universo os demais povos da Terra que se encontram marginalizados esquecidos. A eles é negada a capacidade de criar universos culturais capazes de competir com a ideologia dominante; é por isto que têm o poder, porque impuseram certas visões do mundo e certos sentidos. Aos povos esquecidos e excluídos só lhes é permitido criar seu universo simbólico reduzido ao âmbito do folclore, das festas, das danças, dos rituais e de outras práticas, interpretadas pela cultura dominante como ~~-~~exóticas", e que não modificam a relação entre dominados e dominadores.

As culturas indígenas têm sido negadas, os povos são vítimas de racismo e discriminação e estão excluídos do bem-estar econômico, da igualdade social, dos processos de decisão política e do acesso à justiça. O

surgimento das organizações indígenas reflete a emergência de uma cosmovisão que ainda não constitui uma ideologia política estruturada e coerente, mas que contém elementos dela mesma que a distinguem claramente de outras ideologias que permearam o pensamento social durante muitas décadas.

Escreve Stavenhagen:

> povos indígenas surgiram como novos atores políticos e sociais na América Latina em anos recentes, ou melhor, como diriam alguns,como novo sujeito histórico. Com isto significamos que os índios se transformam em ativos em vez de continuar sendo objetos passivos da mudança histórica (1997, p. 13).

Com relação à identidade, ao declarar a pertinência olha-se em direção ~~-a~~os outros" e se instaura uma dialética com a alteridade que permite a cada um definir-se claramente, estabelecendo os próprios confins culturais com base no reconhecimento das diferenças dos ~~-o~~utros". Não podemos definir nossas diferenças se não nos comparamos e confrontamos com outros. Ou seja, os outros são necessários para identificar-nos a nós mesmos.

Na abordagem da identidade cultural considera-se que os seres humanos tomaram consciência de perceber-se como ~~-s~~ujeitos pensantes e sentintes", ou seja, formularam as célebres perguntas filosóficas sobre sua existência, procedência e destino: que sentido tem minha vida? Por que vim a este mundo? Por que vivo? Para onde vou? Quem são os outros? O que sou eu com os outros? Qual é o sentido do cosmos no qual vivemos? Estas e outras perguntas parecidas —que são universais— pertencem à estrutura originária do ser humano, independentemente das latitudes onde vive e das situações concretas em que se encontra.

Existe uma resposta individual que cada pessoa dá de si mesma, e uma resposta coletiva que dá um determinado grupo de pessoas que compartilha de alguma maneira traços culturais similares. As respostas a estas perguntas vão construindo algo parecido a um *identikit* que se aproxima a poder analisar ou descrever a identidade e as identidades de um povo.

As identidades se constroem sobre as representações que uma sociedade e cultura fazem de si mesmas (*mismidad*) e sobre os outros (*otredad*), através de um processo de relação de diálogo entre estes (alteridade). A identidade tem um sentido político, pois se torna uma estratégia para a luta pelo direito à diferença (Guerrero, 2007, p. 442).

A identidade cultural é definitivamente o conjunto de traços e elementos que distingue e que singulariza cada comunidade; mas também é o conjunto de traços e elementos pelos quais se julga, valoriza, aprecia, define ou nega a comunidade a partir de fora. Concretamente, a identidade cultural poderia ser definida como a solidariedade ~~-~~mediante a comunidade dos costumes, dos hábitos e do modo de pensar" (Tomasetta, 1972, p. 155).

Reconhecer as múltiplas identidades culturais implica aceitar e respeitar as diferenças, que muitas vezes determinam maneiras diferentes de conceber o ser e estar no mundo. Para a EPJA, implica em admitir a diversidade de grupos com os que se desenvolvem as práticas educativas e promover a aprendizagem e o desafio de pensar em conteúdos, metodologias e materiais que respondam a essa diversidade.

José Zanardini

Fontes

GUERRERO, Patricio (2007). —Corazonar una Antropología comprometida con la vida". Miradas —Otras" desde Abya Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser. Asunción: FONDEC.

STAVENHAGEN, Rodolfo (1997). —Las organizaciones indígenas actores emergentes en América Latina". En: Gutiérrez Estévez, MANUEL (comp.), Identidades étnicas, Madrid: Casa de América.

TOMASETTA, Leonardo (1972).Participación y autogestión.Buenos Aires: Amorrortu.

1.6. Interculturalidade

A interculturalidade implica uma interação dinâmica entre as culturas. O termo afirma explicitamente a realidade do diálogo, a reciprocidade, a interdependência e uma resposta política que emerge a partir do potencial insurgente dos povos que viveram e sofreram a colonização do ~~-~~poder", do ~~-~~saber" e do ~~-~~ser". É um método de intervenção por meio do qual a interação entre as diferentes culturas se torna uma fonte de enriquecimento mútuo.

Enquanto a multiculturalidade descreve a existência de diferentes culturas que compartilham um mesmo território ou espaço e em um mesmo tempo, ou seja, faz referência à diversidade cultural existente em nossas sociedades ocidentais contemporâneas; a interculturalidade é o resultado da dialética de um processo social de construção simbólica, onde se

expressa a vontade, a criatividade, os imaginários, os projetos de existência de diversos atores que buscam em um determinado momento histórico a construção de novas formas de sentir, de pensar, de fazer, e de significar.

Apesar destas diferenças, multiculturalidade e interculturalidade não poderiam existir uma sem a outra, já que a multiculturalidade é a base da interculturalidade. Ou seja, o multiculturalismo implica a existência de diferentes grupos culturais sem que se estabeleçam relações de contato entre eles, e ao produzir-se a interação entre tais grupos culturais se obtém o conceito de interculturalidade.

A interculturalidade é uma abertura à alteridade que propõe:

- No âmbito linguístico: Enfrentar a hegemonia das línguas dominantes e descobrir o potencial de conhecimentos das línguas originárias subalternas.
- No âmbito político: Promover uma participação cidadã ativa e eficaz porque a tradicional democracia representativa não consegue resolver certos problemas. No caso da participação indígena apresentam-se dificuldades ainda maiores porque os povos indígenas provêm de sistemas políticos baseados sobre o consenso universal do grupo (homens e mulheres) sem a mediação dos partidos políticos.
- No âmbito religioso: Fazer com que as expressões e vivências espirituais originárias não se desfaçam no contato com novas práticas religiosas; ao contrário, que entrem em um processo de diálogo, construindo novos sentidos e práticas conforme suas cosmovisões profundas.

A educação de pessoas jovens e adultas na América Latina tenta abordar o desafio de desmontar as assimetrias e construir as condições da multiculturalidade, para convertê-las em interculturalidade.

A partir da EPJA busca-se impulsionar o fortalecimento linguístico e a criação cultural a partir do que é próprio, além de difundir as contribuições culturais dos que têm menos voz, aproveitando as novas tecnologias da comunicação e informação.

No marco da EPJA, como uma educação intercultural tenta-se desenvolver a autonomia pessoal, moral e intelectual em meio de um ambiente em que se promovam as atitudes de respeito ao outro como igual, onde se aprenda a compartilhar novos significados e novos comportamentos de relação entre pessoas em uma cultura de cooperação.

A EPJA tem o desafio de atuar de maneira urgente ante esta realidade social das pessoas com quem convive em sua realidade cotidiana, reduzindo as desigualdades e construindo o valor da diferença em direção aos princípios de igualdade, justiça e liberdade.

José Zanardini

Fontes

AGUADED, Eva y DURO, Sandra (2004). —Espacios de integración y espacios de exclusión". Actes del IV Congrés sobre la immigració a Espanya: Ciutadania i Participació. Universidad de Granada. Recuperado de: http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/ActoresyEscenarios/Escenarios/EdNOFormal/educ%20adltos%20y%20EIT94.pdf (consulta:15 de abril de 2013).

GUERRERO, Patricio (2003). —La cultura", Suplemento Antropológico, vol. XXXVIII, núm.1, Asunción: CEADUC.

GUERRERO, Patricio (2007). —Corazonar una Antropología comprometida con la vida". Miradas —Otras" desde Abya Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser. Asunción: FONDEC.

STAVENHAGEN, Rodolfo (1997). —Las organizaciones indígenas actores emergentes en América Latina". En: GUTIÉRREZ, Manuel (comp.), Identidades étnicas, Madrid: Casa de América.

2. O desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida

Nesta seção serão expostos os principais termos que representam as práticas educativas que surgiram nos últimos anos em torno ao conceito de aprendizagem ao longo de toda a vida e sua paulatina incorporação e implementação na região da América Latina.

Um importante esclarecimento na revisão dos termos é que apesar de que ensinar e aprender são duas coisas diferentes, nem sempre esta diferença é tão evidente entre especialistas ou tradutores e muitas vezes ambos termos se confundem ou se vêm como inseparáveis. O ensino se realiza na aprendizagem e, portanto, um ensino sem aprendizagem não é ensino. E, de acordo com Torres (2003), este é o absurdo em que se move o sistema educativo. A importante ênfase que se colocou na aprendizagem nos últimos anos, internacionalmente, não se refletiu na região da América Latina; relatórios como ―Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission (1996) de Jacques Delors" foram traduzidos ao espanhol como ―La educación encierra un tesoro" e não ―El aprendizaje encierra un tesoro" ou conceitos como *lifelong learning* foram traduzidos até antes da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos CONFINTEA VI como ―educação ao longo da vida" ou ―educação permanente".

Mais além da aceitação ou adaptação do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, a região latino-americana enfrenta uma série de desafios cada vez mais complexos na organização da aprendizagem e, segundo comenta Ouane (2011), hoje não aparecem muitos enfoques que tenham uma visão ampliada, necessária para responder às necessidades de aprendizagem de todas as pessoas nos diferentes ambientes, e que se considerem outros modelos e contextos de aprendizagem. Por tal motivo, termos relacionados com o sistema de aprendizagem ao longo da vida tornam-se mais familiares na região, ainda que sempre com certa cautela em sua adaptação à realidade latino-americana.

A aprendizagem ao longo da vida propõe um sistema educativo com componentes integrados e inter-relacionados, já que enfatiza e diferencia as aprendizagens relevantes formais, não formais e informais para todas as pessoas, a partir de um enfoque que apresenta a aprendizagem a partir de quatro pilares da educação desenvolvidos no Relatório Delors, assim como o reconhecimento, a validação e a garantia dos resultados de aprendizagem nos diferentes níveis e setores.

Nos países ibero-americanos foi dada uma ênfase particular à aprendizagem na comunidade, estendido às cidades e à sociedade em geral, com o fim de promover o desenvolvimento e a coesão social, motivo pelo qual nesta seção também serão encontrados termos como cidades e comunidades da aprendizagem.

Fontes

DELORS, Jacques et al. (1996). La educación encierra un tesoro, Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

TORRES, Rosa María (2003). Lifelong Learning: A new momentum and a new opportunity for Adult Basic Learning and Education (ABLE) in the South. A study commissioned by the Swedish International Development Agency. Stockholm: SIDA/Bonn: IIZ-DVV.

OUANE, Adama (2011). Evolution of and Perspectives on Lifelong Learning. En Yang, Jin & Valdés, Raúl (eds.) (2011). Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning (pp. 24-39). Hamburg: UIL.

2.1. Aprendizagem ao longo da vida (ALV)

Entende-se claramente a aprendizagem ao longo da vida (ALV) a partir de seus dois conceitos articulados: a) aprendizagem e b) vida. Refere-se à aprendizagem realizada por toda pessoa desde o nascimento até a morte, em qualquer idade, em âmbitos formais, não formais e informais de aprendizagem (a família, a comunidade, o sistema escolar, o grupo de pares, os meios de informação, o sistema político, a participação social, o jogo, o trabalho, a leitura e a escrita, etc.) e recorrendo a todos os recursos socioculturais a seu alcance.

A aprendizagem ao longo da vida (ALV) foi proposta como um novo paradigma e um princípio organizador para os sistemas de educação e aprendizagem frente ao século XXI e à construção da ~~s~~ociedade do conhecimento", em um contexto no qual o conhecimento se expande de maneira acelerada (facilitado, entre outros, pelas novas tecnologias) e no qual a expectativa de vida da população se amplia consideravelmente em todo o mundo.

A ALV é em primeiro lugar um fato da realidade: todos nós aprendemos desde que nascemos até a nossa morte, mesmo se jamais formos à escola. Pesquisas recentes provenientes da Neurociência confirmam que a aprendizagem se inicia inclusive antes do nascimento, no útero materno, e que aprendemos não somente na vigília, como também enquanto dormimos.

A ALV questiona a visão da educação e da aprendizagem centradas na escola e reformula a classificação tripartida convencional: formal, não formal e informal. A ALV percorre e compreende todos estes âmbitos. Assim mesmo, a partir do ponto de vista da aprendizagem a distinção entre educação, formação e capacitação torna-se imprecisa e perde a importância.

Desde o aparecimento da Internet, nos anos noventa, o mundo digital uniu-se plenamente à ecologia da informação, da comunicação e das aprendizagens, ampliando especialmente as aprendizagens informais e promovendo o autodidatismo.

A ALV reconhece que a aprendizagem acontece: a) ao longo da vida (não em um período determinado, tipicamente a infância) e b) em todos os âmbitos da vida (não unicamente no sistema escolar): aprendemos na família, na comunidade, na natureza, no grupo de amigos, no jogo, no trabalho, através dos meios de comunicação, da arte, na participação social e política, observando, lendo e escrevendo, etc.

A idade é reconhecida como um contínuo desde o ponto de vista cognitivo, equivalente à própria vida. Toda idade é boa para aprender. O prolongamento da vida, por um lado, e o conhecimento mais sofisticado das especificidades de cada idade, por outro, exigem aprendizagens e reformulações profundas em torno à aprendizagem adulta.

A ALV destaca a centralidade da *aprendizagem*, rompendo com uma tradição educativa centrada no ensino, tanto dentro como fora do sistema escolar. Seguimos transitando da educação à aprendizagem e *da educação ao longo da vida* (também chamada educação permanente) *à aprendizagem ao longo da vida*.

A União Europeia (UE) adotou oficialmente a ALV em 1996, declarado Ano Europeu da ALV. Por sua vez, o Conselho Europeu realizado em Lisboa (março 2000) adotou uma definição operativa de aprendizagem permanente como ~~"t~~toda atividade de aprendizagem útil realizada de maneira contínua com objetivo de melhorar as qualificações, os conhecimentos e as aptidões" (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 1). Em meados de 2001, a Comissão realizou uma consulta em toda Europa em torno do documento ~~"M~~Memorando sobre a aprendizagem permanente"; recebeu cerca de 3 mil contribuições individuais e cerca de 12 mil pessoas participaram nas reuniões e conferências que foram organizadas dentro deste processo.

Ainda que a ALV seja uma proposta surgida nos países do Norte (~~"d~~desenvolvidos"), é um princípio igualmente importante e válido para os

países do Sul (“em desenvolvimento”). Não obstante, no momento, destaca-se um esquema dual: ALV para o Norte e educação primária ou básica para o Sul. Isto está apresentado, entre outras, em duas importantes iniciativas mundiais com metas para o ano de 2015:

> a) A **Educação para Todos** (EPT), foi lançada em Jomtien, Tailândia, em 1990 e relançada em Dakar, Senegal, em 2000, com 2015 como prazo para cumprir com as metas. As seis metas cobrem todas as idades — primeira infância, crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas— e referem-se tanto à educação dentro como fora do sistema escolar. Entretanto, na prática, e desde seu início, a EPT centrou-se nas crianças e nas metas referentes à educação primária, à primeira infância e à educação de pessoas jovens e adultas.
>
> b) Os **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio** (ODM) constituem uma plataforma multissetorial iniciada no ano de 2000 e também com 2015 como prazo. A meta central para a educação é a “universalização da educação primária” (o indicador é “sobrevivência ao quinto grau”). Ante a proximidade de 2015, em setembro de 2012 o Secretário Geral das Nações Unidas lançou a iniciativa mundial “A Educação Antes de Tudo”, com o fim de “dar um empurrão” a esta meta dos ODM.

Ainda que o próprio nome seja claro — *aprendizagem ao longo da vida*— persistem, todavia, várias confusões. É frequente que a ALV seja associada a: a) adultos, b) *educação* ao longo da vida, c) educação *não formal*, d) aprendizagem *informal*. As inconsistências nos usos do termo acontecem em nível internacional e dentro da própria UNESCO e de outros organismos internacionais. Frequentemente, os problemas se acentuam com a tradução: por exemplo, o Relatório da Comissão Delors intitulado “Learning: The Treasure Within”, foi traduzido ao espanhol como “A educação encerra um tesouro”. Da mesma maneira, os documentos da CONFINTEA V “An Agenda for Adult Learning” foram traduzidos como “Agenda para a Educação de Adultos”).

A experiência vem mostrando múltiplas dificuldades para traduzir o conceito em políticas e em ação. Adotar a ALV como novo paradigma para a educação implica reconceitualizações e reordenamentos mais amplos do campo.

A ALV não foi adequadamente compreendida nem incorporada na América Latina e no Caribe; ainda que o termo esteja sendo usado cada vez mais em documentos e discursos, faltam esforços concretos de concepção, debate e tradução efetivos às políticas. As mesmas confusões que primam em âmbito internacional repetem-se na América Latina; por exemplo, as Metas 2021 coordenadas pela OEI introduziram o termo educação ao longo da vida, na ALV. Tudo isto veio à luz no estudo realizado para preparar o relatório regional “Da alfabetização à

aprendizagem ao longo da vida" para a CONFINTEA VI (Belém, Brasil, 2010).

Nos países do Sul, e nesta região concretamente, a ALV suscita receios e temores. Há quem a veja como uma nova moda, um conceito importado do Norte, sem relevância nem aplicação no Sul. Muitos temem que a ~~ê~~nfase na aprendizagem" possa significar um desdém pelo ensino; ou que a ALV signifique minar o direito à educação, ou seja, que constitua uma maneira de responsabilizar as pessoas e ~~de~~s-responsabilizar" os Estados. A ausência de informação, educação, participação e debate cidadão em torno a este novo paradigma alimenta as incompreensões e os temores.

Em alguns países, entre outros do Caribe anglófono, a ALV está dando origem a unidades, departamentos ou programas específicos que se somam às estruturas, políticas e programas existentes, deixando claro que o caráter holístico da ALV e sua natureza radicalmente transformadora do paradigma educativo vigente, não foram corretamente compreendidos.

Rosa María Torres

Fontes

COMISIÓN de las Comunidades Europeas (2000). Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente. Bruselas (documento de trabajo).

DELORS, Jacques et al. (1996). La educación encierra un tesoro, Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

Informe Faure (1972). Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. París: UNESCO.

MEDEL-Añonuevo, Carolyn, OHSAKO, Toshio & MAUCH, Werner (2001). Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century. Hamburg: UIE-UNESCO.
OECD (1996). Lifelong Learning for All. Paris.

TORRES, Rosa María (2004). Lifelong Learning in the South: Critical Issues and Opportunities for Adult Education, SIDA Studies 11. Stockholm: SIDA.

TORRES, Rosa María (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. México: UIL.

TORRES, Rosa María (2010). —Lifelong Learning. Moving Beyond Education for All (EFA)". Keynote speech at the Shanghai —International Forum on Lifelong Learning". Shanghai.

UNESCO (1997). Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future. Fifth International Conference on Adults Education. Hamburg: UNESCO-CONFINTEA.

YANG, Jin (2012). —UIL's Concept of Lifelong Learning". Prepared for a UIL staff retreat: UIL as Global Center of Excellence in Lifelong Learning. Hamburg, October 5 (presentación en PowerPoint).

2.2. Os quatro pilares da educação

A Comissão Internacional para a Educação do Século XXI, sob o amparo da UNESCO e a presidência de Jacques Delors, apresentou em 1996 uma proposta de aprendizagens em torno a quatro pilares fundamentais: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver (a viver juntos). Estes pilares são concebidos como uma rede de direitos e responsabilidades implicados em cada impulso educativo que pretende preparar para uma vida de liberdade e de interdependências, em um compromisso firme com a aprendizagem ao longo da vida.

Os quatro pilares são um enfoque que supera uma dimensão meramente funcional, que aborda a educação como um instrumento para o crescimento econômico, que vê a decisão de aprender à luz de um estrito cálculo de rendimento de capital investido, e que interpreta o treinamento como pré-requisito para aumentar a produtividade no trabalho. De fato, as medições mais recentes da competitividade proporcionam evidência de como a educação pode funcionar não simplesmente como um insumo à função da produção econômica, mas também como um poderoso fator na formação da confiança social, do espírito de comunidade e dos valores compartilhados, bases do bem-estar pessoal e comunitário.

Aprender a ser surge, uma vez mais, como uma prioridade consagrada (Faure, 1972). O ser e o processo de converter-se em pessoa—plena em direitos e obrigações, portadora de uma dignidade humana não sujeita a condicionantes— segue sendo uma meta prioritária de toda empresa educativa. Este pilar se associa com o caminho à autorrealização que só se consegue com uma viagem interior que surja da aprendizagem autônoma e de uma relação equilibrada com os demais.

Aprender a conhecer aparece totalmente arraigado no domínio do progresso científico e do descobrimento tecnológico. De fato, este princípio aborda a urgente necessidade de responder a novas fontes de

informação, à diversidade de conteúdos multimídia, a novas modalidades de aprendizagem em uma sociedade em rede e à crescente importância dos trabalhadores do conhecimento.

Aprender a fazer forma a base para vincular o conhecimento com as habilidades, a aprendizagem com as competências, o conhecimento inerte com o ativo, o codificado com o tácito, a psicologia com a sociologia da aprendizagem. Aprender fazendo e fazer aprendendo resulta ser a chave para adquirir as habilidades requeridas na resolução de problemas para enfrentar a incerteza e a natureza inconstante do trabalho.

Aprender a conviver (a viver juntos) tem a ver com a construção de portais de coesão, sem os quais as comunidades não são viáveis e o desenvolvimento não tem lugar. Contempla os valores essenciais de cidadania e a construção de identidade mediante os múltiplos processos de pertencimento. Resumindo, proporciona a condição necessária para uma aprendizagem dialógica (Freire, 1970) e para a disseminação de uma cultura de paz (UNESCO).

Ao estabelecer um marco de referência para o futuro, o Relatório Delors, *A educação contém em si um tesouro* (1996), acabou inevitavelmente assumindo toda uma cesta de princípios: não havia um princípio que por si só englobasse a grande gama de conceitos que estavam em jogo. Evidentemente, a Comissão estava plenamente consciente da necessidade de vincular a mão à mente, o indivíduo à sociedade, a aprendizagem cognoscitiva e a não cognitiva, o conhecimento antigo ao novo, os processos de aprendizagens formais aos não formais. Sendo ou não estes os princípios que inspiraram a formulação dos quatro pilares da educação para o século XXI, são concebidos como uma rede de direitos e responsabilidades implicados em cada impulso educativo que pretende preparar para uma vida de liberdade e de interdependências, para a sabedoria de um compromisso firme com a aprendizagem ao longo da vida.

Ainda que se verifiquem avanços inegáveis na cobertura educacional dos países em geral, a região registra um atraso educativo persistente. Incrementa-se a desigualdade, e as diferenças de acesso aos bens educativos não cessam de aumentar em muitos países da América Latina. A região atravessa ainda uma situação particular de avaliações e reestruturações de suas reformas, que no momento constitui uma oportunidade para uma transformação profunda dos olhares sobre antigos problemas, de incorporação de enfoques inovadores, e da fixação de novos desafios e sonhos.

A proposta dos quatro pilares está baseada em um conceito amplo de educação democrática e de uma cidadania de participação; por isto mesmo, sua formulação é incompatível com qualquer exclusão do investimento educativo, por razões de ordem social, econômica, cultural ou geográfica.

Entretanto, a partir do reconhecimento de que os quatro pilares se mantêm distantes de uma implantação sistêmica no currículo dos sistemas educativos latino-americanos, foi gerada uma consciência generalizada de que sua adoção pode ser fonte de renovação das políticas públicas e de uma interpelação contemporânea sobre os sentidos finais da aprendizagem. Um exemplo disto foi a utilização dos quatro pilares para avaliar a relevância educativa dentro do Projeto Regional de Educação na América Latina e no Caribe (PRELAC).

Roberto Carneiro

Fontes

CARNEIRO, Roberto (2001). Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

DELORS, Jacques et al. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

FAURE, Edgar et al. (1973). Aprender a ser. La educación del futuro, Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de:

http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf (consulta: 2 de octubre de 2012).

FREIRE, Paulo (1970). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra (39ª Edição, 2004).

LOS sentidos de la educación, Revista PRELAC-Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, núm. 2/febrero, 2006. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

MIRADAS sobre la educación en Iberoamérica. Metas educativas 2021. Madrid: OEI, 2012. Recuperado de: http://www.oei.es/noticias/spip.php?article11070 (consulta: 17 de julio de 2012).

OEI (2010). Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final, Madrid. Recuperado de: http://www.oei.es/metas2021/c4.pdf (consulta: 17 de julio de 2012).

2.3. Sistemas educativos com ênfase na aprendizagem ao longo da vida

Um sistema educativo com ênfase na aprendizagem ao longo da vida, é uma organização que articula diferentes instituições e estabelece mecanismos capazes de reconhecer e certificar as aprendizagens desenvolvidas na educação formal, não formal e informal, com o fim de permitir o desenvolvimento de diferentes trajetórias educativas e possibilitar uma melhor inserção laboral e social.

A conscientização da crise educativa mundial, analisada por Coombs em 1967, impulsionou uma Conferência de Especialistas em Paris que propuseram que 1970 fosse declarado o "Ano Internacional da Educação". Entre as prioridades propostas pelos Estados membros da UNESCO apareceu o conceito de *life-long integrated education*, traduzido ao espanhol como "educação permanente". A rápida difusão do conceito era sinal de que, em alguma medida, representava a concretização, pelo menos na teoria, de uma resposta a aspectos deficitários da educação existente. Alguns autores enfatizavam o fator econômico (educação como investimento; capacitação como elemento decisivo no crescimento econômico) e outros, o aspecto ético (educação como desenvolvimento de "toda a pessoa").

Como uma resposta à necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida, surge a necessidade de criar sistemas de educação que permitam às pessoas realizar trajetórias educativas diversas, de acordo com as necessidades de sua inserção laboral ou com as experiências desenvolvidas nas diferentes etapas de sua vida.

A formulação de sistemas educativos com ênfase na aprendizagem ao longo da vida comprometeu-se em atender, no geral dos casos, os seguintes temas:

- A construção de mecanismos de reconhecimento de aprendizagens prévias, desenvolvidos fora do sistema formal. Isto requer definir padrões e objetivos de aprendizagem e combinar metodologias e técnicas de avaliação, assim como critérios de homologação.

- A articulação horizontal e vertical de níveis de formação técnica e geral, que permita o desenvolvimento de trajetórias desde a educação básica até a formação superior, desde a formação em ofícios ou a capacitação até a formação técnica de nível médio e a formação técnica de nível superior.

• A elaboração de um marco de qualificações que seja capaz de ordenar as competências requeridas nos distintos níveis de formação.

• A instalação de um sistema de informação e orientação capaz de mostrar aos estudantes as alternativas de estudos e a vinculação de carreiras ou de cursos curtos de capacitação com o ingresso no mercado ocupacional.

• Uma visão sistêmica de financiamento que cruze todos os setores e cenários da aprendizagem.

• A colaboração de um amplo leque de associados, incluindo outros ministérios além do da Educação, e a cooperação de universidades e empresas.

Os países latino-americanos avançaram parcialmente em reformas educativas que buscam implantar a aprendizagem ao longo da vida em seus sistemas educativos. Entretanto, a realidade destes países não permitiu que, além dos princípios, se tenha podido concretizar um sistema que possibilite seu desenvolvimento; a situação de pobreza e desigualdade obrigou a priorizar a ampliação da cobertura dos sistemas educativos e a comprometer-se em diminuir o analfabetismo.

Ainda assim, alguns países avançaram em estabelecer as bases de um sistema que enfatize a aprendizagem ao longo da vida. Por exemplo, no Chile, o Programa "Chilecalifica", sustentado em três ministérios (Educação, Trabalho e Economia), deu novo impulso a uma modalidade flexível de nivelação de estudos, à capacitação profissional (através do Ministério do Trabalho), certificação de competências laborais e sistema de informação. Foi um programa descentralizado, operado a nível regional, no qual se desenvolveram redes de formação técnica que incluíam institutos de educação superior (centros de formação técnica e universidades), empresas e liceus de formação técnica.

No âmbito laboral, em vários países trabalhou-se na criação de sistemas nacionais de competências, com a finalidade de que os trabalhadores tivessem maiores conhecimentos, fossem mais produtivos, contassem com mais e melhores oportunidades de emprego e aumentassem sua qualidade de vida. No México, por exemplo, no Programa CONOCER participam confederações e associações de empresários, organizações sindicais, empresas, organizações sociais e de governo, e instituições educativas, que têm como missão contribuir com a competitividade econômica do país com base no Sistema Nacional de Competências das Pessoas. Sua finalidade é contribuir para um maior nível de competitividade econômica, desenvolvimento educativo e progresso social para todos os mexicanos. Igualmente, em outros países estabeleceram-se

sistemas que incluem capacitação de recursos humanos e mecanismos de certificação de competências, entre outros, Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) no Brasil; Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) no México; Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) na Colômbia; Secretaría Técnica de Capacitación y Formación Profesional (SETEC) no Equador; Instituto Nacional Tecnológico (INATEC) na Nicarágua e Chile Valora no Chile. Em alguns deles se privilegia a capacitação, e em outros, a certificação de competências.

Isabel Infante / María Eugenia Letelier

Fontes

BANCO de Competencias Laborales. Recuperado de:http://www.oitcinterfor.org/banco-competencias/inicio (consulta: 12 de septiembre de 2012).

COMISIÓN de las Comunidades Europeas: Memorándum sobre Aprendizaje Permanente. Bruselas, 2000.

DELORS, Jacques et al. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

LIBRO blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva (1995). Recuperado de:

http://www.europa.eu/documentation/oficial-docs/white-papers (consulta: 12 de septiembre de 2012).

OIT: Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento. Recuperado de: http://www.logos-net.net/ilo/150_base/es/report/ch_1.htm (consulta: 12 de septiembre de 2012).

2.4. Aprendizagem formal, não formal e informal

Aprendizagem formal: aprendizagem oferecida normalmente por um centro de educação ou formação, com caráter estruturado (conforme objetivos didáticos, duração ou suporte) e que conclui com uma certificação. É intencional a partir da perspectiva do aluno.

Aprendizagem não formal: aprendizagem que pode ou não ser oferecida por um centro de educação ou formação e normalmente não conduz a uma certificação. Não obstante, tem caráter estruturado (em objetivos

didáticos, duração ou suporte) e é intencional a partir da perspectiva do aluno.

Aprendizagem informal: aprendizagem que se obtém nas atividades da vida cotidiana relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não é estruturado (em objetivos didáticos, duração nem em suporte) e normalmente não conduz a uma certificação. A aprendizagem informal pode ser intencional, mas na maioria dos casos é fortuita ou aleatória.

No âmbito da política educativa distingue-se frequentemente entre aprendizagem formal, informal e não formal. Na prática, e devido à própria natureza do fenômeno educativo, as fronteiras entre estas três categorias se dissipam facilmente, sobretudo entre a educação não formal e a informal, que muitas vezes são utilizadas de maneira indistinta, como referência à educação realizada fora da escola.

Apesar de que hoje em dia segue havendo uma discussão na utilização destes termos e de que sua diferença nem sempre é nítida e permite confusões, interessa, sobretudo, o fato de que estes conceitos surgem e se utilizam em um contexto e marco teórico concreto. No final dos anos sessenta começou a ser frequente o uso destes três enfoques gerais de aprendizagem em referência aos problemas econômicos e políticos que muitos países encontravam para ampliar seus sistemas de ensino tradicionais. Os sistemas formais (as escolas) não estavam conseguindo adaptar-se às rápidas mudanças socioeconômicas que estavam acontecendo em muitas regiões do mundo. Esta distinção tripartida passou a ser associada à aprendizagem ao longo da vida, um novo conceito que surgiu também naquele então no âmbito da política educativa.

Considerando que a aprendizagem não está confinada a um período específico da vida, que não se circunscreve à escola e que ao contrário se expande a outros espaços e modalidades, se faz patente a complementariedade das aprendizagens formal, não formal e informal. Tudo isto evidencia que uma aprendizagem útil e prazerosa pode ser produzida e se produz na família, no lazer, na vida comunitária e no trabalho cotidiano.

A aprendizagem formal se produz como resultado de experiências em uma instituição de educação ou formação, com objetivos estruturados de aprendizagem, horários e apoio à aprendizagem que conduz à obtenção de diplomas e qualificações reconhecidas (certificação). A aprendizagem formal é intencional a partir da perspectiva do educando.

A aprendizagem não formal pode ou não ser oferecida por uma instituição de educação ou formação, e não necessariamente conduz à certificação. Este tipo de aprendizagem pode ser adquirida no lugar de trabalho ou através das atividades de organizações e grupos da sociedade civil como organizações juvenis, sindicatos ou partidos políticos. Também pode ser adquirida através de organizações ou serviços estabelecidos para completar os sistemas formais, como cursos de arte, música ou esportes, aulas particulares para preparar para exames, a educação de adultos, a educação vocacional, a educação básica para as crianças que não frequentam a escola ou a educação para idosos dentro do contexto da educação para toda vida. De fato, a educação não formal considera todas aquelas intervenções de aprendizagem que se levam a cabo em um contexto extraescolar e pode ser oferecida de uma forma muito flexível. A cada dia esta ganha mais espaço nos sistemas de aprendizagem ou sistemas educativos do futuro para desenvolver uma aprendizagem centrada no educando e feito à sua medida.

A aprendizagem informal é o resultado das atividades da vida diária relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não é estruturada (em termos de objetivos de aprendizagem, horários e apoio à aprendizagem) e geralmente não leva à certificação. A aprendizagem informal pode ser intencional, mas na maioria das vezes não o é e por isto, pode não ser reconhecida pelos próprios interessados como positiva para seus conhecimentos e aptidões.

Até agora, o ensino e a aprendizagem formal monopolizaram a planificação pública, caracterizando os modos de oferecer educação e formação e determinando a concepção do que as pessoas consideram importante aprender. A aprendizagem não formal, por definição, fica fora das escolas, institutos, centros de formação e universidades. Entre estas instituições não se costuma considerar como uma ~~a~~prendizagem real", pelo que é difícil fazer valer suas conquistas no mercado laboral. A aprendizagem não formal, portanto, costuma ser subvalorizada. A aprendizagem informal corre ainda maior risco de ficar excluída por completo do panorama, apesar de que é a forma mais antiga de aprender e que segue formando a base da aprendizagem na primeira infância. Os contextos informais representam uma enorme reserva educativa e são uma importante fonte de inovação para os métodos didáticos.

Raúl Valdés

Fontes

COMISIÓN Europea, 2000, 2001. Recuperado: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_es.pdf (consulta: 7 de julio de 2011).

TORRES, Rosa María (2003). Lifelong Learning: A new momentum and a new opportunity for Adult Basic Learning and Education (ABLE) in the South. A study 50 Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas commissioned by the Swedish International Development Agency. Stockholm: SIDA/Bonn: IIZ-DVV.

UIL (2012). Reportes nacionales de progreso presentados para la preparación del Reporte Mundial de Aprendizaje y Educación de Adultos (GRALE 2012). Hamburgo: UIL. Recuperado de:http://uil.unesco.org/es/portal/areas-de-negocio/aprendizaje-y-educacion-de-adultos/portal-de-confintea/news-target/national-progress-reports-for-grale-2012/af44e96bc9ca05553529f73098b1348b/ (consulta: 17 de julio de 2012).

2.5. Reconhecimento, validação e acreditação dos resultados da aprendizagem não formal e informal

O reconhecimento, a validação e a acreditação (RVA) de todos os resultados da aprendizagem é uma prática que torna visível e valoriza toda a ampla gama de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que as pessoas obtiveram em diversos contextos, mediante diferentes meios e em diferentes etapas de sua vida.

Reconhecimento: é um processo que concede um status oficial aos resultados ou competências da aprendizagem, o que pode conduzir ao reconhecimento do seu valor na sociedade.

Validação: é a confirmação por um órgão autorizado de que os resultados ou competências da aprendizagem adquiridos por uma pessoa foram avaliados em relação a pontos ou padrões de referência mediante metodologias de avaliação pré-definidas.

Acreditação: é um processo mediante o qual um órgão autorizado, baseando-se na avaliação dos resultados ou competências da aprendizagem conforme diferentes propósitos e métodos concedem qualificações (certificados, diplomas ou títulos) ou oferece equivalências, unidades de crédito ou exceções, ou emite documentos tais como portfólios de competências. Em alguns casos, o termo ~~a~~creditação" se aplica à avaliação da qualidade da instituição ou programa como todo.

Frente um mundo complexo e que muda rapidamente, as pessoas adquirem e adaptam seus conhecimentos, habilidades e atitudes mediante todas as formas de aprendizagem a fim de enfrentar os mais diversos desafios. Entretanto, em muitos países o reconhecimento destes saberes ainda se concentra na aprendizagem formal oferecida pelas instituições educativas. O fato de que uma grande parte da aprendizagem das pessoas não seja reconhecida leva a uma grande subutilização do talento e dos recursos humanos da sociedade, e a uma falta de motivação para

prosseguir aprendendo. Por conseguinte, os resultados da aprendizagem de jovens e adultos no curso de sua vida e contextos não formais e informais devem fazer-se visíveis e ter a possibilidade de ser avaliados e confirmados.

O reconhecimento, validação e acreditação (RVA) da aprendizagem não formal e informal é um instrumento chave para fazer da aprendizagem ao longo de toda vida uma realidade. Torna visível e valoriza as competências ocultas e não reconhecidas que as pessoas obtiveram mediante diversos meios e em diferentes etapas de sua vida. A valorização e o reconhecimento destes resultados da aprendizagem podem melhorar significativamente a autoestima e o bem estar das pessoas, e servir de motivação para prosseguir a aprendizagem e fortalecer suas oportunidades no mercado de trabalho. O RVA pode ajudar a integrar amplos setores da população em um sistema de educação e formação mais aberto e flexível, assim como construir sociedades inclusivas.

Os sistemas de RVA são pensados como uma resposta aos novos problemas que a educação tem na sociedade atual, já que esta nova tarefa vai permitir abordar com mais rigor as desigualdades associadas aos processos de formação, além de que, a partir do ponto de vista da produção e laboral, está contribuindo com mais transparência aos mercados de trabalho. Alguns estudiosos inclusive referem-se a estes sistemas como um novo recurso para a melhoria dos sistemas educativos formais, e como o grande desafio da educação das pessoas jovens adultas para o século XXI. Entretanto, ao mesmo tempo, provenientes principalmente das estruturas educativas formais, escutam-se vozes que desqualificam de antemão a possibilidade de que através da experiência possam-se adquirir competências suficientes sobre uma profissão ou um conjunto estruturado, ordenado e hierarquizado de conhecimentos e aprendizagens.

A demanda de RVA de todas as formas dos resultados de aprendizagem no formal e informal foi manifestada no Marco de Ação de Belém, na CONFINTEA VI. Neste marco, pediu-se à UNESCO para elaborar diretrizes sobre todos os resultados da aprendizagem, incluindo os adquiridos mediante a aprendizagem não formal e informal, de maneira que fossem reconhecidos e convalidados. Ao mesmo tempo, os Estados membros se comprometeram a instaurar ou melhorar as estruturas ou mecanismos para o reconhecimento de todas as formas de aprendizagem mediante o estabelecimento de marcos de equivalência.

De acordo com as diretrizes da UNESCO, as ações chave a nível nacional são as seguintes:

1. Instaurar o RVA como um componente chave da estratégia nacional de aprendizagem ao longo de toda vida.
2. Instaurar sistemas de RVA acessíveis a todos.
3. Fazer do RVA parte integral dos sistemas de educação e formação.
4. Criar uma estrutura nacional de coordenação que integre todos os atores sociais interessados.
5. Fortalecer as capacidades do pessoal do RVA.
6. Projetar mecanismos sustentáveis de financiamento.

Ainda que o grau de avanço não seja homogêneo, a região impulsionou este tipo de instrumentos com firmeza. Assim, podem-se reconhecer experiências como Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC) no Brasil, o Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), ou Chile Valora no Chile, Servicio Público de Empleo (SENA) na Colômbia e o Consejo Nacional de Normalización y Certificación (CONOCER) no México, para mencionar alguns exemplos importantes.

Raúl Valdés

Fontes

MEDINA, Oscar y SANZ, Florentino (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica, Revista de Educación, núm. 348, enero-abril, pp. 253-281.

UIL (2010). Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Hamburgo: UIL. Recuperado: http://unesdoc.unesco.org/images /0018/001877/187789m.pdf(consulta: 17 de julio de 2012).

UIL (2012). Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360s.pdf (consulta: 24 de junio de 2012).

2.6. Cidades da aprendizagem e educadoras

O conceito de cidades da aprendizagem e educadoras refere-se a uma cidade, povoado ou região que mobiliza todos seus recursos em todos os setores para desenvolver e enriquecer seu potencial humano para o fomento do crescimento pessoal, a manutenção da coesão social e a criação da prosperidade. Acolhe e inter-relaciona processos educativos formais, não formais e informais.

A ideia das sociedades da aprendizagem não é nova; o conceito tem sido discutido desde o final dos anos sessenta. O primeiro livro sobre o tema foi *La sociedad de aprendizaje*, escrito por Robert Hutchins em 1968, que faz referência à necessidade de uma sociedade de aprendizagem frente à incapacidade dos sistemas educativos de responder às demandas estabelecidas.

A partir da ideia de que a aprendizagem está no centro da mudança, Hutchins refere-se à antiga Atenas, onde a educação não era uma atividade separada, levada a cabo durante certas horas, em certos lugares e em determinado momento da vida. Era o objetivo da sociedade. A cidade educava as pessoas. Além disto, Hutchins imagina que na sociedade de aprendizagem os cidadãos são livres de cultivar sua inteligência através da educação liberal e baseada em valores.

O conceito volta a ser colocado por Edgar Faure no texto *Aprender a ser. La educación del futuro* (1973) (conhecido como o "Relatório Faure") no qual se enfatiza a ideia de que a educação ao longo da vida é a pedra angular para a sociedade de aprendizagem. Muitos outros autores como Ranson e Steward (Yang, 2011) ou o Informe Delors (1996) oferecem valiosas contribuições ao desenvolvimento do conceito e deixam claro que podem ser aplicados a uma nação em seu conjunto, a comunidades, regiões, províncias ou povos. Além disto, uma sociedade da aprendizagem só o será se as partes que a compõem aprenderem a aprender, isto é, povo por povo, estado por estado, cidade por cidade. (Yang, 2011).

Enquanto o conceito permanece em debate em diferentes círculos acadêmicos e seja promovido pela UNESCO e outras agências internacionais, em algumas sub-regiões e países foi posto em prática, como o foi no caso da União Europeia, Canadá, Japão e África do Sul, por mencionar alguns exemplos. Atualmente, mais de mil cidades no mundo consideram que neste mundo em modificação existe uma grande necessidade de adaptação e, consequentemente, a crescente necessidade de adquirir novos conhecimentos, habilidades e competências em uma diversidade de contextos, pelo que se converteram ou estão no processo de converter-se em cidades de aprendizagem. Em 2008, pela primeira vez na história, mais da metade da população mundial vivia em povoados e cidades, e em 2030 serão 70%.

Para Walters (2009), há dois pilares fundamentais de uma sociedade/região/cidade de aprendizagem: o crescimento econômico e a coesão social. Destes dois se constituem como sete características gerais de uma região de aprendizagem:

• Educação: excelente educação com sistemas de formação em todos os níveis e com altas taxas de participação.

• Associações e redes: altos níveis de colaboração, redes e agrupamentos dentro e entre os setores da economia e o conhecimento, especialmente ao redor das áreas da inovação.
• Informação: excelentes sistemas para a coleta, análise, gestão e difusão de informação.
• Vinculação: um desafio constante das categorias de conhecimentos tradicionais e as formas de organização para satisfazer rapidamente as realidades sociais e econômicas em modificação.
• Acessibilidade: fornecer oportunidades de aprendizagem cada vez mais acessíveis para todos e garantir que os cidadãos sejam informados sobre elas.
• Aprendizagem ao longo da vida: alto valor à aprendizagem formal, não formal e informal ao longo da vida, que se expressa em melhoras tangíveis no emprego do educando e nas condições de vida da comunidade.
• Coesão social: uma aprendizagem que suporte altos níveis de coesão social (através da classe social, da etnia, do gênero, da capacidade, da geografia e da idade) dentro de uma sociedade limitada pelas desigualdades sociais (Walters, 2009, p. 165).

Nos países ibero-americanos, a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) tem tido grande influência, principalmente na década de noventa, depois do Primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras em Barcelona em 1990, onde se estabeleceu o objetivo comum de trabalhar conjuntamente em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes da cidade, a partir de sua implicação ativa no uso e na evolução da própria cidade.

