

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

CARLA LEMOS GUARNIERI

**O PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DA VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFITEA) NO ÂMBITO NACIONAL
BRASILEIRO**

Porto Alegre

2022

CARLA LEMOS GUARNIERI

**O PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DA VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEA) NO ÂMBITO NACIONAL
BRASILEIRO**

Trabalho de Conclusão submetido ao Curso de Graduação em Relações Internacionais da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharela em Relações Internacionais.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Pâmela Marconatto Marques

Co-orientador: Prof. Dr. Bernardo Sfredo Miorando

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Guarnieri, Carla Lemos
O PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DA VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL
DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEA) NO ÂMBITO NACIONAL
BRASILEIRO / Carla Lemos Guarnieri. -- 2022.

107 f.

Orientadora: Pâmela Marconatto Marques.

Coorientador: Bernardo Sfredo Miorando.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade
de Ciências Econômicas, Curso de Relações
Internacionais, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. CONFINTEA. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.
Brasil. 4. Marco de Ação de Belém. 5. Ciclo de Vida da
Norma. I. Marques, Pâmela Marconatto, orient. II.
Miorando, Bernardo Sfredo, coorient. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CARLA LEMOS GUARNIERI

**O PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DA VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEA) NO ÂMBITO NACIONAL
BRASILEIRO**

Trabalho de Conclusão submetido ao Curso de Graduação em Relações Internacionais da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharela em Relações Internacionais.

Aprovada em: Porto Alegre, ____ de ____ de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Pâmela Marconatto Marques — Orientadora
UFRGS

Prof. Dr. Bernardo Sfredo Miorando — Co-orientador
UFCSPA

Prof^a. Dr^a. Verônica Korber Gonçalves
UFRGS

Prof^a. Dr^a. Adriana Iop Bellintani
UFRGS

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por resistir e permanecer fornecendo ensino, pesquisa e extensão gratuitos e de qualidade, mesmo com todos os ataques direcionados à educação e, especialmente, a universidade pública. Mais do que isso, agradeço pelo sistema de cotas que garantiu não apenas minha entrada, mas também a minha permanência, através dos programas de assistência estudantil e bolsas administrativas providas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Agradeço a todos os servidores da UFRGS que de qualquer maneira tenham tornado minha estadia mais confortável, de funcionários do restaurante universitário (RU) a técnicos administrativos

Sou imensamente grata a minha família por todo amor, confiança e apoio. Minha mãe, não conheço palavras suficientes na língua portuguesa que possam fazer jus ao quanto tu sempre me inspirou com tua força e apreço pela educação, retornando para a escola após ter três filhos para concluir o ensino médio na modalidade de EJA. Uma enorme fatia deste trabalho de conclusão de curso (TCC) é por ti, e também para a vó — para qual eu terei que ler essa parte: obrigada por me mostrar desde criancinha que o conhecimento formal não é o único válido, pois tu ainda é até hoje a pessoa que mais me ensinou na vida. Aos meus irmãos, Guilherme e Vinícius, agradeço por sempre acreditarem no meu potencial, e também pelas piadas e os debates (os quais eu sempre ganho). Também não posso deixar de agradecer minha “irmã emprestada”, Alexia, que foi sempre um poço de carinho, companheirismo e luz.

Agradeço a todos as professoras e professores que marcaram a minha trajetória, desde a prof. Silvana da pré-escola, a prof. Diva que fez meus olhos brilharem com história no ensino fundamental, a prof. Clarisse no ensino médio, que quase me inclinou para a área das biológicas de tão cativante, os profs. Davi, Pastor e Aécio, que reviveram minha paixão pelas ciências humanas no pré-vestibular, até, finalmente, profs. que tive o prazer de conhecer ao longo da graduação. Em especial, a prof. Verônica, que, desde o meu primeiro semestre, mostrou a imensidão de temas que cabem nas Relações Internacionais; aos profs. Visentini, Arturi, Henrique e Dario pelos aprendizados incontáveis; e, nesse sentido, também às profs. Silvia e Analúcia. Agradeço às profs. Jennifer e Sôna (*in memoriam*), que me mostraram como é possível não perder a sensibilidade no mundo acadêmico.

Aos três professores que toparam participar das entrevistas presentes nessa pesquisa: Maria Margarida Machado, Timothy Ireland e Simone Valdete dos Santos, sou grata por aceitarem partilhar seus conhecimentos, experiências e serem extremamente gentis comigo, abrindo um espaço na agenda para essas trocas. Espero que meu trabalho possa estar à altura da contribuição de vocês.

Agradeço à minha professora orientadora, Pâmela, e meu co-orientador Bernardo, por toda a paciência, comprometimento, carinho e contribuições ao longo deste trabalho. Dizem que a escolha do orientador é tão importante quanto a escolha do tema, e eu sinto que tirei a sorte grande por ter dois (!) orientadores que compraram minha ideia, me acompanharam por todo o período de escrita e foram essenciais para o resultado do meu TCC. Muito obrigada!

Aos amigos que conquistei durante a graduação, especialmente os “estranhos e dramáticos”, que mesmo com todo o caos da quarentena, tornaram os dias mais leves com as noites de jogos, chamadas de vídeo, fofocas vazadas e até mesmo os surtos coletivos nessa etapa final do curso.

Aline, minha parceira desde antes do primeiro dia de aula, por todas as risadas, conversas profundas e puxões de orelha, eu nunca pensei que iria encontrar essa conexão de outro mundo na faculdade — obrigada por adotar uma introvertida (mesmo que eu fale mais que o Burro do Shrek). Agradeço à Pietra, minha Sense8, que divide o mesmo cérebro comigo, por compreender coisas que somente nós sabemos, pelo senso de humor único e por me permitir te conhecer. Sou grata à Geórgia simplesmente por ser tão Geórgia, com seu sorriso gigante e coração maior ainda. Agradeço também à minha amiga Larissa, que esteve sempre comigo, passando pelas fases grunges-do-fundamental, jovens católicas e depois jovens do mundo — estou certa que nós ainda vamos passar por muitas outras, até estarmos na etapa dos cabelos brancos.

Não posso deixar de agradecer aos amigos que fiz no Linha Turismo, pois ainda que esse tempo tenha passado, os relacionamentos construídos a base de perrengue são difíceis de serem desfeitos. Agradeço especialmente ao Gabriel, minha eterna dupla das 9h, por ter me aturado com todas as implicâncias, piadas sem graça e desabafos sem fim.

Esses cinco anos de graduação não foram fáceis, por muitas vezes enfrentei a exaustão, a sensação de insuficiência, de não pertencimento que é tão comum para alunos cotistas. Agradeço à minha psicóloga Carol e à minha psiquiatra Betina, que por inúmeras

vezes me salvaram e que permanecem me ajudando de modo acessível. Chegar até aqui, para mim, é uma vitória.

Espero que os tempos sombrios no nosso país estejam perto do seu fim, e que a educação, em todos os seus âmbitos, sejam valorizadas novamente. Seguimos na luta!

*"Num país como o Brasil, manter a esperança
viva é, em si, um ato revolucionário"*

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho busca compreender a influência da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) nas políticas públicas para educação de adultos no Brasil, por meio do construtivismo normativo. Para isso, foram analisados conteúdos de fontes primárias, como documentos oficiais lançados pela UNESCO sobre as CONFINTEAs. Foi investigado, de maneira central, o avanço nas metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação pelas autoridades brasileiras no período posterior à sexta Conferência, através de Dados do INEP, das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios Contínua do IBGE, e do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento. Também foram realizadas entrevistas em profundidade com três professores que estavam presentes na VI CONFINTEA, e atuam até hoje no campo da Educação de Jovens e Adultos, chamados para trazer sua análise sobre o objeto de pesquisa como fontes orais. Foram esses: Maria Margarida Machado, Timothy Denis Ireland, e Simone Valdete dos Santos. De maneira clara, o eixo sobre políticas no documento do Marco de Ação de Belém conecta-se com o Plano Nacional de Educação, que trouxe metas bem desenhadas, estratégias para alcançar esses objetivos e direcionou três metas especificamente para educação de adultos. Os resultados desse trabalho mostram que as metas do PNE estão distantes de serem alcançadas em plenitude. Porém, constata-se um claro comprometimento brasileiro nas orientações voltadas para o Monitoramento da Implementação do Marco de Ação de Belém, efetivadas no envio de Relatórios para todos os GRALEs, e na realização do evento CONFINTEA Brasil+6, que promoveu uma análise do progresso nacional para um balanço intermediário da VI CONFINTEA. Foi confirmado o impacto da agenda internacional nessa problemática no campo da política doméstica, ao verificar que as normas definidas pelo Marco de Ação de Belém foram internalizadas pelo Estado brasileiro.

Palavras-chave: CONFINTEA. Educação de Jovens e Adultos. Brasil. Marco de Ação de Belém. Ciclo de Vida da Norma.

ABSTRACT

The present work seeks to understand the influence of the VI International Conference on Adult Education (CONFINTEA) on the public policies for adult education in Brazil, by means of the normative constructivism. In order to do so, contents from primary sources were analyzed, such as official documents issued by UNESCO about the CONFINTEAs. The main approach was to inquire the progress on the goals 8, 9 and 10 from the Brazilian National Education Plan after the sixth Conference, through data from INEP, IBGE's Continuous National Household Sample Survey and the Integrated Planning and Budgeting System. Also, in-depth interviews were conducted with three professors who were present in the VI CONFINTEA and act to this day in the adult education field. They were invited to include a richer account of the phenomenon than the one that could be provided relying only on written official documents: Maria Margarida Machado, Timothy Denis Ireland and Simone Valdete dos Santos. In a clear way, the concerns over policies in the Belém Framework for Action connects with the National Education Plan (PNE), which brought well-designed aims, strategies to reach these goals and set three specific aims dedicated to adult education. This work's results show that the aims from PNE are far away from being fully reached. However, a clear commitment from Brazil is shown in the guidelines for monitoring the implementation of the Belém Framework for Action, as reflected in the sending of reports for all the GRALEs, and in setting up the event CONFINTEA Brasil+6, which brought an analysis of the national progress for a midterm review of VI CONFINTEA. The research confirmed the impact of the international agenda for this issue on domestic politics, by verifying that the norms defined by the Belém Framework for Action were internalized by the Brazilian state.

Keywords: CONFINTEA. Youth and Adult Education. Brazil. Belém Framework for Action. Norm Life Cycle.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Descrição Entrevistados	18
Quadro 2: Ciclo de Vida da Norma	28
Quadro 3: Resumo das CONFINTEAs	37
Figura 1: Países que enviaram Relatórios Nacionais para todos os GRALEs	45
Gráfico 1: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%), Brasil, 2009 – 2019	49
Gráfico 2: Número de matrículas na EJA, Brasil, 2009 – 2021	50
Tabela 1: Investimento em EJA, Brasil, 2009 – 2020	51
Gráfico 3: Investimento em EJA, Brasil, 2009 – 2020	51

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Para Todos
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GRALE	Relatório Global de Aprendizagem e Educação de Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
OIs	Organizações Internacionais
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RI	Relações Internacionais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIRENA	Sistema Rádio-Educativo Nacional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

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

UNLD Década das Nações Unidas para a Alfabetização

1. INTRODUÇÃO	14
2. RELAÇÕES INTERNACIONAIS, EDUCAÇÃO E ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS	20
2.1. Abordagens teóricas: o tema da educação dentro das Relações Internacionais	21
2.2. O papel da UNESCO: discussões acerca das Organizações Internacionais e suas normas	26
3. CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEAs)	30
3.1. CONFINTEAs I à V: O Brasil nas Conferências	31
3.2. CONFINTEA VI no Brasil: Preparação interna e atuação no Evento	37
3.3. Marco de Ação de Belém	41
4. INFLUÊNCIA DO MARCO DE AÇÃO DE BELÉM NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL	44
4.1. Balanço da educação de adultos no Brasil entre 2009 e 2021: O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024 e seus impactos na Educação de Adultos	46
4.2. “Ainda tem quem cuide”: A CONFINTEA Brasil+6 e os Fóruns EJA	52
5. CONCLUSÕES	57
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
7. APÊNDICE A — Entrevista Maria Margarida Machado	68
8. APÊNDICE B — Entrevista Timothy Denis Ireland	78
9. APÊNDICE C — Entrevista Simone Valdete dos Santos	88
10. APÊNDICE D — Questionário para a entrevista	95
11. ANEXO A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	96
12. ANEXO B — Marco de Ação de Belém	98

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a relação entre conferências internacionais e políticas públicas, buscando valorizar as temáticas educacionais entre os tópicos explorados pela pesquisa em Relações Internacionais.

Franco Cambi, em sua obra “História da Pedagogia” (1999), se propõe a remontar de maneira interpretativa a história geral da pedagogia dentro do Ocidente: Desde a Antiguidade, onde a pedagogia se articula em diversos modelos, inseridos no ideal de *paideia* que é “uma formação humana que é antes de tudo formação cultural e universalização (por intermédio da cultura e do “cultivo” do sujeito que ela implica e produz) da individualidade” (CAMBI, 1999, p. 38). Este princípio se organiza em sentido diferente com o apogeu do cristianismo, onde toda cultura escolar opera em torno da religião, e novamente na Modernidade, quando as questões centrais são a eficiência no trabalho e o controle social (CAMBI, 1999).

O processo de politização, democratização e laicização da instrução tem origem na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados. Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhará o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problema dos filósofos ou dos déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussões políticas das grandes assembleias representativas. (MANACORDA, 1989, p. 249).

Na luz dos tempos contemporâneos, a pedagogia ganha características políticas e natureza social. O desenvolvimento industrial cria o novo proletário — que não possui mais nada além da alienação do próprio trabalho e perde sua antiga instrução. O problema da instrução das massas cresce ao ponto de preocupar os capitalistas, que instituem as relações instrução-trabalho, tema central da pedagogia moderna. Marx, ao contribuir com essa análise, afirmou uma forma de “pedagogia social” do capital, em que o tempo de trabalho excedente às necessidades vitais do operário — que na sociedade capitalista é destinado a aumentar o capital — pode e deve tornar-se o tempo de crescimento intelectual destinado a aumentar a riqueza social e atender necessidades superiores de todos os seres humanos. Na Rússia pós revolução de outubro de 1917, surge uma escola politécnica que une instrução-trabalho (MANACORDA, 1989).

A partir de 1920, a educação de adultos concretizou-se como campo teórico de estudo com a colaboração de Lindmann, que reforçou a necessidade de valorizar o adulto enquanto sujeito portador de uma história e de experiências sobre o mundo. Na década de 50, o educador Malcolm Knowles propôs um modelo andragógico (*andros*, do grego adulto, e *gogos*, educar) de educação em oposição ao modelo pedagógico (*paidós*, criança),

sendo, portanto, um novo modo de compreensão do adulto na escola, apresentando padrões diferentes do que os estabelecidos pela Pedagogia (GUEDES; LOUREIRO, 2016).

A educação de adultos se mostra de uma maneira ainda mais desafiadora por lidar com cidadãos já envolvidos por uma complexa teia de histórias, traumas, responsabilidades e individualidades. Paulo Freire (1979), patrono da educação brasileira, reconhecia na figura do aluno, o sujeito — indo de encontro à uma massificação que desumaniza a experiência do aprendizado enquanto uma mera relação de ativo (o professor) e passivo (o aluno). O papel do educador seria, então, o de ajudar a pessoa a organizar reflexivamente o pensamento, em um método ativo, dialogal e participante:

O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-la na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas —, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar. Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de se fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro, o conteúdo da aprendizagem com o processo da aprendizagem. Por essa mesma razão não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma. (FREIRE, 1979, p. 40)

O conceito com maior aceitação pela comunidade internacional para educação de adultos foi elaborado pela UNESCO na Conferência de Nairóbi, em 1976:

A expressão “educação de adultos” designa o conjunto de processos organizados de educação, independentemente do seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente. (UNESCO, 1976, p.2, tradução nossa).

Porém, como destacam Guedes e Loureiro (2016, p. 9), essa definição acabou se tornando datada para alguns estudiosos, tendo em vista que não dá a importância para a educação informal, que não pode ser descartada quando se fala em educação de adultos.

Um segundo conceito foi apresentado na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em 1997, buscando apresentar uma nova redação para o tema de maneira mais ampla e englobasse todos os tipos de estruturas formais, não formais e informais, enquanto remetesse para múltiplas experiências de aprendizagem que se entrelaçam nos cenários da vida adulta:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou não, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A aprendizagem de adultos inclui a educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade de aprendizagem multicultural em que abordagens teóricas e práticas são reconhecidas. (UNESCO, 1997, p.3).

Tendo em vista a importância da questão do analfabetismo na vida adulta e evasão escolar, é de grande relevância analisar criticamente as políticas públicas do país voltadas para essa problemática, buscando definir os erros e acertos que fizeram com que o cenário da educação de adultos esteja sangrando. Em 2019, antes mesmo das complicações da pandemia pelo coronavírus, o investimento na Educação de Jovens e Adultos foi o menor na década (ALFANO, 2019). Sendo a educação um dos direitos básicos dos seres humanos, a garantia de que sua população tenha acesso à instrução de qualidade deveria ser prioridade dos líderes políticos. Portanto, os apontamentos dessa temática visam trazer a atenção para o papel do Estado e das Organizações Internacionais nessa temática.

No sentido da educação de adultos, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) são referidas como o “evento internacional máximo da área de Educação de Adultos” (FÓRUNS EJA, c2022a) ou a “vitrine profissional para a educação de adultos, destinada a ser vista como um marco de grandes avanços” (KNOLL, 2014, p.13). A trajetória da Conferência, tendo sua primeira edição em 1949, sem a presença de uma delegação brasileira, e avançando até a sexta, realizada na cidade de Belém em 2009, marcando pela primeira vez um país da América do Sul como anfitrião do evento, demonstra o longo caminho percorrido pelo Brasil com relação à educação de adultos. O documento final da VI CONFINTEA, o Marco de Ação de Belém, definiu recomendações e compromissos baseados em sete alicerces voltados para: alfabetização de adultos, política, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, qualidade e monitoramento (IRELAND, 2013).

Tendo por base esse contexto explicitado, a pergunta de partida desse Trabalho de Conclusão de Curso foi “Como pode ser percebida a influência da VI Conferência

Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) nas políticas públicas para educação de adultos no Brasil?”. O objetivo central da pesquisa foi compreender como as normas estabelecidas na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos tiveram impacto na implementação ou aprimoramento de projetos e políticas públicas no Brasil desde sua realização, em 2009. Como objetivos específicos, buscou-se: (i) conhecer as peculiaridades de como é trabalhado o tema da educação, com foco na direcionada para adultos, pelas Organizações Internacionais, especialmente como as Conferências Internacionais de Educação de Adultos e seus documentos finais contribuíram para o avanço da temática; (ii) identificar os atores políticos envolvidos ativamente nos processos internos pela implementação de uma escolarização de qualidade para adultos no Brasil, valorizando a atuação de Fóruns EJA nesse quesito; e (iii) ponderar sobre o cenário atual em relação à temática, considerando o retrocesso da educação de adultos nos últimos anos, e, tendo no horizonte uma nova edição da CONFINTEA em 2022, quais perspectivas trazem o final desse ciclo.

A hipótese preliminar com que se foi a campo era a de que havia influência da VI CONFINTEA na maneira como as políticas públicas de educação de adultos foram delineadas no Brasil. Para testar a hipótese explicitada, a metodologia utilizada foi a pesquisa documental qualitativa, mediante análise de conteúdo de fontes primárias, como documentos oficiais lançados pela UNESCO sobre as CONFINTEAs. Buscando responder à pergunta norteadora, foi feita uma verificação das discussões presentes na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos e seus estudos posteriores. Foi investigado, de maneira central, o avanço nas metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação pelas autoridades brasileiras em posteridade à sexta Conferência, por meio de Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios Contínua, e do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento.

Indo ao encontro da importância dada aos indivíduos como empreendedores normativos (FINNEMORE; SIKKINK, 1998), foram realizadas entrevistas em profundidade com três professores que estiveram presentes na VI CONFINTEA, e atuam até hoje no campo da Educação de Adultos, sendo esses: Maria Margarida Machado, professora Titular da Universidade Federal de Goiás, na Faculdade de Educação, coordenadora pedagógica do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SECAD/MEC entre 2004 e 2006; Timothy Denis Ireland, professor titular da Universidade Federal da Paraíba nos programas de pós-graduação em educação (PPGE) e em Direitos

Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), e coordenador da Cátedra da UNESCO em Educação de Jovens e Adultos; e Simone Valdete dos Santos, professora Titular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, Diretora de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação de 2011 a 2012. Todos os entrevistados constam no anexo Lista de Participantes do documento oficial da VI CONFINTEA (UIL, 2010), e foram contatados, primeiramente, pelos respectivos e-mails encontrados após pesquisa desses dados disponíveis na internet. Os professores foram extremamente solícitos e concordaram em ceder entrevistas que duraram cerca de uma hora cada, com a gravação desses encontros e a inserção de seus nomes e informações nesse trabalho, tendo assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que consta como anexo. As entrevistas tiveram como base um questionário semi-estruturado, presente no apêndice D, sendo realizadas de maneira online, através do aplicativo Google Meet. As transcrições das mesmas também constam como apêndices. Foi decidido pela utilização das entrevistas ao longo do desenvolvimento do trabalho, sem restrição a apenas um capítulo, tendo em vista a importância da contribuição das pessoas entrevistadas — que foram chamadas para trazer sua análise sobre o objeto de pesquisa como referências teóricas, mais do que apresentar meras descrições do objeto que serão depois analisadas pela pesquisadora. Abaixo, segue um quadro com a sistematização de alguns dados preliminares que situam os entrevistados nesse campo de estudo.

Quadro 1: Descrição Entrevistados

Entrevistado (a)	Papel na VI CONFINTEA	Início na educação de adultos	Destaques na atuação de defesa da EJA
Maria Margarida Machado	Observadora nacional do Brasil	Movimento popular, círculos de cultura e atuação como professora na EJA	Coordenadora do departamento de EJA da SECAD/MEC 2004-2006
Timothy Denis Ireland	Representante do escritório da UNESCO em Brasília	Aulas no serviço social voltado para pessoas surdas; projeto escola Zê Peão	Coordenador da Cátedra da UNESCO em Educação de Jovens e Adultos; direção de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na SECAD 2004-2007
Simone Valdete dos Santos	Observadora nacional do Brasil	Tentativa de alfabetização da avó; Supletivo de Fábrica	Diretora de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC 2011-2012; uma das autoras do documento base do PROEJA

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis em MACHADO, 2022; IRELAND, 2022; SANTOS, 2022

A pesquisa encontra sua justificativa especialmente na escassez de maiores discussões sobre o impacto da VI Conferência. Desta maneira, esse estudo pode agregar novas perspectivas às análises do tema. Em uma breve pesquisa pelo repositório digital da UFRGS, o Lume, pouco foi achado sobre a intersecção das Relações Internacionais com a temática da educação. Na coleção de TCCs do curso de Relações Internacionais, a procura do assunto “educação” retorna um resultado, enquanto “ensino” nos mostra outro trabalho. Mudando a busca para TCCs com “educação” no título, 3 trabalhos apareceram, sendo os dois achados anteriormente e um inédito. O termo “ensino” no título não nos retorna nenhum resultado. Em uma busca aberta a todas as teses e dissertações da UFRGS disponíveis no Lume, nenhuma possui “CONFINTEA” ou “Conferência Internacional de Educação de Adultos”, seja no título ou no assunto. Obviamente, isto não significa que o evento ou as temáticas nunca foram exploradas, mas é um pequeno exemplo de como estas discussões são deixadas de lado no campo das Relações Internacionais.

Como aporte teórico mobilizado para sustentar a análise dos dados gerados conforme descrito acima, fez-se uso da teoria construtivista de Relações Internacionais, com apoio da Teoria do Ciclo das Normas de Finnemore e Sikkink (1998), para fins de analisar o impacto de normas definidas internacionalmente no comportamento de Estados — neste trabalho, especificamente, será examinado como o Marco de Ação de Belém, documento resultante da VI CONFINTEA, influenciou no cenário da educação de adultos no Brasil. Desta maneira, a pesquisa será organizada em três etapas: Primeiramente, será explanado o vínculo entre as Relações Internacionais e a temática da educação, especialmente no campo das Organizações Internacionais e sua legitimidade. Em seguida, um breve contexto histórico sobre as Conferências Internacionais de Educação de Adultos, com foco na VI edição realizada no Brasil e a construção de seu documento final, o Marco de Ação de Belém. A terceira parte será sobre o cenário das políticas públicas na educação brasileira de adultos após 2009, com verificação de como as normas e regras trazidas pela VI CONFINTEA se disseminaram no Estado brasileiro. Por último, será feito um balanço das discussões realizadas neste trabalho, buscando responder a pergunta de pesquisa e refletir sobre o cenário atual da temática de Educação de Adultos no Brasil.

2. RELAÇÕES INTERNACIONAIS, EDUCAÇÃO E ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecida em 1948, o direito humano à educação foi contemplado no artigo 26

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, Art. 26)

Na época, o ponto principal foi enfatizar a noção de que os seres humanos tinham direitos que deveriam ser reconhecidos e expressos nas diversas esferas da convivência em sociedade. Assumindo que a política funciona como um elo entre as demandas públicas e as resoluções para tais demandas, essa ponte pode trazer impactos sobre o delineamento das políticas públicas, que estão inseridas e comprometidas com o Estado (ALBUQUERQUE, 2009). Como definição para o conteúdo do direito à educação, Monteiro (2003), escreve que

O direito à educação é um direito de “toda a pessoa”, sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação. É direito dos brancos, dos pretos, dos mestiços e dos amarelos, dos pobres e dos ricos, dos emigrantes, dos refugiados, dos presos etc. É direito das populações indígenas e de todas as minorias. Mas há prioridades a considerar:

(...) — A prioridade das pessoas iletradas, diminuídas na sua capacidade de “ser gente”, como gostava de dizer Paulo Freire. (MONTEIRO, 2003, p. 769)

O direito à educação envolve os pais, primeiros responsáveis pelo direito à instrução dos filhos, mas principalmente os Estados, por serem os órgãos do Bem Comum e incumbidos de garantirem recursos necessários para criar todas as possibilidades de satisfação do direito à educação. “Para os mais fortes, o Estado pode ser um obstáculo à sua liberdade, mas os mais fracos precisam dele porque não podem pagar o preço da liberdade” (MONTEIRO, 2003, p. 768). Também envolve a Comunidade Internacional, pela responsabilidade na proteção e promoção dos direitos do ser humano (MONTEIRO, 2003).

Neste capítulo, buscar-se-á explorar como a área das Relações Internacionais lida com o tema da Educação através de algumas das suas abordagens teóricas. A seguir,

também será feito um panorama das discussões acerca da atribuição das Organizações Internacionais, com foco na verificação do papel das normas.

