

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**LUANA APARECIDA LOURENÇO DE SOUZA**

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AGENDA  
INTERNACIONAL - Os Princípios Político-Pedagógicos da UNESCO nos Guias  
Práticos para a Educação Extraescolar (1960-1966)**

Alfenas/MG

2020

**LUANA APARECIDA LOURENÇO DE SOUZA**

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AGENDA  
INTERNACIONAL - Os Princípios Político-Pedagógicos da UNESCO nos Guias  
Práticos para a Educação Extraescolar (1960-1966)**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL- MG.

Linha de Pesquisa: Estudos em Educação: fundamentos, teorias pedagógicas e desenvolvimento humano.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Fernanda Xavier.

Alfenas/MG

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central – Campus Sede

Souza, Luana Aparecida Lourenço de  
S729a Alfabetização de jovens e adultos na agenda internacional: os princípios  
político-pedagógicos da UNESCO nos guias práticos para a educação  
extraescolar (1960-1966) / Luana Aparecida Lourenço de Souza – Alfenas, MG,  
2021.

141 f.: il. –

Orientadora: Cristiane Fernanda Xavier.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de  
Alfenas, 2020.  
Bibliografia.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Alfabetização. 3. Material didático.  
4. História da educação. 5. UNESCO. I. Xavier, Cristiane Fernanda. II. Título.

CDD- 374

Ficha Catalográfica elaborada por Marlom Cesar da Silva  
Bibliotecário-Documentalista CRB6/2735

## LUANA APARECIDA LOURENÇO DE SOUZA

## ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AGENDA INTERNACIONAL - OS PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA UNESCO NOS GUIAS PRÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO EXTRAESCOLAR (1960-1966)

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 14 de dezembro de 2020.

Profa. Dra. Cristiane Fernanda Xavier  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Prof. Dr. Leônicio José Gomes Soares  
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG-MG

Profa. Dra. Vanessa Cristina Giroto Nery  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Fernanda Xavier**, Professor do Magistério Superior, em 14/12/2020, às 16:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Cristina Giroto Nery**, Professor do Magistério Superior, em 14/12/2020, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leônicio José Gomes Soares**, Usuário Externo, em 14/12/2020, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0434974** e o código CRC **32A2FD16**.

Dedico este trabalho a Deus pai, filho e Espírito Santo por nunca me deixarem sozinha e nem desistir dos meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa não foi algo fácil devido a problemas pessoais que tive que enfrentar dando e sendo apoio para minha família. Mas graças ao meu bom Deus e com a intercessão da minha mãe Virgem Maria, eu consegui superar todos os problemas e, no meio do caminho, encontrei pessoas e conquistei conhecimentos que levarei para o resto da minha vida.

Em tempos difíceis e dolorosos na humanidade, com um vírus que ameaça e acaba com a vida de várias pessoas. Onde também o racismo e outros tipos de preconceitos geram ataques de ofensas e ódio, confesso que o medo e ansiedade foram grandes empecilhos para que eu conseguisse finalizar esta pesquisa.

Por isso, agradeço especialmente a minha orientadora, a Professora Doutora Cristiane Fernanda Xavier, por compartilhar comigo toda a sua sabedoria e experiência, por sua confiança e abertura de espírito, o que me permitiu desenvolver este trabalho. Agradeço por seu profissionalismo e generosidade durante a pesquisa e as discussões que permearam os nossos encontros de orientações, debates de textos e no grupo de estudo “EJA em debate”. Tais atividades me possibilitaram ampliar minha formação intelectual em história da educação, particularmente, na história da Educação de Jovens e Adultos e ter acesso a uma vasta bibliografia.

Agradeço aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, e aos colegas de turma de todas as disciplinas do referido curso, pelo apoio compartilhamento, não só de conhecimento, mas de medos e anseios. Destaco um agradecimento especial aos amigos Juliana Vieira, Paulo Leandro Carvalho e Edmar Augusto Semeão Garcia amigos que o mestrado em educação me proporcionou. Vocês tornaram esses anos de estudos mais prazerosos e alegres. Agradeço também a querida amiga e professora Daína Maria Santos do Nascimento pela realização da revisão ortográfica deste texto.

Agradeço aos colegas do grupo de estudos “EJA em debate”. Em cada discussão de livro, artigo e documentos estudados aprendi muito e pude ter conhecimento de temas e autores que eu não conhecia.

A professora Juliana Figueiras, por ter compartilhado comigo sua sabedoria e experiência pessoal e profissional no estágio, na disciplina história da educação.

Aos professores Leôncio José Gomes Soares e Vanessa Cristina Giroto Nery por suas valorosas contribuições e apoio na banca de qualificação da minha pesquisa que gerou o resultado final desta dissertação.

Ao meu esposo Lucas, pela paciência, apoio, companheirismo e por ter trabalhado e lutado para realização do nosso sonho, a construção da nossa casa própria. Ao meu pai, minha mãe e irmãs pela torcida, incentivo e por acreditarem em mim.

A todos que fizeram comentários, críticas e sugestões, essenciais ao conteúdo deste trabalho, que foi exposto em encontros, seminários e conferências, ao longo dos últimos dois anos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Com o apoio dessa entidade pude me dedicar exclusivamente por um ano como bolsista para realização desta pesquisa.

Hoje a palavra que tenho no meu coração é GRATIDÃO! Agradeço a Deus, a minha orientadora, a minha família, aos amigos e à Universidade Pública, pois, se ela não existisse, eu não teria a oportunidade de estar defendendo o título de mestra.

## RESUMO

Tendo em consideração a relação entre história e identidade, interrogar o passado para ampliar o conhecimento sobre a história da EJA é uma maneira de (re)afirmar a identidade da modalidade como campo pedagógico e, por conseguinte, como campo de pesquisa. Nesses termos, este estudo analisou a perspectiva didático-metodológica contida nos Guias Práticos para Educação Extraescolar (GPEE) publicado pela UNESCO na década de 1960, a fim de compreender os princípios pedagógicos que definiram os objetivos e os meios veiculados por essa agência internacional para a alfabetização de jovens e adultos. A metodologia desta pesquisa está pautada na concepção de paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, em que, por meio de pistas e minúcia de detalhes, consegue-se a decifração de um enigma, pela elucidação de um enredo e a revelação de um segredo. Isso com a contribuição de Dario Ragazzini sobre o uso das fontes documentais em estudos de história da educação. Para o autor, as fontes têm um importante papel na história e tem um processo de construção de três níveis: aquele que produziu a fonte, aquele que observa e a conserva e aquele que vai se aprofundar em seu conteúdo e realizará pesquisas sobre ela. Como um dos fundamentos básicos da história cultural, todo o processo de pesquisa foi realizado considerando o contexto social, político e cultural do período, ou seja, o contexto sendo cruzado com os dados extraídos da fonte. Como resultado, o exame das fontes indicou a ver convergência entre as questões sobre alfabetização de adultos tratadas na II Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) e as orientações didático-metodológicas contidas nos GPEE. A utilização de recursos audiovisuais, adoção de métodos ativos e participativos, consideração da influência dos meios de comunicação na formação cultural dos indivíduos, necessidade de professores qualificados, disponibilização de recursos financeiros para a formação docente, para a aquisição e elaboração de materiais didáticos e instalações para os encontros, necessidade de campanhas de alfabetização principalmente nos países em desenvolvimento, e a importância da contribuição dos países desenvolvidos para a realização dessas campanhas são exemplos de aproximações entre a II CONFINTEA e o conteúdo do GPEE. Além disso, a Educação Permanente, marcadamente voltada para a profissionalização, também esteve presente nas discussões e orientações de ambos. Em suma, a Educação de Adultos era tida como caminho para a organização do modo de produção capitalista e como via para assegurar a paz entre os povos. Essa pesquisa permitiu compreender também a UNESCO como uma instituição civilizadora, no sentido de que, ao publicar a coletânea, ela buscou ocupar um lugar de irradiadora de modelos de alfabetização de adultos a serem adotados pelos seus países-membros.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Material didático. História da educação. UNESCO.



## ABSTRACT

Bearing in mind the relationship between history and identity, interrogating the past to expand knowledge about the history of EJA is a way to (re)affirm the identity of the modality as a pedagogical field and therefore, as a research field. In these terms, this study analyzed the didactic-methodological perspective contained in the Practical Guides for Extra-School Education published by UNESCO in the 1960s, in order to understand the pedagogical principles that defined the objectives and the means conveyed by this international agency for the Literacy for youth and adults. The methodology of this research is based on Carlo Ginzburg's conception of the indicative paradigm, where through the clues and minutiae of details, it is possible to decipher an enigma, by elucidating a plot and revealing a secret. This with the contribution of Dario Ragazzini on the use of documentary sources in studies of the history of education. For the author, sources play an important role in history and have a three-tier construction process: the one who produced the source, the one who observes and preserves it, and the one who will deepen its content and conduct research on it. As one of the basic foundations of cultural history, the entire research process was carried out considering the social, political and cultural context of the period, that is, the context being crossed with the data extracted from the source. As a result, the examination of the sources indicated that there was a convergence between the issues of adult literacy addressed at the II International Conference on Adult Education and the didactic-methodological guidelines contained in the Practical Guides for Extra-School Education. The use of audiovisual resources, adoption of active and participatory methods, consideration of the influence of the media on the cultural formation of individuals, the need for qualified teachers, the provision of financial resources for teacher training, for the acquisition and preparation of teaching materials and facilities for the meetings, the need for literacy campaigns mainly in developing countries and the importance of the contribution of developed countries to carry out these campaigns are examples of approximations between II International Conference on Adult Education and the content of the Practical Guides for Extra-School Education. In addition, permanent education, markedly aimed at professionalization, was also present in the discussions and guidelines of both. In short, adult education was seen as a way to organize the capitalist mode of production and as a way to ensure peace between peoples. This research also made it possible to understand UNESCO as a civilizing institution, in the sense that, when publishing the collection, it sought to occupy a place that radiates adult literacy models to be adopted by its member countries.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Literacy. Courseware. History of education. UNESCO.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Jovem de Purdah examina um <i>slide</i> fixo que acaba de ser projetado na tela (Bombay, Índia).....	67
Figura 2 -	Adultos discutindo após projeção de <i>slide</i> .....	68
Figura 3 -	Pessoas conversando.....	86
Quadro 1 -	Duração, em horas, dos cursos de alfabetização de adultos.....	120
Quadro 2 -	Duração, em meses, da EDA em diferentes países.....	121
Quadro 3 -	Duração, em horas diárias e em número de dias semanais.....	121

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>CONFINTEA</b>	- Conferência Internacional de Educação de Adultos
<b>EDA</b>	- Educação de Adultos
<b>EJA</b>	- Educação de Jovens e Adultos
<b>EUA</b>	- Estados Unidos da América
<b>CEAA</b>	- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
<b>GPEE</b>	- Guias Práticos para Educação Extraescolar
<b>LDBEN</b>	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MCP</b>	- Movimento de Cultura Popular do Recife
<b>MEB</b>	- Movimento de Educação de Base
<b>MST</b>	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>OCDE</b>	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>ONU</b>	- Organização das Nações Unidas
<b>UNESCO</b>	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>URSS</b>	- União Soviética

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA UNESCO: trajetória de uma relação vista através das Conferências Internacionais da Educação de Adultos (CONFINTEAs).....</b>	<b>29</b>
2.1	“Educação de Adultos num mundo em evolução”: os anos de 1960 e a Educação de Adultos na CONFINTEA de Montreal (1963).....	39
2.2	Papel e conteúdo da Educação de Adultos.....	42
2.2.1	<b>O papel da Educação de Adultos em um mundo em evolução.....</b>	<b>42</b>
2.2.2	<b>Educação cívica e social.....</b>	<b>44</b>
2.2.3	<b>Cultura geral e formação profissional.....</b>	<b>45</b>
2.2.4	<b>A investigação, as universidades e Educação de Adultos.....</b>	<b>46</b>
2.2.5	<b>Relações entre Educação de Adultos e ação educacional entre jovens fora da escola.....</b>	<b>46</b>
2.3	Formas e métodos da Educação de Adultos.....	48
2.3.1	<b>Métodos ativos.....</b>	<b>48</b>
2.3.2	<b>Vocação, profissão e desenvolvimento da personalidade.....</b>	<b>50</b>
2.3.3	<b>Cursos de jornada completa.....</b>	<b>51</b>
2.3.4	<b>Férias, viagens de estudos e turismo social.....</b>	<b>52</b>
2.3.5	<b>Meios de formação cultural, informação e sua influência no público.....</b>	<b>52</b>
2.3.6	<b>Métodos de luta contra o analfabetismo.....</b>	<b>53</b>
2.3.7	<b>Interdependência entre o sistema escolar e a Educação de Adultos .....</b>	<b>53</b>
2.3.8	<b>Mobilização de recursos pedagógicos.....</b>	<b>54</b>
2.3.9	<b>Líderes.....</b>	<b>54</b>
2.3.10	<b>Ciências sociais e a investigação psicológica.....</b>	<b>55</b>
2.4	Estrutura e organização da Educação de Adultos.....	58
2.4.1	<b>Organizações privadas.....</b>	<b>58</b>
2.4.2	<b>Política governamental.....</b>	<b>58</b>
2.4.3	<b>Coordenação das atividades não governamentais.....</b>	<b>59</b>
2.4.4	<b>Cooperação internacional.....</b>	<b>60</b>
2.4.5	<b>Possível criação de uma Associação Mundial.....</b>	<b>61</b>

<b>3</b>	<b>AS RECOMENDAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....</b>	<b>64</b>
3.1	Recursos visuais na Educação de Adultos: utilização, avaliação e produção de slides fixos.....	65
3.2	As cartilhas de alfabetização – bases para sua organização.....	71
3.3	Materiais de leitura simples para adultos.....	81
3.4	Formação de professores e a Educação de Adultos.....	87
<b>4</b>	<b>PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DE PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA ÁFRICA.....</b>	<b>98</b>
4.1	O enfretamento do analfabetismo adulto.....	100
4.2	Estrutura e planejamento de um programa de alfabetização.....	105
4.3	Custo e financiamento.....	112
4.4	A publicidade e a seleção de um método e idioma.....	113
4.5	A organização de materiais.....	115
4.6	O emprego de meios auxiliares audiovisuais.....	116
4.7	Professores e supervisores.....	117
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>134</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A minha motivação para estudar a alfabetização de adultos teve início na minha graduação, quando cursei as disciplinas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no curso de pedagogia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG). Nessa mesma época, fui bolsista de um projeto sobre leitura e produção de textos imagéticos com jovens e adultos desenvolvidos no Assentamento Primeiro do Sul (MST), na cidade de Campo do Meio/MG. Além disso, desenvolvi minha pesquisa de trabalho de conclusão de curso analisando o livro didático (material do aluno e material do professor), adotado em 2010, pela Rede Municipal de Educação de Alfenas para a alfabetização de jovens e adultos<sup>1</sup>.

Após minha graduação, concluída em 2011, atuei como alfabetizadora de pessoas jovens e adultas nos anos de 2012 e 2013 e, juntamente com isso, especializei-me em alfabetização. A experiência com jovens e adultos me fez deparar com vários problemas que me fizeram refletir sobre a minha profissão, minha prática docente e sobre o problema do analfabetismo nessa faixa etária.

Ao longo da minha trajetória apresentada, mantive-me interessada na história da educação e, em especial, na história da EJA. Muito me inquietava entender o que se discutia sobre o tema e como era tratado o problema do analfabetismo de pessoas adultas no passado, bem como os impactos dessa história nos dias atuais.

Além disso, concorreu como necessidade para o desenvolvimento desta pesquisa o fato de que, de maneira geral, a história da EJA ainda seja um tema pouco investigado. Nesse sentido, tendo em consideração a relação entre história e identidade, interrogar o passado para ampliar o conhecimento sobre a história da EJA é uma

---

<sup>1</sup> Título do trabalho: O LIVRO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DE MATERIAL ADOTADO PELA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ALFENAS/MG. Em termos metodológicos, esta análise foi realizada a partir da caracterização da obra, com base nos critérios de avaliação utilizados pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA 2010). Uma vez submetida à obra aos critérios de avaliação do PNLA 2010, seus resultados foram interpretados à luz da teoria da ação dialógica, a fim de verificar em que medida a materialização do livro didático para a alfabetização de jovens e adultos dialoga com os pressupostos da educação emancipatória Freireana. Concluiu-se que o livro didático analisado contém muitas das características da educação emancipatória Freireana posto que apresenta em sua estrutura conteúdos e atividades que favorecem a prática da pesquisa e da reflexão, porém, também é marcante na obra analisada a presença de uma pedagogia bancária pois, os exercícios de reflexão eram por vezes seguidos por um conjunto de atividades sem contexto, meramente voltadas ao treino, à repetição mecânica ou ainda infantilizadas.

maneira de (re)afirmar a identidade da modalidade como campo pedagógico e como campo de pesquisa.

Sendo assim, tornou-se objetivo desta pesquisa analisar a perspectiva didático-metodológica contida nos Guias Práticos para Educação Extraescolar (GPEE) a fim de compreender os princípios pedagógicos que definiram os objetivos e os meios veiculados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a alfabetização de jovens e adultos nos anos de 1960. Tal propósito foi formulado tendo em vista que, entre os anos de 1960 a 1966, a UNESCO publicou os GPEE; material que, segundo seus organizadores, foi o primeiro de natureza metodológica voltado para a alfabetização de adultos.

Como objetivos específicos, esta investigação procurou aprender o debate em torno do problema do analfabetismo de adultos na II Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) no contexto de 1960; apresentar e analisar as recomendações didático-metodológicas para a Educação de Adultos (EDA) contidas nos GPEE, realizando um paralelo com as aproximações e distanciamento do que foi discutido na CONFINTEA de Montreal; e comparar as recomendações didático-metodológicas contidas nos quatro volumes do GPEE com as recomendações contidas no volume particular destinado ao planejamento e a organização de programas de alfabetização de adultos na África, a fim de compreender as motivações da UNESCO na elaboração de um volume específico da coletânea para alfabetização de adultos daquele continente.

Os GPEE, fontes documentais desta pesquisa, são compostos por cinco volumes. Especialmente na apresentação da coletânea é destacado que os volumes não tinham a pretensão em discutir teoricamente o problema do analfabetismo, visto que essa discussão já havia sido realizada em outras ocasiões e em outras publicações da UNESCO. Sendo assim, o objetivo dos Guias consistia em oferecer orientações de natureza prática.

Durante algum tempo, a Secretaria da UNESCO considerou que o material de caráter geral, teórico ou histórico sobre a educação de adultos e da juventude, que aparecia nas monografias sobre ensino fundamental, estudos e documentos de educação e o boletim de ensino fundamental eles poderiam ser utilmente complementados por uma coleção separada de publicações de índole mais ou menos práticas. As publicações existentes lidam com ideias, troca de experiências, etc., e, portanto, principalmente interessado em ensinar administradores, estudantes e professores de educação. Apenas ocasionalmente o professor ou especialista encontra neles materiais que são imediatamente úteis para seus programas (UNESCO, 1960, p. 08, V.1, tradução nossa).

No primeiro volume, intitulado *Slides fixos - Utilização, avaliação e produção* (1960), consta um conjunto de conhecimentos tidos como necessários para o domínio da produção e do emprego de *slides* fixos para a alfabetização de adultos, bem como orientações procedimentais para apreciação pedagógica do instrumento e a avaliação de sua eficácia.

O objetivo principal do segundo volume, publicado em 1961, consiste em fornecer uma orientação prática sobre como deve ser a Preparação, avaliação e emprego de Cartilhas de Alfabetização a partir de observações deduzidas de experiências de alguns países.

Materiais de leitura simples para adultos - Preparação e uso é o título do terceiro volume, publicado em 1963. Esse volume, como o próprio nome diz, foi destinado às orientações relativas à produção de textos para pessoas que acabaram de aprender a ler. Neste volume, é apresentado o que deve ser conhecido sobre a escrita e edição destes materiais.

O quarto volume da coletânea, Planejamento e a organização de programas de alfabetização de adultos na África (1966), surgiu após o seu autor, o Sr. Peter du Sautoy, ex-diretor dos Serviços de Assistência Social e Desenvolvimento Comunitário em Gana, preparar os materiais para o manual de forma esquemática e distribuí-lo na Conferência Regional sobre Planejamento e Organização de Programas Alfabetização na África, realizada em Abidjan (Costa do Marfim) em março de 1964. A partir do retorno que teve dos manuais distribuídos, realizou adaptações para compor a versão da UNESCO. Esse manual serviu de guia aos envolvidos no planejamento e organização de programas de alfabetização adultos, nos níveis nacionais e locais, nos países africanos.