Na América Latina são 55 as cidades pertencentes à AICE com notáveis exemplos que permitem utilizar a informação, a participação e a avaliação como eixos de aprendizagem, de educação e de construção de cidadania, como é o caso de Rosário na Argentina, Porto Alegre no Brasil, Manizales na Colômbia, Vallenar no Chile ou Montevidéu no Uruguai.

A cidade educadora ou de aprendizagem congrega um enfoque mais amplo e instrumental para a promoção da aprendizagem ao longo da vida do que outros conceitos como o de sociedade alfabetizada, sociedade da informação ou sociedade do conhecimento congregaram. Talvez seu maior valor seja o de poder integrar estes três conceitos, assim como outros que se desenvolveram, como cidades sustentáveis, criativas, inteligentes ou saudáveis.

Para criar uma plataforma global e mostrar como utilizar eficazmente os recursos nos distintos setores para fomentar a aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento da justiça e da igualdade social, a harmoniosa

coesão social e a criação de uma prosperidade sustentável, a UNESCO criou a Rede Mundial de Cidades da Aprendizagem.

Raúl Valdés

Fontes

ASOCIACIÓN Internacional de Ciudades Educadoras (2004). Charter of Educating Cities. Recuperado de:

http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/angles/sec_charter.html (consulta: 2 de octubre de 2012).

DELORS, Jacques et al. (1996). La educación encierra un tesoro, Madrid: Santillana/Ediciones/UNESCO.

FAURE, Edgar et al. (1973). Aprender a ser. La educación del futuro, Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de:

http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf (consulta: 2 de octubre de 2012).

HUTCHINS, Robert M. (1968). The Learning Society. Harmondsworth: Penguin.

WALTERS, Shirley (2009). Learning Regions in Lifelong Learning. En JARVIS, Peter (ed.), The Routledge International Handbook of Lifelong Learning. London & New York: Routledge.

YANG, Jin (2011). An Overview of Building Learning Cities as a Strategy for Promoting Lifelong Learning. Hamburg: UIL.

2.7. Comunidade de aprendizagem

A comunidade de aprendizagem (CA) como centro escolar, ~~é~~ um projeto de transformação social e cultural de um centro educativo e de seu entorno para conseguir uma sociedade da informação para todas as pessoas baseada na aprendizagem dialógica mediante uma educação participativa da comunidade que se concretiza em todos seus espaços, incluída a classe" (http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/intro.htm).

A CA como território é uma comunidade humana e territorial (urbana ou rural) que assume um projeto educativo e cultural próprio, marcado e orientado para o bem comum, o desenvolvimento local e o desenvolvimento humano, para educar-se a si mesma, às suas crianças, jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário,

baseado em um diagnóstico não só de suas carências, mas, sobretudo, de suas fortalezas para superar tais carências.

O termo *Comunidade de Aprendizagem* (CA) vem sendo usado com acepções diversas para referir-se entre outros a: i) um centro escolar, ii) uma rede ou comunidade (presencial ou virtual), e iii) um território (cidade, bairro, povo, etc.). A comunidade remete a um grupo ou coletivo com identidade, características e/ou propósitos compartilhados; a *aprendizagem* é o objetivo que associa e dá sentido à referida comunidade, com fins diferentes, conforme o caso.

A aprendizagem pode ser *formal* (em âmbito escolar), *não formal* (âmbito extraescolar) ou *informal* (não vinculado a processos estruturados de ensino-aprendizagem), ou até integrar a todos eles. Pode referir-se a processos presenciais ou à distância, analógicos ou virtuais, ou a uma combinação destes.

O termo CA é de introdução recente no campo da educação, mas as CA são uma realidade histórica em todo o mundo e em todas as culturas. Em muitas culturas ancestrais, a organização comunitária da aprendizagem foi e segue sendo a forma predominante de construção e transmissão dos saberes.

No âmbito educacional da língua espanhola, principalmente na América Hsipânica, a versão mais estendida de CA, está mais associada a centro ou instituição escolar. O modelo do CREA (Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades) da Universidade de Barcelona, conhecido na Espanha, penetrou em vários países da América Latina. A CA se caracteriza aqui como um projeto de transformação social e cultural de um centro educativo e de seu entorno, baseado na aprendizagem dialógica e na participação da comunidade, a fim de melhorar a aprendizagem e a convivência do alunado.

Citam-se quatro autores como inspiração deste modelo: J. Habermas (ação comunicativa), P. Freire (pedagogia dialógica), A. Giddens (teoria da estruturação) e U. Beck (fóruns de consenso, desmonopolização do saber especializado). Entre os programas que se mencionam como inspiradores e antecedentes estão o Programa de Desenvolvimento Escolar, as Escolas Aceleradas (*Accelerated Schools*) e o programa Êxito para Todos/as (*Success for All*) nos Estados Unidos.

Por outra parte, a proposta de *comunidade de aprendizagem* entendida como território, fixou-se na América Latina logo depois da Iniciativa de Educação Básica –Comunidade de Aprendizagem" organizada em 1996 pela Fundação W.K. Kellogg, com 13 projetos financiados (por cinco anos)

em nove países da região. A proposta aponta para um trabalho holístico com toda a comunidade e com todas as instituições, espaços e atores existentes em cada comunidade concreta, integrando educação escolar e não-escolar, recursos *offline* e *online*. A proposta se inspira no pensamento mais avançado e na melhor prática da ~~-e~~ducação comunitária" e da educação popular na América Latina. Retoma inclusive a ~~-vi~~são ampliada da educação básica" adotada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), que se refere à ~~-sa~~tisfação de necessidades básicas de aprendizagem" de crianças, jovens e adultos, dentro e fora do sistema escolar, e ao longo da vida. A CA se estabelece não só como um modelo local, mas como uma proposta de política educativa; não é o resultado da soma de intervenções isoladas, ou inclusive de sua articulação, mas sim implica a construção de planos educativos territoriais (o bairro, a comunidade, o quarteirão, o povoado, a cidade, o distrito, o município, etc.).

O ideário da Iniciativa CA propôs que os projetos deviam reunir as seguintes características:

• Concentração em um território determinado, urbano ou rural
• Construir sobre processos de organização e mobilização social já em andamento.
• Diagnóstico entendido como identificação não só do que não existe (necessidades, desejos), mas sim do que existe na comunidade (história, lutas, perspectivas de futuro, relações, saberes, motivações, valores, instituições, redes, recursos, etc.).
• Toda a comunidade aprende: crianças, jovens e adultos, educadores e educandos.
• Trabalhar com os chamados fatores "extraescolares", definidores nas aprendizagens inclusive mais que os "intraescolares", como revelam estudos e avaliações.
• Processos participativos no esquema, execução e avaliação do plano educativo.
• Projetos associativos e em aliança entre diversos atores que operam no território.
• Direito à educação entendido como direito à aprendizagem.
• Atenção ao pedagógico (a qualidade dos vínculos de ensino e aprendizagem).
• Instauração de processos sustentados de informação, comunicação e educação cidadãos, orientados a toda a comunidade.
• Contribuição à revitalização e renovação do sistema escolar público e privado.
• Prioridade sobre pessoas e suas relações como mais importantes que as coisas e os objetos (infraestrutura, equipamento, etc.).
• Intervenção sistêmica e busca de articulações e sinergias.

• Sistematização, avaliação e difusão da experiência ao longo do próprio processo e através de todos os meios ao alcance.
• Desenvolvimento de experiências demonstrativas, com um ou mais componentes radicalmente inovadores no contexto comunitário.
• Continuidade e sustentabilidade dos esforços, em direção à construção de uma cultura de aprendizagem e uma cultura cidadã comunitária.
• Processos de qualidade com austeridade, uso eficiente e controle social dos recursos.

O quadro a seguir sintetiza as diferenças entre a comunidade escolar e a comunidade de aprendizagem.

DE	A
Comunidade escolar	**Comunidade de aprendizagem**
Crianças e jovens que aprendem	Crianças, jovens e adultos que aprendem
Adultos que ensinam crianças e jovens	Aprendizagem inter-gerações e entre pares
Educação escolar	Educação escolar e extraescolar
Educação formal	Aprendizagem em âmbitos formais, não-formais e informais
Agentes escolares (professores)	Agentes educativos (professores e outros sujeitos que assumem funções educativas)
Os agentes escolares como agentes de mudança	Os agentes educativos como agentes de mudança
Os alunos como sujeitos de aprendizagem	Alunos e educadores como sujeitos de aprendizagem
Visão fragmentada do sistema escolar (por níveis educativos)	Visão sistêmica e unificada do sistema escolar (a partir da educação pré-escolar até a superior)
Planos institucionais	Planos e alianças inter-institucionais
Inovações isoladas	Redes de inovações
Rede de instituições escolares	Rede de instituições educativas
Projeto educativo institucional (escola)	Projeto educativo comunitário
Enfoque setorial e intra-escolar	Enfoque inter-setorial e territorial
Ministério de Educação	Vários ministérios
Estado	Estado, sociedade civil, meios, comunidade local
Educação permanente	**Aprendizagem permanente**

Na América Latina e no Caribe estão presentes as diversas noções de CA que mencionamos acima. É necessário assinalar, entretanto, que tais experiências em geral não transcenderam o nível de políticas educativas locais ou nacionais, e permaneceram como experiências locais e sujeitas ao vaivém de financiamentos governamentais ou internacionais. Alguns

projetos de CA se articularam com propostas de economia social e solidária, ou de comunicação popular gerando propostas ricas e mais variadas que aquelas relacionadas às instituições escolares.

Rosa María Torres

Fontes

AAVV (2004). "Comunidades de aprendizaje", Aula de Innovación Educativa, núm. 131, Barcelona: Graó, pp. 27-68.

APPLE, Michael W. y BEANE, James A. (comps.) (1999). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.

AUBERT, Adriana (coord.) (2004). "Innovación educativa, comunidades de aprendizaje". Monográfico en Aula de Innovación Educativa, núm. 131, mayo, Barcelona: Graó, pp. 27-68.

CORAGGIO, José Luis (1995). Desarrollo humano, economía popular y educación. Buenos Aires: Aique.

ELBOJ, Carmen, PUIGDELLÍVOL, Ignasi, SOLER, Marta y VALLS, Rosa (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación, Barcelona: Graó.

FARIS, Ron & PETERSON, Wayne (2000). "Learning-based Community Development: Lessons Learned from British Columbia". Document submitted to the Ministry of Community Development, Cooperatives and Volunteers, Canada, July 12, 2000 (mimeo).

FLECHA, Ramón y PUIGVERT, Lidia (2005). "Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje", Revista Colombiana de Educación, núm. 48, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 13-38.

FLECHA, Ramón y GARCÍA, Carme (2007). "Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. Idea la Mancha". Revista de Educación, núm. 4, pp. 72-76.

GÓMEZ, Jesús (s/f). "Comunidades de aprendizaje". Recuperado de: http://www.nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm (consulta: 15 de abril de 2013).

GÓMEZ, Jesús y VARGAS, Juilo (2003). "Why Romà do not like Mainstream Schools: Voices of a people without territory". Harvard Educational Review, vol. 73, pp. 559-590.

MARTÍ, Lourdes (2000). —Todos enseñan, todos aprenden. Una comunidad de aprendizaje en el medio rural", Cuadernos de Pedagogía, núm. 290, Barcelona: Praxis, pp. 14-19.

ORTEGA, Sara y PUIGDELLÍVOL, Ignasi (2004). —Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva", Aula de Innovación Educativa, núm. 131, mayo, Barcelona: Graó, pp. 47- 50.

Red Escolar (México). Sitio web: http://redescolar.ilce.edu.mx/

RODRIGUES de Mello, Roseli (2004). —Redes de conocimiento y de solidaridad", Cuadernos de Pedagogía, núm. 34, 1, Barcelona: Praxis, pp. 62-65.

RODRIGUES DE MELLO, Roseli y ELBOJ, Carmen (2004). —Comunidades de aprendizaje: alternativa para relaciones entre escuela y grupos de periferia urbana en Brasil", Encuentros en Psicología Social, vol. 2, núm. 1, Málaga, pp. 64-67.

TORRES, Rosa María (1998). —Comunidad de aprendizaje: una iniciativa de la Fundación Kellogg para América Latina y el Caribe", Novedades Educativas, núm. 94, Buenos Aires.

TORRES, Rosa María (2002). —Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en los países en desarrollo". Estudio comisionado por la ASDI (Asociación Sueca para el Desarrollo Internacional).

TORRES, Rosa María (2011). De las comunidades escolares a las comunidades de aprendizaje. Sao Paulo: Instituto Natura.

VERA, Rodrigo (2003). Comunidades de aprendizaje. Entre profesionales para hacer más efectivas las prácticas de primera línea. Santiago: FLACSO.

3. Educação e trabalho

A discussão acerca da educação e do trabalho revela, não só nos países latino-americanos, mas em todo o contexto mundial, divergências históricas de concepções e princípios que indicam apropriações dissímeis destes termos em seus conceitos e em sua inter-relação. Com relação ao trabalho, além da etimologia de ~~in~~strumento de tortura" (*Tripaliu*) que influiu em sua conceituação no contexto da Antiguidade Clássica e de quase toda a Idade Média, o sentido genérico, atribuído depois do século XVI, se refere à ~~a~~plicação" de força e faculdades humanas para alcançar determinado fim. Este sentido o aproxima definitivamente à concepção de educação, pelo potencial de produção de conhecimento que se pode estabelecer neste processo.

Portanto, se o fim é o resultado do trabalho desprendido (físico ou intelectual), o caminho representa a aprendizagem do sujeito que alcançou tal resultado. Neste sentido, é fundamental que se conceba a educação e o trabalho como processos inseparáveis de constituição histórica de homens e mulheres, que produzem sua existência material e imaterial nas relações que estabelecem uns com os outros e com a natureza em sua totalidade.

Na educação de pessoas jovens e adultas, o termo ~~tr~~abalho" frequentemente foi associado a emprego, o que propõe uma vinculação estritamente econômica. Como consequência desta concepção reduzida do termo trabalho, propôs-se também uma concepção reduzida da escola profissional, como adestramento para as funções laborais. Entretanto, contra esta tendência, há experiências da EPJA na região que apontam a contribuir para superar as diferenças sociais, tomando o termo trabalho em sua concepção mais ampla, enquanto ação humana exercida individual e coletivamente, com intervenção não na natureza, que vão constituindo homens e mulheres sujeitos de sua história. Neste processo se entende que a atividade trabalhista está inserta, no termo trabalho, mas não o esgota. Ou como afirman Messina *et al* (2008, p.16):

> En una concepción sociológica más amplia, el trabajo es un hacer que define el ser del hombre, una manera de estar en el mundo, de transformarlo, de agregarle un valor o una diferencia; en suma, el trabajo se presenta como una característica distintiva de la condición humana. La cultura, entendida como un sistema de intercambios y producciones simbólicas y materiales, se funda en esta posibilidad del hombre de hacer el trabajo.

En esta sección se desarrollan conceptos relativos a la educación y al trabajo desde esa concepción más amplia; y a través de estos conceptos se ofrecen elementos para reflexionar acerca de la relación entre ambos: educación integral vinculada al trabajo, educación técnica profesional, educación y economía solidaria, economía de subsistencia y trabajo digno, asociaciones solidarias[1] y marco nacional de cualificación.

Maria Margarida Machado

Fonte

MESSINA, Graciela, PIECK, Enrique y CASTAÑEDA, Elsa (2008). *Educación y trabajo: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.

3.1. Educação para o Trabalho

A educação para o trabalho estabelece uma conexão entre educação formal, não formal e condições de trabalho, entre sistemas de qualificação e acesso a competências, como também entre a oferta e a demanda de postos de trabalho nos distintos contextos econômicos, sociais e culturais onde se desenvolvem as pessoas jovens e adultas.

Estudo recente publicado pelo Crefal (2010) apresentou a historicidade em torno dos conceitos de alfabetização e educação de pessoas jovens e adultas, com base em três eixos: ~~–a~~spectos histórico-narrativos, análisis sobre debate actual y descripción de aproximaciones a escala internacional (fundamentalmente la región Iberoamericana).” (p.2). Não cabe aqui repetir o estudo, mas enfatizar que a discussão da relação entre Educação e Trabalho aparece com ênfase na reconstituição histórica, com marca distintiva a partir dos desafios postos ao mundo e, em especial, aos países da região no pós-segunda guerra, não só pela necessidade da rearticulação da economia mundial e da posição destes países frente aos desafios a eles colocados, mas pela necessidade de construção de novos consensos em torno da construção de ideários de convivência e construção de relações de paz no mundo.

[1] Salvo *Marco Nacional de Cualificación*, os demais conceitos desenvolvidos nesta seção foram elaborados por Maria Margarida Machado. Com a finalidade de evitar repetir fontes, se optou por colocar de uma só vez todas as fontes ao finalizar a apresentação do termo *Educação em empresas e associações solidárias*. Entretanto, cabe mencionar que estes conceitos foram desenvolvidos em português, procedendo-se posteriormente à tradução ao castelhano.

Dessa reconstituição histórica da relação educação e trabalho na EPJA, um marco do contexto mundial pode-se retomar a partir das declarações produzidas nas conferências internacionais organizadas pela Unesco, denominadas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confintea). No âmbito específico dos países ibero-americanos, com a criação da OEI, observa-se a tentativa dos organismos internacionais em provocar a busca de diálogos e soluções para as questões da educação de adultos entre os seus países membros. Há uma imbricada relação entre educação e desenvolvimento, em especial nos países da América Latina, que passaram nas décadas de 1940 a 1970 por processos de intensificação na mudança do perfil econômico com o avanço da industrialização.

Por outro lado, do ponto de vista político, a maioria destes países sofreu as graves consequências sociais e políticas das ditaduras militares que ali se instauraram e permaneceram até meados da década de 1980, tendo que conviver com a chegada ao final do século com enormes desafios como, ~~-l~~a persistente desigualdad en la distribución de los ingresos se presenta de modo homogéneo en la mayor parte de los países de la región, con contadas excepciones". (Seda *et al.*, 2010, p. 18).

Este cenário impacta definitivamente na relação educação e trabalho, pois do ponto de vista educacional a América Latina, na região, chega ao final do século XX com demandas de escolarização de jovens e adultos não resolvidas, e com uma precária qualificação dos trabalhadores, tendo um número significativo de jovens e adultos fora da escola e fora do mercado de trabalho. É neste contexto que se visualiza um esforço nas reuniões, planos e declarações de ampliação da concepção de EPJA na relação com o Trabalho, saindo de uma visão muito imediata entre educação e economia, para a compreensão de que a educação se dá ao longo de toda a vida e pelos mais diversos e diferentes espaços de aprendizagens. Contudo, há que se reconhecer que parte significativa das ações e programas propostos ainda pelos países da região, não alcançam esta mudança conceitual, como aponta o mesmo estudo do Crefal (Seda et al., 2010, p. 19), ao fazer o balanço das políticas implementadas até o final da década de 1990:

> Pese a todos los discursos políticos y nuevos conceptos que buscan actualizarla con las nuevas teorías educativas contextuadas en la sociedad del conocimiento, la EPJA concluyó, al final del siglo XX, como una opción educativa de carácter compensatorio o supletorio con poco interés en elevar la calidad de la misma.

Em decorrência desta situação, no documento Metas Educativas 2021, assumido pelos governos da região (2010), se percebe o esforço por reiterar a questão da relação educação e trabalho, onde novamente se

coloca na perspectiva da relação entre escolaridade e emprego. O diagnóstico neste documento aponta a dificuldade na região ibero-americana entre os jovens com maior escolaridade e dificuldades de garantia de um emprego formal que quando alcançado, nem sempre é na área de sua formação profissional (Seda *et al*, 2010).

Este lado do problema indica que é preciso se repensar na educação profissional que se está ofertando, no entanto, a questão da relação educação e trabalho não se esgota aí:

> Hay que reconocer que estas iniciativas constituyen una de las caras del problema. La otra, no menos importante, es la que afecta al propio funcionamiento del mercado de trabajo: escasa transparencia de la oferta de puestos de trabajo, desajuste entre oferta y demanda de puestos de trabajo cualificados, e insatisfactorias condiciones en el sistema de contratación laboral. (Seda *et al.*, 2010, p. 126).

Maria Margarida Machado

3.2. – Educação Integral vinculada ao trabalho

A Educação Integral na EPJA significa o acesso à escolarização básica e à formação profissional de maneira indissociável, ou seja, considerando no processo educativo a importância dos conhecimentos que a humanidade produziu e sistematizou em diferentes áreas, bem como, o aprendizado com eficiência de uma ou mais funções laborais para o exercício da profissão, como direito de todos os homens e mulheres trabalhadores.

A concepção de Educação Integral define-se como o direito do trabalhador de acesso ao conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade, seja ele de natureza científica, cultural, estética, tecnológica ou política, bem como a oportunidade de produção de novos conhecimentos, buscando superar a dicotomia histórica de separação entre a formação geral e a formação técnica.

A defesa desta concepção na EPJA representa um posicionamento político e uma opção epistemológica diante do cenário mundial, tendo em vista que no século XX a humanidade demonstrou uma extraordinária capacidade de industriar e produzir, e a incapacidade de socializar o que resultou desta produção. O desafio do século XXI, segundo o historiador Hobsbawm (2000), é construir a capacidade política para essa socialização, e a educação integral é parte constitutiva desta tarefa, buscando superar o que prevalecesse na maioria dos modelos

educacionais que é o aligeiramento da escolarização, a ênfase nas avaliações padronizadas e classificatórias e o foco na formação técnica orientada aos interesses do mercado, que é o que prevalece na maioria dos modelos educacionais.

Na EPJA a defesa da Educação Integral parte do reconhecimento de que a população jovem e adulta, que retorna aos processos de escolarização, tem uma grande defasagem na sua formação geral (aquela que engloba os conhecimentos das linguagens, das ciências humanas e das ciências da natureza) e, em muitos casos, não tem nenhuma formação técnica, portanto, a garantia de uma educação com esta concepção de integral contribuiria para superação do modelo de formação aligeirada ou compensatória que muito marcou as políticas voltadas para os jovens e adultos trabalhadores.

Nos países da região, embora prevaleçam iniciativas de educação profissional em resposta aos interesses do mercado, a Educação Integral tem sido considerada a partir da defesa da educação profissional e técnica, presente nos documentos oficiais que tem sempre pautado escolarização e formação profissional como agendas imprescindíveis, todavia esta consideração não é suficiente.

De acordo com Brunner (2000), a situação da educação no final do século XX na AL e Caribe:

> –Por un lado, debe cumplir las asignaturas pendientes del siglo XX, tales como universalizar la cobertura preescolar, básica y media; incorporar las poblaciones indígenas al sistema escolar; mejorar la calidad y resultados de la enseñanza de competencias básicas, particularmente entre los sectores más pobres de la población infantil, juvenil y adulta; modernizar la educación técnica de nivel medio y superior; masificar la enseñanza de nivel terciario. Por otro lado, debe dar el salto hacia el siglo XXI y emprender las nuevas tareas de las cuales dependen el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural, adaptando para ello sus estructuras, procesos y resultados y las políticas educacionales a las transformaciones que – por efecto de la globalización– experimentan los contextos de información, conocimiento laboral, tecnológico y de significados culturales en que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje.(p. 49)

Maria Margarida Machado

3.3 Educação técnico profissional

A educação técnico-profissional, ou educação técnica de nível médio, como também é conhecida na região, é uma oferta de educação que atende a pessoas jovens e adultas que já concluíram os estudos primários e prosseguirão com a formação de competências e habilidades para atuar em uma área profissional específica.

A educação técnico-profissional tem suas origens nas escolas de artes e ofícios do século XIX, passando no século XX pelas missões culturais e rurais com um forte componente extensionista, até a chegada dos colégios técnicos. Esta trajetória é a que lhe proporciona um forte componente de vinculação com as condições marginais da população empobrecida e um caráter de atenção aos interesses do avanço do capitalismo na região, o que faz que em muitos momentos a relação entre educação e trabalho se reduza às práticas de educação técnico-profissional.

Os desafios do mundo do trabalho exigem cada vez mais que esta formação técnico-profissional se aproxime da concepção de educação ao longo da vida, o que implica ampliar sua compreensão do que se espera de um técnico no mundo atual, exigindo dos mesmos, além das competências e habilidades específicas, atitudes e conhecimentos capazes de transpassar as barreiras impostas pelas mudanças econômicas, sociais, políticas, tecnológicas e culturais.

Em alguns países a educação técnico-profissional tem sido orientada pelos interesses exclusivos de preparação para o mercado de trabalho, sendo assumida inclusive por algumas empresas, com o propósito de qualificar seus trabalhadores. Em outros, também é oferecida pelo Estado, como uma das modalidades que complementam a educação básica, ou como parte desta. Em ambos os casos, seja oferecida pelos empresários ou pelo Estado, a educação técnico-profissional pode ou não manter currículos ou conteúdos da formação geral, abranger todas as áreas de conhecimento, e não só os conteúdos relacionados a sua área. O que se observa nas experiências é ~~l~~a práctica de separar educación para el trabajo y educación general, como si la educación conocida como general no tuviera la responsabilidad de formar para el trabajo, y como si la educación para el trabajo no incluyera aprendizajes de educación general" (Messina *et al*., 2008, p. 25).

Como sua própria denominação indica, a educação técnico-profissional é dentro da EPJA a estratégia que mais associa a educação com o

emprego. Levando-se isto em conta é que se afirma que em Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas

> …la globalización del trabajo, la continua reestructuración de las economías, la mayor movilidad de los trabajadores, las nuevas demandas tecnológicas, entre otros factores, influyen en la necesidad de formación, así como las perspectivas profesionales. Por ello resulta necesario aplicar un enfoque de educación recurrente para el mundo laboral, así como de aprendizaje para toda la vida. Muchos de los programas de estudio, así como la metodología de enseñanza, no están adecuados a estos requerimientos (Gurdián, 2009, p.57).

Gurdián chama a atenção sobre o fato de que na região latino-americana a educação técnica-profissional não só representa os interesses dos empresários, como também, os dos próprios trabalhadores, que podem com esta formação investir em empreendimentos autônomos de geração de ingressos.

> La capacitación laboral en los beneficiarios de la educación de adultos debe vincularse a proyectos productivos y al sector empresarial. Las prácticas informales a través de pequeños negocios (pymes) y talleres, algunos con carácter microempresarial, son un elemento motivador para la generación de puestos de trabajo, ya sea a través de nuevas plazas o de autoempleo (Gurdián, 2009, p.57).

Ainda mais, ressalta o fato de que a formação técnica não é suficiente:

> Para montar un pequeño negocio, para insertarse por cuenta propia en el mercado de trabajo, no basta con dominar una determinada habilidad técnica o profesional. Muchos países en Latinoamérica están saturados de jóvenes que fueron formados en programas supuestamente orientados a generar empleo, sin embargo, ahora se encuentran desocupados o subempleados. Recursos financieros para la adquisición de equipamientos y capital de trabajo para arrancar son tan necesarios como la formación humana, la recuperación de la autoestima y el acompañamiento que afiance en las personas la convicción en sus propias capacidades para salir adelante (Gurdián, 2009, p.57).

Estas reflexões acerca da educação técnico-profissional reforçam a ideia de que para a EPJA esta é uma estratégia necessária de formação dos trabalhadores, ainda que seja fundamental avaliar o que se vem oferecendo na região. É necessário que esta formação técnica se aproprie

da concepção mais compreensiva do sentido da aprendizagem ao longo da vida, ampliando os horizontes formativos e superando os formatos de treinamento dos trabalhadores em determinadas competências e funções muito específicas, que pela dinâmica de mudanças da realidade atual no mundo do trabalho rapidamente se tornam obsoletas. A educação que interessa ao trabalhador de hoje implica um processo intelectual e racional, um processo de conhecimento contínuo e não só de aplicação de uma técnica, daí o desafio da revisão permanente dos modelos de educação técnico-profissional.

Maria Margarida Machado

3.4 Educação e Economia Solidária

A Economia Solidária revela-se como uma estratégia de enfrentamento à estrutura alienada do sistema capitalista, tendo em vista que, ainda que dentro deste mesmo sistema econômico, busca organizar coletivamente os trabalhadores para a produção da existência objetiva/material sua e de sua família, e ainda busca resgatar a existência subjetiva/coletiva dos sujeitos envolvidos nesta atividade produtiva. Cabe à EPJA em seus currículos e estratégias pedagógicas contribuir para que os trabalhadores se formem e se qualifiquem para a construção desta outra economia possível.

Tratar de Economia Solidária no campo da EPJA é fazer a defesa de construção de uma outra configuração econômica que garanta a sustentabilidade de jovens e adultos trabalhadores e suas famílias.

O termo economia solidária indica um modo de produção que possui como características básicas a igualdade de direitos e a autogestão. Igualdade refere-se ao fato dos meios de produção ser de posse coletiva dos que trabalham com eles. Autogestão significa que os trabalhadores são os responsáveis pela gestão do empreendimento, que deve proceder de forma coletiva e democrática (Singer, 2008). É uma economia que busca a valorização do ser humano e não do capital, na medida em que concebe trabalho como um caminho para a libertação humana, tornando-se uma alternativa à dimensão de alienação dos trabalhadores nas relações de produção capitalista.

A economia solidária pode se concretizar por meio de associações e/ou cooperativas, mas é preciso cuidar para que as suas características

básicas não se percam nos processos de produção e circulação dos bens entre os sujeitos do coletivo que a constituem.

> La economía solidaria viene configurándose en las últimas décadas como un movimiento social que reúne a un conjunto de organizaciones y actividades que, a lo largo de todo el planeta, están generando un pensamiento y una práctica alternativa y solidaria de la economía en sus diferentes facetas: producción, FINANCIACIÓN, comercio y consumo. (Celorio & Munain, p. 108)

A concepção de Economia Solidária se fortalece no debate sobre ~~U~~Uma nova economia é possível", presente desde o primeiro Fórum Social Mundial, e precisa ser considerada também no debate de ~~U~~Uma nova educação é possível". Neste sentido, o movimento social em prol da economia solidária se apresenta à EPJA como um enorme desafio de efetivação deste ~~n~~novo", pois significa pensar uma educação dos trabalhadores que invista num conhecimento capaz de contribuir com suas atividades de produção, financiamento, comercialização e consumo. Ao mesmo tempo reforça a necessidade da EPJA de superar a concepção de uma educação que visa apenas treinar os trabalhadores para uma função específica.

Maria Margarida Machado

3.5. Trabalho digno

Trabalho digno é o caminho para a redução da pobreza, para a consecução do desenvolvimento equitativo, inclusivo, sustentável e para a promoção do desenvolvimento local.

Os Estados-membros da Organização Internacional do Trabalho têm tratado deste tema a partir da concepção de Trabalho Decente, que significa aquele que é exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, sendo adequadamente remunerado e capaz de garantir vida digna aos trabalhadores e trabalhadoras e às famílias que dele dependem. Para a OIT, para a sustentação do trabalho decente são necessários quatro pilares: ~~a~~a) respeito às normas internacionais do trabalho, em especial aos princípios e direitos fundamentais do trabalho(...); b) promoção do emprego de qualidade; c) extensão da proteção social; d) diálogo social. (BRASIL, 2006, p.5).

Estes quatro pilares são fundamentais se tomados como temáticas relevantes para o debate nas diferentes estratégias da EPJA na região. A questão específica das normas internacionais do trabalho, por exemplo,

precisa ser incorporada aos currículos da EPJA, pois no processo de escolarização e formação profissional cabe aos educadores a abordagem das questões relativas à ~~li~~berdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; eliminação de todas as formas de trabalho forçado; abolição efetiva do trabalho infantil; eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação" (Idem). Há na região experiências de educação específica de trabalhadores que já incorporam estas temáticas em suas propostas curriculares, como é o caso das que se realizam nas centrais sindicais, como o Projeto Integrar da Central Única dos Trabalhadores (CUT, 2013) no Brasil.

A temática do trabalho digno está diretamente relacionada à concepção de Inserção Produtiva ou Inclusão Produtiva, como é chamada em alguns países da região que se refere a um conjunto de medidas ou estratégias, sejam elas públicas/estatais ou de iniciativa da sociedade civil, como associações e empresas, com vistas a possibilitar o acesso dos trabalhadores ao mercado de trabalho formal ou a outras formas de trabalho e geração de renda. Em parte significativa dos países da região, a inserção produtiva tem por finalidade garantir/devolver a autonomia do trabalhador no seu sustento e no de sua família, numa perspectiva de emancipação destes indivíduos para que superem a dependência em relação aos programas de assistência social dos governos.

Podem ser destacadas como medidas de inserção produtiva: atividades de qualificação dos trabalhadores que os capacitem a exercer funções específicas individuais ou em grupos de produção; programas de microcrédito; oferta de estágios remunerados; disponibilização de instâncias de suporte para o setor de micro e pequenas empresas que promovam o desenvolvimento local das redes ou cadeias produtivas. É importante que as políticas públicas de EPJA estejam atentas a estas iniciativas de Inserção Produtiva e dialoguem em seus currículos de formação geral e formação profissional também com as demandas de geração de trabalho e renda dos trabalhadores.

Na educação de pessoas jovens e adultas, trabalho digno representa o que a OIT defende como *trabalho decente*, em termos de: a) condições de trabalho e salário, um trabalho produtivo e com salários justos; b) cumprimento das convenções trabalhistas de proteção e promoção do trabalhador; c) igualdade de gênero, em particular, igualdade de oportunidades e de trato; d) seguridade e saúde no trabalho, assim como a proteção social ao trabalhador e sua família; e) liberdade dos trabalhadores para tomar decisões, participar, organizar-se e manifestar seus interesses. Portanto, o trabalho decente só é tal quando se cumprem todos estes requisitos.

3.6. Educação em empresas e associações solidárias

A educação em empresas ou em associações solidárias, no âmbito da EPJA, é compreendida como o esforço intersetorial, que envolve empregadores e empregados, na garantia da educação dos trabalhadores. Não deve nunca ser uma ação que isenta o Estado da sua responsabilidade de garantir o direito à educação integral dos trabalhadores, tanto na escolarização básica, quanto na formação profissional, mas uma ação em parceria e complementar ao esforço dos entes públicos.

Na América Latina, a experiência de oferta educacional/qualificação dos jovens e adultos trabalhadores por empresas ou associações de trabalhadores não é recente. Retomando, por exemplo, dois momentos históricos: as décadas de 10 a 40 do século XX com o processo de imigração dos europeus para diversos países da América Latina, trazendo suas influências anarco-sindicais e comunistas que influenciaram na criação de escolas para trabalhadores nos centros urbanos e organização de ligas camponesas, com as ideologias marxistas; e as décadas de 40 a 80 do século XX, com os processos de expansão industrial e modernização da economia, vividos por parte dos países da região, onde se identificam as iniciativas dos empresários na qualificação dos ~~-n~~ovos" trabalhadores, como condição premente para a saída da região de um perfil agro-exportador-extrativista para um perfil industrial, a princípio para o consumo interno, o que nas últimas décadas pode ser identificado com uma tendência também à exportação.

Diante deste cenário, o que pensar sobre empresários e associações solidárias investindo em EPJA? Não se trata de uma resposta fácil, como talvez a que tenha sido apresentado no seminário realizado em Santiago pela Unesco, em 2000, analisando os desafios do século XXI para AL onde se afirma que :

> ... el aumento del interés y la participación de la sociedad civil en la educación movidos, en parte, por el papel que ésta juega en la movilidad y cohesión social, la preservación de identidades nacionales y locales, la mejoría de la calidad de vida, además de su contribución posible al crecimiento, la competitividad de los países y la productividad de las

> personas. Aunque restrictivos en general, se piensa que estos contextos favorecerán la emergencia de nuevas alianzas entre entes públicos y privados, sea para abordar tareas de interés común, compartir responsabilidades de tareas públicas o hacerse copartícipes en la formulación, ejecución o evaluación de políticas." (UNESCO, 2001,p. 149)

Na EPJA, sem dúvida, por natureza intersetorial neste sentido, é necessário o reconhecimento dos diversos agentes sociais que atuam na formação dos jovens e adultos trabalhadores. Todavia, este reconhecimento nos coloca diante do desafio de compreender os papéis do Estado e da sociedade civil no campo da EPJA, sem com isto retirar a responsabilidade do Estado enquanto poder público, de assumir sua responsabilidade frente à garantia do direito a educação. Neste sentido, a educação que se realiza em empresas ou em diversas associações de trabalho, cumpre um papel complementar à tarefa do Estado para com a EPJA.

A tarefa, embora de complementação, merece destaque na relação Educação e Trabalho, pois representa também o reconhecimento de que não apenas nos espaços formais de aprendizagem como a escola se forma o trabalhador. O trabalhador passa a maior parte do seu dia no ambiente de produção e, se neste ambiente, se criam condições de avançar o processo de aprendizagem deste trabalhador ele só tem a ganhar. Portanto, as estratégias educacionais propostas por empresários e associações de trabalhadores representam mais uma oportunidade destes sujeitos de seguirem aprendendo.

O estudo conceitual recentemente elaborado pelo CREFAL, em resposta a uma convocatória da OEI para investigação sobre alfabetização e educação de pessoas jovens e adultas na região, já indicou que assim como ocorre nos países europeus, a oferta de educação em empresas e em associações de trabalhadores reforça a importância dos diferentes agentes sociais na formação dos trabalhadores. O relatório destaca dois estudos da OCDE (2005, p. 69):

> La amplia oferta de proveedores de educación para adultos abarca instituciones privadas, públicas y paraestatales, si bien las empresas desempeñan un papel esencial en el proceso. Los modelos de participación son similares en todos los países y, por tanto, los vacíos son los mismos en lo que se refiere a la provisión de educación a grupos específicos de alumnos que tienen probablemente mayor necesidad de educación.

A necessidade do setor empresarial de estar atento à EPJA, em parte também tem relação com as rápidas mudanças que sofre o setor produtivo no atual contexto de avanço da tecnologia no campo da produção. Isto faz com que empresários tenham que investir na formação continuada de seus trabalhadores. Por outro lado, este mesmo avanço tecnológico impulsiona os empresários a utilizar a formação em serviço como um processo de seleção natural, portanto, a exclusão dos trabalhadores considerados ~~-m~~enos aptos". Esta segue sendo uma face versa do investimento dos empresários em qualificação dos trabalhadores, pois acaba por legitimar a exclusão, depositando na responsabilidade dos trabalhadores os efeitos do seu ~~-fr~~acasso".

Preocupados com este efeito nocivo de ~~-s~~eleção natural" do investimento em educação dos trabalhadores, oferecido, sobretudo pelas empresas, é que as políticas voltadas para EPJA precisam estar atentas na defesa de um investimento em formação que valorize o trabalhador, o requalifique para o trabalho e contribua para sua inserção e manutenção nas condições de trabalho decente e estável.

Neste sentido, quanto mais se assume a educação em empresas ou associações solidárias, um caráter de conscientização, mobilização e motivação, e se constitua em garantia de espaços e tempos formativos, para a conquista dos trabalhadores que necessitam retornar ao processo de educação, mais se contribuirá ao fortalecimento da EPJA.

Maria Margarida Machado

Fontes

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Agenda Nacional do Trabalho Decente. 2006. Disponível em: http://portal.mte.gov.br/antd/publicacoes.htm

BRUNNER, José Joaquín .Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos, estrategias. In.: Seminario sobre Prospectivas de la educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 23/25 de agosto de 2000. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134963s.pdf

CELORIO, Gema y MUNAIN, Alicia López de (coords.). DICCIONARIO de Educación para el Desarrollo.

DELORS, Jacques. et al. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo; Brasília: Cortez; MEC & UNESCO, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Vol. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOBSBAWM, Eric. O Novo Século (Entrevista a Antônio Polito). São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

MESSINA, G., PIECK, E., CASTAÑEDA, E. Educación y Trabajo: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Chile: Unesco, 2008.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). *2021 Metas Educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento Final. España, 2010.

_____. Estudio conceptual alrededor de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas (OEI). CREFAL. 2010.

Organización Internacional del Trabajo. Formación profesional: glosario de términos escogidos. Ginebra: OIT, 1993.

SEDA Santana, Ileana (coord.) (2010). Estudio conceptual alrededor de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas. Pátzcuaro (México): CREFAL/OEI.

SINGER, Paul. Economia Solidária. In. : ESTUDOS AVANÇADOS 22 (62), 2008. (entrevista).

UNESCO. Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Brasília: Unesco/Consed.Ação Educativa. 2001. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf

UNESCO. Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe. 2001. In. Seminario sobre Prospectivas de la educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 23/25 de agosto 2000.

3.7. Marco Nacional de Qualificações

O marco nacional de qualificações é um instrumento para o desenvolvimento, a classificação e o reconhecimento de habilidades, conhecimentos e competências segundo uma escala de níveis previamente acordados com base em um conjunto de critérios (OCDE). Expressa os acordos institucionais que definem os vínculos e conexões entre os diferentes níveis de formação e as modalidades de ingresso, reingresso, reconhecimento, rotas de progressão nos itinerários educativos, áreas e níveis de competência.

Os Marcos Nacionais de Qualificação (MNQ) são instrumentos relativamente recentes baseados naqueles resultados de aprendizagem que se organizam ao redor do conhecimento, destrezas e competências da população e que se estruturam, por sua vez, em torno a níveis. De

acordo com a OIT, na atualidade aproximadamente 70 países implementaram ou estão na fase de esboço ou de introdução de marcos de qualificações (Werquin, 2007).
Através deste instrumento consegue-se diminuir, de certa maneira, a distância que existe entre os sistemas educativos e os de formação para o trabalho, já que ao falar uma linguagem comum, permitem facilitar a progressão e mobilidade das pessoas entre ambos os sistemas.
Os MNQ podem compreender todas os benefícios e as rotas de aprendizagem, ou podem circunscrever-se a um determinado nível educativo ou setor em particular, por exemplo, a educação inicial, a educação de pessoas jovens e adultas, ou um campo ocupacional específico. Entre seus principais benefícios estão:

- o reconhecimento dos saberes prévios,
- poder expressar melhor as qualificações e ordená-las em um contínuo de níveis,
- melhorar a relação entre as qualificações e as demandas do mercado de trabalho,
- fomentar a formação ao longo da vida e a transparência e coerência do sistema nacional de formação, e por último,
- melhorar a empregabilidade das pessoas mediante a certificação de competências.

Enquanto as competências abrangem os conhecimentos, as aptidões profissionais e o saber fazer que se domina e aplica em um contexto específico adquiridos de maneira formal, não formal e informal, as qualificações designam a expressão formal das habilidades profissionais do trabalhador, reconhecidas nos planos internacional, nacional ou setorial. Esta qualificação é alcançada quando um organismo competente determina que a aprendizagem de um indivíduo alcançou um certo padrão de conhecimento, habilidades e competências.

As qualificações novas e antigas se classificam dependendo dos resultados de aprendizagem consignados nos descritores de cada nível, que por sua vez definem as condições de mobilidade e ascensão que incluem a equivalência entre educação e formação para o trabalho, assim como o reconhecimento de competências.

Requer-se tempo no esboço, divulgação e implementação de um MNQ principalmente porque se tem de elaborar catálogos de indicadores de aprendizagem, de desempenho e de gestão para depois esboçar instrumentos para avaliar a qualidade da educação, em coordenação com os distintos atores.

Entre os países da região que mais avançaram no desenvolvimento dos MNQ encontram-se a Colômbia, República Dominicana, Chile e México;

muitos outros países, entretanto, estão em processo de desenvolver e colocar em prática seus MNQ, adotando sua própria definição acordada entre os distintos atores do processo considerando as necessidades, objetivos e eixos do esboço.

Raúl Valdés

Fontes

COMISIÓN Europea (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf (consulta: 6 de julho de 2012).

DISEÑO de un Marco de Cualidicaciones para el Sistema de Educacíon Superior Chileno.
Recuperado de: http://www.consejoderectores.cl/innovacion_cualificaiones/documentos/Revista_Mc.pdf(consulta:2 de noviembre de 2012).

TUCK, Ron (2007) An Introducy Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers. International Labour Organization (ILO).

WERQUIN, Patrick 2007. Moving Mountains: Will qualifications systems promote lifelong learning? European Journal of Education, vol. 42, pp. 459-484.

4. A educação de pessoas jovens e adultas e seus espaços de interação

A educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) se caracteriza por ser parte substantiva do fomento da igualdade de oportunidades; por causa disto seu presente e seu futuro se associam aos indicadores de evolução das sociedades e economias das regiões. Neste sentido, a EPJA também se relaciona com a adequação de seus programas na busca de um desenvolvimento mais equitativo e procura dar resposta às demandas de jovens e adultos necessitados de habilidades e recursos para satisfazer suas necessidades como produtores, consumidores e cidadãos.

Poucos aspectos da educação foram mais desafiadores e mutáveis que a educação e formação de pessoas jovens e adultas. Demandas externas e pressões — incluindo aquelas associadas às mudanças tecnológicas, assim como a necessidades sociais urgentes— geraram grande tensão em seus programas e em sua base lógica fundamental. Cada vez exige-se mais, das pessoas jovens e adultas, em termos de desafios nos níveis educativos posteriores ou diferentes a uma educação só formal, seja no lugar de trabalho, no lar ou na comunidade.