2.1. Abordagens teóricas: o tema da educação dentro das Relações Internacionais

Há 22 anos, Bernstein et al. (2000, tradução nossa) publicavam o artigo intitulado “Deus Deu à Física os Problemas Fáceis: Adaptando as Ciências Sociais para um Mundo Imprevisível”, que discutia sobre como, já na época, a justificativa de que a área das Relações Internacionais ainda era nova para ter uma teoria geral não era mais tão válida, tendo em vista que, independente do tempo de pesquisa empírica, nada apontava para o estabelecimento de uma teoria válida no sentido Popperiano. Dessa maneira, os esforços para fazer com que o campo se tornasse mais resistente, servindo para explicar as guerras e prevendo quando elas ocorreriam adotando modelos importados das ciências exatas, acabariam por minar a capacidade do pesquisador de abordar a complexidade crescente da dinâmica internacional, ou seja, tornaria a área despreparada para qualquer imprevisibilidade (BERNSTEIN et al., 2000). Para Sarfati (2005, p. 30), “a riqueza das Relações Internacionais está exatamente na diversidade de sua fauna teórica e no acalorado debate que a academia vem mantendo especialmente após a década de 1970”. Sendo assim, torna-se essencial verificar em meio a essa diversidade a partir de qual prisma queremos ver nossa realidade e qual nível de análise queremos aplicar em nossa pesquisa. Cabe mencionar que a corrente teórica determinada para este trabalho não se constitui como a única *correta* para analisar qualquer temática do campo das Relações Internacionais, sendo uma escolha basicamente particular.

Ao pensar em Relações Internacionais, o tema da Educação é encaixado como periférico, sendo o foco digno de análises fidedignas das teorias clássicas as relações mais tradicionais entre Estados e o Sistema Internacional, como medidas efetivas de segurança externa, comércio exterior e alianças realizadas pelos atores (NETO, 2016).

Nosso campo de estudo nasce após a I Grande Guerra, em 1919, com a árdua tarefa de gerar conhecimentos que pudessem explicar e, principalmente, evitar os horrores da Guerra. Entre as décadas de 20 e 30 prevaleceu nas Relações Internacionais a visão Idealista, tendo os 14 pontos de Woodrow Wilson e a Liga das Nações como base, pois pregava que a paz mundial poderia ser conquistada com a convivência entre os países e a adesão geral do respeito às regras do direito internacional. Com a eventual escalada da

violência fascista e a explosão da II Grande Guerra, a Liga das Nações desmoronou, e, com ela também a predominância do Idealismo, dando lugar ao Realismo — corrente teórica que pode ser encarada como dominante até os dias atuais.

O Realismo compreende o Estado como único ator relevante e soberano dentro de um sistema internacional anárquico e hostil, e suas ações seriam todas baseadas na sobrevivência, expansão e luta pelo poder (SARFATI, 2005). Conforme trazido por Pecequilo (2004, p. 130) a teoria “ não considera como fundamental examinar como a política doméstica influencia o processo de formulação da política externa. [...] Entretanto, os realistas admitem que um Estado nunca poderá atuar no sistema sem base de poder interno ou apoio doméstico”, e isto evidencia uma das razões pela qual este trabalho não irá aproximar-se da mesma. Os realistas consideram questões sociais, culturais e econômicas dos Estados como *low politics* (baixa política) em oposição à *high politics* (alta política), componentes primordiais para a política de poder como a força militar, diplomacia e estratégia (PECEQUILO, 2004) — sendo assim, o tema da educação é quase que insignificante nessa visão, e atores como sociedade civil e Organizações Intergovernamentais não entram em pauta.

O Neo-Realismo surgiu como uma proposta de revisão dos preceitos realistas, mas essencialmente as concepções de reconhecimento do Estado como único ator importante, ausência de poder superior a este, e relação conflitiva entre Estados permaneceram como fundamentais no pensamento. A principal diferença fica no nível de análise: o Realismo Moderno foca no Estado, enquanto que o Neo-Realismo foca no sistema internacional (SARFATI, 2005).

O Liberalismo nas Relações Internacionais tomou espaço, de certa maneira, como um resgate do Idealismo: as Instituições voltam a ter um papel de relevância enquanto ator no Sistema Internacional, especialmente no setor de cooperação. Pode-se dizer que, ao passo de que o Realismo teria uma visão pessimista em suas análises, o Liberalismo estaria em oposição, tendo uma crença mais otimista sobre as relações entre Estados. Para autores liberais, a anarquia no Sistema Internacional pode ser reformada e disciplinada pela adoção de regimes democráticos, o livre-comércio, respeito aos direitos humanos, e a cooperação internacional. “O projeto liberal da paz implica, por conseguinte, num projeto paralelo de erradicação da diferença” (FERNÁNDEZ, 2019, p. 473). Apesar de compartilhar com o realismo uma visão predominantemente estadunidense e europeia, foco que não busco trazer para este trabalho, o liberalismo inegavelmente abre um espaço mais justo para a

discussão da Educação, especialmente no campo dos direitos humanos e na importância de Organizações Intergovernamentais perante o Sistema Internacional. Foi com o Neoliberalismo que os conceitos de *hard power* (poder rígido) e *soft power* (poder brando) constituíram-se, e foi chamada atenção para a importância do poder de influência sob outros povos para a hegemonia de um Estado no cenário internacional (NETO, 2016).

Dentro do campo também teremos teorias marxistas, as quais apresentaram uma mudança significativa perante as teorias tradicionais: para começar, o Sistema Internacional não seria considerado naturalmente anárquico. Essa suposição, para os marxistas, não considerava as relações de dependência e dominação ditadas pelos fatores econômicos e sociais, e a associação ao modo de produção capitalista. O foco de análise não teria como ponto de partida o Estado, mas sim, em última instância, os interesses da classe dominante de cada país e como isso afetaria o Sistema Internacional. Esta visão crítica apresentada pelos marxistas possibilitaria estudos mais voltados para países que estavam na periferia dos debates das Relações Internacionais, como bem explorado pela Teoria da Dependência, uma corrente latino-americana (VIGEVANI et al, 2011). Porém, apesar da ótica marxista trazer elementos importantes para a luz, o marxismo dentro da área de Relações Internacionais se atém crucialmente aos aspectos econômicos — as Organizações Internacionais possuem destaque por seu papel no processo de reprodução do modo de produção capitalista, sendo entendidas como “arena de formação de coalizões entre as potências capitalistas, como produtoras de mecanismos de submissão de Estados na periferia do sistema e como espaço de formação de hegemonia e reprodução das relações de poder dominantes” (HERZ; HOFFMAN, 2004, p. 62). A educação, dentro da visão da Teoria Crítica, encontra um bom espaço para reflexão de sua complexidade — por exemplo, sobre a finalidade da educação ser a emancipação do educando, de ir contra a violência e a competitividade desde a sala de aula, mas como atingir esses objetivos quando o sistema educacional é controlado por um Estado que não possui interesse de ir contra os valores da burguesia? (FIORINI, 2018)

O Pós Guerra Fria mostra um sistema instável e imprevisível, para o qual nem os realistas nem os liberais pareciam estar preparados. Isso leva o campo das Relações Internacionais a uma reavaliação das teorias positivistas, que tinham como um dos grandes objetivos prever situações futuras, e torna-se notável a necessidade de teorias que levassem em conta a escolha política humana, abrindo espaço para as teorias pós-positivistas e da Análise da Política Externa (HUDSON; VORE, 1995). Putnam, nos Jogos de Dois Níveis,

constata que o líder da nação joga simultaneamente na área internacional e na doméstica em cada decisão de política externa, sendo possível o uso de estratégias em algum dos níveis para afetar escolhas no outro (PUTNAM, 2010). Considerando essa ideia, as escolhas domésticas, incluindo no campo da educação, possuem consequências significativas na percepção dos demais países em relação ao comprometimento do Estado com os mais diversos temas e vice-versa.

Os autores Bernstein et al. (2000) propuseram o modelo de uso de cenários como uma das alternativas contemporâneas para lidar com a questão da previsibilidade e análise científica; e apesar de seus exemplos estarem mais ligados aos temas tradicionais das Relações Internacionais (conflitos étnicos, proliferação nuclear e privatização da segurança) (BERNSTEIN et al, 2000), o uso de cenários poderia funcionar para construir narrativas plausíveis sobre como Estados-membros de uma Organização Internacional iriam se comportar diante das decisões tomadas em suas conferências. O futuro da educação sempre foi, ou deveria ser, uma preocupação latente por parte não apenas de Organismos Internacionais ou Chefes de Estado, mas talvez especialmente da sociedade civil — afinal as mudanças na sociedade também demandam mudanças profundas nas abordagens dentro das escolas, se essas querem garantir seu papel no desenvolvimento da população e, conseqüentemente, na redução da pobreza, exclusão, ignorância, opressão e guerra (SNOEK, 2003).

No cenário atual das Relações Internacionais, o Construtivismo tem ganhado cada vez mais espaço na academia — dentro dessa perspectiva, ocorre uma diversidade tão vasta entre seus intelectuais que a própria definição exata do campo torna-se difícil de conceituar. Conforme trazido por Sarfati (2005, p. 259), o Construtivismo “busca construir uma ponte entre preocupações positivistas (explicar as relações internacionais) e as pós-positivistas (entender do que são constituídas as relações internacionais)”. Os pontos comuns entre os diferentes construtivistas foram definidos pela atenção ao crédito dado à construção social de identidades e interesses, a co-constituição de atores e estruturas sociais, o questionamento de conceitos cristalizados na área de RI, como interesse nacional e anarquismo, e a importância adquirida pela comunicação e as práticas discursivas. Na abordagem construtivista, a educação pode ser visualizada por influências da sociologia e psicologia, que trazem a influência dos fatores sociais como política, dinâmicas de poder e economia na construção do conhecimento, e também a ideia de que as experiências

personais de cada indivíduo envolvido no processo escolar afetam significativamente o resultado dessas interações (ASAL; KRATOVILLE, 2013).

Dentro das explicações sobre o funcionamento do sistema internacional, as ideias, valores, normas e crenças têm papel central, inclusive em relação às organizações internacionais — sendo atores relevantes e ativos no Sistema Internacional (HERZ; HOFFMAN, 2004). As normas são definidas como um padrão de comportamento apropriado para agentes com uma dada identidade, divergindo de uma instituição, que se refere a uma coleção de normas. No que tange a área da análise sociológica do campo das normas e regras na estrutura internacional, a teórica Martha Finnemore possui grande destaque, pois

canaliza seus esforços em demonstrar o processo de produção ou constituição das normas internacionais através da interação entre os atores internacionais pelas suas ações ou comportamentos, de forma intencional ou não intencional e, em seguida, a atuação dessas normas produzidas na influência do comportamento e interesses desses mesmos atores. (LACERDA, 2014, p. 26)

A abordagem trazida pela Teoria de Ciclo das Normas de Finnemore e Sikkink (1998, tradução nossa)¹, no trabalho “Dinâmicas normativas e mudança política”, define três fases no ciclo de vida de uma norma: A origem da norma, o efeito cascata e finalmente, a internalização da norma. Em cada um desses estágios existem diferentes atores, motivações, mecanismos de influência e condições sob quais as normas irão estabelecer-se. Na próxima seção do trabalho o ciclo de vida da norma será mais aprofundado.

Tendo em vista o exposto nesta seção, este trabalho terá como base teórica o Construtivismo Normativo representado, principalmente, por Martha Finnemore. O objetivo de perceber a influência das normas produzidas pelo Marco de Ação de Belém, documento final da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovida pela UNESCO, encontram uma sustentação mais rica nas perspectivas trazidas pela autora.

¹ Considero importante citar o Trabalho de Conclusão de Curso de Tarsila Klein Schorr, defendido em 2021 junto ao DERI/UFRGS sob orientação da Profa. Verônica Korber Gonçalves, “Mulheres na Política: A Influência da Plataforma de Ação de Pequim no Brasil”, que mobilizou esse marco teórico e me auxiliou a visualizar de maneira prática o processo de difusão de normas por Organizações Internacionais. O trabalho consta nas referências bibliográficas.

2.2. O papel da UNESCO: discussões acerca das Organizações Internacionais e suas normas

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nasceu em 16 de novembro de 1945, como uma ramificação especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), com a aspiração de modificar o ser humano e a política através da educação e da razão. Sua gênese estava diretamente conectada com a necessidade de reestruturação dos países no pós Segunda Guerra Mundial — A existência de uma organização supranacional, cujo trabalho integrador se dava por meio da educação e cultura, justificava-se pela imprescindibilidade de desenvolvimento do processo de expansão do sistema capitalista, como modo de produção e processo civilizatório. O mundo que surgia após 1945 era dividido, com problemas que se constituíam num vasto campo de trabalho para uma instituição intergovernamental que, na sua intenção, proclamava como sua tarefa levar, por intermédio da educação, da ciência e da cultura, a cooperação entre os povos. A guerra mostrou aos governantes que os acordos econômicos e políticos não se mostravam eficientes para garantir a adesão unânime e sincera dos povos, e esta seria uma das tarefas da UNESCO, além de assegurar o respeito universal da justiça, da lei, dos direitos do homem e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião, tal como consta no Ato Constitutivo desta agência (CHILANTE, 2010, p. 34).

Para Ruggie, a definição de multilateralismo seria a coordenação política entre três ou mais Estados "segundo determinados princípios", os quais devem ser seguidos por todos os que fazem parte do acordo, como as noções normativas de reciprocidade e participação (RUGGIE, 1992). Para tanto, é essencial que os países estejam em sintonia e sigam os contratos estabelecidos. Caso contrário, tal Estado-Nação pode ter sua imagem mal vista, especialmente sendo da periferia do sistema internacional — possibilidade que sempre foi temida pelo Brasil

na percepção das nossas elites de política externa ao longo do século XX, vigorava a crença de que o país deveria participar do processo de construção de normas internacionais ao mesmo tempo em que deveria evitar constrangimentos que pudessem prejudicar a autonomia do país no meio internacional. (COTINGUIBA, 2013, p. 90)

Bendrath e Gomes (2010) trazem que mesmo que as organizações internacionais sejam voltadas para um determinado domínio, acabam exercendo influência significativa sobre as demais áreas. Dessa maneira, o assentamento de acordos no campo educacional

destaca o interesse internacional em outras instâncias de responsabilidade do Estado, favorecendo a articulação entre diversos setores econômicos e sociais de um governo (BENDRATH; GOMES, 2010).

O Estado enquanto instância de poder de uma determinada sociedade detém na sua totalidade, a autonomia para direcionar as ações de suas políticas públicas, e aqui em especial, as educacionais. A influência partindo de organismos internacionais, não mais que remete a indicações de natureza técnica/operacional sobre determinado foco; sendo assim com base em sua soberania, é responsabilidade do Estado aceitar ou recusar a assinatura de acordos/tratados. (BENDRATH; GOMES, 2010, p. 168)

Conforme trazido anteriormente, na visão construtivista as Organizações Internacionais possuem um papel de extrema relevância no Sistema Internacional, sendo centrais na política internacional. Este papel foi reforçado por Michael Barnett e Martha Finnemore (2004), os quais trouxeram que as OIs não são apenas um meio de interação e diplomacia entre os Estados, mas possuem agência própria sob as decisões tomadas em seu âmbito, definindo como problemas são entendidos no nível internacional e doméstico. As OIs, portanto, são socialmente criadas e tratadas como burocracias, cuja autoridade lhe garante o *status* de autonomia similar ao de Estados e demais atores internacionais. Essa abordagem permite identificar uma variedade comportamental referente às Organizações Internacionais, que podem agir de maneira boa ou ruim, passando por cima dos interesses estatais e da sociedade civil (BARNETT; FINNEMORE, 2004). Outro ponto discutido pelos autores, no texto “A política, o poder, e as patologias das Organizações Internacionais” (1999, tradução nossa) são as três formas de exercício de poder pelas OIs sob demais atores, sendo o primeiro as classificações e definições do conhecimento, posteriormente a fixação desses significados construídos nas classificações, e, por último, a difusão de normas e princípios — sendo esta difusão claramente intencional (BARNETT; FINNEMORE, 1999).

As normas podem seguir o fluxo tanto de início no âmbito doméstico e, em seguida, tornarem-se internacionais, quanto de serem estabelecidas no cenário internacional ou regional e depois servir para definir os padrões de comportamento apropriado por parte dos Estados, como no jogo de dois níveis de Putnam (2010), mas na área das normas: as normas domésticas e as internacionais estão crescentemente ligadas. Entretanto, o trazido por Finnemore e Sikkink (1998, p. 893, tradução nossa) demonstra que “as influências domésticas são mais fortes nos estágios iniciais do ciclo de vida da norma, e as influências domésticas reduzem significativamente visto que a norma tenha se tornado

institucionalizada no sistema internacional.” Dessa maneira, a influência da norma foi conceituada em seu Ciclo de Vida, como sintetizado na imagem:

Quadro 2: Ciclo de Vida da Norma

	Fase 1	Fase 2	Fase 3
	Origem da Norma	"Efeito Cascata"	Internalização
Atores	Empreendedores normativos com plataformas organizacionais	Estados, organizações internacionais, redes	Leis, profissões, burocracia
Motivos	Altruismo, empatia, ideia, compromisso	Legitimidade, reputação, estima	Conformidade
Mecanismos Dominantes	Persuasão	Socialização, institucionalização, demonstração	Hábito, institucionalização

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis em FINNEMORE; SIKKINK 1998, tradução nossa

A primeira fase, Origem da Norma, pode ser definida como uma etapa de defesa por empreendedores normativos, agentes que construíram ativamente a norma e possuem noções sobre o comportamento conveniente para sua comunidade, chamando atenção para questões não tão visualizadas pelas normas vigentes. Nesse sentido, entram conceitos mais abstratos como empatia, altruísmo e comprometimento ideológico como motivações e meios de convencimento e persuasão de demais agentes para implementação da norma. O sucesso na promoção das normas também fica condicionado às plataformas organizacionais, de onde os empreendedores possam disseminar suas ideias. Tais plataformas podem se referir a ONGs e também Organizações Internacionais — as quais muitas vezes não possuem uma única agenda, o que pode limitar ou influenciar a norma de diversas maneiras. Para a norma alcançar o ponto de virada, é necessário, geralmente, sua institucionalização em conjuntos específicos de organizações e regras internacionais, além da adoção por um número suficiente de Estados críticos (FINNEMORE; SIKKINK, 1998). É nessa fase que podemos visualizar e descrever a atuação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada.

No segundo estágio, ocorre então o “Efeito Cascata” da norma:

Neste ponto, frequentemente um efeito de demonstração internacional ou regional ou um “contágio” ocorre onde as influências da norma internacional ou transnacional se tornam mais importantes do que a política doméstica para

provocar a mudança normativa. (FINNEMORE; SIKKINK, 1998, p. 902, tradução nossa)

O principal mecanismo de aceitação nessa etapa é um processo ativo de socialização internacional, ou seja, de elogio e incentivos aos seguidores da norma ou censura diplomática aos transgressores, como sanções, por exemplo. E as motivações para incorporação da norma são compreendidas pela *legitimação* no cenário internacional, o apoio e aprovação de suas de outros Estados, mas também tanto no apoio político doméstico por parte da população, pela *conformidade* ao ambiente, ou seja, o senso de pertencimento no grupo, e finalmente pela *estima* ou o respeito ao demonstrar uma preocupação com a reputação exterior.

Finalmente, o último estágio é a internalização da norma, quando ela já está tão absorvida que a sua conformidade já é habitual, sem ser questionada. Apesar de demonstrar um grande poder da norma, esta fase pode ser preocupante também, pois um conceito cristalizado dificilmente será debatido, por já ter constituído leis, códigos de condutas de profissões e burocracias de Organizações Internacionais (FINNEMORE; SIKKINK, 1998).

As normas são definidas, portanto, como “expectativas compartilhadas sobre um comportamento apropriado por uma comunidade de atores” (FINNEMORE, 1996, p. 22, tradução nossa), entretanto, o fato de um Estado aderir uma norma, dando início ao processo de internalização, não significa que essa norma não irá mais ser violada, mas a própria implicação de que há violações sob a norma indicam a existência da mesma (FINNEMORE, 1996). Para Amaral (2010), o direito a educação é uma das normas mais internalizadas no cenário atual, e para Jakobi (2009), o conceito de “aprendizado ao longo da vida” propagado pela UNESCO também pode ser considerado uma norma:

Apesar de países poderem enfatizar modos específicos de pôr em prática o aprendizado ao longo da vida, não é uma ideia alemã, britânica, ou de qualquer outro (país), mas um conceito político amplamente disseminado. Organizações Internacionais têm sido ativas nessa área, delineando as mudanças em políticas educacionais bem antes de muitos governos nacionais. De fato, as diferentes atividades de Organizações Internacionais criaram uma densa teia de referências para a importância do aprendizado ao longo da vida em diferentes contextos, e de diferentes modos, então foi se tornando cada vez mais difícil para os Estados ignorarem essa agenda. Portanto, o caso do aprendizado ao longo da vida demonstra mais um exemplo da habilidade da sociedade internacional de formatar agendas domésticas (Finnemore, 1996a). Se tornou um interesse estatal comum a busca por políticas de aprendizado ao longo da vida. (JAKOBI, 2009, p. 167, tradução nossa)

Dessa maneira, o alinhamento institucional em torno dos mesmos valores acaba tendo como objetivo a orientação de práticas, difusão de diálogos e entendimento mútuo,

não apenas a criação de políticas — mas, é claro, a internalização da norma nesses moldes demonstra de maneira mais clara a importância dada tanto pela Organização Internacional, quanto pelos Estados.

3. CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEAs)

Em 1946, com a constituição da UNESCO, o olhar para a educação de adultos não era exatamente prioritário. Lidando ainda com os escombros da Segunda Grande Guerra, os primeiros objetivos foram de reerguer escolas, museus, bibliotecas e fundações voltadas para educação. A primeira inclinação para educação de adultos compreende justamente a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), em 1949. Sendo uma conferência intergovernamental grau II, em que todos os Estados-membros das Nações Unidas são convidados a enviar delegações para participar, e pode-se entender que a política educativa nacional busca reforçar a política educativa internacional e vice-versa (KNOLL, 2014). Em muitos aspectos, é uma demonstração da educação de adultos e seu progresso. O evento em si representa o culminar de um processo cíclico que ocorre a cada dez ou doze anos, seguindo padrões de preparação semelhantes em diferentes níveis geopolíticos (nacional e regional) e organizacionais (governo e sociedade civil) (MELO; SILVA, 2018).

Segundo Ireland (2013), considerando a periodicidade, os acordos realizados, e também os meios de monitoramentos da implementação desses compromissos assumidos pelos governos, as conferências gerariam um processo cumulativo de experiências e práticas da educação de adultos ao redor do mundo, tanto positivas quanto negativas. E, dessa maneira, o processo das CONFINTEAs poderia ser definido como um movimento, não apenas um amontoado de eventos.

Ainda que críticas possam (e devam) ser realizadas ao movimento, como as atribuições sobre a visão da educação de adultos apenas para atenuar crises (KNOLL, 2014), ou os questionamentos se o ciclo de conferências, intocado à aproximadamente 70 anos, seria o método mais adequado e eficiente para o desenvolvimento das políticas voltadas para esse campo (IRELAND, 2013), a CONFINTEA permanece como o meio mais proeminente no cenário internacional para discussões, defesa e promoção da educação de adultos.

Timothy Denis Ireland, professor na Universidade Federal da Paraíba, coordenador da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, e um dos entrevistados para esse trabalho, exaltou a importância das conferências internacionais, e especialmente da CONFINTEA, falando que

As pessoas têm uma certa recusa, um costume de achar que essas discussões em conferências internacionais é uma coisa meio longe, que não tem muita importância para a gente, sem saber como tem! *Como terminam impactando e influenciando os conceitos, como se pensa.* (...) especialmente as CONFINTEAS, porque eles têm um papel importante na vida nacional e internacional, sim. (IRELAND, 2022, grifo nosso)

Portanto, neste capítulo, será aprofundado como se deu o desenvolvimento da CONFINTEA com um breve panorama da sua primeira edição até à quinta, em Hamburgo, com um olhar atento para a participação brasileira, para finalmente analisar a VI conferência, evento central deste trabalho. Gerado deste processo, será analisado também o Marco de Ação de Belém.

3.1. CONFINTEAs I à V: O Brasil nas Conferências

A primeira realização da CONFINTEA deu-se em 1949, em Elsinore, na Dinamarca, com a presença de 21 delegados de organizações internacionais e 25 representantes de países, sem a presença brasileira — ainda que o país tenha participado da Campanha em Beirute de 1948 e tenha sediado o Seminário Interamericano de 1949. Os pontos principais tratados nesta edição foram as especificidades da educação de adultos, estratégias para proporcionar uma educação aberta e voltada para as condições de vida reais da população, e o comprometimento do desenvolvimento de uma educação de adultos baseada em muita tolerância. Algumas das questões frequentemente levantadas sobre essa primeira conferência tratam sobre a visão anglo-americana e europeia de educação utilitária (apenas 11 delegados representavam países do Sul Global, sendo apenas 1 da América Latina), sem deixar claro a importância da educação de adultos para a mitigação ou redução dos problemas que assolam até os dias de hoje a sociedade (KNOLL, 2013). A Conferência foi concebida como uma conferência de trabalho:

Um comitê de peritos reuniu-se em novembro de 1948 para auxiliar na elaboração da agenda e do método de trabalho. Na sequência desse plano, os dois primeiros dias foram dedicados às sessões plenárias para discussão dos objetivos da educação de adultos. Logo após, a Conferência foi dividida em quatro comissões, cada uma estudando um dos quatro temas seguintes: conteúdo; instituições e problemas de organização; métodos e técnicas; meios de estabelecimento de colaboração internacional permanente. (IRELAND; SPEZIA, 2013, p. 85)

Conforme dito, o Brasil não fez parte da conferência, o que dificulta verificar as influências deste encontro no cenário de atuação do país. Entretanto, algo que pode ser dito, especialmente em uma visão relativamente distante do período do evento, é que a afirmação da temática da educação de adultos no plano internacional ocorreu na I CONFINTEA — e a permanência do movimento iniciado em 1949 até os dias atuais evidencia isso.

A segunda conferência ocorreu em 1960 em Montreal, no Canadá, com a participação de 47 Estados Membros da UNESCO, dois Estados observadores, dois Estados associados e 46 ONGs. Nessa edição, foi proposta uma educação baseada no “humanismo integral”, orientada para o desenvolvimento, a igualdade de oportunidades e a paz entre os vários povos. (GUEDES; LOUREIRO, 2016). No período em que a II CONFINTEA foi realizada, as tensões entre governo e sociedade civil estavam mais palpáveis — esse aspecto acompanhou todas as conferências seguintes. O conceito de Educação de Adultos torna-se mais amplo, pois ainda que permanecesse abrangendo alfabetização e educação técnica, dessa vez incluiu os processos de desenvolvimento da escolarização para adultos que não tiveram acesso à educação no período “adequado”. A recomendação da conferência foi que a Educação de Adultos se tornasse parte integral dos sistemas nacionais de educação, com atenção e recursos devidos (IRELAND, 2013).