O último volume - Os professores e a Educação de Adultos (1966) tem como foco a formação docente para a alfabetização de adultos. Foi elaborado após a realização do Congresso Mundial de Ministros da Educação para a Liquidação do Analfabetismo, ocorrido em Teerã em setembro de 1965. Destacamos nesse volume a consideração de que, apesar do professor ter a educação primária para crianças como a sua principal área de atuação, este poderia contribuir para a alfabetização de adultos, sendo, portanto, importante considerar sua formação para atuação junto ao público adulto.

Apesar do amplo reconhecimento da UNESCO na promoção de ações de estímulo à formulação de políticas públicas de combate ao analfabetismo, especialmente



por meio da realização de encontros internacionais, tal como as CONFINTEAs, ainda é lacunar o conhecimento disponível no que se refere à atuação dessa agência na sistematização e divulgação de diretrizes de natureza didático-metodológica para a alfabetização de jovens e adultos. Em função disso, a presente pesquisa foi desenvolvida em torno das seguintes questões: Que razões teriam motivado a UNESCO a publicar a coletânea GPEE? Com essa publicação, a UNESCO pretendia ocupar um lugar de irradiadora de modelos de alfabetização de jovens e adultos a serem adotados pelos seus países-membros? A publicação da coletânea se insere no conjunto das suas ações de estímulo à formulação de políticas públicas de combate ao analfabetismo? Quais as razões da UNESCO para dedicar um volume da coletânea especialmente para alfabetização de adultos na África? Quais as particularidades do problema do analfabetismo na África daquela época que justificariam um volume particular? Quais orientações eram dadas aos professores alfabetizadores naquela época?

Orientada pelas questões acima, foi realizada uma revisão de literatura de pesquisas feitas nos últimos 10 anos sobre tema deste estudo. As palavras-chave utilizadas nesse levantamento foram: EJA, materiais didáticos, alfabetização de adultos, cartilhas de alfabetização de adultos, metodologia da alfabetização de adultos, CONFINTEAs e UNESCO. Esse levantamento foi feito no banco de teses e dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no *site* da *Scientific Eletronic Librany Online (SciELO Brasil)* e nos GTs 02, 10 e 18 (História da Educação; Alfabetização, Leitura e Escrita; Educação de Jovens e Adultos, respectivamente) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Após o levantamento realizado por meio das palavras-chave, os critérios de seleção dos textos foram: trabalhos realizados que apresentam essas mesmas palavras no título e/ou trabalhos que fazem referência explícita no título ao tema da educação de jovens e adultos na década de 1960. Por meio desse procedimento, segue a literatura selecionada.

Em busca de pesquisas desenvolvidas sobre o tema e o problema deste estudo, encontramos pesquisas sobre alfabetização de adultos no Brasil, na década estudada. A partir dos estudos em fontes documentais, Anelisa Prazeres Veloso de Souza (2007) apresenta como foram desenvolvidas as Campanhas Oficiais de Alfabetização de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso. Nesse levantamento histórico, Souza apresenta uma leitura das campanhas oficiais que aconteceram no marco de 1947 a 1990,

compreendendo deste a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos até a extinção da Fundação Educar. Para a análise teórico-metodológica, a autora utiliza-se da contribuição da história cultural; dos pressupostos da história oral e de estudos na área da educação, e analisa os documentos gerados a partir de planos de governo, relatórios oficiais, mensagens governamentais, anais de congressos, relatos de experiências em seminários e narrativas de sujeitos que participaram daquele contexto histórico.

Souza conclui em seu estudo que, apesar do estado do Mato Grosso ter desenvolvido as Campanhas Oficiais de Alfabetização de Jovens e Adultos, o problema do analfabetismo na população mato-grossense na época não foi resolvido por causa de alguns fatores, dentre eles a deficiência administrativa, falta de espaço, professores desqualificados, falta de material didático e a não assistência por parte do governo. A autora aponta que faltava principalmente uma política de modernização na estrutura pedagógica das campanhas.

As campanhas realizadas no estado não conseguiram alcançar com sucesso porcentagens satisfatórias de alfabetização que, de acordo com o estudo realizado, deu-se devido à concepção de alfabetização que trata apenas de um simples processo de aquisição de um sistema de código alfabético e que, por meio dela, a ignorância seria extinta. E também devido à concepção de que se tinha de que um indivíduo analfabeto era um ser ignorante, inculto e incapaz de aprender coisas mais complexas.

Luiz Gonzaga Gonçalves (2013), em seu estudo, apresenta alguns intelectuais e educadores dos movimentos sociais e populares dos anos 1950 e 1960 e destaca algumas intuições políticas e educacionais vividas pelos movimentos sociais e populares, enfatizando especialmente as iniciativas do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), que antecederam à ditadura militar no Brasil. Para Gonçalves (2013), os intelectuais e educadores do MCP relacionavam investigação e ação educativa numa aproximação bem sucedida ao universo cultural do educando adulto, nas periferias urbanas e rurais. O autor cita o “Sistema Paulo Freire” como um exemplo do que ele considera como pensar e agir por alternativas, onde o trabalho dos educadores e educandos é o que vai definir as linhas de continuidade ou descontinuidades em torno da proposta dos círculos de cultura. Mas, na ditadura, os militares e seus aliados exterminaram as iniciativas dos movimentos em direção à cultura popular antes que estas permitissem a produção de saberes revolucionários. A militância acreditava que essa produção de saberes se originaria no fazer educacional que se dava aos adultos.

No artigo de Francisco Canindé da Silva e Marisa Narcizo Sampaio (2015), os autores apresentam a experiência de alfabetização com jovens e adultos conhecida como "As 40 horas de Angicos" (RN), que completou cinquenta anos em abril de 2013. O artigo é fruto do trabalho do Núcleo de Referência em História e Memória da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular no Rio Grande do Norte. O estudo se originou a partir de entrevistas realizadas com alguns dos protagonistas que rememoraram o contexto, proposta e prática pedagógica vivenciada em Angicos. As treze pessoas entrevistadas mostraram aos pesquisadores que, naquele tempo, além da alfabetização, a força que mantinha a experiência viva era a capacidade de colocarem em prática princípios freirianos, como, por exemplo, a relação pedagógica entre os sujeitos em busca de uma educação libertadora.

Maria das Dores Alves de Sousa (2017), em seu artigo, analisa as narrativas de educadores populares que atuaram no Movimento de Educação de Base (MEB) no Ceará, nos anos de 1960, com o objetivo de compreender a influência do pensamento freiriano na alfabetização de adultos. Por meio da história oral, na sua investigação, a autora pôde perceber uma permanente reflexão crítica da ação alfabetizadora e o compromisso dos educadores com uma práxis vinculada à realidade dos alunos, além da preocupação em trabalhar o domínio da leitura, da escrita e da compreensão crítica da realidade.

Destacamos também os trabalhos que relacionam as ações da UNESCO com a África e a assuntos raciais. No artigo "O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios da UNESCO", Marcos Chor Maio (1998) aborda o contexto político-científico que levou a UNESCO a aprovar a realização de uma pesquisa sobre as relações raciais no Brasil por ocasião da V Conferência Geral ocorrida na França em 1950. De acordo com o autor, a UNESCO procurou encontrar soluções que excluísse os efeitos do racismo e o Brasil foi escolhido, em perspectiva comparada com a negativa experiência racial norte-americana, para ser um dos polos de investigação dos dilemas vividos pelo mundo ocidental.

Acontece que, após assumir a direção do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO, Arthur Ramos delimitou estudos sociológicos e antropológicos no Brasil, isso devido às preocupações da UNESCO a respeito do problema do racismo. Ramos acreditava que, juntamente com enfrentamento desse problema, deveria ser real o projeto contra o analfabetismo, que já havia sido implantada pela UNESCO em

colaboração com o governo brasileiro uma atenção especial ao estudo dos grupos negro e indígena para a tarefa de sua integração ao mundo moderno.

O autor apresenta como “fase heróica” às estratégias utilizadas pela instituição na luta contra o racismo entre os anos de 1945 e 1950, período que compreende a criação dessa organização. Enfatiza que, com a realização de pesquisas experimentais sobre relações sociais, o Brasil foi elevado à condição de laboratório racial. Maio aponta que a UNESCO publicou uma série de pequenos estudos sobre raça e relações raciais com o intuito de dar maior publicidade a certos conhecimentos científicos a respeito do tema.

Também de autoria de Maio (1999), o artigo “O Projeto UNESCO e a Agenda das Ciências Sociais no Brasil dos Anos 40 e 50” apresenta que, nos anos de 1951 e 1952, a UNESCO patrocinou várias pesquisas sobre as relações raciais no Brasil. O objetivo da investigação realizada pela organização era apresentar ao mundo os detalhes de uma experiência no campo das interações raciais julgada, na época, singular e bem-sucedida, tanto interna quanto externamente. Maio mostra que essas pesquisas, além de apresentar um amplo e diversificado quadro das relações raciais no Brasil, contribuiu também para o surgimento de novas leituras acerca da sociedade brasileira.

Elder Patrick Maia Alves (2010) apresenta o advento e a operacionalização de uma formação discursiva responsável pela emergência de um novo universalismo global que defende a promoção de valores como a diversidade cultural. A atuação da UNESCO é estudada pelo pesquisador em busca da compreensão das implicações políticas e culturais desse universalismo. Ele destaca as ações da UNESCO envolvendo governos, organizações não governamentais e grupos políticos. Para Alves, essa coordenação possibilitou à UNESCO “criar os principais instrumentos jurídicos transnacionais responsáveis pelo disciplinamento e o tratamento jurídico-político de temas e questões envolvendo a cultura popular e/ou tradicional, o patrimônio cultural imaterial e as novas relações entre cultura e desenvolvimento” (ALVES, 2010, p. 539).

O estudo de Muryatan Santana Barbosa (2012) analisa a construção da “perspectiva africana” na coleção intitulada História Geral da África publicada pela UNESCO. A pesquisa visa contribuir para uma necessária discussão epistemológica e teórico-metodológica sobre a história da África. Concretizando-se a partir da análise de oito volumes da coleção, onde a autora constatou-se que essa perspectiva se diversifica na história geral da África em três abordagens complementares: a) regionalismo; b) difusionismo intra-africano; c) sujeito africano. A autora apresenta a importância da

pesquisa e o ensino de história da África no Brasil que, segundo ela, passa por um momento de consolidação acadêmica e institucional, pois muitos cursos e disciplinas disseminam um conhecimento sobre o assunto que se torna algo importante para a ciência histórica e disseminará o crescimento de uma visão antirracista entre as novas gerações. Para Barbosa, os motivos para se revisitar a história geral da África são: a qualidade científica da coleção analisada, que esse projeto da UNESCO garantiu que o ponto de vista dos intelectuais africanos sobre a história do seu continente se tornasse algo internacionalmente relevante e acessível aos interessados e o último motivo é de ordem local, pois a obra foi relançada no Brasil em 2010, com acesso livre pela *internet*.

Maio (2015) analisa as críticas produzidas por Guerreiro Ramos à proposta da UNESCO de patrocinar uma série de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil no início dos anos 1950. O autor analisou os trabalhos de Ramos entre os anos de 1946 a 1950, onde há críticas de Ramos à tradição de estudos afro-brasileiros, as abordagens acerca do preconceito e sobre a necessidade de formação de uma *intelligentsia* negra com o objetivo de combater a discriminação racial no país. O autor ainda cita a proposta de Guerreiro Ramos de um congresso internacional sobre raças, com objetivo de discutir a adoção de medidas de combate ao racismo. De acordo com os estudos de Maio, a UNESCO formulou uma agenda educacional contra o racismo, ainda sob o impacto do genocídio nazista, do processo de descolonização do Terceiro Mundo e dos primeiros passos da Guerra Fria. O autor mostra que, na V Conferência Geral da UNESCO, foi aprovada a realização de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil. Apesar da ideia não ter se concretizado, ela gerou um efeito não previsto com a ampliação e diversificação dos estudos da UNESCO.

No que se refere às CONFINTEAS, foram identificados alguns estudos. No primeiro, Heribert Hinzen (2009) apresenta o artigo “Educação de Adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFINTEA”. Por meio de documentos e congressos, organizações e personagens, o autor apresenta ideias, concepções e modelos sobre a EDA no contexto de organismos como a UNESCO, a União Europeia e a Associação Alemã de Educação de Adultos. Para Hinzen, é claro que esses organismos exercem mútua influência uns sobre os outros, por meio das políticas, programas, modelos e, até mesmo, pela administração de recursos financeiros. Ele também apresenta que a EDA entre 1960 e 1975 modernizou-se e profissionalizou-se, no contexto da reforma pedagógica, como um programa internacional.

John Aitchison (2009) da Universidade KwaZulu de Natal da África do Sul em seu texto “A voz do Sul na CONFINTEA VI: a agenda da África” apresenta uma síntese da agenda africana produzida a partir de relatórios nacionais trazidos pelos 46 países africanos, reunidos na conferência preparatória para a CONFINTEA VI em Nairóbi, no Quênia, em novembro de 2008. Inicialmente Aitchison apresenta o contexto do desenvolvimento educacional do país na época e apresenta questões que foram consideradas prioritárias para discussão, como estrutura, gestão, financiamento e qualidade da EDA na África. Em Nairóbi, os representantes sugeriram maior intercâmbio entre países e a necessidade de levantamento de fundos para o financiamento da EDA na África. Ao final do encontro, estes assumiram o propósito de garantir como direito a educação e a aprendizagem de jovens e adultos africanos.

Já Venício José Martins (2009) analisa os documentos produzidos pelas CONFINTEAs do Século XX (conferências da Dinamarca, Canadá, Japão, França e Alemanha). A partir da pergunta-problema: confrontadas com as transformações econômico-sociais, as CONFINTEAs, do século XX, apresentam inflexões, avanços, retrocessos, em suas propostas e concepções? O autor considera que as CONFINTEAs apresentam avanços quando tratam a EDA como parte essencial do processo educacional, considerando ainda que as CONFINTEAs historicamente apresentam a EDA sendo debatida, discutida, valorizada.

Ivanildo do Socorro Mendes Gomes (2012), em sua pesquisa documental, apresenta e analisa os avanços e as recomendações para a EDA existentes nas CONFINTEAs, destacando os movimentos pela EJA atuantes no processo da V CONFINTEA. Ele apresenta os desafios colocados para a política de EJA como resultados das CONFINTEAs realizadas no século XX e um histórico de proposições que vão avançando ao longo da realização do evento, mas que não surtiram efeitos significativos nas ações práticas da EJA.

Assim, na revisão de literatura, verificamos que o conhecimento disponível sobre o tema da EJA na década de 1960 tem como foco as experiências desenvolvidas no Brasil. No que diz respeito à UNESCO, temos alguns estudos que a relacionam com a África e a assuntos raciais, mas nenhum trabalho na língua portuguesa que analise ou faça referência aos GPEE, fonte desta pesquisa, foi identificado.

Haja vista os objetivos da presente pesquisa, vários autores foram mobilizados para compor o referencial teórico. Inicialmente, cumpre destacar a importância dos estudos de Emília Ferrero acerca da psicogênese da língua escrita em adultos. Segundo

Suzana Schwartz (2012), Emília Ferreiro e sua equipe realizaram, em 1983, uma pesquisa com adultos tomando como referência a seguinte questão: qual é o conhecimento que os adultos pré-alfabetizados têm do sistema de escrita? Como hipótese, não se considerou que os analfabetos nada sabem, pelo contrário “entre o não saber e o saber há certos intermediários” (FERREIRO *apud* SCWARTZ, 2012, p. 42).

Nesses termos, a partir da teoria da psicogênese da língua escrita, afirmam que a descoberta do processo por adultos analfabetos tem as mesmas características e os mesmos resultados que em crianças.

(...) estudos realizados pela mesma equipe mostraram que há semelhanças entre o pensamento do adulto e da criança não alfabetizados do ponto de vista cognitivo, que a psicogênese da língua escrita ocorre de modo muito semelhante entre as pessoas: “os adultos utilizam [...] os níveis conceituais das crianças, o que reforça o caráter construtivista do processo de apropriação da língua escrita [...]” (FERREIRO *apud* SCWARTZ, 2012, p. 42).

Assim, de acordo com Ferreiro, adultos analfabetos, assim como as crianças, possuem conhecimentos prévios antes de irem para a escola. E que se tratando do sistema da escrita, tanto crianças como adultos têm hipóteses semelhantes sobre como se dá a representação da língua escrita.

No que se refere às opções metodológicas, tema tão central quando se trata de alfabetização, Schwartz afirma que, para Emília Ferreiro e Ana Teberosky, o método como ação específica do meio pode ajudar ou dificultar a aprendizagem, mas não é o método que vai produzir a aprendizagem, e sim a interação que é promovida por meio dele (FERREIRO; TEBEROSKY *apud* SCWARTZ, 2012, p. 47).

Sobre a questão das opções metodológicas de alfabetização, Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (2001) apontam que pareceres pedagógicos, prefácios de livros escolares, manuais especializados destinados à formação de professores são algumas das fontes pelas quais é possível examinar os preceitos pedagógicos sobre a alfabetização difundidos em determinadas épocas e contextos e os modos como a difusão desses preceitos tentam impor determinadas escolhas. Ainda que “os professores anunciam-se voluntários de uma doutrina, mas modificam ‘à sua maneira’ os instrumentos que utilizam” (CHARTIER; HÉBRARD, 2001, p. 142).

Chartier (2016) ainda nos apresenta outro tema muito importante para pensar as questões relativas à alfabetização. Em seus estudos ela cruza duas áreas que geralmente são separadas: o fenômeno social da alfabetização e o ensino escolar da leitura.

A ocorrência histórica em torno do método tido como mais adequado ao trabalho de alfabetização bem como o papel de fatores externos à escola na aprendizagem, cumpre assinalar a importância do conceito de dispositivo como suporte teórico utilizado na abordagem analítica dos GPPE.

A ideia de dispositivo foi desenvolvida por Michel Foucault (2007). Segundo o filósofo, o dispositivo disciplinar origina-se a partir do poder que é concebido como uma rede que se forma das relações sociais entre os indivíduos. De modo geral, um dispositivo disciplinar funciona como as instituições disciplinares. Elas constituem uma luta pelos direitos dos sujeitos, de certa maneira, protegendo-os, mas elas também os obrigam a se comportarem da maneira que elas desejam.

Chartier (2002) enfoca o poder dos dispositivos que orientam as condutas e as representações. Sobre um dispositivo a autora ainda destaca que:

Um dispositivo (seu funcionamento, sua eficácia, sua configuração) não se revela senão na história longa: no momento no qual ele é atualizado, reformado ou “desmobilizado”, as mudanças induzidas sempre provocam acontecimento, discursos, resistências, o imprevisto, conflitos. Assim, o que se pode atingir através dos dispositivos não é a episteme de um tempo, a história dos saberes discursivos, mas a história das práticas sociais (CHARTIER, 2002, p. 13).

Chartier apresenta uma discussão sobre as diferenças entre dispositivo prescrito e dispositivo assimilado e dialoga com Foucault no sentido de problematizar a noção de dispositivo disciplinar que ele propõe. Sem desconsiderar a premissa foucaultiana em relação ao caráter disciplinar do dispositivo Chartier considera que, embora o dispositivo prescrito contenha traços de dominação, as prescrições não são assimiladas de maneira igual e direta pelos professores e alunos no âmbito das práticas de sala de aula. Segundo a autora, para que um dispositivo funcione, é preciso, portanto, que ele tenha sido “assimilado” por indivíduos e que seja permanentemente “praticado”, pois há sempre novos alunos e novos professores. “Um dispositivo assimilado é, portanto, uma realidade interior tanto quanto exterior, subjetiva tanto quanto objetiva representada tanto quanto instituída” (CHARTIER 2002, p. 15).

De maneira correlata ao conceito de dispositivo, utilizado para interpretar as prescrições contidas nos GPPE, o conceito de civilização, formulado por Norbert Elias (1994), permitiu compreender a UNESCO como uma instituição civilizadora. O conceito de civilização é um dos principais termos utilizado nas análises empreendidas por Elias, onde ele se fundamenta na relação de interdependência entre os indivíduos que formam uma sociedade.