O paradigma da ~~a~~prendizagem ao longo de toda vida" promovido no documento de Faure e reafirmado no Relatório Delors da UNESCO, representa o marco de ação para a EPJA, modalidade que pode assumir como próprias a educação não formal, a educação popular e uma educação contínua que supera os âmbitos escolares da educação. Neste sentido, é importante associar a EPJA a fatores ~~a~~além da escola", como são os das mudanças na vida política, econômica, social e cultural, ou os estímulos e a posição econômica ou social dos participantes.

A ideia de ~~n~~ecessidades básicas", como ponto de partida fundamental, e a de ~~n~~ecessidades básicas de aprendizagem", derivada essencial das necessidades básicas, têm sido particularmente consideradas tanto em relatórios mundiais do sistema das Nações Unidas como nas Conferências de Jomtien e Dakar.

As necessidades básicas de aprendizagem são descritas a partir de duas distinções:

> - O que é necessário haver aprendido para poder seguir aprendendo, de acordo com suas necessidades e interesses particulares; vale dizer, as ferramentas essenciais para a aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas…).

- O que é necessário haver aprendido para poder seguir vivendo; ou seja, aqueles conteúdos básicos ou mínimos de aprendizagem necessários para sobreviver, desenvolver as próprias capacidades, trabalhar com dignidade, participar efetivamente na vida das comunidades e nações, e melhorar a qualidade da própria vida.

A estreita associação da EPJA à aprendizagem ao longo da vida foi propícia para definir na América Latina pelo menos sete âmbitos prioritários de ação. Assim, a EPJA se expressa através da alfabetização, de sua vinculação ao trabalho produtivo, de suas contribuições à participação cidadã associada ao exercício dos direitos humanos, e de assumir-se como parte de um desenvolvimento local e sustentável. Outros âmbitos de ação referem-se especificamente a uma maior igualdade educativa entre gêneros, ao reconhecimento da crescente massa de jovens que acodem como participantes e à educação de camponeses e indígenas, população prioritária em suas demandas e necessidades de aprendizagem.

Na presente seção destacam-se particularmente três expressões da EPJA: a educação básica, a educação popular e a educação especial.

A educação básica, referente aos grupos mais desfavorecidos, identifica suas necessidades com os direitos humanos. O reconhecimento legal deste vínculo é uma resposta a partir da tarefa educativa à vigência de tais direitos e constitui uma base para a construção do currículo da educação de pessoas jovens e adultas. É importante assinalar que o básico requer competências específicas para satisfazer tais necessidades, e que tais competências deverão ser proporcionadas em função da necessidade determinada.

Na educação popular conflui uma leitura crítica da sociedade e da educação formal conservadora, assim como uma intencionalidade política de caráter que emancipa. Entre suas características principais se destacam as seguintes: buscar a mudança social; propiciar uma relação educativa horizontal na qual o educador respeite a autonomia do grupo de educandos; apoiar-se a partir da vida cotidiana dos educandos. Paulo Freire e seu imenso legado são a principal expressão desta concepção.

A vinculação da EPJA com melhores níveis de convivência e de superação de todo tipo de discriminações tem na educação especial uma de suas principais expressões. Nela têm espaço as pessoas com algum grau de deficiência e aquelas que não alcançam ou têm severas dificuldades para alcançar as oportunidades educativas ~~-n~~ormais". Isto demanda programas especializados destinados a casos singulares ou à

adaptação de ambientes educativos para que possam coexistir os que requerem atenção especial com aqueles que não a requerem.

As definições que se incluem nesta seção se centram em conseguir que a EPJA retome com maior fundamento suas responsabilidades estritamente educativas, ligadas preferentemente ao âmbito das aprendizagens, sem abandonar suas obrigações no campo da socialização política.

4.1. Educação de pessoas jovens e adultas:

A educação de pessoas jovens e adultas denota o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas cujo entorno social considera jovens e adultas, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender a suas próprias necessidades e as da sociedade.[2]

Mesmo que não exista um critério unânime entre especialistas do campo da educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) acerca da significação e o tipo de práticas que podem ser marcadas na categoria ~~"~~educação de pessoas jovens e adultas", encontram-se, em âmbito internacional, definições associadas aos períodos históricos nos que foram enunciadas, como as apresentadas nas conferências internacionais promovidas a cada doze anos pela UNESCO.

Mas, possivelmente, a *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos* elaborada em Nairobi (UNESCO, 1976) e que, além de tudo, é o instrumento normativo mais relevante da UNESCO no campo da educação de adultos é, até este momento, o que melhor define o conceito:

> A expressão "educação de adultos" designa a totalidade dos processos organizados de educação, seja qual for o conteúdo, o nível ou o método, sejam formais ou não formais, ou que prolonguem ou substituam a educação inicial oferecida nas escolas e universidades, e na forma de aprendizagem profissional, graças às quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade à que pertencem, desenvolvem suas aptidões, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir suas atitudes ou seu comportamento na dupla perspectiva de um enriquecimento integral do homem e uma participação em um desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente. A

[2]Suscribimos la definición de educación de adultos, establecida por primera vez en la Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos aprobada en Nairobi en1976 y desarrollada en la Declaración de Hamburgo en 1997 que se presenta en el Marco de Acción de Belém (2009) (p.2).

> educação de adultos não pode ser considerada intrinsecamente, mas sim como um subconjunto integrado em um projeto global de educação permanente (s/p).

Na América Latina, ainda que haja basicamente consenso sobre estas definições, criticou-se que não fazem referência alguma aos sujeitos da modalidade, focalizando-se só nos processos e graus de formalidade sem considerar as novas exigências da própria aprendizagem ao longo da vida. Também nelas não há referência ao Estado como promotor e responsável pelo direito a esta educação. Podemos constatar que a EPJA na América Latina tem representado, ao longo da história, uma fonte privilegiada de inovação e experimentação, e uma área da educação especialmente sensível aos problemas da pobreza e da marginalização. (Schmelkes, 2008; Torres, R.M., 2009).

Mesmo assim, a educação de pessoas jovens e adultas na América Latina segue fundamentalmente associada com a educação básica e compensatória, e mais especificamente, com a alfabetização de adultos e a integração profissional e social dos jovens não escolarizados (UIL, 2008). Apesar de sua importância, milhões de pessoas encontram-se sem acesso à formação, principalmente as que se encontram em situação de maior vulnerabilidade. Isto evidencia as dificuldades da EPJA para responder, em termos de cobertura, qualidade e equidade, às demandas políticas que lhe foram confiadas (Valdés, 2013).

Nesta breve descrição sobre a situação na região mostra-se como, apesar da EPJA propor a ampliação de seus horizontes em termos do sujeito e dos temas de atenção, assim como dos níveis de cooperação com outros setores, a região da América Latina e do Caribe segue condicionada à educação compensatória com dificuldade para acessar uma aprendizagem relevante e permanente.

Levando-se em conta as mudanças mundiais no âmbito trabalhista, a crescente importância de temas como a multiculturalidade, o desenvolvimento sustentável e as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), a presença majoritária de jovens como sujeitos dos programas da EPJA e a difícil situação da alfabetização e da educação básica, começa a ser considerado na região um sistema educativo com componentes melhor integrados e inter-relacionados, enfatizando as aprendizagens relevantes formais e não formais para todas as pessoas de forma mais atrativa, assim como o reconhecimento de aprendizagens significativas fora do sistema escolar. A EPJA começa a fazer parte de um projeto educativo que garanta o direito à educação ao longo de toda vida. A elevada demanda potencial lhe outorga uma relevância primordial, pois deve assumir a responsabilidade de dar resposta às pessoas jovens e adultas que por diversos motivos ficaram excluídas dos níveis obrigatórios

dos sistemas educativos. O desafio é superar sua condição reparadora e compensatória e garantir sua identidade, marcada como parte fundamental da aprendizagem ao longo da vida.

José Rivero

Fontes

RIVERO, José (1993). Educación de adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización. Madrid: Editorial Popular/OEI.

SCHMELKES, Sylvia (2008). La educación de adultos y las cuestiones sociales. Antología. Pátzcuaro, México: CREFAL (Colección Paideia Latinoamericana, 2).

TORRES, Rosa María (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. México: UIL.

UNESCO (1976). Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos. Nairobi: UNESCO

INSTITUTO de la UNESCO para la Educación (UIE) (1997). La educación de las personas adultas. La Declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro. Hamburgo: UIE.

UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA (1997). Los aprendizajes globales para el siglo XXI. Nuevos desafíos para la educación de las personas jóvenes y adultas de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

VALDÉS, Raúl (2013). Políticas públicas en educación básica de personas jóvenes y adultas en México y Brasil. Un estudio comparado. Tesis doctoral. México: Universidad Iberoamericana de Puebla, Departamento de Documentación.

4.2. Âmbitos da educação de pessoas jovens e adultas

Os âmbitos da educação de pessoas jovens e adultas são os diferentes campos de ação nos quais esta se expressa, associada a diferentes atores ou públicos, objetivo e modalidades de trabalho. A partir da CONFINTEA V privilegiam-se sete grandes âmbitos nos quais a EPJA se expressa e atua: alfabetização, trabalho, participação cidadã e direitos humanos, educação de camponeses e indígenas, jovens, gênero e desenvolvimento local e sustentável.

A última década do passado século XX teve dois momentos especiais para a EPJA: a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a CONFINTEA V (Hamburgo, 1997). A primeira delas situa nos educandos a razão central da boa aprendizagem, adotando como premissa maior a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e outorgando atenção prioritária aos núcleos de maior vulnerabilidade em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

A segunda determina a necessidade de que as aprendizagens de pessoas jovens e adultas estejam destinadas a conseguir mudanças pessoais e sociais, enfocando a educação no ser humano e em suas necessidades de sanidade, meio ambiente, trabalho e em outras áreas de desenvolvimento social e econômico. Na primeira década do presente século, o *Marco de Acción de Belém* situa a EPJA como aspecto vital da aprendizagem ao longo da vida, como direito humano básico e como uma das chaves para fazer frente às mudanças do novo século.

Os anos 1998 e 1999 serviram na América Latina para discutir e concretizar as recomendações de Hamburgo, em um processo estimulado em ação conjunta pela UNESCO, o Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), o Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) e o Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

Como resultado desse processo, foram definidos e adotados sete âmbitos ou temas prioritários para o desenvolvimento da EPJA na América Latina e no Caribe. Estes se resumem a seguir, com a justificação de que sua ordem de apresentação não equivale a uma maior ou menor importância temática[3]:

Alfabetização como acesso à cultura escrita, à educação básica e à informação. Admite-se que um particular desafio para a EPJA é o de apreciar a complexidade do fenômeno da alfabetização enquanto processo que acontece de maneira simultânea no plano pessoal e no espaço social, e que, por ser assim, as letras e sons não dão por si sós uma cultura escrita. Daí a necessidade de ver esta complexidade não como um obstáculo, mas como recurso e desafio para transformar o fato educativo.
Educação e trabalho. O interesse por uma EPJA vinculada ao trabalho não é novo; constitui, entretanto, uma preocupação fundamental a ser

[3]Para el desarrollo de los temas, se toman aportes de Judith Kalman (Alfabetización); Enrique Pieck (EPJA vinculada al trabajo); Carlos Zarco (Educación, ciudadanía y derechos humanos); Luis Benavides (Educación de campesinos e indígenas); Alberto Brusa (Educación y jóvenes); Virginia Guzmán y María I.Irigoin (Equidad de género); Rosa María Boggio (Desarrollo local y desarrollo sustentable) en UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA (2000).

considerada por seus programas dada a necessidade de dar resposta a situações crescentes de pobreza entre a população majoritária da modalidade. Nos setores pobres a capacitação técnica é quase inexistente e se debate entre uma lógica orientada à sobrevivência e o assistencialismo, e outra cuja natureza e razão de ser é o trabalho; perante esta situação, do que se trataria seria de articular ambas as ofertas educativas.

A ideia de uma aprendizagem ao longo da vida supõe levar em conta os diferentes espaços com os quais as pessoas interagem para convertê-los em espaços educativo-formativos. Trata-se de reconhecer a potencialidade educativa destes espaços e valorizar sua contribuição — em termos de conhecimentos, atitudes e habilidades — para a incorporação social e produtiva dos indivíduos.

Educação, participação cidadã e direitos humanos. A educação cidadã aparece hoje como um das ênfases para a construção das sociedades responsáveis de seu futuro, e como uma contribuição fundamental na recriação de nossas sociedades. A educação em direitos humanos constituiu um dos poucos conteúdos transversais que se incorporaram aos currículos formais do sistema escolar e a programas da EPJA.

Educação de camponeses e indígenas. Ambos os grupos apresentam situações de atraso socioeconômico e educativo e uma realidade difícil de interpretar e de solucionar. A marginalização, a pobreza e a urgência de emigrar são problemas inerentes a ambos os grupos, e por isto, a nova concepção da EPJA deve assumir a pluralidade de etnias, línguas e culturas como uma vantagem e não como um problema, sob a condição de conseguir um equilíbrio entre o geral e o particular, entre semelhanças e diferenças, entre pluralidade e unidade, evitando o radicalismo étnico.

Uma tarefa central tem sido a de contribuir ao fortalecimento da participação e o protagonismo destas populações. Trata-se de processos que buscam potencializar a autogestão e a autodeterminação das mesmas.

Educação de jovens. Na América Latina os jovens são a maioria dos usuários e participantes ativos de programas originalmente destinados a pessoas adultas. Foi a primeira região em associar os jovens com os adultos, como sujeitos com direitos similares para ser partícipes dessa modalidade educativa. Os jovens, além disto, demandam mais protagonismo em sociedades até hoje dominadas por adultos. A educação especificamente referida a suas inquietudes, necessidades e solicitações abre uma nova perspectiva na antes denominada —educação de adultos".

Educação e gênero. A EPJA deve considerar as demandas de mulheres e homens como sujeitos sociais com direito a desenvolver suas concepções, ideias e interesses singulares, assim como também a uma distribuição mais justa das oportunidades entre eles. Neste sentido, o ~~"g~~gênero" constitui uma categoria de análise de ordem ~~"r~~relacional" que afirma que não é possível entender a situação das mulheres sem referir-se à dos homens e vice-versa, sendo a construção das relações de gênero resultado de processos complexos em diferentes níveis da realidade.

Ainda que se observem avanços com relação ao acesso e permanência das mulheres nos programas de alfabetização e educação contínua, ainda persistem desigualdades em quanto à participação das mulheres na educação.

Educação, desenvolvimento local e sustentável. A noção de sustentabilidade do desenvolvimento aposta na nova relação centrada no desenvolvimento e conservação da própria vida, passando da relação de domínio do homem sobre a natureza à de solidariedade e responsabilidade com o planeta.

Por outro lado, o desenvolvimento local requer posturas e estratégias coletivas que permitam mobilizar os recursos locais dando consistência e viabilidade ao desenvolvimento em termos locais. Na perspectiva do desenvolvimento humano e sustentável, o poder local se baseia no desenvolvimento das pessoas com autonomia e capacidades, produto de sua própria educação.

José Rivero

Fontes

UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA (2000). La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de acción en el siglo XXI. Santiago de Chile: OREALC.

4.3. Vínculos da educação de pessoas jovens e adultas

Denominamos vínculos da EPJA a ação conjunta de iniciativas, programas, projetos ou políticas implementados por diferentes instituições, organismos e atores em geral, sejam escolarizados ou não, tais como movimentos sociais, a comunidade, o ambiente de trabalho e as igrejas, entre outros, que se constituem em espaços de aprendizagem e de educação de pessoas jovens e adultas.

A EPJA nos países ibero-americanos conta com diferentes instituições que se vinculam para executar ações, programas e políticas dirigidas ao público jovem e adulto, sobretudo para os trabalhadores não escolarizados ou com baixa escolaridade. É este fato o que a caracteriza como área Inter setorial, ou seja, aonde governos e sociedade civil, principalmente, vêm atuando de diferentes formas e com diferentes intencionalidades. A tarefa mais específica de garantir o direito ao acesso à educação básica foi assumida como responsabilidade dos gestores públicos, no sentido de reafirmar que a escolarização da população é um direito de todos, e sua provisão, um dever do Estado.

Entretanto, a EPJA não se reduz à escolarização. Há diferentes experiências de aprendizagens que não passam pela escola, mas sim por outros espaços, como os movimentos sociais, sindicatos, igrejas, ambientes de trabalho, meios de comunicação, entre outros, que são fundamentais para a formação das pessoas jovens e adultas. Destacar estes vínculos é ressaltar a importância desta formação ampliada e a necessidade de que estes espaços de aprendizagem sejam reconhecidos e valorizados pelos governos e pela população em geral.

Esta atuação conjunta da EPJA através dos vínculos se evidencia no espírito que orientou a construção do documento "*Metas Educativas 2021*: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios":

> Não se pretende somente elaborar um conjunto de metas e indicadores entre os Ministros da Educação Ibero-americanos, aprovado depois pelos chefes de Estado e de Governo, mas sim incorporar toda a sociedade no debate das metas e de seus indicadores, em seu referendo, em seu seguimento posterior e em seu compromisso ativo para consegui-las. Não é possível situar a educação ibero-americana no nível desejado ao longo de uma década sem a sensibilidade e a participação efetiva da grande maioria da população, especialmente daqueles que têm uma maior formação e responsabilidade: grêmios de professores, associações de pais de família, instituições, universitários, empresas, organizações sociais, etc.(OEI, 2010, p.17).

A perspectiva dos vínculos da EPJA também está reafirmada nos compromissos assumidos pelos 144 Estados Membros que participaram da CONFINTEA VI, quando no *Marco de Acción de Belém* avaliam os avanços obtidos n a EPJA:

> 11. A aprendizagem de adultos prospera quando os Estados realizam iniciativas decisivas em aliança com instituições fundamentais da sociedade civil, com o setor empresarial e as associações de trabalhadores. As associações estão se estendendo entre o setor público

e o privado, e a cooperação Sul-Sul e a cooperação triangular estão dando resultados tangíveis no que se refere a estabelecer uma nova modalidade de aprendizagem de adultos com olhos para o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia. Os órgãos e as organizações regionais e supranacionais desempenham funções cruciais que promovem transformações, influindo nos Estados e complementando sua atuação. (UIL, 2010).

José Rivero

Fontes

OEI (2010). Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final, Madrid: OEI.

UIL (2010). Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Hamburgo: UIL. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf(consulta: 20 de febrero de 2013).

4.4. Educação básica

A educação básica é aquela que implica: 1) um acesso generalizado a qualquer nível educativo considerado ~~f~~undamental", com especial atenção nos grupos mais desfavorecidos; 2) qualidade da educação individualizada, flexível e adaptada às necessidades, culturas e contextos dos destinatários; e 3) a que assume como próprias as ~~n~~ecessidades básicas de aprendizagem", tanto as denominadas técnicas instrumentais básicas (leitura, escrita, expressão oral, cálculo e resolução de problemas), como os conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes necessários para que as pessoas possam desenvolver suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

A educação básica recebe esse nome não porque seja o menos importante de todos os níveis, mas sim porque representa a educação essencial e fundamental que serve para adquirir qualquer outra preparação na vida do indivíduo; a educação básica representa a aprendizagem dos elementos necessários para poder desenvolver-se na sociedade e dentro de sua cultura, porque é a educação obrigatória que receberão todos os cidadãos.

Pode-se dizer facilmente que a educação básica é a educação mais importante que um indivíduo recebe, já que é a que lhe permite obter os conhecimentos elementares a partir dos quais aprofundar seu sentido intelectual e racional.

A organização da educação básica varia de país em país na região, mas em todos eles é obrigatória e universal.

A Conferência Internacional de Jomtien (1990) foi particularmente importante para chegar a uma definição de ~~e~~ducação básica". Nela se elaborou a *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT)* e se criou a *Plataforma para la Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, incorporando uma série de objetivos e estratégias inovadoras e decisivas:

> • Situou-se por primeira vez na agenda internacional o desenvolvimento de medidas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de toda a população (crianças, jovens, mulheres e homens), reafirmando o compromisso com uma ~~e~~ducação básica de qualidade" como direito humano fundamental.
>
> • Redefiniu-se extensamente o termo de ~~e~~ducação básica—(aquela destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem), incorporando os seguintes elementos fundamentais:
>
> - Acesso generalizado a qualquer nível educativo considerado ~~b~~básico—, com especial esforço nos grupos mais desfavorecidos (pobres, meninas e mulheres, população rural, minorias étnicas e culturais, pessoas com deficiências, refugiados e relegados).
> - Qualidade da educação básica: individualizada, flexível e adaptada às necessidades, culturas e contextos dos destinatários.
> - Foram consideradas ~~n~~necessidades básicas de aprendizagem" tanto as denominadas técnicas instrumentais básicas (leitura, escrita, expressão oral, cálculo e resolução de problemas), como os conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes necessários para que as pessoas possam sobreviver e desenvolver suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.
> - Extensão do direito à ~~e~~ducação básica" e à capacitação a toda a população: infantil (educação pré-escolar), jovem e

adulta, com incidência na alfabetização de adultos, especialmente das mulheres,e a capacitação para o emprego.

Depois de Jomtien primou na América Latina a influência de organismos de financiamento internacional como o Banco Mundial, que identificavam a educação básica com a primária infantil, sem considerar outras esferas do educativo como a família, a comunidade, o ambiente, o trabalho, os meios de comunicação nem a educação de pessoas jovens e adultas. É por isto que agora se tenta resgatar uma visão ampliada da educação básica na qual a educação se baseia em necessidades sociais com vistas a contribuir a constituir pessoas críticas, cidadãos participativos e trabalhadores eficazes.

A educação básica equivale ao nível educativo pré-estabelecido, o qual reconhece todo tipo de saberes independentemente do lugar e da forma em que foram adquiridos. Esta educação básica leva em conta o ponto de vista e as demandas das pessoas jovens e adultas participantes.

Entendida deste modo amplo, a educação básica passa a ser uma educação que prepara em e para o exercício da cidadania, desde a infância até a idade adulta. Integra as múltiplas educações que costumam serem temas isolados ou ~~-tr~~ansversais": educação para a saúde, para a sexualidade, para o trabalho, para a paz e a resolução de conflitos, para a convivência, para a defesa do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, para a participação, etc. Todas estas são dimensões constitutivas de uma educação básica sólida e integral.

Como a educação básica não é um conceito claramente definido e aceito, cada região/país assumiu as etapas ou níveis educativos que a educação básica irá abranger (pré-escolar, primária, secundária, formação profissional, alfabetização, educação de adultos e/ou educação superior); os contextos e modalidades educativas contempladas (educação formal, não formal e informal) e o tipo de ações facilitadoras da universalização e qualidade da mesma. No coração da educação básica segue estando a alfabetização, uma ferramenta básica e uma porta de entrada para a aprendizagem ao longo da vida. Dadas às limitações das iniciativas que estão ao alcance da política educativa, é preciso por à disposição da população melhores vias de acesso a oportunidades educativas durante toda a vida adulta.

Para a maioria dos países da América Latina, é no marco da educação básica onde se desenvolvem praticamente todos os planos e programas que se oferecem às pessoas jovens e adultas.

José Rivero

Fontes

UNESCO (1990). Conferencia Internacional de Jomtien. Informe Final. París.

TORRES, Rosa María y CORAGGIO, José Luis (1997). La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos. Buenos Aires: CEM.

TORRES, Rosa María (2005). Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo. s/l: Fe y Alegría.

VÉLAZ, Consuelo (2005). Los retos de la educación básica en América Latina. Documento de trabajo núm. 1. Madrid: Fundación Carolina/OEI.

4.5. Educação popular

A educação popular é uma corrente político-pedagógica na que conflui uma diversidade de práticas. Converteu-se em um campo intelectual que frente a outras maneiras de ver e fazer educação tem uma intencionalidade política, ética e pedagógica articulada à transformação pessoal e social. Suas ideias centrais se baseiam em uma leitura crítica da sociedade e da educação conservadora; uma intencionalidade política emancipadora; o papel dos sujeitos sociais como protagonistas de sua emancipação; metodologias participativas e ativas; o diálogo de saberes e o diálogo cultural; a relação entre teoria e prática, e por isto, a importância da investigação – ação e a sistematização.

Os antecedentes históricos da educação popular remontam principalmente ao final do século XIX e início do século XX; desenvolveu-se particularmente no começo da década de 1960 e teve seu período de maior expansão na década dos oitenta.

Segue-se apresentando a educação popular como resultado da história latino-americana, vinculada com os processos socioculturais e políticos do continente, ao ideário de Paulo Freire, à teologia da libertação, às teorias do desenvolvimento e à teoria da dependência, assim como ao referencial marxista e às experiências revolucionárias ocorridas na América Latina e no resto do mundo. Merece destacar-se neste resgate, a relação estabelecida entre a educação popular e os momentos históricos em cada uma de suas fases, sendo a ~~-~~educação liberadora" seu selo fundamental, e um dos traços que permite referenciar uma política ou experiência educativa como inscrita na corrente da educação popular.

O componente político educativo da educação popular é parte de sua história; desde seu início desenvolveu a tomada de consciência crítica pelos atores sociais, através de um processo pedagógico para a apropriação de sua palavra e a definição de seus próprios sonhos, para converter-se em sujeitos protagonistas de sua história e de seu futuro.

A educação popular se desenvolve em seus inícios em práticas ligadas à educação não formal e informal, vinculadas à educação de jovens e adultos, devido a seu sentido político, ético, pedagógico e transformador. Hoje em dia é possível identificar a recuperação da educação popular como referência para políticas e práticas governamentais que podem ser consideradas da EPJA na educação básica, e não só em práticas educativas informais e não formais, ou seja, em um sentido abrangente, porque promove o desenvolvimento de sujeitos protagonistas, críticos, com identidade; a educação popular atualmente representa uma aposta pela educação cidadã e o exercício e exigibilidade de todos os direitos humanos (direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, DESCA).

A educação popular, como corrente sociopedagógica, construída histórica e contextualmente, é expressão de diversidade de práticas e discursos. Em cada uma das regiões e países do continente assumiu matizes particulares.

No estudo denominado, "Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina" (Caruso et al., coords., 2008), identificou-se a presença da educação popular nas políticas educativas, e mesmo que ainda haja diferentes matizes em como é compreendida e aplicada, é uma corrente que incide no pensamento educativo transformador, não só na América Latina como também em outros continentes, como o africano.

Nélida Céspedes

Fontes

CARUSO, Arlés, DI PIERRO Maria Clara, RUIZ, Mercedes y CAMILO, Miriam (2008) (coordinadoras), Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe, Pátzcuaro (México): CREFAL/CEAAL.

FREIRE, Paulo (1997). La educación como práctica de la libertad. Traducción directa del portugués por Lilián Ronzoni y prólogo de Julio Barreiro (2ª ed.). Montevideo: Editorial Tierra Nueva.

FREIRE, Paulo (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI Editores.

NÚÑEZ Hurtado, Carlos (2007). Vigencia del pensamiento de Paulo Freire. Educación de adultos y desarrollo, Bonn: DVV internacional, núm. 69. Recuperado de: http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=281&clang=3 (consulta: 28 de febrero de 2012).

TORRES, Alfonso (2000). Ires y venires de la educación popular en América Latina. La Piragua, núm. 18, México: CEAAL, pp. 19-29.

TORRES, Alfonso (2009). Educación popular y nuevos paradigmas: desde la producción del CEAAL entre 2004 y 2008. La Piragua, núm. 28, Panamá: CEAAL, pp. 5-27.

4.6. Educação especial

A educação especial é uma modalidade do sistema educativo que desenvolve sua ação de maneira transversal nos distintos níveis e estabelecimentos educativos, fornecendo um conjunto de serviços, recursos humanos, técnicas, conhecimentos especializados e ajudas para atender às necessidades especiais que possam apresentar os educandos de maneira temporal ou permanente ao longo de sua formação, assumindo um enfoque contínuo a partir do princípio da igualdade de oportunidades.

A educação especial se define como: ~~"U~~ma forma de educação destinada àqueles que não conseguem, ou é improvável que alcancem, através das ações educativas normais, os níveis educativos sociais e outros apropriados a sua idade, e que tem por objetivo promover seu progresso em direção a estes níveis." (UNESCO, 1983, p. 30).

Durante muito tempo, a educação especial tem sido uma educação paralela e segregada da normal ou ordinária, mas hoje está diante do desafio de situar-se como parte da rede de apoio da inclusão escolar e superar assim todo tipo de concepções separatistas.

A partir da perspectiva de educar em e para a diversidade, a educação especial foi adquirindo novos enfoques e em consequência novas estratégias de ação, devido ao intenso desejo de muitas pessoas que trabalham neste campo por conseguir que a diversidade inerente a cada ser humano seja reconhecida e encontre a melhor resposta educativa. Isto supõe uma mudança muito profunda nas valorações ideológicas, políticas, econômicas, sociais e educativas que têm caracterizado a atenção dispensada às pessoas que apresentam barreiras para a aprendizagem e a participação, sobretudo os jovens e adultos com deficiência.

A instalação deste enfoque não é recente: um documento que revolucionou o conceito da educação especial foi o relatório Warnock, elaborado em 1974 e publicado em 1978. Esta iniciativa confronta os esquemas que havia sobre educação especial, fundamentalmente em duas questões:

> • relaciona os problemas de aprendizagem e os recursos didáticos, indicando que a metodologia e os recursos didáticos devem ser ferramentas para dar solução aos problemas de aprendizagem;
>
> • coloca a ênfase na escola e na resposta educativa (adaptação dos espaços físicos e dos recursos humanos e organizativos).

Isto veio acompanhado de uma série de ações de âmbito internacional, que favoreceram a superação de uma concepção tradicional da educação especial centrada no modelo do déficit, fortemente enraizado no âmbito médico-psicológico, para passar a uma proposta de atenção à diversidade centrada no modelo curricular.

O modelo do déficit vem justificando exclusivamente as dificuldades de aprendizagem dos alunos desde as anomalias biológicas. O estudante é considerado o ~~p~~problema" e os docentes, técnicos e diretores tendem a enfatizar o que a pessoa não pode fazer (suas debilidades), em vez de olhar o que sim pode realizar (suas habilidades e fortalezas).

Dentro deste modelo, o ensino é entendido a partir de um enfoque de transmissão de conhecimentos, onde a principal fonte de saber é o professor especialista, um especialista em pedagogia terapêutica, um professor especial cujos conhecimentos é único e excepcional e onde, portanto, se estabelece um currículo paralelo, especial para estes alunos, que se cristaliza em programas de desenvolvimento individual, fortemente centrados no déficit e, portanto, nas carências dos estudantes. Como consequência, não se considera o ambiente do aluno como um elemento favorecedor de seu desenvolvimento. (López Melero, 1997; Porras, 1998).

O modelo da atenção à diversidade, por outro lado, está centrado no modelo curricular e permite ver que o termo diversidade está incorporando novos matizes no âmbito da educação especial, pois se estabelece a ideia de que diversos somos todos, não só os alunos com deficiência. Por isto, requer-se uma mudança na organização dos centros educativos e nas estratégias de ensino aprendizagem utilizadas nestes lugares.

É neste processo onde o modelo de educação especial pode fornecer grandes contribuições, posto que pratica e administra uma gama ampla e diversa de ferramentas educativas (metodologias, equipamento, materiais

e recursos humanos) que podem garantir a inclusão dos alunos/as independentemente de sua condição física, psicossocial ou intelectual.

A partir do caminho percorrido, a nível regional, considera-se que o grande desafio da política educativa para a atenção de pessoas jovens e adultas é trabalhar para que o ensino responda melhor às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de cada estudante e que estas demandas sejam atendidas no marco do currículo comum, com os apoios e ajudas técnico-pedagógicas que sejam necessários em contextos educativos inclusivos, desafiantes e enriquecidos.

A partir do reconhecimento do direito à educação, coloca-se a atenção nas necessidades educativas dos alunos em direção às que têm de orientar a educação e o ensino:

> A educação especial deixa de ser entendida como a educação de um tipo de pessoas e deixa de centrar-se nos déficits destas pessoas. Antes é melhor entendida como o conjunto de recursos educativos postos à disposição dos alunos e alunas, que em alguns casos poderão necessitar deles de forma temporal, e em outros de forma mais continuada e permanente (MEC Chile, 2004).

Como consequência, a educação especial é entendida atualmente a nível regional como um serviço de apoio à educação geral; tem a seu cargo a geração de conhecimentos específicos — a partir dos processos globais de ensino e aprendizagem — e gera assim os apoios especiais e necessários para a eliminação de barreiras para a aprendizagem e a participação de todo o alunado, sempre com o fim de conseguir o máximo desenvolvimento pessoal e social das pessoas com necessidades educativas especiais. É uma modalidade do sistema educativo que desenvolve sua ação de maneira transversal nos diferentes níveis, tanto nos estabelecimentos de educação comum como nos de educação especial do sistema escolar, provendo um conjunto de serviços, recursos humanos, técnicas, conhecimentos especializados e ajudas para atender às necessidades educativas especiais que possam apresentar alguns alunos de maneira temporal ou permanente ao longo de sua escolaridade.

A educação é interpretada desde o princípio da igualdade de oportunidades, pelo que a educação especial é um aspecto da escola compreensiva e tem um enfoque contínuo; desta maneira responde às demandas ao longo de todo o ciclo de vida.

Esta modalidade educativa é chamada a realizar mudanças profundas em sua dinâmica de funcionamento para dar uma resposta pertinente à demanda da população — sobretudo às e aos jovens e adultos que

apresentam necessidades educativas — com intenção de assegurar-lhes um processo efetivo de inclusão social, e com garantias de direito para todas e todos.

Claudia Pacheco

Fontes

AGENCIA Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003a). Educación especial en Europa. Recuperado de:http:www.european_agency.cy.org//publication (consulta: octubre de 2009).

AGENCIA Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003b). Educación inclusiva y prácticas en el aula en educación secundaria. Recuperado de: www.european-agency.org (consulta: octubre de 2009).

AGENCIA Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003c). Principios fundamentales de la educación de necesidades especiales. Recomendaciones para responsables políticos. Recuperado de: www.european-agency.org (consulta: octubre de 2009).

FESTA, María Elena (2002, julio). Nuevo perfil profesional del docente de educación especial. Venezuela: Fundación Paso a Paso.

GOBIERNO de Chile-Ministerio de Educación de Chile (2004). Nueva perspectiva y visión de la educación especial: informe de la comisión de expertos. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

GOBIERNO de Chile-Ministerio de Educación de Chile (2005). Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

GOBIERNO de México-SEP-Dirección de Educación Especial. Delegación Benito Juárez, Distrito Federal. México. Recuperado de:http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/index.php (consulta: octubre de 2012).

LÓPEZ Melero, Miguel (1997). ¿Es posible una escuela sin exclusiones? Barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje. Málaga: Universidad de Málaga.

LUMPKIN, Garren (2012). Inclusive Education For Children With Disabilities. Linking With Child Friendly Schools (edición final no publicada). UNICEF-TACRO (UNICEF Regional Office for Latin America and the Caribbean).

ONU (1948). Declaración universal de los derechos humanos. ONU.

ONU (1959). Convención sobre los derechos del niño, adaptada y abierta a la forma y ratificación por la Asamblea General de Naciones Unidas. Recuperado el 18/10/12 de:http:/www.inclusioneducativa.cl/documentos/nena.pdf

PORRAS Vallejo, Ramón; COTRINA García, Manuel J.; GUTIÉRREZ Nieto, Cándido; URGILÉS Campos, Guillermo; GARCÍA García, Mayka; GRZONA, María Alejandra y SERÓN, Juan Manuel (2008). Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Breve análisis de situación. Madrid: Gobierno de España/Fundación ONCE-América Latina (col. Cermi).

ROSANO, Santiago (s/f). La cultura de la diversidad y la educación inclusiva. Universidad Internacional de Andalucía.

UNESCO (1983). Terminología de la Educación Especial. París: Recuperado de: http://perezcastello.typepad.com/psicologia/punto_2.1.pdf (consulta: 18 de octubre de 2012).

UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos: Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien.

UNESCO (2000). Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación: Marco de Acción de Dakar. París.

UNESCO (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Santiago de Chile.

UNESCO (2007). Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la educación para todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC /OREALC/UNESCO). Santiago de Chile.

UNESCO (2009). Educación especial e inclusión educativa: estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. VI Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica. Guatemala.

5. Alfabetização de pessoas jovens e adultas

As maneiras de denominar ou entender os termos associados com a alfabetização (alfabetismo, analfabetismo, níveis de alfabetismo, etc.) acontecem dentro de contextos determinados. A alfabetização foi abordada a partir de diferentes paradigmas, em cada um dos quais predominam perspectivas e concepções políticas, econômicas, sociais e culturais do período histórico em que se propõem. Alguns projetos terminam sendo mais conjunturais, outros permanecem mais tempo, complementam-se ou são retomados com elementos novos em outros momentos. Como assinala Torres (2009), ~~O~~ campo da alfabetização é particularmente confuso, caracterizado por terminologia e definições variadas e inclusive *ad-hoc*" (p. 16).

A necessidade de ir conseguindo consensos convoca atores políticos e sociais a participar em espaços onde se debatem e estabelecem acordos sobre o que se entende por alfabetização e educação de pessoas jovens e adultas. Nestes, surgem orientações e compromissos assumidos pelos países, tomando como referência as políticas e programas da EPJA, as maneiras de conceituar a alfabetização e os níveis de competências que se espera desenvolvam as pessoas nas distintas etapas de sua vida.

Nesse sentido, a UNESCO organizou sucessivas Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA) e organizou reuniões de especialistas, nas quais foram propostas definições dos termos ~~a~~alfabetização" e ~~p~~essoa alfabetizada". Os acordos que se originaram destes encontros possibilitaram fixar metas, estabelecer linhas estratégicas e orientar os esforços em direção a determinados grupos.

Em 1990, os representantes de quase todos os países do mundo reunidos em Jomtien (Tailândia) assinaram a Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) com o fim de cumprir o compromisso estabelecido na Declaração Universal de Direitos Humanos: toda pessoa tem direito à educação. Dez anos depois, em Dakar (2000), acordou--se o Marco de Ação para o cumprimento das metas da EPT, entre elas ~~G~~uidar para que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos se satisfaçam mediante um acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de preparação para a vida ativa". A Declaração e as metas são assinadas tomando como referência uma maneira particular de conceber a alfabetização e a EPJA.

No ano de 2003, as Nações Unidades proclamam o Decênio das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), uma medida orientada a melhorar os níveis de alfabetização das pessoas adultas, criar ambientes alfabetizados e conseguir que todos os educandos dominem os conhecimentos transmitidos pela alfabetização para uma melhor qualidade de vida. Esta medida permite ver uma maneira de entender a alfabetização.

Também as Conferencias Iberoamericanas de Educación y Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno centraram sua atenção na alfabetização e educação básica de pessoas jovens e adultas. Assim surgem o Programa Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas e as ~~"M~~Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários", sendo uma das metas prioritárias ~~"o~~ferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo de toda vida". Ambos os programas foram estruturados a partir de maneiras de compreender a alfabetização e a EPJA.

Nos conceitos de alfabetização que assumem os países ibero-americanos, vigentes na primeira década do século XXI (OEI, Informe Países, 2007), pode-se observar que vão permanecendo aspectos das definições acordadas nas distintas Conferências e Declarações. Destacam certos elementos nos quais se concebe a alfabetização como um conjunto de habilidades e competências, como aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, como necessária para uma melhor qualidade de vida e para conseguir a participação ativa das pessoas, como instrumento para a transformação social, e como uma fase inicial de uma educação e aprendizagem ao longo de toda vida.

A partir da aceitação a nível internacional da noção aprovada de ~~"a~~lfabetização" no *Marco de Acción de Belém*, pode-se concluir que a aprendizagem e uso das competências de alfabetização é um processo contínuo e contextualizado que tem lugar dentro e fora de ambientes educativos ao longo de toda vida.

Como poderá ser comprovado na descrição de conceitos entre alfabetismo e alfabetização há diferenças que são explicadas na seção, entretanto, no contexto latino-americano ambos os termos são utilizados como sinônimos.

A noção de alfabetização como algo contínuo, gerou grande interesse na medição direta de níveis de competência e nos métodos de obtenção de informação sobre os níveis de alfabetismo nos países. Por último, apresenta-se o conceito de ambientes letrados como o uso da leitura e escrita em contextos sociais.

Cabe assinalar que certos conceitos vinculados com a ~~e~~rradicação do analfabetismo" têm conseguido menos consenso, devido às discrepâncias nos discursos de representantes e referentes do âmbito da educação de pessoas jovens e adultas nos países, pelo que estes termos não são abordados neste documento de maneira específica, mas sim integrados no desenvolvimento de outros conceitos.

Fontes

TORRES, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe.* México: UIL.

OEI-PLAN Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015: Informes de países. Recuperado de: http://www.oei.es/alfabetizacion/informepaises.pdf (consulta: abril de 2012).

5.1. Alfabetismo e alfabetização

O alfabetismo é a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e calcular, utilizando materiais impressos e escritos associados com diversos contextos. O alfabetismo envolve uma aprendizagem contínua que habilita as pessoas a alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e potencialidades e participar plenamente na comunidade e na sociedade ampliada (UNESCO, 2005)[4] .

O termo ~~a~~lfabetização", como tradução de *literacy*, não compreende tudo o que o termo em inglês significa. Alfabetização refere-se à ação e aos efeitos de alfabetizar, o que em inglês, seria *literacy education*. Por esta definição, o manejo efetivo do código da escrita foi designado como ~~a~~lfabetismo", ainda que a falta de consenso sobre estes dois términos aparece refletida na região latino-americana. Assim, em vários países, ~~a~~lfabetismo" e ~~a~~lfabetização" são usados como sinônimos, o que se observa nas estatísticas sobre ~~t~~axa de alfabetização" ou ~~t~~axa de alfabetismo".

[4]No relatório de uma reunião de expertos sobre a avaliação da alfabetização, a UNESCO publicou uma definição de trabalho sobre alfabetização que reflete a ênfase no contexto e no uso que serve principalmente para propósitos de avaliação. Veja-se: TORRES, Rosa María (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. México: UNESCO/IUAL/CONFINTEA VI.

Alguns autores tentaram atribuir diferentes nomes ao manejo da cultura escrita: *lettrisme* em francês, *letramento* em português e ~~li~~teracidad" em espanhol; entretanto, o termo que predomina na literatura sobre o tema é ~~a~~lfabetismo". Este se refere às competências de leitura e escritura e se entende como um contínuo que pode desenvolver-se ao longo de toda a vida. Nele podem-se distinguir distintos níveis de domínio das competências.

O alfabetismo se relaciona com a prática social de ler, escrever e fazer cálculos aritméticos básicos, exigida em uma sociedade e em uma cultura determinada; situa-se, por isto, dentro do conjunto das práticas que criam e reproduzem a distribuição social do conhecimento. Pode-se dizer que um alto nível de alfabetismo está associado à possibilidade de aplicar as competências de lectoescrita para finalidades precisas nos contextos específicos em que se utilizam, ou que determinam os tipos de habilidades requeridas.

Cada vez mais, o ensino e a aprendizagem da leitura, da escrita, da língua e da aritmética percebem-se como parte de uma ampla concepção das competências básicas, do desenvolvimento dos recursos humanos e da aprendizagem ao longo de toda a vida. Neste sentido, o alfabetismo é cada vez menos percebido como um conjunto isolado de competências que há de se adquirir e completar em um período limitado de tempo. Pelo contrário, a alfabetização e a aprendizagem da aritmética básica são consideradas como componentes fundamentais de um conjunto complexo de competências básicas que requerem uma aprendizagem sustentada e atualizada. O compromisso com a aquisição das competências básicas em alfabetização é um componente essencial para garantir o direito à educação; além disto, o direito à alfabetização é a base do prosseguimento de outros direitos humanos (UIL, 2012).

Com a introdução acelerada de novas tecnologias que afetam a comunicação, falou-se de ~~a~~lfabetismos" para referir-se ao manejo de múltiplos códigos. Entretanto, melhor dizendo, as novas tecnologias exigem novas competências de leitura e escrita, que constituem a base da compreensão e da expressão em diferentes âmbitos tecnológicos ou científicos. Portanto, o uso polissêmico do termo ~~a~~lfabetismo" (artístico, no meio ambiente, em saúde, etc.) termina por descaracterizar seu significado, que se relaciona fundamentalmente com a cultura escrita.

As três definições operativas de alfabetismo da UNESCO (1958, 1978 e 2003) desenvolvem-se fundamentalmente com o propósito de fazê-lo operativo e passível de medição, entretanto, o foco de atenção segue expandindo-se rumo à criação de ambientes letrados ricos e sociedades da aprendizagem nos distintos países.

A concepção dicotômica do analfabetismo, que segue vigente nos censos dos países, influi também na incapacidade de visualizar o alfabetismo como um contínuo, com níveis que deveriam explorar-se em cada contexto. Alguns estudos nos que participaram ou participam diferentes países podem contribuir para sua compreensão, elemento básico para o desenvolvimento de programas curriculares que apontem para diversos níveis de alfabetismo. Neste sentido, veja-se o estudo desenvolvido por OREALC/UNESCO em cidades de sete países — o Segundo Estudo Internacional de Alfabetismo da OCDE (Second International Adult Literacy Survey-SIALS)— onde o termo ~~-~~alfabetização" (*literacy*), se utiliza neste contexto como ~~-~~a habilidade de entender e utilizar informação impressa em atividades cotidianas no lar, na comunidade e no trabalho" e o estudo LAMP (Literacy Assessment and Monitoring Programme) do Instituto de Estadísticas da UNESCO (UIS).