De resumo, estas duas Conferências fazem entender a educação de adultos como um elemento fundamental de um projeto social no sentido de transformar a sociedade por meio do desenvolvimento cultural e da emancipação cidadã. É importante registrar que apesar da menção à dimensão profissional, os documentos enfatizam a importância de uma educação integral, orientada para as várias dimensões da vida. A componente cultural surge, neste contexto, como um domínio essencial da cidadania e imprescindível para assegurar a promoção social que se objetivava atingir diante das novas transformações no mundo do trabalho e as inovações tecnológicas. (GUEDES; LOUREIRO, 2016, p. 13-14)

Como representantes do Estado brasileiro, compareceram a Sra. Dulcie Kanitz Vicente Viana, que era, na ocasião, responsável pelo Setor de Orientação Pedagógica do Setor de Educação de Adultos do Departamento Nacional de Educação, e João Ribas da Costa, entusiasta da rádio-educação e idealizador do Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) (UNESCO, 1963). Dulcie Kanitz Vicente Viana teve papel na elaboração do Ler: Primeiro Guia de Leitura, da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que foi a primeira iniciativa promovida pelo Ministério da Educação e Saúde em 1947, com foco na educação de jovens e adultos no Brasil. É interessante notar que a própria elaboração da CEAA possui indícios de influências nas experiências internacionais:

Lourenço Filho, diretor-geral da CEAA, realizou um trabalho sobre ensino e educação rural no México, do qual pode ter recebido grande influência teórica e estratégica de campanhas similares. Toda visão da CEAA era pautada no patriotismo, similaridade com termos, técnicas e estratégias militares para derrotar um “inimigo”: o analfabetismo (COSTA; ARAUJO, 2011)

Já João Ribas da Costa é caracterizado por Bilhão e Klafke (2020, p.20) como “um agente de trânsito interinstitucional. Enquanto técnico da Philips do Brasil e educador, sua trajetória possibilita a percepção de um conjunto de relações. Esse encadeamento envolveu a empresa, a Igreja Católica, o governo brasileiro e a UNESCO.” A II Conferência teve como uma das recomendações que “os educadores de adultos fizessem uso pleno dos meios audiovisuais de educação disponíveis para eles (...) conforme a adequação de cada um desses, dadas às situações” (UNESCO, 1963, p. 18, tradução nossa), e por todo o documento final há menções às experiências positivas usando o rádio como ferramenta para educação social, especialmente de países em desenvolvimento, com zonas rurais remotas. Dessa maneira, pode ser inferido que a participação de João Ribas da Costa, o qual defendia a rádio-educação como um meio econômico, eficaz e apolítico em território brasileiro, possivelmente teve um papel participativo nas discussões referentes a esta temática durante a Conferência, ainda que não hajam menções de intervenções da delegação brasileiras no relatório final (como há da Venezuela, por exemplo).

A terceira CONFINTEA foi realizada em Tóquio, Japão, no ano de 1972. Participaram do encontro 82 países e 37 organizações intergovernamentais e não governamentais. Pode ser considerada mais formal que as duas primeiras, tendo em vista os procedimentos de tomada de decisões e um papel mais central do governo na temática, com menos ONGs participando. Os temas foram: educação e alfabetização de adultos, mídia e cultura. As questões relacionadas com o analfabetismo foram elencadas como o ponto central nesta reunião, e a superação do analfabetismo foi reconhecida na condição de desenvolvimento de um país (KNOLL, 2013). Apesar de o encontro ter sido mais baseado nas regras e procedimentos, a CONFINTEA de Tóquio foi considerada muito produtiva, tendo ajudado a avançar nas discussões sobre educação de adultos sob a lente da educação ao longo da vida, que destaca como a educação pode se desenvolver em qualquer fase da vida, e que a escola não configura o maior espaço do aprendizado de adultos (IRELAND, 2013).

A comissão brasileira também demonstra uma maior participação governamental, com a presença do Ministro da Educação e Cultura da época, Jarbas Gonçalves

Passarinho². Também acompanharam: Nestor Luiz dos Santos Lima Ministro-conselheiro da Embaixada Brasileira em Tóquio; Arlindo Lopes Correa, Secretário Executivo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); Dom Luciano José Cabral Duarte, Gerente do Movimento de Educação de Base (MEB); Avelino Henrique, Diretor do Serviço de Radiodifusão Educativa no Ministério da Educação e Gerente do Projeto Minerva; Nilson Guilherme Câmara Rebordão, Assistente do Ministro da Educação e Cultura; e Alexey Bautzev (UNESCO, 1972). Para Valim (2009, p. 42), a comitiva tinha como objetivo “fazer propaganda da iniciativa dos governos da Revolução em favor da Educação de Jovens e Adultos” como um “modo de demonstrar preocupação com a grande massa de analfabetos”. Os delegados inclusive chamaram a atenção para uma falta de reconhecimento do papel do MOBRAL no Relatório latino americano apresentado para a UNESCO, angariando uma sinalização por parte do Diretor Geral em seu discurso:

O que eu gostaria de dizer ao Ministro [Passarinho] é que nosso Secretariado está plenamente consciente da escala dos esforços que estão sendo feitos, como demonstrados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Movimento de Educação de Base (MEB), e eu pretendo expedir acordos não apenas para mandar o Diretor do Escritório de Santiago para o Brasil, para melhorar a cooperação, mas também para lançar uma missão das Sedes [da UNESCO] para [acompanhar] o grande Projeto Rondon, o qual tanto nossos sociólogos quanto nossos educadores estão interessados. (UNESCO, 1972, p. 69, tradução nossa)

O que realmente acabou acontecendo: foram enviados ao Brasil uma comissão de pesquisadores que escreveu sobre as experiências no documento “O MOBRAL, uma experiência brasileira de educação de adultos”. Algo que pode ser destacado é que, no documento final da III CONFINTEA houve uma vinculação do analfabetismo com o baixo nível de desenvolvimento social, e o MOBRAL foi baseado em uma proposta de simplesmente “erradicar” o analfabetismo, descolado da realidade socioeconômica da população para qual é focada — trazendo luz para um comportamento contraditório por parte da UNESCO (VALIM, 2009).

Entre a III e a IV CONFINTEA foi aprovado a “Recomendação sobre o desenvolvimento da educação de adultos” (1976), também conhecida como “Recomendação de Nairóbi”, por ser aprovada e adotada na 19ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO, realizada na capital da Quênia. Para Ireland (2013), o relatório é a concretização da primeira ação normativa no campo internacional da educação de adultos, cujos objetivos essenciais foram: evidenciar as peculiaridades da educação de adultos pela

² Jarbas Passarinho é mais lembrado pelo seu pronunciamento perante a reunião que aprovou o Ato Institucional nº 5: “Às favas, senhor presidente, todos os escrúpulos de consciência” (1968 — ATO INSTITUCIONAL Nº 5, c2008)

visão da aprendizagem ao longo da vida, angariar apoio político para o seu pleno desenvolvimento, e trilhar o caminho para ação ao nível doméstico (IRELAND, 2013).

A Recomendação de Nairóbi tornou-se uma referência base na preparação para a IV Conferência Internacional, que ocorreu em 1985, em Paris, na França. Contou com a presença de 841 participantes de 122 Estados-membros, agências das Nações Unidas e ONGs, um aumento visível em relação à última. Entretanto, foram elencados diversas falhas nessa edição, como por exemplo:

a falta de eficiência atribuível principalmente à grande quantidade de participantes e à insistência em falar longamente; os mal dissimulados desacordos políticos (por exemplo, entre os representantes de Israel e dos Estados Árabes); a discussão em curso sobre a reforma da UNESCO e as estratégias para esquivar várias questões enganosas e o desenvolvimento de novas regras para as Conferências Internacionais análogas às de outras organizações internacionais e supranacionais, como aumentar a quantidade e a extensão das conferências regionais, utilizar um sistema de comitê de redação e limitar a quantidade de resoluções, que devem ter uma possibilidade real de ser implementadas (KNOLL, 2013, p. 24)

Apesar de ter sido “ritualista e confusa”, a IV CONFINTEA também possui suas conquistas, caracterizadas pela diversificação de conceitos propostos em função de diversos temas de debate, incluindo: pós-alfabetização, educação rural, familiar e feminina, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa e tecnologia educacional. Um dos desenvolvimentos mais essenciais, definido nas Recomendações da Conferência, era a preparação de um conceito que padronizasse os dados referentes à Educação de Adultos, com meios adequados para a formatação das estatísticas (IRELAND, 2013). Timothy Ireland (2022) também destaca que um dos motivos para a IV CONFINTEA ter tido mais falhas é um reflexo do próprio momento que a organização estava enfrentando:

Em Paris era também porque a UNESCO estava em guerra. O diretor geral era M'Bow, um africano, que eu acho que houve tentativas de sabotagem, só o fato de ter um africano como diretor geral para alguns países era muito difícil de engolir, e isso apareceu na própria conferência (IRELAND, 2022)

Em meios do processo de redemocratização, a delegação brasileira no evento contou com a participação de Carlos Alberto Lopes Asfora, primeiro Secretário da Embaixada; Isnard Garcia de Freitas, Membro da delegação permanente junto à UNESCO e José de Souza Rodriguez. Não consta no Relatório Final quaisquer interferências ou destaques brasileiros (UNESCO, 1985).

Em 1997, em Hamburgo, Alemanha, aconteceu a CONFINTEA V, sob o tema Educação de Adultos como a chave para o século XXI. Nesta conferência, os participantes anunciaram a compreensão que a aprendizagem e a formação de adultos são a chave para o século XXI e a nova sociedade da informação, portanto, seria um processo que deveria

acompanhar toda a vida. Ao assinar a Declaração de Hamburgo, reafirmavam o potencial da aprendizagem e treinamento de adultos na promoção do desenvolvimento ecologicamente sustentável, promoção da democracia, justiça, igualdade de gênero e desenvolvimento científico, social e econômico. Que conflitos violentos são substituídos pelo diálogo e por uma cultura de paz baseada na justiça. A CONFINTEA V foi marcada pelo compromisso e pela unidade, mas ainda persistiam os desafios da globalização no novo século, da democratização do desenvolvimento e da socialização da simbiose humana. (GUEDES; LOUREIRO, 2016).

No artigo de Melo e Silva, as autoras analisaram o impacto da participação do Brasil no processo da V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997. De acordo com elas, esse momento trouxe avanços significativos para o Brasil: acadêmicos, ativistas, governos locais e públicos de interesse em geral realizaram reuniões para se preparar para o encontro e monitorar as políticas públicas que tivessem como objetivo concretizar o direito dos brasileiros à educação, constituindo assim o Fórum da EJA e Movimento Conferência Nacional da EJA (ENEJA). Esse período também serviu de base para os preparativos da CONFINTEA VI. Podem ser visualizados dois movimentos históricos intrinsecamente ligados: o movimento nacional, que lançou o Fórum EJA, e o internacional, de preparação para a V CONFINTEA. O encontro enfatiza o reconhecimento do direito de aprender. A fase preparatória é fundamental para entender como a V CONFINTEA inicia o processo de discussões, campanhas e manifestações de apoio à EJA no Brasil, envolvendo educadores, diferentes profissionais e instituições. Diversos encontros estaduais, três encontros regionais e um seminário nacional foram realizados para entender a realidade das práticas e conceitos da região, de modo a fazer um diagnóstico mais preciso da experiência brasileira de EJA. A avaliação do Brasil sobre a EJA desencadeou divergências políticas e conceituais entre a sociedade civil e o governo, pois o Ministério da Educação alterou a versão aprovada pela reunião plenária da Conferência Nacional de Natal (1996). Durante o processo de preparação para a Conferência, os Fóruns tornaram-se protagonistas: organizaram reuniões estaduais, referendaram delegações para o Encontro Nacional e para a própria CONFINTEA. Os Fóruns e os ENEJAs seguiram acontecendo, pois, efetivar direitos implica em luta constante (MELO; SILVA, 2018).

Maria Margarida Machado, mais uma das entrevistadas para esse trabalho, atuou no movimento popular, como professora de EJA, e engajou-se na pesquisa acadêmica com

foco no ensino, pesquisa e extensão no campo da educação de jovens e adultos, traz que uma conquista não realizada com a V CONFINTEA foi

Que ela fosse assumida como um documento brasileiro. Porque as declarações são emanadas dentro das conferências, coordenadas pelo organismo UNESCO, mas elas precisam ser assumidas nos congressos dos países. Então era preciso ter essa tramitação no Congresso Nacional, e na época o governo Fernando Henrique não estava nem aí pra isso. E nós ficamos usando esse documento mais ou menos como uma bandeira de luta para dizer “o Brasil é signatário, então ele também tem que seguir e minimamente responder a isso” (MACHADO, 2022)

A V CONFINTEA foi a primeira a realizar um Balanço Intermediário 6 anos após o evento, e os resultados não foram positivos: o detectado foi que o otimismo que envolveu a Conferência em 1997 foi substituída por um ar de medo e insegurança em 2003, tendo sido observado um declínio preocupante no campo da educação de adultos, que não recebeu a atenção merecida pelos países que se comprometeram com a Declaração de Hamburgo (IRELAND, 2013).

Abaixo, foi compilado o resumo das CONFINTEAS pelas autoras Guedes e Loureiro (2016)

Quadro 3: Resumo das CONFINTEAS

CONFINTEA	ANO	LOCAL	TEMA
I	1949	Dinamarca (Elsinore)	Educação de pessoas adultas como instrumento de resistência ao totalitarismo e difusão de cultura de paz. Incentivo às campanhas de alfabetização nos países considerados “atrasados”.
II	1960	Canadá (Montreal)	Papel do Estado na promoção da EJA. Educação de adultos como parte do sistema educacional, com função remedial.
III	1972	Japão (Tóquio)	Alfabetização. Educação permanente
IV	1985	França (Paris)	Educação permanente. Declaração sobre o direito de aprender. Papel do Estado e das ONGs.
V	1997	Alemanha (Hamburgo)	Aprendizagem ao Longo da Vida como instrumento de fomento à participação dos cidadãos na promoção do desenvolvimento sustentável com equidade.
VI	2009	Brasil (Belém)	Chamada à responsabilidade dos países em implementar a agenda de Hamburgo. Alargamento do conceito de alfabetização.

Fonte: GUEDES; LOUREIRO, 2016, p. 18

3.2. CONFINTEA VI no Brasil: Preparação interna e atuação no Evento

Timothy Ireland (2022) conta que, entre 2004 e 2007, foi diretor do setor de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na SECAD, e justamente nesse período foi

quando a UNESCO começou a procurar países com interesse em sediar a VI CONFINTEA. Entre 2004 e 2005 foi materializando-se uma aproximação do Ministério da Educação com a Secretaria da UNESCO, com objetivos de pautar a educação de adultos — tendo sido definido nessa proximidade trazer a VI CONFINTEA pela primeira vez para um país do Hemisfério sul do planeta.

Eu conversei com o secretário, que foi muito simpático a ideia, ele levou para o ministro e o Brasil terminou se candidatando e realizou a CONFINTEA VI em 2009. E neste intervalo final de 2007, começo de 2008 eu migrei para a UNESCO, onde a minha função era ser o ponto focal para a organização da CONFINTEA VI no Brasil. Tinha um ponto focal em Hamburgo, e aqui a gente era responsável pela organização de tudo — a decisão sobre onde realizar, em que cidade, em que região etc, e depois montar toda a infraestrutura, hospedagem, segurança, transporte, tudo aquilo que é necessário para realizar uma conferência internacional com participação de mais de mil pessoas. E eu fiquei na organização, na realização e, depois das CONFINTEAS sempre há o processo de segmento, então eu fiquei na UNESCO até 2011 (IRELAND, 2022)

O relatado por Maria Margarida Machado foi que, de fato,

Era um grande feito poder fazer no Brasil, um país ainda com muitas pessoas não alfabetizadas, com contingente muito alto de trabalhadores não escolarizados, sem direito a educação básica, dar visibilidade a essa conferência acontecendo aqui. E foi aí que a gente, eu a essa altura estava no Ministério quando a decisão foi tomada, e depois, fora do Ministério continuei colaborando, coordenei o processo de elaboração do Documento Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA. E como isso se deu? O nosso entendimento é que a gente tinha que olhar pra trás, enxergar as falhas do movimento de 1996, não repetir aqueles erros, mas ter um espaço garantido com a voz da diversidade que atua na EJA nesse encontro preparatório que seria no Brasil (MACHADO, 2022)

O Documento Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA aponta novamente para como a realização da Conferência no Brasil desenvolveu um amplo e democrático debate com participação da sociedade. Nos anos de 2007 e 2008, a parceria do Ministério da Educação com os sistemas de ensino e movimentos sociais realizou 33 encontros preparatórios para a VI CONFINTEA, sendo 27 estaduais, cinco regionais e um nacional, o que possibilitou um mapeamento detalhado da situação da EJA no território brasileiro. O grande destaque dos eventos preparatórios é definido pela intenção de que esse processo pudesse produzir resultados que perdurassem além da VI CONFINTEA, por meio do fortalecimento de políticas direcionadas a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2009)

Os Encontros Preparatórios tiveram como tema geral “BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida”, e haviam intenções de lançar diagnósticos, desafios e recomendações relativas à EJA no Brasil, possuindo essencialmente quatro temáticas: seus sujeitos; estratégias didático-pedagógicas; Intersetorialidade; e gestão, recursos e financiamento da EJA no Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2009).

Um ponto levantado tanto por Timothy Ireland quanto por Simone Valdete dos Santos — última professora entrevistada para o trabalho, docente na Faculdade de Educação da UFRGS e uma das autoras do documento base do PROEJA — foi sobre a relevância do evento ter sido em Belém do Pará. O destacado foi que houve certa resistência por não ser em uma capital do sul, sudeste e centro-oeste, mas havia justificativas para uma preferência pelos estados do norte e nordeste, tanto por serem os locais onde a EJA é mais proeminente, como também a conferência levantou desde sua preparação as questões de sustentabilidade, portanto, seria coerente hospedar em uma região que possuía esse desafio presente (IRELAND, 2022; SANTOS, 2022).

Com toda a discussão sobre sustentabilidade, a visão ecológica, a gente tomou várias decisões: que não haveria garrafas pets de água, todo mundo receberia um squeeze e teria pontos para encher essa garrafa em lugares na conferência, que não teria papel, todo mundo ia receber um memory stick para gravar todos os documentos e decidimos também fazer algumas coisas simbólicas, por exemplo — uma das coisas mais óbvias é plantar árvore. Então, o diretor-geral da UNESCO e Fernando Haddad, mais alguém, plantaram árvores no estacionamento. Mas depois disso, a gente criou o Bosque das Nações, um espaço indicado em Belém, onde conseguimos plantar alguns pés, criando uma pequena área. (IRELAND, 2022)

Em todas as conferências anteriores, um componente essencial no processo preparatório para o evento era realizar relatórios e levantamentos mundiais da educação de adultos, considerando cada país participante. E na VI CONFINTEA não foi diferente, sendo pedido os relatórios nacionais dos Estados-membro da UNESCO para a formulação do Relatório Global de Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE, do inglês Global Report on Adult Learning and Education). As visões coletadas pelo primeiro GRALE foram basilares para as negociações na conferência, e suas recomendações foram essenciais na formulação do Marco de Ação de Belém. Também foram estimuladas as realizações das cinco conferências regionais entre 2008 e 2009, para despertar o debate entre as nações vizinhas (UIL, 2010).

A Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos ocorreu em Belém do Pará, foi inicialmente marcada para maio, mas precisou ser adiada por conta da pandemia de H1N1, sendo realizada dos dias 1 a 9 de dezembro de 2009. Sob o tema “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos”, um total de 1,125 participantes de 144 países compareceram à conferência, contando com 55 Ministros, 15 Embaixadores e Delegados Permanentes da UNESCO, representantes de agências da ONU, organizações intergovernamentais, ONGs, fundações e associações de aprendizado. A sexta CONFINTEA seguiu o caminho deixado pela quinta, se comprometendo a avaliar como os

compromissos decididos em 1997 foram implementados, e procurando garantir que as decisões realizadas em 2009 agregassem a estas, com garantias de que os objetivos traçados no evento fossem levados a sério pelos países participantes (UIL, 2010).

Um ponto que acabou distanciando a quinta e a sexta conferência foi a participação massiva da sociedade civil — enquanto a V CONFINTEA trouxe esse componente com muita força, a sua sucessora se restringiu ao caráter intergovernamental orientado para Conferências do tipo II na UNESCO. Mas o que trouxe Timothy Ireland (2022) foi que, ainda assim, os impactos da sociedade civil foram notados durante as discussões, e articulações foram importantes na defesa de pontos em comum — como a importância do termo “jovem” aparecer e as discussões voltadas para a educação de pessoas privadas de liberdade, questões importantes para os países latino-americanos e africanos, e que só foram incluídas devido a pressão dos interessados (IRELAND, 2022; SANTOS, 2022). A importância do movimento de cooperação por meio do diálogo e do reconhecimento entre as nações também foi destacado por Maria Margarida Machado (2022), principalmente no papel do Brasil que possui “uma história fantástica no campo da educação de jovens e adultos. Nós temos muito a dizer sobre nós, e talvez o que temos a dizer pode ajudar também outros países em condições próximas, análogas à do Brasil.” (MACHADO, 2022).

Victor Owhotu, da Nigéria, foi o relator-geral da conferência, e narrou com positividade e esperança os trabalhos realizados durante o evento: “não posso deixar de mencionar o quão intensas as deliberações foram. Tivemos 32 sessões paralelas e todos estavam engajados, todo mundo se envolveu” (UIL, 2010, p. 36, tradução nossa). Os três principais objetivos da VI CONFINTEA foram: alastrar ainda mais o conceito da educação de adultos como fator essencial da aprendizagem ao longo da vida, tendo como fundação a alfabetização; ressaltar a atribuição da educação e aprendizagem no desempenho e realização das agendas internacionais de desenvolvimento; e reacender o compromisso político de transformar as discussões em ações, criando ferramentas para facilitar o comprometimento dos participantes (UIL, 2010).

Além da já citada preocupação com a sustentabilidade presente na conferência, cinco pontos foram norteadores no debate: (i) Política e governança, com foco nas políticas públicas abrangentes, a integração com o conceito de aprendizagem ao longo da vida, a intersetorialidade como um meio de inclusão social, a importância da boa comunicação entre os níveis federais e estaduais, e as parcerias na realização dos programas de educação de adultos; (ii) Participação e inclusão, onde foram tratados os desafios específicos enfrentados por minorias na educação de adultos, como mulheres, pessoas privadas de

liberdade, povos indígenas e imigrantes; (iii) Financiamento para educação de adultos, cujos focos foram a valorização do investimento nessa área da educação, discussões sobre meios alternativos de financiamentos e mobilização de recursos; (iv) Qualidade, em termos de conteúdo atrativo e realista para o aluno, flexibilidade na oferta de vagas e horários, em melhorar a formação de educadores voltados para a educação de adultos, e definir parâmetros para monitoria, acompanhamento e avaliação dos progressos; e (v) Alfabetização, que destacou a importância de dimensionar o desafio na formulação de políticas públicas responsáveis com a diversidade social, a vitalidade de parcerias entre governo, sociedade civil e comunidade internacional, e, finalmente, a necessidade de desenvolver uma cultura de leitura (UIL, 2010). Timothy Ireland relata sobre as tensões geradas pelas discussões:

Talvez as áreas mais disputadas são as áreas que discutem a questão de direitos humanos e de financiamento, os países não querem se comprometer com uma meta específica, querem deixar vago, e há sempre essa briga “não, se deixar vago não vai atingir, tem que ter pelo menos uma estimativa: é 3%, 4%, o quê?” (...) quando se começa a entrar em detalhes que tem implicação para a implementação da política é quando a coisa começa a pegar. Eu lembro de algumas discussões muito acaloradas nessa comissão. (IRELAND, 2022)

Além disso, os eventos culturais foram totalmente articulados para haver uma integração entre os debates e a programação cultural — com direito a comidas típicas dentro de cumбуquinhas dos indígenas para todas as delegações, apresentações nos intervalos, das meninas da dança do coco, dança indígena, de quilombolas, etc (IRELAND, 2022; SANTOS, 2022). A presença dos jovens que auxiliaram durante o evento também foi salientada

Jovens, todos estudantes, foram passando por um processo de seleção, depois fizeram um curso de algumas semanas em que eles tiveram palestras e informações sobre a CONFINTEA, educação de adultos, e sobre a cidade para eles poderem informar as pessoas querendo saber sobre o que visitar etc. (...) e não era simplesmente explorar jovens para fazer esse trabalho, mas aproveitar essa necessidade para oferecer algum tipo de formação. (IRELAND, 2022)

Após um total de 182 emendas sugeridas por 59 Estados-membros ao longo da conferência, o triunfo da VI CONFINTEA ocorreu: A proposta do Marco de Ação de Belém foi apresentada e aprovada por consenso pelos 144 países presentes (UIL, 2010).

3.3. Marco de Ação de Belém

As recomendações e compromissos traçados no Marco de Ação de Belém não trouxeram inovações de metas que já estavam presentes nos Objetivos de Desenvolvimento

do Milênio (ODM), na Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD), na Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento e da estratégia Educação Para Todos (EPT), mas demonstraram que, tanto essas agendas pré-existentes, quanto a própria Declaração de Hamburgo deveriam ser consideradas como um trabalho em andamento (IRELAND, 2016).

Já em seu preâmbulo, o documento destaca o conceito de Educação ao longo da vida, ou Aprendizagem ao longo da vida, no setor da educação de adultos. Aponta-se para a vitalidade da educação de adultos para ser alcançada uma sociedade igualitária e inclusiva, com justiça, solidariedade, sustentabilidade e baseadas no conhecimento, e para a redução da desigualdade econômica.

Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. (UNESCO, 2010, p. 6)

Se reconhece também que, apesar dos esforços relacionados às últimas CONFINTEAs, ainda existem muitos desafios para ser alcançada uma educação de adultos inclusiva e de qualidade em grande parte do globo, mas que os países signatários estariam determinados a cumprir com os objetivos e recomendações estabelecidas no Marco de Ação de Belém, havendo uma prioridade para a alfabetização de adultos. Além desse, o documento discorre por mais 6 tópicos principais: Políticas; Governança; Financiamento; Participação, Inclusão e Equidade; Qualidade; e Monitoramento. (UNESCO, 2010)

O comprometimento com a alfabetização de adultos estaria entrelaçado com o desenvolvimento interno de metas, prazos e avaliações críticas das políticas aplicadas, com o investimento de recursos internos e externos no alcance e qualidade de programas relevantes para o empoderamento dos educandos. Além disso, um cuidado a mais com ações de alfabetização para populações vulneráveis, como mulheres, pessoas privadas de liberdade, povos indígenas e população do campo. A importância do campo internacional é versada no item “(f) estabelecer indicadores e metas internacionais para a alfabetização; revisar e reportar sistematicamente os avanços, entre outros, em investimentos e adequação de recursos aplicados em alfabetização em cada país e ao nível global” (UNESCO, 2010, p. 8)

Na seção sobre políticas, é reforçado pelos países o comprometimento com a implementação de políticas com financiamentos necessários, metas estabelecidas e legislação para a garantia não apenas da alfabetização de adultos, mas a educação de jovens e adultos em si. O desenvolvimento dos planos de ação internos seriam concebidos em alinhamento com os planos internacionais como os ODMs, a EPT e a UNLD. Para o sucesso das políticas, é destacado a necessidade de uma boa governança, e nesse eixo a cooperação transnacional, interministerial e intersetorial seriam incentivadas, havendo transparência e participação de diversos setores da sociedade no desenvolvimento, implementação e monitoramento das medidas voltadas para educação de jovens e adultos.(UNESCO, 2010)

Os compromissos assumidos em relação a financiamento mais uma vez destacam a importância de considerar a Declaração de Hamburgo como um trabalho em andamento: “(a) acelerar o cumprimento da recomendação da CONFINTEA V de buscar investimentos de no mínimo 6% do PIB em educação, e buscar trabalhar pelo incremento de recursos na aprendizagem e educação de adultos;” (UNESCO, 2010, p. 10). A criação ou melhoria de novas fontes de financiamento são encorajadas, inclusive programas transnacionais para alfabetização e educação de adultos.