O processo civilizador, tal como proposto, refere-se a um processo de dominação de grupos humanos uns sobre outros, mediante processos de padronização comportamental idealizada. Nas palavras de Elias (1994), civilização se refere:

a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes. Pode se referir ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos (ELIAS, 1994, p. 23).

Para Elias, não há como pensar os conceitos de indivíduo e de sociedade como categorias separadas. O autor analisa as transformações que ocorreram nas sociedades e as mudanças sucedidas nas estruturas de personalidade dos indivíduos que a compõem. As transformações nas estruturas das sociedades abalam a estrutura da personalidade de seus membros, principalmente no que diz respeito ao controle dos impulsos, o autocontrole.

As unidades sociais que chamamos nações diferem muito na estrutura da personalidade de seus membros, nos esquemas através dos quais a vida emocional do indivíduo é moldada sob pressão da tradição institucionalizada e da situação vigente. O típico no comportamento descrito por Eckerman é uma forma específica de "economia de afetos", que consiste na clara admissão de inclinações individuais que Goethe considera insociáveis e contrárias a formação de afetos necessária para que haja "sociedade" (ELIAS, 1994, p. 49).

No processo civilizador, conforme as formas de relações sociais vão se configurando e aumenta o grau de interdependência entre as pessoas, o nível de controle das emoções é alterado. Já a educação é tida como parte de um condicionamento em que os homens vão se tornando civilizados. No processo histórico de ensino-aprendizagem, a educação se tornou algo fundamental aos modos de conduta.

Considerando que as fontes estão sempre entrelaçadas com o contexto social e histórico bem como são igualmente fruto de percepções individuais de quem os produz e das relações de poder envolvidas na formulação e difusão de ideias e preceitos e no funcionamento das instituições, este trabalho está baseado nas formulações teóricas apresentadas por Chartier, Foucault e Elias.

Metodologicamente, esta pesquisa se pautou na concepção de paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989) e nas contribuições de Dario Ragazzini (2001) sobre o uso das fontes em estudos de história da educação.

De acordo com Ginzburg (1989), a busca pela minúcia, pela pista, é o modo utilizado para entender a realidade e, nesse sentido, o paradigma indiciário é comparado à decifração de um enigma, pela elucidação de um enredo e a revelação de um segredo.

A utilização dessa perspectiva não é encontrada apenas no campo da história, mas também em outros domínios, como na antropologia, linguística, criminalística e na medicina. Em verdade, segundo o autor, a investigação baseada em indícios é identificável desde os primórdios da humanidade, nas técnicas utilizadas pelos caçadores.

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barbas. Aprendeu a fazer operações com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. [...] O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas uma série coerente de eventos. ‘Decifrar’ ou ler’ as pistas dos animais são metáforas (GINZBURG, 1989, p. 151).

Por analogia às estratégias dos caçadores, Ginzburg propõe a perspectiva indiciária como ferramenta da pesquisa científica. No âmbito da história, o paradigma indiciário corresponde à maneira de analisar o documento, levantando indícios, buscando nas minúcias dos fatos elementos para interpretar a realidade investigada, tal qual “o do caçador agachado na lama, que escuta as pistas da presa”. Isso porque “a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 154, 177).

Utilizando o proposto por Ginzburg a respeito do paradigma indiciário o percurso em direção aos objetivos de pesquisa foi o de, primeiramente, apresentar a estrutura e o conteúdo das fontes, tal como foram originalmente construídas. Com base em levantamento dos elementos que compõem o texto documental das fontes e, apoiados na observação do contexto histórico no tempo em que foram produzidas, podemos chegar a uma descrição organizada das estruturas que dão forma a discussão apresentada do documento. Nesse sentido, nosso esforço inicial foi o de identificar o problema do analfabetismo adulto nas discussões realizadas na II CONFINTEA, por meio da análise dos relatórios apresentados pelas comissões, como também nas recomendações presentes em cada volume do GPEE.

Em cada volume do GPEE, foi estudado e analisado quem eram seus autores e, em seguida, foram observadas as relações de proximidade e de distanciamento entre as recomendações dos GPEE e o debate da II CONFINTEA, registrado nos Anais da referida conferência. Durante esse processo, foi descrito o contexto da década da

publicação do volume e procuramos identificar qual a relação entre os acontecimentos sociais do período e as recomendações da UNESCO.

Haja vista a adoção da pesquisa documental como base do presente estudo, a consideração do método indiciário como tratado por Ginzburg (1989) dialoga com as questões acerca das fontes, tal qual proposto por Ragazzini (2001).

Para Ragazzini, existe uma relação entre o historiador com as fontes de estudos de história da educação. As fontes têm um importante papel na história e tem um processo de construção de três níveis: aquele que produziu a fonte, aquele que observa e a conserva e aquele que vai se aprofundar em seu conteúdo e realizará pesquisas sobre ela. Para o autor, “a identificação, o uso e a interpretação das fontes são elementos constituintes do caráter e da qualidade da pesquisa, além de portarem a identidade e a autocompreensão da pesquisa histórica” (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

A perspectiva metodológica deste trabalho está inscrita no debate sobre história cultural. Como um dos fundamentos básicos da história cultural todo o processo de pesquisa será realizado considerando o contexto social, político e cultural do período, ou seja, esse contexto estará sempre sendo cruzado com os dados extraídos da fonte. A história cultural considera e aceita a análise de outros objetos e sujeitos. Ela nos mostra que devemos considerar as fontes excluídas e marginalizadas e que todo documento é subjetivo.

Para Sandra Jatahy Pensavento (2012), a história cultural permite realizarmos ligações entre os modos de perceber o mundo de certo tempo. De acordo com a autora, pode-se dizer que a proposta da história cultural seria, pois, “decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo” (PESAVENTO, 2012, p. 22).

A história cultural trouxe também uma forma inédita de se perceber o campo da cultura, considerada a partir daí como “conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2012, p. 8). A educação enquanto prática social é algo que tem como princípio levar até os indivíduos a herança cultural da sociedade a qual que está inserido, sendo assim, não tem como falarmos de educação e, em particular, de história da educação sem tratar de cultura.

Os aspectos apresentados constituem a plataforma sobre a qual esta pesquisa foi desenvolvida. O texto da dissertação está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado como “A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA UNESCO: trajetória de

uma relação vista através das Conferências Internacionais da Educação de Adultos (CONFINTEAs)”, apresento o que foi discutido em cada evento ao longo dos 60 anos de história das conferências. Enfatizando o lugar de importância do analfabetismo adulto em cada década e o contexto histórico que o mundo se encontrava. Ainda no primeiro capítulo destaco a CONFINTEA de Montreal, realizada em 1963, onde busco aprender o debate em torno do problema do analfabetismo de jovens e adultos na II CONFINTEA, no contexto da década de 1960. Apresento o que foi debatido e as orientações realizadas pelos comitês participantes do evento por meio do relatório dessa conferência.

O segundo capítulo, “AS RECOMENDAÇÕES DIDÁTICO METODOLÓGICAS DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS”, é destinado à apresentação e à análise das recomendações didático-metodológicas para a EDA contidas nos GPEE, realizando um paralelo com as aproximações e distanciamento do que foi discutido na CONFINTEA de Montreal.

No terceiro capítulo, comparo as recomendações didático-metodológicas contidas nos quatro volumes do GPEE com as recomendações contidas no volume particular destinado ao planejamento e a organização de programas de alfabetização de adultos na África em busca de apreender as motivações da UNESCO na elaboração de um volume específico da coletânea para alfabetização de adultos na África.

## **2 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA UNESCO: TRAJETÓRIA DE UMA RELAÇÃO VISTA ATRAVÉS DAS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEAS)**

A UNESCO foi criada em 16 de novembro de 1945 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a sua sede se encontra em Paris. A sua criação se deu a partir da elaboração de políticas de reconstrução do mundo após a II Guerra Mundial objetivando a promoção da paz, por meio da educação, ciências, cultura, comunicação e informação. Para Ely Evangelista (1999), com a gênese da UNESCO, o que existia era a esperança da construção de um mundo novo, pois, na década, era predominante um mundo dividido, com problemas que se constituíram por meio de confrontos. Segundo a autora, a guerra fez com que os governantes percebessem que seriam necessários outros acordos, além dos econômicos e políticos, para garantir o respeito entre todos os povos e raças tal como previsto no Ato Constitutivo da UNESCO.

A guerra convencera os governantes de que os acordos econômicos e políticos entre eles não garantem a “adesão unânime e sincera dos povos”, assim como da necessidade 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” (Ato Constitutivo da UNESCO *apud* EVANGELISTA, 1999, p. 13).

Para tanto, caberia à UNESCO empregar métodos adequados de cooperação entre os povos e possibilitar condições onde todos pudessem ter oportunidade de acesso à educação e informações. Assim sendo, com a criação da UNESCO, “propõem-se amplos programas e conteúdos flexíveis de educação como fatores de desenvolvimento das regiões ‘atrasadas’, objetivando a integração entre diversas nações com diferentes culturas” (AROUCA, 1996, p. 66).

Em se tratando da educação, o objetivo da UNESCO é o de promover o conhecimento e a compreensão entre os países por meio da troca de conhecimentos e experiências. Seu principal plano é auxiliar os países de maneira que consigam oferecer para todos os indivíduos uma educação de qualidade e que abranja todos os níveis e modalidades, incluindo a EJA. Ocorre que a UNESCO tem ocupado um lugar importante no fomento do debate sobre o problema do analfabetismo e no estímulo à realização de programas nacionais de Educação de Jovens e Adultos analfabetos. Para a

consecução dos seus propósitos, dentre as variadas ações desenvolvidas consta a instituição das CONFINTEAs<sup>2</sup>.

As CONFINTEAs são encontros intergovernamentais convocados e coordenados pela UNESCO com o objetivo de promover o diálogo e a avaliação das políticas de educação e aprendizagem de jovens e adultos na esfera internacional. De acordo com Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezia (2014), nos últimos sessenta anos foram essas conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da EDA para o período entre uma e a próxima conferência. E, como um preparatório para as CONFINTEAs, eram realizados levantamentos a respeito de questões referentes à situação da EDA a fim de subsidiar o debate.

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos representam a culminância de processos cíclicos ocorridos a cada dez ou doze anos nas seis últimas décadas. (...) Isso inclui um processo preparatório envolvendo a elaboração de relatórios nacionais sobre a situação da Educação de Adultos em cada país membro, a consolidação desses relatórios nacionais em documentos sobre a situação mundial, a preparação de outros documentos de apoio, a organização de reuniões preparatórias e seminários em diferentes níveis geopolíticos – nacional e regional – e instâncias organizacionais – governos e sociedade civil – que visam mobilizar e dar maior visibilidade ao campo da Educação de Adultos, a realização de uma grande conferência internacional em que algum tipo de declaração ou agenda internacional é acordado – particularmente no caso da quinta e da sexta conferência – e, em seguida, são propostos mecanismos de acompanhamento vagamente definidos, por meio dos quais se espera monitorar a implementação dos compromissos e responsabilidades assumidos pelos governos durante a conferência (IRELAND, 2013, p. 16).

Dessa forma, na CONFINTEA de 1949 se discutiu o conteúdo da EDA, suas agências e problemas de organização, métodos e técnicas de ensino bem como meios para o estabelecimento de mecanismos internacionais de cooperação permanente. O objetivo era propor uma EDA que desenvolvesse o espírito de tolerância entre os povos. Para tanto se via como necessário a realização de propostas que considerassem as reais condições de vida da população.

Para Jane Paiva (2009), é em Elsinore que o percurso e lutas em busca dos sentidos dos direitos à EJA no plano internacional se iniciam. A autora aponta que

---

<sup>2</sup> Até o presente momento foram realizadas seis Conferências. A primeira CONFINTEA aconteceu em 1949, na Dinamarca; a segunda em 1963, no Canadá; a terceira em 1972, no Japão; a quarta em 1985, na França; a quinta em 1997, na Alemanha e a sexta em 2009, no Brasil. Em ordem as CONFINTEAs tiveram os seguintes temas: “A Educação de Adultos em um mundo mutável”; “Educação de Adultos em um mundo em evolução”; “A Educação de Adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida”; “Aprendizagem ao longo da vida, o direito a aprender”; “Aprendizagem de Adultos: como direito, ferramenta, prazer e responsabilidade compartilhada” e “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos”.

naquela década a Europa estava partida e o mundo vivia os impactos gerados pela II Guerra Mundial. Além do mais “o potencial bélico demonstrava os avanços tecnológicos e científicos, e a bomba atômica não era uma ilusão. Surgia a necessidade de pensar em outro mundo” (PAIVA, 2009, p. 17), ou seja, em busca da tranquilidade mundial, a preocupação das delegações era basicamente de uma EDA que levasse a edificação de uma sociedade pacífica e o cumprimento aos direitos humanos, sem, entretanto, focalizar no problema do analfabetismo.

A campanha contra o analfabetismo é teoricamente uma parte da Educação de Adultos, da mesma forma que a introdução à arte ou à formação econômica e social também o são. Mas a alfabetização tem um alcance tão amplo e suscita problemas tão específicos que a UNESCO prefere tratá-la como parte do campo da educação fundamental, intimamente relacionada, mas distinta, da Educação de Adultos. Essa questão, portanto, não será estudada; da mesma forma, omitimos o ensino escolar tradicional e a formação técnica (RELATÓRIO da I CONFINTEA, 1949 *apud* Ireland; Spezia, 2014, p. 89-90).

Naquele momento, onde o mundo acabava de vivenciar a II Guerra Mundial que deixou muita destruição e mortes, a preocupação era com tomadas de decisões em busca da preservação da paz e isso não estava vinculado, especificamente, à resolução do problema do analfabetismo adulto.

Na II CONFINTEA, os debates se deram em torno do papel, conteúdo, formas, métodos, estrutura e organização da EDA. Dentre as questões discutidas nessa conferência, algumas seguem atuais, como o debate sobre a separação entre a educação técnica e vocacional e a relação entre a de jovens e adultos. Nessa conferência o problema do analfabetismo adulto sofreu uma alteração no seu tratamento em relação à conferência de Elsinore, ganhou mais visibilidade, embora não figurasse como problema principal.

O ponto central das discussões teve como foco as alterações sociais decorrentes do desenvolvimento tecnológico, o crescimento econômico e a relação dessas mudanças com a vida do adulto da EDA. Nesse sentido, para Paiva (2009), o aperfeiçoamento profissional ocupou centralidade na CONFINTEA de Montreal. Para a autora, na II CONFINTEA, é importante destacar que o aperfeiçoamento profissional era uma das maiores preocupações das pessoas adultas na época, que muitas vezes retornavam aos estudos por esse motivo. Paiva ressalta também o papel da ciência e da técnica, pois, segundo ela, nessa conferência, “atribuía a ideia do progresso com o conteúdo realista e científico ligado à vida, para a formação do homem moderno (...)” (PAIVA, 2009, p. 20).

Acreditamos que essa preocupação era umas das consequências do que se vivia na época, pois se tratava de um período marcado por um conflito iminente entre os Estados Unidos (EUA) e a União Soviética (URSS), ou seja, estava em curso uma corrida armamentista na disputa pelo posto de país mais desenvolvido tecnologicamente e os habitantes da terra viviam com medo de uma possível guerra nuclear. Algumas orientações foram realizadas aos estados como a necessidade de disponibilização de recursos por meio de um fundo especial para a alfabetização, principalmente, para aqueles países em desenvolvimento. Os países desenvolvidos teriam que ajudar os países da Ásia, África e América Latina, visto que o problema analfabetismo era urgente nessas regiões. Para isso, sugeriu-se que fundos fossem liberados por meio do desarmamento.

Já na III conferência, foi destacado o grande aumento do número de pessoas que participavam em programas de EDA. Os pontos de referência que orientaram os debates dessa conferência foram: examinar as tendências na EDA durante a última década, considerar as funções da EDA no contexto da educação ao longo da vida e avaliar as estratégias de desenvolvimento educacional em relação à EDA. Foi discutido também sobre a adoção de um conceito mais amplo de educação. Com isso surgem as categorias de ensino escolar e extraescolar como dimensões que deveriam garantir a educação integral dos indivíduos de todas as idades. Novamente foi discutida a necessidade da existência de mais recursos ser colocados à disposição da EDA.

Vinculada à ideia da aprendizagem ao longo da vida, a alfabetização de adultos teve destaque nessa edição. Os delegados concordavam que, por meio dela, seria possível o fortalecimento da democracia. Em função disso, a taxa de diminuição do analfabetismo deveria ser concretizada pelos países participantes. Foi recomendado que todos os estados considerassem a alfabetização parte integrante de todo o plano da EDA.

Também se discutiu sobre o termo alfabetização funcional<sup>3</sup>, que não foi aprovado por todos os participantes:

---

<sup>3</sup> Moura (2004), ao discutir o problema da alfabetização funcional, utiliza a discussão feita por Beisiegel para explicar como a UNESCO cunhou e fez uso do termo. A alfabetização funcional, como a concebe atualmente pela UNESCO, constitui um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto - em sua forma inicial feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes, ativos e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos e iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social, a facilitar-lhes sua passagem de



Muitos participantes expressaram sua desaprovação com relação ao termo alfabetização funcional, entendido como indicando que o objetivo da alfabetização é subordinar o adulto a mecanismos econômicos e de produção apenas, sem ressaltar o elemento de participação e envolvimento cultural e social (RELATÓRIO GERAL da III CONFINTEA, 1972 *apud* Ireland; Spezia, 2014, p. 152).

Conforme o relatório da III CONFINTEA, desde 1960, o desenvolvimento tecnológico e o crescimento econômico em vários países geraram uma grave deterioração do meio ambiente e problemas de urbanização. Por isso, foi recomendado como importante e necessário, na EDA, discutir as consequências dessas mudanças, principalmente em áreas rurais.

De 1960 a 1972, a alfabetização passa a ser destacada como algo essencial para o fortalecimento da democracia, como algo que possibilitaria a construção das nações. Em conformidade com as mudanças ocorridas em nível mundial, a universalização da alfabetização foi entendida como necessidade. Houve um deslocamento, enquanto, nos anos 60, a ênfase era a preocupação com um mundo em mudanças, principalmente por causa do desenvolvimento tecnológico, nos anos 70, o problema do analfabetismo estava relacionado à necessidade de se ter pessoas com conhecimentos necessários à participação ativa na promoção e nas atividades sociais, econômicas, políticas e culturais.

Na época do lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), segundo Beisiegel (2004), “o estímulo à realização de programas nacionais de Educação de Adultos já revelava a intencionalidade da UNESCO em constituir a educação, “endereçoada à remoção da pobreza e da ignorância”, em um fundo comum integrador de toda a humanidade”. Ainda conforme Beisiegel, tais objetivos eram ambiciosos e não se reduziam à simples transmissão de técnicas elementares de leitura e escrita. Entretanto, “o movimento internacional que se articula a partir de 1945, sob inspiração e incentivo da UNESCO, apresentar-se-ia, sobretudo como um movimento em favor da educação das massas, constituídas pelos adultos analfabetos das regiões atrasadas, com ênfase na alfabetização” (BEISIEGEL, 2004, p. 91, 93).

Na IV conferência, os delegados participantes ressaltaram as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito do indivíduo adulto à educação e quanto à necessidade de propostas educacionais adequadas e de qualidade. Em relação à

---

uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para sua melhoria pessoal e do grupo (BEISIEGEL, 1974, *apud* MOURA, 2004, p. 30-31).

alfabetização, na Declaração Geral da IV CONFINTEA, consta que a erradicação do analfabetismo continuava a ser um grande desafio educacional para a EDA na época.

O analfabetismo é um obstáculo crescente para a realização do direito à educação e ao desenvolvimento da personalidade e da sociedade. No entanto, embora o percentual de analfabetos na população adulta tende a diminuir, o seu número absoluto vem aumentando inexoravelmente. (RELATÓRIO da IV CONFINTEA, 1985 *apud* IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 191).

O relatório da IV CONFINTEA ressalta que, desde a conferência de Tóquio, muitas atividades de alfabetização foram realizadas, mas que o seu alcance por vezes foi limitado pela falta de recursos. O problema do analfabetismo, do semianalfabetismo e do analfabetismo funcional foi destacado como uma dificuldade em vários países altamente industrializados.