O *Marco de acción de Belém* (UIL, 2010), em sua seção sobre a alfabetização de adultos, afirma que: ~~-~~A alfabetização é um alicerce indispensável que permite aos jovens e aos adultos aproveitar as oportunidades de aprendizagem em todas as etapas do contínuo educativo".

Isabel Infante / María Eugenia Letelier

Fontes

COLL, César (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. Revista sobre la Sociedad del Conocimiento, UOCPAPERS, núm. 1. Recuperado el 06/07/12 de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79000101

GARCÍA Parejo, Isabel (2005). (Bi)alfabetismo: ¿qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua? Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional, núm. 15, otoño. Recuperado el 06/07/12 de: http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-05.pdf

INFANTE, M. Isabel (2000). Alfabetismo funcional en siete países de América Latina. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

KALMAN, Judith (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. Revista Iberoamericana de Educación, núm. 46, pp. 107-134.

TORRES, Rosa María (2010). Alfabetismo y analfabetismo, ¿de qué estamos hablando? Recuperado el 07/07/12 de: http://otra-educacion.blogspot.com/2010/12

UIL. (2010). Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Hamburgo: UIL.

Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf (consulta: 20 de febrero de 2013).

UIL. (2010). Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Hamburgo: UIL.

UNESCO (2005). Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting, 10-12 June, 2003. UNESCO: Paris.

5.2. Analfabetismo

O analfabetismo refere-se à ausência de conhecimento da escrita e leitura e ao uso que se faz da competência adquirida; constitui o nível mais baixo de acesso ao mundo letrado.

O significado da expressão analfabetismo depende do grupo profissional que a emprega, das tradições nacionais e do ponto de vista do falante. Assim, compreende-se analfabetismo como ausência ou níveis baixos de instrução; analfabetismo funcional, que apresenta o uso insuficiente da palavra escrita nos aspectos práticos da vida diária; analfabetismo residual, que sugere deficiência, impedimentos, desadaptação. Do mesmo modo, o analfabetismo tem sido abordado como característica de certas minorias culturais, nacionais ou imigrantes; como uma subqualificação ou falta de atualização de determinadas situações de trabalho, ou referente a aspectos culturais de pobreza, como símbolo de uma exclusão mais ou menos generalizada.

Um passeio pelas distintas décadas desde 1940 (Piñón, 2010; Barriga y Viveros, 2010), permite ver diferentes maneiras de conceituar o analfabetismo. Aparecem os termos *analfabeto, semianalfabeto, analfabeto absoluto, analfabeto funcional, analfabeto por desuso, analfabeto por regressão, e níveis ou graus de analfabetismo*.

Nas décadas cinquenta e sessenta, o analfabetismo foi entendido como a incapacidade das pessoas de ler e escrever uma exposição simples e breve de fatos relacionados com sua vida cotidiana, mesmo quando a entenda; como o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita; como um lastro para acessar o desenvolvimento e a democracia e, portanto, um patógeno cultural que tem que ser erradicado da sociedade.

Nas décadas sessenta e setenta, o analfabetismo seria visto como causa e consequência do subdesenvolvimento, ou seja, como um dos obstáculos para as mudanças de estruturas que se consideravam necessárias. Portanto, o analfabetismo era concebido como a máxima expressão de

vulnerabilidade educativa e um problema de desigualdade no acesso ao bem-estar, daí a estreita coincidência entre as populações mais pobres e a população com maiores índices de analfabetismo e sem instrução suficiente.

Na década de oitenta, o analfabetismo se relacionava com a marginalização educativa, cultural, econômica e social. Apresentava-se nas regiões geográficas onde a educação oferecida havia sido escassa e de baixa qualidade; era frequente nas regiões com alta proporção de população indígena e naquelas em que a pobreza e exploração eram mais severas. Igualmente, afirmava-se que o analfabetismo restringia seriamente a comunicação entre os indivíduos e grupos sociais e limitava as possibilidades de desenvolvimento.

O analfabetismo era associado também à ausência de oportunidades de acesso à escola, à baixa qualidade do ensino escolar e aos fenômenos de repetição e deserção escolares. A Declaração de Jomtien (1990) foi explícita em dar o maior peso à superação de iniquidades educativas e na atenção prioritária às populações em situação de marginação, nas que as diferentes expressões de analfabetismo constituem obstáculo central para uma educação realmente válida para todos.

Posteriormente, no Fórum Mundial sobre Educação (2000) reiterou-se que o analfabetismo é um problema estrutural, e que não pode ser tratado com eficácia se não for acompanhado por sérios esforços para resolver as causas da pobreza nos planos local, nacional e mundial. Entretanto, no Marco de Ação Regional da educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) na América Latina e no Caribe (2000-2010), menciona-se o analfabetismo como "um fenômeno estrutural, um fenômeno político e social e não exclusivamente educativo. Por isto, a alfabetização depende da vontade política dos governos e da articulação do Estado e da sociedade civil".

Inclusive, há os que assinalam que o analfabetismo não só está vinculado à falta de acesso à escola, como também ao acesso à má escola e à falta de um clima geral de apreço e estímulo em relação à leitura e escrita na família, na comunidade e na sociedade. O desafio é assegurar as condições sociais, culturais e pedagógicas para que crianças, jovens e adultos aprendam a ler e escrever com gosto, e utilizem e desenvolvam esse conhecimento de maneira significativa em sua vida diária (Torres, 2009).

Com relação ao sujeito que se considera como analfabeto, em certos países atribui-se essa condição àquele que não sabe ler as letras do alfabeto. Em outros faz-se referência ao número de anos de escolaridade (entre 5 e 9 anos). Algumas vezes se classifica como analfabeto a quem

não pode preencher um questionário complexo ou é incapaz de assimilar instruções de certo caráter técnico.

O analfabetismo também se define a partir das consequências e alcances de não saber ler e escrever na vida das pessoas. É considerado como uma limitação grave para fazer parte ativa de uma comunidade política e social, para poder contar com os requisitos e garantias de cidadania e para poder opinar e influir nas decisões que importam na própria vida do analfabeto (Jabonero, 2009).

A partir da perspectiva freiriana, o analfabetismo é concebido como produto de estruturas sociais desiguais e por tanto como causa de pobreza. Esta pedagogia está fundada nos princípios de liberdade e de compreensão da realidade e, além disto, reconhece aos analfabetos como portadores e produtores de cultura.

Dania Pilz / Luis Scasso

Fontes

BARRIGA, Juan y VIVEROS, Miguel Ángel (coord. de Ileana Seda). Cronología de conceptualizaciones de los términos alfabetización, analfabetismo y cultura escrita. Pátzcuaro (México): CREFAL.

JABONERO, Mariano (2009). La universalización de la alfabetización y la educación básica para todos: la Iberoamérica necesaria y posible. En: JABONERO Mariano y RIVERO, José (coords.). Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos. Madrid: OEI/Fundación Santillana (col. Metas Educativas 2021), pp. 17-28.

OEI-PLAN Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015: Informes de países. Recuperado de: http://www.oei.es/alfabetizacion/informepaises.pdf (consulta: abril de 2012).

OEI (2010). Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final, Madrid: OEI.

PIÑÓN, Sandra (coord. de Ileana Seda) (2010). Glosario conceptual de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas. Documento preliminar. Pátzcuaro (México): CREFAL.

SEDA, Ileana (coord.) (2010). Estudio conceptual alrededor de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas. Pátzcuaro (México): CREFAL/OEI.

TORRES, Rosa María (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. México: UIL.

5.3. Níveis de alfabetismo

Níveis de alfabetismo significa reconhecer que existem diferentes graus entre o desconhecimento total da leitura, da escrita, do domínio do código da lectoescrita e da aritmética básica.

A classificação dos níveis de alfabetismo implica em reavaliar o enfoque dicotômico que separa a população em analfabetos e alfabetizados e possibilita reconhecer a presença de outras variáveis que determinam o acesso das pessoas jovens e adultas a determinadas habilidades de lectoescrita e dos cálculos básicos matemáticos.

A avaliação dos níveis de alfabetismo demonstra que, na prática, não existe uma separação ~~-a~~lfabetizado-analfabeto", como vem refletindo nas estatísticas, pelo que, desde este critério, resulta difícil que um país possa ser visto como plenamente livre de analfabetismo.

Para alguns, o analfabetismo começa no grau zero da escrita (analfabeto absoluto), e a partir desse nível, à medida que as pessoas jovens e adultas adquirem determinadas competências de leitura e escrita, passam a ser classificadas dentro de outras categorias. Na década de 1970, Paulo Freire assinalava que ~~-n~~ão existem ignorantes nem sábios absolutos". Estas afirmações e olhares fazem parte do debate ao redor dos níveis de alfabetismo.

Com o propósito de estabelecer o estado no acesso à leitura e escrita, uma maneira de conceber os graus de alfabetismo conduz a caracterizar as pessoas em analfabetas absolutas, semianalfabetas ou analfabetas funcionais. Estas categorias têm sido adotadas por alguns países e ainda seguem sendo aplicadas.

- **Analfabetos absolutos**: descreve as pessoas que não possuem os conhecimentos nem habilidades da leitura e escritura; assim como as que não compreendem uma exposição de fatos relativos à sua vida cotidiana (UNESCO, 1958). Hoje em dia não é comum seu uso, mas ainda segue presente nas análises (Piñón, 2010, p. 4).
- **Semianalfabetos:** são aquelas pessoas que conhecem os elementos mais simples da linguagem escrita, mas de forma incompleta ou parcial. Comumente refere-se ao caso de pessoas que leem um pouco, mas que não sabem escrever. A esta situação retornam muitos dos alfabetizados elementares.
- **Analfabetos regressivos**: as pessoas que aprenderam a ler e a escrever, mas que por falta de reforço e uso prático da

lectoescrita voltaram ao estado de analfabetismo, ou seja, perderam as habilidades que haviam adquirido para a leitura e a escrita.

- Analfabetos funcionais: aquelas pessoas que têm habilidades elementares de leitura e escrita, mas que não lhes são suficientes para desenvolver-se nas sociedades letradas. O termo começou a ser utilizado para definir processos ligados à formação profissional e técnica das pessoas adultas, em função da vida e das necessidades do trabalho (Piñón, 2010, p. 3).

Com relação aos níveis de alfabetismo das pessoas jovens e adultas, o Programa de Avaliação e Monitoramento da Alfabetização (LAMP), desenvolvido pelo Instituto de Estadística da UNESCO (UIS), propõe medir os níveis de alfabetismo a partir do domínio da prosa, de documentos e de números:

Tomando como referência os níveis de domínios, as pessoas encontram-se dentro de três possíveis grupos. No nível 1 incluem-se também aquelas pessoas que não têm habilidades em prosa, documento ou números.

Prosa. No nível 1 estão as pessoas que podem identificar informação concreta literal de leitura ou simples passagens de um parágrafo e dadas certas condições, podem produzir respostas que requerem uma ação mínima.

No nível 2, situam-se as pessoas que podem identificar a informação literal em passagens de leitura, desde que seja breve e claramente demarcada ou encontre-se quase no início do texto. Além disto, os elementos de distração devem estar ausentes. Igualmente, podem parafrasear e compreender uma linguagem mais "acadêmica" como também escrever as respostas que requeiram orações completas.

No nível 3, encontram-se as pessoas que podem identificar a informação literal em textos de leitura longos, inclusive naqueles com certas dificuldades ou com elementos de distração potenciais, com passagens linguisticamente densas ou quando a informação requerida não aparece no princípio, mas sim no meio ou ao final. As pessoas podem parafrasear, compreender uma linguagem mais "acadêmica" e escrever respostas que requerem orações completas.

Documentos. No entanto para a categoria documentos, no nível 1 encontram-se as pessoas que podem identificar uma só trecho de informação em textos simples de leituras (passagens, gráficos ou tabelas).

No nível 2, estão as pessoas que podem manejar gráficos ou tabelas em textos de leituras que incluam dois ou três variáveis com etiquetas descritivas. Podem comparar ou contrastar informação numérica ou processual, coordenar e combinar informação paralela, podendo fazê-lo inclusive quando vários elementos de distração estão presentes.

No nível 3, podem trabalhar com textos complexos e integrar informação de fontes complexas, de tabelas ou gráficos múltiplos. Podem preencher formulários complexos transformando dados pessoais em variáveis categóricas ou integrando a informação dos documentos densos e/ou gráficos múltiplos, com o fim de identificar valores numéricos, dado um conjunto de critérios. Podem fazê-lo, inclusive com a presença de elementos de distração.

Números. Com relação ao domínio de números, localizam-se no nível 1 aquelas pessoas que têm bom desempenho em contextos familiares e quando a informação quantitativa é de fácil acesso - pouco texto e uso de representações visuais-. Estas pessoas conseguem somar facilmente três números inteiros com dois e três dígitos ou números decimais no contexto da utilização de dinheiro, subtrair dois números inteiros ou decimais no contexto do uso de dinheiro.

As pessoas que se localizam no nível 2, desenvolvem-se bem em situações cotidianas, em tarefas em que a informação quantitativa contém alguns números fracionários e decimais; são capazes de entender e utilizar algumas frações simples, além de ter uma certa compreensão do significado dos números decimais. Podem realizar multiplicações utilizando um número decimal e um número inteiro.

As pessoas que se localizam no nível 3, conseguem realizar tarefas complexas que envolvem mais de uma representação visual e potenciais elementos de distração. Podem realizar operações de vários passos; entendem as unidades de medida e leem o tempo em um relógio ou em forma numérica. Da mesma maneira, podem interpretar a informação qualitativa ou quantitativa apresentada em uma tabela ou em etiquetas de supermercado que contenham porcentagens, decimais e números inteiros e que representam o dinheiro e o peso.

Outra maneira de conceber os níveis de alfabetismo é a proposta de Wagner (UNESCO, 1998, pp. 90-91):

Analfabeto (*non literate*). Uma pessoa pode ser classificada como analfabeta se não pode ler um texto e compreender seu significado, e se não pode escrever um texto breve em uma língua nacional importante. Se não pode reconhecer as palavras em cartazes e documentos em

contextos cotidianos, e se não pode desempenhar determinadas tarefas específicas, como assinar seu nome ou reconhecer o significado dos cartazes de sinalização pública.

Alfabeto de baixo nível (*low literate*). Uma pessoa pode ser classificada como alfabeta de baixo nível se não pode ler um texto e compreender seu significado, ou escrever um texto breve em uma língua nacional importante, mas sim pode reconhecer palavras em cartazes e documentos em contextos cotidianos, e pode desempenhar tarefas específicas como assinar seu nome e reconhecer o significado dos cartazes de sinalização pública.

Alfabeto moderado (*moderate literate*). É aquele que com alguma dificuldade (ou seja, cometendo numerosos erros), pode ler um texto e compreender seu significado e escrever um texto breve em uma língua nacional importante.

Alfabeto adiantado (*high literate*). É a pessoa que pode ler um texto com pouca dificuldade (ou seja, cometendo poucos erros), compreender o que lê e escrever um texto breve em uma língua nacional importante.

Estes níveis e graus de alfabetismo acordados no marco de alguns estudos abrem também o debate em torno a outros temas, como os sistemas de indicadores para medir o alfabetismo e os tipos de ofertas educativas para as pessoas jovens e adultas.

Dania Pilz / Luis Scasso

Fontes

INFANTE R., M. Isabel (coord.) (2000). Alfabetismo funcional en siete países de América Latina. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

LETELIER Gálvez, Ma. Eugenia (2008). La construcción de un sistema de indicadores en programas de alfabetización y educación permanente. Documento preparado para el Plan Iberoamericano de Alfabetización impulsado por la Organización de Estados iberoamericanos. La Paz (Bolivia). Recuperado de: http://www.oei.es/alfabetizacion/Letelier.pdf.

PIÑÓN, Sandra (coord. de Ileana Seda) (2010). Glosario conceptual de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas. Documento preliminar. Pátzcuaro (México): CREFAL.

SEDA, Ileana (coord.) (2010). Estudio conceptual alrededor de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas. Pátzcuaro (México): CREFAL/OEI.

SOLÓRZANO, María Roxana (2007). Una mirada a las tendencias actuales del analfabetismo. Recuperado de:http://www.oei.es/noticias/spip.php?article961 (consulta: 4 de diciembre de 2012)

UIS (2013). Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP): Country Summary for Paraguay. Montreal: UIS. Recuperado de:http://www.uis.unesco.org/literacy/Documents/LAMP%20Country%20Summaries/literacy-statistics-summary-paraguay.pdf (consulta: 20 de septiembre de 2013).

WAGNER, Daniel (1998). Alfabetización: construir el futuro. París: UNESCO-Oficina Internacional de Educación (col. Estudios de Educación Comparada).

5.4. Alfabetismo funcional

Alfabetismo funcional é o conhecimento e as capacidades de leitura escrita que permitem que uma pessoa participe efetivamente em todas as atividades nas quais o uso da alfabetização é assumido como normal em seu contexto cultural.

O alfabetismo funcional se relaciona com o uso das habilidades de leitura e escrita na vida diária, o que, em realidade, deveria ser atributo de toda alfabetização. O termo foi cunhado durante a Segunda Guerra Mundial; seu uso é atribuído ao exército estadounidense, que exigia que os soldados tivessem a habilidade de ler e seguir ordens simples.

A Conferência de Ministros de Educação sobre Erradicação do Analfabetismo (Teerã, 1965) assinala que a ~~a~~lfabetização deve estar estreitamente vinculada às prioridades econômicas e sociais e às necessidades de mão de obra presentes e futuras. Todos os esforços devem dirigir-se, por isto, rumo a uma alfabetização funcional".

A alfabetização deve ter um papel gerador no desenvolvimento econômico e social das comunidades. Ainda que a definição não abandone o conceito de alfabetização como direito humano e se a relaciona com o desenvolvimento da pessoa, o Programa Experimental Mundial de Alfabetização, aplicado em mais de dez países da Ásia, África e América Latina, pôs ênfase no desenvolvimento social e econômico: não era só uma alfabetização orientada ao trabalho, mas sim um projeto associado à mudança socioeconômica, considerando as prioridades de cada país ou região.

Em 1978, a Conferência Geral da UNESCO adotou uma nova recomendação para a Estandarización Internacional de Estadísticas Educacionales, incorporando a definição de alfabetização funcional: ~~E~~ alfabeto funcional a pessoa que pode empreender aquelas atividades em que a alfabetização é necessária para a atuação eficaz em seu grupo e comunidade e que lhe permitam também seguir valendo-se da leitura, da escrita e da aritmética ao serviço de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento da comunidade".

Ainda que a ~~fu~~ncionalidade" do alfabetismo seja atributo de toda alfabetização por sua relação com o meio, o termo mantém certa conotação adquirida em sua evolução histórica. Por isto, ao aprofundar o tema, surgem como perguntas: A pessoa alfabetizada é capaz de responder aos desafios e exigências da sociedade atual e em que nível? É capaz de responder às exigências provenientes do trabalho e em que nível? É capaz de responder aos desafios impostos pelos avanços tecnológicos e científicos na vida diária e em que nível?

A referência do alfabetismo funcional a poucos anos de escolaridade (segundo alguns textos: menos de quatro anos) foi descartada desde que se começou a medir as competências de leitura e escrita, cujos níveis se correlacionam com os anos de escolaridade. As pesquisas mostram grandes variações entre países.

Entre 1990 e 1992, com o apoio de OREALC-UNESCO e da OEI, foi realizada uma pesquisa regional de caráter piloto que conseguiu demonstrar que o ponto de inflexão para uma retenção efetiva dos conhecimentos escolares se encontra no quinto grau de educação primária. Mostrou também que muitas competências sociais e laborais (autoestima, autonomia, capacidade comunicativa, etc.) estão diretamente relacionadas com os êxitos na leitura e matemática.

A UNESCO desenvolveu entre 1994 e 1998 uma investigação regional em amostras aleatórias de pessoas adultas de capitais ou grandes cidades de sete países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Paraguai e Venezuela. Com este estudo pôde-se demonstrar a existência de níveis de competências de leitura estatisticamente diferentes nos domínios de prosa, documentos e matemática, que se correlacionaram com a escolaridade e qualidade das aprendizagens, e com os usos das habilidades, especialmente no trabalho.

Os resultados da investigação expuseram o problema da qualidade do ensino ou da qualidade das aprendizagens retidas, provenientes da educação primária e secundária. Pode-se comprovar que, na maioria dos países participantes, haviam sido necessários doze ou mais anos de escolaridade para alcançar um nível apropriado de competências de leitura compreensiva de prosa, documentos e cálculo, que permitisse à pessoa posiciona-se adequadamente no meio laboral.

A fase qualitativa mostrou, em alguns países, que a escola não assegurava que perdurasse o gosto pela leitura e escrita; que a aprendizagem acontecia também por outros meios, que se relacionavam com as estratégias para enfrentar o mundo letrado, e que se mantinham apenas quando havia um uso efetivo das competências no trabalho.

Em 2003 começou um novo projeto de medição de competências de leitura, o Programa de Avaliação e Monitoramento da Alfabetização (LAMP, por suas siglas em inglês), do Instituto de Estatísticas da UNESCO, no qual foram integrados, desde então, alguns países. Na região latino-americana, o Paraguai é o primeiro país da América Latina que levou a cabo o estudo nacional LAMP. O outro país é El Salvador, mas apenas com uma experiência piloto.

Isabel Infante / María Eugenia Letelier

Fontes

BHOLA, Harnbans S. (1977). Functional Literacy: The Concept and the Programme. En: International Institute for Adult Literacy Methods: Teaching reading and writing to adults. A sourcebook. Teherán: International Institute for Adult Literacy Methods.

INFANTE, M. Isabel (1993). El analfabetismo funcional en América Latina: algunos de sus rasgos a partir de una investigación regional, Educacao e Sociedade, vol. 14, núm. 46, diciembre, Campinas: CEDES, pp. 355-379.

INFANTE, M. Isabel (2000). Alfabetismo funcional en siete países de América Latina. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

KALMAN, Judith (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. Revista Iberoamericana de Educación, núm. 46, pp. 107-134.

TORRES, Rosa María (2010). Alfabetismo y analfabetismo, ¿de qué estamos hablando? Recuperado el 06/07/12 de: http://otra-educacion.blogspot.com/2010/12.

UNESCO/UNDP (1976). The Experimental World Literacy Programme: A critical assessment. Paris: UNESCO Press.

5.5. Pós - alfabetização

A pós-alfabetização é uma etapa de reforço e consolidação das competências básicas de leitura e escrita adquiridas, que garante às pessoas acessar um processo de educação e aprendizagem ao longo de toda a vida.

A concepção da alfabetização como um primeiro nível e estágio de um processo de acesso a um nível básico de leitura e escrita por parte das pessoas jovens e adultas, possibilita abordar a pós-alfabetização como

uma proposta de continuidade depois das campanhas e programas de alfabetização.

Para Paulo Freire ~~a~~ alfabetização de adultos já contém a pós-alfabetização"; esta continua, aprofunda e diversifica o ato de conhecimento que se inicia naquela (Medina, 1982).

A possibilidade de dar continuidade aos estudos é tão ou mais importante que a própria alfabetização. É necessária a criação de programas viáveis que devem variar ou ser compatíveis de acordo com as necessidades dos participantes. Ou seja, os novos modelos de alfabetização devem ser concebidos como um processo contínuo onde se inclua tanto a alfabetização e a pós-alfabetização, como uma educação permanente (Rivero, 2009).

Neste sentido, indica Medina (1982), por uma parte, para muitas pessoas a pós-alfabetização (como uma fase do processo educativo que segue a alfabetização e/ou que antecede a outras fases de tal processo) não existe como tal; por outra, a pós-alfabetização é entendida como todo o conjunto de ações educativas posteriores à fase de alfabetização, que, por conseguinte, é muito extensa e de limites imprecisos, já que compreende todas as etapas da vida do indivíduo alfabetizado.

Ante este contexto, apresenta-se como desafio não só a implementação de uma etapa de reforço da alfabetização (o que estritamente costuma conhecer-se como pós-alfabetização), mas sim a construção de um verdadeiro subsistema de educação de adultos que, de fato, muito poucos países latino-americanos têm (Torres, 1989). Entendida desta maneira, a pós-alfabetização constitui, além disto, o acesso a novas habilidades e competências que abrangem a escrita e a leitura e, além disto, outros saberes que viabilizam alcançar outros níveis de alfabetismo, no marco da aprendizagem ao longo de toda a vida.

Trata-se de diferentes processos e de um conjunto de ações para ir adquirindo conhecimentos, capacidades e atitudes, assim como de uma estratégia para incorporar a continuidade educativa dentro das políticas de educação de pessoas jovens e adultas nos países. Vincula-se aos níveis de alfabetismo, pelo que o uso do conceito é cada vez menor.

Além disto, vincula-se com as comunidades de aprendizagem e com a concepção de ambientes letrados, ante a necessidade de envolver e conseguir a participação de diferentes atores e instituições das comunidades.

Dania Pilz / Luis Scasso

Fontes

MEDINA Ureña, Guillermo A. (1982). La post-alfabetización en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro (México): CREFAL/UNESCO-OREALC (Retablo de papel; 8). Recuperado de:http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos%20de%20papel/RP08/indice.htm (consulta: 6 de julio de 2012)

RIVERO, José (2009). Bases para una alfabetización integral en América Latina. En: JABONERO Mariano y RIVERO, José (coords.). Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos. Madrid: OEI/Fundación Santillana (col. Metas Educativas 2021), pp. 29-41.

TORRES, Rosa María (1989). ¿Qué viene después de una campaña nacional de alfabetización? Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XX, núm. 3, pp. 119-123. Recuperado el 07/07/12 de: http://www.cee.edu.mx/revista/r1981_1990/r_texto/t_1990_3_06.pdf

TORRES, Rosa María (2003). Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur. Argentina: ASDI.

TORRES, Rosa María (2005). Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo. Venezuela: Fe y Alegría, Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social.

5.6. Ambientes letrados

Ambientes letrados ou ambientes alfabetizadores são aqueles contextos nos quais as pessoas usam a leitura e a escrita cotidianamente (lar, escola, igreja, círculos de reunião). Estes ambientes podem animar e promover o uso e a apropriação da leitura e da escrita se: 1) contam com materiais escritos ou visuais, tecnológicos, formais ou informais (pré-programados ou programados pelas pessoas em seus contextos); e 2) os formadores ou implementadores compreendem as práticas letradas cotidianas das pessoas (o que, para quê e com quê intenções leem e escrevem) e as articulam com os programas existentes, ou seja, levam os textos e situações de uso do ambiente dos adultos ao espaço educativo. A combinação dos dois fatores poderia contribuir para criar oportunidades de aprendizagem em educação de pessoas jovens e adultas.

Ambientes letrados é um conceito que alude ao uso da leitura e escrita em contextos sociais. Sua presença entre a comunidade internacional é reflexo das tentativas de expandir e enriquecer o conceito de alfabetização, que se modificou recentemente; por exemplo, através da

incorporação de noções como alfabetizações múltiplas ou ambientes letrados (UNESCO, 2005; Street, 2011).

O conceito deriva da psicologia educativa e tem sido usado na literatura do desenvolvimento infantil para descrever como as práticas circundantes às crianças, no lar ou na escola, incidem em sua aprendizagem. Isto levou à reflexão sobre suas implicações para a educação de pessoas adultas. No passado, a noção de ambientes letrados referia-se à disponibilidade de recursos (principalmente textos) para a alfabetização; entretanto, a literatura recente mostra que não só refere-se à disponibilidade, como também aos usos e às práticas letradas cotidianas das pessoas, assim como às instituições e processos que promovem ou restringem estes usos. Isto origina inclusive a modificação de suas denominações (alguns autores optam por *literacy environment* em vez de *literate environment*) (Duffy, Fransman y Pearce, 2008).

Em 2002, no marco da Década da Alfabetização das Nações Unidas outorgou-se a esta noção uma importância quase similar à da alfabetização. Refere-se à necessidade de criar ambientes letrados dinâmicos para que as sociedades erradiquem a pobreza e consigam equidade de gênero, desenvolvimento sustentável, paz ou democracia. No Relatório de Seguimento da Educação para Todos no Mundo de 2006, indica-se os ambientes letrados como um dos três pilares para promover a alfabetização. Até este momento os ambientes letrados eram definidos como a presença de documentos escritos, materiais visuais e meios eletrônicos de comunicação. Desde 2007, os relatórios de Educação para Todos assinalam que os ambientes letrados podem ter duas acepções: a disponibilidade do escrito, impresso e visual, mas também a presença de cultura escrita na família e na comunidade.

Com relação às Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA), o termo aparece pela primeira vez no documento de Reuniões sub-regionais 1998-1999. Em 2009, em Belém, Brasil, aparece novamente como parte das oficinas e estratégias de trabalho com pessoas adultas.

Existe interesse de políticos e acadêmicos em promover ambientes letrados. Isto reúne dois desafios relevantes para a região latino-americana: um conceitual (definir o que constitui um ambiente letrado); e o outro é pensar como os elaboradores de políticas podem contribuir para a promoção de ambientes letrados e dar conta dos avanços dos países neste sentido (UNESCO, 2006).

A dotação de infraestrutura não é suficiente para a criação de ambientes letrados. As sociedades são letradas mesmo quando exista material

escasso, pois as pessoas usam a leitura e a escrita para realizar trâmites, pagar contas, encontrar trabalho, escrever receitas, comprar e vender bens e serviços. Neste sentido é pertinente analisar os ambientes letrados que realmente existem para poder, a partir deles, usá-los e, especialmente, enriquecê-los acrescentando outros materiais e práticas (Rogers y Street, 2012; UNESCO, 2005). Isto implica desafios com relação à infraestrutura, planejamento de ações educativas e formação de educadores.

Irán Guerrero

Fontes

DUFFY, Maura, FRANSMAN, Jude & PEARCE, Emma (2008). Review of 16 Reflect evaluations. UK: Reflect. Recuperado de: http://www.reflect-action.org/~reflecta/sites/default/files/u5/Review%20of%2016%20Reflect%20Evaluations%20-%20English%20full.pdf (consulta: 24 de septiembre de 2012).

ROGERS, Alan & STREET, Brian (2012). Adult Literacy and Development Stories from the Field. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education. Recuperado de:

http://ebooks.niace.org.uk/BookStore/pagedisplay.do?genre=book&pub=niace&id=9781862015753&page=S-161#page=S-162 (consulta: 24 de septiembre de 2012).

STREET, Brian (2011). Literacy Inequalities in Theory and Practice: The power to name and define. International Journal of Educational Development, vol. 31, núm. 6, pp. 606-613.

UNESCO (2005). EFA Global Monitoring Report 2006, Education for All. Literacy for Life. París: UNESCO.

UNESCO (2006). EFA Global Monitoring Report 2007, Education for All. Strong foundations. París: UNESCO.

6. Atores da educação de pessoas jovens e adultas

As formas de pensar próprias das pessoas que não puderam estudar na infância ou que desejam continuar fazendo-o têm uma lógica ligada à vida imediata e suas formas de aprender estão muito sujeitas à imitação no trabalho prático, quer dizer, orientam-se mais em direção à ação do que à linguagem.

Que características básicas têm os que vão aos centros de educação para jovens e adultos? Na América Latina muitos deles demandam ser alfabetizados; outros, com experiências educativas formais anteriores, têm diversos conhecimentos e saberes que desejam complementar para aplicá-los na vida profissional e familiar; em muitos casos a certificação de estudos é uma exigência peremptória. No caso das mulheres, muitas participantes desejam contar com melhores ferramentas para enfrentar as desigualdades de gênero ou para acompanhar melhor aos seus filhos para que melhorem seu desempenho na escola.

A história educativa dessas pessoas jovens e adultas implica muitas vezes pobreza, violência, iniquidade e discriminação de gênero nas suas próprias famílias. A educação é um meio e motivo poderosos para sua própria dignidade como pessoas e identidade cultural.

As respostas educativas teriam que partir de perguntas como: por que os jovens e adultos recorrem à educação para alcançar suas metas? O que os impulsiona num momento particular de suas vidas a se reintegrar a processos educativos? Ou quais poderiam ser as circunstâncias sociais e econômicas que favoreceriam ou impediriam sua reincorporação a âmbitos educativos?

A demanda social de conhecimentos para as pessoas jovens e adultas com essas características básicas exige institucionalidade e professores qualificados para poder assumi-la com propriedade. Um educador na EPJA deve ter características diferenciadas respeito dos professores responsáveis da educação de crianças. Tanto em níveis não formais de alfabetização e de educação básica como em práticas de educação popular, a relação professor-participante aluno deve ter em conta a experiência de vida e a riqueza cultural dos mesmos, assim como o uso de diálogos e reflexões como principais meios de comunicação na prática educativa. As pessoas jovens e adultas não devem ser objeto de práticas educativas rotineiras; têm necessidade de respostas pedagógicas peremptórias que lhes permitam uma melhor inserção em âmbitos sociais e profissionais, assim como conhecimentos específicos que lhes sirvam nas suas famílias e no exercício de sua cidadania.

A EPJA se expressa também em coletivos sociais. Para que a educação seja transformadora, a participação social é tanto um meio para a aprendizagem como um objetivo do mesmo. Os movimentos sociais, por definição, estão compostos por pessoas que se implicam voluntariamente neles para questionar o sistema existente e criar imaginários e realidades diferentes. Sem os movimentos sociais a realidade conhecida na escola formal pode ficar num nível acadêmico, sem possibilidade de se converter em ação social real.

Hoje alguns coletivos sociais destacam por tomar a formação de seus membros nas suas próprias mãos e inclusive a educação dos filhos das famílias que os integram. Em um princípio foi uma forma de compensar a retirada do Estado; mas uma vez dados esses passos, os movimentos tiveram diante de si a alternativa de concorrer com o próprio Estado ou de orientar essas tarefas educativas à construção de novas relações numa sociedade mais justa. Sindicatos, cooperativas, movimentos sociais e outros sujeitos coletivos organizam de modo diferente sua educação, como parte de sua luta por criar um mundo diferente, ganhando autonomia diante dos Estados e capacidade crítica respeito do mundo intelectual e acadêmico.

A EPJA, inclusive, possui outros atores privilegiados. Alguns de expressão crescente como os jovens e, em determinados casos, majoritariamente feminina.

Os jovens que vão à EPJA buscam recuperar espaços educativos perdidos e desenvolver um sentido de pertencimento; sua vinculação com o mundo inicialmente pensado para adultos tem obrigado na região latino-americana a modificar as estratégias de aprendizados assumindo os jovens como atores demandantes de outras necessidades educativas. Em relação às mulheres, a EPJA busca superar a desigualdade e a discriminação de que muitas vezes são objeto, reconhecendo-se a particular importância que tem sua educação para melhorar práticas profissionais, familiares e comunais, assim como sua extrema importância como sujeitos de transmissão cultural.

Os efeitos da prolongação da etapa vital exigem a atenção educativa dos idosos, ao tempo que a vigência de fenômenos migratórios no interior dos países e em direção a outras realidades nacionais demanda práticas educativas que favoreçam a integração social de quem migra e a coesão social nas sociedades receptoras.

Outros atores que tem conseguido maior visibilidade na EPJA são as comunidades ou povos indígenas, os quais passam a ter maior atenção, atendendo a diversidade de culturas e línguas indígenas, que requerem propostas que respondam às diferentes necessidades.

Por último, nesta seção se toma como um novo ator às pessoas privadas de liberdade, reconhecendo seu direito a educação nas prisões como meio de dignificação pessoal e de melhor aproveitamento de seu tempo.

6.1 Sujeitos da educação de pessoas jovens e adultas

São sujeitos da EPJA as pessoas jovens e adultas que por diferentes motivos, não tiveram a oportunidade de comparecer a serviços educativos regulares e/ou que procuram elevar suas competências básicas para conseguir melhores condições de vida e maiores oportunidades de trabalho e inserção social.

Falar de sujeitos da educação de pessoas jovens e adultas demanda se referir a suas trajetórias não só educativas, mas também sociais (relativas à organização familiar, profissionais, migratórias e de participação social).

Os sujeitos da EPJA se vinculam com o entrecruzamento do contexto histórico e político, a história da oferta educativa e a dos próprios sujeitos; isso supõe fronteiras que delimitam os contornos de diferentes grupos sociais, assim como a possibilidade de espaços de intercâmbio entre grupos que se reconhecem diferentes entre si, tudo isso num processo de construção social e educativa permanente.

A maioria dos sujeitos da EPJA latino-americana é expressão de um ~~"n~~ível educativo de risco", entendido como a probabilidade que tem um conjunto da população de ficar marginalizada da vida social, política e econômica segundo o nível formal de educação alcançado no contexto no qual se desenvolve.

O lugar e o significativo do educativo não se mantêm imutáveis na vida destes sujeitos. Ao longo de suas experiências vitais de tipo familiar, migratório ou profissional, por citar algumas, vão acumulando os resultados das imbricações de tais experiências para valorizar a educação e a escolarização própria ou de seu entorno familiar. Para eles, demandar ou não educação, não estará restringido ao âmbito estritamente educativo pedagógico, mas que tem projeções vitais, familiares e sociais.

Na América Latina durante muito tempo se fez referência só às pessoas adultas como sujeitos da EPJA, aos adultos maiores de idade, para quem esteve originalmente dirigida esta modalidade educativa. Nas últimas décadas, no entanto, começaram a formar parte igual ou majoritária do que a população adulta na EPJA, sujeitos de 14 a 18 anos, ou menos, o que está obrigando a muitos centros destinados à educação de adultos a repensar suas formas organizativas e suas propostas educativas.

Quem frequenta à EPJA compartilham algumas das seguintes características:

- São alfabetizados ou aspiram a sê-lo.
- Têm experiências anteriores de educação formal e estão motivados a melhorar seus projetos pessoais num mercado de trabalho com novas exigências.
- Possuem diversidade de conhecimentos e saberes e, em geral, estão incluídos num âmbito profissional, tendo como assunto pendente e necessidade pessoal uma certificação de estudos.
- São pais/mães que querem acompanhar melhor aos seus filhos no âmbito escolar e no seu desenvolvimento pessoal e social.
- Sua falta de acesso ou interrupção de educação formal costuma formar parte de uma trama social mais complexa do que a educativa, que pode implicar pobreza, violência familiar, marginação, iniquidade de gênero ou discriminação.

As denominações alfabetizando, educando e participante são comuns na EPJA:

Os alfabetizandos podem ser menores de idade em processo de aprender a ler e a escrever na educação básica regular, ou pessoas jovens e adultas que participam em programas de alfabetização. Em geral, o termo é mais usado com referência a jovens e adultos excluídos do sistema escolar.

Um risco latente é associar os alfabetizandos com o desconhecimento ou com um conhecimento apenas incipiente de praticamente qualquer campo, contrastando suas aptidões com outras superiores; assim é como surgiram binômios como: analfabetismo/alfabetização científica; analfabetismo/alfabetização ambiental, analfabetismo/alfabetização em saúde, analfabetismo/alfabetização digital, etc. O velho preconceito associa o analfabeto e o alfabetizando com a ignorância, e à alfabetização com o conhecimento.

Os educandos estão associados geralmente ao ensino escolarizado ou formal. No caso da EPJA devemos considerar que esta modalidade oferece e possibilita a esses educandos diferentes aprendizados (formais, informais, não formais). No entanto, as terminologias, dicotomias e estruturas tradicionais dificultam captar e entender essas dinâmicas.

Nas últimas décadas se desenvolveu uma tendência a considerar como ―participantes", antes do que ―educandos", aos jovens e adultos que frequentam programas ou projetos de EPJA. A educação popular tem sido determinante na opção de se afastar de concepções escolarizadas e propiciar a maior identidade como sujeitos ativos e partícipes de seu próprio desenvolvimento.

Importa salientar que os sujeitos da EPJA utilizam a educação formal e não formal, cujos limites nunca estiveram suficientemente claros, e inclusive tendem a se confundir na sua aplicação nos aprendizados. A educação formal e não formal que frequentam se expressa de várias formas:

a. a finalização e acreditação de estudos formais: a batalha pela universalização da educação fundamental/básica/obrigatória ou contra a subescolarização ou o ―atraso educativo", como é chamado em alguns países;
b. a expansão e combinação de velhas e novas tecnologias e meios no campo, abrindo a porta para novas modalidades educativas híbridas que já não encaixam com as distinções clássicas entre o formal, o não formal e o informal;
c. a grande quantidade de atividades vinculadas à EPJA que se realizam nas mais variadas instâncias e campos, ainda que não sejam oficialmente reconhecidas como ―educação de pessoas jovens e adultas".

A EPJA tem, também, sujeitos de tipo coletivo. Os impactos da modalidade educativa têm, nesses casos específicos, fins grupais, sociais ou gremiais. A ação educativa em sindicatos e cooperativas, em núcleos de população étnica e camponesa, em prisões ou com populações migrantes constitui um bom exemplo disso.

Para os destinatários da EPJA, finalizar um trecho estudos obrigatórios ou uma atividade educativa não formal, representa muito mais que obter um título ou conhecimentos que os habilitem para uma melhor qualidade de vida; representa a possibilidade de aprender a aprender, de continuar aprendendo e se assumir como sujeitos sociais que revalorizam suas capacidades. Por isso na EPJA devem gerar-se propostas baseadas na

confiança do que os sujeitos podem e têm que contribuir para si, para suas famílias e para suas comunidades.

José Rivero

Fontes

INFANTE, Isabel (coord.) (2000). Analfabetismo funcional en siete países de América Latina. Santiago de Chile: UNESCO.

RIVERO, José (2008). Educación y actores sociales frente a la pobreza en América Latina. Lima: CEAAL/CLADE/Editorial Tarea.

TORRES, Rosa María (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. México: UIL.

6.2 Educador e educadora de pessoas jovens e adultas

Educador/a de pessoas jovens e adultas é a pessoa que desenvolve e facilita processos formativos, orientados a esta população, seja nos níveis escolarizados ou através de modalidades não formais.

De acordo a Federighi (1999), denomina-se como educador/a quem desempenha seu trabalho nos centros para adultos, seja na educação básica fundamental, média ou na formação técnica; em alguns países latino-americanos e do Caribe este termo se associa a quem acompanha, guia ou orienta processos educativos não formais que se dão por fora do sistema escolar; por exemplo, as mães e pais cumprem a função de educadores de seus filhos/as.

A locução ~~-e~~ducador", ligada a práticas educativas orientadas a pessoas adultas, toma especial importância na América Latina a partir da década dos sessenta, com a educação popular. Surge como alternativa à educação da época, que Freire denominou como ~~-b~~ancária", porque se dedicava a depositar conhecimentos nos estudantes. A proposta pedagógica e política inspirada por Freire propendia a uma transformação educativa que envolvia uma participação ativa das y dos estudantes em seu processo educativo e que incidisse diretamente em transformações sociais. Como educadores populares se conhecia a quem, sem necessariamente tivesse formação pedagógica, realizava alfabetização de

pessoas adultas ou dinamizava processos organizativos ou guiava programas educativos comunitários por fora do âmbito escolar.

No Relatório da América Latina e o Caribe preparatório para a CONFINTEA VI de 2009, denomina como educadores/as de adultos a quem desenvolve a função de professor na EPJA. Esta acepção se utiliza em vários países latino-americanos. Em alguns lugares se estabelecem diferenciações, denominando como educadores de adultos às e aos profissionais que receberam formação em educação (professores), que geralmente estão vinculados ao sistema educativo e que orientam ciclos de educação básica fundamental e média para a EPJA; e como educadores de adultos, monitores, animadores, tutores, promotores, facilitadores, gestores, alfabetizadores ou educadores sociais, a quem acompanham programas ou campanhas de alfabetização e não possuem um título profissional como docentes.

Em outros países se designam como mestres a quem orienta o ensino fundamental da EPJA, como professor a quem comanda o ensino médio e como instrutor ou capacitador a quem orienta a formação profissional. Em alguns países a diferença entre tutores, facilitadores ou docentes (mestres e professores) se estabelece em virtude do papel que cumprem dentro da proposta metodológica e não respeito de sua formação profissional.

Como nos demais setores da educação, os professores, facilitadores, formadores ou assessores são um fator fundamental para o processo de ensino-aprendizagem; a pesar das múltiplas recomendações por melhorar suas condições, a realidade nos mostra um sector pouco motivado, formado e retribuído (Torres, R. M., 1989).

María Luisa Hincapié

Fontes

FEDERIGHI, Paolo (ed.) (1999). Glossary of Adult Learning in Europe. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

TORRES, Rosa María (1989). Luego de la alfabetización, ¿la postalfabetización? Problemas conceptuales y operativos. Pedagogía UPN, vol. 6, núm. 20, pp. 30-38.

TORRES, Rosa María (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos en la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. México: UIL.