Na seção sobre participação, inclusão e equidade, as medidas voltadas para o acesso amplo de todas as pessoas à educação de adultos são estabelecidas: criação de centros comunitários, apoio financeiro de incentivo a aprendizagem para grupos minoritários, apoio ao ensino de línguas indígenas e valorização de suas culturas nas escolas, oferecer educação de adultos nos presídios, etc. Logo em seguida, o documento irá adentrar em compromissos específicos para a manutenção ou desenvolvimento da qualidade do ensino de jovens e adultos, com reconhecimento à diversidade dos educadores, uma formação mais completa para os mesmos, e implementação de indicadores de qualidade funcionais (UNESCO, 2010).

O último eixo preocupa-se com o monitoramento da implementação desses compromissos tomados pelos países no Marco de Ação de Belém, havendo a recomendação de um relatório trienal submetido para UNESCO, com referências e indicadores regulares entre os países, com apoio do Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL) (UNESCO, 2010).

Timothy Ireland conta que o Marco de Ação de Belém foi um documento pensado para ser “pragmático e direto ao ponto”, pois isso facilitaria o entendimento dos objetivos

para os formuladores de políticas (IRELAND, 2022). E, realmente, cumpre esse propósito, não passando de 10 páginas para explicar os objetivos firmados na conferência.

Conforme trazido anteriormente, o conceito de Educação ou Aprendizado ao Longo da Vida, defendido pela UNESCO, foi reforçado em todo o documento, e isso demonstra novamente o poder político de Organizações Internacionais de disseminarem ideias próprias para dentro dos países. (JAKOBI, 2009)

4. INFLUÊNCIA DO MARCO DE AÇÃO DE BELÉM NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece o dever do Estado com a educação como um direito social, e no que tange a Educação de Jovens e Adultos o Art. 208 dita que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
(...)
VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2016a).

Já a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dedica a quinta seção para a Educação de Jovens e Adultos, trazendo um aprofundamento maior no papel do poder público nessa área:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para *a educação e a aprendizagem ao longo da vida*.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

É válido mencionar que as inclusões em relação ao conceito de Educação ou Aprendizagem ao Longo da Vida na LDB foram realizadas em 2018, que incorporou também a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 1996) como um dos princípios pelos quais a educação brasileira se basearia. Para Simone dos Santos (2022), essa inserção foi importante, e refletiu os debates da VI CONFINTEA. (SANTOS, 2022)

No cenário internacional, além do Marco de Ação de Belém, o Brasil constantemente comprometeu-se com ações de desenvolvimento da educação, inclusive as voltadas especificamente para Jovens e Adultos, como: as Metas Educacionais 2021 da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), de 2009, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU, aprovada na Assembleia Geral de 2015, e a Declaração do Fórum Mundial de Educação, de 2015 (NACIF et al, 2016). O país também foi um dos 93 que contribuíram com os Relatórios Nacionais para todas quatro edições do GRALE publicadas até o momento, em 2009, 2013, 2016 e 2019. (UIL, 2009; UIL, 2013; UIL, 2016; UIL, 2019). A figura abaixo demonstra, por meio da marcação em amarelo, os países que enviaram relatórios a todos os GRALEs.

Figura 1: Países que enviaram Relatórios Nacionais para todos os GRALEs



Portanto, não é uma suposição infundada a compreensão de que houve um comprometimento do Estado brasileiro com a educação de jovens e adultos desde antes da realização da VI CONFINTEA, mas mais do que botar no papel e da projeção internacional, é vital analisar como essa preocupação transformou-se em prática na difusão e desenvolvimento da EJA. E é válido ressaltar que

a educação de jovens e adultos sofre historicamente com a descontinuidade. Então todo esforço feito em torno de “vamos responder a uma chamada internacional, mas vamos avançar nacionalmente como política de Estado” vai sofrendo esses baques de governo a governo. (...) dentro da CONFINTEA a gente sempre pautou muito por reforçar que o Estado é responsável pela pauta da educação. A mobilização social é mobilização, ela não pode em hipótese alguma substituir o Estado. Não é voluntário de alfabetização, não é a empresa fazendo treinamento de trabalhador, é a política de educação básica sendo garantida pelo Estado. (MACHADO, 2022)

Dessa maneira, o último capítulo deste trabalho irá aprofundar-se em como o cenário da educação brasileira voltada para jovens e adultos se desenvolveu no período após a VI CONFINTEA. Inicialmente, o panorama será apresentado, trazendo uma análise sobre como as metas do Plano Nacional de Educação foram colocadas em prática no cenário de políticas públicas. Após, será verificado como o Balanço Intermediário realizado na CONFINTEA Brasil+6 e os Fóruns EJA atuaram enquanto “empreendedores da norma”.

4.1. Balanço da educação de adultos no Brasil entre 2009 e 2021: O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024 e seus impactos na Educação de Adultos

Nas palavras de Maria Margarida Machado:

Olhando o que caminhamos de 2009, quando foi a VI CONFINTEA, para cá, eu não posso dizer pra você que nós avançamos. Eu posso te dizer que nós demos um salto de 96 até, mais ou menos, 2010. Tivemos muitos problemas a partir daí. (...) Nós conseguimos que o documento resultado da VI CONFINTEA passasse por uma tramitação no Congresso Nacional. Nesse sentido, é um ganho, porque os anteriores nem isso tínhamos conseguido. Então há uma certa legitimidade naquilo que foi feito dentro da sexta conferência em Belém, porque o Brasil assume o compromisso de colocar na pauta da política o que está dentro do documento da VI CONFINTEA. (MACHADO, 2022)

Um ponto de destaque no território nacional foi a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) pelo Estado brasileiro, que contou com uma notável participação da sociedade civil, tendo sido marcada no ano seguinte à sexta CONFINTEA.

Os eixos de discussão que se aproximaram da Educação de Jovens e Adultos dizem respeito à democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; financiamento da educação e controle social; e justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade. O último eixo tratou justamente da “necessidade da consolidação da EJA como política pública de Estado, tratada como espaço de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização ao longo da vida” (BRASIL, 2016b, p. 15). Além de 2010, outra CONAE foi realizada em 2014 e 2018, sem muitas mudanças nos debates tratados.

Os Relatórios Nacionais do Brasil disponibilizados para os GRALEs, realizados em 2008 e 2012 citam o Plano Nacional de Educação como uma das principais ações do Estado no campo da educação de jovens e adultos. No Relatório de 2008, o PNE de 2001 – 2011 é comentado, já com certas reservas sobre o cumprimento de suas metas (BRAZIL, 2008). Já o trazido em 2012 é que, uma das medidas mais importantes que o governo iria tomar frente aos desafios da educação, seria a aprovação de um novo Plano Nacional de Educação — que estava em discussão no Congresso (BRASIL, 2012). Para o terceiro relatório, que possui uma defasagem notável tanto nos questionamentos, quanto nas respostas oficiais brasileiras, o PNE não é citado (UIL, [s.d.]). Os relatórios nacionais para o GRALE de 2019 não foram disponibilizados pela UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Na própria Constituição Brasileira, o art. 214 traz a exigência da criação de Planos Nacionais de Educação com validade de 10 anos:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2016a)

Vale ressaltar que a redação da expressão “erradicação do analfabetismo”, presente no item I e trazida novamente no Plano Nacional de Educação vigente, não é bem recebida por uma parcela dos educadores. Para Maria Margarida Machado

o termo “erradicação do analfabetismo” é uma das batalhas que enfrentamos desde a época de Freire, porque a gente não pode tratar o analfabetismo como praga, erva daninha, como epidemia, tem que parar com isso! O que deve ser

feito é enfrentar a condição desigual da sociedade que produz o analfabetismo. (MACHADO, 2022)

No Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecido após a VI CONFINTEA, em 2014 pela Lei nº 13.005/2014, as metas 8, 9 e 10 são voltadas para Educação de Jovens e Adultos:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (...)

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (...)

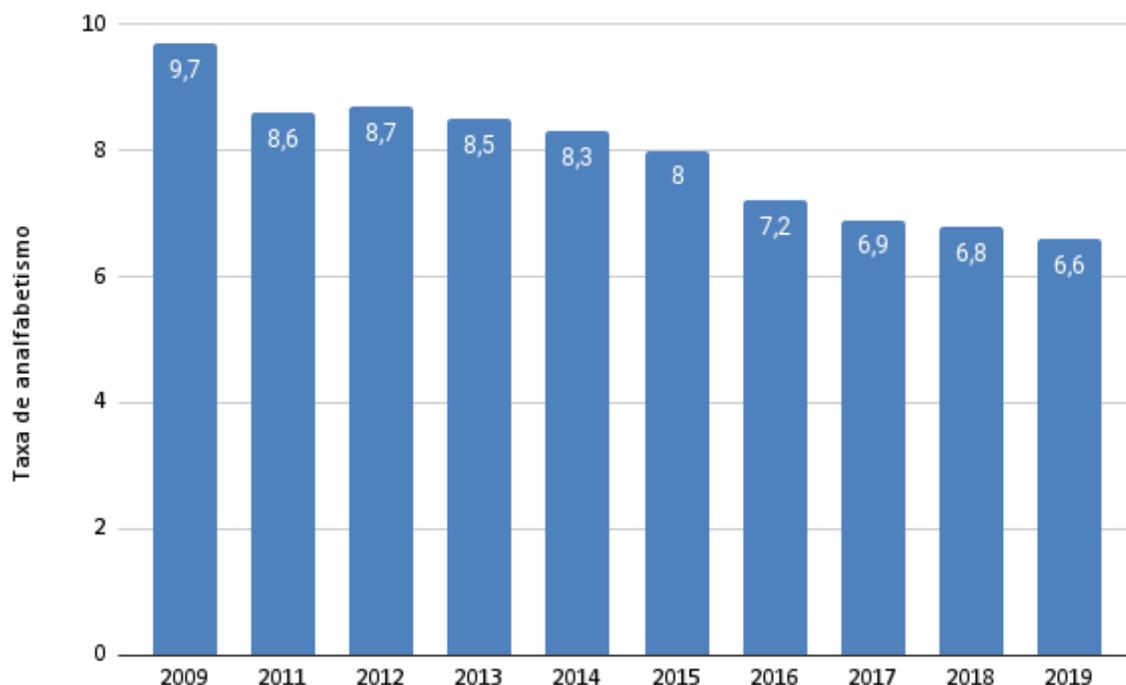
Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

O que traz Maria Margarida Machado (2022), é que foi uma intensa batalha para haver uma intervenção nas metas do Plano Nacional de Educação, e que as metas definidas mostram muito sobre a luta travada pelos educadores no cenário da CONFINTEA (MACHADO, 2022).

A meta 8, direcionada para elevar a escolaridade média para 12 anos da população de 18 a 29 anos, soa a mais próxima de ser conquistada em um cenário geral pelos dados do Painel de Monitoramento do PNE (INEP, c2022): o registrado em 2020 foi de 11,8 anos. Entretanto, ao aplicar as variantes de residentes em área rural, a média cai para 10,3, e para os 25% mais pobres resulta em 9,9 anos. A razão percentual entre a escolaridade média de negros e não negros também não obteve um grande resultado desde 2012, aumentando em cerca de 4%, para chegar aos 90,6% em 2020. (INEP, c2022)

Em relação ao analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade, o monitorado pelo INEP (c2022, Painel de Monitoramento do PNE), que considera o critério para analfabeta funcional a pessoa com 15 anos ou mais de idade que possui menos de cinco anos de escolaridade ou que declara não saber ler e escrever, em 2012 foi uma taxa de 18,5% que caiu gradativamente ao longo dos anos até alcançar 14,1% em 2019 e uma queda significativa para 12,7% em 2020. (INEP, c2022). Ainda assim, o objetivo de alcançar a meta 9 e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (ou seja, chegar até no mínimo 9,1%) demandaria esforços políticos maiores do que os que estão sendo feitos, como irá ser visível na tabela sobre orçamentos. Já para superar o analfabetismo absoluto o cenário parece mais estagnado, conforme mostrado no gráfico abaixo.

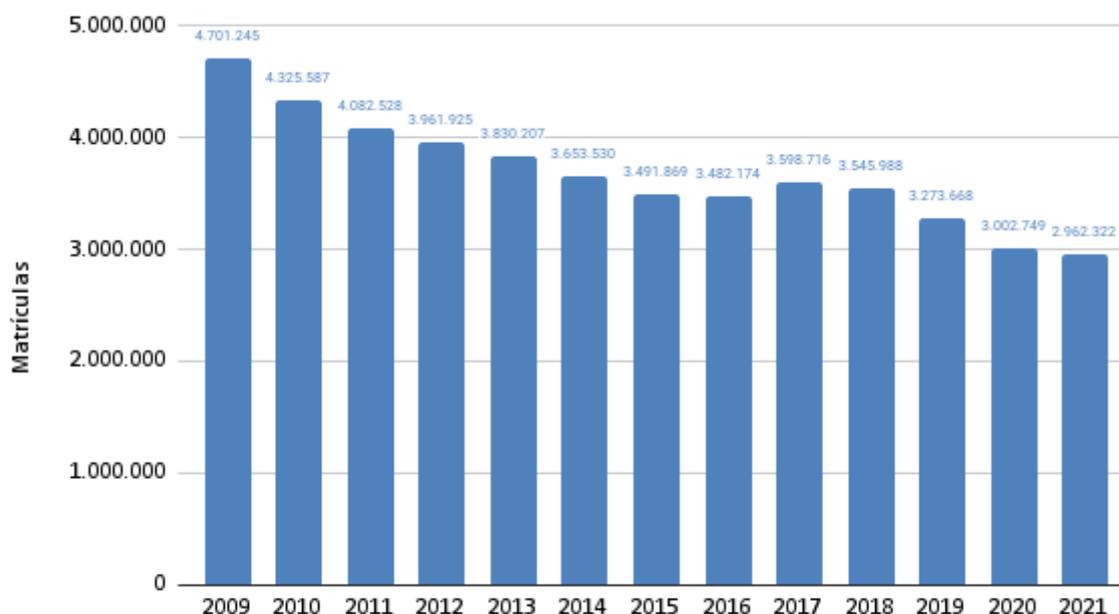
Gráfico 1: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%), Brasil, 2009-2019



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no IBGE, 2007/2015; 2016/2019

A seguir, foram compilados os números de matrículas para ensino direcionado a jovens e adultos que não puderam realizar os estudos na idade apropriada. Não inclui matrículas de turmas exclusivas de Atividade Complementar e/ou Atendimento Educacional Especializado (AEE), e o mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. Considera as matrículas da EJA Ensino Fundamental, EJA Ensino Médio, Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de níveis Fundamental e Médio, e Curso Técnico Integrado à EJA de Nível Médio (INEP, c2022).

Gráfico 2: Número de matrículas na EJA, Brasil, 2009-2021



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no INEP, 2009/2021

A meta 10, para oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional, é claramente a mais distante de alcançar, pois o percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional em 2020 atingiu 1,8% após o pico de 2015, apenas de 3% (INEP, c2022). Tendo em vista os investimentos realizados para EJA, mencionados na tabela abaixo, onde há um aumento do orçamento direcionado para a Educação de Jovens e Adultos até 2012, e a partir daí a diminuição foi gradativa até o ponto de 2018, em que mais da metade dos recursos foram cortados para essa área, o governo não demonstra uma preocupação para cumprir esse objetivo.

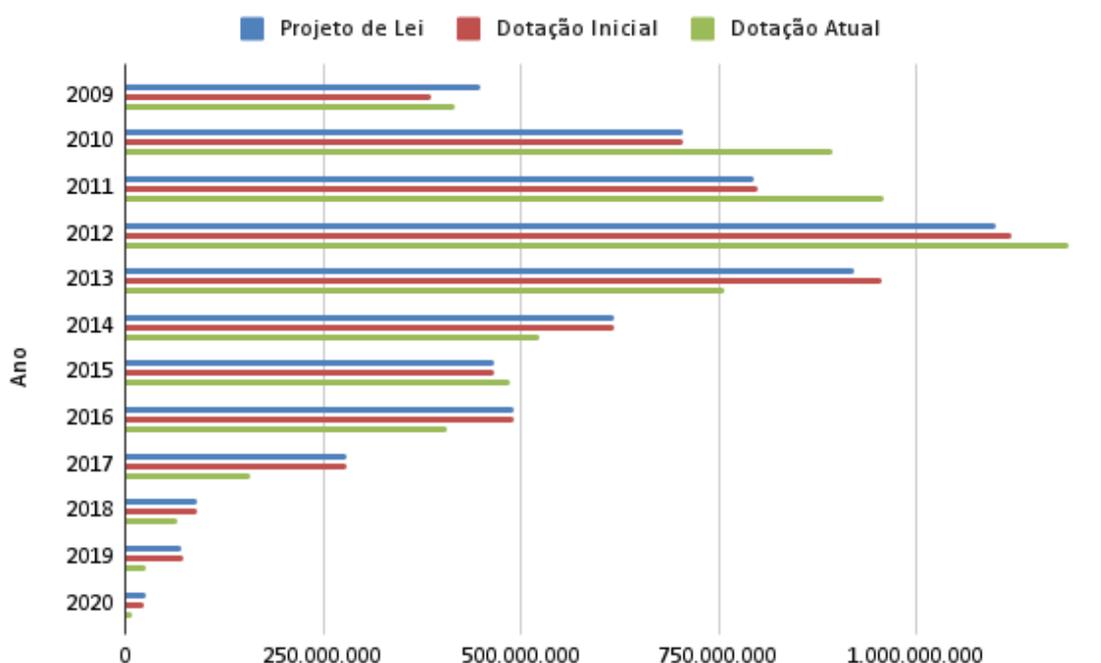
Tabela 1: Investimento em EJA, Brasil, 2009-2020

Ano	Projeto de Lei	Dotação Inicial	Dotação Atual
2009	448.631.580	387.349.660	415.549.660
2010	704.590.759	704.490.759	892.351.252
2011	794.652.906	799.102.906	958.351.144
2012	1.099.100.000	1.119.100.000	1.190.685.975
2013	921.150.000	956.150.000	757.220.058
2014	617.150.000	617.150.000	523.250.000
2015	466.000.000	466.000.000	486.000.000
2016	489.900.000	489.900.000	405.910.000
2017	278.568.400	278.568.400	158.690.489
2018	91.000.000	91.000.000	65.700.000
2019	70.000.000	74.016.272	25.622.147
2020	25.000.000	24.365.136	7.596.215

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no SIOP, 2009/2021

Para fins de melhor visualização, abaixo encontram-se os mesmos dados, em formato de gráfico.

Gráfico 3: Investimento em EJA, Brasil, 2009-2020



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no SIOP, 2009/2021

Para Simone dos Santos (2022), muitas recomendações do PNE não precisam tanto de financiamento, mas de uma sensibilização por parte dos governantes (SANTOS, 2022),

portanto falta vontade política. Como constatou Timothy Ireland (2022), o Plano Nacional de Educação não deveria ser uma política de governo, e sim uma política pública estatal, já que são metas para o país que, independente do chefe de Estado, deveriam ser atingidas. Mas, infelizmente, é uma lei que não demonstra tanta força para ser implementada (IRELAND, 2022). Todo esse cenário resulta no diagnóstico trazido por Maria Margarida Machado, de que há “pouquíssima possibilidade de cumprir um Plano Nacional de Educação”(MACHADO, 2022) com apenas dois anos para encerrar a validade.

Jair Messias Bolsonaro tomou posse da presidência brasileira em 2019, após uma campanha tumultuada com direito a frases sobre “entrar no MEC com uma lança-chamas para expulsar Paulo Freire” (IRELAND, 2022), e um dos primeiros atos no maior cargo executivo do país foi aprovar o decreto que encerrava as atividades da SECADI³ — que já estava em processo de desmonte desde que Michel Temer, enquanto presidente interino, desligou 23 pessoas do órgão, uma exoneração em massa (JAKIMIU, 2021). Para Timothy Ireland (2022), esse desprezo direcionado para a SECADI se justifica na Secretária ser

o que mais expressava o valor positivo da diversidade, de achar que as populações vulneráveis têm direito à educação, têm direito a tudo, e têm direito à voz. E a SECADI pode não ter conseguido fazer isso na plenitude, mas avançou em termos de expandir a educação para povos indígenas, o povo do campo, quilombolas, pescadores, ribeirinhos, as mulheres, os jovens, etc. Eu acho que colocou no mapa a questão da diversidade como algo positivo, rico, que os governos no fundo preferem abafar, porque só complica. (IRELAND, 2022)

A Educação de Jovens e Adultos, após a extinção da SECADI, ficou por um ano sem espaço definido no MEC, e depois foi redirecionada para a Secretaria de Educação Básica. A Alfabetização de Jovens e Adultos foi separada da EJA, e virou responsabilidade da Secretaria de Alfabetização, que foca no ensino infantil (FÓRUNS EJA, 2021). Todos esses movimentos podem ser interpretados como um retrocesso nos compromissos firmados no Marco de Ação de Belém, pois o firmado foi que deveria ocorrer uma implementação de políticas com “pleno financiamento, planos bem focados e legislação para garantir a alfabetização de adultos, a educação de jovens e adultos, e aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2010, p. 9).

4.2. “Ainda tem quem cuide”: A CONFINTEA Brasil+6 e os Fóruns EJA

Um ponto que trazem os três professores entrevistados para esse trabalho, é que o cenário atual da educação de jovens e adultos é desanimador, desastroso e reflete um

³ O anúncio foi realizado em primeira mão por uma rede social do Presidente da República, o Twitter.

abandono por parte da esfera governamental. Mesmo assim, Maria Margarida Machado, Timothy Ireland e Simone dos Santos trazem perspectivas mais positivas ao pensar no futuro da área, assumindo que, mesmo que seja trabalhosa a retomada, nem tudo está acabado (MACHADO, 2022; IRELAND, 2022; SANTOS, 2022).

É um desmonte da política mesmo, não tem outra forma de expressar o que nós estamos vivendo. E a educação de jovens e adultos sofre historicamente com a descontinuidade. Então todo esforço feito em torno de “vamos responder a uma chamada internacional, mas vamos avançar nacionalmente como política de Estado” vai sofrendo esses baques de governo a governo. E chegamos onde estamos hoje, com uma situação que, eu só não diria que não tem ninguém cuidando, porque tem! *Ainda tem quem cuide*. Não existe o lugar da não política. (MACHADO, 2022, grifo nosso)

Em 2016, ocorreu o Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida — CONFINTEA Brasil+6, que reuniu no mesmo evento o Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida, a Reunião Técnica Brasileira de Balanço Intermediário do Marco de Ação de Belém e a Reunião de Órgãos Internacionais de Cooperação Técnica, e configurou um movimento importante para reflexão de como as políticas se desenvolveram no Brasil após a VI CONFINTEA (BRASIL, 2016b). Maria Margarida Machado foi uma das coordenadoras do evento, e conta que a atualização do Documento Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA foi uma oportunidade de, mais uma vez, cobrar as autoridades na área: “Estava visível, para quem quisesse ler o documento, a nossa incapacidade de dar passos em direção da garantia de uma ampliação significativa do direito à educação” (MACHADO, 2022).

A reformulação do Documento Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA trouxe diagnósticos, desafios e recomendações, e foram tratados temas como a educação voltada para a população idosa, para pessoas privadas de liberdade, a pouca alteração significativa dos dados de analfabetismo para pessoas acima de 15 anos, além de inserir os recortes de gênero, classe, raça e localização na exibição de diversas informações, mostrando como as desigualdades afetam o nível de instrução dos sujeitos. Mostrou-se também a queda na oferta de matrículas para EJA após 2007, tendo o registro de matrículas crescido em apenas duas modalidades: a educação especial, resultado das políticas de inclusão, e a educação profissional, reflexo da oferta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). (BRASIL, 2016b)

Os programas foram objetos de debate também: a atuação do Programa Brasil Alfabetizado, um sistema de distribuição direcionada de recursos — programa que foi

reformulado pelo governo Jair Bolsonaro em 2022, às vésperas do final do mandato (IRELAND, 2022). O documento também passa pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), voltado para jovens de 18 a 29 anos para promover a reinserção na escola e uma qualificação profissional, que se ramificou no PROJOVEM Urbano e PROJOVEM Campo — Saberes da Terra, pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) cujo objetivo é “expandir a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância, bem como de cursos e programas de formação inicial e continuada (FIC) ou de qualificação profissional” (BRASIL, 2016b, p. 61). O PROEJA é aprofundado, sendo o programa que integra a qualificação profissional e elevação da escolaridade. (BRASIL, 2016b) Simone dos Santos (2022) trabalhou com o PROEJA, e acredita que o destaque para essa modalidade de ensino foi trazido pela Declaração de Hamburgo e reforçada no Marco de Ação de Belém. (SANTOS, 2022)

O resumo pela CONFINTEA Brasil+6 foi ser necessário ter um cuidado para com a diversidade e a efetivação plena das políticas públicas do Estado, pois “embora tenham sido executados projetos, programas e ações, os impactos do atendimento não foram suficientes para contribuir para a superação das desigualdades sociais e educacionais” (BRASIL, 2016b, p. 73) — como disse Timothy Ireland (2022) “a gente tem que olhar o discurso, as políticas escritas e depois analisar a prática. São dimensões bastante diferentes.” (IRELAND, 2022) Ainda com todas as ressalvas, o encontro foi citado por Maria Margarida Machado (2022) como a última ação voltada para discussão da Educação de Jovens a Adultos pelo Ministério: “Esse encontro foi em abril de 2016, e a gente não conseguiu mais se rearticular desde então, porque as pautas urgentes de desmonte e de sobrevivência tem nos ocupado mais que qualquer outra coisa.” (MACHADO, 2022).

Estiveram envolvidos de maneira enfática na CONFINTEA Brasil+6 os Fóruns de EJA, que “representavam o ator social mais forte e organizado em defesa do direito à EJA” (BRASIL, 2016b, p. 11). A história dos Fóruns de EJA, como citado no capítulo anterior, são intrinsecamente ligados ao movimento da CONFINTEA — especificamente a quinta conferência, realizada em Hamburgo. Os Fóruns foram criados para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias para a V CONFINTEA. Em 1996, o primeiro Fórum foi inaugurado no Rio de Janeiro, e a partir daí se espalhou por todos os estados e o Distrito Federal (FÓRUNS EJA, c2022b). Desde então, o movimento social, mesmo com muitas dificuldades, jamais deixou de mobilizar-se pela pauta da Educação de Adultos e todas suas particularidades (MACHADO, 2022).