Na conferência, foram destacados alguns avanços e medidas que vinham sendo tomadas em prol da melhoria da alfabetização, como “a produção de materiais de leitura, a criação ou melhoria das instalações para incentivar a leitura, acompanhamento extraclasse no nível da educação primária e depois secundária, e a organização de cursos de pós-alfabetização” (RELATÓRIO DA IV CONFINTEA, 1985 *apud* IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 192).

Martins (2009) um dos autores apresentado na revisão bibliográfica desta pesquisa destaca que, no contexto sócio-econômico-político que norteia a IV CONFINTEA, surge a Teoria do Capital Humano. Para o autor, acreditava-se que a educação traria progresso e desenvolvimento econômico. E ainda, que a UNESCO levou para as suas conferências, esse discurso da Teoria do Capital Humano, de que a educação seria capaz de promover a paz e o desenvolvimento social, e acabar com as desigualdades existentes.

Na V CONFINTEA, houve um grande avanço nas discussões sobre a EDA uma vez que essa educação foi vista como a chave para o século que se aproximava. A conferência enfatizou a educação continuada e o direito universal à alfabetização e à educação básica e discutiu também sobre o problema analfabetismo nas regiões da África, Europa, Ásia e do Pacífico, América Latina, Caribe e da Arábia.

Pensando em orientar o ser humano a enfrentar os desafios do futuro, foi recomendado que a educação fosse centrada no desenvolvimento do indivíduo e na existência de uma sociedade participativa. Além disso, por meio da Declaração de Hamburgo, a consagração de parcerias entre governos e sociedade civil foi fortalecida.

(...) entendendo a EDA como um direito de todos e destacando a importância de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários. Essa Declaração realçou a importância da diversidade cultural, os temas da cultura da paz, da educação para a cidadania e o desenvolvimento sustentável. Vários temas fizeram parte da agenda: a educação de gênero, a educação indígena, das minorias, a terceira idade, a educação para o trabalho, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre estado e sociedade civil (GADOTTI, 2013, p. 16).

Nesse evento, a alfabetização foi concebida como prioridade fundamental e como caminho para o desenvolvimento de outras habilidades, como estímulo para a participação em atividades sociais, culturais, políticas e econômicas. Além disso, dessa conferência resultaram dois documentos: a Declaração de Hamburgo sobre a aprendizagem de adultos e a Agenda para o Futuro. Dentre as suas recomendações, esses documentos postulavam que a EDA deveria englobar todo o processo de aprendizagem a fim de que os indivíduos pudessem enriquecer suas habilidades e seu conhecimento.

Na conferência a necessidade de uma educação profissionalizante foi discutida, ou seja, de formação para o mercado de trabalho. Isso se deve à globalização e à economia que forçam o indivíduo a atualizar e adaptar habilidades e competências a novos ambientes de trabalho, a formas de organização social e a canais de comunicação.

Já na VI CONFINTEA, a EDA foi reafirmada como um direito e como fator de contribuição para a aprendizagem ao longo da vida. Também foi enfatizada a necessidade de leis e políticas efetivas capazes de deslocar os debates para o campo da atuação concreta.

Os participantes enfatizaram a necessidade de estabelecer a importância da educação como um direito e reconhecer a importância da alfabetização para o progresso econômico e social por meio da focalização dos grupos vulneráveis e da implementação de políticas públicas responsáveis. O equilíbrio entre a alfabetização e a necessidade de coesão social é importante, pois, deixa os cidadãos melhor preparados para respeitar a diversidade cultural (RELATÓRIO DA VI CONFINTEA, 2009 *apud* IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 261).

Durante a VI conferência, foi aprovado o Marco de Ação de Belém que estabeleceu recomendações e compromissos com base nos seguintes eixos: alfabetização de adultos, política, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, qualidade e, por fim, monitoramento da efetivação do Marco de Ação de Belém.

Assim como nas discussões, no Marco, a alfabetização foi destacada como o alicerce mais importante sobre o qual se devem construir aprendizagens abrangentes,

inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos. Tais intenções foram traduzidas nos seguintes compromissos:

- (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;
- (g) 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 (RELATÓRIO DA VI CONFINTEA, 2009 *apud* IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 267).

Essa foi a primeira conferência realizada no Hemisfério Sul e teve como objetivos:

Promover o reconhecimento da aprendizagem e EDA como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação; Enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem para a realização das atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento (...) e renovar o momento e o compromisso político e desenvolver as ferramentas para a implementação, a fim de passar da retórica à ação. (RELATÓRIO DA VI CONFINTEA *apud* IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 256-257).

A VI CONFINTEA foi realizada num contexto de profunda crise financeira, em nível mundial, juntamente com as crises de combustíveis, alimentos e meio ambiente. Existiu um salto no que diz respeito à tecnologia de um mundo pré-televisão para um mundo conectado por *internet* e outras tecnologias, o que possibilitava uma comunicação rápida e de qualidade.

Da I a VI CONFINTEA, os contextos em que foram realizados esses eventos mudaram dramaticamente: desde o período pós-guerra, com a grande ânsia de paz e

estabilidade, passando por períodos de uma profunda crise financeira, acompanhada por crises de combustíveis e alimentos até a época de graves ameaças ao meio ambiente e suas consequências. Durante todas essas conferências, o problema do analfabetismo foi abordado com diferentes ênfases. Ora a alfabetização foi considerada um instrumento para a pacificação dos povos, ora como condição ao acompanhamento das evoluções tecnológicas e das transformações advindas da industrialização e urbanização, ora como direito fundamental e parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Nesse percurso o papel do estado na oferta de oportunidades escolares para os jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados, foi sendo gradativamente afirmado. Isto é, com o passar dos anos foi reconhecida a necessidade de propostas educacionais adequadas e de qualidade ao público ao qual se destina, bem como a importância quanto à destinação de recursos financeiros para a sua efetivação. Observa-se ainda que, desde a I CONFINTEA, a educação extraescolar comparece nas CONFINTEAs como forma típica da organização da EDA.

Como balanço geral desses 60 anos de história, Ireland (2009) considera que as CONFINTEAs têm se mostrado pouco capazes de produzir impactos reais sobre o problema da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, seus efeitos são mais retóricos do que práticos. Ainda que nos países do sul, a EJA venha se concretizando fortemente associada às estratégias, programas e políticas de alfabetização e educação básica (dentro de uma abordagem escolar reparadora e compensatória), no que diz respeito à erradicação do analfabetismo, os avanços têm sido lentos. Quanto aos países do norte, a abordagem mais ampliada da aprendizagem ao longo da vida convive com “uma preocupação primordial em relação à formação profissional” com vistas à crescente competitividade da economia europeia. Assim sendo, a “compreensão do papel da educação e da aprendizagem ao longo da vida na consolidação e no aprofundamento da democracia, na igualdade de oportunidades e na afirmação do papel social das mulheres não encontrou tradução nas políticas em muitos países” (IRELAND, 2009, p. 52).

De acordo com Martins (2009), os documentos produzidos pelas CONFITNEAS nem sempre são coerentes com o contexto sócio-político-econômico, pois não levam em consideração o quadro de miserabilidade presente no mundo. Apesar da IV CONFINTEA sinalizar em seus documentos e fazer referência aos milhões que passam fome, para o autor, a miséria aparece nas CONFITNEAS apenas como uma

preocupação, como um problema a mais, não como uma necessidade vital. O autor considera que as CONFINTEAS não aprofundaram discussões, em seus documentos, sobre as “questões das desigualdades sociais e econômicas, bem como sobre as grandes diferenças existentes entre os países desenvolvidos e os não desenvolvidos” (Martins, 2009, p. 151).

Gomes (2012) apresenta e analisa os avanços e as recomendações para a EJA existentes nas CONFINTEAs. Gomes diz que existe um movimento pela EJA no processo da VI CONFINTEA que vai além dos clássicos movimentos sociais (de classe ou de categorias), que se consolida pela articulação entre diferentes movimentos criando uma rede de solidariedade entre estes, o estado e a sociedade civil, principalmente por meio de fóruns, em níveis global, regional e local.

Para o autor, a história das CONFINTEAs serve para mostrar um histórico de propostas que não foram viabilizadas na prática. Ele ainda ressalta que, quando se tentou efetivar algo, foi no intuito de usá-la a serviço do sistema produtivo capitalista, num discurso de melhoria social por meio do desenvolvimento econômico. Ele conclui que as CONFINTEAs foram importantes para mobilizar esforços para a superação de muitos problemas enfrentados pelo atendimento educacional de jovens, adultos e idosos, mas muitos não foram solucionados, pois se chegou a CONFINTEA VI com questões relacionadas à insuficiência de recursos, muitos grupos de pessoas sem atendimento ou com atendimento precário, um número ainda significativo de analfabetos, com professores sem formação específica para atuar na área, com muitos programas de cunho compensatórios entre outros problemas.

Apesar de tudo que já foi mencionado, as CONFINTEAS não deixam de apresentar à EDA sendo discutida e questionada. Nesse aspecto, não há como negar o papel importante que as CONFINTEAS tiveram na história da EJA.

Tendo em conta o objetivo que norteia esta pesquisa, o interesse de investigação se propõe analisar mais detidamente os termos pelos quais o problema do analfabetismo dos adultos compareceu na CONFINTEA de 1960. Como dito, ano que a UNESCO deu início à publicação dos GPEE.

## 2.1 “Educação de Adultos num mundo em evolução”: os anos de 1960 e a Educação de Adultos na CONFINTEA de Montreal (1963)

Em 1957, o Comitê Consultivo da UNESCO propôs a realização de uma nova CONFINTEA. Uma vez aprovada, o evento mundial seria sediado em Montreal, Canadá. Aquele era um tempo de disputas entre os EUA e a já extinta URSS. O que existia, como nos mostra Franco Cambi (1999), era uma guerra ideológica, gerada pelas divisões de concepções de um mundo oposto. Viviam-se uma efervescência de mudanças em várias áreas.

Na luta entre civilizações que mantinham a Guerra Fria (dada como luta mortal, pelo menos nos anos 50 do século XX) opunham-se Oeste e Leste, Democracia e Socialismo, Liberdade e Totalitarismo (ou alienação e emancipação, segundo a frente marxista), Capitalismo e Economia Planejada; opunham-se o Verdadeiro e o Falso, o Bem e o Mal, segundo um dualismo, testemunha de uma ideologia elementar e propagandística (CAMBI, 1999, p. 600).

Como o mundo acabava de vivenciar a Segunda Guerra Mundial que gerou muita morte e destruição, os habitantes da terra viviam com medo de uma possível guerra nuclear. Mas o que existia era uma corrida armamentista na disputa para mostrar qual país era mais desenvolvido tecnologicamente.

Nessa década, vários países da África e da Ásia usufruindo do clima de instabilidade na Europa, aproveitaram o momento para declarar a sua independência. O que se via era um clima nacionalista, polos querendo a sua independência e a ONU de certa forma dava seu apoio, com a política de autodeterminação dos povos.

Em paralelo, outros confrontos aconteciam, como a Guerra do Vietnã, Guerra da Coreia, Revolução Cubana e Revolução Chinesa, ou seja, havia acontecimentos na América Latina, Ásia, África e China. Era improvável que uma guerra mundial acontecesse, mas a paz era algo impossível, algo que não estava acontecendo em vários lugares.

Foi, portanto, nesse clima de tensão e de conflitos que se deu a realização da II CONFINTEA. Como preparação, a secretaria da UNESCO enviou os convites aos estados membros, comissões nacionais, organizações não governamentais e representantes de organizações internacionais intergovernamentais. Em nota informativa, foi solicitado aos estados e organizações que encaminhassem ao secretariado da UNESCO informações sobre os diversos aspectos da EDA em seus

países com o objetivo de recolher dados sobre a realidade da educação daquele momento. A partir daí, os relatórios nacionais, elaborados pelos países-membros, foram enviados à UNESCO que cuidou da elaboração de um documento-síntese, entregue aos participantes no início do evento. A conferência examinou os seguintes problemas:

a) os dos países em desenvolvimento, que precisam da ajuda dos povos mais dotados; b) aqueles em países onde há mudanças consideráveis no modo de vida, por exemplo, aquelas em que a concentração industrial e urbana são acentuadas; c) o destino das mulheres cujo status social foi muitas vezes abruptamente transformado; d) os jovens que consideram os problemas do seu futuro e que, paradoxalmente, por um lado estão mais desorientados e, por outro, estão mais conscientes da realidade (RELATÓRIO da II CONFINTEA<sup>4</sup>, 1960, p. 5, tradução nossa).

Na abertura da II CONFINTEA o Sr. Jean Thomas, diretor-geral adjunto da UNESCO, destacou a importância da realização do evento,

(...) a importância deste ato, mais importante do que a primeira conferência, em 1949, como o maior número de estados e organizações que participam desta vez deu uma natureza verdadeiramente global. No discurso dos últimos anos, o problema da Educação de Adultos assumiu uma nova dimensão, por um lado, devido ao progresso técnico e científico, e, por outro, que muitos países alcançaram independência política. A responsabilidade de educadores, especialmente educadores de adultos, não parou ou vai parar de aumentar (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 8, tradução nossa).

Nessa conferência, foi enfatizado que o ensino não deveria se limitar à educação de crianças e adolescentes. Eles deveriam continuar na idade adulta, acontecendo de maneira livre e permitindo a participação ativa daqueles que dele buscam. Conforme a Declaração da Conferência Internacional de Montreal de EDA, além de algumas destruições dramáticas causadas no mundo pelo desenvolvimento tecnológico, novos métodos industriais e de comunicação também surgiram. No entanto, as mudanças que aconteceram no século não se devem exclusivamente à tecnologia. O mundo havia se dividido nos últimos anos e nenhuma geração havia passado por mudanças tão rápidas como as que estavam acontecendo. Era necessário que os países do mundo vivessem pacificamente como condição para o progresso social e de bem-estar.

Respeito mútuo, compreensão e simpatia são qualidades que a ignorância destrói e que o conhecimento desenvolve. No que diz respeito à compreensão internacional, a Educação de Adultos assume uma importância renovada em nosso mundo dividido. Se o homem aprender a conviver, ele abrirá possibilidades de progresso social e bem-estar pessoal desconhecidos até agora (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 11, tradução nossa).

---

<sup>4</sup> O Relatório Oficial da II CONFINTEA está disponível em inglês, francês e espanhol, no endereço: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133863>. Acesso em março de 2019.



Além de objetivar a paz e a tolerância entre os homens, a Declaração de Montreal também propôs um grande número de sugestões de ação para a UNESCO, como a criação de um fundo especial para a alfabetização, a promoção da EDA em países em desenvolvimento, a criação de campanhas contra o analfabetismo e a mobilização de recursos para esse fim. De acordo com o documento, regiões como a Ásia, África e América Latina necessitavam de ajuda para sanar suas necessidades e para conseguir conhecimentos e habilidades para acompanhar a evolução do mundo e resolver seus problemas principalmente no que diz respeito ao analfabetismo.

Para esses países, a Educação de Adultos, incluindo a alfabetização, constitui uma necessidade urgente e tão inevitável que é preciso ajudar os homens e as mulheres desses países a adquirir os conhecimentos teóricos e práticos que lhes permitiram adaptar-se amanhã a novas formas de vida social (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 11, tradução nossa).

Outro ponto de destaque, em se tratando de países desenvolvidos, seria a urgência da formação técnica e profissional, mas a Declaração enfatiza que não se deve focar somente na formação profissional e no conhecimento técnico. No que diz respeito à EDA, a educação deveria considerar a multiplicidade das necessidades humanas.

No entanto, a Educação de Adultos não é apenas imposta nos países em desenvolvimento. Nos países desenvolvidos, considera-se cada vez mais a formação técnica e profissional necessária, mas isso não é suficiente. Uma sociedade saudável não é composta de autômatos, mas de homens e mulheres. No entanto, existe o perigo, especialmente em países desenvolvidos, de que a Educação de Adultos perca seu equilíbrio, dando demasiada importância às necessidades profissionais e ao conhecimento técnico. O homem é um ser complexo com múltiplas necessidades (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 11, tradução nossa).

Dava-se a EDA ainda mais uma função. Além de suprir as necessidades do indivíduo a EDA era concebida como a oportunizadora da sobrevivência e da felicidade do homem.

Em termos organizacionais, os debates da II CONFINTEA giraram em torno de três eixos: Papel e conteúdo; Formas e métodos e Estrutura e a organização da EDA. Cada eixo foi discutido por uma comissão. Desse debate, cada comissão elaborou um documento para composição do relatório final da conferência.

## 2.2 Papel e conteúdo da Educação de Adultos

No que se refere ao papel e conteúdo da EDA, a conferência considerou que deveriam ser voltados para o desenvolvimento profissional dos adultos, mas que fosse realizado a partir de uma educação ativa por meio de discussões e debates sobre os acontecimentos da época, principalmente aqueles relativos à tecnologia e ciências.

Conforme resolução aprovada pela conferência, somente por meio do encontro de pessoas com diferentes origens sociais, com debates e respeito é que se conseguiria o progresso social. Sendo assim, foi recomendado às autoridades que garantissem um conteúdo que gerasse uma postura crítica dos alunos. E, além disso, que esse conteúdo guiasse os sujeitos rumo ao respeito às diferenças e aos valores culturais como condição para a paz, ou seja, respeito e fraternidade mútua entre os povos deveriam compor o “espírito” da EDA.

### 2.2.1 O papel da Educação de Adultos em um mundo em evolução

O primeiro ponto destacado por essa comissão, diz respeito ao papel da EDA em mundo que vivia rápidas transformações. Por isso, os delegados apresentaram algumas mudanças importantes que afetaram e influenciaram a EDA:

1. Progresso técnico; 2. O enfraquecimento e até o desaparecimento, como resultado desse progresso, das culturas tradicionais, especialmente nos países em desenvolvimento, submetidos ao duplo processo de urbanização e industrialização; 3. A nova situação das mulheres na sociedade e da família como instituição; 4. O surgimento da nação, o surgimento de novos estados nacionais e a generalização do princípio de que o Estado é responsável pelo bem comum; 5. O surgimento de grandes blocos de poder, a divisão política de grande parte do globo, as imensas possibilidades de destruir os blocos atualmente disponíveis, graças ao progresso técnico e, finalmente, um medo generalizado de guerra nuclear; 6. Apesar desta divisão política, o progresso técnico, econômico, social e cultural contribuiu para reforçar a unidade fundamental da humanidade e aumentar a dependência mútua entre os diferentes países do globo. Essa tendência se cristalizou, na esfera institucional, na criação de novas organizações internacionais e, em particular, das Nações Unidas e de suas agências especializadas; 7. Rápido e acelerado crescimento populacional em grandes regiões do mundo, com o conseqüente aumento da proporção de jovens, que desempenham um papel cada vez mais importante na comunidade (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 12, tradução nossa).

A experiência de EDA difere muito de um país para outro, devido a sua história, tradições, desenvolvimento econômico, social e educacional e, por isso, a comissão cita

no relatório que as mudanças citadas anteriormente não atingem todos os países igualmente e, por isso, era impossível definir princípios universais para essa educação.

Os participantes estavam convencidos de que, por meio da EDA, os seguintes objetivos poderiam ser alcançados: compreensão da herança cultural; formação profissional; estímulo a investigação livre; consideração do homem como ser sujeito, não objeto; respeito e tolerância de diferentes opiniões; existência da solidariedade mútua; compensação das deficiências geradas na educação formal básica; estimulação de cidadãos ativos que desempenhasse papel efetivo e criativo na sociedade; preenchimento da lacuna entre especialistas e não especialistas; auxílio à mulher para que compreenda e se adapte a nova ordem na sociedade; educação técnica e profissionalizante e educação do consumidor em busca da compreensão de fatores econômicos.

Essas eram metas consideradas importantes e que deveriam ser promovidas pela EDA em todos os países, mas, por causa das especificidades dos países, não era possível abranger com a mesma maneira e intensidade. Continentes como a África e Ásia foram destacados nessa comissão por terem buscado juntamente aos países desenvolvidos ajuda para conseguir se desenvolver economicamente e educacionalmente. Nessas regiões, havia poucos recursos e muitos problemas quanto à alfabetização de adultos.