UNESCO (1997). Plan de Acción para el Futuro. Quinta Conferencia Internacional para la Educación de Adultos (CONFINTEA V). Recuperado

de:http://www.unesco.org/education/uie/confintea/agendspa.htm (consulta: 24 de octubre de 2012).

6.3 Sujeitos sociais da educação de pessoas jovens e adultas

Os sujeitos sociais constituem um núcleo agrupado que compartilha uma experiência e identidade coletivas e realiza práticas aglutinadoras em torno a um projeto, convertendo-se em uma força capaz de incidir nas decisões sobre seu próprio destino e o da sociedade à qual pertence. Os sujeitos sociais se constituem na medida em que são capazes de gerar uma vontade coletiva e exercer um poder que lhes permita construir realidades com uma mesma direção.

Desde a perspectiva da educação popular, a categoria de sujeitos coletivos faz referência às populações com as quais se desenvolvem ações, na medida em que são consideradas ou se quer fazer delas, atores históricos de transformação social. Ser sujeito, nesta perspectiva, é desenvolver uma posição autônoma e crítica que possibilite ler o contexto onde se vive e se atua, reconhecer seus interesses, definir visões de futuro próprias e realizar ações conjuntas para realizá-las.

Desde meados da década de oitenta, mas especialmente durante os noventa, esta ideia de sujeito coletivo foi questionada e deslocada por outra mais plural, na medida em que as e os educadores populares — desde suas práticas e desde novos referentes interpretativos— foram reconhecendo os ~~r~~ostos singulares" do povo. Por outro lado, a pesquisa social sobre os novos movimentos sociais mostrava que a conformação de subjetividade social não só se deu em termos de classe social, pois em diversas épocas, e especialmente na atual, se conformaram atores sociais em torno a outras dimensões constitutivas de identidade como o territorial, o étnico, o gênero ou as práticas culturais.

Portanto, nos processos de transformação social e política, historicamente existentes, confluem diferentes setores sociais identificados com reivindicações, demandas e direitos ligados a sua condição social, étnica, geracional, de gênero e cultural. Assim, foram considerados potenciais sujeitos coletivos aqueles ~~e~~ruzados" entre as várias identidades como, por exemplo, os jovens urbanos de colônias populares, as mulheres indígenas artesãs.

No âmbito conceitual, a categoria de sujeito social incorporou perfis que dão conta de sua historicidade e complexidade social e que reconhecem o caráter processual da configuração de um coletivo social como população. Não basta com que uma população compartilhe umas condições ou características sociais ou culturais comuns para ser sujeito; este é o horizonte de uma luta permanente por reconhecer suas carências ou adversidades como necessidades e direitos compartilhados, de construir estratégias e realizar ações para processá-las, de gerar referentes identitários e de construir visões de futuro e projetos para agenciá-los.

Se for sujeito, individual ou coletivo, quando se é capaz de reconhecer os condicionamentos do contexto e se possui a vontade para superá-los desde práticas orientadas por visões de futuro diferentes à hegemônicas. Neste aspecto, o sujeito representa uma potencialidade realizada em termos de alternativa de sentidos do social. Ainda que nos sujeitos coletivos se condensam as relações sociais de seu entorno, estes, desde sua práxis, não procuram reproduzir tais estruturas, mas sim produzir novas práticas e novas relações, conforme a seus interesses e intencionalidades.

A constituição de um coletivo social como sujeito passa por sua consciência, mas também por outras dimensões subjetivas como a vontade, as crenças e os imaginários compartilhados, desde as quais atua sobre a realidade. ~~A~~ vontade de ação encarna uma subjetividade em processo de ampliação conforme se enriquece a capacidade de apropriação do real e, assim, produz-se uma ampliação da própria consciência do sujeito" (Zemelman, 1996, p. 62).

> O sujeito, mais do que em uma organização unificada, se expressa em uma identidade coletiva. A mesma supõe a elaboração compartilhada de um horizonte histórico comum e a definição do próprio (o nós) em relação de oposição ao que se reconhece como alheio (os outros)… Dessa maneira, longe de ser um agregado de indivíduos, passa a ser um espaço de reconhecimento comum que transcende a cada um deles (Zemelman, 1992, p. 15).

Alfonso Torres

Fontes

CALVILLO, Myriam y FAVELA, Alejandro (1995). Los nuevos sujetos sociales. Una aproximación epistemológica, Sociológica, núm. 28. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

CHANQUÍA, Diana (1994). Para investigar procesos de constitución de sujetos sociales, Anthropos: Boletín de información y documentación, núm. extra 45, pp. 41-46.

DE SOUSA Santos, Boaventura (1994). Subjetividad, ciudadanía y emancipación, El Otro Derecho, núm. 15. Madrid, pp. 7-60.

LACLAU, Ernesto (1987). Los nuevos movimientos sociales y la pluralidad de lo social, Revista Foro, núm. 4, Bogotá, pp. 3-11.

ROMERO, Luis Alberto (1990). Los sectores populares urbanos como sujeto histórico, Proposiciones, núm. 19, Santiago de Chile, pp. 1-11.

TORRES, Alfonso (2006). Sujetos y subjetividad en la educación popular, Pedagogía y Saberes, núm. 15. Bogotá: Facultad de Educación-Universidad Pedagógica Nacional, s/pp.

TORRES, Alfonso (2000). Subjetividad y sujeto: perspectiva para abordar lo social y lo educativo,

ZEMELMAN, Hugo (1992). Educación como construcción de sujetos sociales, La Piragua, núm. 5. Santiago de Chile: CEAAL, pp. 12-18.

ZEMELMAN, Hugo (1996). Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. México: El Colegio de México.

ZEMELMAN, Hugo (1997). Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Barcelona: Anthropos.

ZEMELMAN, Hugo (1998). Sujeto: existencia y potencia. Barcelona: Anthropos.

6.4 Povos indígenas

Os povos indígenas são coletivos descendentes dos habitantes originários de um território, que possuem e vivem um sistema sociocultural próprio com o que se auto identificam de forma individual e comunitária, e que os diferencia de outros setores da sociedade nacional.

O conceito de grupos indígenas se associa fortemente ao de grupos étnicos e de forma genérica pode se considerar como sinônimo de povos indígenas. Todas estas noções tem sido objeto de uma ampla discussão desde o ponto de vista antropológico, jurídico e político, tanto pelo que implicam em termos de identidade e pertencimento, como respeito do reconhecimento de direitos, a relação com o Estado, os espaços de toma de decisões e a autodeterminação.

Para fins práticos, povos e grupos indígenas podem ser definidos da mesma forma, se bem cabe ressaltar que um grupo pode ser parte de um povo, compartilhar características históricas e culturais e, no entanto, diferenciar-se por fatores muito particulares. Por exemplo, quando comunidades de uma mesma etnia indígena habitam em diferentes lugares, adaptam alguns aspectos de sua cultura a características ambientais específicas e transformam esse ambiente a partir de seus conhecimentos e vivências. Os grupos indígenas, assim, são capazes de gerar diversidade regional em relação com seu próprio povo.

A noção de grupo étnico, como o estabelece Stavenhagen (1991), inclui, entre outros, os grupos indígenas. Aparece como categoria teórica com Max Weber (Bari, 2002), para quem a identidade étnica seria uma construção social definida pelas próprias comunidades a partir da identificação de suas diferenças em relação com outros, e não pela mera existência de condições geográficas ou sociais determinadas. Esta perspectiva tem sido ampliada posteriormente por uma boa quantidade de autores para quem as características culturais de diversos grupos étnicos constituem um ente dinâmico que muda ao longo do tempo e não podem por si mesmos, determinar uma identidade ou diferenciação se não são associados a outras características de ordem histórica e intersubjetiva.

Desde o ponto de vista jurídico e político, o conceito de ~~"p~~povos indígenas" surge nos anos sessenta e se expressa nos pactos dos Direitos Civis e Políticos e dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas de 1966, produto da ação dos próprios povos para se fazer visíveis no âmbito internacional e em contra das políticas nacionais assimilacionistas e integracionistas.

No âmbito internacional não existe consenso sobre uma definição de ~~"p~~povo" ou ~~"g~~grupo indígena". O Convênio 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, da OIT, estipula que tal convênio se aplica aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores do coletivo nacional, e que estejam regidos total ou parcialmente por seus próprios costumes ou tradições; e aos povos considerados indígenas pelo fato de descender de populações que habitavam no país ou numa região

geográfica à qual pertencia o país na época da conquista ou da colonização, ou do estabelecimento das atuais fronteiras nacionais, e que conservam todas as suas instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas. Esclarece que a capacidade de se auto definir como povo indígena deverá ser considerada um critério fundamental para determinar os grupos aos quais se aplicam as disposições do Convênio.

O Sistema das Nações Unidas (ONU) e o Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas da Comissão de Direitos Humanos deste organismo retomam, para fins conceituais e práticos, a definição de José Martínez Cobo (1987), relator especial da Subcomissão para a Prevenção da Discriminação e a Proteção das Minorias, formulada a raiz de um estudo desenvolvido entre 1972 e 1986:

> As comunidades, os povos e as nações indígenas são os que, sobre a base de uma continuidade histórica com as sociedades antecedentes da invasão e da colonização que realizaram em seus territórios, consideram-se diferentes dos outros setores das sociedades atualmente predominantes nesses territórios ou em parte deles. Atualmente constituem setores não dominantes da sociedade e estão determinados a preservar, desenvolver e transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais, e sua identidade étnica, como fundamento de sua existência como povos, de acordo com suas características culturais, suas instituições sociais e seus sistemas legais.

Na América Latina, caracterizada por sua plurietnicidade e multiculturalidade, com a presença de numerosos povos indígenas, majoritariamente em países como a Guatemala, a Bolívia, o Peru, o Equador e o México, o conceito adota um caráter diretamente vinculado aos povos originários pré-hispânicos que habitavam a região. Warman (2003) reflete, ao analisar a complexidade da formação das identidades indígenas no caso do México — sem ignorar as múltiplas diferenças entre os cenários nacionais—, que "a maioria dos indígenas… finca sua identidade étnica primária na sua comunidade" e nos usos e costumes ancestrais. Por outra parte, os povos indígenas da América Latina se caracterizaram por uma denodada luta organizada em termos do reconhecimento legal e de fato de seus direitos coletivos, como parte de um particular processo de cidadanização baseado no respeito às diferenças.

No âmbito da educação de pessoas jovens e adultas, as linhas e marcos de ação emanados das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) organizadas pela UNESCO, fazem um particular ênfase em prestar atenção a essas populações, suas particularidades e reflexões, a efeito de fazer efetivo não só o direito à educação numa visão ampliada, vinculada à vida, o trabalho e a construção de cidadania, porém

em relação ao uso, fomento e respeito da cultura e as línguas indígenas, e à participação dos próprios povos dentro das propostas, metodologias, materiais e práticas educativas pertinentes.

Nas recomendações finais do balanço intermédio da CONFINTEA V, em 2003, estabeleceu-se a necessidade de adotar um enfoque pluralista que permita seguir diferentes caminhos para conseguir os objetivos propostos. Nesta mesma reunião se recomendou aos governos abrir possibilidades às populações indígenas para escolher e controlar sua própria educação, reconhecer e apoiar financeiramente o desenvolvimento dos idiomas, culturas e sistemas educativos indígenas incluindo o desenvolvimento curricular, a formação docente e os materiais de estudo; assim como desagregar etnicamente a informação estatística que os Estados produzem. Para os países que ratificaram o Convênio 169 da OIT, isso não constitui uma simples recomendação, já que o mesmo Convênio declara que os povos indígenas têm autonomia para decidir seu futuro.

Entre os grandes aprendizados das últimas décadas que se reúnem em pesquisas realizadas em sete países latino-americanos (López e Hanemann, 2009) encontramos que a educação de pessoas jovens e adultas, com populações indígenas, deve se realizar:

1. Na língua materna do educando e potencializar em primeiro lugar a intraculturalidade fortalecendo a identidade para assumir pares diante a diversidade.
2. Promover o ensino de uma língua oficial ou franca.
3. Dar participação aos atores beneficiários no planejamento dos programas correspondentes e cada programa se modelar desde sua visão de futuro.
4. Ter em conta o território, a cultura, a língua e a reflexão crítica para o fortalecimento do próprio.
5. Contrariamente aos processos educativos oficiais que tendem a generalizações e uniformidade, deve estar altamente contextualizada, feita à medida de cada situação local e especificidade étnica.
6. Deve estar vinculada com o trabalho, a produção e o desenvolvimento local, e ao mesmo tempo, com outras oportunidades de aprendizado que garantam a continuação dos estudos.
7. A migração dos povos indígenas é um fator a ser considerado.
8. A alfabetização, se for realizada por voluntários e baseada em remunerações reduzidas, não alcança o nível de qualidade e constância necessário.
9. Não se pode opor à ideia de que a educação serve inteiramente para a vida cotidiana, desenvolvendo capacidades e opções de acesso a um melhor nível de vida.

10. Deve encaminhar-se à aplicabilidade e adaptabilidade dos conhecimentos adquiridos, mediante atividades concretas onde se utiliza a leitura e a escritura na vida cotidiana.
11. Deve integrar a formação para o trabalho e ser facilitadas por indígenas.
12. A alfabetização nem se deve nem se pode desligar de outros processos sociais, e a mesma implica a construção da interculturalidade incluindo os direitos coletivos e o compartir do poder.

Além dessas recomendações imprescindíveis que devemos considerar, a partir de experiências nacionais (Povo Qom, Paraguai), a alfabetização de pessoas jovens e adultas também devem:

1. Fortalecer as diferentes formas já existentes de organizações locais de produção com pessoas adultas e idosas, considerando os saberes tradicionais, o qual lhe da um sentido mais prático e funcional à alfabetização.
2. Projetar de uma forma diferente a alfabetização de jovens que querem continuar estudando e a de adultos/as que buscam uma alfabetização menos prolongada no tempo.
3. Considerar e respeitar os tempos de uma alfabetização em um contexto onde a escrita é uma novidade, onde impera a cultura oral, que para ser efetiva requer pelo menos de um acompanhamento de cinco anos.
4. A alfabetização de pessoas jovens e adultas é também um fator que marcará a diferença na permanência de crianças e jovens na escola básica.

Para fazer valer o direito à educação e o direito dos povos indígenas, deve-se promover a discussão e sensibilização das autoridades responsáveis da toma de decisões educativas e orçamentais dos países.

Sara Elena Mendoza / Dominique Demelene / Ivonne Gaona

Fontes

BARI, María Cristina (2002). La cuestión étnica: aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas. Buenos Aires: Universidad Autónoma de Buenos Aires. Cuadernos de Antropología Social, núm. 16.

BOEGE, Eckart et al. (2008). El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

DEMELENNE, Dominique y GAONA, Ivonne (2011). Alfabetización de personas jóvenes y adultas del Pueblo Qom. Sistematización. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.

International Working Group on Indigenous Affairs (IWGIA). Indigenous Peoples: Who are the indigenous people? Recuperado de: http://www.iwgia.org/culture-and-identity/identification-of-indigenous-peoples (consulta: 15 de enero de 2013).

LÓPEZ, Luis Enrique y HANEMANN, Ulrike (eds.) (2009). Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina. Guatemala: UNESCO-GTZ.
MARTÍNEZ, José R. (1987). *Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas.* Nueva York: ONU. Recuperado de: http://www.pazguatemala.info/Discriminacion%20Estudio%20Martinez-Cobo%20NNUU (consulta: 15 de enero de 2013).

OIT (1989). *Convención sobre Pueblos Indígenas y Tribales (No. 169)*. Recuperado de: http://www.ilo.org/public/english/indigenous/standard/index.htm (consulta: 15 de enero de 2013).

ONU (2004). "Workshop on Data Collection and Disaggregation for Indigenous Peoples". New York, January 19-21. Recuperado de: http://social.un.org/index/IndigenousPeoples/MeetingsandWorkshops/WorkshopDataCollection.aspx (consulta: 15 de enero de 2013).

STAVENHAGEN, Rodolfo (1991). "Los conflictos étnicos y sus repercusiones en la sociedad internacional", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, núm. 157, UNESCO.

WARMAN, Arturo (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*, México: Fondo de Cultura Económica.

6.5. Jovens

Os jovens que frequentam a EPJA constituem um conjunto social de caráter heterogêneo onde cada subgrupo deseja se diferenciar do resto e dos adultos, buscando desenvolver um sentido de pertencimento; é por isso que se agrupam com seus pares. Suas diferenças se estabelecem por razões de gênero, educação, etnia, grau de articulação familiar e lugar de residência, mas também pelos mecanismos de integração que adotam com o resto da sociedade. Este grupo representa a maior participação nos cursos de EPJA na América Latina.

Desde um olhar mais tradicional, percebe-se a juventude através das características biológicas e psicológicas da pessoa na etapa de transição à vida adulta. Define-se ou classifica-se à juventude pela tradicional faixa que vai dos 15 aos 24 anos de idade. Esta definição, mais do que dizer o que é a juventude, só permite operacionalizá-la empiricamente de um modo parcial e arbitrário. Tal faixa de idade pouco nos diz sobre as

condições do ser jovem, ou do que acontece com os contornos do termo juventude, assim como das mobilidades que se dão abaixo dos 15 ou acima dos 24 anos de idade.

Quer dizer, situa-se a juventude como uma circunstância/etapa evolutiva desde uma perspectiva biológica individualizante, que vai desde o momento no qual o individuo se desprende gradualmente de seu mundo infantil (sua forte socialização familiar, os estudos básicos, os jogos, a segurança, os afetos e dependência com os pais), até chegar necessariamente à etapa de adulto integral, marcada por fortes mutações corporais e psicológicas, e a aparição de novas necessidades e interesses que comovem à pessoa jovem.

Outras análises começam a reconhecer também que este período da vida pode se expressar segundo o ~~-m~~marco social e cultural" no qual se desenvolve a pessoa em idade jovem, ainda que se deixe em claro que o desenvolvimento de condutas se produz ~~-de~~ acordo a pautas inevitáveis, imutáveis, universais e independentes do ambiente sociocultural" (Knobel, 1982: 36, ao citar a Stanley Hall). Assim, remarca-se que existem certas regularidades e princípios psico-biológicos que são ~~-p~~ara todos" em ~~-to~~das as sociedades" e, portanto, idênticos para qualquer contexto social no qual esteja se desenvolvendo uma pessoa jovem.

O termo juventude também pode se referir aos primeiros tempos na existência de algo, e pode ser sinônimo de energia, vigor e frescura.

Hoje os jovens começam a ser considerados como atores sociais com peculiaridades próprias que se expressam em necessidades, diversidades e realidades diferentes do mundo adulto; daí a importância de traçar estratégias de uma educação com e para jovens. Genericamente essa educação tem sido localizada nos ciclos médio e universitário. Embora, tenha muitos jovens em situação de exclusão e marginação, a maioria dos quais não encontra na educação formal respostas suficientes a suas expectativas e requerimentos. Isto é particularmente sensível em jovens que vivem em condições de pobreza e de exclusão educativa. Mas além da instrumentação educativa, evidencia-se a precária situação desses jovens para enfrentar os problemas da vida cotidiana, os quais finalmente terminam encontrando empregos precários de baixos salários (Valdés, 2013).

Na América Latina se registram expressões singulares ao respeito: os programas e ciclos originalmente destinados à população adulta são cobertos por uma majoritária população juvenil expulsada ou desertora do sistema educativo regular. Isto foi determinante para que na CONFINTEA V de Hamburgo as delegações latino-americanas apontavam para a

necessidade de incluir os jovens como partícipes ativos dos programas originalmente destinados a pessoas adultas. A denominação educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) tem essa origem.

Entre os principais desafios da educação com jovens no marco da EPJA estão:

a) *Abordar com propriedade uma educação média ou secundária diferente às existentes e que dê resposta às suas solicitações*. A grande maioria de jovens que têm expectativa de realizar sua educação média no marco da EPJA pertence ao universo que experimentou a deserção escolar, com o sentimento de "fracasso" que repercute na sua baixa autoestima e na fraca disposição de retornar ao âmbito educativo formal. Muitos deles repetem o fracasso e a exclusão educativa de seus pais.

Seu caráter de excluídos social e economicamente é determinante para que seu acesso à educação média que precisam como principal meio para obter trabalho seja pública e gratuita; e que, fundamentalmente, seja diferente da oferta tradicional.

As seguintes ideias-guia para fazer funcional esse ensino médio na EPJA foram propostas na análise prévia à CONFINTEA VI:

1. Possibilitar o participante de observar e interrogar sua realidade individual, sua condição cidadã com acesso a uma informação que lhe permita tomar decisões conscientes e responsáveis.
2. Um currículo flexível, aberto, integral e contextualizado.
3. Contar com educadores capazes de estabelecer vínculos educativos baseados no reconhecimento de um adolescente jovem capaz de enfrentar a fase etária e o contexto vivencial no qual se encontra, e de promover trabalhos grupais e metodologias que repercutam nos possíveis âmbitos de inserção juvenil.
4. Inculcar novos códigos de participação cidadã que permitam que o jovem esteja informado para escolher e atuar melhor, privilegiando o respeito e a defesa da vida e dos direitos e deveres exercidos.

b) *Dar resposta a suas demandas para melhorar sua atual precária inserção profissional*. A EPJA para jovens deve ser um instrumento que ajude à inserção profissional dos mesmos, particularmente os de baixa renda, e que dê resposta adequada às limitações que enfrentam no presente e no futuro para se inserir em um mercado de caráter mutável. Tarefa fundamental será responder às necessidades econômico-produtivas criando um espaço educativo não limitado a dar respostas

econômicas, reconhecendo o valor de esferas como a saúde e o desenvolvimento comunitário.

Será chave que tal educação gere uma capacidade maior de adaptação às novas situações que se apresentem para os jovens como atores sociais e produtivos.

José Rivero

Fontes:

BRUSA, Alberto (2000). Educación y jóvenes: un reto permanente en nuevos desafíos, en La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de acción en el siglo XXI. Santiago de Chile: UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA.

CAPUTO, Luis (2004). Juventud y exclusión social. Conceptos, hipótesis y conocimientos interpretativos de la condición juvenil. Asunción (Paraguay): BASE Investigaciones Sociales.

KNOBEL, Mauricio (1982). El síndrome de la adolescencia normal, en ABERASTURI, Arminda y KNOBEL, Mauricio (eds.). La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico. Buenos Aires: Paidós.

VALDÉS, Raúl (2013). Políticas públicas en educación básica de personas jóvenes y adultas en México y Brasil. Un estudio comparado. Tesis doctoral. México: Universidad Iberoamericana de Puebla, Departamento de Documentación.

6.6. Idosos

Para a EPJA, são idosas aquelas pessoas cuja idade cronológica supera os 60 anos. Alguns não tiveram a oportunidade de ser alfabetizados ou acessar a outros níveis educativos durante as etapas de vida anteriores e desejam continuar aprendendo; outros tendo educação fundamental e média desejam seguir aprendendo novas habilidades. Em ambos os casos se reconhece o direito de toda pessoa à educação e ao aprendizado ao longo da vida.

O marco de referência dado pelo conceito de aprendizado ao longo de toda a vida deve gerar uma educação sem limites. Isso significa oportunidades abertas, flexíveis e pessoalmente pertinentes para desenvolver o conhecimento e adquirir competências e atitudes que os adultos precisam e querem em todas as etapas da vida. Isso implica

oferecer contextos e processos de aprendizado atrativos e pertinentes para os adultos como cidadãos ativos no trabalho, a família, a vida comunitária e, no menos importante, como pessoas autônomas que constroem e reconstroem suas vidas em culturas, sociedades e economias complexas e rapidamente mutáveis (UIL, 2010, p. 14).

Aprendizado ao longo de toda a vida significa, portanto, abarcar todas as idades de uma pessoa, ao longo da vida, oferecendo e reconhecendo oportunidades de aprendizado formal, não formal e informal.

Para a EPJA constitui um desafio poder dar respostas a uma diversidade de sujeitos, entre os que se encontram as pessoas idosas, aquelas que possuem 60 anos ou mais, segundo a denominação da Organização Pan-americana da Saúde (OPS), ou idosos, como os denomina as Nações Unidas (ONU), de conformidade com a resolução 50/141. Este critério cronológico é o que utilizam a maioria dos países da região nas suas respectivas legislações.

Cabe destacar que a ONU, na sua assembleia geral do 16 de dezembro de 1991, aprovou alguns princípios a favor das pessoas idosas, entre os que aparece o princípio de auto realização: ~~p~~oder aproveitar as oportunidades para desenvolver plenamente seu potencial, ter acesso a recursos educativos, culturais, espirituais e recreativos da sociedade". Esse e outros princípios apontam a melhorar a qualidade de vida dos idosos. Como menciona um documento da CEPAL (2011), há que se diferenciar os aspectos cronológicos da definição de velhice do que é a sua construção social, e ver as pessoas idosas como sujeitos que têm oportunidades para se desenvolver como indivíduos e contribuir na sua sociedade.

Quanto à EPJA, é uma realidade que na América Latina os programas de educação de pessoas jovens e adultas focam a atenção em pessoas de 15 anos e mais (geralmente até os 60 anos), priorizando desta forma a quem ainda está em uma etapa reprodutiva e produtiva de sua vida. A atenção às pessoas idosas, portanto, geralmente fica relegada diante da necessidade de responder às demandas dos grupos antes mencionados.

Como reflete Torres (2009), referindo-se à idade como fator de discriminação dentro do campo da EPJA, diante da oferta de programas, a tendência é dar prioridade aos segmentos mais jovens da população adulta, estabelecendo limites de idade (40, 35, e em alguns casos inclusive menos).

No entanto, a atenção ao idoso não é unicamente um problema para a EPJA. Estamos diante de um setor da população que em geral sofre todo

tipo de discriminações e cujos direitos humanos são desatendidos. Quer dizer, que o principal problema dos idosos é a discriminação pela sua idade, a que tem por consequência obstaculizar ou deixar sem efeito o reconhecimento, desfrute ou exercício, em igualdade de condições, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou de outro tipo. Como consequência, os idosos estão expostos a sofrer a pobreza, a invisibilidade ou a fragilização, com suas particulares expressões nesta etapa da vida (CEPAL, 2011).

A atenção ao idoso implica não só prever estratégias e condições para o aprendizado, mas também gerar oportunidades para o desenvolvimento integral das pessoas e estabelecer sinergias, principalmente com instituições que prestam atenção à saúde.

Dania Pilz / Luis Scasso

Fontes

CEPAL/CELADE (2011). Los derechos de las personas mayores. Materiales de estudio y divulgación. Módulo 1: Hacia un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. Recuperado el 22/10/12 de: http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/celade/noticias

DURÁN, María José y DÍAZ, Ida Sofía (2008). La generación invisible. Adultas y adultos mayores en Paraguay, en Derechos humanos en Paraguay 2008. Asunción: CODEHUPY.

TORRES, Rosa María (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. México: UIL.

UIL (2010). Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Hamburgo: UIL.

6.7. Migrantes

São migrantes as pessoas jovens ou adultas que se deslocam de um lugar geográfico a outro, podendo ser no próprio país ou de um país para outro. A atual globalização e o aprendizado ao longo da vida representam para a pessoa migrante estímulos e criação de condições para melhorar suas competências educativas e formativas. Nesse sentido, sua educação constitui um fator chave de desenvolvimento humano, social e econômico, ao mesmo tempo em que eleva as oportunidades da pessoa migrante de levar uma vida digna, favorecendo sua integração e coesão social dentro das sociedades receptoras.

Em termos gerais, a migração faz referência à mobilidade geográfica das pessoas, ao deslocamento de indivíduos de um lugar a outro. Constitui, na sua amplia acepção, o direito fundamental das pessoas a circular livremente. A migração, fenômeno demográfico e social muito diversificado, representa um componente substancial da globalização, no qual os protagonistas são multifacetados por suas origens socioculturais, econômicos e linguísticos.

A migração profissional põe as pessoas trabalhadoras migrantes numa posição vulnerável e as expõe a diferentes formas de exploração (Gois, 2007), já que ao chegar ao lugar receptor estão dispostas a trabalhar em qualquer atividade onde forem contratadas. Sua característica socioeconômica, educativa, de língua e de gênero, somada ao desconhecimento de seus direitos fundamentais, provoca, em muitos casos, que sejam submetidas a situações de abuso, em contra de sua integridade e dignidade.

As pessoas migrantes apresentam situações particulares em termos educativos, o que gera diferentes necessidades de aprendizado (Duke y Hinzen, 2007). De fato, geralmente se deslocam a um país com melhores níveis de desenvolvimento (o que, evidentemente, constitui o fator de atração) e provêm de uma situação de pobreza ou de um contexto que oferece menores possibilidades. Para elas, a educação pode constituir um meio para aumentar suas possibilidades de acesso ao âmbito profissional; no entanto, suas expectativas geralmente não colocam a educação como uma prioridade, já que sua subsistência, e a contribuição ao cuidado de seus filhos e outros membros da sua família (através das remessas), constituem suas principais preocupações. Nesse contexto, a educação pode ser percebida como um ~~l~~uxo" (Richmond, Robinson y Sachs-Israel, 2008). Por outro lado, se bem existem marcos jurídicos internacionais que garantem o direito à educação das pessoas migrantes e de suas famílias[5], a população migrante geralmente tem escassos conhecimentos e informações sobre as oportunidades educativas que existem na sociedade receptora. A Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação aponta que as pessoas migrantes (com ou sem documentos) constituem um dos coletivos mais afetados na violação de seus direitos educativos (CLADE, 2009).

Nesse contexto, como o afirma Lehmann (2008), valorizar e promover a educação das pessoas migrantes trabalhadoras como um direito humano, representa um fator chave para o desenvolvimento humano e para elevar as possibilidades desse coletivo de levar uma vida digna na sociedade

[5] Ver os artigos 43 e 45 da Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de todos os Trabalhadores Migratórios e de suas Famílias (adotada pela Assembléia Geral de Nações Unidas em 1990).

receptora. E nessa medida, favorece também o acesso a outros direitos humanos.

O aprendizado ao longo da vida pode contribuir ao aprimoramento das competências educativas e formativas das pessoas migrantes. Inclusive, deve ir além e contribuir no processo de inclusão social e o desenvolvimento pessoal. Três dimensões que devem se considerar quando se fala do aprendizado ao longo da vida de grupos migrantes são: a) aprender para realizar uma contribuição através do trabalho; b) aprender para formar parte de uma comunidade a partir da construção de redes e relações sociais; e c) aprender para se desenvolver como indivíduo em termos de resiliência, confiança, sentido de identidade e de controle sobre sua própria vida (McNair, 2009).

O conceito de aprendizado ao longo da vida se orienta a criar condições para a coesão social. A mesma se refere ao sentido de pertencimento à comunidade e fortalece a estabilidade social e política e o bem-estar pessoal de seus membros dentro da sociedade. McNair (2009) afirma que a coesão não significa se paralisar ou ficar imóvel, já que as comunidades resilientes são flexíveis e se adaptam a novas ideias, valores e expectativas na medida em que aumentam e mudam seus integrantes. A coesão, a diferença do conceito de assimilação (que busca incorporar novos grupos à cultura dominante), aponta a que os diferentes grupos contribuam com suas próprias ideias e valores, vinculados à diversidade étnica, linguística, de grupo etário, de gênero ou religião, ao desenvolvimento da comunidade.

Portanto, as políticas de integração das pessoas imigrantes, criadas pelo Estados receptores, devem jogar um papel central respeito das oportunidades educativas das pessoas jovens e adultas, desde uma perspectiva do aprendizado ao longo da vida. Estas ações podem incluir aspectos relacionados ao mundo do trabalho, mas também outros conteúdos vinculados com a cultura, a língua e o desenvolvimento pessoal. Finalmente, o aprendizado ao longo da vida também deve chegar à sociedade receptora e aos grupos socioculturais dominantes, de forma a ampliar e flexibilizar seu marco de ideias, valores e expectativas. Para isso é necessário reconhecer e valorizar os elementos culturais que contribuem os grupos migrantes.

Nelly Briet / Rodolfo Elías

Fontes

BRIET, Nelly y ELÍAS, Rodolfo (2011). Situación educativa de trabajadoras y trabajadores migrantes paraguayos en el Gran Buenos Aires. Asunción: Colección Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) Mercosur, núm. 9.

CAMPAÑA Latino Americana por el Derecho a la Educación (CLADE). La educación de personas jóvenes y adultas es un derecho. Recuperado de: http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/publicaciones/clade/posicionamientos-publicos.html (consulta: diciembre de 2009).

DUKE, Chris y HINZEN, Heribert (2007). Adult Education in Migration and Integration, Convergence, vol. XL, 3-4, pp. 203-209.

GOIS, William (2007). Migration and Adult Education. Convergence, vol. XL, núm. 3-4, pp. 217-224.

LEHMANN, Hans Dietrich (2008). El derecho a la educación en el contexto de la migración e integración: perspectiva de la cooperación para el desarrollo, Educación de Adultos y Desarrollo, núm. 70, DVV International.

MCNAIR, Stephen (2009). Migration, Communities and Lifelong Learning. Leicester: NIACE.

RICHMOND, Mark; ROBINSON, Clinton y SACHS-Israel, Margarete (2008). El desafío mundial de la alfabetización. París: UNESCO.

6.8. Pessoas privadas da liberdade

A oferta de educação para pessoas privadas de liberdade expressa o reconhecimento do direito desse segmento aos processos educativos, tomando em conta as necessidades específicas de aprendizagem que sua condição de privação da liberdade lhes impõe. Nesse sentido, esses sujeitos —mulheres e homens —precisam que a oferta educativa seja compreendida como direito e não como benefício.

O fato de perder o direito de transitar livremente não altera em nada o direito da pessoa presa aos outros direitos humanos fundamentais, como o da educação. Reconhecer que as pessoas em contexto de encarceramento são sujeitos da educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) e, também, sujeitos de direitos, é relativamente recente na América Latina, ainda quando a prática da educação em prisões data de bastante tempo atrás. Ao fazer referência às pessoas privadas de liberdade como sujeitos da EPJA, entende-se que é uma obrigação do Estado garantir de forma sistemática, ao jovem ou ao adulto em reclusão, uma diversidade de ofertas de educação. No passado, a oferta de educação, que geralmente se limitava à alfabetização, era responsabilidade de organizações não governamentais e/ou das igrejas.

O direito à educação, no sentido amplo estabelecido na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, afirma claramente o direito de ~~t~~oda pessoa" à instrução. Esse direito está, ao mesmo tempo, reforçado na Convenção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, na que está apresentado como ~~o~~ pleno desenvolvimento da personalidade humana e de sua dignidade" e o fortalecimento do ~~r~~espeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais" (Art.13). No campo específico da educação em contexto de encarceramento, as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, aprovadas pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas em 1957, determinam que ~~t~~odos os prisioneiros devem ter o direito a participar em atividades culturais e educativas" (Princípio 6).

No campo específico da educação de pessoas jovens e adultas, a Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, aprovada em 1976 pela UNESCO, faz menção ao direito dos ~~p~~risioneiros" à educação. Posteriormente, a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, resultado da CONFINTEA V (1997), faz referência específica à população prisional no Tema 8, que trata do ~~A~~prendizado para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos", parágrafo 47:

> Reconhecer o direito dos detidos à aprendizagem:
>
> a) informando aos prisioneiros sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo o acesso a elas;
>
> b) elaborando e pondo em funcionamento, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos prisioneiros, a fim de responder a suas necessidades e aspirações em matéria de educação;
>
> c) facilitando a ação das organizações não governamentais, dos professores e de agentes educativos nas prisões, permitindo assim, aos detidos, o acesso à instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por finalidade conectar os cursos desenvolvidos na prisão com os oferecidos fora dela.

Aprovado durante a CONFINTEA VI, realizada no Brasil em 2009, o Marco de Ação de Belém faz duas referências específicas ao direito da educação da população prisional: no item 11(e) sobre Alfabetização de adultos e no item 15(g), sobre Participação, inclusão e equidade, no que consta o compromisso de ~~d~~ar educação de adultos nos centros penitenciários em todos os níveis apropriados".

No contexto regional da América Latina, a criação, em 2006, da Rede Latino-americana de Educação em Contextos de Encarceramento —

RedLECE— uma rede governamental constituída por onze países da região, buscou fortalecer e institucionalizar as políticas públicas nesse campo, concebendo a educação em contextos de privação de liberdade como um direito ao longo de toda a vida. Nesta instância internacional se considera à educação para as pessoas privadas de liberdade como um direito humano e não como um benefício carcerário, destacando a importância da articulação interministerial e interinstitucional nesse âmbito.

Em termos gerais, os dados e a informação sobre a população carcerária na América Latina revelam que está composta, em sua grande maioria, de pessoas jovens, negras e indígenas, de sexo masculino, com baixa escolaridade formal e com precária inserção no mercado de trabalho. As mulheres representam aproximadamente o 5% da população total, mesmo que com uma tendência a aumentar com uma velocidade superior à da população masculina.

Timothy Ireland

Fontes

IRELAND, Timothy (2011). Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios, Em Aberto, v. 24, Brasília: INEP, pp. 23-43.

IRELAND, Timothy & SPEZIA, Carlos (orgs.) (2013). Educação de adultos em retrospectiva: 60 años de CONFINTEA. Brasília: UNESCO.

UNESCO (1976). Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos. Nairobi: UNESCO

UNESCO (2010). Marco de Ação de Belém Brasília: UNESCO.

7. Políticas, estratégias e gestão

Nesta seção se desenvolvem aqueles termos vinculados aos mecanismos de operação das políticas e dos programas de educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) na região. Os conceitos que se incluem permitem observar e analisar ações de fazer e não fazer que o aparelho estatal adota e implementa para tentar solucionar os diferentes e complexos problemas que os próprios atores sociais e as burocracias estatais lhe demandam.

A partir da seleção dos termos se mostram as configurações nas relações entre a sociedade e o Estado, nas que uma nova governança começa a outorgar voz aos diferentes atores que constituem o campo.

A pesar da tradição corporativista na região da América Latina, e com isso a formulação e implementação de políticas discricionais e improvisadas, os novos equilíbrios entre o Estado e a sociedade avançam cada vez mais a que as políticas de EPJA sejam o resultado de uma democracia participativa que considere uma opinião pública ativa e vigilante.

Nesta seção se expõem conceitos como políticas públicas e Inter setoriais, governança, descentralização, financiamento e programas e planos, os quais fazem referência ao nível macro; o *Relatório global sobre a aprendizagem e educação de adultos* (GRALE por suas siglas em inglês) tomou esses termos como eixos para monitorar e analisar os avanços da EPJA nos últimos anos.

Outro grupo de termos como monitoramento e gestão, vigilância cidadã e participação social, consideram o nível médio e micro e se vinculam com a atuação dos atores sociais responsáveis da implementação e monitoramento das políticas. São conceitos geralmente exercidos pelos organismos da sociedade civil e por agencias internacionais.

A seção mostra como a EPJA, no seu sentido amplo de aplicação, não transita sozinha nem com uma só voz; no entanto, esta nova conjuntura requer ações articuladas e integradas dos promotores educativos num projeto global de aprendizado ao largo da vida.

7.1 Políticas públicas

As políticas públicas de EPJA referem-se às ações e omissões que chamam a atenção, interesse ou mobilização de outros atores na sociedade, realizadas no campo da EPJA pelos atores estatais. Mostram os interesses da força política, particularmente a dos governantes, e as consequências de seus atos.

O termo inglês *policy* se deriva etimologicamente da palavra grega polis, que passa ao inglês moderno como *policy* para referir-se à administração governamental ou a condução dos assuntos públicos. No caso particular das línguas romance, a tradução direta de *policy* não possui um significado preciso, o que tem provocado que o termo seja traduzido invariavelmente como —política pública", como um conceito só.

A exportação do concepto anglo-saxão teve várias limitações na região latino-americana, principalmente porque o Estado tem sido considerado o principal agente de desenvolvimento, com um alto grau de autonomia social, enquanto o corporativismo latino-americano mantém uma arena geralmente fechada para os grupos menos organizados, dando ênfase ao papel do Estado.

Nos últimos vinte anos as políticas públicas tiveram um grande auge no campo da educação de pessoas jovens e adultas, e isto resultou na busca de uma maior atenção ao campo através de balanços críticos para traçar o estado da arte, reunião de monografias de experiências educativas, análises históricas e demandas específicas de ação. Um dos principais desafios que estas políticas enfrentam na região, é a superposição de espaços de decisões que confundem a análise das práticas institucionais com as realizadas por grupos da sociedade civil.

O primeiro Relatório Mundial de Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) menciona que a EPJA na região América Latina e Caribe, ganhou maior visibilidade em matéria legislativa. A maioria dos países melhorou as suas leis e políticas em relação ao direito à educação gratuita e à diversidade cultural e linguística (UIL, 2009). Existe, entretanto, a ideia de que este direito está destinado à população infantil, e isto se vê refletido nos importantes avanços conseguidos durante as últimas décadas no acesso à educação básica na região, já que os principais destinatários foram as crianças entre 7 e 14 anos, e se deixou fora das políticas à população jovem e adulta.

Esta desatenção pública para fazer da EPJA uma prioridade e um compromisso, que se reflete nas agendas governamentais, foi atribuída a que esta modalidade educativa busca atender àquela população em

desvantagem, de alta vulnerabilidade, afetada pela pobreza e pela exclusão, e que fica subordinada em múltiplos aspectos, condição que lhe impede exigir a atenção e a priorização das suas demandas por parte do Estado (Torres, 1995). Entretanto, a pesar deste importante avanço em matéria legislativa, as reiteradas tentativas por corrigir as desvantagens educativas, sociais, econômicas e culturais da população de 15 anos ou mais que não terminou a educação básica, ou que busca elevar as suas competências básicas para acessar às demandas trabalhistas, de cidadania e de desenvolvimento em geral (Valdés, 2013), tiveram fracos resultados. Na América Latina e Caribe existem 35 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever, 88 milhões não concluíram a educação fundamental e aproximadamente 60% da população de 15 anos e mais não contam com educação básica completa (OREALC, 2010). Tudo isso justifica pensar que a posta em marcha das políticas ou programas orientados a brindar oportunidades de formação à população não foi de tudo exitosa.

Raúl Valdés

Fontes

AGUILAR, Luis (1996). Estudio introductorio, en AGUILAR V., Luis (1996). La hechura de las políticas públicas (2ª ed.), México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 15-84.

FLORES-Crespo, Pedro (2008). Análisis de política pública en educación: Línea de Investigación. México: Universidad Iberoamericana (Cuaderno de investigación; 5).

OREALC-UNESCO (2010). Educación, juventud y desarrollo. Acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe. Documento preparado para la Conferencia Mundial de la Juventud, México: OREALC-Santiago de Chile.

TORRES, Carlos Alberto (1995). La política de la educación no formal en América Latina. México: Siglo XXI.

UIL (2009). Reporte mundial de aprendizaje y educación de adultos. Hamburgo: UIL. Recuperado de: http://uil.unesco.org/home/ (consulta: 22 de julio de 2011).

VALDÉS, Raúl (2013). Políticas públicas en educación básica de personas jóvenes y adultas en México y Brasil. Un estudio comparado. Tesis doctoral. México: Universidad Iberoamericana de Puebla-Departamento de Documentación.

7.2 Política Inter setorial e intrasetorial

A intersetorialidade e intrasetorialidade de políticas da educação de pessoas jovens e adultas se referem às ações integradas de distintos setores (saúde, trabalho, cultura, meio ambiente, educação, etc.) e de distintos atores (governo, sociedade civil e setor privado), na planificação e execução de políticas de EPJA, assumindo que as necessidades da população são pensadas a partir da realidade. Implicam a necessidade de que os distintos níveis, modalidades e promotores de processos educativos desenvolvem ações articuladas e integradas, partindo do princípio fundamental da aprendizagem e da educação ao longo da vida.

Os termos intersetorial e intrasetorial, relacionados com as políticas desenvolvidas no campo da educação de pessoas jovens e adultas, são termos bastante recentes para descrever práticas vigentes há tempos, as quais entendem ao ser humano, sujeito dos processos educativos, como um ser complexo, de dimensões e identidades múltiplas que se expressam de formas diversas ao longo da sua vida (como membros da família e da comunidade: pais, vizinhos, trabalhadores, produtores, alunos, educadores, agentes sociais e culturais, consumidores e cidadãos); estas práticas, portanto, geram igualmente um complexo conjunto de necessidades de aprendizagens durante a vida.

Por outra parte, ao longo das últimas seis décadas a forma de conceitualizar a prática educativa com pessoas adultas ampliou os seus âmbitos de aplicação; esta evolução conceitual ficou traçada ao longo das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), promovidas pela UNESCO desde 1949, aproximadamente cada doze anos, junto com outras instâncias da história recente da educação de adultos, como a Recomendação Relativa ao Desenvolvimento da Educação de Adultos (Nairobi, 1976). Ao logo desse período desenvolveu a ideia de que a EPJA necessita partir da realidade concreta na qual os homens e as mulheres estão inseridos e, como consequência, o reconhecimento de que a educação tem que ser parte integral de políticas de desenvolvimento social, cultural e econômico. Em outras palavras, a educação não pode ser tratada de forma isolada, já que interage e possui conexões fundamentais com outras dimensões da vida.