Seus Encontros Nacionais (ENEJAs), por exemplo, foram realizados anualmente de 1999 até 2010, depois foram estendidos 2 anos entre um evento e outro. O XVI ENEJA foi realizado em 2019, e por virtude da pandemia do coronavírus, o próximo será realizado em agosto de 2022 com o tema “Educação, trabalho e capitalismo: impactos, lutas e resistências na EJA”. No último encontro, o Marco de Ação de Belém é citado no relatório final como um documento (entre vários) que deveria estar sendo seguido para a efetivação de uma política pública de EJA. Além disso, as propostas firmadas reforçaram a importância de pressionar as instâncias governamentais para ampliação e manutenção da oferta de vagas da EJA, de financiamento justo, de serem realizados estudos sobre a área, ser sempre considerada a diversidade social, e haver formação e qualificação de educadores específicos para jovens, adultos e idosos (FÓRUNS EJA, 2020).

Atualmente, a estrutura organizacional do Ministério da Educação escanteia a Educação de Adultos para uma coordenação-geral na Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica, que responde à Secretária de Educação Básica. Todas ações pensadas pela Secretaria de Alfabetização são voltadas para crianças (BRASIL, 2021). Os programas citados anteriormente, como PROJOVEM, PRONATEC e PROEJA ainda existem — mas as informações são extremamente defasadas (as descrições do PROEJA e PRONATEC, por exemplo, constam apenas no site antigo do Ministério da Educação), o que por si só já é simbólico do compromisso do Estado com essas políticas. O retrocesso da pauta de educação de jovens e adultos no Brasil, especialmente nos últimos cinco anos, também pode refletir uma falta de prioridade da própria UNESCO com o tema. (IRELAND, 2022)

Quando foi colocado em pauta como o futuro da Educação de Jovens e Adultos deveria se desenvolver, Timothy Ireland (2022) trouxe a importância de lidar com temas ambientais para conscientizar sobre as mudanças climáticas e a relação predatória entre homem e natureza, educar integrado com a saúde — ensinando a evitar certos hábitos e cuidar da própria saúde, e também que não se deve apenas preparar as pessoas para os empregos do futuro, mas o próprio conceito de trabalho deve ser discutido em sala de aula e na sociedade (IRELAND, 2022). Já para Simone dos Santos (2022), é essencial que haja um ensino combinado às tecnologias: “Hoje em dia, é como ter água encanada, ter energia, ter acesso à internet é o mínimo.” (SANTOS, 2022). Inclusive, a formação de professores para lidar com o cenário de redes sociais tóxicas deveria ser incentivada. A professora também traz que o ensino noturno deveria ser repensado, mas para isso o conceito de estudo-trabalho, onde os trabalhadores possuem turnos para estudo integrado no horário de serviço.

Maria Margarida Machado destacou a relevância de retomar a pauta internacional no assunto de Educação de Jovens e Adultos para além da organização UNESCO, como já ocorreu na mobilização da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) em torno da educação (MACHADO, 2022).

Agora, em que pese toda essa dificuldade que estou te apresentando, participar de mobilizações internacionais tem um aspecto fundamental quando é pra fortalecer uma luta local. Não faz sentido um país tão gigante como o Brasil se envolver no movimento pra pegar o que *querem* que a gente faça. Nós temos muito a dizer sobre o que devemos fazer, e participar dessa concertação é uma oportunidade de fortalecer localmente as nossas lutas. (MACHADO, 2022)

5. CONCLUSÕES

A VI CONFINTEA teve como palco o Brasil em 2009, tornando o país o primeiro do Hemisfério sul a sediar a conferência. Por si só, esse fato demonstra a importância do evento — as CONFINTEAs iniciaram em 1949, e sempre houve a proposta de discutir experiências e definir recomendações para a educação de adultos ao redor do mundo. Não raramente, o imaginário dos países em desenvolvimento enquanto carentes, sem voz, sem *querer*, entravam nas pautas. Trazer a conferência para um pedaço da periferia do Sistema Internacional, mostrando um pouco mais de perto a cultura, os enfrentamentos, e a capacidade que possuímos é bastante significativo nesse cenário.

Entretanto, mais do que ser anfitrião e possuir uma história bordada pelas lutas dos movimentos para Educação de Jovens e Adultos, a relevância da temática por parte do Estado é medida pelo comprometimento do mesmo com as metas, recomendações e acordos firmados no documento final da conferência. Dessa maneira, essa pesquisa buscou compreender justamente a influência do Marco de Ação de Belém na implementação ou melhoria de projetos e políticas públicas voltadas para educação de adultos no Brasil.

Como aporte teórico, a Teoria do Ciclo das Normas, de Finnemore e Sikkink (1998), auxiliou na verificação de como o documento final da VI CONFINTEA impactou no âmbito interno brasileiro. Para as autoras, as Organizações Internacionais possuem agência própria no Sistema Internacional com relevância para difundir conceitos e princípios como normas entre os Estados-membros — que incorporam tanto pelo constrangimento, quanto pelo incentivo internacional.

O Marco de Ação de Belém em suas orientações incluiu várias recomendações que constavam no Documento Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA, portanto, havia uma boa sintonia entre as partes. O primeiro tópico no Marco de Ação traz os compromissos firmados para alfabetização de adultos, e o Programa Brasil Alfabetizado pode mostrar que o Brasil já possuía uma preocupação com o assunto.

De maneira mais clara, o eixo sobre políticas no documento imediatamente conecta com o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), que trouxe metas bem desenhadas, estratégias para alcançar esses objetivos e direcionou 3 metas especificamente para educação de adultos: 8, sobre elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos; 9, cujo objetivo é superar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional; e 10, que busca oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional. Ainda que o PNE não tenha expirado, os prognósticos

infelizmente apontam para o fracasso do alcance desses propósitos. Mas ainda assim, houve avanços, mesmo que tímidos. Os compromissos para financiamento são encontrados no FUNDEB, e o fator de promoção de novas fontes de financiamento pode ser definido pelo Fundo Social do Pré-Sal, que destinava 75% dos royalties do Pré-Sal para educação (MACHADO, 2019). Os eixos para participação, inclusão e equidade, e qualidade talvez sejam os que menos houve esforços de destaque para cumprir os objetivos.

O ponto que demonstra ter tido um claro comprometimento brasileiro foram as orientações voltadas para o Monitoramento da Implementação do Marco de Ação de Belém, como espelhado no envio de Relatórios para todos os GRALEs (ainda que, dos 3 relatórios disponíveis online, o último traga uma queda no empenho de disponibilizar os dados com clareza), e na realização do evento CONFINTEA Brasil+6, que trouxe uma visualização do progresso nacional para um balanço intermediário da CONFINTEA VI. Já a boa governança foi espelhada em eventos como as CONAEs de 2010, 2014 e 2018, que por ser um espaço aberto para debates democráticos, conta com ampla participação da sociedade civil, que pode ter voz no direcionamento das políticas educacionais.

Portanto, o Ciclo de Vida da Norma do Marco de Ação de Belém no Brasil pode ser considerado como completo em 2014, com a implementação do Plano Nacional de Educação através da Lei nº 13.005/2014, pois o modelo proposto por Finnemore e Sikkink (1998) estabelece a internalização da norma quando a mesma encontra-se nas Leis. A incorporação do conceito de Educação ao Longo da Vida na LDB também pode servir como evidência dessa internalização.

A hipótese sobre haver influência da VI CONFINTEA na maneira como as políticas públicas de educação de adultos foram delineadas no Brasil, e, portanto, ser visível o impacto do cenário internacional nessa problemática no campo da política doméstica, confirma-se ao estabelecer que as normas definidas pelo Marco de Ação de Belém foram internalizadas pelo Estado brasileiro. Existe, de maneira clara, uma distância entre a aceitação das recomendações, o estabelecimento das políticas, e, especialmente, a implementação desse discurso na prática do âmbito nacional brasileiro, uma lacuna que a cada ano aumenta — nos distanciando cada vez mais do documento que fomos signatários. Entretanto, como Finnemore (1996) trouxe, o fato de um ator aderir a uma norma, dando início ao processo de internalização, não significa que essa norma não irá mais ser violada, mas a própria implicação de que há violações sob a norma indicam a existência da mesma, como ocorre no Brasil. E nesse ponto, a articulação dos movimentos sociais no cenário doméstico é essencial para pressionar e denunciar as infrações cometidas pelo Estado.

A metodologia das entrevistas, geralmente deixadas de lado no campo das Relações Internacionais, foram essenciais para responder à questão levantada na pesquisa, pois Maria Margarida Machado, Timothy Ireland e Simone Valdete dos Santos trouxeram uma profundidade de conteúdo, sentido e camada histórica a eventos que costumam aparecer reduzidos a marcos e datas. Retomo a frase que Maria Margarida Machado (2022) proferiu ao se referir a luta travada pelos defensores da educação de adultos no Brasil: “Ainda tem quem cuide. Não existe o lugar da não política.”, e proponho que surjam cada vez mais pesquisas na área nos próximos anos, trazendo luz e novas perspectivas para essa temática tão importante.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1968 — ATO INSTITUCIONAL Nº 5. 2008c, Folha de S. Paulo. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/hotsites/ai5/personas/jarbasPassarinho.html. Acesso em: 24 mar 2022.

ALBUQUERQUE, M. F. M. A segurança alimentar e nutricional e o uso da abordagem de direitos humanos no desenho das políticas públicas para combater a fome e a pobreza. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 22, n.6, p. 895-903, dez 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732009000600011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 14 nov 2020.

ALCADIPANI, R.; TURETA, C. Pós-Estruturalismo e Análise das Organizações: A Contribuição da Teoria Ator-Rede. **V Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD**, Belo Horizonte, MG, 18-20 junho 2008. Disponível em: https://pesquisa-caesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/alcadipani_-_pos-_estruturalismo_-_2008_eneo477.pdf. Acesso em: 23 nov 2021.

ALFANO, B. Educação de Jovens e Adultos tem, em 2019, o menor investimento da década. **O Globo**, 29 dez 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao-de-jovens-adultos-tem-em-2019-menor-investim-ento-da-decada-24162835>. Acesso em: 23 nov 2021.

AMARAL, M.P. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 039-054, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Bcgg38jNHZxwmSLZ4xfC3DD/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ASAL, V.; KRATOVILLE, J. Constructing International Relations Simulations: Examining the Pedagogy of IR Simulations Through a Constructivist Learning Theory Lens. **Journal of Political Science Education**, 2013, v. 9, n.2, p. 132-143. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15512169.2013.770982>. Acesso em: 05 mar 2022.

BARNETT, M.; FINNEMORE, M. **Rules for the World: International Organizations in Global Politics**. Ithaca, London: Cornell University Press, 2004.

BARNETT, M.; FINNEMORE, M. The Politics, Power, and Pathologies of International Organizations. *International Organization*, [S.L.], v. 53, n. 4, p. 699-732, 1999. **Cambridge University Press (CUP)**. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/international-organization/article/politics-power-and-pathologies-of-international-organizations/8D7D4BACDF573D26E3A40682A6195F89>. Acesso em: 07 mar. 2022

BENDRATH, E. A.; GOMES, A. A. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.157-171, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/intm/article/view/2432/1578>. Acesso em: 12 nov 2021.

BERNSTEIN, S. et al. God gave physics the easy problems: adapting social science to an unpredictable world. **European Journal of International Relations**, v. 6, n. 1, 2000, p. 43-76. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/135406610006001003>. Acesso em: 27 fev 2022.

BILHÃO, I. A. KLAFKE, A. A. Do SIRENA ao MEB: articulações entre empresários, Igreja Católica e Estado para a implantação da radioeducação no Brasil (década de 1950). **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZfsSn3HmXHVp7qqbsbshsJf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 02 mar 2022.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília, Goiânia. FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-c onfitea-6-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar 2022.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA): Versão Atualizada na CONFINTEA Brasil+6**. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Brasília. 2016b. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/documento_nacional_6confitea_final.pdf. Acesso em: 10 abr 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 mar 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 2 mar 2021.

BRASIL. **Informe nacional de progreso presentado por el Gobierno del Brasil**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI - Ministério da Educação/MEC. 2012. Disponível em: <https://uil.unesco.org/fileadmin/download/en/national-reports/latin-america-and-caribbean/Brazil.pdf>. Acesso em: 08 mar 2022.

BRASIL. **Organograma**. Ministério da Educação. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/estrutura-organizacional/organograma>. Acesso em: 10 abr 2022.

BRAZIL. **National Report from Brazil. Ministério da Educação**. 2008. Disponível em: https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Brazil.pdf. Acesso em: 08 mar 2022.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

CHILANTE, E. F. N. UNESCO e educação de adultos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 5, p. 33-53, 2010. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq11/3_unesco_cp11.pdf. Acesso em: 20 ago 2021.

COSTA, D. M. V.; ARAUJO, G. C. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra. **Cadernos ANPAE**. Rio de Janeiro: ANPAE, 2011. v. 11. p. 01-09. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0126.pdf>. Acesso em 20 mar 2022

COTINGUIBA, L. H. R. D. **Um lugar ao sol: a construção da identidade brasileira de política externa e a busca pelo assento permanente na ONU**. Monografia. PUC Rio, Rio de Janeiro, RJ, 2013.2. Disponível em: https://www.academia.edu/5396025/Um_Lugar_ao_Sol_a_Constru%C3%A7%C3%A3o_da_Identidade_Brasileira_de_Pol%C3%ADtica_Externa_e_a_Busca_pelo_Assento_Permanente_na_ONU. Acesso em: 23 nov 2021.

FERNÁNDEZ, M. As Relações Internacionais e seus epistemicídios. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 458–485, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/moncoes/article/view/11552>. Acesso em: 27 fev. 2022.

FINNEMORE, M. *National Interests in International Society*. 1996. Cornell University Press.

FINNEMORE, M.; SIKKINK, K. Norm Dynamics and Political Change. **International Organization**, v. 52, n.4, International Organization at Fifty: Exploration and Contestation in the Study of World Politics (Autumn, 1998), p. 887-917.

FIORINI, J. S. Teoria marxista, teoria crítica e educação. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 2, p. 196–211, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12023>. Acesso em: 4 mar. 2022.

FÓRUNS EJA. **EM DEFESA DO ESTADO DE DIREITO, DA DIVERSIDADE E DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL PARA TRABALHADORES(AS)**. Julho/2021. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/3081>. Acesso em: 10 abr 2022.

FÓRUNS EJA. **Histórico CONFINTEA**. c2022a. Disponível em:
<http://www.forumeja.org.br/historicoconfintea>. Acesso em: 10 mar 2022.

FÓRUNS EJA. **Histórico dos Fóruns de EJA**. c2022b. Disponível em:
<http://forumeja.org.br/node/1191>. Acesso em: 10 mar 2022.

FÓRUNS EJA. **Relatório Final XVI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos: Educação de Qualidade Social como Direito de Trabalhadoras e Trabalhadores**. 2020. Belo Horizonte. Disponível em:
<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Relat%C3%B3rio-Final-do-XVI%20Eneja-2019.pdf>. Acesso em: 10 abr 2022.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUEDES, C. S.; LOUREIRO, A. P. F. Educação de Adultos: De onde viemos e para onde vamos?. **Laplage em Revista**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 7-21, 14 fev. 2016. Laplage em Revista. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24115/s2446-6220201621116p.7-21>. Acesso em: 21 nov 2021.

HERZ, M.; HOFFMAN, A.R. **Organizações Internacionais: histórias e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 10a reimpressão. Disponível em:
<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Herz%20-%20Cap%20%20-%20Contribui%C3%A7%C3%B5es%20te%C3%B3ricas%20para%20o%20estudo%20das%20OIs.pdf>. Acesso em: 02 mar 2022.

HUDSON, V. M.; VORE, C. S. Foreign policy analysis: yesterday, today and tomorrow. **Mershon International Studies Review**, 1995. v. 39, n.2 p. 209-238. Disponível em:
<http://bev.berkeley.edu/fp/readings/ForeignPolicyAnalysisDomesticPolitics.pdf>. Acesso em: 04 de outubro de 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015**. Disponível em:
<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 07 mar 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual 2016/2019**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/7125>. Acesso em: 07 mar 2022.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2009/2021**. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data>. Acesso em: 07 mar 2022.

INEP. **Inep Data**. c2022. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data>. Acesso em: 07 mar 2022.

IRELAND, T. D.; SPEZIA, C.H (org). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2014, p. 13-30. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540> Acesso em: 12 dez 2021.

IRELAND, T.D. Entrevista com Timothy Denis Ireland. [mar. 2022]. Entrevistadora: Carla Lemos Guarnieri. Porto Alegre, 2022. 1 arquivo .mp4 (1h06min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta monografia.

IRELAND, T.D. Reflexões sobre a CONFINTEA e as agendas globais para educação e desenvolvimento pós-2015. In: NACIF P. G. S. et al. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 379 p., 2016. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/coletanea_textos.pdf. Acesso em: 10 fev 2022.

IRELAND, T.D. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/241>. Acesso em: 10 mar 2022.

IRELAND, T.D. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In: IRELAND, T. D.; SPEZIA, C.H (org). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2014, p. 13-30. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540> Acesso em: 12 dez 2021.

JAKIMIU, V. C. L. EXTINÇÃO DA SECADI: A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO (PARA E COM A DIVERSIDADE). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>. Acesso em: 10 abr. 2022.

KNOLL, J. H. A história das conferências internacionais da UNESCO sobre educação de adultos – de Elsinore (1949) a Hamburgo (1977): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. In: IRELAND, T. D.; SPEZIA, C.H (org). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2014, p. 13-30. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540> Acesso em: 12 dez 2021.

LACERDA, J. A. **Conselho de Direitos Humanos, Brasil e sua relação: uma abordagem construtivista da interação entre o Conselho de Direitos Humanos e o Brasil**. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Belo Horizonte, p. 111, 2014. Disponível em: <https://www.funag.gov.br/ipri/btd/index.php/10-dissertacoes/2050-conselho-de-direitos-humanos-brasil-e-sua-relacao-uma-abordagem-construtivista-da-interacao-entre-o-conselho-d-e-direitos-humanos-e-o-brasil>. Acesso em 04 mar 2022.

MACHADO, M. M. Entrevista com Maria Margarida Machado. [mar. 2022]. Entrevistadora: Carla Lemos Guarnieri. Porto Alegre, 2022. 1 arquivo .mp4 (50 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta monografia.

MACHADO, V. G. **Fundo social do pré-sal: A relação entre as rendas da união sobre a produção de óleo e gás e a realização de direitos sociais e difusos no Brasil**. Dissertação

(Mestrado em Direito). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, p. 372, 2019.
Disponível em:
http://bddt.ibict.br/vufind/Record/UCS_d66f93e00056bd6e9b11eacd8a676a1d. Acesso em 15 abr 2022.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.

MELO, R.S.M.; SILVA, F.A.O.R. Caminhos a Hamburgo: efeitos do movimento CONFINTEA V no Brasil nas lutas pelo direito de jovens e adultos à educação. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 132–145, 2018. Disponível em:
<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/254>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 763-789, setembro 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/fWQx4RNKtZZw93cvmN4Qyzt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov 2021.

NACIF, P. G. S. et al. Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do Direito à Educação ao Longo da Vida: caminhos possíveis. In: NACIF P. G. S. et al. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 379 p., 2016. Disponível em:
http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/coletanea_textos.pdf. Acesso em: 10 fev 2022.

NETO, P. H. R. Educação e Relações Internacionais: Diálogos Possíveis. **Revista Todavia**, Série 2, vol. 1, n. 1, jul 2016. Disponível em:
https://www.ufrgs.br/revistatodavia/s2%201%C2%AAed/2_s_1_edicao%20-%20Resumo%20Art%202.html. Acesso em: 04 out 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 12 nov 2021.

PECEQUILO, C.S. **Introdução às Relações Internacionais: Temas, atores e visões**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

PUTNAM, R. Diplomacia e política doméstica: lógica dos jogos de dois níveis. **Rev. Sociol. Polít.** Curitiba, vol. 18, n. 36, p.147-174, Jun. 2010.

RUGGIE, J. G. Multilateralism: The Anatomy of an Institution. **International Organization**, vol. 46, no. 3, MIT Press, University of Wisconsin Press, Cambridge University Press, International Organization Foundation, 1992, pp. 561–98, Disponível em:
<http://www.jstor.org/stable/2706989>. Acesso em: 12 nov 2021.

SANTOS, S. V. Entrevista com Simone Valdete dos Santos. [abr. 2022].

Entrevistadora: Carla Lemos Guarnieri. Porto Alegre, 2022. 1 arquivo .mp4 (1h25min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta monografia.

SARFATI, G. **Teorias das Relações Internacionais**. São Paulo, Saraiva, 2005. 1ª edição.

SCHORR, T. K. **Mulheres na Política: A Influência da Plataforma de Ação de Pequim no Brasil**. Orientadora: Verônica Korber Gonçalves. 2021, 106 p. TCC (Graduação em Relações Internacionais) - Departamento de Economia e Relações Internacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/231557>. Acesso em: 10 fev 2022.

SIOP. **Painel do Orçamento Federal 2009/2021**. Disponível em: https://www1.siop.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true&sheet=SH06. Acesso em 08 mar 2022.

SNOEK, M. The use and methodology of scenario making. **European Journal of Teacher Education**, v. 26, n. 1, 2003, p. 9-19. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0261976032000065607>. Acesso em: 27 fev 2022.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). **2nd Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy**. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Hamburg, Germany. 2013. Disponível em: <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report/second-global-report-adult-learning-and-education-grale-2>. Acesso em: 08 mar 2022.

UIL. **3rd Global Report on Adult Learning and Education: Monitoring survey results for Brazil**. [s.d]. Disponível em: <https://uil.unesco.org/i/doc/adult-education/grale-3/national-reports/brazil.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2022.

UIL. **3rd Global Report on Adult Learning and Education: The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life**. Hamburg, Germany. 2016. Disponível em: <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report/third-global-report-adult-learning-and-education-grale-3>. Acesso em: 08 mar 2022.

UIL. **4th Global Report on Adult Learning and Education: leave no one behind: participation, equity and inclusion**. UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg, Germany. 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274>. Acesso em: 29 mar 2022.

UIL. **CONFINTEA VI, Sixth International Conference on Adult Education: Final Report**. May 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187790>. Acesso em: 10 fev 2022.

UIL. **Global Report on Adult Learning and Education**. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Hamburg, Germany. 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186431>. Acesso em: 08 mar 2022.

UNESCO. **Educação de Adultos**: Declaração de Hamburgo, agenda para o futuro, V Conferência Internacional de Educação de Adultos, julho 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 23 nov 2021.

UNESCO. **Final Report**: International Conference on Adult Education, 4th, Paris, 1985. 107 p.. Disponível em: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea>. Acesso em: 20 mar 2022.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém**. Brasília, UNESCO, Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco_acao_belem.pdf. Acesso em: 02 mar 2022.

UNESCO. **Recommendations on the development of adult education**, Nairobi 1975. Paris: UNESCO, 1976. Disponível em: https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/Confintea/en/Nairobi%20Recommendation_Eng.pdf. Acesso em: 21 nov 2021.

UNESCO. **Second World Conference on Adult Education**, Montreal, 22-31 August, 1960. 48 p. 1963. Disponível em: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea>. Acesso em: 20 mar 2022.

UNESCO. **Third International Conference on Adult Education**, Tokyo, 25 July-7 August 1972: final report. 101 p. 1972. Disponível em: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea>. Acesso em: 20 mar 2022.

VALIM, R. A. **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: da V Conferência Internacional de Educação de Adultos aos projetos locais. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, Uberaba, 224 p., 2009. Disponível em: <https://uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000099012.pdf>. Acesso em: 23 mar 2022.

VIGEVANI, T. et al. A contribuição marxista para o estudo das relações internacionais. **Lua Nova**, n. 83, p. 111-143, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/73078>. Acesso em: 02 mar 2022.

7. APÊNDICE A — Entrevista Maria Margarida Machado

Transcrição da entrevista com Maria Margarida Machado, realizada no dia 14/03/2022, às 17h00 — O texto foi adaptado, mantendo apenas a parte nuclear

[Carla Lemos] Queria pedir que a senhora se apresentasse. Como foi a sua jornada na questão de educação de adultos, o que acabou te levando pra esse caminho?

[Maria Margarida Machado] Eu começo a lidar com a educação de adultos ainda muito jovem. Eu estava fazendo o início da minha graduação e já trabalhava com movimento popular, mas ligado a igreja. Na época existia uma mobilização de jovens tentando fazer um trabalho na linha da Teologia da Libertação, e eu acabei encontrando um conjunto de colegas que estavam fazendo alfabetização em Círculos de Cultura, que é uma experiência de Paulo Freire, do contexto dos anos 70, e que naquele período ali abertura política, 85, 86, estava voltando a tentativa de rearticular turmas de alfabetização de adultos. E Brasília tinha um contingente significativo de pessoas não alfabetizadas. Eu comecei a educação de adultos aí, em Círculos de Culturas, em movimento popular. Quem acompanhava esse trabalho, orientando política e pedagogicamente era a UNB - porque era um trabalho dos mestrados e dos professores da UNB, como trabalho de extensão da universidade. Foi aí que eu entrei. Essa experiência me leva a fazer algumas mudanças na minha rota de graduação: Eu começo fazendo química e vou pra história, porque é uma área que já me interessava, e eu vi que tinha muito mais a ver com a possibilidade de olhar a realidade e tentar intervir. Então acabo fazendo graduação em história, mas já trabalhava como professora da rede pública, fiz magistério no nível de ensino médio, e fui me interessando pela educação de adultos, trabalhando à noite em classes de Ciclo de Cultura, com voluntário espalhado pela cidade, sindicato, igreja, associações... Depois que terminei a graduação em história já queria atuar em sala de educação de jovens e adultos, mas em Brasília estava muito difícil. Eu mudei para Goiânia, e aqui comecei a fazer o trabalho de Círculos de Cultura também nas periferias de Goiânia e de Aparecida de Goiânia. Com essa experiência eu fui parar na UFG, aluna em uma especialização em políticas públicas. E tinha muito a ver com o que eu queria, porque eu olhava a alfabetização de adultos dizendo assim: “bom, mas não pode ser só isso, né? A escola tem que ser uma escola de educação básica para todo mundo”, eu brigava muito nas turmas de alfabetização para que as pessoas pudessem continuar no sistema. Então, era um trabalho que inicialmente tinha esse caráter voluntário, mas pra mim aquilo não podia ser daquele jeito, a gente tinha que ter uma escola para trabalhadores. Aí, na sequência eu entrei no mestrado. Então eu

primeiro atuei no movimento popular, como professora de EJA, e, na sequência, eu encontrei o caminho da pesquisa como um caminho que eu também achava que era importante e necessário para essa área. E no período que eu estava fazendo mestrado eu prestei concurso para a UFG (naquela época você entrava sem ter a formação em nível de mestrado) e concluí o mestrado já sendo professora da Faculdade de Educação da UFG na área de História da Educação. Vinculei toda a minha trajetória na UFG ao ensino, a pesquisa e a extensão no campo da educação de jovens e adultos. Aqui em Goiás a gente tem uma mobilização que é espelho regional do que são os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, eu sempre fiz um trabalho de extensão com rede pública, municipal, estadual e movimento sindical, tentando brigar pela educação de jovens e adultos. É essa a trajetória que vai me levar a ter um tema só de pesquisa.