A imigração e o trabalho migratório também foram discutidos pela comissão responsável pelo debate relativo ao papel e conteúdo da EDA. Para a delegação, os programas deveriam prestar ajuda aos imigrantes para que tivessem a oportunidade de adquirir habilidades e novos conhecimentos para exercer com segurança as suas novas funções na sociedade ao qual eles tornaram parte.

Tratada como fator de atualização frente “ao mundo em evolução”, a comissão considerava que aquilo que os adultos haviam aprendido quando frequentaram a escola na sua juventude se encontrava, depois de alguns anos, defasado. Assim sendo, tratava-se de considerar a EDA numa perspectiva de educação contínua, isto é, a EDA como atualização permanente.

Deve-se notar, mais uma vez, que o que caracteriza esta era de meados do século XX é a velocidade com que o mundo evolui. Mesmo doze a quinze anos de estudos regulares não são suficientes para equipar o indivíduo para 50 anos de vida adulta; o que nós, adultos, aprendemos na escola está parcialmente vencido e, de qualquer forma, devemos completá-lo. Isso será ainda mais verdadeiro para a próxima geração. Somente a Educação de Adultos pode atender às necessidades decorrentes dessa situação, por isso deve ser aceita como um elemento normal e necessário do sistema geral de educação. Esse é o

lugar que corresponde a ele em um mundo em evolução (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 13, tradução nossa).

As aceleradas transformações do mundo e o seu impacto na vida humana também foram utilizadas pela comissão para justificar a necessidade de uma EDA para a adaptação, ou seja, uma educação capaz de formar o sujeito adulto na direção do seu melhor ajustamento às rápidas mudanças do período. Foram realizadas orientações para que, por meio da EDA, o homem não fosse tratado como objeto tanto na educação, como nas relações sociais, que ele fosse um ser ativo e participativo.

### **2.2.2 Educação cívica e social**

A primeira comissão acentuou que todas as pessoas, além de pertencerem a uma família, fazem parte de grupos sociais variados. No âmbito familiar, tida como espaço primeiro da educação, as discussões salientaram o papel a ser desempenhado pela mulher, como mãe e educadora. Por isso, tornava-se papel da EDA contribuir com a Educação das mulheres voltada ao papel a ser desempenhado por elas no seio familiar. Juntamente com as mulheres, os homens, na condição de pais, deveriam educar-se para a atuação reflexiva sobre suas responsabilidades perante a família em um mundo onde os costumes estavam sofrendo transformações.

A comissão acentuou também que todo o indivíduo faz parte de grupos, baseados no bairro, no comércio, interesses pessoais, crenças, nacionalidade etc. Em função disso, considerava-se que era importante que cada um, “reconheça os diferentes grupos dos quais faz parte, que esteja bem neles e se torne um membro ativo de todos” (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 14, tradução nossa). Esperava-se assim que, por meio da EDA, as pessoas fossem incentivadas a participar efetivamente das atividades de vida social e política de seu país. A partir disso, foi recomendado aos líderes que incentivassem essa participação dinâmica e que ajudassem os adultos a conhecer as várias comunidades existentes.

Alguns países compartilharam a experiência de uma educação social e cívica a partir da convivência de estudantes que viviam em internatos. “De fato, a Educação de Adultos é algo mais que um simples ensinamento ou a simples aquisição de conhecimento: ela também tende à maturidade afetiva e intelectual que resulta de um confronto livre, mas crítico, de ideias” (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 14, tradução nossa). O internato foi entendido como um modelo de organização capaz de

possibilitar o ensino da EDA. Acreditava-se que, por meio da vivência, a pessoa além de amadurecer efetiva e intelectualmente, aprenderia a se tornar crítico, trocar ideias e viver respeitando as diferenças existentes entre os grupos sociais.

A comissão chamou a atenção da UNESCO em criar oportunidade de intercâmbio de grupos de estudantes de diferentes partes do mundo e também de proporcionar a possibilidade onde os educadores de adultos conheçam os trabalhos desenvolvidos por colegas de outros países.

### **2.2.3 Cultura geral e formação profissional**

Na II CONFINTEA, cultura geral e formação profissional foram compreendidas da seguinte maneira:

A formação profissional inclui a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que exigem o exercício de um ofício ou profissão. A cultura geral é mais difícil de definir: inclui um bom conhecimento da língua materna, tanto escrita quanto falada, aprendendo a maneira de encontrar e usar a informação, a aquisição de maneiras lógicas, críticas e construtivas de pensar (temos que ensinar homens a pensar, não o que devem pensar); inclui também a formação de julgamento estético e moral. A cultura geral também pode ser definida em termos das quatro principais categorias do conhecimento humano: matemática, ciências exatas e naturais, ciências sociais e humanas (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 14, tradução nossa).

Sobre a profissionalização, a comissão considerou a questão da separação da educação profissionalizante da educação geral. Argumentaram que experiências satisfatórias de países como França e Suécia entrelaçaram as duas dimensões educativas, demonstrando sua viabilidade quando articuladas às situações concretas e às necessidades dos alunos.

No que se refere à cultura geral, a importância da expansão do lazer foi discutida. Considerava-se que, na maioria das vezes, era somente por meio da EDA que muitos adultos tinham a oportunidade de se aproximarem da cultura que o cercava. Ancorados no argumento de que a cultura não é um direito exclusivo da elite, defenderam a ampliação do lazer e do tempo livre como elementos reforçadores do direito de cada adulto à participação na cultura de sua sociedade.

(...) O aumento do tempo livre confere nova relevância ao princípio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que todo adulto tem o direito de participar da vida cultural da sociedade da qual faz parte; a cultura não deve ser privilégio de uma pequena minoria seleta (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 14, tradução nossa).

A conferência recomendou a todos os estados membros a liberação de algumas horas durante a jornada de trabalho para que homens e mulheres trabalhadores pudessem se beneficiar de serviços de natureza profissional, cívico, social ou cultural da EDA.

#### **2.2.4 A investigação, as universidades e Educação de Adultos**

Um dos aspectos tratados pela comissão que discutiu o papel e conteúdo da EDA foi sobre a importância de realização de pesquisas nessa área. Consideravam que aquela época havia um descompasso entre o avanço nas pesquisas sobre educação escolar e o conhecimento produzido sobre a EDA. Defenderam a necessidade de investigações sobre o sujeito participante, suas necessidades e aspirações. Recomendaram a realização de estudo científico capaz de responder às questões relativas à formulação dos programas de EDA: “quais aspectos contribuiriam para o desenvolvimento de valores ideológicos e culturais? Quais os meios de massa deveriam ser utilizados? Qual a eficácia da EDA? Quão permanentes são seus resultados?” (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 15, tradução nossa).

Essa é uma justificativa presente no relatório que demonstra a relevância das pesquisas em EJA. Desde a década de 1960 já se destacava o importante papel da Universidade para se pensar e produzir conhecimento relativo à EDA.

#### **2.2.5 Relações entre Educação de Adultos e ação educacional entre jovens fora da escola**

A transição que acontece da juventude para a vida adulta aparece no relatório como um momento que passa por adaptações que muitas vezes não são fáceis para esses sujeitos e para sociedade na qual eles estão inseridos. “Após a II Guerra Mundial, os jovens rejeitam os modos tradicionais de vida de uma forma que coloca um problema importante que os mais velhos devem examinar favoravelmente”. Em razão disso, essas mudanças precisavam ser entendidas e consideradas com atenção e cuidado (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 15, tradução nossa).

Para a comissão, a educação de jovens é caracterizada como parte intrínseca do processo contínuo de formação. No relatório, são ressaltados alguns princípios que

envolvem os jovens e que, de acordo com as orientações, devem ser consideradas com atenção pelas políticas de EDA.

Os jovens têm suas próprias vidas para viver, enfrentam problemas e merecem respeito, da mesma forma que os adultos (...). Na medida do possível, os jovens devem ser colocados em posição de ter que assumir responsabilidades e tomar as suas próprias decisões (...). Atenção especial deve ser dada aos movimentos de jovens, pois, constitui uma forma de educação cívica para o exercício da responsabilidade (...). Os jovens precisam ter a compreensão da dignidade e do valor do trabalho produtivo, do orgulho por um trabalho bem feito, e do respeito pelo trabalho dos outros, independente das suas atividades e vocação (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 16, tradução nossa).

Tratando da juventude, era necessário que reconhecesse que eles muitas vezes estavam preocupados com os problemas do seu futuro, e muitos se encontravam desorientados sobre qual caminho seguir.

De modo geral, a primeira comissão da II CONFINTEA discutiu e apresentou orientações a respeito do papel e conteúdo da EDA com o propósito de uma educação ativa. A ideia era a de que, por meio de seus conteúdos, gerasse uma postura crítica dos alunos, tornando-os ativos e participativos, e também que esses conteúdos fossem voltados para o desenvolvimento profissional dos indivíduos.

Foi destacado que todas as pessoas são pertencentes a grupos sociais, sendo assim, o senso crítico do indivíduo deveria ser desenvolvido por meio de grupos de debates e estudos sobre vários temas, principalmente, sobre os meios de comunicação. Para a delegação, esses momentos estimulariam os sujeitos e seria uma oportunidade para predominar o respeito e a tolerância às diferenças culturais, ou seja, ainda predominava o medo de conflito entre os grupos. O intuito era que, por meio da EDA, os homens compreendessem a importância do respeito das diferentes culturas que na verdade estava relacionada à manutenção da paz.

Recomendava-se que acontecessem grupos de debates, em busca de sujeitos críticos. Mas quem os coordenaria? Quem seriam as pessoas que acompanhariam as discussões que seriam realizadas? Será que, por trás dessa recomendação, não havia uma oportunidade de poder acompanhar o que as pessoas estavam pensando, ou talvez planejando?

Foram apontadas no relatório também as rápidas mudanças que estavam acontecendo no mundo, principalmente referente à tecnologia e à ciência e como era importante o papel da EDA em um mundo em rápida transformação. A EDA foi apontada como fundamental para a formação profissional do indivíduo e estava

interligada com o intuito de ambições econômicas, ou seja, objetivava-se a formação de mão de obra qualificada.

Para a comissão, era muitas das vezes, somente por meio da EDA que o indivíduo adulto tinha oportunidade de usufruir da cultura e do lazer, pois essa era uma oportunidade somente da elite. Por isso, ele necessitava de horas livres da jornada de trabalho. A respeito da juventude, discutiu-se que ela deveria ganhar atenção e cuidado por parte das políticas empregadas na EDA, principalmente por ser considerado um momento de transformação.

Percebemos, a partir das discussões dessa comissão, que muitas responsabilidades eram endereçadas à EDA, desde ter um conteúdo que levasse o aluno a desenvolver seu pensamento crítico e se qualificar para o mercado de trabalho, até ter um conteúdo que contribuísse com a vida dos imigrantes para que conseguissem adequar à nova vida.

### 2.3 Formas e métodos da Educação de Adultos

Com a evolução da tecnologia no mundo, a indicação da comissão responsável pelo debate acerca das formas e métodos da EDA foi a de que houvesse um avanço no que diz respeito aos recursos didáticos e aos métodos de ensino utilizados. Isso porque, na avaliação da comissão, era importante considerar variedade das formas e métodos tendo em conta as diferentes necessidades dos adultos. Assim, recomendou-se a análise dos métodos de ensino utilizados na EDA a fim de que estes pudessem alcançar uma adaptação ativa junto ao mundo e circunstâncias ao seu redor.

#### 2.3.1 Métodos ativos

A educação ativa e o espírito de equipe deveriam acontecer por meio da cooperação, que por sua vez surge de uma necessidade específica. Segundo o relatório, grupos de discussões desenvolvem um sentido cívico e constituem uma forma bastante disseminada da educação ativa.

A cooperação é uma das formas mais notáveis de formação ativa. A cooperação filha da necessidade, responde a imperativos precisos. É uma associação voluntária de pessoas com finalidades claramente definidas. Facilita o aprimoramento profissional quando o cooperador faz parte de uma cooperativa que corresponde ao seu próprio ofício. Ela amplia a esfera de seu conhecimento quando não exerce suas atividades habituais nela. Mas, acima de tudo, é uma



escola para o exercício de responsabilidades, e um meio pelo qual o indivíduo aprende a deixar seu isolamento, a se comunicar com seus pares e a se sentir solidário com o grupo (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 17, tradução nossa).

Além de grupos de debates, cursos de curta duração, programas de rádio, publicações, foram destacados como meios ativos para o desenvolvimento da EDA.

Na compreensão da comissão, os adultos também deveriam ser considerados como consumidores. Em função disso apontaram que as propagandas de vendas deveriam receber atenção especial no sentido de serem objetos de análise capaz de estimular os adultos a construir suas próprias opiniões e a julgar o que lhes convém ou não, atitude essa consequência da educação ativa.

Em alguns países, os cursos de jovens e adultos eram realizados por meio da televisão e o rádio, mas também foi apresentada a possibilidade dos cursos por correspondência, como mecanismo de formação de cultura geral. A comissão também discutiu a importância de publicar livros em grandes quantidades por alguns "clubes do livro" ou cooperativas, bem como a necessidade de atividades recreativas, como esportes, teatro e dança.

De acordo com a comissão, o principal papel dos métodos ativos seria o de proporcionar uma aprendizagem significativa, onde, por meio dos seus métodos, os indivíduos pudessem empregar seus poderes de iniciativa, imaginação e organização. Vemos que se entendia que, por meio dos métodos ativos de educação, seria possível conscientizar o indivíduo sobre suas responsabilidades perante o seu grupo social e fazê-lo assim ter uma participação efetiva.

É muito interessante a discussão que a UNESCO traz sobre o papel dos métodos ativos na EDA. No entanto, o problema está quando pensamos que o discurso da UNESCO em favor dos métodos ativos está associado à ideia de uma educação profissionalizante, objetivando a adaptação ao mundo em mudanças. O problema não era o método em si, mas pensar em que o sujeito participando dele se adaptaria.

Diferentemente dessa perspectiva, quando Paulo Freire estava, por exemplo, desenvolvendo suas atividades no Brasil nessa mesma época, ele propunha métodos ativos priorizando a formação de cidadão para atuar no mundo, visando a sua transformação como sujeito.

Silva e Sampaio (2015) dizem que Freire, por conceber uma educação baseada nos princípios da valorização do conhecimento dos educandos e do diálogo como forma

de relação entre as pessoas, passou a ser reconhecido mundialmente como educador que critica a educação tradicional e propõe sua transformação.

Na pesquisa, os autores entrevistaram homens e mulheres, coordenadores e alguns alunos participantes dos círculos de cultura em Angicos. Essas pessoas relataram suas muitas memórias tecidas com o pensador brasileiro.

A partir do levantamento do universo vocabular para a seleção das palavras geradoras, feito pelo primeiro grupo de coordenadores dos círculos de cultura, em finais de 1962, com acompanhamento da equipe de Paulo Freire, iniciava-se a primeira etapa do método, que subsidiaria a elaboração do material didático (slides, desenhos, fichas com famílias de sílabas), ao mesmo tempo em que se divulgava o projeto de alfabetização para adultos (Silva e Sampaio 2015, p. 930).

Os entrevistados ressaltaram que os desejos de Freire eram emancipatórios, do desejo de igualdade social e de produção de existência digna.

Sousa (2017) também destaca a década de 1960 no Brasil. A autora enfatiza que, na década, o país passava pela transformação de sociedade agrária para sociedade em processo de industrialização. Naquele momento histórico da sociedade, Freire defendia que: “a educação das massas se fazia, assim, algo absolutamente fundamental [...]. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1989, apud Sousa, 2017, p. 3). Tal situação foi propícia para que Freire elaborasse uma epistemologia da educação em que os oprimidos pudessem compreender seu próprio valor humano e desenvolvessem uma consciência crítica de sua condição de opressão a partir da organização política na luta por transformação da realidade social.

### **2.3.2 Vocação, profissão e desenvolvimento da personalidade**

A respeito da formação profissional, os serviços de orientação escolar e profissional deveriam atuar no momento da escolha da profissão, conduzindo a opção por meio de métodos de ensino capazes de destacar as potencialidades dos estudantes.

Para a comissão, devido às rápidas mudanças advindas dos processos de industrialização, os sujeitos eram obrigados a exercer novas profissões ou se atualizarem para se manterem no trabalho. Como faces de uma mesma moeda, educação e a reeducação profissional atuavam ainda no “desenvolvimento da personalidade dos trabalhadores, às suas possibilidades de cultura e autoformação”, perspectiva que deveria ser estendida às mulheres. Por isso, fazia-se necessário que as pessoas se

instruísem e buscassem ajustar constantemente seus conhecimentos em uma espécie de autoeducação permanente, por meio do estudo e da troca de experiências. Considerava-se ainda que a mudança de emprego e a “transição de um *status* social para outro” deveriam ser reconhecidos como direito dos adultos. Por fim, a comissão recomendou à UNESCO a realização de um “estudo sobre os meios que permitam aos idosos realizar atividades adaptadas às suas necessidades para evitar que se sintam excluídos da vida da comunidade” (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 18, tradução nossa).

Em suma, no que se refere à relação entre vocação, profissão e desenvolvimento da personalidade, nos termos discutidos pela comissão se postulava a existência de uma EDA desenvolvida sob a perspectiva de uma Educação Permanente, o que, de acordo com Vanilda Paiva (1977), significa uma educação derivada do movimento de transformação pelo qual a sociedade passa num determinado contexto histórico. Basicamente, o seu campo se constitui como uma consequência da aceleração das mudanças tecnológicas e “ela seria imposta pelo desenvolvimento da ciência e da técnica, que exige o aperfeiçoamento constante dos que não querem ser deixados para trás pelos novos processos que transformam regularmente as condições de trabalho” (PAIVA, 1977, p. 45), ou seja, a incumbência da EDA era a de uma atuação prolongada no sentido de atuar antes, durante e depois do exercício da profissão.

### **2.3.3 Cursos de jornada completa**

De maneira complementar, a oferta de cursos em tempo integral com a possibilidade de dispensa do trabalhador, sem a suspensão do salário, foi algo discutido pela segunda comissão. Essa foi considerada uma maneira muito eficaz por permitir o progresso rápido na formação profissional. Acreditava-se que, como resultado, grande parte dos adultos participantes dessa experiência se tornariam ótimos líderes e assim contribuiriam para o progresso econômico, social e cultural de suas regiões a integração profissional e social de imigrantes, trabalhadores sazonais, industriais ou agrícolas. “Além disso, se criteriosamente escolher os melhores elementos das comunidades locais, adultos que frequentam estes cursos podem se tornar excelentes líderes e contribuir para o progresso econômico, social e cultural das regiões de onde vêm” (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 18, tradução nossa).

### **2.3.4 Férias, viagens de estudos e turismo social**

Grandes encontros, como religiosos, econômicos, esportivos, foram considerados como importantes momentos de contato e troca de experiências entre os sujeitos. A possibilidade de intercâmbio entre trabalhadores de países diferentes, entre trabalhadores urbanos e rurais, foi apresentada como ação na qual o contato com culturas diferentes propiciaria a ampliação de conhecimentos visto que demandaria a oferta de cursos de línguas, estudos sobre diversos países e cultura, e no retorno a sua comunidade compartilharia o vivenciado em grupos de estudos. Nesse aspecto, a comissão recomendou que as autoridades educacionais e organizações não governamentais favorecessem a EDA e estudassem a possibilidade de os alunos realizarem viagens ao exterior.

### **2.3.5 Meios de formação cultural, informação e sua influência no público**

Para a comissão, o rádio, o cinema e a televisão exerciam influência no seu público. Entendia-se que os meios audiovisuais permitem “preencher a lacuna entre o conhecimento do especialista e o homem na rua, favorecer as mudanças de impressões sobre ideias, vida e mentalidade entre diferentes grupos de cidadãos e entre países e enriquecer o conhecimento que temos de nosso meio ambiente, o mundo em geral” (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 19, tradução nossa). Por isso, caberia aos educadores ajudarem as pessoas a desenvolver o senso-crítico e saber separar o que lhe convém.

Bons exemplos de aplicação do método ativo para o desenvolvimento do espírito crítico seriam a organização de círculos de estudo e debates sobre programas de rádio, televisão e cinema. Nesse sentido, a comissão recomendou que fossem utilizados os meios audiovisuais, como fotos, *slides* fixos, cartazes, rádio e TV, por serem instrumentos educacionais úteis e eficazes para a EDA.