No campo da educação, a oferta de educação de pessoas jovens e adultas foi fomentada por diversas agências: governo, sociedade civil (por meio das associações voluntárias, igrejas, sindicatos, movimentos sociais, entre outras) e, cada vez mais, pelo setor privado. Neste marco, a implementação efetiva de políticas de EPJA exige um grau elevado de articulação entre os diferentes setores da sociedade.

A complexidade do sujeito, o crescente âmbito de aplicação da prática e a natureza diversa dos fornecedores desta modalidade educativa conduzem à necessidade de políticas intersetoriais (chamadas também políticas transversais) que pretendem articular, por um lado, as políticas desenvolvidas por diversos setores sociais, culturais e econômicos e, por outro, possibilitar a participação do governo, da sociedade civil e do setor privado na planificação e execução de políticas de educação de adultos.

Ao longo do mesmo período se foi fortalecendo a compreensão da educação de pessoas jovens e adultas como parte integral de um processo mais amplo que, sob diversas nomenclaturas, concebe a educação e a aprendizagem como fenômenos que acompanham todos os tempos e dimensões da vida. Assim, o que antes era pensado em termos de compartimentos isolados — educação infantil, educação básica, ensino superior —, para segmentos de população específicos — jovens, prisioneiros, povos indígenas ou rurais, mulheres, pessoas com deficiência— ou diferenciado pela forma de oferta — presencial, semipresencial, a distância— ou pelo seu grau de formalidade —educação formal, não formal e informal— agora exige um grau maior de articulação para fazer parte de um único processo relacionado com a necessidade de aprender ao longo da vida.

Para contextualizar e ilustrar a evolução dos conceitos de intersetorialidade e intrasetorialidade partiremos das propostas das seis CONFINTEA realizadas entre 1949 e 2009: sem mencionar textualmente esses conceitos, a CONFINTEA I destacou a importância de que a educação de adultos atendesse as necessidades culturais desta população em todo o seu alcance e diversidade, e interrogava sobre qual deveria ser a contribuição esperada dos diferentes ministérios como Agricultura, Saúde, Educação, Bem-estar Social, etc. A CONFINTEA II expressou a sua preocupação em relação à articulação entre organizações voluntárias da sociedade civil e o governo, e entre o sistema regular de educação e a educação de adultos; enquanto que a terceira Conferencia retomou a preocupação pela articulação e destacou a importância da EPJA em relação com os problemas populacionais e ambientais. Nessa mesma Conferência, o conceito de educação ao longo da vida ganhou espaço e colocou o desafio de articular todas as agências envolvidas na promoção da EPJA — empresas, grupos de ação social, associações voluntárias, ministérios, sindicatos, igrejas, cooperativas, etc. — no processo de planificação e implementação dos programas de educação de adultos. Deixou claro que, enquanto a aprendizagem ocorre ao longo da vida, a educação de adultos e a educação de crianças são inseparáveis.

O conceito de educação de adultos consegue os seus principais limites modernos na Recomendação relativa ao desenvolvimento da educação de adultos (1976), na qual se a designa como o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o seu nível ou método, seja formal ou não formal, prolongue ou substitua a educação inicial oferecida nas instituições escolares e universitárias ou como aprendizagem profissional, graças aos quais, pessoas consideradas adultas pela sociedade da que fazem parte, desenvolvam as suas aptidões, enriqueçam os seus conhecimentos, melhorem as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe deem uma nova orientação e façam evolucionar as suas atitudes ou os seus comportamentos na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral da pessoa e da sua participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente.

A definição amplia o âmbito de aplicação da EPJA e, a continuação, o texto afirma a necessidade de não considerar isoladamente a esta modalidade, mas como ~~-u~~m subconjunto integrado em um projeto global de educação permanente". Essa educação permanente constitui um projeto global que pretende reestruturar o atual sistema educativo no sentido de ~~-d~~esenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo".

É nessa visão da educação de pessoas jovens e adultas como um componente necessário e específico do sistema de educação, e como elemento permanente da política de desenvolvimento social, cultural e econômica, que as três Conferências seguintes (Paris, 1985; Hamburgo, 1997 e Belém, 2009), aprofundam. Com a ampliação e complexidade do conceito da EPJA na perspectiva de educação e aprendizagem ao longo da vida, se acentua a necessidade da inter e intrasetorialidade, já que a EPJA tende a constituir-se no nível educativo no qual se dá uma interconexão com a saúde (mortalidade materna e infantil, higiene e cuidados pessoais, expectativa de vida, doenças infecciosas), ou trabalho (empregabilidade, produtividade, competitividade, empregos, ingressos, capacitação para o trabalho), a cultura (a forma de ser e estar no mundo), o meio ambiente (a relação entre os mundos sociais e naturais), a democracia (cidadania, coexistência, violência, segurança e participação) e a educação (subvalorização da educação, abandono e fracasso escolar, descontinuidade educacional, etc.).

Timothy Ireland

Fontes

IRELAND, Timothy y SPEZIA, Carlos (orgs.) (2013). Educação de adultos em retrospectiva: 60 años de CONFINTEA. Brasília: UNESCO (en prensa).

LOPES, Márcia Helena Carvalho (2011). Políticas Intersetoriais Integradas. Recuperado de: www.violes.unb.br/matriz2011/acervo/artigos/Politicas%20Intersetoriais%20Integradas.pdf (consulta: 25 de noviembre de 2012).

7.3 Governança

A governança no âmbito educativo, e em particular na educação de pessoas jovens e adultas, se define como o conjunto de instituições, regras e normas por meio das quais se desenvolvem e se aplica uma gestão pública inteligente e eficaz; implica a participação de uma sociedade responsável, que exige a rendição de contas e com capacidade de incidência pública através das suas organizações.

Os processos globais de transformação econômica e as exigências de desenvolver a modernização das instituições políticas que contribuam com a democratização das sociedades nacionais — logo de um período de autoritarismo em toda a região — deu lugar a debates sobre o rol da autoridade pública, as formas de exercer o governo democrático e as necessárias reformas modernizadoras do Estado. Um conceito chave deste processo foi o de *governabilidade*, que se definiu, desde as agências internacionais e multilaterais, como a capacidade institucionalizada dos governos para dar-lhe direção à sociedade sob sistemas democráticos, com especial acento na modernização da gestão e nas políticas públicas, o controle democrático da gestão governamental, a consolidação do Estado de Direito, o fortalecimento do poder judicial autônomo, e a criação de condições formais de participação cidadã e de criação de consensos sociais em relação aos modelos econômicos em curso.

Também se realizaram leituras políticas restringidas do conceito de governabilidade, as quais assumiram como prioridade o resguardo da ordem e da estabilidade institucional sobre a abertura de maiores canais de democratização da sociedade e de participação dos atores cidadãos. Em alguns casos, a justificação desta "leitura" se referia à necessidade de proteger as novas instituições democráticas logo de períodos de governos militares, com o fim de evitar uma escalada de conflitos que pudesse reverter os processos de transição democrática.

Em uma dupla direção descritiva e normativa, o conceito de governabilidade deu passo ao conceito de governança. Governança é um eixo dos debates sobre modernização e democratização da gestão pública e do aprofundamento da participação cidadã e da *accountability* social. A complexidade dos problemas sociais, econômicos e culturais derivados da globalização e do desenvolvimento de uma sociedade de conhecimento levou a repensar as bases que definem a gestão pública e o bom governo nos âmbitos nacional e global em todos os níveis da vida social e política. Isto implica, desde o ponto de vista normativo, aspirar a uma governança das políticas públicas e das relaciones sociais e políticas, em todos os níveis, que reconheça a necessidade de ampliar a participação dos atores sociais e não governamentais na geração de instituições e políticas; e que, à sua vez, desenvolve capacidades de direção da sociedade na qual participem atores cidadãos e governamentais, sustentados em marcos democráticos, normativos e de procedimentos que ampliem a participação da cidadania na definição das políticas públicas e do controle social das mesmas. Governança implica tanto uma gestão pública inteligente e eficaz quanto uma sociedade civil responsável e com capacidade de incidência pública através das suas organizações.

Nas últimas décadas foram gerados processos de modernização e abertura global das economias nacionais junto a transformações políticas e institucionais de relevância, que em alguns casos se expressaram em novas constituições políticas. Um tema comum da agenda regional foi como avançar na modernização da institucionalidade democrática e ao mesmo tempo enfrentar o déficit de igualdade social, exclusão e discriminação que afeta a importantes setores da população dos países. Não todos podem mostrar avanços substanciais nestes âmbitos, entretanto, é evidente que a necessidade de democratizar as instituições públicas, de adotar políticas sociais que deem segurança e proteção à população e protejam os direitos humanos, e de implementar modelos de desenvolvimento econômico sustentáveis e justos, são temas de relevância pública em toda a região.

Na geração desta agenda tiveram uma função fundamental as organizações da sociedade civil, que sob diversas modalidades de mobilização e incidência pública, e em diversos âmbitos temáticos, estão gerando demandas por ampliar a participação dos atores cidadãos na definição das políticas públicas, assim como no sentido de gerar condições institucionais para que se reconheça o direito da participação e a *accountability* social da gestão governativa, tanto no âmbito dos governos locais quanto no dos nacionais.

Numerosas redes, movimentos, alianças e plataformas cidadãs são manifestações da situação descrita; estas expressões estão submetendo a debate as formas tradicionais de organizar a gestão pública e os governos,

assim como a relação das organizações políticas históricas, como são os partidos, com os movimentos sociais emergentes e suas demandas por novas formas de fazer política. Orçamentos públicos participativos, legislações de participação cidadã, controle social das políticas ambientais, reconhecimento de direitos históricos dos povos indígenas, avanços em políticas de gênero, democratização do desenho e implementação das políticas educativas, são algumas das manifestações desta leitura cidadã da governança.

Diferentes agências internacionais e multilaterais, assim como movimentos das sociedades civis e profissionais das ciências sociais e políticas, deram definições de governança.

No primeiro *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos* (UIL, 2010), a governança no âmbito educativo e, em particular, na educação de pessoas jovens e adultas, define-se como o conjunto de instituições, regras e normas por meio das quais se desenvolvem e se aplicam políticas e se exige a prestação de contas. E, em consequência, abrange:

- a existência de organismos reitores das políticas que atribuição de recursos e prestam contas dos seus desempenhos;
- a coordenação de todos os níveis do sistema educativo;
- a garantia do acesso a serviços educativos que respondam a necessidades locais;
- a existência de pessoal profissional qualificado;
- a participação da cidadania na definição de interesses e necessidades que devem ser cobertos pelas políticas;
- a sintonia dos governos nacionais e locais, as organizações da sociedade civil e do empresariado;
- um sistema de regulação do sistema de educação de pessoas adultas que assegure o acesso e a qualidade dos serviços;
- a descentralização na gestão coordenada com princípios reitores gerais e financiamento adequado;
- a existência de conselhos intersetoriais para a definição das políticas, processos públicos de consulta à cidadania e de rendição de contas.

Uma definição convergente é a que define governança como a capacidade do governo e das organizações da sociedade de gerar uma direção democrática e participativa em quatro dimensões da gestão pública:

- *Governança econômica*: que implica uma ordem econômica não discriminatória, que favorece o crescimento econômico com igualdade e sustentabilidade ambiental.
- *Governança política*: que implica a existência de instituições políticas participativas, democráticas, legítimas, pluralistas e acessíveis.
- *Governança administrativa*: refere-se a uma administração pública eficiente, transparente, com alto padrão de probidade, independente dos grupos de interesse e corporativos, responsável e submetida à *accountability* cidadã.
- *Governança sistêmica*: instituições sociais que protegem os valores culturais que contribuem a garantir a liberdade, e promovem os direitos humanos e o exercício das capacidades dos cidadãos e das cidadãs para o pleno bem-estar e desenvolvimento humano.

Jorge Osorio

Fontes

CALDERÓN, Fernando (ed.) (2007). Ciudadanía y desarrollo humano. Buenos Aires: PNUD/Siglo XXI Editores.

UIL (2010). Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos, Hamburgo: UIL.

VON HALDENWANG, Christian (2005). Gobernanza sistémica y desarrollo en América Latina, Revista de la CEPAL, núm. 85, abril. Recuperado de:http://www.eclac.cl/cgibin/getProd.asp?xml=/revista/noticias/articuloCEPAL/8/21038/P21038.xml&xsl=/revista/tpl/p39f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt (consulta: 12 de marzo de 2013).

7.4 Descentralização

A descentralização é o processo institucionalizado e regrado de transferência de competências e responsabilidades de planificação, gestão, administração, obtenção e atribuição de recursos, desde o governo central a: unidades locais dos ministérios ou organismos do governo central, unidades ou âmbitos subordinados ao governo, instituições ou corporações públicas semiautônomas, e instituições regionais públicas ou de cooperação pública-privada, que cobrem um território determinado. Também pode haver transferências de responsabilidades de execução a entidades privadas, organizações não governamentais e entidades de desenvolvimento sem fins lucrativos, sem que isso signifique que descentralizar equivalha a privatizar a gestão pública.

As políticas de descentralização emergem como um eixo dos processos de modernização e democratização do Estado e aspiram criar condiciones de eficiência na gestão pública, assim como a ampliar a participação cidadã nos governos locais e regionais. Desde a década dos anos oitenta do século passado, em todos os países da região latino-americana se desenvolvem políticas de descentralização segundo distintas visões políticas. Duas linhas cruzam as controvérsias sobre a descentralização: em alguns casos esta foi concebida como um pilar dos processos de modernização e democratização da gestão pública, transferindo competências e outorgando a capacidade de decisão na atribuição de recursos por parte dos governos regionais ou locais. A descentralização, segundo este enfoque, tem contribuído de maneira importante na gestão pública local, na medida em que tem permitido definir políticas pertinentes às necessidades sociais locais, compatíveis com a participação das comunidades nas definições das prioridades do desenvolvimento social e econômico.

Em outros casos, a descentralização tem obedecido a critérios instrumentais e restringidos a competências secundárias que não têm grande impacto na orientação das políticas de desenvolvimento das regiões e das localidades, nem nas esferas de decisão dos governos locais. Esta forma de conceber a descentralização não tem conduzido a potenciar as capacidades da sociedade civil e das organizações regionais na hora de definir com autonomia modelos de gestão local, políticas de desenvolvimento sustentável e de vinculação econômica com mercados globais de acordo às suas vantagens comparativas.

Existe uma tendência mundial a fortalecer os processos de descentralização dos sistemas de educação de adultos, entretanto, como reconhece o *Relatório mundial sobre a aprendizagem e a educação de adultos* (UIL, 2010), não estão suficientemente desenvolvidos os marcos legais que permitam avançar plenamente a um conceito e uma prática de descentralização que inclua:

- uma gestão autônoma e com recursos suficientes para potencializar a participação dos governos e atores locais,
- o uso pertinente destes recursos segundo as prioridades estabelecidas localmente,
- a harmonização da oferta e da demanda educativas segundo as necessidades de aprendizagem, pertinência cultural e de criação de capacidades de formação em territórios específicos,
- a criação de itinerários educativos que vinculem a educação básica com a educação permanente,
- o potencial institucionalizado da inovação educativa em correspondência com os requerimentos das economias regionais e o desenho de estratégias de desenvolvimento que valorizem as identidades culturais e produtivas das localidades.

Um ponto de atenção é que no relatório citado se alerta sobre o risco de que a descentralização se assuma como um subterfúgio para a renúncia do governo central a cumprir com as suas obrigações de assegurar condições de cobertura, qualidade e financiamento para o desenvolvimento de sistemas nacionais de educação de pessoas jovens e adultas.

A descentralização na América Latina tem sido definida como uma linha estratégica para a modernização e democratização da gestão pública. Isto tem gerado reformas políticas e institucionais de grande transcendência que têm variado os conceitos e as práticas dos governos regionais e locais. Estas reformas se orientaram em duas direções: a) para uma descentralização política, transferindo competências na provisão de bens públicos e na definição de políticas a governos regionais e locais no marco de processos democráticos vinculados ao desenvolvimento territorial, e b) para uma descentralização econômica, transferindo aos níveis regionais e locais decisões de distribuição de recursos sob padrões mais rígidos de transparência e prestação de contas.

A avaliação dos processos de descentralização na região ainda está em curso. Existe consenso em que este processo tem contribuído à distribuição social e territorial do poder em âmbitos significativos como a educação, a infraestrutura e as políticas sociais, mas está sujeito a riscos, como a incapacidade do governo central para criar mecanismos de apoio, o insuficiente capital institucional das regiões para assumir políticas de maior envergadura, como o fomento produtivo, entre outros, e a influência corporativa dos grupos de interesse que se superpõe às decisões que devem tomar-se pela via de procedimentos democráticos institucionalizados.

Raúl Valdez

Fontes

DI PIERRO, M.C. & REZENDE J.M. (2012). Analysis of the Decentralization and Public Financing to Youth and Adults Literacy and Basic Education in Brazil, Brazil: University of São Paulo.

FINOT, Iván (2001). Descentralización en América Latina. Teoría y práctica, Serie Gestión Pública, núm. 12, Santiago: ILPES-CEPAL.

TORRES, Rosa María (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. México: UIL

UIL (2010). Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Hamburgo: UIL.

7.5 Financiamento

O financiamento da EPJA se refere ao conjunto dos diversos insumos e mecanismos necessários, assim como a efetividade do seu uso para o desenvolvimento, implementação e avaliação das atividades próprias do campo.

Em geral não se tem muita informação sobre o financiamento da EPJA no mundo, principalmente pela dificuldade para colher dados fiáveis e comparáveis. E é que a diversidade de concepções desta modalidade (educação básica, para a cidadania, técnica e profissional, educação superior entre outras) nos distintos países combinada à diversidade de atores que nela participam (ainda dentro do mesmo governo), dos que muito pouco se sabe sobre os seus gastos, dificulta a obtenção de uma visão geral do investimento (UIL, 2012).

Além do mais, conhece-se muito pouco sobre o financiamento de outros atores não governamentais (organismos internacionais, sociedade civil, iniciativa privada) e a sua porcentagem de participação (Valdés, 2013).

Mesmo que não haja, de uma maneira geral, dados robustos e definições claras, o financiamento da EPJA no mundo se caracterizou por ser insuficiente e se reflete na frustrada tentativa por atingir as distintas metas internacionais e regionais. A necessidade de maiores recursos para a EPJA no mundo se caracterizou por ser insuficiente a pesar de ser uma parte integral do direito à educação. Este direito foi evidenciado em importantes convenções e declarações internacionais tais como o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher de 1979, que no seu artigo 10(e) reconhece o direito dos adultos à alfabetização e estabelece que tanto homens quanto mulheres devem ter as mesmas oportunidades de acesso a programas de educação contínua (UNESCO, 2000).

De acordo com o Marco de Ação de Belém, documento resultante da CONFINTEA VI, o financiamento é a base para favorecer uma aprendizagem e uma EPJA de qualidade. Em dito documento se estabelece que deverão promover-se programas de financiamento transacional e novas fontes de financiamento priorizando o investimento

nos mais vulneráveis, considerando, além do mais, que o financiamento é de grande utilidade para integrar esta modalidade a outros setores governamentais (UIL, 2009).

O chamado feito aos países a incrementar o financiamento foi difícil, já que a pesar dos benefícios que a EPJA produz na criação de sociedades mais democráticas, pacíficas, inclusivas, produtivas e saudáveis, muitas vezes os resultados são intangíveis e difíceis de medir. Algumas tentativas foram feitas, como o estudo exploratório sobre os custos do analfabetismo na América Latina e Caribe (Martínez e Fernández, 2010) que reflete como níveis mais altos de escolaridade se relacionam com um emprego melhor remunerado; ou o programa HERproject, que mostra os benefícios dos programas para o aprimoramento da saúde das mulheres na China, Egito, Índia, México, Paquistão e Vietnã (Yeager, 2010).

Apesar do escasso financiamento para a EPJA não ser novo, ficou evidente desde o ano 2000, dado que as Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDM) incluem só duas da Educação para Todos (EPT): aquelas que promovem educação fundamental universal e paridade de gênero na escola. Embora houvesse, sobretudo nos primeiros anos do novo século, um progresso real no tratamento destes dois objetivos da EPT, o inesperado efeito foi o descuido do gasto em EPJA. Nesta linha, uma pesquisa realizada nos países da região Ásia e o Pacífico mostra que o custo agregado para atingir a parte da meta 4 de EPT relacionada com reduzir o analfabetismo adulto pela metade em 2015 nesses países, é de aproximadamente 45 bilhões de dólares (Raya, 2012).

A já reconhecida recomendação internacional de investir pelo menos 6% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, contida nos documentos de CONFINTEA V e CONFINTEA VI, foi atingida somente por quatro países da América Latina e Caribe. Se bem deve fazer-se um grande esforço neste sentido, dita recomendação não considera a atribuição de um monto específico à EPJA, como o propõe a Campanha Mundial pela Educação (CME, 2005), que propôs dedicar 3% do orçamento nacional de educação aos programas de alfabetização de adultos, ou a Declaração de Bonn sobre o Financiamento da Educação de Adultos para o Desenvolvimento (DVV Internacional, 2009), que faz um chamado aos governos a atribuírem um mínimo de 6% dos recursos do setor educação à educação de pessoas jovens e adultas, reservando a metade para programas de alfabetização de adultos, onde forem necessários. De acordo aos relatórios nacionais de progresso enviados à UNESCO-UIL para a elaboração do Relatório Mundial de Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE por suas siglas em inglês), nenhum dos 14 países que reportam neste rubro atinge 6% do orçamento de educação em EPJA, e só dois deles ultrapassam 3%. Estas porcentagens ficam muito longe da consigna de ambas as propostas.

Um tema pouco abordado na América Latina com relação ao financiamento da EPJA é quem deve contribuir com os recursos e de que maneira. Se se considerar que a participação de grupos sociais vulneráveis devesse, como regra geral, ser livre de qualquer cargo (UNESCO, 1976), a distribuição de custos teria que refletir melhor os benefícios e os beneficiários da aprendizagem e do ensino, que outras fontes, públicas e privadas, beneficiam-se com estes, assim como intensificar a participação e mobilização de novos instrumentos de financiamento (empréstimos, vales, incentivos, etc.).

Raúl Valdés

Fontes

CAMPAÑA Mundial por la Educación (CME) (2005). Corregir los errores: puntos de referencia internacionales sobre la alfabetización de adultos. Londres: GCE.

DVV International (2009). Declaración de Bonn sobre la financiación de la educación de adultos para el desarrollo. Recuperado de: http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=1003&clang=1 (consulta: 19 de enero de 2012).

MARTÍNEZ, Rodrigo y FERNÁNDEZ, Andrés (2010). Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto. Santiago: CEPAL/OREALC. Recuperado de:http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/37895/dp-impacto-social-economico-analfabetismo.pdf (consulta: 19 de enero de 2013).

RAYA, René (2012). Pursuing Adult Literacy: The Cost of Achieving EFA Goal 4. Disponible en: Recuperado de: http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=1325&clang=1 (consulta: 19 de enero de 2012).

UIL (2009). CONFINTEA VI Final Report. Living and learning for a viable future: The power of adult learning. Hamburgo: UIL. Recuperado de: http://uil.unesco.org/home/ (consulta: 22 de julio de 2011).

UIL (2013). Segundo Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Hamburgo: UIL.

UNESCO (1976). Recomendación sobre el desarrollo de la educación de adultos. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF (consulta: 19 de enero de 2012).

UNESCO (2000). Prefacio, en El derecho a la educación: hacia una educación para todos a lo largo de la vida. Ediciones UNESCO.

VALDÉS, Raúl (2013). Políticas públicas en educación básica de personas jóvenes y adultas en México y Brasil. Un estudio comparado. Tesis doctoral. México: Universidad Iberoamericana de Puebla-Departamento de Documentación.

YEAGER, Rachael (2010). Investing in Women for a Better World. Recuperado de:http://www.levistrauss.com/sites/default/files/librarydocument/2010/4/ls-co-and-bsr-herproject-investing-women.pdf (consulta: 16 de octubre de 2012).

7.6 Projetos, planos, programas e campanhas

Projetos, planos, programas e campanhas são conceitos que se empregam sem muita distinção; não obstante, todos são termos relacionados com o conceito de planejamento, tanto como processo de tomada de decisões para alcançar um futuro desejado, levando em conta a situação atual e os fatores internos e externos que podem influenciar na conquista dos objetivos (Jiménez, 1982).

O projeto define o que se vai fazer; o plano faz referência às decisões de caráter geral que orientam como se vai fazer o projeto; o programa expressa o conjunto organizado e coerente de atividades. As campanhas são ações que têm uma duração determinada e um propósito preciso, costumam ser implementadas pelos governos e ter um caráter nacional.

Projetos, planos nacionais, programas e campanhas de alfabetização estão associados ao conceito de planejamento. Em educação, o planejamento adquiriu grande importância a partir dos anos cinquenta, quando sob o conceito de capital humano a educação se relacionou com o crescimento econômico e com o desenvolvimento dos países.

O planejamento educativo incluiu também o âmbito da alfabetização de adultos. Promovido pela UNESCO e acordado no Primeiro Congresso Mundial de Ministros de Educação para a Erradicação do Analfabetismo (1965), desenhou-se e implementou-se o Programa Experimental Mundial de Alfabetização (PEMA) em mais de dez países da África, Ásia e América Latina. O Programa assumiu como conceito a alfabetização funcional, determinada pela necessidade de educar a mão de obra para torná-la mais produtiva para a sociedade.

Posteriormente, nas Conferências Mundiais de Educação de Adultos de Persépolis (1975) e Nairobi (1976), propuseram outros caminhos que enfatizavam a contribuição da alfabetização como um fator de desenvolvimento político, do progresso técnico e das mudanças socioculturais, assinalando que a alfabetização devia formar parte integrante de todo plano de educação de adultos.

Pode-se dizer que desde então os Estados e as iniciativas civis incorporaram os conceitos e metodologias de planificação em uma ampla variedade de ações de distinta intensidade e duração, designando-as planos, programas ou campanhas. Por outra parte, estas iniciativas

assumiram a necessidade de planificar as suas ações assinalando propósitos, objetivos, metodologias e ações para consegui-los.

A América Latina é conhecida e destacada no mundo inteiro pela diversidade e riqueza das suas experiências, que se desenvolvem através de planos, programas e campanhas de alfabetização de adultos.

As primeiras campanhas oficiais de alfabetização foram promovidas pelos governos nos anos quarenta. Seguindo as tendências internacionais, na metade do século passado as ~~c~~campanhas" de alfabetização se sustentaram em políticas desenvolvimentistas que viram na alfabetização um fator chave para conseguir o crescimento econômico e o progresso individual. Estas ações se fixaram como propósito a ~~e~~liminação" ou ~~e~~rradicação" do analfabetismo; entretanto, em nenhum dos países onde se impulsionaram se atingiu esta meta, com exceção de Cuba (1961), que em um contexto de profundas transformações sociais conseguiu realizar mudanças que permitiram implementar políticas pela alfabetização universal.

Posteriormente, na metade dos anos sessenta e setenta se distinguem programas e ações gestadas desde a sociedade civil, com forte presença de organizações de base que, inspiradas nas ideias e propostas de Paulo Freire, imprimiram um enfoque pedagógico e político que buscava, junto à aprendizagem da leitura e escritura, que se aprendesse a ~~d~~ecifrar" a realidade.

Nos anos oitenta, as ações massivas de alfabetização encontraram a sua maior expressão na Cruzada Nacional de Alfabetização impulsionada na Nicarágua e, posteriormente, na Campanha Nacional de Alfabetização Leonidas Proaño no Equador.

No âmbito regional se desenvolve o Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas (PIA) 2007-2015, promovido pela Organização de Estados Ibero-americanos (OEI), que tem como objetivo universalizar a alfabetização na região e permitir que a população jovem e adulta complete os seus estudos de educação básica.

É difícil distinguir com precisão quando se pode denominar a uma ação alfabetizadora, plano, programa ou campanha, pois ditas ações têm alcances e durações muito diferentes: algumas se desenvolvem em poucos meses, enquanto que outras apresentam uma maior extensão e permitem a inserção na educação fundamental do país. Por outro lado, com frequência as campanhas estão associadas a ofertas eleitorais e a promessas de conquistar territórios livres de analfabetismo.

Mais que diferenciar entre planos, programas e campanhas, no debate atual resulta interessante observar como se vinculam estas ações a políticas da educação de pessoas jovens e adultas em uma perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, e em que medida são capazes de se sustentar no tempo.

María Isabel Infante / María Eugenia Letelier

Fontes

ANDER-Egg, Ezequiel y AGUILAR, M.José (1996). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales* (13º edición). Lumen/Humanitas. Buenos Aires.

JIMÉNEZ C. Wilburg (1982). Introducción al estudio de la teoría administrativa, México: FCE.

LETELIER, M. Eugenia, RIVERA, Jorge y RIVERO, José (2010). Elementos conceptuales e históricos que deben considerar las políticas de alfabetización de personas adultas en la región centroamericana. UNESCO-Oficina Centroamérica (mimeo).

TORRES, Rosa María (2003). Luego de la alfabetización, ¿la post-alfabetización? Problemas conceptuales y operativos. OEI. Recuperado de: http://oei.es/alfabetización/Postalfabetización.pdf (consulta: 21 de septiembre de 2012)

7.7 Monitoramento e gestão

O monitoramento consiste em observar e registrar, tendo presentes indicadores previamente estabelecidos, a implementação dos planos, programas e projetos de educação destinados a pessoas jovens e adultas, buscando em todo momento atingir resultados de qualidade. Para conseguir o anterior, durante o desenvolvimento das atividades se introduzem as mudanças e ajustes que se considerem necessários.

A gestão é o conjunto de processos que implementam as instituições e organismos envolvidos, assim como os grupos que impulsionam a EPJA, para conseguir as metas e objetivos propostos, mediante ofertas de qualidade.

Toda prática educativa pretende a conquista de certos objetivos, que no caso da educação de pessoas jovens e adultas é oferecer oportunidades de aprendizagem a quem não tenha tido a possibilidade de alfabetizar-se ou de elevar as suas competências básicas, e oferecer alternativas de

continuidade educativa a quem tenha o desejo de seguir aprendendo ao longo de toda a vida.

Como parte desse processo, existem mecanismos que possibilitam a melhoria das ofertas educativas mediante a introdução de mudanças oportunas para a conquista das metas, assim como a realização da análise que incorpora o impacto provocado pela intervenção ou da eficácia e eficiência da implementação das propostas. Assim, realizam-se sistematizações, avaliações, seguimento e monitoramento dos projetos e das experiências que se implementam no âmbito da EPJA, atividades que mesmo tendo pontos em comum, não se referem ao mesmo.

Precisamente, o monitoramento consiste na observação e registro da implementação de uma ação ao longo de um determinado período de tempo. Constitui um exercício destinado a identificar de maneira sistemática a qualidade do desempenho de um sistema, subsistema ou processo a efeito de introduzir os ajustes ou mudanças pertinentes e oportunos para a conquista dos seus resultados e efeitos no entorno. O monitoramento permite analisar o avanço e propor ações a empreender para conquistar os objetivos; identificar os êxitos ou fracassos reais ou potenciais o antes possível e fazer ajustes oportunos à execução do projeto (Valle e Rivera, s/f).

O monitoramento do processo educacional, argumenta Haddad (cfr. www.ucss.edu.pe), é o processo sistematizado de coleta de informação e de análise para o seguimento (acompanhamento) de um processo de trabalho-aprendizagem; é, portanto, uma fase que, sobre a base da problemática, vai analisando como marcha o processo educacional em correspondência com os objetivos propostos. O monitoramento permite garantir a direcionalidade técnica do processo para a situação desejada, introduzir ações educativas adicionais e obter a informação necessária e útil para tomar as decisões que correspondam para a realização das metas.

A gestão, no entanto, é uma atividade que busca que se atinjam da melhor maneira os resultados que uma prática, processo ou programa que uma instituição ou grupo se propõe. Vincula-se com a administração, a direção ou gerência de uma instituição ou projeto, e inclui a avaliação e o monitoramento.

No âmbito da educação, a gestão educativa é um processo orientado ao fortalecimento dos projetos educativos que ajuda a manter a autonomia institucional, no marco das políticas públicas, e que enriquece os processos pedagógicos com a finalidade de responder às necessidades educativas, locais, regionais ou nacionais. Desde o pedagógico, promove

a aprendizagem dos estudantes, dos docentes e da comunidade educativa no seu conjunto, por meio da criação de uma comunidade de aprendizagem; em dita comunidade os estabelecimentos educativos se reconhecem como um conjunto de pessoas em interação contínua que têm a responsabilidade de melhorar as aprendizagens das pessoas, com a finalidade de que estas se formem integralmente como sujeitos que formam uma sociedade. Tudo isto ajuda a favorecer a qualidade de vida e a preparar as pessoas para a vida em sociedade como integrantes de diversas instituições e participantes de distintas atividades sociais, políticas e trabalhistas (cfr. Colombia Aprende).

Cabe destacar que a gestão não é um processo isolado; os cenários nos quais se desenvolvem as instituições e os grupos sociais incidem neles e estabelecem maneiras de gerenciar. A educação, as instituições e grupos que desenvolvem práticas educativas, portanto, enfrentam distintos desafios para dar respostas oportunas e pertinentes às necessidades de cada setor em diferentes momentos. No caso da EPJA, a maneira de entendê-la e conceitualizá-la determina os modos de gerenciá-la, assim como as formas de gerenciar os projetos que se implementam para alfabetizar e para oferecer alternativas de continuidade educativa.

Nesse sentido, a gestão educativa está formada por um conjunto de processos organizados que permitem que uma instituição ou uma secretaria de educação atinjam os seus objetivos e metas. Uma gestão apropriada passa por momentos de diagnóstico, planificação, execução, seguimento e avaliação que se nutrem entre si e conduzem à obtenção dos resultados definidos pelas pessoas que levam adiante a proposta educativa.

Na América Latina, a gestão foi vinculada com a sistematização, dado que a partir desta última se pretende melhorar a prática social. Fantova (s/f) sugere um esquema ou diferentes modos de gestão que podem se desenvolver em uma rede, sistema, organização ou unidade de atividade e identifica dez processos de gestão: três processos básicos: planificação, interlocução e avaliação; quatro processos vinculados aos tipos de recursos que existem: humanos, econômicos, informacionais e materiais; e três processos aos que denomina avançados de gestão: gestão do intercâmbio, gestão da estruturação e gestão da aprendizagem.

Considerando que as propostas de educação de pessoas jovens e adultas são oferecidas mediante planos, programas, projetos e campanhas que impulsionam tanto organismos de cooperação internacional quanto as instituições educativas dos países, os processos de gestão que sugere Fantova são aplicáveis e possibilitariam a posta em funcionamento de ofertas educativas de maior eficácia. Como assinala Capuz (2000), a

gestão de um projeto tem como missão estabelecer os objetivos do projeto, definir a metodologia a seguir em sua realização, planificar e programar tarefas e recursos, corrigir desvios e comunicar progressos e resultados.

Para a EPJA, tanto a gestão da mesma quanto o monitoramento das ações constituem ferramentas para melhorar a qualidade das ofertas e oferecer alternativas pertinentes para os distintos sujeitos que se desenvolvem em âmbitos e contextos diversos.

Dania Pilz / Luis Scasso

Fontes

CAPUZ, Salvador et al. (2000). Cuadernos de Ingeniería de proyectos III: Dirección, gestión y organización de proyectos. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, Servicios de Publicaciones. Recuperado de: scholar.google.es (consulta: 4 de enero de 2013).

FANTOVA, Fernando (s/f). La sistematización como herramienta de gestión. Recuperado de: http://www.alboan.org/archivos/330.pdf (consulta: 27 de diciembre de 2012).

COLOMBIA Aprende. La red del conocimiento, Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-129664.html (consulta: 27 de diciembre de 2012).

LASTARRIA Z., José A. (responsable) (2008). Formación docente, mejora de la gestión educativa y dotación de recursos en los centros educativos públicos del Cono Este de Lima. Lima: Universidad Católica, Sedes Sapientiae/CESED. Recuperado de: http://www.ucss.edu.pe/cesed/bibli-virtual/g-pedagogica/supervision_educativa_monitoreo1.pdf (consulta: 27 de diciembre de 2012).

MINISTERIO de Educación Nacional, Colombia (2007). La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación. Recuperado de:http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-137440.html (consulta: 27 de diciembre de 2012).

VALLE, Otto y RIVERA, Otto (s/f). Monitoreo e indicadores. Texto de apoyo al proceso de construcción de un Sistema de Indicadores sobre Atención y Educación Inicial. OEI/IDIE/Junta de Andalucía. Oficina Nacional en Guatemala. Recuperado de: www.oei.es/idie/monitoreoeindicadores.pdf (consulta: 27 de diciembre de 2012).

7.8 Vigilância cidadã

A vigilância cidadã permite aos cidadãos e cidadãs intervir nos assuntos públicos para buscar soluções aos problemas que afetam a comunidade e

contribuir na construção de um Estado transparente e eficiente. Trata-se de que as pessoas exijam, ante as autoridades locais, nacionais e internacionais, a vigência plena de cada um dos seus direitos, assim como a prestação de contas.

A vigilância cidadã é uma conquista histórica dos movimentos sociais; está sustentada em motivações cívicas, éticas e responsáveis das cidadãs e dos cidadãos em busca da transparência do poder público na administração dos recursos, na toma de decisões, no acesso a serviços e no desenvolvimento de ações que garantam o bom viver.

Este termo geralmente é abordado pelas organizações que trabalham a participação cidadã. Em um estudo para a defesa dos direitos da mulher no Peru, Demus (2010), ao referir-se a este termo o define como um direito e um dever de todos os cidadãos e cidadãs. Por sua parte, alguns governos como o do Equador, que promovem a instalação de mecanismos de envolvimento da cidadania na gestão pública, ao referir-se a este conceito o denominam ~~c~~ontrole social"; pensado como uma expressão sustentada no exercício do poder cidadão, o qual, baseado nos seus direitos e responsabilidades, e por meio de ferramentas, metodologias e estratégias, vigia, avalia e redireciona a gestão do público e do sistema democrático, a partir da sua interpretação e análise, procurando a transparência e a equidade social. Ambas as perspectivas coincidem em que é um mecanismo democrático que pretende influenciar no poder político a nível local e nacional de maneira que as cidadãs e os cidadãos exerçam o seu direito de zelar pela gestão dos fundos públicos e o seu dever de fiscalizar os comportamentos dos organismos estatais. Busca, além disso, limitar o exercício da autoridade estatal através de figuras jurídicas como a remoção de funcionários, a revocatória do mandato de autoridades eleitas e a prestação de contas. Por outra parte, fortalece a capacidade da sociedade civil para intervir no Estado e a responsabilidade social no âmbito do público, o qual impulsiona a prestação de contas dos poderes públicos.

O exposto dá lugar a afirmar que a vigilância cidadã tem a ver com os processos de seguimento que realiza a sociedade civil sobre o cumprimento dos compromissos políticos adquiridos pelo governo, assim como sobre as políticas e programas sociais e a avaliação do impacto que produz a implementação destes; por isso, constitui uma contribuição à transparência na gestão pública.

A chave para o exercício deste direito é a informação e a organização. Só uma cidadania que conta com a informação relacionada aos seus direitos será capaz de exigir o seu cumprimento. Por outra parte, uma cidadania

organizada estará atenta ao cotidiano e será capaz de detectar aquilo que não responde ao comprometido pelas autoridades.

A palavra vigiar justamente se refere a estar alerta, portanto, requer uma atitude atenta e não só reativa diante dos problemas. Uma cidadania vigilante é aquela que está preparada para reagir em caso de ser necessário e, portanto, em algumas ocasiões ensaia as suas estratégias a modo de prova. Neste contexto cabe assinalar que a vigilância cidadã nunca é um trabalho solitário, mas uma tarefa coletiva que se alimenta do intercâmbio de vivências compartilhadas entre as organizações sociais.

No âmbito da educação de pessoas jovens e adultas a vigilância cidadã é fundamental, pois possibilita o desenvolvimento e vigência de políticas dirigidas a esse setor da população, um dos mais esquecidos; é por isso que as instâncias formativas se constituem em espaços desde os quais é possível incentivar o compromisso social e o exercício de uma atitude vigilante. Na medida em que esta população não reclamar o que em direito lhe corresponde, não receberá a atenção que necessita para conquistar o tão sonhado bem viver.

É justamente por isso que no Marco de Ação de Belém se dá ênfase no desenvolvimento de ações a favor da ~~"b~~oa governança", pois esta facilita a aplicação da política de aprendizagem e educação de pessoas jovens e adultas de maneira eficaz, transparente, responsável e equitativa.

Por outra parte, no documento ~~"M~~etas 2021" também se dá ênfase na importância da participação cidadã, e, portanto da vigilância cidadã, já que é a forma que assegura o desenvolvimento de programas e projetos pertinentes, assim como a vigência plena dos direitos humanos.

Entre as múltiplas consequências do exercício da vigilância cidadã se pode assinalar o melhoramento da qualidade das decisões públicas e dos resultados, já que fomenta a eficácia e eficiência dos atores públicos e a governabilidade democrática; isto é assim porque ao fortalecer a corresponsabilidade social se favorece o fortalecimento da cidadania no exercício direto de responsabilidades cidadãs e a democratização dos poderes com acordos conjuntos. Também possibilita que os cidadãos e cidadãs se afirmem como tais através do exercício dos seus direitos e responsabilidades cívicas, e consolida a democracia sobre a base da transparência das decisões e ações da gestão pública para prevenir ou erradicar atos de corrupção e uso partidário dos fundos públicos.

Assim como a vigilância cidadã é uma responsabilidade dos cidadãos e cidadãs, a prestação de contas é uma responsabilidade e uma obrigação dos governantes. Ambos são elementos fundamentais dos processos

democráticos. Entende-se que a prestação de contas é a obrigação que tem toda pessoa, instituição ou organização, que assumiu responsabilidade, de responder por tarefas ou pedidos recebidos. É um mecanismo de controle que os cidadãos têm sobre as autoridades às quais eles delegaram a responsabilidade de conduzir um governo ou de realizar uma tarefa determinada.

No caso da administração do Estado, são os governantes e funcionários que ao receber um mandato têm a obrigação de informar aos cidadãos sobre a sua gestão demonstrando o respeito às normas jurídicas, a ética da sua gestão, assim como o uso transparente e eficiente dos recursos. É o acesso a esta informação o que possibilita aos cidadãos e cidadãs avaliar uma determinada gestão.

Gabriela Walder / Luis Scasso

Fontes

BOLAÑOS González, Jimmy (2010). Bases conceptuales de la Rendición de Cuentas y el Rol de las Entidades de Fiscalización Superior. Revista Nacional de Administración.

CPCCS (2012). Herramienta para promover la participación ciudadana: Transparencia y lucha contra la corrupción, en: http://www.cpccs.gob.ec/docs/Estructura/Participaciooon/CARTILLAS%203%20HERRAMIENTAS%20DE%20PARTICIPACION/cartilla%202%20-%20Transparencia%20-%202.pdf (consulta: 19 de febrero de 2013)

ESPINAR Álvarez, Ángel (2004). Módulo de capacitación en vigilancia ciudadana para formadores y formadoras locales. MIMDES/Mesa de Concertación de lucha contra la pobreza, en:http://www.mesadeconcertacion.org.pe/documentos/general/2004_0190.pdf (consulta: 19 de febrero de 2013).

PÉREZ Alva, Ela (2010). Módulo Capacitación: Mujeres Organizadas Ejerciendo Vigilancia Ciudadana. DEMUS, en:http://www.demus.org.pe/publicacion/a58_vigilancia%20ciudadana.pdf (consulta: 19 de febrero de 2013).

UIL (2010). Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Hamburgo: UIL. Recuperado de:http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf (consulta: 19 de febrero de 2013).

7.9 Participação social

A participação social é a atividade organizada, racional e consciente, por parte de um determinado grupo social, com o objetivo de expressar iniciativas, necessidades ou demandas, de defender interesses e valores comuns, de atingir objetivos econômicos, sociais ou políticos e de influir, direta ou indiretamente, na toma de decisões para melhorar a qualidade de vida da comunidade.

Existe um amplo consenso nos países ibero-americanos em relação à importância da participação social de cara ao fortalecimento da cidadania, da democracia e do exercício das políticas públicas.

Forma parte deste consenso o convencimento de que a participação social contribui para a conformação de uma sociedade civil "densa", com organizações e coletivos capazes de canalizar os interesses e motivações privados para um espaço de interlocução pública. Entretanto, é também um julgamento de consenso a inexistência de acordos mínimos sobre de que se faz referência com o conceito de participação ou qual é a participação desejada.

Há múltiplos exemplos em países da região que mostram historicamente casos de sociedades participativas, ativas e mobilizadas em torno a interesses próprios da comunidade. O associativismo não sempre foi uma realidade nos países ibero-americanos; em compensação sim foram ativas as sociedades comprometidas com a política e a mudança social que canalizaram a participação a organismos direta ou indiretamente vinculados à política.

A participação é entendida hoje como uma possibilidade de configuração de novos espaços sociais; como a inclusão de atores sociais em movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais, ou como a presença na esfera pública para reclamar situações ou demandar mudanças.