Então, eu me aposentei em 2019, mas permaneço no quadro da Universidade, sigo orientando na iniciação científica, no mestrado, no doutorado, e também ofereço disciplina na pós-graduação. Trabalho com uma disciplina que tem muita conexão com a educação de adultos, porque eu discuto um autor, Antonio Gramsci — marxista, político do contexto do fascismo italiano, que foi preso pelo regime e morreu. Ele tem uma contribuição importante para pensar o que é formação integral humana, qual o papel da escola na formação de uma concepção de mundo, e, sobretudo, como os aparelhos ideológicos que estão na sociedade civil são capazes de controlar, em grande medida, a manutenção da subalternidade dos trabalhadores. Então me interessa muito o autor, porque ele ajuda a gente a discutir a necessidade de tirar as pessoas dessa condição de subalternidade.

Eu ouvi falar de CONFINTEA pela primeira vez no ano de 1996. Eu já estava no mestrado, e estava muito atenta e mobilizada pela discussão que a gente vinha fazendo no estado. Depois que a LDB foi aprovada a gente tinha que discutir a lei orgânica estadual, e a experiência do Fórum em Defesa da Escola Pública que a gente viveu no Congresso Nacional durante o período da constituinte impactou muito os estados. Então a gente também estava mobilizado num Fórum em Defesa da Escola Pública que reuniu Universidades, sindicato, movimento estudantil, e uma parte desse movimento tinha o interesse na educação de jovens e adultos no Brasil. Esse ano, 96, é emblemático: é o ano que prepara a V CONFINTEA de 97, que aconteceu em Hamburgo. E naquele contexto, o Ministério da Educação acabou provocando os encontros estaduais e regionais para que Secretarias Estaduais e Municipais, as Universidades e Movimentos dissessem como estava a educação de adultos em cada estado, para que isso pudesse gerar um documento nacional, e eu me envolvi nessa mobilização aqui em Goiás. Quando o encontro nacional aconteceu

em Natal, em setembro de 1996, nós já éramos um grupo, uma rede que foi se constituindo para preparar esse documento que ia ser levado pelos representantes do Brasil para a V CONFINTEA.

Nesse encontro de Natal nós tivemos uma trágica notícia, porque usaram um auditório cheio de delegados que vieram do Brasil inteiro, que queriam discutir a pauta da EJA, para lançar o Programa Alfabetização Solidária — uma pauta do governo Fernando Henrique na época. E nós pensamos: “uai, mas ninguém avisou que nós íamos ser palco do lançamento de um programa de alfabetização que ninguém discutiu com a gente”. Foi um desgosto. Mas naquele Seminário a gente fincou o pé e disse “olha, nós não estamos aqui por causa de um programa de alfabetização, nós estamos aqui por uma política de educação de jovens e adultos”, aí formatamos um documento, construído há muitas mãos, com muitos dados, denúncias do que estava acontecendo no Brasil, que teria que representar o Brasil na dinâmica regional — porque as conferências vêm de uma movimentação que precisa nascer nos países, produzindo seus relatórios locais nacionais, que depois se somam ao relatório regional, no nosso caso América e Caribe. E a gente produziria esse relatório num encontro, e depois isso iria para o Internacional na Alemanha. Acontece que nós sofremos um golpe, porque o Ministério da Educação modificou completamente a pauta da educação de jovens e adultos a partir do final do ano de 96, inclusive retirando pessoas que acompanharam toda a mobilização de 96, e levaram outro documento dizendo que era a realidade. Então nós chegamos nesse encontro regional e fizemos uma disputa política, porque tinha uma máscara indicada pelo Ministério de uma realidade, e a realidade era outra. Estou te contando tudo isso para você entender o que é a pauta política de uma conferência da UNESCO, porque às vezes a gente fica olhando como se Organismo Internacional definisse tudo, mas não, nós estamos brigando por cada vírgula, por cada ponto que vai ser levado até Hamburgo.

Passou Hamburgo, saiu um documento importante de lá, a Declaração de Hamburgo, que segue sendo uma referência até hoje para a pauta mundial da defesa da educação. Inclusive, eu diria que é o primeiro momento em que vai aparecer a relação da educação de jovens e adultos, porque a conferência tinha uma ideia muito centrada na alfabetização de adultos, mas muita coisa aconteceu na educação de adultos de lá pra cá, né? E uma das coisas é que o sul global ficou cada vez mais pobre e com uma defasagem de escolarização absurda. Então não é só alfabetização! Da V CONFINTEA pra VI a gente começou a perceber que temos que defender o direito à educação básica das pessoas jovens, adultas e idosas. Então, depois que passou 97, esse grupo que ficou reunido,

brigando com o Ministério da Educação, não se desmanchou mais, se constituindo num fórum permanente de defesa da educação de jovens e adultos, os Fóruns EJA do Brasil. E temos mobilização em todos estados, mesmo com muitas dificuldades. Nós não somos ONG, somos um movimento social que defende uma política de educação de jovens adultos na perspectiva emancipatória, e nem todo mundo quer isso. Mas enfim, a CONFINTEA de Hamburgo acabou possibilitando internamente os encontros, e fomos fortalecendo outras redes, como grupos de pesquisa, ocupamos associações de pesquisa importantes — é o caso da ANPED, a maior associação da nossa área, e eu cheguei a ser presidente dela, muito por conta da pauta da educação de adultos. Então, o caminho que eu acabei trilhando devo também a essa rede, porque se a gente tivesse ficado cada um no seu quadrado não teríamos conseguido intervir na política.

E aí tem alguns aspectos da intervenção que eu acho que se desdobram dessa mobilização depois da quinta CONFINTEA. Primeiro que eu queria destacar pra você é que, aprovada a LDB, nós tivemos um problema com o governo Fernando Henrique, que vetou as matrículas da EJA no fundo que foi criado para distribuição contábil do recurso de estados e municípios, para aplicar no ensino fundamental, o FUNDEF. E essa foi uma pauta que a gente tinha que brigar, denunciar, e fizemos isso ao longo de dez anos, só conseguimos reverter em 2008 com o FUNDEB. Outra coisa importante foi a gente ter movimentado o Conselho Nacional de Educação para discutir as diretrizes curriculares para EJA, aí nós tivemos um documento importante elaborado pelo professor Jamil Cury, professor da UFMG na época e que estava de conselheiro no Conselho Nacional de Educação, um parecer de mais de 60 páginas, fundamental para explicar a trajetória da educação de adultos no Brasil, a nossa chegada ao século XXI e a importância de que a EJA fosse uma pauta que superasse os interesses de campanhas e programas, e se consolidasse em política pública. O que não conseguimos com a V CONFINTEA? Que ela fosse assumida como um documento brasileiro. Porque as declarações são emanadas dentro das conferências, coordenadas pelo organismo UNESCO, mas elas precisam ser assumidas nos congressos dos países. Então era preciso ter essa tramitação no Congresso Nacional, e na época o governo Fernando Henrique não estava nem aí pra isso. E nós ficamos usando esse documento mais ou menos como uma bandeira de luta para dizer “o Brasil é signatário, então ele também tem que seguir e minimamente responder a isso”

Quando o Lula entra em 2003, nós (fóruns de EJA) forçamos uma discussão um pouco mais coerente da pauta internacional da educação de adultos no governo. O primeiro ano eu diria que não foi muito vitorioso, porque o ministro Cristóvão Buarque não queria

nem saber do que a gente estava falando, inventou uma secretaria de erradicação do analfabetismo, nós ficamos indignados, porque o termo “erradicação do analfabetismo” é uma das batalhas que enfrentamos desde a época de Freire, porque a gente não pode tratar o analfabetismo como praga, erva daninha, como epidemia, tem que parar com isso! O que deve ser feito é enfrentar a condição desigual da sociedade que produz o analfabetismo. Em 2004 a gente teve o primeiro sucesso nesse caminho, que foi a criação da SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Essa secretaria foi composta por um conjunto de colegas que movimentaram a ida para a V CONFINTEA, que dominavam um pouco essa discussão toda que eu estou te contando, e disseram “Opa, perai, tem que um movimento em direção a política, e não só ficar assinando documento sem se responsabilizar pelo que está escrito nele”. Isso em 2004, 2005 foi se materializando uma aproximação do Ministério da Educação com a Secretaria da UNESCO, na direção de pensar a pauta da educação de adultos. O professor Timothy é muito importante nesse papel, primeiro porque ele já tinha uma pauta de internacionalização do debate da educação de adultos que é anterior a chegada dele no MEC, e isso foi se fortalecendo. E foi nessa esteira das aproximações entre as pessoas e as instituições oficiais (governo brasileiro e UNESCO), que nós conseguimos trazer a VI CONFINTEA pela primeira vez para o hemisfério sul do planeta. E a gente alardeou muito isso, dentro e fora do país, porque de fato era um grande feito poder fazer no Brasil, um país ainda com muitas pessoas não alfabetizadas, com contingente muito alto de trabalhadores não escolarizados, sem direito a educação básica, dar visibilidade a essa conferência acontecendo aqui. E foi aí que a gente, eu a essa altura estava no Ministério quando a decisão foi tomada, e depois, fora do Ministério continuei colaborando, coordenei o processo de elaboração do documento nacional preparatório para a VI CONFINTEA. E como isso se deu? O nosso entendimento é que a gente tinha que olhar para trás, enxergar as falhas do movimento de 1996 e não repetir aqueles erros, mas ter um espaço garantido com a voz da diversidade que atua na EJA nesse encontro preparatório, que seria no Brasil. Então chamamos os Fóruns de EJA e eles coordenaram a discussão nos estados sobre o diagnóstico, desafios e as recomendações pra educação de jovens e adultos. Nós fizemos isso tentando olhar de 96 pra cá, a essa altura já tínhamos publicado aquele documento que o MEC não quis levar lá pra Hamburgo. Assim que eu e Timothy assumimos a SECAD, foi criado num espaço de produção e publicação, a gente conseguiu publicar esse documento num volume importante, que chama Coleção Educação para Todos, foram mais de 35 volumes publicados das várias temáticas da SECAD, especificamente a nossa temática da

EJA abre a coleção, contando essa história e dizendo “nós fizemos um caminho pautado por uma indução internacional da CONFINTEA, e nós agora estamos assumindo esse caminho aqui dentro da administração federal”. Aí o documento que foi produzido tem esse espírito de dialogar com o documento de 96, e atualizar as informações, os desafios, e pautar a política. Ele é resultado desses encontros que ocorreram, que envolveram pesquisadores, rede pública, estadual e municipal, setor empresarial que quis participar (porque nem todos topavam a discussão que a gente queria fazer com os empresários), área sindical, e os educadores e educandos da EJA. Nós tivemos um encontro em Brasília em que a plenária foi até duas horas da manhã. A gente disputando ponto a ponto do documento, discutindo exaustivamente, e no final democraticamente aprovamos aquilo que a maioria considerava relevante. Tô te contando isso porque é uma trajetória que espelha um pouco o que é a conjuntura: em processos democráticos, você enfrenta aqueles que estão aí como governantes, liderando a sociedade política, mas há espaço para a sociedade civil também, para fazer interlocução, discutir, propor e de fato intervir na pauta. O resultado disso é o que está nesse documento, que eu te diria ser, para nós, uma referência importante.

Embora, olhando o que caminhamos desde 2009, quando foi a VI CONFINTEA, pra cá eu não posso dizer pra você que nós avançamos. Eu posso dizer que nós demos um salto de 96 até, mais ou menos, 2010. Tivemos muitos problemas a partir daí. E eu coloco o marco em 2010 porque foi a nossa Conferência Nacional de Educação, a CONAE. E uma parte grande do que a gente debateu nesta conferência é desse documento que a gente elaborou com o diagnóstico da realidade da Educação de Jovens e Adultos no país. E de lá pra cá, a gente vem sofrendo retrocessos que não dá nem pra medir o quão difícil é o que nós estamos passando nessa última década, que, pra nós, tem a ver sim com os embates que sofremos dentro do Congresso Nacional. Nós conseguimos que o documento resultado da VI CONFINTEA passasse por uma tramitação no Congresso Nacional, nesse sentido, é um ganho, porque os anteriores nem isso tínhamos conseguido. Então há uma certa legitimidade naquilo que foi feito dentro da sexta conferência em Belém, porque o Brasil assume o compromisso de colocar na pauta da política o que está dentro do documento da VI CONFINTEA.

Mas daí pra cá foi um desmando político, um desmonte do Estado brasileiro, e nosso primeiro enfrentamento foi exatamente no Plano Nacional de Educação. Porque ele levou de finalzinho de 2010 até metade de 2014, com uma batalha imensa pra gente conseguir intervir naquilo que era previsto em termos de metas. Se você olhar as metas do

Plano Nacional de Educação, você vai enxergar nossa luta que está no documento da CONFINTEA. Em especial, das vinte metas, quatro tocam no problema da educação de jovens, adultos e trabalhadores não escolarizados. Meta 3 falando da juventude de quinze a dezessete, mas a maioria deles ficam retidos e vão parar na EJA. A meta 8, que é importante porque ela trata da escolaridade da população entre 18 e 29 anos, que teria que ter 12 anos de escolaridade. Isso é educação básica, 12 anos de escolaridade. E não tem. E deveria estar sendo aprendida na educação de jovens e adultos. A meta 9, que é ainda muito voltada à alfabetização inicial e aos anos iniciais do ensino fundamental, porque ela fala de analfabetismo e analfabetismo funcional. Corresponderia a quatro anos de estudos. E a meta 10, que é também uma vitória do movimento da EJA, porque a gente entende que a educação dos jovens e adultos faz muito mais sentido se tiver um currículo integrado e dialogando com a realidade do trabalho. Não o mercado. Então estou falando nisso, porque é bobagem. Na verdade, na meta 10 a gente falava que pelo menos 25% das matrículas fossem de educação de jovens adultos integrada à educação profissional, para mobilizar o interesse da população de volta para a escola.

Mas enfim, de 2014 até agora nós estamos patinando. Porque as nossas metas não avançam, a gente tem pouquíssima possibilidade de cumprir um Plano Nacional de Educação e só faltam dois anos para encerrar a sua validade, por ser um plano decenal. Agora, em que pese toda essa dificuldade que estou te apresentando, participar de mobilizações internacionais tem um aspecto fundamental quando é pra fortalecer uma luta local. Não faz sentido um país tão gigante como o Brasil se envolver no movimento pra pegar o que *querem* que a gente faça. Nós temos muito a dizer sobre o que devemos fazer, e participar dessa concertação é uma oportunidade de fortalecer localmente as nossas lutas. Nunca deixar que a pauta venha de cima pra baixo, nem de fora para dentro, porque não faz sentido. E, nesse aspecto, eu acho que o Brasil participou com mais presença na quinta CONFINTEA, na sexta CONFINTEA ele é outro Brasil, e, infelizmente, ele é quase um zero à esquerda na sétima CONFINTEA que vai acontecer agora em Marrocos, em junho, e infelizmente nós não temos a mobilização de 1996 e estamos longe daquilo que foi possível fazer em 2008 e 2009. E aí eu diria que só os gregos sabem o que vai chegar em Marrocos sobre o Brasil. Há uma mobilização da sociedade civil, algumas ONGs tentando se reunir, eu até fiz um depoimento essa semana para colocar na UNESCO, mas nós estamos muito mal das pernas pra sétima CONFINTEA, muito mal...

[CL] E é de se esperar, né? Tendo em vista como anda recentemente. Acho que uma das primeiras coisas que aconteceu com o governo atual foi a extinção da SECADI,

então nós sabemos que mesmo que não houvesse a pandemia, a gente ainda estaria numa situação ruim, mas *houve* a pandemia, então estamos pior ainda! E a gente sabe que é uma coisa que... agora como é que vai ser daqui pra frente, né? Algo interessante que eu vi foram os relatórios nacionais pro GRALE, e dá pra perceber que em 2016 já é algo muito defasado, não está mais tão bem explicado as questões de como estamos indo, até 2013 está bem explicadinho, e a partir dali não temos muita coisa...

[MM] Então, as conferências variam mais ou menos de dez a doze anos, e quando vai dando cinco, seis anos, os países são chamados a fazer avaliações, a olhar o que tinha sido pensado em cada país, a revelar o que aconteceu em termos das prioridades. E naquele momento nós fizemos isso, ainda estávamos numa transição, nós começamos a discutir o balanço da CONFINTEA antes do impeachment da Dilma, e a nossa sorte foi ali na boca da noite ter realizado antes do impeachment. Já havia uma composição muito difícil no ministério. Eu não estava no governo, estava acompanhando de fora, mas eu coordenei (a CONFINTEA Brasil+6), e lá fomos nós olhar para comissão, convocar mais gente, “Gente, vamos olhar, vamos ler o documento de novo”. Aí o documento que a gente elaborou, o Documento Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA, foi atualizado, porque é um documento que tem diagnóstico, desafios e recomendações. E foi muito interessante, porque foi um momento da gente jogar pro ministério e dizer “olha aqui, ó, tá afundando! Nada daquilo que a gente se comprometeu a fazer estamos conseguindo fazer andar”. Não tínhamos ainda muitas críticas ao PNE porque ele estava recém iniciando, tinha sido aprovado em junho de 14, e em 15 a gente começou a fazer o relatório da CONFINTEA+6 para o encontro em abril de 16 - estava visível, para quem quisesse ler o documento, a nossa incapacidade de dar passos em direção da garantia de uma ampliação significativa do direito à educação. Aí vai ter dados estatísticos de matrícula, dados financeiros, você começa a ver como a SECADI começa a desmoronar na pauta da educação de jovens e adultos. Então, eu diria que há uma forte influência desse movimento internacional, mas sem sombra de dúvida é o ambiente democrático, o espírito de mobilização e a organização interna que fez a grande diferença entre a V CONFINTEA e a VI CONFINTEA. A partir do momento em que a gente começa a viver esse retrocesso na política nacional (que é internacional, um movimento do conservadorismo ocupando uma parte significativa dos governos do mundo), a gente vai sentir isso na pauta da educação de adultos. Então, por exemplo, o GRALE sofre esse impacto, eles não são relatórios tirados da cabeça de uma figura. Eles são aquilo que os Estados efetivamente se comprometem em mandar pra ser sistematizado pelo escritório de Hamburgo, que coordena a pauta de educação de adultos

no âmbito da UNESCO. Então não tem muito jeito, isso é o resultado do esvaziamento da pauta da EJA dentro do ministério. Aí você faz de conta, manda um dado ou outro para cumprir mais ou menos um papel. E, no fundo, se somar com os dados que o INEP projeta a cada dois anos sobre o Plano Nacional de Educação, é desastroso, é uma vergonha o que está acontecendo.

É um desmonte da política mesmo, não tem outra forma de expressar o que nós estamos vivendo. E a educação de jovens e adultos sofre historicamente com a descontinuidade. Então todo esforço feito em torno de “vamos responder a uma chamada internacional, mas vamos avançar nacionalmente como política de Estado” vai sofrendo esses baques de governo a governo. E chegamos onde estamos hoje, com uma situação que, eu só não diria que não tem ninguém cuidando, porque tem! Ainda tem quem cuide. Não existe o lugar da não política. Existe a ocupação da política por aqueles que têm interesses, que podem ser totalmente divergentes daquilo que era o interesse do Estado. Eu diria que dentro da CONFINTEA a gente sempre pautou muito reforçar que o Estado é responsável pela pauta da educação. A mobilização social é mobilização, ela não pode em hipótese alguma substituir o Estado. Não é voluntário de alfabetização, não é a empresa fazendo treinamento de trabalhador, é a política de educação básica sendo garantida pelo Estado. Precisa ter intersetorialidade: A gente não consegue fazer educação de jovens e adultos e não envolver pautas de saúde, pautas de trabalho, pautas de consciência e conscientização ambiental. Também todas as questões vinculadas aos direitos identitários, sobretudo no Brasil, que é um país extremamente em débito da condição objetiva das pessoas negras, da população pobre, da população LGBTQIA+, e essas são todas pautas da EJA.

Quando temos um ambiente que possibilite dar evidência a essas pautas, a movimentação internacional dá força a isso. É por isso que eu discordo quando alguém olha para uma movimentação internacional e começa a dizer que “eles mandam na gente”, eles mandam em quem se submete. O Brasil tem uma história fantástica no campo da educação de jovens e adultos. Nós temos muito a dizer sobre nós, e talvez o que possamos dizer consiga ajudar outros países em condições análogas à do Brasil. E por isso eu acho que valeria muito a pena, ao passar desse tsunami que nós estamos vivendo, retomar também a pauta internacional com importância. Na gestão do Ministério da Educação, quando a SECADI ainda era uma secretaria forte, a gente percebeu que não era só a organização UNESCO que deveria ser o lugar de pautar com cuidado a educação de adultos. Já havia uma movimentação importante vinculada à OEI. Essa organização meio que caminha paralela a UNESCO, também disputando a pauta da educação em âmbito

mundial. Claro, com um recorte nos países ibero-americanos. Mas é uma organização que nos interessa acompanhar. E o Ministério da Educação começou a fazer essa ponte, com a UNESCO na organização da CONFINTEA, e com a OEI na mobilização dos países iberoamericanos pela pauta da educação de jovens e adultos. Até porque nós somos os falantes em língua portuguesa e espanhola, deveríamos ter uma preocupação com nossa ocupação no espaço no mundo também, e não só essa coordenação feita via ONU com o braço da UNESCO, mas também localmente, voltado pros nossos vizinhos. Uma mobilização importante da OEI foi feita no período dos governos Lula e Dilma, depois disso foi rompido, o próprio Governo não teve mais interesse. Pra você ter ideia, o Brasil coordenou a OEI em nível internacional durante o período do governo Dilma, e depois que o o Temer entrou eles simplesmente disseram que não precisavam mais participar da OEI. Então, a gente tem uma série de questões para serem colocadas na pauta internacional, eu sinto falta porque acho que o espaço da OEI é um espaço de diálogo importante para nós da educação.

(...)

[MM] Esse encontro CONFINTEA+6, que estou comentando contigo, foi a última coisa que a gente conseguiu fazer coordenados pelo Ministério e que, pra nós, foi um movimento importante, uma prestação de contas. E é um documento do Ministério da Educação onde nós estamos para os outros governos que fazem parte da UNESCO como estava a situação aqui. Depois disso, foi um total marasmo e ladeira abaixo. Esse encontro foi em abril de 2016, e a gente não conseguiu mais se rearticular desde então, porque as pautas urgentes de desmonte e de sobrevivência tem nos ocupado mais que qualquer outra coisa.

Mas como a história está aí pra contar, não temos essa visão de que está tudo acabado. E agora nós temos que levantar esse país das cinzas. Fênix.

8. APÊNDICE B — Entrevista Timothy Denis Ireland

Transcrição da entrevista com Timothy Denis Ireland, realizada no dia 31/03/2022, às 17h00 — O texto foi adaptado, mantendo apenas a parte nuclear

[**Carla Lemos**] Eu queria pedir para o senhor, por favor, fazer uma breve apresentação sobre você, comentando sobre a trajetória e explicando como você se envolveu com a educação de adultos.

[**Timothy Ireland**] Então, meu nome é Timothy Ireland, eu sou professor na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, desde 1979. Eu comecei a trabalhar na educação de jovens e adultos sem saber que era educação de jovens e adultos, mas comecei a trabalhar como assistente social com pessoas com deficiência auditiva, que tiveram dificuldade de acesso e acompanhamento à escolaridade. E vendo a necessidade dessas pessoas terem um acompanhamento, um reforço escolar, pensar na sua educação, eu montei aulas para alguns jovens e adultos, pessoas surdas. Depois, eu trabalhava numa agência que queria me enviar pra fazer o curso de pós-graduação para serviço social, e eu optei por uma área voltada para educação de adultos. E descobri que o que eu estava fazendo antes era educação de adultos, como já era professor de inglês e trabalhava principalmente com os jovens e adultos. Então eu fui fazer curso de especialização, depois mestrado em educação de adultos e mais tarde a Universidade Federal da Paraíba estava abrindo o primeiro mestrado na América Latina em educação de adultos, e eu terminei sendo contratado para reparar esse programa em 79. O programa realmente foi o pioneiro em educação de adultos no Brasil e na América Latina em termos de pós-graduação. E bom, eu sempre achei que educação de adultos não podia ser tratada somente de uma forma acadêmica, tem que praticar. Não adianta só teorizar sobre ou registrar, sistematizar: você tem que sujar as mãos. Logo no começo, eu comecei a procurar possibilidades de trabalho em projetos fora da universidade, e comecei a trabalhar num serviço de educação popular numa cidade na Paraíba, depois comecei uma longa associação com o Sindicato dos Operários de construção civil. No início ajudando um grupo que estava se formando como oposição sindical, com o objetivo de tentar ganhar as eleições sindicais para ser direção, e quando eventualmente conseguimos, decidimos investir muito na educação dos operários da construção civil, em sua maioria trabalhadores migrantes, com uma incidência grande de analfabetismo ou de analfabetismo funcional. E montamos um projeto conhecido como escola Zé Peão, que decidiu levar a escola para os canteiros de obras, os professores eram

todos estudantes das licenciaturas da UFPB. Esse projeto começou em 1990 e foi encerrado em 2018, e foi uma experiência muito rica e importante. Também participei, ligado ao movimento das CONFINTEAS, em 1996 o grupo no estado do Rio criou o primeiro Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos, e depois disso se formou um movimento nacional dos Fóruns Estaduais de EJA, e aqui na Paraíba eu coordenei de 99 a 2004. Depois eu fui convidado a assumir a direção de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na SECAD, que estava no processo de ser criada no MEC, de 2004 até 2007. E esse período também foi quando se começou a buscar países interessados em hospedar a próxima CONFINTEA depois de Hamburgo. Eu conversei com o secretário, que foi muito simpático a ideia, ele levou para o ministro e o Brasil terminou se candidatando e realizou a CONFINTEA VI em 2009. E neste intervalo final de 2007, começo de 2008 eu migrei para a UNESCO, onde a minha função era ser o ponto focal para a organização da CONFINTEA VI no Brasil. Tinha um ponto focal em Hamburgo, e aqui a gente era responsável pela organização de tudo — a decisão sobre onde realizar, em que cidade, em que região etc, e depois montar toda a infraestrutura, hospedagem, segurança, transporte, tudo aquilo que é necessário para realizar uma conferência internacional com participação de mais de mil pessoas. E eu fiquei na organização, na realização e, depois das CONFINTEAS sempre há o processo de segmento, então eu fiquei na UNESCO até 2011, não tinha me desvinculado, eu estava emprestado, ainda era professor daqui e voltei. Nós temos ainda um programa de pós-graduação em educação, mas não é educação de adultos, faz parte de uma linha de pesquisa que chama Educação Popular. Eu voltei para esse, e também para outro de educação em direitos humanos criado em 2011, desde então, eu trabalho nesses dois programas. No MEC, a gente começou a retomar a questão da responsabilidade do Estado para a educação de jovens e adultos no sistema penitenciário do Brasil, que era entregue, dependia muito do presídio ou algum secretário, mas não havia uma política nacional, e nós começamos a trabalhar, conseguimos várias referências jurídicas que estabelecem o sentido, o sistema, o direito de todas as pessoas privadas de liberdade à educação. E voltando pra João Pessoa eu tenho dedicado bastante tempo para tanto a educação para pessoas privadas de liberdade, como também para leitura nos presídios.