No que se refere à formação cultural dos adultos, a comissão recomendou que todos os indivíduos, e não apenas as elites, tivessem a possibilidade de contato com museus e bibliotecas. Os governos receberam instruções para que se atentasse para toda a necessidade referente à cultura na EDA. Como, por exemplo, instalações especiais para espetáculos e concertos, disponibilização de materiais e livros a preços baixos,

entrada gratuita em museus, uso de rádio e televisão para fins educacionais e expansão da rede de bibliotecas.

### **2.3.6 Métodos de luta contra o analfabetismo**

O problema do analfabetismo adulto é visto pela comissão como etapa de um processo mais amplo da EDA. As campanhas foram consideradas a forma mais adequada ao enfrentamento do analfabetismo e para o engajamento dos adultos nas campanhas de alfabetização era preciso aliar métodos ativos à motivação.

A comissão recomendou à UNESCO, juntamente com os outros órgãos responsáveis, que estimulasse iniciativas para exterminar a “ignorância” em todo mundo (a ignorância aqui é vista como o analfabetismo). Cita-se que uma ajuda especial deveria ser dada aos países em desenvolvimento, particularmente por meio da concessão de bolsas para a formação de professores e fundos para a preparação de material didático. Orientou que, nos países onde o analfabetismo havia sido extinto, as experiências fossem compartilhadas.

A comissão recomendou ainda que as campanhas de alfabetização fossem vinculadas aos sistemas escolares, a programas de educação geral e ao ensino profissionalizante. Essa é uma recomendação muito interessante, pois vemos que a discussão a respeito da separação dos programas de alfabetização com a escolarização era algo que já vinha sendo debatido. Era uma orientação que já existia.

### **2.3.7 Interdependência entre o sistema escolar e a Educação de Adultos**

Para que o cumprimento dos propósitos da EDA fossem alcançados de acordo com a comissão, era necessário que a frequência escolar das crianças no nível primário fosse obrigatória. Sendo assim, a EDA não teria mais a missão de ser complementar ou corrigir um tempo perdido, podendo assim cumprir o seu verdadeiro objetivo, ou seja, a EDA não deveria existir no sentido de consertar o que a educação obrigatória não deu conta.

Foi recomendado que o estado desse o devido auxílio para a permanência das crianças e jovens no ensino, como orientação, transporte, comida e materiais. Com assistência, eles conseguiram frequentar a escola na “fase certa” e a EDA estaria liberta de ser substituta e corretiva da educação escolar. O único método visto como excelente

para auxiliar nesse ensino era o método ativo, pois, por meio dele, o aluno poderia se interessar e participar vivamente da sua formação.

### **2.3.8 Mobilização de recursos pedagógicos**

Tal como a educação das crianças, a EDA era vista como uma necessidade importante. Por isso, recomendou-se aos governos que a inserisse em seu plano de educação. “Os governos devem incluir Educação de Adultos em todos os planos de extensão da educação e, em particular, deve assegurar que, desde os estágios iniciais dos programas de construção escolar, ter em conta as necessidades da Educação de Adultos e suas técnicas” (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 20, tradução nossa).

As necessidades, como instalações especiais durante o dia e a noite e a disponibilização de materiais didáticos para os diversos tipos de escolas e universidades, deviam ser consideradas. Durante o dia muitos trabalhadores se encontravam com tempo ocioso, devido ao tempo livre resultante do progresso técnico. Tendo isso em conta, deveriam ser disponibilizados fundos para atender essas necessidades e recomendado a utilização de instalações fora das escolas para atender essas demandas. Museus e bibliotecas, por conter muitas salas, poderiam ser utilizados como salas de aula para adultos.

### **2.3.9 Líderes**

Para a atuação dos líderes, a recomendação foi de que a capacitação profissional acontecesse de maneira sistemática por meio de seminários. No caso de professores, foi destacada a importância da formação voltada para o conhecimento dos métodos mais adequados à EDA. Além disso, também houve a orientação de que, em países recém-independentes, as pessoas envolvidas na política se tornassem docentes. “Os líderes políticos precisam ser transformados em professores. Esses líderes, que têm a confiança do povo e têm experiência em matéria de relações humanas, podem participar efetivamente da luta contra o subdesenvolvimento” (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 21, tradução nossa).

Aqui a referência aos recursos disponibilizados pelos países desenvolvidos para aqueles que se encontravam em desenvolvimento foi novamente apontada. Da mesma maneira, a comissão indicou a importância do intercâmbio entre Nações desenvolvidas e

em desenvolvimento por meio de bolsas de estudo para os educadores de adultos e envio de especialistas às regiões que demandassem qualificação profissional.

### **2.3.10 Ciências sociais e a investigação psicológica**

As ciências sociais e as pesquisas psicológicas deveriam ser usufruídas pelos professores, pois era necessária a realização de pesquisas sobre métodos e técnicas educacionais nessa nova sociedade. Para a delegação, a experiência de educadores e líderes com a pesquisa sociológica e os estudos experimentais, com o auxílio de um cientista social, seria benéfica para a EDA.

Numa época em que a economia e a indústria investem enormes quantias para saber exatamente todos os fatores que condicionam seus planos, a Educação de Adultos não pode se limitar a métodos amadores ou empreender atividades sem conhecer previamente as condições sociais em que vivem, a quem se destinam, usando para isso os meios que as pesquisas sociológicas oferecem e os estudos dos psicólogos (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 22, tradução nossa).

Assim, o cientista social e o psicólogo foram considerados importantes auxiliares para o educador da EDA na elaboração, execução e análise do plano de trabalho. Daí a recomendação da participação de tais especialistas no planejamento e na organização prática da EDA. Tal indicação era extensiva aos trabalhos da própria UNESCO “através de uma colaboração mais estreita entre o Departamento de Ciências Sociais e os Departamentos de Educação e Informação” (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 22, tradução nossa).

Como síntese das propostas e recomendações discutidas pela comissão responsável pelo tema “Formas e métodos”, o relatório afirmou o papel da pesquisa científica, em especial das ciências sociais no progresso da EDA. Indicou a necessidade de prestação de suporte às associações, reuniões e grupos de trabalho internacionais organizados com vistas ao desenvolvimento de uma sociologia da EDA.

(...) um sistema de informação eficaz seja disponibilizado aos especialistas em Educação de Adultos sobre os primeiros resultados das ciências econômicas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas que podem ajudá-los a definir necessidades, aspirações, objetivos, programas, os métodos e meios de sua ação. Que estes especialistas promovam em cada país a pesquisa específica indispensável ao progresso de seu trabalho e necessária, em geral, a uma política e pedagogia mais efetiva de elevação do nível cultural de acordo com as necessidades da pessoa e da sociedade. Que se não se associe os pesquisadores apenas ao controle dos resultados, mas também em todas as etapas de seu trabalho. Que esses especialistas contribuam em cada país para a criação ou desenvolvimento de institutos de pesquisa onde economistas, sociólogos, psicólogos e outros especialistas em ciências sociais colaborem com os

organizadores e pessoal da Educação de Adultos em uma pesquisa sobre ação cultural, por e para essa ação (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 30, tradução nossa).

A segunda comissão recomendava a análise dos métodos de ensino utilizados na EDA a fim de que se tivesse a utilização de técnicas que possibilitasse uma adaptação ativa junto ao mundo e circunstâncias ao seu redor. Isso só seria possível por meio da utilização de métodos ativos. A comissão acreditava que através do método ativo, o aluno poderia se interessar e participar ativamente do processo de sua formação. Esse método era visto como solução do interesse e permanência do aluno na EDA.

Vemos que a respeito do uso dos meios de comunicação, como rádio, TV e cinema ao mesmo tempo, que eram concebidos como recursos importantes para o ensino e aprendizagem, eles também eram tidos como poderosos influenciadores sobre as pessoas, eram considerados influenciadores de opiniões, por isso, para os estados isso poderia interferir e fazer com que os indivíduos se desviassem do caminho (que era o da adaptação).

Foi solicitado às organizações e organismos que controlassem os “meios de distração popular”, que fossem estudados caminhos efetivos para a sua veiculação e que fosse incentivado uma vida mais culta. Para tanto, uma alternativa apontada seria o encontro de educadores e líderes culturais como os administradores da mídia de entretenimento popular a fim de debater a criação de programas recreativos capazes de enriquecer o pensamento e a vida da humanidade.

Houve nas discussões a orientação de que a EDA se tornasse parte integrante de qualquer sistema pedagógico, isto é, de que os governos passassem a considerar a EDA não como um complemento, mas como parte integrante de seus sistemas nacionais de educação e que houvesse a mobilização de recursos pedagógicos.

A comissão considerou a necessidade de qualificação dos dirigentes por meio de treinamento especial de professores, líderes, voluntários e funcionários do governo. Os professores deveriam usufruir das ciências sociais e as pesquisas psicológicas ao seu favor, na execução de pesquisas sobre métodos e técnicas educacionais no mundo transformado.

O foco das discussões da segunda comissão foi o trabalhador e a sua formação profissional. De acordo com as orientações, a EDA deveria contribuir com a escolha da profissão dos indivíduos e que, por ser tratar de uma demanda da industrialização, era necessário que os sujeitos exercessem novas profissões ou se atualizarem para se



manterem no trabalho. Foi sugerida a criação de cursos em tempo integral e a possibilidade de intercâmbio entre trabalhadores.

Amorim, Jimenez e Bertoldo (2015) analisam o que vela a UNESCO sobre aprendizagem e Educação de Adultos, no contexto do estado burguês. A formação para o trabalho passa a ser entendida como meio de equacionar problemas graves, como o desemprego. Dessa forma, as pessoas devem adaptar seu comportamento adequado às novas formas de trabalho.

As regras impostas pelos organismos internacionais se materializam também nas políticas sociais, adequando-as aos interesses imediatos do capital. Essa é uma das funções da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), que norteia a formulação e implementação de políticas educacionais em mais de 190 estados membros, dentre estes o Brasil (Amorim, Jimenez e Bertoldo, 2015, p. 179).

As autoras ainda destacam o quão fundamental é reforçar a ideologia de que, diante das constantes mudanças no mundo da produção, o trabalhador deva viver em busca renitente de conhecimento e de aprendizagem. Sendo assim, torna-se papel da educação na sociedade capitalista preparar o indivíduo para o trabalho. Ainda dizem que nas últimas sete décadas, as recomendações da UNESCO encontradas em documentos resultantes de Conferências Internacionais de Educação de Adultos,

(...) demonstram a intenção de exercer influência no âmbito das políticas educacionais, principalmente em países ditos em desenvolvimento, tendo como norte atender às demandas imediatas do capital, que, no intuito de garantir a acumulação, deve, constantemente, revigorar e ou reinventar seu modelo produtivo... (Amorim, Jimenez e Bertoldo, 2015, p. 183).

Na análise das autoras, a finalidade da educação de trabalhadores, após seis CONFINTEAs, não poderia estar mais claramente explícita.

A segunda comissão também discutiu sobre o analfabetismo adulto e sobre as campanhas de alfabetização. Foi apresentado como função da alfabetização de adultos orientar o adulto para a adaptação do mundo que se encontrava em evolução.

Acreditamos que o objetivo era envolver os participantes nas campanhas de alfabetização por meio da utilização dos métodos ativos, através da participação e motivação, analisar se conseguiria convencer os indivíduos a seguir o que a organização desejava.

## 2.4 Estrutura e organização da Educação de Adultos

Os trabalhos da terceira comissão focaram as discussões em torno dos aspectos relativos à estrutura e organização da EDA. Aqui o debate a respeito da inserção da EDA nos sistemas nacionais de educação também foi objeto de atenção, tal como já havia apontado a segunda comissão. Além da necessidade de destinação de recursos econômicos em consonância com as necessidades de cada país, também houve a recomendação da presença do estado na supervisão, coordenação e acompanhamento dos programas de EDA.

### 2.4.1 Organizações privadas

No que se refere ao papel das iniciativas privadas, a comissão posicionou-se contrária à participação do poder público na organização da EDA, isto é, em favor da participação de organizações privadas na EDA. Considerou-se que a ação governamental deveria se restringir ao provimento de recursos. Acreditava que “para que possa ser realmente vital e viva, a Educação de Adultos não pode ser controlada pelos governos” (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 23, tradução nossa).

O governo deveria prover recursos, mas não o planejamento e o controle. Sobre a função dos estados perante o papel desempenhado pelas organizações privadas, a comissão destaca que os governos não deveriam ser controladores. Eles deveriam acompanhar o trabalho que vinha sendo desenvolvido, participando do planejamento e gerenciamento, mas deixando a responsabilidade da execução para as organizações. Acreditava-se que as organizações se tornariam capazes de desenvolver um indivíduo com responsabilidade e liderança e, por isso, era importante estabelecer uma colaboração frutífera entre governos e organizações privadas.

### 2.4.2 Política governamental

A delegação expôs alguns pontos considerados importantes a respeito do papel da política governamental que o estado deveria exercer. Frisou a necessidade de que a EDA fosse reconhecida como parte do sistema educacional do país e acessível a todos os adultos, independente do sexo.

Era necessário que o estado providenciasse recursos financeiros adequados, pois o que a maioria dos países recebia era insuficiente para o cumprimento da oferta da educação e inferior ao que era destinado para a educação das crianças e jovens. Além disso, nos países onde fosse urgente a resolução de problemas como o analfabetismo, os estados deveriam assumir liderança ativa no enfrentamento das questões educativas.

Os representantes expuseram que, em países onde o estado é ciente de suas obrigações em relação à EDA, o número de organizações voluntárias aumenta mais rapidamente do que os programas de instituições estatais ou apoiadas pelo estado. Diante disso, a conferência recomendou a consideração dos seguintes aspectos:

1. Devem ser encorajados a UNESCO e os Governos dos estados membros a tomar mais interesse nas atividades das organizações de trabalhadores (tipo 'clube') que pode contribuir significativamente para a educação da população e para o desenvolvimento da vida cultural, já que pela variedade de suas formas, seus métodos e suas atividades, essas organizações oferecem possibilidades educacionais muito diversas.
2. É cada vez mais necessário realizar pesquisas de natureza teórica sobre Educação de Adultos e formar especialistas para os diversos níveis dessa educação. Essas investigações e treinamentos devem ser realizados por universidades e institutos pedagógicos, como escolas normais.
3. Mesmo nos países avançados, o ritmo do progresso científico e técnico é tal que uma relativa ignorância aparece neles e, portanto, todos os recursos devem ser mobilizados contra esse novo fenômeno (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 25, tradução nossa).

Foi orientado também que escolas deveriam disponibilizar os seus recursos materiais disponíveis em favor da EDA. E se tratando dos professores, a indicação foi a de que recebessem ajuda no que diz respeito à sua atuação a fim de melhor desempenharem suas tarefas junto aos adultos.

### **2.4.3 Coordenação das atividades não governamentais**

Embora conste no subtítulo das discussões realizadas pela terceira comissão, o termo “coordenação” foi tido como inadequado por apresentar um sentido de controle e autoridade do estado em relação às atividades não governamentais. A comissão concluiu que o mais correto seria utilizar o termo “cooperação” entre ações governamentais e não governamentais.

Nesses termos, tal cooperação deveria atentar-se para a diversidade de organizações voluntárias a fim de conhecer suas diferenças para melhor focalizar a formulação de políticas de EDA<sup>5</sup>.

#### **2.4.4 Cooperação internacional**

Na discussão sobre cooperação internacional, representantes de países em desenvolvimento apontaram que as rápidas mudanças nos processos de urbanização e industrialização acarretaram o aumento da fome e do desemprego. Nessas condições e diante de poucos recursos disponíveis, tornava-se muito difícil alcançar níveis moderados de modernização. Da mesma maneira, consideravam que não dispunham, portanto, de condições financeiras e de pessoal qualificado para o investimento na EDA.

Embora conscientes de que têm o dever de desenvolver a Educação de Adultos, eliminar o analfabetismo, ampliar o acesso à cultura e oferecer a cada aluno os meios de instrução que lhes permitam desenvolver todas as suas possibilidades latentes, esses países não têm nem os recursos financeiros nem os educadores competentes necessários para realizar essas tarefas (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 26, tradução nossa).

A comissão também chamou atenção para a questão do aumento populacional, que interferia nos recursos orçamentários, como era o caso da Índia. O seu representante relatou a precariedade da escolarização para as crianças e, em especial, para o atendimento da EDA. No caso em questão, os recursos, quando disponíveis, eram aplicados em saúde, alimentação, vestuários.

Para que essa desigualdade fosse combatida, a comissão se posicionou favorável ao desenvolvimento de um programa global de cooperação e assistência internacional em caráter de urgência. Sugeriu a criação de um fundo especial dirigido pelas Nações Unidas e suas agências especializadas para o combate ao analfabetismo. Enfatizou ainda a possibilidade de concessão de bolsas de estudo e de viagem; organização de conferências regionais e internacionais e também intercâmbios internacionais de

---

<sup>5</sup> No conjunto da variedade de organizações voluntárias de EDA, foram destacadas: (a) organizações envolvidas apenas com a Educação de Adultos, ex. WEDA, Comitê Popular da Educação em Gana, Associações de Educação de Adultos na Índia, CAAE, etc.; (b) organizações criadas para outros fins que não a educação, mas cuja contribuição no campo da Educação de Adultos é extensa e de modo algum periférica, ex. sindicatos, cooperativas, associações de mulheres rurais, e assim por diante; (c) organizações criadas para fins educativos, mas cujos interesses são limitados, seja em termos de assunto ou do tipo de participação, ex. sociedades de ornitologia, sociedades históricas e geográficas, grupos de teatro e música, etc.; (d) organizações envolvidas com interesses especiais, que oferecem aos seus membros serviços educacionais na forma de palestras, noites de cinema etc., mas cujo aspecto educativo é periférico aos objetivos constituem o propósito principal de sua existência (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 25 e 26, tradução nossa).

peçoal; licença remunerada aos trabalhadores que desejassem estudar e o reembolso pelas despesas de viagem para que pudessem estudar no exterior. Esta última questão não teve um acordo completo e foi considerado prematuro para o momento.

Foi recomendado para os estados membros que se preocupassem em oferecer a população um padrão de vida mínimo como condição para poderem usufruir da EDA, visto que, de acordo com as orientações, tornava-se inútil estabelecer princípios, padrões e métodos pedagógicos se as condições fundamentais de vida não fossem consideradas.

A terceira comissão recomendou que se estudasse a possibilidade de criar um grupo de trabalhadores voluntários com o objetivo de atuar contra a pobreza, o analfabetismo e as doenças. Outra forma de ajuda seria a contribuição de organizações juvenis e estudantis, tendo que muitas dessas organizações já demonstraram a sua responsabilidade diante da educação e considerando seu interesse em colaborar com o trabalho na área de EDA.

Já a respeito do problema do analfabetismo de adultos dentro da EDA, a comissão apresenta que era importante que a UNESCO organizasse seminários regionais na América Latina, Ásia e África para soluções práticas possam ser estudadas e adotadas para elevar o nível cultural dessas regiões.

Para alcançar os objetivos dessa conferência, era preciso desenvolver um movimento efetivo de EDA em todo o mundo. E para alcançar tais propósitos era necessária que a UNESCO cumprisse as recomendações do evento, com inclusive, a criação de um comitê permanente sobre a EDA. A criação desse comitê seria formada por representantes envolvidos na área com o objetivo de assessorar a execução das recomendações desta CONFINTEA.

#### **2.4.5 Possível criação de uma Associação Mundial**

No âmbito dos trabalhos da terceira comissão, houve a discussão sobre a criação de uma associação mundial dedicada à EDA. A criação de uma organização dessa natureza esteve relacionada a duas interrogações:

- a) Como a UNESCO consegue atingir seus objetivos imediatos e de longo prazo através da Educação de Adultos? Para quem a UNESCO deve buscar orientação em relação à Educação de Adultos? Qual deve ser o caráter legal de um órgão consultivo?
- b) Como as pessoas e instituições que direta e profissionalmente lidam com a Educação de Adultos, isto é, a organização, os métodos e o conteúdo dessa

educação, fortalecem seus relacionamentos? Sem dúvida, isso lhes permitirá desempenhar melhor sua tarefa e na medida em que seus esforços fossem coroados de êxito contribuiriam para a consecução dos propósitos da UNESCO. Portanto, seria interessante para a UNESCO ajudá-los (RELATÓRIO da II CONFINTEA, 1960, p. 27, tradução nossa).