Para fins operativos se utiliza o conceito de ~~-p~~articipação da comunidade", onde a participação social se localiza como a atividade de uma unidade social delimitada territorialmente e estratificada de acordo às atividades e funções que realizam os seus membros, os quais sustentam certos interesses e normas comuns. A participação da comunidade tem por objetivo expressar iniciativas e necessidades próprias, defender interesses e valores, atingir objetivos econômicos, sociais e políticos e influir, direta e indiretamente, na tomada de decisões para melhorar a qualidade de vida dos seus integrantes.

O conceito de ~~-s~~ociedade civil" se refere a um espaço intermédio que não está ocupado nem pelo mercado nem pelo Estado ou pelos partidos

políticos. Trata-se de associações, agrupações intermediárias, movimentos sociais, grupos formais ou informais, organizações sociais, produtivas, territoriais ou funcionais onde participam diretamente vizinhos, cidadãos ou habitantes; todas essas instâncias jogam papeis diversos no que concerne à sua contribuição à política pública, à proteção social da população e à integração social. Diversos autores, desde distintas posições ideológicas, reivindicaram o nexo que estas organizações intermediárias jogam como mecanismo de coordenação ou regulação nas sociedades contemporâneas.

Dentro das formas de participação, os protagonistas na América Latina, sobretudo nos anos oitenta, foram os movimentos sociais. Há casos de movimentos sociais que evoluem em partidos políticos, embora os integrantes dos movimentos sociais que são incluídos dentro dos partidos políticos devem deixar em certa medida muitas das suas causas e assumir as diretrizes que os partidos estipularem.

Um segundo tipo de participação social se dá nas organizações não governamentais (ONG), as quais muitas vezes competem entre elas para obter recursos para financiar as suas atividades; estas organizações não necessariamente atuam na linha da resistência social, mas que podem inclusive assumir concepções sociais hegemônicas. A busca de recursos leva a algumas organizações a se deixarem absorver pelas ideologias de quem os proporcionam.

Outro tipo de participação se deu na América Latina com a criação de associações de vizinhos. As mulheres nos bairros, na maioria dos casos, organizaram-se criando este tipo de associações. Em relação à participação das mulheres, sobressaem os grupos criados em aliança com as igrejas durante as ditaduras, ou a aparição na esfera pública das mães dos desaparecidos e torturados pedindo justiça.

Agora, é importante contextualizar o debate contemporâneo em torno à participação social e a cidadania dado que se relacionam com o grande debate da sociedade pós-moderna: isto é, a tensão ou polaridade entre lógicas de comportamento das pessoas de caráter individual ou privado, e lógicas de tipo coletivo ou comunitário.

Levadas ao extremo, as primeiras correspondem a um pensamento liberal que deposita no indivíduo a chave da construção da ordem social, o que será fruto da capacidade dos indivíduos de conquistar o seu próprio destino, tomar as suas próprias decisões e controlar o "risco fabricado" que a ação do ser humano gerou (Giddens, 1996). Os mais "coletivistas", por outra parte, procuram estabelecer canais de representação de identidades coletivas que gerem solidariedade e pertencimento,

contribuam para fazer mais denso o tecido social e permitam o desenvolvimento de uma cidadania social mais complexa e mais intensa, quer dizer, não só relacionada com os direitos individuais das pessoas, mas também com a construção da ordem social que o exercício destes direitos gera.

José Rivero

Fontes

CASTELLS, Manuel (1972), Proposiciones técnicas para una investigación experimental sobre los movimientos sociales urbanos, Revista Mexicana de Sociología, año/vol. XXXIV, núm. 1, enero-marzo, pp. 1-27.

GIDDENS, Anthony (1996), Modernidad y autoidentidad, en Beriain, Josetxo (comp.), Las consecuencias perversas de la modernidad. Barcelona: Anthropos, pp. 33-72.

PARTICIPACIÓN social, en Mujeres y género en América Latina. Recuperado de:http://www.lai.fu-berlin.de/es/e-learning/projekte/frauen_konzepte/projektseiten/konzeptebereich/rot_partizipacion/contexto.htm (consulta: 21 de septiembre de 2012).

8. Qualidade e avaliação na EPJA

Ao fazer referência à qualidade e pertinência da aprendizagem e da educação com pessoas jovens e adultas é importante levar em consideração, entre outras dimensões, a quem, o que e como se ensina. Portanto, inquirir sobre a formação dos educadores, do currículo e dos sistemas de avaliação responde à necessidade de compreender o alcance destes termos no marco da EPJA.

A qualidade é um assunto prioritário na EPJA que impacta diretamente na pouca participação de jovens e adultos nos programas de formação. A falta de relevância nos programas, a escassa formação dos docentes e facilitadores e a escassa informação sobre o seu impacto, explicam a baixa participação assim como a precoce deserção dos educandos.

O debate em torno dos formadores e o currículo requer considerar, por uma parte, quais são os propósitos da EPJA e, por outra, as necessidades e expectativas de quem participa nos programas desta modalidade. Isto conduz a analisar em que medida se necessita pensar a Pedagogia e trabalhar em elaborar materiais e metodologias para desenvolver uma prática educativa que responda às motivações dos sujeitos beneficiários dos programas formais, não formais e informais de alfabetização e continuidade educativa para pessoas jovens e adultas.

É frequente escutar que os currículos utilizados para EPJA são o resultado de adaptações de aqueles pensados para crianças e adolescentes de educação básica ou fundamental, portanto, geralmente estão descontextualizados para os sujeitos da EPJA. De igual forma, os que trabalham com as pessoas jovens e adultas foram formados para desenvolver aulas em salas com crianças e não com pessoas adultas, as quais chegam aos espaços educativos com uma trajetória de vida, com competências, habilidades, valores e conhecimentos adquiridos em outros âmbitos que não respondem à educação institucionalizada. Portanto, cabe o questionamento sobre o que significa um currículo para a EPJA e por que é necessário profissionalizar a prática das pessoas que exercem a docência com pessoas jovens e adultas.

Nesta seção são abordados os conceitos formação de formadores, currículo, avaliação e sistema de indicadores, vinculados aos processos educativos apresentados na seção anterior. A conceitualização destes

termos oferece elementos para entender a formação de sujeitos que desenvolvem uma prática educativa com pessoas jovens e adultas com determinadas necessidades de aprendizagem, como também o sentido de um currículo que se estrutura a partir do reconhecimento das particularidades dos sujeitos, tanto de quem aprende quanto de quem acompanha esse processo, e como consequência, os aspectos a levar em conta na elaboração de um conjunto de programas e materiais de acordo com dito currículo.

Também, são apresentadas as definições de ~~a~~valiação educativa" e ~~in~~dicadores", como sistemas de coleta de informação que pretendem valorizar as aprendizagens, reconhecer níveis de conhecimento como também sugerir mudanças orientadas a melhorar os modos de desenvolver a educação e a aprendizagem com pessoas jovens e adultas.

8.1 Qualidade da educação de pessoas jovens e adultas

Uma educação de jovens e adultos de qualidade é aquela que oferece conteúdos relevantes para os diversos tipos de pessoas, vinculados com a sua vida, e que o faz eficazmente, certificando a realização dos propósitos com todos. Para conseguir isto, trata diferenciadamente aos jovens e adultos e atende mais e melhor aos menos favorecidos, ao menor custo possível. Além disso, busca que em relação a cada um destes componentes as conquistas sejam cada vez maiores e melhores, de maneira que ao comparar-se um programa com o seu próprio passado, resulte hoje melhor que ontem.

A preocupação pela qualidade em educação em geral é já bastante antiga, mas cobra relevância a partir de 1990, com a reunião de Educação para Todos realizada em Jomtien; nela claramente se deslocou a ênfase dos processos educativos do ensino à aprendizagem, e a medição de resultados se privilegiou sobre a realização de ações. No caso da educação para adultos a preocupação pela qualidade da educação é antiga, mas cobra relevância também em 1990, pois a declaração de Jomtien inclui, entre outras metas, a atenção com a educação básica aos adultos.

Já desde a CONFINTEA III de Tóquio (1972) se fala de Educação ao Longo da Vida, como consequência do relatório da Comissão da UNESCO conhecido como o Relatório Faure, ou Aprender a Ser. Na CONFINTEA IV, em Paris (1985), além de fortalecer a ideia da aprendizagem ao longo da vida, fala-se por primeira vez do direito dos adultos a aprender. Ambos: a aprendizagem ao longo da vida e o direito dos adultos aprenderem se

consolidam em Hamburgo (1997), na CONFINTEA V. Conceber a educação de adultos como o direito a aprender necessariamente remite ao tema da qualidade da educação, que é diretamente abordada em um capítulo do primeiro Relatório Global para a Aprendizagem e a Educação de Adultos — GRALE (por sua sigla em inglês) — preparado para a CONFINTEA VI de Belém do Pará, em 2009. Este documento argumenta três razões pelas quais a qualidade da educação de adultos se torna aspecto prioritário no tema: a necessidade de gastar sem dispêndios diante de recursos escassos; a urgência consequente de diminuir as taxas de deserção da educação de adultos, e a necessidade, cada vez mais urgente, de monitorar e avaliar os resultados das aprendizagens, fruto das atividades educativas entre a população adulta.

Na América Latina, como em muitos outros países, a educação de adultos tem graves problemas de qualidade. Um deles tem a ver com a escassa motivação da população adulta para inscrever-se em programas destinados à sua educação. Isto explica a falta de cobertura — não é uma oferta que responde à demanda, mas uma demanda que seletivamente responde à oferta existente —.

Relacionada com a qualidade está a incapacidade dos programas em geral de reter os adultos o tempo necessário para demonstrar aprendizagens. Um dos elementos centrais vinculados com a qualidade da educação de adultos é, então, a motivação que os programas conseguem despertar nos adultos para aprender. Isto está muito relacionado com a prevalecente homogeneidade dos programas de educação de adultos diante de contextos e sujeitos sumamente diversos.

Também na região, quem trabalha educativamente com adultos em geral não foram profissionalmente formados para fazê-lo. Isso significa, entre outras coisas, que rara vez se trata os adultos como pessoas com amplos saberes e habilidades como consequência da sua própria vida. Não se parte do que sabem nem se valoriza o seu saber prévio; são tratados como alunos infantis, o professor é o depositário do saber a transmitir e o adulto, como consequência, não se sente a vontade. A falta de relevância e pertinência do que se oferece aos adultos nos programas estabelecidos, junto com a ausência de metodologias adequadas ao trato com adultos, sem dúvida tem a ver com os altos índices de deserção, que em si assinalam problemas sérios de qualidade educativa.

Na América Latina, além disso, sabemos pouco em relação ao que aprendem os adultos. Os mecanismos para certificar níveis educativos costumam ser pouco informativos sobre o que os adultos verdadeiramente sabem, e em relação de quanto disso aprenderam nos programas

educativos, com o que se carece de informação útil para retroalimentar os próprios programas em relação aos seus conteúdos e a sua pedagogia.

A extremamente baixa cobertura dos programas de educação de adultos na região, junto com as altas cifras — que diminuem muito pouco — de adultos em atraso escolar, indicam que temos sérios problemas de qualidade da oferta na sua capacidade de motivar e, consequentemente, de atrair e de reter os adultos; isto é, trata-se de uma oferta que não resulta relevante e não consegue efetivamente aprendizagens úteis para a vida.

Se não é possível definir o que significa a ~~"~~qualidade" da educação em geral, menos ainda a qualidade da educação de adultos. Várias são as razões: a primeira é que a qualidade da educação adquire sentido só em termos relativos: quando se compara com outro programa ou outro país ou o passado ou um parâmetro desejado. Não se pode definir em si mesma. A segunda razão é que a qualidade da educação, também a de adultos, não representa um ponto de chegada. Quando se atinge uma meta de qualidade, nesse mesmo momento é possível conceber uma nova, de forma que a busca da qualidade é o que dota de dinamismo a todo projeto educativo. E a terceira é que se trata de um fenômeno multicausal — as causas mais importantes são as contextuais, mas também existem as pessoais, assim como um amplo conjunto de causas próprias do serviço mesmo e da maneira como se oferece —. Desta forma, a falta de qualidade não pode se resolver fazendo uma coisa só, mas que exige um enfoque multifatorial e sinérgico.

Em compensação, pode sim se caracterizar a qualidade da educação e também a da educação dos adultos. O conceito como tal é complexo e está composto de pelo menos quatro elementos, em ordem de importância: 1) A relevância, a qual já fizemos referência. Um programa que não é relevante para os adultos em questão não pode ser, desde nenhuma perspectiva, um programa de qualidade. Por este componente começa a sua avaliação. 2) A eficácia, que se refere à capacidade de um programa de conseguir os resultados esperados com todos os seus beneficiários. Aqui é onde cobra sentido conhecer as aprendizagens conseguidas, pois estes são os objetivos que realmente importam. 3) A equidade. Entender a educação de adultos como um direito de todos à aprendizagem significa, em efeito, que todos os adultos que se definiram como beneficiários consigam os propósitos buscados. Mas como todos os jovens e adultos e todos os contextos são diferentes, não é possível tratá-los da mesma maneira. Devemos dar a cada um o que precisam, e mais aos que mais precisam. Tratando-se de um direito, a equidade necessariamente constitui uma parte importante do conceito de qualidade. 4) A eficiência. Este quarto componente aparece em último lugar

intencionalmente. Refere-se à capacidade de conseguir os resultados com o mínimo custo possível. É um componente importante, mas só faz sentido quando os outros três estão cobertos.

Sylvia Schmelkes

Fontes

FAURE, Edgar *et al*. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial.

HENRY, Gary T. & BASILE, Kathleen C. (1994). —Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education", *Adult Education Quarterly*, vol. 44, núm. 2, pp. 64-82.

LATAPÍ, Pablo (1984). *Tendencias de la educación de adultos en América Latina: una tipología orientada a su evaluación*. Pátzcuaro: CREFAL.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social?: Resultados de cuatro décadas de evaluación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008).* México: Universidad Iberoamericana.

SCHMELKES, Sylvia (2001). —Intercultura y educación de jóvenes y adultos", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, número especial de 50 aniversario del CREFAL, pp. 27-36.

UIL (2009). *Global Report on Adult Learning and Education.* Hamburgo: UIL.
UNESCO (1990). World Declaration of Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF (consulta: 15 de outubro de 2012).

UNESCO (s/f). The Sixth International Conference on Adult Education. Recuperado de: www.unesco.org/en/confinteavi/ (consulta: 15 de outubro de 2012).

8.2 Formação de formadores

A formação de formadores se refere às capacitações e processos formativos que se desenvolvem com as e os educadores de jovens e adultos e que são oferecidos por instituições de diversa índole, entre as que se encontram organismos estatais, organismos internacionais, universidades, organizações não governamentais (ONG) e operadores privados da EPJA.

Na América Latina e Caribe, até meados dos noventa, a EPJA se deu, principalmente, desde a educação popular e as campanhas nacionais de alfabetização; e se operacionalizou especialmente através de alfabetizadores voluntários, quem geralmente recebiam capacitação de corte instrumental. No final dos noventa, e especialmente em virtude da CONFINTEA V, a EPJA entrou com maior força a formar parte da educação formal (básica e fundamental) e a ser ministrada por professores nos colégios e escolas estatais, usualmente na jornada noturna. Estes professores foram formados para trabalhar com crianças, pelo que se desenvolveram com elas e esses processos formativos denominados ~~f~~formação de formadores", para que pudessem levar a cabo o seu trabalho com as pessoas adultas. A pesar da formação de formadores se associou inicialmente aos educadores de adultos, é usual encontrar hoje em dia que igualmente este conceito é aplicado à formação de professores de outras especialidades educativas.

A formação de formadores foi entendida de diferentes maneiras na América Latina e Caribe. Em alguns países se diferencia da capacitação de formadores, de maneira que na primeira categoria se localizam os processos formativos que envolvem, entre outros aspectos, a fundamentação teórica, a pesquisa, didáticas aplicadas e reflexão sobre a prática; pode tratar-se de cursos ou de pós-graduações, como especializações e mestrados, programas para ascender na carreira docente ou que são homologados como parte de uma pós-graduação. Como capacitação de formadores se denomina as atividades pontuais e que têm um caráter instrumental, como oficinas ou conferências, orientadas em muitos casos a aspectos operativos como o manejo de materiais didáticos ou o preenchimento de formatos. Em outros países a formação de formadores inclui as duas categorias anteriores, indistintamente da intencionalidade, as temáticas que se abordem, a duração no tempo, a entidade que a oferece e de se pertence à educação formal ou à não formal.

María Luisa Hincapié

Fontes

CAMILO, Miriam (2009). La formación de personal de educación de personas jóvenes y adultas (EDPJA) en República Dominicana: La experiencia de la maestría del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). La Piragua, núm. 29, pp. 109-119.

CENDALES, Lola (2009). La formación de maestros(as) y educadores(as) vinculados a la educación de personas jóvenes y adultas. Bogotá: OEI.

CENDALES, Lola, HINCAPIE, M. Luisa y MARIÑO, Germán (2010). Consideraciones metodológicas para la formación de maestras, maestros, educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas. Bogotá: OEI.

TORRES, Rosa María (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. México: UIL.

VAILLANT, Denise (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. PREAL.

8.3 Currículos

Define-se o currículo como um espaço educativo contextualizado, através do qual a sociedade seleciona, classifica, transmite e valoriza o conhecimento considerado oficial. Consequentemente, o currículo reflete as relaciones de poder e gera a sua vez relações de saber-poder, constituindo-se simultaneamente como um lugar de reprodução, resistência e criação, tanto individual como coletiva.

Desde meados do século XX, o termo currículo começou a substituir as denominações de ~~"p~~planos de estudo e programas". Em primeiro lugar, o termo ~~"c~~currículo" refere-se a muitos currículos, que vão desde os níveis nacionais e os locais até chegar à escola ou aos espaços educativos não formais, em um longo trânsito do discurso à prática. A categoria currículo foi se transformando em função de diferentes enfoques, que o transformaram em um instrumento para conservar o estado vigente das coisas ou para promover a mudança.

Uma maneira simples de conceber o currículo é como uma estrutura normativa, um conjunto de regras, constituído por objetivos, conteúdos, estratégias e critérios de avaliação, que define o que ensinar, a quem e como, no marco de um projeto institucional. Nesse sentido, o currículo pode ser concebido como um meio ou uma estratégia que permite antecipar-se e planificar no campo da educação. Deste modo, a categoria currículo se ha consagrou na Pedagogia para fazer referência, de uma maneira mais estrutural e contextualizada, aos planos de estudo e aos programas. Entretanto, currículo não é equivalente a planos ou programas, mas que dá conta de um dispositivo ou uma estrutura pedagógica sistemática, orientada por uma intencionalidade, situada em um contexto sociocultural e político e em uma instituição, e implica relações complexas entre os sujeitos participantes.

Nos primeiros teóricos do currículo, começando por Tyler (1998), observa-se uma tentativa de levar ao campo educativo a diferenciação entre fins e meios, assim como estabelecer como tarefa central para a educação a definição de objetivos operacionais, sujeitos a medição. Para compreender o sentido do currículo se incorporou a categoria de currículo oculto (Torres, 2003), que nomeia a parte invisível, desde relações até valores, tensões e contextos. Vários autores enfatizam a diferença entre o currículo como uma proposta teórica, um discurso e a prática do currículo, que se diferencia do anterior. Neste sentido, deve-se considerar esta transformação do currículo nos espaços locais.

Desde os anos noventa, o currículo foi transitando, cada vez em maior medida, pelos princípios transversais de equidade, qualidade e gênero, entre outros. Diferentes enfoques pedagógicos, inclusive antagônicos, fizeram-se presentes no currículo, desde o tecnológico até o academicista ou o construtivista. Além do mais, as reformas dos noventa consagraram a diferenciação entre ~~-o~~bjetivos curriculares mínimos" (também denominados ~~-c~~omuns" a nível nacional) e um currículo variável a ser definido desde o nível local, seja a cargo das instâncias intermédias (províncias, estados) ou diretamente das escolas. Esta estrutura gerou fragmentações severas no sistema educativo.

O currículo, como se pode ver, foi um campo de disputa. E ao igual que no caso das políticas públicas, existe algo assim como ~~-o~~ politicamente correto" no campo do currículo, de mudanças de acordo com os contextos. Autores como Gimeno (2002) fazem referência ao fato de que as políticas neoliberais reduziram o currículo a um objeto possível de gerenciar, medir e observar. No mesmo sentido, a formação dos docentes se limitou em muitos casos a prepará-los como administradores do currículo, em particular de estratégias e materiais educativos.

Assim, o currículo constitui um dispositivo de controle, mas também implicou um resquício para uma prática emancipatória. Vários autores (Gimeno, 2002) diferenciam entre o currículo prescrito ou normativo e o currículo em ação, em diferentes níveis da prática. A congruência entre os níveis, sem incorrer em propostas autoritárias, continua sendo uma tarefa pendente para os sistemas educativos.

Finalmente, o currículo dá conta tanto do ~~-e~~nsinável" na escola como em programas educativos não formais. A grande meta foi gerar estruturas curriculares que se liberem da divisão do conhecimento por disciplinas e matérias e que estejam relacionados com a experiência dos sujeitos, de maneira que propiciem a recuperação dos seus saberes e sirvam como veículo de aprendizagem para a vida cotidiana.

Na América Latina, o currículo esteve sujeito a todas as modas, desde a tecnologia educativa até os enfoques da pedagogia crítica e o construtivismo. No presente, a categoria currículo está totalmente naturalizada e aceita nos diferentes níveis do sistema educativo formal e não formal. O uso de eixos disciplinares básicos, como língua e matemática, e de organizadores ou princípios transversais, como gênero ou direitos humanos, também se generalizou.

Em relação às reformas educativas, diversos autores têm destacado que estas se limitaram ao currículo e que não só descuidaram a gestão, mas que não tocaram a escola. No caso da educação de jovens adultos tem sido comum utilizar a lógica das matérias dentro do campo do currículo, sem se diferenciar da estrutura do currículo escolar. Dai o valor de modelos educativos que incorporam saberes práticos, como o caso do Modelo de Educação para a Vida e o Trabalho (MEVyT) do Instituto Nacional para a Educação dos Adultos (INEA). Este modelo está em permanente processo de redefinição, e se acompanha com a formação constante dos principais atores, tanto dos assessores, que são aqueles diretamente responsáveis pelo aprendizado, como dos responsáveis de elaborar os materiais educativos, os formadores e os gestores.

A tarefa dos educadores e tomadores de decisões consiste em estar consciente do caráter político do currículo para reconstruí-lo como um lugar de emancipação, onde a promoção da autonomia combine com o pensamento crítico e a disposição a ser parte de comunidades de aprendizagem e indagação. No campo do currículo é fundamental perguntar-se pelo sentido da ação.

Graciela Messina

Fontes

BERNSTEIN, Basil (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.

GIMENO, J. (2002). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

INEA (2012), El modelo de educación para la vida y el trabajo, MEVyT. México: INEA. Documento interno.

TORRES, Jurjo (2003). El currículum oculto. Madrid: Morata.

TYLER, Ralph (1998). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.

8.4 Avaliação educativa

A avaliação é um processo de coleta de informações que tem o propósito de emitir um juízo de valor e oferecer alternativas de ação orientadas à melhoria dos processos educacionais. A avaliação deve sustentar-se em um marco de referência que permita ter clareza sobre o que se avalia e proporcionar informação que torne possível avançar na conquista de aprendizagens e/ou na melhoria dos programas e planos educativos.

O atual conceito de avaliação educativa se desenvolve no contexto da sociedade industrial, que potencializa o desenvolvimento de mecanismos de creditação e seleção dos estudantes.

No final do século XIX surgem as primeiras medições padronizadas: nessa época se iniciam os primeiros testes de medição da inteligência, os quais marcariam o início da história dos testes ~~"p~~sicométricos". O fim destas provas é contar com evidências que permitam demonstrar as destrezas adquiridas pelas pessoas. Na metade do século XX, facilitada pelos avanços na estatística, desenvolve-se uma intensa corrente conhecida como *testing*, orientada a identificar diferenças individuais e assinalar a localização de cada estudante dentro da norma do grupo.

Na metade do século XX, com as contribuições de Tyler se desenvolve um novo enfoque baseado na necessidade de implementar uma avaliação educativa que servisse para determinar em que medida se atingiram os objetivos de aprendizado e entregar informação para melhorar a qualidade da educação. Incorpora-se, posteriormente, uma visão da avaliação orientada a detectar a eficácia do sistema escolar, a *accountability* ou prestação de contas, que inclui a medição dos diferentes fatores que incidem na realização educativa. Esta perspectiva é a base para a avaliação de programas e o desenvolvimento da pesquisa educativa.

A partir dos anos noventa, consolida-se a visão da avaliação como elemento chave do aperfeiçoamento progressivo dos sistemas escolares. Ao final dessa década se iniciam projetos internacionais de avaliações padronizadas aplicadas regularmente, como são as provas PISA e TIMSS, e a nível regional, o Laboratório Latino-americano da Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) coordenado pela OREALC/UNESCO, que aplica com regularidade provas aos estudantes de educação básica.

A diferença das avaliações a grande escala aplicadas a crianças e jovens em idade escolar, as avaliações que consideram a população adulta são escassas, pontuais e se implementaram em um número pequeno de países. Entre elas se destaca o IALS (International Adult Literacy Survey) e o PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult

Competencies). Desde o Instituto de Estatísticas da UNESCO se promove o Programa de Avaliação e Monitoramento da Alfabetização (LAMP). Estes estudos buscam medir níveis de alfabetização da população adulta, aplicando em forma direta um teste a uma mostra da população.

No âmbito regional não é possível identificar uma evolução específica do conceito de avaliação educativa, embora que se pode afirmar que em termos gerais se seguiram as grandes tendências internacionais.

Entre as iniciativas regionais de avaliação de competências da população adulta se destaca o estudo regional impulsado a meados dos noventa pelo Escritório Regional da UNESCO (OREALC) e aplicado com população adulta de cidades de sete países da América Latina. Esta pesquisa permitiu identificar níveis de alfabetização da população e outros fatores associados.

Desde meados da primeira década do século XXI o tema da avaliação educativa, e especialmente a avaliação das aprendizagens, suscitou um crescente interesse no campo da EPJA, o qual se manifesta na participação dos países em dois seminários regionais sobre o tema: o primeiro no Chile (2008) e o segundo no Paraguai (2010), ambos convocados pelos ministérios dos países em conjunto com a OEI.

Para avaliar o impacto dos programas de alfabetização foram desenvolvidas importantes iniciativas em vários países da região; destaca-se entre elas a avaliação das aprendizagens dos cursos do Programa Brasil Alfabetizado, que se baseia em uma matriz de competências definida previamente, a partir da qual se elaboram instrumentos que permitem verificar a realização das aprendizagens.

Ligados ao desenvolvimento de programas educativos flexíveis, foram implementados sistemas de avaliação externos ao serviço educativo que buscam cuidar da qualidade do aprendizado que se certifica. Entre as experiências de maior nível de desenvolvimento se destacam o Sistema de Avaliação, Acreditação e Certificação de Aprendizagens (SASA) promovida pelo Instituto Nacional para a Educação dos Adultos (INEA) do México, e o Sistema Nacional de Avaliação de Aprendizagens e Certificação de Estudos promovido pelo Ministério de Educação do Chile. Na República Dominicana, recentemente foi projetado um Sistema Nacional de Avaliação das Aprendizagens para a Educação Básica da EPJA.

María Isabel Infante / María Eugenia Letelier

Fontes

ESCUDERO, Tomás (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Relieve. Recuperado de: http://WWW.UV.ES/Relieve (consulta: 7 de julio de 2012)

INFANTE, M. Isabel (2000). Alfabetismo funcional en siete países de América Latina. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

LETELIER, M. Eugenia (2009). La evaluación de aprendizaje de personas jóvenes y adultas. Revista electrónica RINACE, vol. 2, núm. 1. Recuperado el 07/07/12 de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art8.html

OEI/Ministerio de Educación de Chile (2009). Seminario Internacional de Evaluación de Aprendizajes.

RAVELA, Pedro; ARREGUI, Patricia; VALVERDE, Gilbert; WOLFE, Richard; FERRER. Guillermo; MARTÍNEZ RIZO, Felipe.; ALYWIN, Mariana y WOLFF, Laurence (2007). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. PREAL-Grupo de Estándares y Evaluación. Recuperado de: http://www.preal.org/Biblioteca (consulta: 7 de julio de 2012)

8.5. Indicadores

Um indicador é um dado que pode ser de natureza muito diversa, colhido de forma sistemática, que serve para mostrar, mediante indícios ou sinais, se se conseguiu atingir uma meta ou se se conseguiu desenvolver um processo conforme ao programado. É uma maneira indireta de monitorar se um fenômeno ou situação que se propôs a mudar, efetivamente mudou. Os indicadores devem cumprir com pelo menos três critérios: clareza (devem ser compreensíveis para todos os avaliadores); especificidade (devem permitir avaliar um aspecto preciso); e factibilidade (devem ser possíveis de avaliar).

Os primeiros indicadores foram elaborados para facilitar a compreensão e a representação de informação do âmbito econômico; daí provém termos que hoje formam parte da nossa vida cotidiana, como "índice de preços ao consumidor", "produto interno bruto" ou "renda per cápita".

Na metade do século XX, com base na experiência dos indicadores econômicos, começou a ampliar-se a construção de indicadores a temas relativos ao funcionamento das sociedades. Assim surgiram indicadores demográficos, de saúde, de qualidade de vida e também de educação.

No final dos anos oitenta, a preocupação crescente por melhorar a qualidade da educação levou ao questionamento das estatísticas disponíveis e incentivou a criação de sistemas nacionais de avaliação. Em âmbito internacional, no ano 1988, a OECD criou o Projeto Internacional

de Indicadores da Educação (INES), com a finalidade de melhorar as estatísticas tradicionais e responder a aspectos relacionados com a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos.

O projeto INES inclui indicadores de contexto social, demográfico e econômico da educação; indicadores de custos da educação e de recursos humanos e financeiros; indicadores de acesso à educação e a relação com o mundo trabalhista; indicadores de contexto escolar, de processos educativos e dos resultados obtidos pelos estudantes. Desde 1993 distribui anualmente a publicação *Education at a Glance* (Análise do Panorama Educativo).

A partir de 2004, o projeto INES começou a incorporar novos temas, entre os quais está a educação de pessoas jovens e adultas. Na publicação *Panorama da educação 2007* (OECD) se entrega informação denominada como níveis educativos atingidos pela população adulta, ~~-m~~edida através da porcentagem de cidadãos de um determinado grupo de idade que atingiram uma determinada titulação".

Outro projeto importante relacionado com a construção de indicadores de educação a escala mundial, o World Education Indicators (WEI), é promovido pela UNESCO e pela OECD. Este projeto, que se implementa em 19 países de renda média, busca gerar indicadores educativos relevantes, comparáveis e que estejam disponíveis em forma oportuna para apoiar o desenvolvimento de políticas educativas.

Na América Latina e Caribe, o Sistema Regional de Informação (SIRI), coordenado de maneira conjunta pelo Instituto de Estatísticas da UNESCO (UIS) e o Escritório Regional de OREALC-UNESCO, é responsável do Projeto Regional de Indicadores Educativos da Cúpula das Américas (PRIE). Este projeto, criado em 1998, tem como propósito fortalecer a coleta de dados e de informação para a construção de indicadores comparáveis e contribuir para melhorar os sistemas estatísticos na região. Entre os desafios que recentemente empreendeu o Projeto está a incorporação de um módulo que colhe informação específica em relação à educação de pessoas jovens e adultas na América Latina e Caribe.

No início do ano 2000 se cria o Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina (SITEAL), desenvolvido de maneira conjunta pelo Instituto de Planejamento da Educação da UNESCO (IIPE-UNESCO) e a OEI. Este sistema está orientado a dar seguimento ao panorama educativo da região a partir da sistematização, produção e análise da informação quantitativa que geram os organismos públicos dos países da América Latina. Estas análises de tendências, baseadas em produção específica de indicadores, incluem também temáticas de EPJA.

Os esforços regionais, no entanto, focalizam-se fundamentalmente nos sistemas escolares. Não existem indicadores disponíveis que capturem a riqueza e heterogeneidade da EPJA, como reconhecem as próprias CONFINTEA V e VI.

No contexto do Programa Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas (PIA), que promove a OEI, desenvolveram-se experiências para dar seguimento aos avanços dos países. O desafio é complexo, pois o primeiro passo que se deve enfrentar para construir um sistema de indicadores que permita monitorar o desenvolvimento de políticas e programas é contar com conceitos unívocos sobre alfabetização e educação de pessoas jovens e adultas que incluam as modalidades formais e não formais. A partir destas definições se requer estabelecer os procedimentos que permitam coletar os dados e elaborar os indicadores para dar seguimento às políticas e programas da educação de pessoas jovens e adultas.

Isabel Infante / María Eugenia Letelier.

Fontes

JUSTE, Ramón (2006). Evaluación de programas educativos. Madrid: La Muralla.

LETELIER, M. Eugenia (2009). La construcción de indicadores en programas de alfabetización y educación permanente. OEI/Santillana (col. Metas Educativas 2021).

OECD (2007). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe español. Recuperado el 07/09/12 de: http://www.mec.es

OECD-CERI. Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación (INES). Recuperado el 07/09/12 de: http://www.nces.ed/gov

SITEAL. Página web institucional. Recuperado el 07/09/12 de: http://www.siteal.iipe-oei.org/que_es_el_siteal

TIANA, Alejandro (s/f). Indicadores de evaluación en educación. Recuperado el 07/09/12 de: http://www.redes-cepalcala.org

9. Conceitos relativos aos processos educativos com pessoas jovens e adultas

No que concerne à experiência da região em termos de concepções pedagógicas, cabe destacar a variedade e riqueza que se têm produzido nas relações que se estabelecem no ato de aprender e ensinar entre jovens e adultos nos países ibero-americanos, sobretudo quando se trata de educação não formal e de experiências vivenciadas no âmbito da educação popular. Portanto, o termo segue sendo tratado no plural: concepções, por revelar que não se trata de uma concepção, mas de diversas concepções construídas ou socializadas entre os diferentes países, que em função da diversidade linguística, étnica e cultural precisam ser consideradas e valorizadas.

Por outro lado, estas concepções afeitas ao ato de ensinar e aprender são referidas como pedagógicas, não pela acepção etimológica da palavra, mas pela compreensão ampliada de Pedagogia como Ciência da Educação capaz de refletir, ordenar, sistematizar e criticar o processo educativo, não apenas de crianças, mas também de pessoas jovens e adultas.

Os conceitos relativos a processos educativos com pessoas jovens e adultas definem, por um lado, as experiências de educação produzidas no âmbito dos sistemas informais e não formais de aprendizagem, onde se observam grandes avanços. Por outro lado, mostram uma vinculação estreita com conceitos tradicionais, que seguem mantendo como referência a maneira de aprender das crianças da escola ~~r~~egular". A compreensão destes problemas passa pela identificação, como nos indica Gómez (1998), das principais tendências presentes nestas concepções (Tradicional, técnica, prática e/ou radical) que se expressam na relação pedagógica, sobretudo nas experiências formais de aprendizagem praticadas pela escola.

Nos processos educativos de EPJA, é importante ressaltar que a América Latina, no contexto da década de 1960 e 1970, foi palco de um rico debate em termos da concepção de educação que resultou nas elaborações que alimentaram as práticas de muitos movimentos sociais e populares em torno da defesa de uma educação libertadora.

Paulo Freire se destaca neste intenso processo de debate, com as reflexões que propõe em torno da Pedagogia do Oprimido, da Educação Como Prática da Liberdade, da Extensão e Comunicação, dentre tantos outros escritos que repõem a importância do aluno como sujeito histórico do processo de aprendizagem e do professor como um mediador neste

processo; de um ensino que parte da realidade concreta para daí buscar a sua compreensão e transformação. As reflexões de Freire ultrapassam os limites da educação formal, e se configuram em princípios epistemológicos que contribuem para a organização da população jovem e adulta em torno das lutas pelos seus direitos.

Outras referências de educação na região, que tem como eixo estruturante a reflexão da prática na perspectiva da transformação social, são Girox, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis, Stenhouse, Elliott, McDonald e Saviani. Muitos destes autores têm se dedicado a pensar a escola, a formação de professores, os currículos e as metodologias, com indicações relevantes direta ou indiretamente para EPJA enquanto oferta formal de educação.

O balanço sobre EPJA apresentado por Torres (2008) na reunião preparatória da VI Confintea, que ocorreu no México reunindo os países da América Latina e Caribe, em se tratando de aspectos mais metodológicos, já alertava que a aposta em tecnologia e a disputa pelo ~~"~~método" muito presente na região, podem empobrecer a questão mais importante que é a construção de identidades para EPJA.

> La posibilidad de contar con el auxilio de medios y tecnologías audiovisuales y digitales para la enseñanza, está contribuyendo a reducir aún más la importancia de la formación y la capacitación de los educadores, pues tiende a reducirse la importancia dada a la interacción presencial y a confiarse a las tecnologías el protagonismo en la enseñanza. La Pedagogía, eternamente reducida a una cuestión de métodos y técnicas, y en el campo de la alfabetización a la siempre reverdecida disputa por ‗EL método', sigue siendo la gran ausente del escenario de la EPJA. (Torres, 2008, p.43)

Ainda neste documento, a autora destaca alguns dos desafios pedagógicos que a região precisa enfrentar se de fato há intencionalidade de fortalecer a EPJA e garantir o direito de todos à educação,

> La oferta educativa debe adaptarse a las realidades, expectativas y posibilidades de los participantes en cada caso, no al revés. Horarios, lenguas, contenidos, medios, tecnologías, metodologías de enseñanza, instrumentos y procedimientos de evaluación, deben adaptarse a cada contexto específico: zona geográfica, estación o período del año, clima, edad, género, lenguas, culturas, trayectoria y nivel educativo de los educandos, disponibilidad de tiempo, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje, necesidades especiales, etc. Esto supone empatía con la gente, conocimiento de las realidades locales, capacidad para anticipar y

> rectificar oportunamente, así como consulta a y participación de los directamente involucrados. (Idem, p. 52)

A temática dos processos educativos é abordada nesta seção a partir de dois eixos: os **princípios orientadores** (investigação, participação-ação, sistematização, conscientização, construção coletiva; comunicação dialógica; e as **questões metodológicas** (metodologias; educação presencial, a distância, semipresencial; redes de aprendizagens, espaços/centros/círculos de aprendizagens).

Fontes

FREIRE, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia da autonomía* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2001). *Política e Educação* (5ª ed.). São Paulo: Editora Cortez (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

GÓMEZ, Pérez (1998). A função e a formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. En: Gimeno Sacristan, J. & Pérez Gómez, A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

TORRES, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe.* México: UIL. Recuperado de: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_lac_synthesis_es.pdf (consulta: 14 de abril de 2012).

9.1 Pesquisa participação-ação

Pesquisa participação-ação é um método de indagação e aprendizagem coletivo da realidade, baseado em uma análise crítica com a participação ativa dos grupos envolvidos, que se dedica a estimular a prática transformadora e a mudança social. Através deste enfoque se pretende a plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com o propósito de promover a transformação social para o benefício dos participantes da pesquisa a nível da comunidade.

A pesquisa participação-ação, conhecida também como pesquisa-ação participativa (PAP), foi uma contribuição teórica e metodológica valiosa para analisar e contribuir na transformação de diferentes contextos sociais tais como a educação, a saúde, o desenvolvimento, a comunidade, a comunicação e o setor laboral, entre outros. O termo ~~i~~nvestigação-ação"

foi proposto por primeira vez em 1946 por Kurt Lewin, como uma forma de pesquisa que combinava o enfoque experimental da ciência social com programas de ação social. A pesquisa-ação pretende unir teoria e prática empreendendo de forma simultânea processos de conhecimento e de mudança social. Esta ideia inicial se foi enriquecendo através da contribuição teórica de diferentes pensadores em distintas partes do mundo, como costuma suceder nos processos cognitivos globais da humanidade, até chegar ao conceito atual de IAP.

A PAP é um cruzamento entre o ativismo social, a aprendizagem coletiva e a reflexão teórica. Está inspirada na ideia de que vale mais um grama de prática que um quilo de teoria; deste modo, tem como finalidade principal a própria ação. Uma ação com a participação ativa das pessoas e com o propósito de resolver os problemas das próprias pessoas. (Ander-Egg, 2003). Na PAP as fronteiras entre ciência, política e educação se fundem em um processo em profunda consonância com o olhar transdisciplinar do mundo. A PAP, além disto, incorpora sentimentos, emoções e subjetividade pessoal como parte de uma nova maneira de produzir conhecimento científico, colocando o bem-estar das pessoas como meta principal.

O livro editado em 1953 por Stephen M. Corey contribuiu para popularizar a investigação-ação nos meios educativos americanos. Corey utilizou esse enfoque em numerosos projetos de pesquisa dirigidos por educadores. Assim as práticas de investigação-ação se desenvolveram em dois planos: no campo da ação (meios de trabalho, meios de educação, meios de vida comunitária, etc.) e no marco das ciências humanas (Psicologia, Sociologia, Antropologia, ciências da educação, estudos das religiões, artes e letras, ciências econômicas e administrativas). No Brasil, a pesquisa-ação fez-se presente nas pesquisas com vistas à conscientização daqueles que se baseavam na obra de Paulo Freire.

Um dos primeiros esboços da PAP pode ser encontrado no trabalho de Paulo Freire na década de setenta, onde já se observa um conceito pioneiro de pensamento circular — contraposto à verticalidade lineal da educação e da ciência ortodoxa—, a formação de grupos de trabalho entre especialistas e voluntários, e um conhecimento concebido para a ação transformadora e emancipadora da vida dos seres humanos.

Historicamente, a pesquisa-ação esteve associada às mobilizações de grupos minoritários (a partir de Dewey e Lewin), e inclusive foi desvirtuada em alguns momentos. Para Katarina Ley (em Goyette & Lessard-Hébert, 1988), a eclosão da pesquisa-ação está associada às lutas sociais.

A PAP nasceu em oposição ao modelo vertical de pesquisa, desenvolvimento e modernização que os países pretendiam introduzir no "terceiro mundo". A diferença da pretensão histórica de negar a cultura popular para fortalecer o poder de uma classe, do Estado, ou de uma cultura superior, na PAP se busca criar as condições para uma análise profunda que resgate os elementos valiosos da cultura popular, não só com o fim de conservá-los, mas sim para, a partir deles, seguir criando formas próprias de ação que expressem seus valores, opções políticas e de desenvolvimento.

Outro fato que contribuiu para o surgimento da PAP na América Latina refere-se à politização do âmbito acadêmico universitário. Deu-se conta que toda práxis social —incluída a pesquisa — é uma práxis política.

Assim mesmo, a PAP se erige como resposta ao vazio existente entre a atividade do pesquisador e seus interesses políticos e da população (os marginados), uma vez que as estratégias clássicas de estudo não têm efeitos sobre a realidade social.

No ano de 2004, o CEAAL solicitou a Orlando Fals Borda sua opinião sobre a pertinência da educação popular; nesta oportunidade, Fals Borda expressou: ~~a~~hora se complementan mejor las enseñanzas freirianas con la Investigación Acción Participativa".

Em que consiste essa fórmula somativa (EP+IAP) sobre a qual falava Fals Borda? Para iniciar, é preciso recordar que entre 1960 e 1970 foi-se gestando na América Latina uma corrente ampla de pensamento na qual confluíram a educação popular, a teologia da libertação, a comunicação alternativa, a pesquisa ação participativa e a filosofia da libertação (Torres, 2007). Desde estes campos, em convergência disciplinar, se tentava produzir conhecimentos que permitissem a setores subalternos da sociedade latino-americana compreender sua complexa realidade a fim de poder transformá-la.

Tal corrente de pensamento estava orientada pelo que hoje se conhece como o ~~p~~paradigma emancipatório", já que suas práticas tinham uma clara intencionalidade política ao fortalecer nestes grupos sociais as capacidades que gerariam mudanças sociais.

Ainda que este movimento tenha surgido simultaneamente em diferentes países do continente a partir de realidades e contextos institucionais variados, atores, discursos e práticas coincidiram em sua posição crítica em relação ao sistema social da época e em sua opção pela transformação e em favor dos grupos que sofriam as consequências de uma ordem social desigual e injusta, mas inserindo-se em suas realidades

para estabelecer um diálogo entre o saber acadêmico e a sabedoria popular.

Esta corrente de pensamento latino-americano que foi perfilando entre ditaduras, exílios, políticas desenvolvimentistas e movimentos de renovação na Igreja católica, está atravessada por dois eixos: por um lado está um eixo de caráter epistêmico segundo o qual em todos estes processos se deveria gerar conhecimento; o segundo eixo é constituído pela perspectiva crítica, que permite reconhecer que a produção de conhecimento não é neutra, na medida em que sempre responde à situação e aos interesses dos sujeitos que o produzem desde sua base social. Neste sentido, Fals Borda (1980) sugere descobrir essa base para entender os vínculos que existem entre o desenvolvimento do pensamento científico, o contexto cultural e a estrutura de poder da sociedade.