[CL] Legal. Falando especificamente sobre a sexta Conferência, eu queria saber se o senhor tem alguma memória, alguma situação que envolve a VI CONFINTEA e tenha um significado especial, algo que não necessariamente esteja nas atas ou nos documentos oficiais do evento.

[TI] A gente sempre tem os marcos positivos e negativos, né?

Quando iniciamos discussões sobre onde realizar a Conferência, obviamente as pessoas trouxeram “ah tem que ser no Rio, São Paulo, Brasília ou Minas”, e nós começamos a questionar — lançamos um chamamento especialmente para os estados do Norte e Nordeste, porque achamos que, como a sustentabilidade estava em foco, seria interessante fazer em um lugar que essa questão era um desafio presente. Estabelecemos vários critérios e terminamos escolhendo Belém do Pará, que eu continuo defendendo como uma decisão certa. Mas muitas pessoas criticaram “ah porque não tem voo direto, tem que trocar de avião”, as pessoas são muito comodistas, só querem o fácil...

Eu tenho uma visão de conferência não só como um espaço de aprendizagem sobre o assunto — Estamos discutindo agenda da educação de jovens e adultos para a próxima década ou doze anos, mas o espaço de uma conferência também serve como um espaço educador. Com toda a discussão sobre visão ecológica, tomamos várias decisões: que não haveria garrafas pets de água, todo mundo receberia um squeeze e teria pontos para encher a garrafa nos locais da conferência, que não teria papel, todos iam receber um memory stick para guardar os documentos. E decidimos também fazer gestos simbólicos, por exemplo — uma das coisas mais óbvias é plantar árvores. Então, o diretor-geral da UNESCO e Fernando Haddad, mais alguém, plantaram árvores no estacionamento. Depois disso, a gente criou o Bosque das Nações, um espaço indicado em Belém, onde conseguimos plantar alguns pés, criando uma pequena área. Havia também uma ONG que criou uma metodologia para calcular o impacto de todas essas delegações viajando de avião de todo ponto do mundo sobre o meio ambiente, e como convertia em sugestões do tipo “você tinha uma delegação de três pessoas que viajaram de Nova Zelândia — por favor, na volta plante alguns pés nativos de árvore”. Tinha 144 Estados-membros presentes, apenas um informou que tinha feito: o Quênia. Ninguém mais! Pode ser que mais alguém tenha feito, mas o fato do silêncio foi muito simbólico. Então, entre 144, o Brasil e Quênia foram os únicos países que imaginava-se que tinha uma certa coerência entre discutir e praticar sustentabilidade, mesmo que de forma muito simbólica. Eu acho que essas coisas terminam deixando interrogações na nossa cabeça, até que ponto as pessoas realmente têm compromisso, é de boca pra fora ou realmente houve um entendimento dessas questões vitais. Acho que, às vezes, as conferências não conseguem captar a seriedade desses momentos.

Mas tinha outras coisas muito positivas: o que algumas pessoas consideraram quase como a marginalidade ou periferia de uma conferência são as atividades culturais, e a gente

tinha uma comissão local excelente que conseguiu montar uma programação cultural totalmente articulada com o programa principal, houve essa integração entre o programa de discussão sobre educação de adultos e a programação cultural, que possivelmente passou despercebido por algumas pessoas. A gente investiu muito, achamos que seria muito importante ter jovens como monitores, como facilitadores, como pessoas que ajudavam a informar. Jovens, todos estudantes, foram passando por um processo de seleção, depois fizeram um curso de algumas semanas, em que eles tiveram palestras e informações sobre a CONFINTEA, sobre educação de adultos, e sobre a cidade para eles poderem informar as pessoas querendo saber sobre o que visitar etc. E o pré-requisito era ter conhecimento em uma língua estrangeira, mas o curso também oferecia cursos em uma segunda língua. E esses jovens foram preparados e participaram recebendo uma bolsa, e foram muito elogiados. Acho que isso foi um ponto muito positivo, e não era simplesmente explorar jovens para fazer esse trabalho, mas aproveitar essa necessidade para oferecer algum tipo de formação. E de vez em quando eu recebo uma mensagem de alguém que participou dizendo “ah se lembra de mim”. São casos isolados, mas ao mesmo tempo, às vezes quando a gente tem um grupo de 20 a gente termina tocando duas pessoas, e acho que mesmo assim vale a pena.

[CL] Inclusive, falando sobre os sujeitos envolvidos, eu queria saber se o senhor acredita que tiveram atores de maior destaque durante a conferência. Porque, por exemplo, na conferência de Durban, que foi sobre discriminação racial, tiveram atores da sociedade civil com um grande destaque, papel central inclusive na formulação das pautas que foram discutidas. Algo semelhante aconteceu durante a CONFINTEA?

[TI] Não diretamente. Na V CONFINTEA, a conferência de Hamburgo, foi diferente de todas as outras no sentido de abrir para pessoas da sociedade civil. Tinha, como sempre, as delegações que tinham direito a voz e voto, mas também tinha possibilidade de representantes participarem com direito a voz, mas não a voto. Em Hamburgo eu participei assim, como representante da sociedade civil. Então a sociedade civil em Hamburgo foi muito presente, inclusive em termos de criar lobby, pautas, de pressionar, eu acho que o próprio documento reflete isso. Em Belém houve negociações para tentar garantir a mesma coisa, e o diretor da UIL não abriu mão. Na realidade ele simplesmente seguiu as orientações da UNESCO, porque as CONFINTEAS são conferências categoria II, quem participa são delegações governamentais, ele tinha todo o direito de dizer “não, não vamos abrir”, e não abriu.

Mas houve o FISC, o Forum Internacional da Sociedade Civil, em dois ou três dias

anteriores à CONFINTEA, que sempre cria alguma pressão. E sempre há uma orientação de pessoas da sociedade civil tentarem se incorporar nas delegações nacionais, que as delegações nacionais deveriam refletir um pouco a composição dos atores que participam no campo da educação de jovens e adultos. Nosso caso, por exemplo, é governo, governo estadual, municipal, universidades, sociedade civil e movimento social etc. Era uma orientação tentar infiltrar um pouco a sociedade civil, e houve algumas articulações, por exemplo, quando eu estava no MEC nós criamos uma rede com os Países Africanos de Língua Portuguesa no campo da Educação de Jovens e Adultos, e durante algum tempo tivemos várias atividades juntos e decidimos defender certos pontos comuns. Então isso foi uma forma de tentar influenciar, e acho que o outro campo era o da educação para pessoas privadas de liberdade, que apareceu pela primeira vez na Declaração de Hamburgo e foi incluído de novo no Marco de Ação de Belém, mas só porque havia uma articulação e um lobby para garantir isso. Porque naquela época os Estados Unidos ainda era membro da UNESCO, e eles queriam vetar uma forma de colocar isso. No fundo queriam reduzir um pouco a abrangência do direito. Há sempre atores mais potentes, e são atores com poder econômico, não tem nada a ver com a sua atuação educacional, é porque faz parte da relação de poder internacional, há influências muito fortes. Vai ser interessante porque acontece agora em Marrocos a VII CONFINTEA, e há um movimento de reintegração dos Estados Unidos, não sei se vai estar a tempo para serem convidados... Se a Rússia vai participar, se a China vai participar etc. Mas vai ser muito interessante do ponto de relações internacionais.

[CL] Em questão do Marco de Ação de Belém, que foi a resolução final da conferência, foi uma decisão fácil entre os Estados que estavam presentes, tendo em questão a declaração de Hamburgo como um guia, ou teve mais casos como os Estados Unidos barrando certas questões?

[TI] Há sempre muita disputa a cada frase. Mas, talvez, as áreas mais disputadas são as que discutem direitos humanos e financiamento, os países não querem se comprometer a uma meta específica, querem deixar vago, e há sempre essa briga “não, se deixar vago não vai atingir, tem que ter pelo menos uma estimativa: é 3%, 4%, o quê?”. As discussões mais conceituais acabam não gerando tanto debate, mas quando se começa a entrar em detalhes que tem implicação para a implantação da política é quando a coisa começa a pegar. Eu lembro de algumas discussões muito acaloradas nessa comissão. Especialmente na questão de financiamento, mas também quando se foca em direitos humanos você pisa em ovos, são questões que têm que ser tratadas com muita diplomacia.

Eu acho que Belém gerou um documento muito mais pragmático, inclusive a parte mais interessante do Marco de Ação de Belém é o anexo. O anexo é mais completo, traz muitas informações, dados, explicações, e fazia parte do documento como uma introdução, e eles achavam que era demais, decidiram cortar. O que eles mais querem é um documento que não exceda 10 páginas, isso é uma realidade política, não adianta ter um documento que explica tudo conceitualmente porque o formador de políticas não vai ler, tem que ser uma coisa muito direta, que leva a mensagem diretamente para quem está responsável.

[CL] Inclusive essa questão de não ser muito direto parece que foi um problema durante a quarta conferência né?

[TI] Quarta foi em Paris, 85? É, sim. Mas em Paris era também porque era uma guerra, a UNESCO estava em guerra. O diretor geral era M'Bow, um africano, que eu acho que houve tentativas de sabotagem, só o fato de ter um africano como diretor geral para alguns países era muito difícil de engolir, e isso apareceu na própria conferência né? Enquanto, por exemplo, em Hamburgo era o espanhol, que era o diretor geral da UNESCO que era excelente. Ele deu todo o apoio, foi pra abertura, para o encerramento, acho que foi talvez o diretor geral que mais se envolveu na CONFINTEA. Depois disso, era Matsuura, e depois a penúltima, em Belém, que era mais ou menos, mas acho que o de Hamburgo era realmente muito bom, deu muito apoio, inclusive financeiro para garantir a realização do conferência.

[CL] De maneira principal, como o senhor acha que, desde a realização da sexta conferência até hoje, as políticas públicas voltadas para educação de adultos se desenvolveram aqui no Brasil? O senhor acredita que as pautas discutidas na conferência tiveram um impacto real na política interna brasileira? Quais avanços e retrocessos podem ser observados durante o período de 2009 até agora?

[TI] Eu acho que tem dois períodos muito claros aqui no Brasil, de 2009 a 2016, que em 2016 o Mercadante, ministro da SECADI, realizou o CONFINTEA Brasil+6, um seminário internacional para avaliar o que o Brasil tinha feito com relação ao Marco de Ação de Belém em termos de suas políticas, e como os outros países também contribuíram. Acho que, de 2009 a 2016, há um diálogo no Brasil entre o conceito de educação, Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Popular. Educação Popular é um conceito latino americano, e Aprendizagem ao Longo da Vida é um conceito importado, mas ao mesmo tempo ele traz sentido — Eu acho que dá pra conciliar as duas coisas. No próprio seminário tinha esses dois elementos sendo discutidos, e eu acho que houve sem dúvida uma influência na orientação das políticas da Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida

na perspectiva da Educação Popular. Se isso pode ser realmente identificado na prática, são outros quinhentos, né? Eu acho que a gente tem que olhar o discurso, as políticas escritas e depois analisar a prática. São dimensões bastante diferentes.

Mas eu acho que o marco é até 2016, depois disso é um retrocesso geral, os anos Temer até não tanto, mas nesse governo houve abandono completo da educação de jovens e adultos, e pior que o próprio governo não quer saber das agências internacionais, não mantém relações cordiais, não participa. Até 2016, o Brasil era muito presente e ativo nas reuniões das organizações internacionais, era muito respeitado. Então houve um retrocesso gigante nos últimos anos. Obviamente isso tem sido muito notado no Brasil também, mas em outros países a pandemia tem sido realmente uma ducha de água gelada. Alguns países, em que houve avanços até 2019, perderam investimento, porque este recurso foi desviado para outras políticas, e também perderam matrículas e participação. Jovens e adultos que participavam de experiências escolares receberam um tratamento muito ruim ao longo dos dois anos da pandemia, e muitos não voltaram. Tem dados que se pegarmos as matrículas de 2019, 20, 21, 22, é ladeira abaixo, vai ser muito difícil de inverter isso, e vai exigir obviamente investimentos, mais políticas ativas. E querer, porque pelo menos 50% da EJA é vontade política, se não existe, não acontece, ou acontece de uma forma muito simbólica. O governo agora anunciou que vai investir no programa Brasil Alfabetizado. Faltando nove meses para o final do mandato, querem dizer “não, estamos investindo na alfabetização de jovens e adultos”. Lastimável. Os primeiros três anos e três meses não fizeram nada.

[CL] Inclusive uma das primeiras decisões desse governo foi a extinção da SECADI...

[TI] O Bolsonaro falou durante a campanha no Espírito Santo que ia entrar no MEC com uma lança-chamas para expulsar Paulo Freire. Então o ódio era muito grande, e acho que o foco era SECADI, porque era o que mais expressava o valor positivo da diversidade, de achar que as populações vulneráveis têm direito à educação, têm direito a tudo, e têm direito a voz. E a SECADI pode não ter conseguido fazer isso na plenitude, mas avançou em termos de expandir para povos indígenas, o povo do campo, quilombolas, pescadores, ribeirinhos, as mulheres, os jovens, etc. Eu acho que colocou no mapa a questão da diversidade como algo positivo, rico, que os governos no fundo preferem abafar, porque só complica.

[CL] Uma questão sobre o Plano Nacional de Educação pro decênio de 2014 a 2024. Eu verifiquei nos relatórios nacionais que estão disponíveis no site da UNESCO, a gente não tem o último disponível ainda, mas nos três primeiros o Brasil fala sobre o PNE

como um grande avanço em relação a CONFINTEA VI. Tudo bem que agora a gente sabe que é uma coisa praticamente impossível cumprir esses planos até 2024, mas pelo menos nos anos iniciais, o senhor acredita que realmente foi um avanço?

[TI] É, eu acho, o foco na questão de alfabetização, de analfabetismo funcional, questão da profissionalização, esse alicerce foi estabelecido inclusive antes da CONFINTEA. No Brasil, houve o investimento no programa Brasil Alfabetizado, que a gente pode sempre reclamar que não era suficiente ou que o programa era deficiente, mas chegou a ter, acho que em 2007, um milhão e seiscentos mil jovens e adultos matriculados, não é pouca coisa. E chegamos agora a onze milhões de analfabetos, que ainda é um número imenso, mas é melhor que os 21 de antes. Eu acho que onde se avançou menos é na questão das pessoas que têm menos que quatro anos de escolaridade, e a promessa de aumentar para 25% das matrículas em EJA integrado à profissionalização, como o programa PROEJA. De novo, foi lançado um edital agora para os institutos apresentarem propostas de programa de educação profissional, mas no apagar das luzes. Então acredito que em termos de alfabetização houve avanços, que nas outras metas foram muito mais tímidas. Acho que é falta de investimento, não há como investir e depois tirar o pé. A ideia do Plano Nacional de Educação é que requer políticas estatais, não são políticas de governo, são metas pro país, e os governos não têm opção, tem que atingir as metas - é lei. Mas, infelizmente, é uma lei meio "capenga" em termos de força para ser implementada.

A pandemia, obviamente, foi uma coisa totalmente imprevista. Mas a condução da crise também deixou muito a desejar, teria sido possível conduzir de forma muito diferente, inclusive as políticas. Em termos de educação, ensino fundamental e ensino médio para crianças e jovens, bem ou mal, conseguiu se estabelecer algumas formas de educação a distância, remoto, etc. EJA quase não tentou, foi muito abandonado. Em alguns casos se imprimia apostila, ou a professora tentava dar a aula via WhatsApp, coisas assim. Porque não havia um olhar, o próprio MEC não falou nada sobre a educação de jovens e adultos, acho que o Conselho Nacional de Educação também não, e esses órgãos têm a responsabilidade de manter o foco em todas as políticas, não podem lembrar de uma e deixar outra de lado. Eu acho que tendo outro tipo de governo esse período não seria tão desastroso, mas é suposição... Mas para retomar isso agora vai dar muito trabalho.

[CL] Então, tendo em conta todas as discussões que rolaram no evento, também no CONFINTEA Brasil+6, que revisou sobre os assuntos, como o senhor acha que a educação de jovens e adultos no período atual deveria se desenvolver?

[TI] Eu acho que agora é um tempo muito curto. De um lado, temos o impacto da

pandemia sobre a saúde física e mental das pessoas, também sobre a economia... mas mais importante que a pandemia, são as mudanças climáticas, que não vão embora. E acho que isso é um dos enormes desafios para a educação de jovens e adultos, a educação em geral, a gente tem que reeducar para uma outra realidade. Não há como continuar com o mesmo modelo de desenvolvimento, mesmo relação predatória com a natureza e o meio ambiente, só se a gente quer que não haja futuro. Então, a partir de agora, a educação de jovens e adultos vai ter que levar em conta três dimensões: Em primeiro lugar, a questão das mudanças climáticas, tem que começar a pensar em ecopedagogia, em conteúdos que preparem as pessoas para uma nova realidade e para querer mudar ela, brigar contra o modelo existente. Em segundo lugar, eu acho que a gente redescobriu que a EJA tem uma capacidade enorme para ensinar prevenção, em termos de saúde. A gente pode educar as pessoas, fazê-las aprenderem a cuidar muito mais de sua saúde, evitar certos hábitos, porque essa pandemia é a primeira pandemia de outras que podem continuar aparecendo. E a terceira é obviamente a questão da economia, que também tem que ser pensado no contexto das mudanças climáticas. Quais vão ser os empregos do futuro? Não adianta ficar só preparando pessoas para os empregos de amanhã, a gente tem que começar a pensar em termos de mudanças da economia, e inclusive para o não trabalho. Se não mudarmos, a perspectiva é cada vez mais ter uma elite que trabalha e uma multidão que não trabalha. Temos que reinventar o próprio conceito de trabalho. Eu acho que a EJA e a Educação ao Longo da Vida devem ser envolvidas nessa discussão, em pensar como uma parte de sua visão de futuro.

[CL] Agora que a gente tá nas vésperas da próxima CONFINTEA, qual é o cenário em relação a preparação interna, os fóruns, estão acontecendo? Já tem alguma previsão de delegação para o evento?

[TI] Que eu saiba nada. Porque no MEC a EJA foi reduzida para uma coordenação, perdeu toda relevância em termos de estrutura. Segundo, as relações entre representação da UNESCO em Brasília e MEC não são as melhores, não há muito diálogo. Normalmente, nesses momentos se tem uma conversa sobre o que vai acontecer, e eu tenho a impressão que isso não está acontecendo. Então, a gente sabe agora que a conferência vai ser híbrida, vai ter mais ou menos quatrocentas pessoas em Marrocos, delegações de três pessoas fisicamente e mais cinco com direito a participar online... Pra mim, isso está muito incognito. A gente não sabe o que está acontecendo. E eu acho que precisamos entender a conferência no contexto da pandemia e das outras crises, mas ao mesmo tempo a gente não pode usar esse contexto para explicar tantas falhas. A conferência foi oficialmente

anunciada na quinta-feira da semana passada. Até quinta, não existia contrato entre o governo de Marrocos e a UNESCO, que é pré-requisito, sem isso nada acontece, e só aconteceu faltando dois meses e meio para uma conferência que acontece a cada 12 anos. Uma coisa não está bem. E isso começa na UNESCO, onde a educação de adultos não é mais prioridade. Se a UNESCO não está priorizando, é porque não está sofrendo pressão, o que significa que a educação de jovens e adultos, em termos de governo, não é prioridade para ninguém nesse momento. É um momento muito delicado. Em termos de América Latina, a sociedade civil tem se movimentado muito, principalmente porque os governos não têm feito nada. Eu procurei no site do MEC e não achei uma palavra sobre CONFINTEA VII, apenas os documentos que nós deixamos em 2007, 2008, 2009 e 2016, pode ser que haja agora, mas semana passada, quando procurei, não tinha. Mas um sinal positivo foi que as redes regionais dedicadas à educação jovens e adultos pela primeira vez se juntaram, criaram uma plataforma e têm agido juntos desde o ano passado em todos seus momentos, inclusive produzindo documentos, pronunciamentos, manifestos, em lugar de cada um criar os seus próprios, como uma voz única. Isso é uma novidade, antes não acontecia.

(...)

[TI] As pessoas têm uma certa recusa, um costume de achar que essas discussões em conferências internacionais é uma coisa meio longe, que não tem muita importância pra gente, sem saber como tem! Como terminam impactando e influenciando os conceitos, como se pensa. Pode não aparecer na primeira leitura, mas quando você começa a estudar melhor, você começa a ver que toda discussão internacional sobre a educação como direito de todos gerou no Brasil a década de Educação para Todos, tem muitos exemplos... E eu acho que especialmente as CONFINTEAS têm um papel importante na vida nacional e internacional, sim.

9. APÊNDICE C — Entrevista Simone Valdete dos Santos

Transcrição da entrevista com Simone Valdete dos Santos, realizada no dia 04/04/2022, às 9h00 — O texto foi adaptado, mantendo apenas a parte nuclear

[Carla Lemos] Queria pedir, por favor, pra senhora fazer uma breve apresentação, de como foi essa trajetória que te levou para a educação de adultos especificamente.

[Simone Valdete dos Santos] Está bem. Bom, eu sou a Simone Valdete dos Santos, professora na Faculdade de Educação da UFRGS, e eu quis ser professora desde muito pequena, porque a minha irmã fez magistério e foi uma excelente professora. E ela ajudou a me criar, eu me espelhei muito nela, que sempre trabalhou com criança pequena. Eu gostei da ideia de ser professora, então eu dava aula pras minhas bonecas, e a minha avó materna era analfabeta, descendente de alemã católica, então eu tentei alfabetizar a minha avó com a minha cartilha “Ivo viu a uva”, aos oito anos. Até que ela disse “Moninha não, chega de cartilha, deu”. Mas eu fiquei com aquilo, esse gosto pela educação de adultos. Daí eu resolvi fazer história pra ser professora, mas fiz magistério também no colégio São José em São Leopoldo, que era uma escola privada onde eu e minha irmã tínhamos bolsa, nossos pais sempre deram um duro danado para a gente estudar, minha mãe e meu pai tinham terceiro e quarto ano do primário. E aí eu fiz o magistério, e fiz a graduação em história, consegui o crédito educativo do Sarney, que era cem por cento também como o PROUNI, só que a diferença é que tinha um ano de carência e tinha que pagar, como o crédito educativo — mas o Beto Albuquerque colocou uma lei no último ano do Fernando Henrique que a gente recebeu a gratuidade pelo crédito educativo. Mas enfim, durante a graduação de história da UNISINOS, eu tive o convite de um professor para atuar num projeto que era o Supletivo de Fábrica, eu fui e adorei, e a minha dissertação de mestrado foi essa experiência dando aula em três fábricas. E a minha tese de doutorado foi para entender as motivações de formação, de procura por qualificação, de pessoas desempregadas. Bem, então eu estudei o PLANFOR, da época do Fernando Henrique Cardoso, que não foi tão grande quanto o da Dilma, mas foi grande também. E fiz um estudo de caso em Pelotas, com pessoas desempregadas, acompanhando eles na formação e quais os efeitos na vida deles, e como a cidade desdobrava essa política, sendo uma cidade de porte médio e não tendo conflito partidário, porque era PT no governo municipal e no governo estadual. Claro que o presidente ainda era o Fernando Henrique Cardoso, mas não tinha os conflitos internos que eu percebi quando a gente fez um trabalho antes, uma

assessoria aos municípios e percebia que quando tinha diferentes partidos tinha alguns constrangimentos, mesmo que não sempre. E eu não quis lidar com essa luta interna, queria entender mais quando o pessoal estava focado pra dar certo. E Pelotas estava bem empenhada naquele momento pra dar certo, daí fiz o meu estudo de caso lá.

E em 2004, quando o governo Lula entra, eu já com o doutorado completo, continuei pesquisando na área, e a professora Jaqueline Moll, que foi minha colega, estava no ministério, me convidou pra trabalhar com o PROEJA, que é um programa que junta qualificação profissional com elevação de escolaridade, que eu gosto muito de estudar, porque acho que os adultos precisam de escolarização básica e também fruição pras artes, pra ir num museu, num cinema... E acho que a elevação de escolaridade, os oito anos de estudo, foi destacado sobretudo na declaração de Hamburgo — depois em Belém. Por isso me envolvi com a CONFINTEA, eu trabalhei no documento base do PROEJA, do ensino médio, por convite da profa. Jaqueline Moll.

[CL] Eu queria saber se a senhora tem alguma memória, uma situação que envolva a sexta CONFINTEA que tenha um significado especial pra ti e que talvez não esteja nas atas ou nos documentos oficiais do evento?

[SV] Então, eu não fui delegada, fui observadora, e adorei ser! Porque tinham momentos de voto que eram bem desconfortáveis, por exemplo, a questão de botar os jovens no documento, que países como Canadá, Austrália e França eram bem militantes sobre não colocar jovens no documento. E o Brasil teve uma liderança forte do secretário da época, o André Lázaro da UERJ, ele era o secretário da SECADI, que o Bolsonaro extinguiu. E ele defendeu forte os jovens no documento - e foi pro documento! Isso foi um momento marcante, porque foi uma defesa para os países da América Latina e africanos, para era importante ter os jovens no documento, era um problema de Estado.

Pra mim, uma das situações que eu lamento, dentre tantas de estar o Bolsonaro no poder, é o Brasil ter se afastado do continente africano. Porque o que o governo Lula fez, e o governo Dilma continuou, foi a aproximação com os países da África, e sobretudo para cooperação deles virem fazer mestrado e doutorado aqui, se qualificarem. Porque me marcou muito ouvir os países da África, que colocaram de cara a questão da dependência: países como o Mali, Burkina Faso, Argélia, traziam a responsabilidade para o Banco Mundial, os organismos internacionais de financiamento, dar conta da questão do analfabetismo em seus países.

(...)

Mas assim, nossa biblioteca tem muito material que eu doe, porque eu recolhi

muita coisa dos estandes de países com materiais didáticos diferentes, isso valeu muito a pena na conferência. O Brasil naquele momento estava na efervescência da EJA, aí tinha os livros publicados com crônicas de professores de EJA, tiveram concursos, premiação das crônicas, era um momento muito especial. Teve também o selo especial dos correios, o selo Paulo Freire e CONFINTEA. Foi muito legal ser em Belém, que é uma cidade que tem público pra EJA, e é bem popular, o mercado em peso veio ver todo aquele “povo diferente” que estava na conferência. A governadora do Pará, que era do PT na época, distribuiu comida típica dentro da cumбуquinha dos indígenas para todas as delegações.

Daí tinham apresentações que a gente ficava só olhando a cara dos estrangeiros. Sempre nos intervalos tinham apresentações e tiveram várias, das meninas da dança do coco, dança indígena, dança de quilombolas.... Aí era legal ver os franceses se chacoalhando, ingleses e os árabes contidos e tal.