Dessas questões, suscitadas nas atividades da terceira comissão, emergiram duas posições em relação à criação de uma organização mundial dedicada à EDA. Na primeira perspectiva, considerou-se que a promoção das relações internacionais deveria se dar no âmbito da UNESCO. Já na segunda, que os interesses da UNESCO na EDA exigiriam uma melhor dotação orçamentária.

A comissão exibiu algumas condições necessárias ao desenvolvimento de contatos internacionais mais efetivos, como: fortalecimento da UNESCO na realização de seus propósitos, erradicação do analfabetismo e promoção da EDA em todo o mundo; facilitação da ação regional através de seminários, cursos de formação, realização de encontros entre pessoas de diferentes países por meio de viagens, estudos e discussão em contextos educativos; incentivo ao trabalho da UNESCO e dos centros nacionais e regionais de pesquisa, por meio, do aumento da circulação internacional de publicações, materiais audiovisuais produzidos pela UNESCO, por organismos públicos e privados dos estados membros e por organizações não governamentais.

Conforme Resolução dessa CONFINTEA, o papel do estado com a EDA seria o de implementar políticas que possibilitassem a institucionalização da EDA, no sentido de torná-la parte integrante e essencial do sistema educacional dos países, bem como o de garantir uma educação acessível a todos os adultos por meio da provisão de recursos financeiros para instalações, equipamentos e treinamento de professores. Por fim, que o poder governamental assumisse a responsabilidade sobre a EDA, principalmente no combate ao analfabetismo nos países em desenvolvimento.

É perceptível no relatório da conferência, que, na década de 1960, o que existia era a preocupação com uma EDA em um mundo que estava sofrendo rápidas transformações, como avanço tecnológico, produção industrial, crescimento econômico acelerado, aumento da população etc. Sendo assim, era necessário que o adulto se qualificasse profissionalmente, pois o “campo de trabalho” havia mudado e, com isso, novas demandas surgiram. Tornou-se papel da EDA preparar o indivíduo para viver com essa nova ordem social.

A respeito do papel do estado frente à EDA o que predominou nas discussões das três comissões da II CONFINTEA foi sobre a elaboração de políticas educacionais,

como a institucionalização dessa educação como parte integradora do sistema educacional e provedor de recursos, como também a liderança principalmente em áreas que apresentavam problemas urgentes relacionados à educação. Como se destaca no relatório, não havia assistência por parte dos governantes. Um grande problema e que foi acentuado por todas as comissões foi a respeito da disponibilização de recursos para a EDA, mas devido à crise econômica, vivida principalmente nos países subdesenvolvidos, isso dificilmente seria possível.

### **3 AS RECOMENDAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

A fim de compreender os princípios pedagógicos que sustentam os objetivos e os meios veiculados pela UNESCO para a alfabetização de jovens e adultos, este capítulo é destinado à apresentação e análise das recomendações didático-metodológicas para a EDA contidas nos GPEE, coletânea publicada pela UNESCO ao longo da década de 1960.

A justificativa da UNESCO para a publicação da coletânea foi a de que os professores da época sentiam falta de materiais com orientações práticas para a execução de programas voltados à EDA. Aliás, a organização de materiais de apoio e orientações, com base em experiências já realizadas, era um expediente utilizado pela UNESCO. Conforme Celso de Rui Beisiegel (2004), haja vista o particular interesse da UNESCO pelo problema da alfabetização de adultos, esse organismo internacional se apoiava em experiências que vinham sendo empreendidas nos estados membros, como Colômbia, Equador, Guatemala, México, Colônias Africanas e Francesas, China, Índia, Egito e URSS, para elaborar trabalhos com a finalidade de subsidiar a preparação de campanhas de alfabetização amplamente difundidas na América Latina na década de 1940, por exemplo.

Nesse sentido, é possível considerar que a publicação em questão está inserida no conjunto das suas ações de estímulo à formulação de políticas públicas de combate ao analfabetismo. Ocorre que, além da semelhança acima referida, o conteúdo da coletânea também guarda relações com os debates ocorridos na CONFINTEA de Montreal e, em alguma medida, os Guias refletem as discussões e perspectivas presentes naquela conferência. De maneira geral, muitas das discussões que aconteceram nas comissões estão presentes nos volumes dos Guias, na forma de orientações e procedimentos didáticos.

A utilização de recursos audiovisuais, adoção de métodos ativos e participativos, consideração da influência dos meios de comunicação na formação cultural dos indivíduos, necessidade de professores qualificados, disponibilização de recursos financeiros para a formação docente, para a aquisição e elaboração de materiais didáticos e instalações para os encontros, necessidade de campanhas de alfabetização principalmente nos países em desenvolvimento e a importância da contribuição dos países desenvolvidos para a realização dessas campanhas são exemplos de



aproximações entre a II CONFINTEA e o conteúdo do GPPEE. Além disso, a Educação Permanente, marcadamente voltada para a profissionalização, também esteve presente nas discussões e orientações de ambos.

### 3.1 Recursos visuais na Educação de Adultos: utilização, avaliação e produção de slides fixos

No que se refere ao primeiro volume “*Slides fixos - Utilização, avaliação e produção*” (UNESCO, 1960), a discussão sobre o lugar dos *slides* fixos na educação extraescolar, suas vantagens, limitações e formas de utilização ficou a cargo de Robert Lefranc, na época, diretor do Centro de Audiovisual da Escola Normal Superior de Saint-Cloud e chefe do departamento de meios audiovisuais do Ministério da Educação no Instituto Pedagógico Nacional (França)<sup>6</sup>.

Para Lefranc, o *slide* concorre como um importante equipamento no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, a inclusão dos alunos na criação e produção dos *slides* era tida como relevante. Aqui vemos a aplicação do princípio da participação ativa. Sua utilização poderia servir para chamar atenção dos alunos, por meio da apresentação de fatos e noções de forma concreta ou para esclarecer o significado e o conteúdo das palavras. Era também possível adaptar a dimensão do tamanho das imagens, havendo possibilidade de variar suas proporções, favorecendo assim a realização de uma pedagogia ativa. Em suma,

o emprego de *slides* cria uma situação pedagógica nova, à qual são sensíveis tanto para o aluno acostumado às numerosas máquinas dos países tecnicamente desenvolvidos, como para ao adulto dos países tecnicamente pouco desenvolvidos, a quem tais procedimentos, por mais simples que possam parecer para nós, podem parecer muito novas, extraordinárias e até mágicas (UNESCO, 1960, p. 19, v.1, tradução nossa).

Os *slides* poderiam ser utilizados com um indivíduo isoladamente ou com um grupo de pessoas, em uma pequena reunião de trabalho, em atividades escolares, conferências, cursos extracurriculares, cursos organizados para adultos, educação

---

<sup>6</sup> Robert Lefranc também é autor das seguintes obras: A criança e a imagem (1879-1979); Técnicas audiovisuais a serviço da educação (1961); Técnicas audiovisuais: servindo à educação (1966); As técnicas audiovisuais a serviço do ensino (1969); A contribuição dos áudios-visuais para a formação de significantes (1971); A utilização combinada de cursos de rádio e televisão e correspondência para o ensino superior: (sistemas europeus de ensino a distância e pós-universitário) (1973); A utilização combinada de cursos de rádio e televisão e correspondência no ensino superior (sistemas europeus de estudos a distância e pós-universitários) (1974); Capacitação de Professores no Uso de Mídia Audiovisual(1974); A televisão em circuito fechado nas universidades (1976).

fundamental, atividades dos clubes, educação religiosa, propaganda comercial, exposições, recreação e hospitais. Em função disso, há *slides* de motivação, ilustração, identificação, análise, demonstração, instrução, formação/treinamento, recapitulação, encenação, prova, discussão e *slides* recreativos.

Como vantagens concretas, o *slide* fixo possuía uma grande condensação de documentos, com ele o educador encontraria toda uma documentação variada a respeito de um determinado assunto: “fotografias, gravuras, mapas, gráficos, diagramas etc.” (UNESCO, 1960, p. 21, v.1, tradução nossa). E o educador teria toda autoridade e liberdade sobre o ritmo da apresentação do material utilizado. Além disso, existia a possibilidade da utilização do mesmo *slide* ilimitadas vezes por um ou vários professores.

Se o público soubesse ler, poderiam ser utilizados títulos, legendas e números e, se não soubesse, a orientação era que o educador fizesse a leitura em voz alta. De toda forma, o educador optando por utilizar o *slide* fixo, deveria possuir algumas qualidades.

O *slide* fixo requer mais qualidades por parte do educador do que as outras técnicas audiovisuais, como cinema e televisão, que são mais autônomas. O *slide* fixo, que é quase sempre silencioso, só adquire vida e força nas mãos de um professor experiente, pelo menos quando é uma primeira projeção (em uma campanha de educação fundamental um instrutor pode lidar com sucesso com as projeções sucessivas) (UNESCO, 1960, p. 24, v.1, tradução nossa).

Na Educação Permanente, também foram apresentadas possibilidades do emprego dos slides *fixos*.

Todos os países buscam continuar a educação da população após o término do período escolar, ao longo da vida dos trabalhadores, seja intelectual ou manual e independente de seu nível de escolaridade. Nos estados modernos, os meios mais importantes utilizados para esse fim são o rádio, o cinema e a televisão (sem esquecer os livros). Mas os *slides* fixos servem como reforço, por exemplo, para ilustrar séries de palestras ou para transmitir visualmente transmissões de rádio, eles ocupam um lugar importante (UNESCO, 1960, p. 25, v.1, tradução nossa).

Antes de iniciar a projeção, era preciso selecionar os *slides* apropriados para o público em questão. Escolhido o *slide*, o educador deveria estudá-lo antecipadamente para conhecer o seu conteúdo e a partir daí preparar a lição. Além disso, era preciso atenção às condições necessárias para o emprego de projeção, como o local (sala de aula ou ao ar livre), existência de fonte de luz, tela apropriada, colocação do público frente à tela, obscurecimento do ambiente e ventilação. Considerava-se, ainda, necessária observância em relação à coesão entre a imagem e o texto a fim de evitar erros de interpretação ou gerar uma difícil assimilação do conhecimento.

A atenção a todos os aspectos acima não significava, para Lefranc, que a utilização de *slides* garantiria o sucesso no ensino, mas ressalta que, nas campanhas de EDA, por exemplo, devido aos baixos orçamentos e, muitas vezes, a impossibilidade de utilizar do cinema, rádio ou televisão, os *slides* fixos terminavam sendo o único meio visual de projeção acessível.

Figura 1 - Jovem de Purdah examina um *slide* fixo que acaba de ser projetado na tela (Bombay, Índia)



Fonte: UNESCO (1960, s/p. v.1).

São caracterizadas como limitações de caráter técnico a fragilidade, luminosidade e a falta de som. Como limitações de caráter pedagógico, a ausência de movimento nas imagens e o uso de imagens que o público tenha dificuldade em compreender.

Sobre as vantagens econômicas e técnicas, destacava-se o tamanho, largura e peso, não eram inflamáveis e possuíam baixo custo. Em matéria de produção, diferentemente dos altos custos dos filmes cinematográficos e transmissões de rádio e televisão, o equipamento para produção dos *slides* fixos era barato e não era necessário possuir uma equipe numerosa como as de outros meios de comunicação. Também era possível o uso de materiais de vários tipos, como fotografias, desenhos e textos bem como optar por usar cores ou apresentar em preto e branco. Em síntese, além de barato, o uso de *slides* tornaria a EDA mais atrativa.

De acordo com as recomendações contidas no Guia (vol.1), a utilização correta do recurso e o uso de imagens significativas despertariam interesse no público. Após a projeção, os envolvidos discutiriam sobre o tema proposto para aquela aula. Caso

necessário, aconteceria uma segunda projeção onde debateriam e concluiriam a lição. Orientava-se ainda que fossem realizados testes orais ou escritos, exercícios e trabalhos práticos ao final das lições. Sempre que possível, o uso dos *slides* deveria ser acompanhado de outros meios audiovisuais, como um filme, uma gravação em disco ou um programa de rádio. Já quando utilizado como o único instrumento, seu emprego deveria ser complementado com o uso do flanelógrafo, quadro negro, fotografias, mapas, gráficos e cartazes.

Figura 2 - Adultos discutindo após projeção de *slide*<sup>7</sup>



Fonte: UNESCO (1960, s/p. v.1).

Embora não seja o objetivo desta pesquisa analisar as relações do GPPE com as experiências realizadas no Brasil, nos chama atenção o fato de que há muitos elementos de concordância entre as orientações da UNESCO e as práticas de alfabetização de base freireana que estavam em curso no Brasil na mesma época.

Por exemplo, a ideia da construção coletiva do conhecimento se faz por meio do que é proposto por Freire como “círculo de cultura”. Na perspectiva freireana, a aprendizagem se dá por meio da troca que acontece nos debates realizados pelo grupo. A dialogicidade é um princípio muito importante nesse método, por meio dela é possível se concretizar a troca e a aquisição de novos conhecimentos. A experiência dos círculos de cultura acontecia de maneira onde todos aprendiam com todos.

O educador iniciava a discussão apresentando a gravura ou o *slide* e fazendo perguntas do tipo “O que estamos vendo aí?” No primeiro momento surgia a descrição da gravura, estimulada com novas indagações: “E o que mais?” Frequentemente, espontaneamente ou por sugestão do educador, o grupo passava a relacionar o visto no desenho com situações concretas da experiência diária (BARRETO, 2004, p. 106).

<sup>7</sup> No GPPE não há indicação do país onde esta experiência foi realizada.

Tal como Freire, as orientações da UNSECO caminhavam nessa direção que, sempre que possível, acontecesse grupos de debates, de discussão. Outra similaridade é que, tal como proposto nas orientações do GPPEE, é que para Paulo Freire o recurso visual como suporte ao ensino ocupa centralidade no processo de aprendizagem. Como mostra Gadotti (1997), Freire em sua experiência realizada no nordeste brasileiro, utilizava de recursos audiovisuais e buscava fundamentar o ensino e a aprendizagem em ambientes interativos. Mais tarde ele reforçou o uso de novas tecnologias, como o vídeo, a TV e a informática e postulava que a utilização desses meios deveria se dar de maneira reflexiva e crítica.

Continuando a falar sobre os *slides* fixos, no que se refere à sua eficácia, Helen Coppen, então especialista em meios auxiliares audiovisuais do Instituto de Educação da Universidade de Londres, considerava necessário o acompanhamento e avaliação da sua utilização. Tal avaliação deveria acontecer por meio de duas etapas: uma durante a produção e outra após a distribuição do material. A primeira etapa teria como finalidade verificar a necessidade de modificações do material antes da versão final, e a segunda a fim de verificar os resultados obtidos pelo seu uso.

Esse foi o caso da experiência realizada em Mysorê (Índia). Primeiramente, apresentou-se um *slide* a alguns aldeões com um comentário falado e depois imagem por imagem sem o comentário. Após cada imagem, os professores faziam perguntas determinadas aos participantes, observando as suas respostas.

Existia um modelo de formulário para o relatório de usuários, onde os professores anotavam a avaliação dos *slides* fixos<sup>8</sup>. Nesse relatório da experiência de Mysorê considerou que “tamanho e escala podem levar a confusão e que os símbolos comumente usados por pessoas que sabem ler e escrever são mal interpretados muitas vezes por aldeões analfabetos”. Dessa experiência algumas orientações foram dirigidas aos seus produtores, dentre as quais, por exemplo, que as imagens de humanos fossem apresentadas de corpo inteiro visto que “para esse tipo de espectadores um homem não é homem se você não o vê completamente” e recomendava-se ainda cuidado para que “nenhum objeto ficasse fora da projeção, pois dificultaria a compreensão do aluno” (UNESCO, 1960, p. 36, v.1, tradução nossa).

Diante das recomendações acima, é difícil não considerar a visão preconceituosa em relação à capacidade de interpretação de indivíduos analfabetos, ou seja, existia uma

---

<sup>8</sup> Ver anexo A.

recomendação discriminatória em achar que, por ser analfabeto, o sujeito adulto não seria capaz de interpretar certas imagens. Sobre isso, Ana Maria de Oliveira Galvão e Maria Clara Di Pierro (2007) apresentam uma discussão bastante relevante. Para as autoras, na sociedade isso muito interfere nas relações sociais, que muitas vezes são preconceituosas e de pré-julgamentos.

Os sucessivos constrangimentos e experiências de discriminação levam à corrosão da autoestima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas e difundidas pelos meios de comunicação social, [...] dentre as quais a mais recorrente é aquela que identifica o analfabetismo à “escuridão” da “cegueira”, o analfabeto “cego”, e a alfabetização à redentora “retirada da venda dos olhos” e saída das trevas da ignorância (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 24).

Muitas vezes as pessoas não entendem que não é culpa de um adulto não ter sido alfabetizado. Não é incomum que desconsiderem inúmeros fatores que levam um indivíduo a priorizar outras coisas na vida, como a necessidade de trabalhar. O adulto analfabeto é uma pessoa que muitas vezes não procura a escola, não aprende a ler e a escrever por ter vergonha de sua condição. Mas é preciso entender que o indivíduo analfabeto também é “produtor cotidiano de riqueza material e cultural e não ignorante de saber” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 100).

Outra autora que afirma a existência de representações pejorativas contra o analfabeto é Suzana Schwartz (2010). A autora ainda diz que existe por parte deles vergonha por ainda não serem alfabetizados e sentimento de culpa, por não terem aprendido na “idade certa”.

Acreditam que têm cabeça dura, que são velhos demais, incapazes, fracos das ideias, herdeiros de deficiência familiar, pois lá em casa ninguém conseguiu! Resistem, portanto, porque já tentaram outras vezes sem sucesso e internalizaram o estigma que eles é que são os culpados pela não aprendizagem, que não são inteligentes nem capazes de aprender, encontrando-se motivados para evitar situações de aprendizagem (SCHWARTZ, 2010, p. 70-71).

Nesse sentido, ser analfabeto estaria fora de um padrão social aceitável pelos grupos humanos alfabetizados e a dor social experimentada pelos indivíduos analfabetos repercute no seu comportamento. Segundo Elias (1994), o cultivo de sentimentos, como a vergonha, estão no centro do processo civilizador e isso se intensifica à medida que o controle social se torna mais rigoroso, ou seja,

o padrão social a que o indivíduo fora inicialmente obrigado a se conformar por restrição externa é finalmente reproduzido, mais suavemente ou menos, no seu íntimo através de um autocontrole que opera mesmo contra seus desejos conscientes” (ELIAS, 1994, p. 135).

A partir dessa leitura de Elias, é possível extrair o que poderia ser um conceito de educação: o meio e modo pelo qual fomos e somos ensinados a adaptar e a conter as pulsões naturais, para se tornar civilizado.

Nesses termos, entramos na questão da motivação, muito discutida na EDA e que é considerada tanto na II CONFINTEA como no GPEE. Ocorre que, muitas vezes tanto na escola como em nossa sociedade não se valoriza o que o indivíduo já sabe, a sua bagagem de conhecimento. Por vezes, apenas o que o professor fala e o que a escola oferece é a verdade única e isso gera nesses adultos um sentimento de inferioridade. Esse é um importante aspecto presentes também nos dias atuais, o preconceito em acreditar que, por ser analfabeto, o sujeito não sabe de nada.

### 3.2 As cartilhas de alfabetização – bases para sua organização

Publicado em 1962 com o título “As cartilhas de alfabetização, preparação, avaliação e emprego”, o segundo volume do GPEE foi escrito por Karel Neijts<sup>9</sup>. O material está dividido em quatro partes, sendo a primeira composta por orientações a respeito dos valores da alfabetização; alfabetização elementar e alfabetização funcional; os cursos de alfabetização e a função da cartilha; a relação entre o professor e a cartilha e as diferenças entre alfabetização de adultos e de crianças. Na segunda parte, é apresentado como deve ser estruturada uma cartilha de alfabetização. E já na terceira, é apresentado orientações para a preparação da cartilha, onde são indicados alguns aspectos gerais e técnicos. E, por último, como deve ser realizada a avaliação do material, por meio de testes anteriores e subsequentes.