Lissy Canal Enríquez

Fontes

ANDER-Egg, Ezequiel (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Lumen Hvmanitas: Montevideo; Buenos Aires.

ALCOCER, Marta (1989). Investigación acción participativa. En: GALINDO Cáceres, Luis, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.

ALCOCER, Marta (1989). Investigación acción participativa. En: GALINDO Cáceres, Luis, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.

COREY, Sthepen M. (1953). *Action research to improve school practice*. Teachers college press: New York.

DE SCHUTTER, Antón y YOPPO, Boris (1984). Desarrollo y perspectiva de la investigación participativa. En: *La investigación participativa en Latinoamérica*. Pátzcuaro (México): CREFAL.

PARK, Peter (1992). ¿Qué es la investigación-acción participativa? Perspectivas teóricas. En AA.VV., *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo*. Madrid: Ed. Popular (Biblioteca de Educación de Adultos; 6).

FALS BORDA, Orlando (1980). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. En *Asociación Colombiana de Sociología, La sociología en Colombia: balance y perspectivas, Memoria del Tercer Congreso Nacional de Sociología*. Bogotá, 20-22 de agosto de 1980, pp. 149-174.

FALS Borda, Orlando (1991). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En Salazar, M.C. *La investigación- acción participativa. Inicios y desarrollos*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. U.N. Colombia.

GOYETTE, Gabriel y LESSARD-Hébert, Michelle (1988) *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Laertes: Barcelona.
TORRES, Alfonso (2007), *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. El Búho: Bogotá.

VASCONCELOS, Valéria Oliviera de y WALDENEZ, María (2010). Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos, *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: http://www.rieoei.org/deloslectores/3390Oliveira.pdf (consulta: 19 de agosto de 2013).

9.2. Sistematização educativa

A sistematização educativa é uma maneira particular de investigar, gerada a partir da educação popular na América Latina e comprometida em torno da transformação social. Parte da prática reflete sobre a prática e produz saber para transformar a prática. Na sistematização geralmente são os próprios sujeitos, organizados em coletivos, os que realizam a tarefa.

A sistematização educativa nomeia um campo de conhecimento relativamente novo, já que se começa a conhecer com este nome nos anos oitenta. É uma disciplina que nasce na América Latina, como um tipo particular de pesquisa, surgida a partir da educação popular. As ciências sociais, e a ciência em geral, têm funcionado desde o auge do capitalismo com uma lógica de centro, segundo a qual se produz conhecimento no centro do planeta, ou nos chamados países desenvolvidos, e se aplica nas periferias. Alguns filósofos denunciaram que toda a ciência é ~~-fi~~nalista", no sentido de que termina sendo empregada para a guerra, em suas múltiplas manifestações, desde as abertamente militares às civis. A sistematização educativa tem navegado contra a corrente, buscando ser uma opção a partir do sujeito e de sua experiência.

Quando nasce a sistematização, já estava em processo a investigação participativa, que buscava unir o investigador com isto que estava investigando, pondo em crise o modelo tradicional que estabelecia um objeto de estudo externo e um ator que pesquisava aspirando a neutralidade (Demo, 2009). A sistematização marca um caminho diferente com respeito tanto à pesquisa tradicional como à pesquisa participativa. O primeiro ponto de ruptura é que é um tipo de pesquisa que pode ser realizada pelos próprios atores envolvidos na experiência, com o qual se acaba com o princípio de que esse espaço só é competência dos pesquisadores e dos centros de pesquisa de elite. Com o passar do tempo, a sistematização se transforma em uma possibilidade para ~~-q~~ualquer" sujeito, envolvendo não só os educadores mas sim a crianças,

jovens , mulheres e comunidades que estão dentro ou fora dos programas educativos (Mejía, 2008; Messina, 2008; Messina, 2011b).

Neste sentido, a sistematização faz uma dupla ruptura ao reivindicar o lugar do sujeito e seu direito à participação nos processos de criação de conhecimentos, assim como abre um espaço para a América Latina e para ~~o~~ Sul" em seu conjunto no campo das ciências sociais. Em um livro que marca uma etapa nas ciências sociais, *Epistemología del sur*, De Sousa (2009) se propõe justamente a criar conhecimento a partir do hemisfério sul (América Latina, África, Ásia, Oceania), dando visibilidade social mediante a pesquisa crítica e comprometida com os sujeitos e as comunidades, às experiências que não estão visíveis.

Neste marco, pode-se definir a sistematização educativa, como uma maneira particular de pesquisar, gerada a partir da educação popular na América Latina, que compartilha seus compromissos em torno da transformação social. Vale recordar que a educação popular, que nasce também entre os setenta e os oitenta, se define a si mesma em termos de sua intencionalidade política, fazendo próprios os postulados de Paulo Freire e consolidando o compromisso com os setores populares, em torno à participação e à transformação social em busca da igualdade e da justiça. Também cabe destacar que, em coerência com a educação popular, a sistematização nasce nos anos oitenta, em um período de importantes mobilizações políticas, em particular processos de resistência ativa na América do Sul. E nasce depois da pesquisa participativa, em parte como uma continuidade e em parte como uma réplica a ela ou ao menos estabelecendo diferenças.

Uma definição de segundo plano sobre o tema da sistematização seria:

> …un proceso que parte de la práctica, reflexiona la práctica y produce saber para transformar la práctica. En la sistematización son los propios sujetos, organizados en colectivos, quienes realizan la tarea. Sin embargo, no existe un único enfoque de sistematización y se observan diferencias significativas entre ellos (Messina, 2004, p.21).

A partir desta segunda definição podem destacar-se certos aspectos específicos.. Sem dúvida, ao dizer que a sistematização parte da própria prática dos educadores, estamos fazendo referência a fazer, falar nossa prática, a apresentá-la ante nós mesmos e os demais, buscando nela categorias para compreendê-la. Entretanto, nossa aproximação à prática é teórica, ou seja, nos aproximamos a partir de conhecimentos prévios (de sentido comum ou científicos). A prática, neste sentido, sempre está carregada de teoria. Consequentemente, produzimos conhecimento a partir de uma prática que já é teórica e contém teoria; A tarefa é tornar

explícitos estes conhecimentos. Ao mesmo tempo, a definição afirma que a sistematização é produção coletiva de conhecimento, é responsabilidade de grupos ou comunidades, em um processo onde o sujeito está envolvido e o enfoque é ~~e~~om ele—como parte do processo, em uma atividade que é não só coletiva como também intersubjetiva (mais de um narrador e mais de uma perspectiva narrativa) e onde o conhecimento se cria a partir de dentro. Neste sentido, a sistematização recupera a tradição etnográfica do enfoque ~~ê~~mico", ou de colocar-se no lugar e nos padrões culturais do grupo que está sendo investigado (Geertz, 1997; 1994). A partir da sistematização educativa se fortalece a ideia de um professor pesquisador de sua própria prática, igual ao enfoque de pesquisa ~~a~~ partir aa experiência" (Messina, 2011).

A partir dos anos oitenta até o presente passaram-se mais de trinta anos, no transcurso dos quais ocorreram grandes mudanças na situação social, laboral, econômica e política do mundo, e também no campo da educação, da educação popular e da sistematização educativa. O enfoque neoliberal em educação arrasou, promovendo reformas que combinam equidade com qualidade e que reivindicam a eficiência, a eficácia e os resultados. Em última instância, a educação como procedimento padronizado para assegurar uma, cada vez mais esquiva, ~~in~~serção laboral". O enfoque educativo por competências multiplicou-se em consonância com o anterior, fazendo alguns pedagogos dizer que sua força foi invencível e levou a uma mecanização da aprendizagem.

Por sua parte, a educação popular tem estado sujeita a mudanças importantes. Na educação de jovens e adultos foi criado e conservado um espaço de organização e reflexão que ordena numerosas organizações da sociedade civil e fez crescer significativamente a presença das ONGs, assim como sua capacidade de gerir e desenvolver projetos educativos e sociais.

A sistematização também se transformou, desde os primeiros enfoques descritivos que davam conta da experiência e que buscavam sua reconstrução, até enfoques fenomenológicos, que se centram no sentido da experiência. Finalmente, se apresenta a enfoques hermenêuticos, que buscam a interpretação intersubjetiva e a enfoques desconstrutivos (Derrida, 1989), que aspiram fazer ~~e~~xplodir" os conceitos, em nome de uma indagação mais livre e aberta à experiência do sujeito e das comunidades. Nestes últimos enfoques o relato, tanto oral como escrito, adquire um status central. A sistematização emerge como um espaço que, ante processos educativos complexos que resistem à simplificação, propõe respostas inconclusas e reivindica uma vez mais o diálogo de saberes (Ghiso e Salazar, 2011). A escrita da sistematização é definida como uma mediação para refletir e projetar as próprias práticas (Cifuentes, 2011). Ainda mais, a escrita é um espaço de invenção, que busca plasmar

a voz dos grupos menos escutados, por eles mesmos. ―Qualquer um" é o nome escolhido por Ranciere (2011) para dizer que o sujeito humano parlante tem direito a ser escutado, em qualquer condição na que se encontre e em espaços onde reine a igualdade e o respeito à diferença. E neste processo, a sistematização segue sendo um ―modelo vivo" e disposto ao diálogo.

Graciela Messina

Fontes

BERLANGA, Benjamín (2013). ¿Volver al sujeto? Once ideas para pensar la educación popular, *La Piragua*, núm. 38, septiembre. Recuperado de: http://www.ucired.org.mx/images/Documentos/edupopular2.pdf (consulta: 6 de junho de 2013).

CIFUENTES, Rosa María (2011). La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias. En: Cifuentes, Rosa María, *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*, Buenos Aires: Noveduc, pp. 41-46.

DE SOUSA Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur.* Buenos Aires: Siglo XXI.

DEMO, Pedro (2009). *Investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Lumen.

DERRIDA, Jacques (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós Ibérica.

GEERTZ, Clifford (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.

GEERTZ, Clifford (1997). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.

GHISO, Alfredo y SALAZAR, Yenny (2011). Sistematización: un pensar el hacer que se resiste a perder su autonomía, *Decisio*. *Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 28, enero-abril, Pátzcuaro (México): CREFAL, pp. 55-63.

LARROSA, Jorge (2007). La experiencia y sus lenguajes. Conferencia. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf (consulta: março de 2007).

MARTINIC, Sergio (1998). Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación y acción social. En: *La sistematización en los proyectos de educación popular*. Santiago de Chile: CEAAL.

MEJÍA, Marco Raúl (2008). *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ed. Desde abajo.

MESSINA, Graciela (2004). La sistematización educativa: acerca de su especificidad, *Revista Enfoques Educacionales*, vol. 6, núm. 1, pp. 19-28.

MESSINA, Graciela (2008). De la experiencia a la construcción de teoría: la sistematización educativa, *Sistematización de experiencias, Revista Internacional del Magisterio*, núm. 23, junio-julio, pp. 32-36.

MESSINA, Graciela (2011a). Qué es esto del maestro investigador en América Latina, *Actualidades Pedagógicas. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, núm. 57, Colombia: Universidad Lasalle, pp. 15-32.

MESSINA, Graciela (2011b). La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje, *Decisio*. *Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 28, enero-abril, Pátzcuaro (México): CREFAL, pp. 9-15.

RANCIERE, Jacques (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos entre política y estética*. Barcelona: Herder.

TORRES, Alfonso (2007). *La educación popular.Trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.

TORRES, Alfonso (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias, *Decisio*. *Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 28, enero-abril, Pátzcuaro (México): CREFAL, pp. 47-54.

9.3. Conscientização

Conscientização é na EPJA o processo de conhecer, compreender e se posicionar diante da realidade. Inicia com o acesso ao conhecimento, segue na interrogação deste conhecimento para compreendê-lo na sua totalidade, em seguida, cabe um posicionamento do sujeito diante do conhecimento aprendido. Por ser processual, a conscientização exige do sujeito que aprende uma retomada constante de suas concepções e práticas diante dos desafios enfrentados por jovens e adultos em seus processos de formação e participação ativa na transformação da realidade em que vivem.

A palavra conscientização nos remete a processo, inicialmente por tratar-se do ato de tomar ciência de algo. No caso específico da EPJA, este ato não é suficiente, pois é sempre revestido de algo mais que simplesmente conhecer. Conscientização é um processo de conhecer, compreender e se posicionar diante da realidade dos fatos: ―Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência.‖ (FREIRE, 1967, p. 60). É um

conceito que está na base da concepção de educação como espaço de transformação dos sujeitos e da realidade, pois ~~t~~odo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando." (*Ibid,* p. 5).

A conscientização é um dos princípios políticos e pedagógicos norteadores da EPJA nos países da América Latina e Caribe, com forte conteúdo histórico. Do ponto de vista político, as experiências de conscientização pela alfabetização de adultos, que marcaram a luta da educação popular no contexto dos anos 60, 70 e 80 do século XX, estavam intimamente ligadas à conscientização da população, frente às dificuldades impostas pelas condições econômicas e pelos regimes militares que ocuparam praticamente toda a região. No que concerne ao campo pedagógico, a conscientização como princípio, demarcou a opção metodológica do ato de ensinar e aprender, colocando a educadores e educandos o desafio de superar a chamada consciência ingênua constituindo uma consciência crítica (FREIRE, 1967; 1987; 2001).

Passada a primeira década do século XXI, o princípio da conscientização segue sendo uma necessidade na EPJA. O fato da democracia ter sido formalmente reconquistada pelos povos da região, não alterou de forma significativa as condições de desigualdade social, política e econômica das populações mais pobres. Portanto, a luta pela conscientização ainda é uma forte demanda das práticas de educação formal e não formal. Isto se encontra reafirmado nos diferentes documentos oficiais que circularam na região nestas duas últimas décadas, o que se evidencia, por exemplo, numa das recomendações presentes no balanço apresentado por Torres (2009), sobre as tendências, temas e desafios da educação de pessoas jovens e adultas da América Latina e Caribe, se afirma:

> Es tiempo para revisitar los objetivos y las metas, las prioridades y los requisitos fundamentales. Más allá de los indicadores de matrícula, retención, culminación y acreditación, la misión de la educación es provocar cambios personales y sociales a través del aprendizaje, la toma de conciencia, el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad, la acción informada y socialmente comprometida. La EPJA tiene una misión transformadora que se ha desdibujado y que debe ser recuperada, lo que requiere no sólo intervención pedagógica sino acción social y política, una participación ciudadana más decidida y significativa en la discusión, definición, seguimiento y evaluación de políticas y programas. (p.60)

A concepção de conscientização chega também ao século XXI com forte componente de vínculo à democracia e ao exercício da cidadania, como expressa o documento final da OEI que trata de Metas Educativas 2021:

> La formación de ciudadanos, el desarrollo de la participación ciudadana, junto con una consciencia democrática, deberían constituirse como elementos centrales en el currículo educativo. Esto es aún más relevante en los países latinoamericanos, porque en ellos la democracia como forma de gobierno no cuenta con una trayectoria histórica larga, ni con una amplia valoración por parte de su población. Una formación ciudadana, basada en el reconocimiento de la importancia del respeto de las libertades individuales y colectivas, así como el conocimiento de los derechos y obligaciones de cada uno, la Constitución, y las instituciones políticas de cada país, contribuyen al mejoramiento y desarrollo de las naciones hacia una cultura de la paz y la democracia. La escuela, en ese sentido, se constituye como un lugar privilegiado para la transmisión de los valores propios de una conciencia ciudadana y democrática. (OEI, 2010, p. 110)

Maria Margarida Machado

Fontes

FREIRE, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia da autonomia* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2001). *Política e Educação* (5ª ed.). São Paulo: Editora Cortez (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

OEI (2010). *2021. Metas educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento Final. España.

TORRES, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe.* México: UIL. Recuperado de: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_lac_synthesis_es.pdf (consulta: 6 de julho de 2012).

9.4 Construção coletiva

Construção coletiva é o princípio que orienta as ações pedagógicas e políticas dos sujeitos jovens e adultos na EPJA, num exercício de reconhecimento e valorização das diferenças, da diversidade, na busca da unidade possível, numa perspectiva processual, em que nada está pronto e acabado. Exige ainda a compreensão de que é buscar aliados, dialogar, construir estratégias de organização e ocupar espaços na estrutura

política e educacional do país, como formas alternativas de enfrentamento da realidade individualizante, imposta pelo modelo econômico neoliberal que predomina nos países da região.

O termo ―construção coletiva" na EPJA indica dois movimentos indissociáveis: um primeiro que envolve o processo ensino aprendizagem, compreendendo que este deve ocorrer a partir do encontro dos sujeitos, para juntos acessarem e produzirem conhecimento. O segundo envolve as práticas políticas dos sujeitos jovens e adultos, excluídos do processo de escolarização, que na perspectiva de uma educação para a transformação da realidade, deveria sempre se pautar em ações coletivas. Os dois movimentos não desprezam a individualidade, apenas ressaltam a coletividade como condição primeira para o enfrentamento das dificuldades impostas aos sujeitos da EPJA.

Pensar a construção coletiva, dentre as concepções pedagógicas na EPJA, nos remete a uma orientação para o ato de ensinar e aprender. A base para a compreensão do significado da construção coletiva do conhecimento está no próprio conceito de conhecimento. Se tomarmos conhecimento como o ato ou atividade de abstrair ideia ou noção de alguma coisa, realizada por meio da razão e ou da experiência, vamos compreender que na EPJA a opção pedagógica é por contribuir com este processo na relação coletiva entre educandos e educadores, entre educandos e educandos.

Portanto, a razão nunca é a produção de um sujeito individual, assim como as experiências que conduzem ao conhecimento são também coletivas. Isto reforça a premissa na EPJA de que: ―Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p. 39). Esta aprendizagem que se faz na construção coletiva, portanto, é resultante desta relação entre homens/mulheres e o mundo. Não é um processo fácil e mágico que resulta apenas da vontade dos sujeitos, ao contrário, é um processo difícil e que exige uma desconstrução do modelo de produção individual e individualizante do conhecimento que está absolutizado no mundo ocidental. O desafio apontado por Freire (1987, p. 32) permanece na nossa construção coletiva: ―O grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam' o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação".

Numa análise das experiências em EPJA da região, há que se considerar um esforço em se manter o princípio da construção coletiva nos processos pedagógicos. Todavia, quando a construção coletiva é retomada como movimento político para fortalecer a luta em defesa da EPJA como política pública, os governos, as instituições e os movimentos não podem

reproduzir os inúmeros erros já cometidos por outras organizações sociais, como partidos, sindicatos, organizações não governamentais ou, ainda, organizações de Estado. Manipulação de informações, autoritarismo das lideranças, narcisismo e arrogância são ―hóspedes" indesejáveis à luta pelo direito a educação de jovens e adultos numa construção coletiva. Neste aspecto, muito do pensamento freireano nos faz retomar Gramsci (1999), quando este pensa a produção coletiva de conhecimento:

> O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato filosófico bem mais importante e ‗original' do que a descoberta, por parte de um ‗gênio' filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (p. 96, grifo do autor).

Nisto reside o valor atribuído na EPJA à construção coletiva. Pensar a construção coletiva como movimento político, portanto, exige das ações que envolvem a EPJA cuidados que perpassam pelo respeito e a articulação entre o individual e o coletivo, pois as lutas que envolvem o direito a educação de todos envolve o trabalhar em consonância com outras pessoas da instituição/comunidade.

Maria Margarida Machado

Fontes

FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia da autonomia* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GOVERNO do Brasil Ministério da Educação (2005). *Construção coletiva*: *contribuições à educação de jovens e adultos*, vol. 3. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB (Coleção Educação para Todos).

GRAMSCI, Antonio (1999). Cadernos do Cárcere, vol. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

9. 5. Comunicação dialógica

A comunicação dialógica se caracteriza pela interação direta entre os falantes, portanto, sua elaboração depende de todos os interlocutores que nela participam. Os discursos que acontecem neste tipo de comunicação apresentam uma estrutura formal que é a tomada de turnos e uma organização do conteúdo que se manifesta mediante o manejo do tópico (tema). O discurso dialógico depende de todos os interlocutores que participam nele; portanto, é um discurso eminentemente colaborativo.

A comunicação como disciplina há de ser uma das matérias constantes dos programas educativos.

Comunicar é uma aptidão, mas também —e ainda mais— uma atitude: a de compenetrar-nos com aqueles com quem queremos comunicar-nos. A Psicologia tem um nome técnico para designá-la: chama-a *empatia.* Poder-se-ia defini-la como o esforço consciente e deliberado que fazemos para colocarmo-nos no lugar do outro. É o componente chave de toda boa comunicação.

A comunicação dialógica, o discurso dialógico, corresponde a tal empatia. Representa todas as situações nas que o emissor e o receptor se comunicam através do diálogo.

Há vários argumentos a favor de sua adoção:

- A atmosfera, e linguagem e as convenções da comunicação dialógica favorecem o sentimento de que existe uma relação pessoal entre quem se comunica.
- As mensagens dadas e recebidas em forma de diálogo se entendem e são recordadas com maior facilidade.
- Nos distintos estilos de tal comunicação tenta-se participar emocionalmente para que o interlocutor adquira um interesse pessoal no tema e nos problemas que este apresenta.
- Pode cumprir uma função de estímulo e de animação.

A comunicação dialógica se caracteriza por depender de todos os interlocutores que participem dela, ou sejs, é tão importante o(os) emissor(es) como o (os) receptor(es), já que se realiza de modo oral e é um diálogo onde todos os interlocutores envolvidos cumprem o papel de emissor e receptor. Também pode-se dizer que é uma interação direta, já que os envolvidos estão vivendo o momento em que sustentam o diálogo.

Os sujeitos de um discurso dialógico participam como falantes e como ouvintes; deste modo, quando um interlocutor está falando o outro está escutando. É, portanto, um discurso eminentemente colaborativo.

Existem três gêneros ou formas básicas de discurso dialógico:

a) Conversação. É de caráter espontâneo. Geralmente se dá de modo informal. Estabelece-se um tipo de relação simétrica, ou seja, os interlocutores envolvidos têm o mesmo nível, por exemplo, de aluno para aluno. Os interlocutores não se guiam por nenhuma ordem na tomada de posição (falar ou escutar) e também não se baseiam em regras estabelecidas para introduzir, modificar ou concluir um tópico.

b) *Entrevista.* A entrevista pode ser definida como uma forma de conversação dirigida à obtenção de informação sobre algum tema específico. Os participantes são o entrevistador e o entrevistado. Este último é uma pessoa informada no tema sobre o qual lhe vão perguntar e sua função é expor o tema sobre o qual a vão interrogar.

Estabelece-se um tipo de relação assimétrica, já que há um entrevistador que vai marcando a pauta do diálogo com perguntas, pelo que pode dirigir a conversação ou restringi-la a certos tópicos.

Na *entrevista dialógica* o entrevistador e a pessoa entrevistada participam de maneira ativa. A pessoa entrevistada é consciente da importância de sua participação na entrevista, sabe que pode ampliar a informação ou expor fatos que em sua opinião são relevantes para que o entrevistador possa compreender melhor a situação ou fenômeno que aborda.

Este tipo de entrevista permite maior comunicação entre o entrevistador e a pessoa entrevistada, possibilita conhecer opiniões, críticas, sugestões. A entrevista dialógica estabelece maior interação e dinâmica entre as partes e a pessoa entrevistada se sente valorizada.

c) *Debate ou discussão.* É um discurso que se caracteriza porque nele participam mais de dois sujeitos. Sua finalidade é expor vários pontos de vista sobre um mesmo tema, por isto é fundamental a participação de todos os sujeitos que integram o debate.

O debate é regulado por um dos participantes, que age como moderador; este se encarrega de apresentar os tópicos que vão ser tratados, e se assegura de que todos os integrantes participem no debate e respeitem a vez da fala dos demais.

Geralmente as discussões acontecem por causa de um tema controverso. Existem no mínimo duas posturas diferentes com respeito ao tema sobre o qual se está discutindo. O fato de que se exponham diversas perspectivas sobre um tema implica que durante o debate se produza uma discussão, já que os pontos de vista muitas vezes são opostos. Também por esta razão é indispensável a existência de um moderador.

A comunicação está na base da construção do conhecimento, seja em espaços formais, não formais como informais. Nesse sentido, para a EPJA

as diferentes modalidades de diálogo, e a interação gerada entre os participantes fortalece ou obstaculiza as aprendizagens.

José Rivero

Fontes

KAPLÚN, Mario (1995). *Los materiales de autoaprendizaje*. Santiago de Chile: UNESCO/REDALF.

CENTRO de Estudios San Blas, Aragón. Página web: http://www.ifpesanblas.es/

ROJAS, Raúl (2000). *Formación de investigadores educativos; una propuesta de realización*. México: Plaza y Valdés.
PRUEBA de Selección Universitaria (PSU). El profesor en línea. Página web: http://www.profesorenlinea.cl/PSU/PSUInicio.html

9.6. Metodologias

A metodologia é uma prática, um saber fazer para algo, um caminho ou meio, associado com uma intencionalidade que permite indicar um propósito. A metodologia estabelece uma relação entre um fazer intencionado e propósitos de diferente nível de generalidade; necessita ser definida a partir de contextos e sujeitos histórica e culturalmente determinados.

O termo metodologia tem uma longa história no campo educativo; desde o século XIX refere-se a um caminho, um meio para indicar certos propósitos. Cabe destacar que aplicou-se uma certa oposição entre metodologia e teoria, esquecendo que toda metodologia é já uma opção teórica ou detém um determinado enfoque. Entretanto, as políticas neoliberais anteciparam as metodologias, como se fossem equivalentes a estratégias, opções práticas ou ferramentas, descuidando da intencionalidade pedagógica, ética e política das metodologias. As metodologias educativas se sustentam tanto nas teorias da aprendizagem como nas ciências sociais. Uma tendência marcada a partir dos anos noventa foi a de concentrar-se nas metodologias de aprendizagem na classe ou nas metodologias de avaliação, descuidando das metodologias educativas de maior alcance.

Uma visão educativa das metodologias pode incluir a pesquisa, as tecnologias da informação e a comunicação (TIC), o trabalho colaborativo

ou as comunidades de indagação, os estudos de caso, a aprendizagem baseada na resolução de problemas, a pedagogia por projetos, a aprendizagem permanente e as redes, ou algumas delas. Uma visão restringida das metodologias pode limitar-se a fazer referência a técnicas didáticas, tais como: aula magistral, aula prática, tutoria, laboratório, trabalho em grupo, assessoria individual e outras. Neste caso são concebidas principalmente como metodologias de classe, sem envolver os estudantes como sujeitos autônomos.

A inovação permite mover as metodologias, tanto em termos de melhorar ou adaptar as existentes, como em criar metodologias novas. Para os sistemas educativos segue sendo um desafio à inovação metodológica, já que existe um forte peso da tradição e da autoridade. A metodologia é um fator estratégico nos processos de mudança educativa porque está muito próxima aos professores e suas práticas. Cabe destacar que a ênfase nas metodologias, própria de uma racionalidade instrumental, significou o esquecimento do sujeito. Finalmente, as metodologias foram pensadas principalmente como metodologias do ensino ou da aprendizagem e o ensino, mas sem incluir a pesquisa como um componente fundamental.

Desde o início do século XX começou na América Latina o interesse pela renovação metodológica, em particular com a introdução das metodologias ativas, que colocavam a ênfase na aprendizagem pela experiência. Nos últimos anos, por outro lado, se popularizaram as metodologias participativas, tanto na escola como a nível macroestrutural. A resolução de problemas tem sido uma das metodologias preferidas, assim como o trabalho por projetos, tanto em nível de classe como de instituições escolares. Os concursos por projeto, pensados para a escola como unidade institucional ou para os estudantes, também se incrementaram nos últimos anos.

Os novos currículos, associados com as reformas curriculares, deram lugar a fortes processos de inovação metodológica, no entendimento que um currículo novo reclama metodologias novas (Gimeno, 2002). Entretanto, a ênfase nas metodologias levou a América Latina a descuidar da formação em autonomia, fazendo dos docentes meros executores de currículos definidos a partir de um centro, com metodologias associadas que estão no limite de ser prescrições rígidas.

No caso da educação de pessoas jovens e adultas, as inovações curriculares têm buscado também a inovação metodológica, em particular nas metodologias participativas que integram aprendizagem e pesquisa, recuperando a experiência dos sujeitos. As tensões na EPJA têm sido tanto a transferência acrítica de metodologias a partir dos sistemas

escolarizados como a pré-determinação das metodologias às custas da liberdade dos sujeitos.

Graciela Messina

Fontes

CONTRERAS, José y PÉREZ de Lara, Nuria (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

EZPELETA, Justa (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, vol. 9, núm. 21, abril-junio, pp. 403-424.

GIMENO Sacristán, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

9. 7. Espaços e centros/ círculos de aprendizagem

Espaços e centros/círculos de aprendizagens na EPJA são lugares físicos e ao mesmo tempo estratégias metodológicas para acolhimento dos jovens e adultos no seu processo de aprendizagem e educação. Os espaços e centros são preparados buscando garantir o diálogo e a participação democrática no processo de construção do conhecimento.

Buscando ser coerente com os princípios e as concepções metodológicas defendidas na EPJA, historicamente as práticas de aprendizagens têm se efetivado em ambientes que favoreçam o diálogo e a construção coletiva dos conhecimentos, em contraposição ao modelo padronizado de salas de aula, com alunos colocados enfileirados e separados por inúmeros critérios que os distinguem e estabelecem padrões de mérito entre eles.

Uma das experiências que exemplifica estes espaços de aprendizagens são os Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire nos diversos países por onde passou, disseminando a perspectiva da educação emancipatória. O Círculo de Cultura é um lugar de encontro e diálogo de homens e mulheres que buscam uma releitura da realidade com vistas à transformação da sociedade.

> O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às

> relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social." (Freire, 1967, p. 14).

A organização metodológica da aprendizagem em centros/círculos de aprendizagem foi amplamente difundida pelas experiências de educação popular dos movimentos das décadas de 1960 e 1970 do Século XX, através dos centros populares de cultura e dos movimentos de educação de base, sendo apropriada, nas décadas seguintes, também pelas organizações de trabalhadores no contexto da consolidação dos sindicatos de classe, com as escolas de fábrica e com os centros de formação de trabalhadores. Tais experiências seguem sendo estimuladas pelo Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (Ceaal).

A organização da EPJA em espaços próprios (centros/círculos de aprendizagem), mesmo dentro do sistema escolar formal, também contribui para demarcar o direito à educação desta população que, em sua maioria, já passou por processos de escolarização que não foram concluídos. Ter um ambiente pensado e preparado para atender às especificidades dos jovens e adultos trabalhadores, com espaços e tempos diferenciados, os motiva a retornar ao processo de aprendizagem e a permanecer até a conclusão dos seus estudos.

Na região latino-americana pode-se evidenciar diferentes experiências de espaços próprios de aprendizagem para jovens e adultos, como os Centros Educativos de Jóvenes y Adultos (CEJA) e os círculos de aprendizagem no Paraguai (Rivero, 2009); o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) no Brasil; as missões bolivarianas na Venezuela; Centros de Educación Básica no México, dentre outros. O desafio nestes espaços próprios de educação e aprendizagens de jovens e adultos é manter a possibilidade de diálogo e construção coletiva do conhecimento, cuidando da disposição física do ambiente e da criação de estratégias de interação entre os sujeitos aprendentes. É preciso que se cuidem dos espaços onde se realizará a aprendizagem dado que, como afirma Freire (2001b):

> Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história. (p. 16).

Maria Margarida Machado

Fontes

FREIRE, Paulo (1967). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo; Shor, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor(1986). Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1987) Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra
.
FREIRE, Paulo (2001a) Política e educação: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo (2001b). A educação na cidade. 5. ed. São Paulo: Cortez.

RIVERO, José. El cambio posible en alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas: análisis de la experiencia desarrollada em Paraguay. In.: Alfabetización y Educación básica de jóvenes y adultos. Mariano Jabonero y José Rivero (Coordinadores). Colección Metas Educativas 2021. OEI / Fundación Santillana. Madrid, 2009.

9. 8. Educação presencial, a distância e semipresencial

A educação presencial, a distância ou semipresencial são estratégias de oferta da escolarização de pessoas jovens e adultas, que têm como ponto comum a busca pelo alcance dos objetivos de aprendizagem destes sujeitos e como pontos distintos a forma de mediação na produção do conhecimento entre educandos e educadores. Não são estratégias excludentes, ao contrário podem se complementar tendo presente o diálogo e a construção coletiva dos conhecimentos da população jovem e adulta.

Estas denominações: ~~e~~ducação presencial", ~~a~~ distância" e semipresencial" estão diretamente relacionadas à forma de organização do processo ensino aprendizagem, ou da escolarização na EPJA, desafiada na atualidade pelos conceitos da chamada sociedade da informação e sociedade do conhecimento (Castells, 1999). Tais conceitos demandam da sociedade atual como um todo, a compreensão do desafio mais recente dos diferentes ambientes de educação, dentre eles o virtual, para que se possa compreender as singularidades da aprendizagem presencial e da aprendizagem à distância mediada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), não como oposição ou substitutivas uma da outra, mas como complementaridade.

A educação presencial é aquela escolarização que conta com a totalidade do processo ensino aprendizagem sendo feito na relação entre educando

e educador, de forma direta, em lugar físico definido, com carga horária determinada. Em função do uso atual dos recursos tecnológicos, mesmo a educação presencial pode contar com o complemento pedagógico de módulos instrucionais, vídeo aulas ou ainda o uso de plataformas de aprendizagem na internet, sem com isto prescindir da presença direta do educador junto aos educandos. Exemplo desta experiência na região é o uso do material audiovisual de alfabetização produzido por Cuba, Yo sí Puedo (Torres, 2009).

A educação a distância é um termo que tem sido utilizado no campo da Educação quando a mediação do processo ensino aprendizagem dá-se pelos recursos tecnológicos, sem o encontro presencial de educandos e educadores. Já se processou com a intermediação de diferentes recursos como o rádio, correios, televisão e atualmente se popularizou pelo uso do computador aliado ao mecanismo de comunicação virtual que é a internet. A educação a distância e/ou ensino à distância apresenta-se como uma estratégia de política pública possível que, no entanto, exige uma cuidadosa análise de viabilidade, na justa medida da capacidade criativa de afirmação da identidade de cada país da região.

Os avanços das TIC, de acordo com Angelim (2007),

> […] são imprevisíveis, mas permitem discernir que o serviço educacional continuará se beneficiando dos sistemas de ´busca inteligente´ na coleta e tratamento das informações e das possibilidades de linguagens multimídia de comunicação, o que necessariamente continuará influenciando, fortemente, as decisões pedagógicas de uso apropriado das TICs nas formas escrita, som, imagem, dados, com e sem movimento em ambientes de aprendizagem colaborativa em rede (física e virtual), via correio postal (impressos), rádio (programas), televisão(programas), internet (multimídia), de modo integrado.” (p. 3)

Na EPJA o uso destes recursos é um desafio, pois as características da população jovem e adulta não escolarizada, com pouco ou nenhum recurso para acesso às TICs acaba por transformar estas experiências em *faz de conta* ou oferta precarizada de educação.

A educação semipresencial, enquanto estratégia metodológica de produção do conhecimento irá relativizar a relação professor aluno no processo ensino aprendizagem, pois contará com momentos presenciais e momentos não presenciais para o desenvolvimento do currículo. A educação semipresencial em geral se utiliza também como a educação a distância de instrumentos pedagógicos (módulos, livros, apostilas, mídias em CD ou DVD) complementares ao processo ensino aprendizagem, que precisam ser acessados física ou virtualmente pelos alunos.

A provável expansão da aplicação das TICs na EPJA levará a uma maior inter-relação entre as modalidades presencial e à distância, reconhecendo a singularidade própria da educação presencial mediada e não mediada pelas TICs como complementares.

Maria Margarida Machado

Fontes

ANGELIM, Maria Luiza Pereira (2007). Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação –TICs multimídia em comunidade de aprendizagem em rede. Brasília. Disponível em: http://forumeja.org.br/?q=node/925

CASTELLS, Manuel (1999). A sociedade em rede. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

TORRES, Rosa María (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el CaribeDisponível em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_lac_synthesis_es.pdf

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

9.9. Redes de aprendizagem

As redes de aprendizagens na EPJA consistem em coletivos de sujeitos e instituições, que interligados por meios físicos ou virtuais, utilizando da relação entre Educação e Tecnologia, buscam a extensão do direito à educação e à aprendizagem para todos. A opção da EPJA pela construção coletiva e pelo diálogo como princípio educativo na produção do conhecimento e nas suas práticas políticas, a leva à constituição de redes de aprendizagem que ultrapassam os espaços escolares e se fortalecem nas experiências das relações de trabalho e nos movimentos sociais.

A discussão atual sobre a relação Educação e Tecnologia busca estabelecer, em sua maioria, uma relação imediata de interdependência entre ambas, com destaque para a supremacia da segunda sob a primeira. Nesta lógica, é frequente o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) das últimas décadas, dentro de uma visão fetichizada de tecnologia, descontextualizada do seu processo de construção e desconsiderando os esforços de sua produção em grande medida.

Foi assim com a invenção da escrita, da bússola, da imprensa, do telégrafo, do rádio, da televisão, do computador e de todos os derivados da microeletrônica. Se há uma relação que se pode estabelecer entre Educação e Tecnologia é, sem dúvida, de que a segunda só é possível graças à primeira. Em outras palavras, são sujeitos que, em processos de educação e aprendizagens, pensam e produzem as tecnologias,

> Somente numa perspectiva histórica em que homens e mulheres sejam capazes de assumir-se cada vez mais como sujeitos-objetos da História, vale dizer, capazes de reinventar o mundo numa direção ética e estética mais além dos padrões que aí estão, é que tem sentido discutir comunicação na nova etapa da continuidade da mudança e da inovação. (Freire, 2001, p. 19).

A apropriação do campo educacional, nas últimas décadas, das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) como as que se utilizam da internet, deixa cada vez mais evidente que o espaço virtual é um ambiente indispensável para a aprendizagem em rede. Todavia, é preciso reconhecer que a aprendizagem em rede na EPJA não data do uso do computador, ela já era uma experiência em curso mesmo antes de este equipamento ser inventado e popularizado como evidenciamos hoje.

As experiências pioneiras do início do século XX de aprendizagem pelo rádio ou pelos correios, já se configuravam como um germe de possibilidades da aprendizagem em rede e do uso da tecnologia de comunicação mais eficiente para aquele contexto histórico. Esse germe vai se constituindo em materialidade na medida em que os governos e as instituições da sociedade civil se apropriam dos meios de comunicação possíveis em cada época e país para fazer a escolarização chegar nos lugares mais distantes e de difícil acesso, sobretudo quando se tratavam das áreas rurais.

Num balanço sobre a chegada das tecnologias na região (Unesco, 2009) é possível afirmar que:

> Nos últimos anos, os meios audiovisuais se disseminaram na área de AEA, principalmente com o programa de alfabetização e pós-alfabetização Yo Sí Puedo apoiado por Cuba e implementado em vários países, e utilizado pela primeira vez em larga escala na Venezuela, em 2003. Os computadores e a internet estão alcançando o campo, particularmente para a população mais jovem, com o México abrindo caminho com seu programa de Plazas Comunitarias (ver Quadro 6). Os telecentros ou infocentros (diferentes dos cybercafés, que são privados e visam lucro) são incorporados aos programas de educação básica em áreas urbanas e rurais em diversos países latino-americanos. Em áreas

> rurais remotas, usinas de energia ou painéis solares foram instalados, por exemplo, na Bolívia e no México." (p. 73)

Esta questão das redes de aprendizagem também ganha destaque nos documentos elaborados na região, no que concerne a sua relação com os aspectos de infraestrutura e recursos didáticos. Fica claro no Documento das Metas Educativas 2021 da OEI a importância da perspectiva desta aprendizagem em rede, que depende de recursos tecnológicos para ocorrer:

> En este ámbito, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han ido ocupando un lugar de importancia como recurso educativo de indispensable incorporación en el sistema educativo. Las TIC, y especialmente el acceso al computador y la conexión a internet, son recursos innovadores que han demostrado ser necesarios, además, como herramientas para desenvolverse en un mundo pos-moderno y globalizado. Actualmente, la inclusión social se vincula, cada vez más, con el acceso al conocimiento, por la participación en redes y por el uso de las TIC. (OEI, 2010, p.71)

O mesmo documento, entretanto, também evidencia as diferenças que existem entre os países da região no que concerne ao acesso às TICs:

> El sistema de educación formal es la clave para difundir ese acceso, dado que permite masificar la conectividad y uso de redes electrónicas. La llamada brecha digital, vinculada con las diferencias de acceso y uso de TIC dentro y entre los países, se manifiesta marcadamente tanto entre los distintos grupos socioeconómicos como entre generaciones. El promedio de acceso a tecnología en los hogares de estatus económico, social y cultural de países desarrollados pertenecientes a la OCDE, incluyendo España y Portugal, es bastante más parejo que el de los de América Latina, donde las diferencias son muy altas." (OEI, 2010, p.71)

O desafio posto atualmente para a aprendizagem em rede tem, portanto, em parte relação com a decisão política dos governos da região, em garantir o acesso gratuito à maioria da população ao instrumento mais moderno, em termos de Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC), que é a internet, configurando a possibilidade de, enquanto EPJA, nos constituirmos em uma comunidade de aprendizagem em rede.

A concepção de redes de aprendizagem na EPJA ultrapassa a relação de aprendizagem educando educador e também se configura numa referência para uma articulação política na região. Isto está explicitado por

Torres (2009) na agenda da região onde dá destaque às redes de cooperação:

> Crear redes nuevas y fortalecer las redes en funcionamiento, convocando a los ministerios de educación, trabajo y otros organismos del estado, ONG, universidades, con fines de acuerdos o consensos sobre políticas nacionales de EPJA y distribución de tareas en su ejecución. Estas redes debieran posibilitar acciones de intercambio, sistematización de las prácticas y generación de experiencias compartidas. La experiencia acumulada sugiere dar alta prioridad a la difusión de los acuerdos, de las acciones por realizar y de la evaluación de lo actuado. Las redes articularían los niveles locales, regionales, nacionales y deberían posibilitar, mediante apoyos externos, una mayor articulación de las distintas instancias a nivel de América Latina. (p. 78).

Maria Margarida Machado

Fontes

ANGELIM, Maria Luiza Pereira (2007). Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação –TICs multimídia em comunidade de aprendizagem em rede. Brasília. Disponível em: http://forumeja.org.br/?q=node/925

FREIRE, Paulo (2001). Política e educação: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez.

OEI (2010). *2021 Metas Educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento Final. Madri.

TORRES, Rosa María. De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. 2009. Disponível em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_lac_synthesis_es.pdf

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

Índice Analítico

Alfabetismo e alfabetização 99
Alfabetismo funcional 109
Ambientes letrados 113
Âmbitos da educação de pessoas jovens e adultas 82
Analfabetismo 102
Aprendizagem ao longo da vida 38
Aprendizagem formal, não formal e informal 47
Avaliação educativa 177

Cidades da aprendizagem e educadoras 52
Comunicação dialógica 196
Comunidades de aprendizagem 55
Conscientização 192
Construção coletiva 194
Currículos 174

Descentralização 150
Direito humano à educação 21
Direitos humanos 19
Diversidade 28

Educação básica 87
Educação de pessoas jovens e adultas 80
Educação e economia solidária 69
Educação em empresas e associações solidárias 72
Educação especial 92
Educação integral vinculada ao trabalho 65
Educação para o trabalho 63
Educação popular 90
Educação presencial, a distância e semipresencial 203
Educação técnico-profissional 67
Educador e educadora de pessoas jovens e adultas 121
Espaços, centros e círculos de aprendizagens 201

Financiamento 153
Formação de formadores 172

Governança 147

Identidade cultural 31
Idosos 133
Indicadores 179
Interculturalidade 34

Investigação participação-ação 184

Jovens 130

Marco Nacional de Qualificações 75
Metodologias 199
Migrantes 135
Monitoramento e gestão 158

Níveis de alfabetismo 105

Participação social 165
Perspectiva de gênero 25
Pessoas privadas de liberdade 138
Política intersetorial e intrasetorial 144
Políticas públicas 142
Pós-alfabetização 111
Povos indígenas 125
Projetos, planos, programas e campanhas 156

Qualidade da educação de pessoas jovens e adultas 169
Quatro pilares da educação 42

Reconhecimento, validação e acreditação dos resultados da aprendizagem não formal e informal 50
Redes de aprendizagens 205

Sistemas educativos com ênfase na aprendizagem ao longo da vida 45
Sistematização educativa 188
Sujeitos da educação de pessoas jovens e adultas 118
Sujeitos sociais da educação de pessoas jovens e adultas 123

Trabalho digno 70

Vigilância cidadã 162
Vínculos da educação de pessoas jovens e adultas 85

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação a Ciência e a Cultura

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación la Ciencia y la Cultura

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESCO Institute for Lifelong Learning

BRASIL - Ministério da Educação
SECADI

UFG Universidade Federal de Goiás

FUNAPE Fundação de Apoio à Pesquisa - UFG

anped