Teve um momento alto da conferência que foi o depoimento da Marina Silva, como mulher seringueira, que conviveu com Chico Mendes, que participou da EJA.

Uma conquista que o Brasil teve também foi colocar o português como uma língua na tradução. Por exemplo, a tradução só poderia ser francês, como língua oficial das Nações Unidas, o inglês e o espanhol, e o Brasil conseguiu colocar o português também. Claro que o Brasil pagou os tradutores, mas isso foi legal.

[CL] A senhora acredita que tiveram alguns atores de maior destaque durante a conferência? Porque, por exemplo, a gente teve a conferência de Durban sobre discriminação racial, em que os atores da sociedade civil tiveram um destaque muito grande durante a conferência, inclusive tiveram um papel central na formulação das pautas que foram discutidas no evento. Queria saber se teve alguma coisa semelhante que ocorreu durante a CONFINTEA?

[SV] Eu acho que um destaque foi justamente o Ministério da Educação, na figura do André Lázaro, que liderou muito forte a questão da pauta para os jovens. Claro que ele aproveitou, não sendo bobo nem nada, para organizar uma base política para a SECAD durante a conferência. Nós tínhamos reuniões, onde debatíamos, tínhamos um documento de diretrizes, e ele levou para a votação das delegações oficiais o documento final. Então, eu destaco André Lázaro, não sei se ele conseguiu ter uma projeção internacional, se nos documentos oficiais tem o nome dele com destaque, mas, para nós do Brasil, e mesmo para a América Latina, pois ele se reunia com o pessoal da Argentina, do Uruguai, para ter certeza que a questão dos jovens era importante aparecer no documento. Porque aparecer “mulheres” foi consenso, mas “jovens” teve que ter um embate pra aparecer. E apareceu,

no fim das contas o Brasil ganhou. A liderança foi do Brasil, e eu acho que o André Lázaro foi um cara bem importante.

[CL] Como a senhora acha que, desde a realização da sexta CONFINTEA, em 2009, até hoje, as políticas públicas voltadas para educação de jovens e adultos se desenvolveram? A senhora acredita que as pautas que foram discutidas no evento tiveram um impacto real na política interna brasileira? Em relação a avanços, e também a gente pode falar de retrocessos, quais são os pontos que a senhora acha que são os mais notáveis após o período da conferência?

[SV] Eu acho que a entrada da Educação ao Longo da Vida na LDB foi bem importante, só ocorreu durante o período Temer, mas ainda assim, o debate da CONFINTEA trouxe essa força da Aprendizagem ao Longo da Vida. Acho que o PROJOVEM, o PROJOVEM Rural, ganhou bastante força depois da CONFINTEA também.

No governo Dilma, a EJA, sobretudo a questão da ampliação da escolarização, ela arrefeceu, mas por outro lado a Dilma fez esse programa que foi grande e pôde ser aproveitada a questão da EJA, o PRONATEC, que vinculou uma força para qualificação profissional.

Eu acho que na formação de professores a gente precisa estudar mais a questão da desigualdade, a questão da decolonialidade, o nosso complexo de vira-lata, desde o colonialismo, a gente sempre acha que não pode nada e a gente pode muito. Então conseguir estudar autores decoloniais, que trazem a nossa ancestralidade indígena e africana como potência e não como problema. E também enfrentar a desigualdade. E isso é com a formação de professores, porque eu acho que o grande problema é que os nossos professores — embora a gente tenha pessoas da EJA nas licenciaturas, que vão mudando a cara da formação de professores, ainda é muito elitista. Então a gente tem que quebrar esse elitismo e enfrentar que o teu aluno é o teu aluno: É operário, é doméstica, dona de casa, não é um aluno idealizado. Não é um aluno que toma café todo dia, vem penteadinho pra aula do jeito que tu quer enxergar ele. E isso não é simples, mas ser professor é isso, trabalhar com o que aluno gosta, com o que o aluno é, e reconhecer as potências das classes populares. (...) É tarefa de uma vida inteira, né?

[CL] Queria saber a sua opinião sobre o Plano Nacional de Educação do decênio de 2014 para 2024, porque ele é citado nos relatórios nacionais como um dos grandes avanços após a sexta conferência. Então, eu queria saber se a senhora concorda com essa questão? Tu considera que, nos anos iniciais, o PNE foi um grande avanço na educação de adultos

também?

[SV] Olha, eu concordo com Darcy Ribeiro que a crise da educação não é uma crise, é um projeto. Concordo que é um projeto de dizer que a escola pública não funciona.

Bom, o Anísio Teixeira lutava por um financiamento específico para educação, e na Constituição de 88 se tem os percentuais ali, 25%, o mínimo para educação. No governo Fernando Henrique havia o FUNDEF, o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, com um conjunto de impostos que ia pro financiamento da educação, com a partilha pros municípios pobres, daí com o ministro Tarso a gente vai ter o FUNDEB, para ensino médio, e tem a emenda constitucional do governo Lula que foi muito importante, que é colocar o ensino médio como obrigatório. E existe a exigência, na constituição, que tenha Planos Nacionais de Educação. No governo Fernando Henrique teve, mas não se cumpriu nada, aí havia a pressão no governo Lula. E eu acho que foi um um grande movimento nacional importante na liderança do ministro Haddad, o Plano Nacional de Educação. Uma das metas, por exemplo, fala da qualificação dos professores, sobre o professor estar na mesma escola nos grandes centros urbanos, algo que é bem importante para a qualidade da educação. Então tem várias metas que não requerem tanto financiamento, que é uma sensibilização. E é necessário também os municípios, os estados terem metas e debaterem. E claro, teve município que fez ali aos trancos e barrancos, mas eu acompanhei a conferência de Viamão, um pouco a conferência de São Leopoldo, que colocou os jovens a debater especificamente o que queriam. Então teve municípios que fizeram belos debates. Isso é formação política. Claro que depois caímos nessa ribanceira da direita, mas enfim, foi um movimento bem importante. Se Deus quiser, vamos conseguir ter um governo melhor a partir de outubro, como a Argentina já está, como o Chile. Espero que a gente consiga ter um governo que valorize a educação e a gente retomar. Porque está aí, os caras quiseram meter a mão, diminuíram o orçamento, fizeram esse desserviço de lapidar o orçamento do MEC, desde o Temer com a PEC do congelamento.

(...)

[CL] Como, na sua opinião, a educação de jovens e adultos no período atual deveria se desenvolver levando em conta as discussões que foram levantadas no evento?

[SV] Primeiro, ainda mais com a pandemia, a gente tem que focar nos jovens mesmo. Porque as redes sociais são importantes, mobilizam, mas também são muito tóxicas, e a escola tem que se ocupar disso. Já na educação de adultos, tem que ter projeto focado pros jovens que reprovaram, porque esses dois anos que a escola ficou fechada causou um atraso de aprendizagem, não dá pra dizer que não. Por outro lado, as tecnologias

vieram para ficar, então tem que pensar como trazer isso pra dentro da escola, com os laboratórios de informática. Eu acho que, se a gente conseguir ter uma retomada de um governo voltado para população, a gente tem que lutar por internet gratuita. Hoje em dia, é como ter água encanada, ter energia, ter acesso a internet é o mínimo. Sobretudo nas quadras ao redor de áreas que tem escola pública, tem que ter Wi-Fi gratuito, para estudar, e tem que ter um laboratório. Eu acho que devemos ter, agora com a presença das tecnologias na escola, mais formação pros professores nesse sentido com materiais didáticos, porque, infelizmente, eu acho que a gente vai conviver com esse vírus por muito tempo, e pode ter momentos de mais distanciamento.

Então, a gente tem que ter acesso às tecnologias, Wi-Fi, laptop para crianças, jovens e adultos. E pros adultos, eu não acredito em educação de adultos trabalhadores todas as noites. Isso eu achei muito interessante na França, não tem ensino noturno lá. Na universidade eles têm eventos à noite, apresentação musical, coral, e ponto. Tudo funciona até às 18h na universidade. Porque os trabalhadores possuem turnos para estudo, manhã para graduação, tarde para mestrado e doutorado. E essa é a experiência em países que a gente quer tanto se espelhar, com todas essas avaliações de escolas internacionais. Só que, pra não existir noturno no Brasil, tem que considerar estudo-trabalho.

Essa reforma do ensino médio, por exemplo, não diz o que vai fazer com o noturno, e isso do ponto de vista da política pública é terrível, porque boa parte das vagas no Brasil estão no noturno. O estado do Rio de Janeiro, por exemplo, tem pouca vaga no diurno, as vagas estão todas no noturno. E nem é EJA, é regular mesmo.

Eu acredito que temos que encarar o ensino noturno e, sobretudo, o ensino médio com seriedade, tem que ter investimento. Eu acredito nas metas do Plano Nacional de Educação, e tendo um governo sério, poderia propor um aumento de pouco tempo, uns cinco anos, ou o período de um mandato..

E como falei, concordo com Darcy Ribeiro, a crise da educação brasileira não é uma crise é um projeto... A nossa elite sempre quis minar a educação pública, sempre gostou de conviver com esses conglomerados privados de universidade. É muito dinheiro. E aí eles não querem que a escola pública dê certo, porque eles querem vender os pacotes. Então a gente tem que estar muito atento, defender a escola pública, gratuita, para todos. Laica.

Um debate no Plano Nacional que infelizmente nós perdemos foi a questão de gênero. Dentro do Plano Nacional, e dos Planos Estaduais, caiu a palavra gênero até de gênero alimentício. Eu era diretora da FACED na época, visitei cada bancada pedindo que

aprovassem o Plano Estadual de Educação, e teve um trabalho bem legal do secretário do PDT na época, que me passou que o texto pedindo que caísse a questão de gênero era da Igreja Católica. Então assim, quem fez barulho foram os evangélicos, mas foi uma votação desses que pregam pela família e Deus, e do outro lado nós com a comunidade LGBTQIA + querendo que entrasse E não entrou. Perdemos, e eles ganharam.

(...)

10. APÊNDICE D — Questionário para a entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS

QUESTIONÁRIO PARA A ENTREVISTA

- 1) Por favor, faça uma breve apresentação sobre você, comentando sobre a sua trajetória e explicando como você se envolveu com a educação de adultos.
- 2) Você tem uma memória ou situação que envolve a sexta CONFINTEA que tenha te marcado e tenha um significado especial para você, que talvez não esteja nas atas e documentos oficiais do evento?
- 3) Acredita que tiveram atores de maior destaque durante a Conferência - exemplificando na Conferência de Durban sobre discriminação racial, os atores da sociedade civil tiveram um papel central na formulação de pautas, algo semelhante ocorreu na CONFINTEA?
- 4) De maneira principal, como acha que desde a realização da VI CONFINTEA até hoje as políticas públicas voltadas para educação de jovens e adultos se desenvolveram? Acredita que as pautas discutidas na Conferência tiveram impacto na política interna brasileira? Quais avanços e retrocessos são, na sua opinião, os mais notáveis no período após o evento?
- 5) E, finalmente, como, na sua opinião, a educação de jovens e adultos no período atual deveria se desenvolver levando em conta as discussões levantadas no evento?

11. ANEXO A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa: O PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DA VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEA) NO ÂMBITO NACIONAL BRASILEIRO

Pesquisador Responsável: Profa. Dra. Pâmela Marconatto Marques

Nome do participante:

Data de nascimento:

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “O PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DA VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEA) NO ÂMBITO NACIONAL BRASILEIRO”, que embasará o Trabalho de Conclusão de Curso da aluna CARLA LEMOS GUARNIERI sob responsabilidade da Profa. Dra. Pâmela Marconatto Marques, no departamento de Economia e Relações Internacionais da UFRGS.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O objetivo central da pesquisa será compreender como as normas estabelecidas na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos tiveram impacto na implementação ou melhoria de projetos e políticas públicas no Brasil desde sua realização, em 2009. Como objetivos específicos, busca-se: (i) conhecer as peculiaridades de como é trabalhado o tema da educação, com foco na direcionada para adultos, pelas Organizações Internacionais,

especialmente como as Conferências Internacionais de Educação de Adultos e seus documentos finais contribuíram para o avanço da temática; (ii) identificar os atores políticos envolvidos ativamente nos processos internos pela implementação de uma escolarização de qualidade para adultos no Brasil, valorizando a atuação de Fóruns EJA nesse quesito; e (iii) ponderar sobre o cenário atual em relação à temática, considerando o retrocesso da educação de adultos nos últimos anos, e, tendo no horizonte uma nova edição da CONFINTEA em 2022, quais perspectivas trazem o final desse ciclo.

2. A participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista conduzida pela aluna a partir de um questionário previamente elaborado

3. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

4. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação.

5. Caso assim seja decidido, o nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

6. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com a profa. Pâmela M. Marques pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone 51 982473154, e-mail: pmarconatto@gmail.com.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

12. ANEXO B — Marco de Ação de Belém

APROVEITANDO O PODER E O POTENCIAL DA APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS PARA UM FUTURO VIÁVEL

Marco de Ação de Belém

PREÂMBULO

1. Nós, os 144 Estados-Membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado, nos reunimos em Belém do Pará no Brasil em dezembro de 2009 como participantes da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) para fazer um balanço dos avanços alcançados na aprendizagem e educação de adultos desde a CONFINTEA V. A educação de adultos é reconhecida como um componente essencial do direito à educação, e precisamos traçar um novo curso de ação urgente para que todos os jovens e adultos possam exercer esse direito.

2. Reiteramos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos conforme estabelecido nas cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA I-V) desde 1949, e unanimemente comprometer-nos a promover, com urgência e em ritmo acelerado, a agenda da aprendizagem e da educação de adultos.

3. Apoiamos a definição de educação de adultos inicialmente estabelecida na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi em 1976 e aprofundada na Declaração de Hamburgo em 1997, qual seja, a educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade.

4. Afirmamos que a alfabetização é o alicerce mais importante sobre o qual se deve construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos. Diante da dimensão do desafio da alfabetização global, consideramos fundamental redobrar nossos esforços para garantir que as prioridades e os objetivos de alfabetização de adultos já existentes, conforme consagrados na Educação para Todos (EPT), na Década das Nações Unidas para a Alfabetização (United Nations Literacy Decade, em inglês) e na Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (Literacy Initiative for Empowerment, em inglês), sejam alcançados por todos os meios possíveis.

5. A educação de jovens e adultos permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas, além de mudanças climáticas. Portanto, reconhecemos o papel fundamental da aprendizagem e educação de

adultos na consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), da Educação para Todos (EPT) e da agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável, incluindo a igualdade de gênero (CEDAW e a Plataforma de Ação de Pequim).

6. Por isso, adotamos este Marco de Ação de Belém para nortear o aproveitamento do poder e do potencial da aprendizagem e educação de adultos na busca de um futuro viável para todos.

RUMO À APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

7. O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.

8. Reconhecemos que aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um continuum que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal. Aprendizagem e educação de adultos atendem às necessidades de aprendizagem de adultos e de idosos. Aprendizagem e educação de adultos abrangem um vasto leque de conteúdos – aspectos gerais, questões vocacionais, alfabetização e educação da família, cidadania e muitas outras áreas – com prioridades estabelecidas de acordo com as necessidades específicas de cada país.

9. Estamos convencidos e inspirados pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento.

RECOMENDAÇÕES

10. Apesar de reconhecermos nossas conquistas e avanços desde a CONFINTEA V, estamos cientes dos desafios com que ainda somos confrontados. Reconhecendo que o exercício do direito à educação de jovens e adultos é condicionado por aspectos políticos, de governança, de financiamento, de participação, de inclusão, equidade e qualidade,

conforme descrito na Declaração de Evidência anexa, estamos determinados a seguir as recomendações abaixo. Os desafios específicos enfrentados pela alfabetização nos levam a priorizar a alfabetização de adultos.

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

11. A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do continuum da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade.

Dada a persistência e a escala do desafio da alfabetização, e o desperdício concomitante de recursos e potenciais humanos, é imperativo que redobremos os esforços para reduzir os níveis de analfabetismo do ano 2000 em 50% até 2015 (EPT Objetivo 4 e outros compromissos internacionais), com o objetivo central de prevenir e romper o ciclo da baixa escolaridade e criar um mundo plenamente alfabetizado.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

(a) assegurar que todas as pesquisas e levantamentos de dados reconheçam a alfabetização como um continuum;

(b) desenvolver um roteiro com objetivos claros e prazos para enfrentar esse desafio com base em avaliações críticas dos avanços alcançados, dos obstáculos enfrentados e dos pontos fracos identificados;

(c) aumentar a mobilização de recursos internos e externos e conhecimentos para realizar programas de alfabetização com maior escala, alcance, cobertura e qualidade promovendo processos integrais e de médio prazo, para garantir que as pessoas alcancem uma alfabetização sustentável;

(d) desenvolver uma oferta de alfabetização relevante e adaptada às necessidades dos educandos e que conduza à obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis pelos participantes, empoderando-os para que continuem a aprender ao longo da vida, tendo seu desempenho reconhecido por meio de métodos e instrumentos de avaliação adequados;

(e) concentrar as ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis, incluindo povos indígenas e pessoas privadas de liberdade, com um foco geral nas populações rurais;

(f) estabelecer indicadores e metas internacionais para a alfabetização; revisar e reportar sistematicamente os avanços, entre outros, em investimentos e adequação de

recursos aplicados em alfabetização em cada país e em nível global, incluindo uma seção especial no Relatório de Monitoramento Global EPT;

(h) planejar e implementar a educação continuada, a formação e o desenvolvimento de competências para além das habilidades básicas de alfabetização, com o apoio de um ambiente letrado enriquecido.

POLÍTICAS

12. Políticas e medidas legislativas para a educação de adultos precisam ser abrangentes, inclusivas e integradas na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, com base em abordagens setoriais e intersetoriais, abrangendo e articulando todos os componentes da aprendizagem e da educação.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

(a) desenvolver e implementar políticas que contem com pleno financiamento, planos bem focados e legislação para garantir a alfabetização de adultos, a educação de jovens e adultos e aprendizagem ao longo da vida;

(b) conceber planos de ação específicos e concretos para aprendizagem e educação de adultos, integrados aos ODMs, à EPT e à UNLD, bem como a outros planos de desenvolvimento nacional e regional, e às atividades da LIFE onde estão sendo implementadas;

(c) garantir que aprendizagem e educação de adultos sejam incluídas na iniciativa das Nações Unidas Delivering as One;

(d) estabelecer mecanismos de coordenação adequados, como comitês de monitoramento envolvendo todos os parceiros engajados na área de aprendizagem e educação de adultos;

(e) desenvolver ou melhorar estruturas e mecanismos de reconhecimento, validação e certificação de todas as formas de aprendizagem, pela criação de referenciais de equivalência.

GOVERNANÇA

13. A boa governança facilita a implementação da política de aprendizagem e educação de adultos de forma eficaz, transparente, responsável e justa. A representação e a participação de todos os parceiros são indispensáveis para garantir a capacidade de resposta às necessidades de todos os educandos, principalmente dos mais vulneráveis.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

(a) criar e manter mecanismos para o envolvimento de autoridades públicas em todos os níveis administrativos, de organizações da sociedade civil, de parceiros sociais, do setor privado, da comunidade e organizações de educandos adultos e de educadores no desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas e programas de aprendizagem e educação de adultos;

(b) empreender indicadores de formação para apoiar a participação construtiva e informada de organizações da sociedade civil, da comunidade e de organizações de educandos adultos, conforme o caso, no desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas e programas;

(c) promover e apoiar a cooperação intersetorial e interministerial;

(d) promover a cooperação transnacional, por meio de projetos e redes de compartilhamento de conhecimentos e práticas inovadoras.

FINANCIAMENTO

14. Aprendizagem e educação de adultos representam um investimento valioso que resulta em benefícios sociais por criar sociedades mais democráticas, pacíficas, inclusivas, produtivas, saudáveis e sustentáveis. É necessário um investimento financeiro significativo para garantir a oferta de aprendizagem e educação de adultos de qualidade.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

(a) acelerar o cumprimento da recomendação da CONFINTEA V de buscar investimentos de no mínimo 6% do PIB em educação, e buscar trabalhar pelo incremento de recursos na aprendizagem e educação de adultos;

(b) expandir os recursos educacionais e orçamentos em todos os setores governamentais para cumprir os objetivos de uma estratégia integrada de aprendizagem e educação de adultos;

(c) considerar novos programas transnacionais de financiamento para a alfabetização e educação de adultos, além de ampliar os existentes, à semelhança de ações realizadas no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da União Europeia;

(d) criar incentivos para promover novas fontes de financiamento, por exemplo, do setor privado, de ONGs, comunidades e indivíduos, sem prejuízo aos princípios da equidade e da inclusão;

(e) priorizar investimentos na aprendizagem ao longo da vida para mulheres, populações rurais e pessoas com deficiência.

Em apoio a essas estratégias, conclamamos os parceiros de desenvolvimento internacional para:

(f) cumprir seu compromisso de preencher lacunas financeiras que impedem a consecução de todos os objetivos da EPT, em particular os Objetivos 3 e 4 (aprendizagem de jovens e adultos, alfabetização de adultos);

(g) aumentar os recursos financeiros e o apoio técnico para a alfabetização, aprendizagem e educação de adultos, e explorar a viabilidade da utilização de mecanismos alternativos de financiamento, tais como troca ou cancelamento de dívida;

(h) exigir que os planos setoriais de educação submetidos à Iniciativa de Via Rápida (Fast Track Initiative, em inglês) incluam ações confiáveis e investimentos na alfabetização de adultos.

PARTICIPAÇÃO, INCLUSÃO E EQUIDADE

15. A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

(a) promover e facilitar o acesso mais equitativo e participação na aprendizagem e educação de adultos, reforçando a cultura de aprendizagem e eliminando barreiras à participação;

(b) promover e apoiar o acesso mais equitativo e participação na aprendizagem e educação de adultos por meio de orientações e informações bem elaboradas e direcionadas, bem como atividades e programas como as Semanas de Educandos Adultos e Festivais de Aprendizagem;

(c) prever e atender grupos identificados com trajetórias de carências múltiplas, especialmente no início da idade adulta;

(d) criar espaços e centros comunitários multiuso de aprendizagem e melhorar o acesso e a participação em toda a gama de programas de aprendizagem e educação de adultos voltados para mulheres, levando em conta necessidades de gênero específicas ao longo da vida;

(e) apoiar o desenvolvimento da escrita e da leitura em várias línguas indígenas, desenvolvendo programas, métodos e materiais que reconheçam e valorizem a cultura,

conhecimentos e metodologias indígenas, desenvolvendo ao mesmo tempo, e adequadamente, o ensino da segunda língua para comunicação mais ampla;

(f) apoiar financeiramente, com foco sistemático, grupos desfavorecidos (por exemplo povos indígenas, migrantes, pessoas com necessidades especiais e pessoas que vivem em áreas rurais), em todas as políticas e abordagens educacionais, o que pode incluir programas oferecidos gratuitamente ou subsidiados pelos governos, com incentivos para a aprendizagem, como bolsas de estudo, dispensa de mensalidades e licença remunerada para estudos;

(g) oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis;

(h) adotar uma abordagem holística e integrada, incluindo mecanismos para identificar parceiros e responsabilidades do Estado em relação a organizações da sociedade civil, representantes do mercado de trabalho, educandos e educadores;

(i) desenvolver respostas educacionais efetivas para migrantes e refugiados como foco central ao trabalho de desenvolvimento.

QUALIDADE

16. A qualidade na aprendizagem e educação é um conceito e uma prática holística, multidimensional e que exige atenção constante e contínuo desenvolvimento. Promover uma cultura de qualidade na aprendizagem e adultos exige conteúdos e meios de implementação relevantes, avaliação de necessidades centrada no educando, aquisição de múltiplas competências e conhecimentos, profissionalização dos educadores, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem e empoderamento de indivíduos e comunidades.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

(a) desenvolver critérios de qualidade para os currículos, materiais de aprendizagem e metodologias de ensino em programas de educação de adultos, levando em conta os resultados e as medidas de impacto;

(b) reconhecer a diversidade e a pluralidade dos prestadores de serviços educacionais;

(c) melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil;

(d) elaborar critérios para avaliar os resultados da aprendizagem de adultos em diversos níveis;

(e) implantar indicadores de qualidade precisos;

(f) oferecer maior apoio à pesquisa interdisciplinar sistemática na aprendizagem e educação de adultos, complementada por sistemas de gestão de conhecimento para coleta, análise e disseminação de dados e boas práticas.

MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO MARCO DE AÇÃO DE BELÉM

17. Buscando forças em nossa determinação coletiva de revigorar a aprendizagem e educação de adultos em nossos países e internacionalmente, assumimos o compromisso de adotar as medidas de monitoramento e *accountability* a seguir. Reconhecemos a necessidade de dados quantitativos e qualitativos válidos e confiáveis para informar nossas decisões políticas relativas à aprendizagem e educação de adultos. A implementação do Marco de Ação de Belém somente se fará possível se trabalharmos com nossos parceiros para projetar e implementar mecanismos regulares de registro e acompanhamento nos níveis nacional e internacional.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

(a) investir em um processo para desenvolver um conjunto de indicadores comparáveis para a alfabetização como um continuum e para a educação de adultos;

(b) colher e analisar regularmente dados e informações sobre participação e progressão em programas de educação de adultos, por gênero e outros fatores, para avaliar as mudanças ao longo do tempo e compartilhar boas práticas;

(c) estabelecer um mecanismo de monitoramento regular para avaliar a implementação dos compromissos assumidos na CONFINTEA VI;

(d) recomendar a elaboração de um relatório trienal a ser submetido à UNESCO;

(e) dar início a mecanismos de monitoramento regional, com referências e indicadores claros;

(f) elaborar um relatório de progresso nacional para um balanço intermediário da CONFINTEA VI, coincidindo com o prazo da EPT e dos ODMs de 2015;

(g) apoiar a cooperação Sul-Sul para o acompanhamento dos ODMs e da EPT nas áreas de alfabetização de adultos, educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida;

(h) monitorar a colaboração da educação de adultos em todos os campos de conhecimento e em todos os setores, como agricultura, saúde e emprego.

Para apoiar o acompanhamento e monitoramento no nível internacional, instamos a UNESCO e suas estruturas a:

(i) prestar apoio aos Estados-Membros, projetando e desenvolvendo um sistema de gestão do conhecimento de livre acesso para compilar dados e estudos de caso de boas práticas, para o qual os próprios Estados-Membros contribuirão;

(j) desenvolver orientações sobre todos os resultados de aprendizagens, incluindo aquelas adquiridas por meio de aprendizagem não formal e informal, de modo que possam ser reconhecidas e validadas;

(k) coordenar, tendo à frente o Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL), em parceria com o Instituto de Estatística da UNESCO (UIS), um processo de monitoramento em nível global, realizando balanços e apresentando relatórios periódicos sobre os avanços na aprendizagem e educação de adultos;

(l) produzir, com base nos relatórios de monitoramento, o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE, em inglês) regularmente;

(m) revisar e atualizar, até 2012, a Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi (1976).