No segundo volume do Guia constam discussões que vão desde a concepção de alfabetização de adultos que sustenta sua proposta até indicações sobre produção e avaliação de cartilhas de alfabetização. Em relação à concepção de alfabetização de adultos contida no GPEE, essa era entendida como um meio de comunicação e uma vantagem vital para a vida do ser humano. É apresentado que, mesmo diante dos vários meios audiovisuais existentes na época, nenhum tinha o poder de substituir a leitura,

---

<sup>9</sup> Não foram localizados maiores informações sobre o autor. Foi possível apenas identificar que ele também é autor das seguintes obras, todas publicadas pela UNESCO: Alfabetização no Pacífico Sudoeste: uma pesquisa geral e um relatório sobre um curso experimental em alfabetização de adultos (1956); O Planejamento e Organização dos Programas de Alfabetização de Adultos na África (1966); A construção de cartilhas de alfabetização para adultos: um manual (1954); Cartilhas de Alfabetização: Construção, Avaliação e Uso (1961); Cartilhas de Alfabetização: Construção, Avaliação e Uso. (Manuais sobre Educação de Jovens e Adultos, Vol. 2) (1961).

pois, por meio dela era possível captar informações, desenvolver o pensamento, além de ser uma ótima possibilidade de entretenimento.

A relevância da alfabetização para a vida do indivíduo e da sua comunidade é o primeiro ponto destacado no volume. Para Neijs, a alfabetização figura “o conhecimento mínimo e habilidades essenciais para alcançar um padrão de vida adequado” (UNESCO, 1962, p. 09, v.2, tradução nossa). Essa era uma pista de que se concebia nesse documento que, por meio da alfabetização, as necessidades básicas de bem-estar individual poderiam ser atendidas e a pessoa que não soubesse ler e escrever não chegaria ao padrão que se estipulava.

Para Elias, existem inúmeras formas de controle comportamental que, por meio de normas estabelecidas, geram mudanças no padrão de comportamento das pessoas. Por meio de determinação externa e autocontrole é possível que aconteça o controle das emoções individuais. O autor a respeito disso expressa que:

A “civilização” que estamos acostumados a considerar como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuir-la, é um processo ou parte de um processo em que nós mesmos estamos envolvidos. Todas as características distintivas que lhe atribuímos – a existência de maquinaria, descobertas científicas, formas de estado, ou o que quer que seja – atestam a existência de uma estrutura particular de relações humanas, de uma estrutura social particular, e de correspondentes formas de comportamento (ELIAS, 1994, p. 73).

A concepção de Elias baseia-se na instituição de regras e padrões quanto a determinados comportamentos. No caso da orientação do Guia (vol.2), a leitura era concebida como contribuinte para o desenvolvimento socioeconômico, interferindo na mudança social acelerada, no desenvolvimento econômico e na democracia. Além de fator de desenvolvimento pessoal, a alfabetização era tida como a possibilidade e de melhoria dos seus conhecimentos profissionais, domésticos, artísticos e até religiosos. Sabendo ler, a participação na cultura e no grupo que faz parte seria mais prazerosa. Muito mais que o reconhecimento de palavras, a pessoa adulta adquiria também autoconfiança e autonomia, ou seja, além de decifrar símbolos, a alfabetização era entendida como fator de atendimento às necessidades da vida do adulto, nos seguintes termos:

As vantagens práticas da alfabetização são óbvias e múltiplas; seu uso na vida diária satisfaz as necessidades de informação e comunicação, tais como: recibos, rótulos, amostras de lojas, avisos e regulamentos, cartas privadas, calendários, jornais e listas de preços; redação de cartas, anotações e orçamentos simples; possibilidade para manter registros e contas e para preencher os numerosos formulários que eles são necessários na vida moderna (UNESCO, 1962, p. 10, v.2, tradução nossa).



Assim entendida, para Neijs, a alfabetização era flexível e se desenvolvia por níveis que podem variar desde a capacidade para decifrar símbolos ou para escrever o próprio nome, passando pela capacidade de realizar uma leitura rápida ou escrita de uma carta até o nível da alfabetização funcional, estágio último do processo de domínio da leitura e da escrita.

A alfabetização elementar foi definida como aquela correspondente a "todo adulto ou adolescente que aprendeu em um determinado momento os rudimentos de leitura, mas que não desenvolveu essa habilidade até o ponto de poder ler com rapidez, facilidade e total compreensão". Alfabetização intermediária foi definida como aquela correspondente a "uma pessoa que pode ler e entender o significado, mas não escrever uma narração simples e breve sobre a vida cotidiana". A alfabetização funcional (...), Uma vez pessoa se tornou um leitor independente de todos os materiais eles estão em seu nível geral de compreensão, e uma vez que podem se expressar sem serem guiados, eles escrevem adequadamente necessidades, pode-se dizer que atingiu o nível de alfabetização funcional, e é improvável que, como acontece no caso da alfabetização elementar, perder essa qualidade depois de alguns anos, mesmo sem uma prática contínua (UNESCO, 1962, p. 12, v.2, tradução nossa).

Diante dos níveis de alfabetização e da necessidade de considerar o nível da alfabetização funcional como meta a ser atingida, Neijs aponta que, além de ensinar a ler e a escrever, deveriam ser realizados momentos de palestras e discussões, com temas importantes que contribuiriam com a vida do indivíduo e da comunidade, como saúde e saneamento, agricultura e pecuária, deveres e direitos do cidadão, trabalho doméstico, dentre outros. Esse era tido tanto como o melhor ponto de partida como o melhor apoio à alfabetização em seu sentido mais amplo.

A alfabetização como tal, deve tender a fornecer conhecimento independente, isto é, a capacidade permanente de ler e escrever sem precisar ser guiado, e isso não é apenas baseado na percepção de palavras e na compreensão do seu significado, mas também em refletir sobre o que é lido e usar ou aplicar ideias para alcançar determinados fins (UNESCO, 1962, p. 13, v.2, tradução nossa).

Com base na perspectiva acima, a orientação era que a duração dos cursos de alfabetização deveria ser adequada às necessidades específicas do grupo. A partir de algumas experiências realizadas em alguns países e tendo no horizonte a alfabetização funcional, considerava-se que cursos "baseados em 20 ou 30 lições nas quais emprega uma cartilha como o único auxiliar didático, os alunos são considerados 'instruídos' no final da última lição e após o término é deixado para seus próprios meios" assumem uma forma insatisfatória e rudimentar e não conseguem "abrir o caminho para a alfabetização funcional".

Em oposição aos cursos baseados nas características anteriores, considerava-se que, para alcançar um nível satisfatório de alfabetização elementar, seria necessário entre 40 e 150 horas, “de preferência dentro de um plano da Educação de Adultos e com o apoio de um grupo auxiliar de ensino adequado”. Já para a alfabetização funcional, seria necessário “ir além do estágio da cartilha e folhas explicativas. O curso pode precisar entre 150 e 300 horas de ensino cuidadosamente planejado” (UNESCO, 1962, p. 13, v.2, tradução nossa).

Nesses termos um curso completo de alfabetização deveria atender, no mínimo, as seguintes etapas:

**Primeira etapa:** preparatória (programa de pré-leitura destinado a familiarizar-se com a cartilha).

**Finalidades e atividades:** conhecimento mútuo do professor e dos alunos; desenvolvimento de interesse em aprender a ler (uso de vários tópicos para despertá-lo); primeira leitura e escrita experiência, tanto quanto possível sobre o significado do que é lido e na experiência cotidiana dos adultos; exercício de habilidade manual para lidar com livros e interpretação correta de ilustrações.

**Duração:** 4 a 8 aulas.

**Materiais:** Livros para demonstrações, a modo de "pré-cartilha"; vários meios visuais, como cartazes e jogos de alfabeto.

**Segunda etapa:** Aprender a ler e escrever (visando alcançar o nível alfabetização elementar).

**Finalidades e atividades:** Desenvolver o conhecimento básico e provisões por leitura independente de materiais simples, com um vocabulário básico de cerca de 300 a 600 palavras; desenvolver as técnicas básicas e iniciar a aplicação prática da escrita.

**Duração:** 40 a 100 aulas.

**Materiais:** Uma cartilha ou série de cartilha; dois ou mais livros de leitura elementar; vários auxiliares de ensino, tais como: cartas, palavras e frases, cartazes e flanelógrafos.

**Terceira etapa:** Promoção da alfabetização funcional (intensificação da Educação de Adultos baseada na alfabetização e destinada a atingir o nível de alfabetização funcional).

**Finalidades e atividades:** Faça com que a leitura e a escrita deixem de ser meros exercícios e tornem hábitos comuns da vida diária; desenvolver a competência e interesse que caracterizam um leitor maduro.

**Duração:** De 100 a 200 lições.

**Materiais:** Livros de leitura graduados de acordo com sua dificuldade; boletins informativos, jornais e revistas; uso de pequenas bibliotecas (UNESCO, 1962, p. 14-15, v.2, tradução nossa).

A respeito do conteúdo das cartilhas para adultos, no Guia (vol.2) afirma que, muito embora “os adultos possam aprender muito bem nas cartilhas infantis sempre que o seu interesse for suficiente para superar o seu conteúdo pueril”, seria interessante ter em conta a experiência de vida do adulto, sua vontade de aprender, capacidade de raciocínio e de crítica, domínio relativo do idioma e, dessa forma, preparar cartilhas

específicas ao público adulto. Para tanto, deveriam levar em consideração as necessidades e interesses dos indivíduos a quem era destinada.

A orientação a respeito do conteúdo da cartilha é que deveria ser ordenado em pequenas unidades e em lições fáceis, assim o aluno teria a impressão de avanço na aprendizagem. O vocabulário deveria ser selecionado em grande parte começando das formas que o adulto utiliza, considerando a língua materna e as diferenças regionais.

Para o desenvolvimento da memória do adulto, Neijs propôs a utilização do método de similaridade para alfabetização de adultos proposto por Frank Charles Laubach. “Esse método consiste na assimilação entre uma letra e uma ilustração, imagens que formam associações com palavras ou letras etc.”. A indicação era partir da palavra, que era vista como uma boa unidade de trabalho e que as atividades associadas à escrita comesçassem simultaneamente com a leitura. De todo modo, “a cartilha deveria cumprir uma função de “assistente do ensino”, usado durante a fase inicial do aprender a ler e escrever” (UNESCO, 1962, p. 18, 25, v.2, tradução nossa).

Interessante observar que, no Brasil dos anos de 1940, o método Laubach já vinha sendo utilizado desde a CEAA. Criado por Frank Charles Laubach (1884-1970) dentre as características do método Laubach destaca-se que:

- 1- Ensina o estudante a pronunciar as sílabas e as letras de maneira rápida, fácil, e tão agradável quanto seja possível, após o que ele poderá pronunciar todas as palavras do seu próprio idioma.
- 2- Como auxiliar para a memória se empregam três ou quatro palavras-chaves, as quais contêm as consoantes empregadas na linguagem, seguidas por uma vogal. Cada sílaba aparece cinco vezes em palavras ou frases curtas, de maneira que possa ser reconhecida cada vez que apareça.
- 3-Depois que os alunos tiverem aprendido os primeiros diagramas, introduz-se uma canção bem conhecida.
- 4 - Ensina-se a um aluno só por vez.
- 5 - Qualquer casa, árvore ou sítio à margem do caminho pode converter-se em escola em qualquer momento do dia ou da noite.
- 6 - Todas as missões são curtas, fáceis de aprender e de ensinar.
- 7 - Cada estudante possui sua própria série completa de lições, impressas economicamente.
- 8 - O estudante aprende a ler e escrever simultaneamente.
- 9 - Cada aluno se converte professor depois de a ver aprendido a primeira lição, pois tem que ensinar a outros antes de aprender a segunda.
- 10 - Quando o estudante completou a aprendizagem do alfabeto é estimulado a assinar um periódico e a ler todos os dias. Este periódico emprega palavras conhecidas frases e artigos curtos e interessantes.
- 11- Gravam-se discos com canções, contos populares etc. Isto ajuda o alfabetizado a apreciar sua própria literatura (WASHINGTON, D.C. *apud* BEISIEGEL, 2004, p. 141).

Em relação à preparação de uma cartilha, as orientações apontam que não havia uma regra rígida. Sugere, entretanto que se parta das condições do desenvolvimento cultural, pois cada cartilha é “produto da situação para a qual ele foi preparado, em

termos de linguagem, professores e os recursos materiais disponíveis, bem como a experiência e discernimento de seu autor” (UNESCO, 1962, p. 48, v.2, tradução nossa).

Além disso, considera essencial que os leitores adultos se sintam progredindo na leitura. Por isso, a escolha de um conteúdo deve considerar os interesses dos estudantes sem esquecer de que nem todos os leitores são completamente analfabetos. E ainda que na preparação das cartilhas observe alguns princípios gerais: conteúdo significativo do ponto de vista sociológico, capaz de interessar os alunos e os ajudar a avançar na aprendizagem, fisicamente atraente, pedagogicamente ajustado ao público adulto e linguisticamente orientado pela relação correspondente entre imagens e sons.

- a) Linguístico. Os símbolos devem ser associados sistematicamente com os sons.
- b) Pedagógico. O conteúdo e o modo como são introduzidos e repetindo os novos elementos, eles devem se ajustar ao processo de alfabetização de adultos.
- c) Sociológico. O grupo de alunos deve encontrar um reflexo da sua própria vida na cartilha.
- d) Físico. Trata-se de conseguir um livro atraente economicamente (UNESCO, 1962, p. 49, v.2, tradução nossa).

Nas etapas de trabalho da preparação de uma cartilha, a instrução era a de que fossem consideradas as questões seguintes:

1. Solução dos problemas ortográficos que surgem;
2. Consideração do tipo de leitor a quem a cartilha é destinada;
3. Seleção de um método de ensino;
4. Preparação do conteúdo geral;
5. Preparação concreta de materiais; seleção e introdução de acordo com as seções em que a cartilha é dividida;
6. Seleção da técnica de ensino, de acordo com o tipo de aula;
7. Verificação prévia da eficácia da cartilha (UNESCO, 1962, p. 51, v.2, tradução nossa).

De acordo com o Guia (vol.2), a preparação de uma boa cartilha não é algo fácil e nem é realizada rapidamente. A equipe de trabalho, além de ser qualificada, deve estar preparada para enfrentar os mais diversos problemas.

Muitas cartilhas são difíceis porque são muito difíceis ou confusas (como consequência de uma progressão desordenada e quase sempre muito rápido); chato (por não ter prestado atenção suficiente à seleção e apresentação de seu conteúdo, do ponto de vista de interesse dos leitores); pouco atraente (como resultado de uma edição descuidada, sem desenhos ou com desenhos ridículos) (UNESCO, 1962, p. 51, v.2, tradução nossa).

Os elementos linguísticos básicos também são salientados como importantes na preparação de uma cartilha. “A preparação de uma cartilha significa mobilizar os

elementos da linguagem, convertê-los em material impresso e fornecê-lo de maneira metódica e gradual” (UNESCO, 1962, p. 51, v.2, tradução nossa).

Nesse processo, um dos problemas apontados no Guia (vol.2) é referente à ortografia da linguagem utilizada por alguns povos, pelo fato de que alguns países já tinham uma regra estabelecida e outros em que a linguagem não tinha um sistema de regras, então sendo necessário estabelecer um. Os elementos linguísticos são apresentados como os que possuem uma importante função no processo de aquisição de leitura.

São caracterizados os tipos de métodos de alfabetização: método sintético, método analítico global e método eclético. A respeito do método sintético, é informado que ele permite um progresso rápido “a partir de palavras curtas e frases após duas ou três lições, introduzindo um pequeno número de palavras bem selecionadas e combinando-as entre si, é possível ler as palavras e identificá-las rapidamente” (UNESCO, 1962, p. 21, v.2, tradução nossa). Este método oferece várias variantes, pois começa com letras ou sílabas. As letras são ensinadas pelo nome que possuem no alfabeto (método alfabético) ou pelo som com o qual são expressas (método fonético) e, em seguida, a síntese é feita combinando essas letras com outras para formar sílabas e palavras. O método silábico geralmente procede selecionando sílabas de palavras também representadas por uma imagem e exercitando o aluno na pronúncia de sílabas que depois se juntam para formar novas palavras (síntese). Na maioria dos chamados métodos sintéticos, a leitura das palavras e sua identificação são alcançadas rapidamente. Entre as vantagens oferecidas por esse método pode ser citado:

1. Seu caráter lógico e sistemático, especialmente nas línguas em que cada som fundamental é representado por um símbolo.
2. Sua insistência nos aspectos mecânicos da leitura, que podem promover a precisão e a confiança do leitor, especialmente na identificação de palavras.
3. Facilidade: mesmo professores com baixa escolaridade podem ensinar tópicos importantes com esse procedimento, e o ensino fundamental requer um material relativamente pequeno, apresentado de uma maneira que facilite o progresso rápido (UNESCO, 1962, p. 21, v.2, tradução nossa).

Entre suas desvantagens, é citado que:

1. Esse método nem sempre dedica a devida atenção ao significado do que é lido, atribuindo uma importância excessiva aos aspectos mecânicos da leitura.
2. A leitura repetida de elementos sem significado desencoraja os estudantes adultos, forçando desnecessariamente a capacidade de sua memória.
3. A leitura fácil e atual de frases que contêm um significado é dificultada pelo hábito adquirido de uma ortografia dolorosa ou pela pronúncia das palavras sílaba por sílaba (UNESCO, 1962, p. 21, v.2, tradução nossa).

Já sobre o método analítico ou global se inicia utilizando "conjuntos que contêm um significado", isto é, palavras, frases ou histórias que compreendem várias frases. "Assim que o aluno aprender uma boa quantidade de palavras ou palavras a atenção do aluno é direcionada para os elementos constituintes do mesmo, ou seja, é passada para a análise detalhada de cada componente, nomeadamente, frases, palavras, sílabas ou letras" (UNESCO, 1962, p. 22, v.2, tradução nossa). A esse método é dado o nome de "global", porque parte de um contexto maior.

São apresentadas como vantagens desse método:

1. Grupos de palavras de certa forma, e que contêm um significado, constituem um bom ponto de partida psicológico, porque despertam o interesse do aluno e facilitam o trabalho da memória; Desde o início, você se acostuma com o ritmo e a entonação das frases.
2. O interesse do aluno é despertado, porque a leitura "significa alguma coisa" e imediatamente provoca uma atitude inteligente.
3. As palavras podem ser apresentadas como "unidades de pensamento", o que facilita sua identificação, apesar de sua extensão ou estrutura complicada (UNESCO, 1962, p. 22, v.2, tradução nossa).

Entre suas desvantagens, é mencionado:

1. A técnica de reconhecimento mecânico de símbolos tende a ser negligenciado, o que impede alcançar precisão e autonomia suficientes para identificar as palavras, principalmente, no que se refere ao reconhecimento visual da forma das letras.
2. Esse método requer professores qualificados, que devem dedicar muita atenção, atividade e imaginação para realizar todas as possibilidades desse método (UNESCO, 1962, p. 22, v.2, tradução nossa).

Já o método eclético usa simultaneamente os procedimentos de análise e síntese.

É nos apresentado o seguinte exemplo da utilização do método:

O professor apresenta algumas palavras-chave onde o aluno irá analisar, decompondo-as em sílabas e, em seguida, a síntese dessas sílabas formará palavras novas e diferentes. Depois concentrará sua atenção em uma vogal (por exemplo, a vogal inicial de palavras-chave), passando para a síntese da vogal com duas ou três consoantes e, assim, formar novas sílabas e depois sintetizar essas sílabas em novas palavras (UNESCO, 1962, p. 22, v. 2, tradução nossa).

Uma das vantagens desse método é que ele permite um progresso rápido, mas, em vez disso, a constante etapa da análise para síntese, vice-versa, tende a semear confusão nos alunos, dificultando o trabalho da memória.

Verificamos que se tratando da indicação do melhor método para ensino de leitura, não há uma opção exclusiva em relação ao método de alfabetização a ser utilizado. De acordo com o Guia (vol.2), a escolha do método mais eficaz dependeria da formação do professor e da escolha dele do método mais adequado a seus alunos. "Os

métodos mais atraentes, mas por sua vez mais complexos costumam exigir bons professores, enquanto métodos simples, embora menos atraentes, podem ser mais bem adaptados à diversidade de condições a que se aplicam” (UNESCO, 1962, p. 25, v.2, tradução nossa).

Diferentemente daquilo identificado por Chartier e Hébrard nas suas pesquisas sobre a história dos métodos de alfabetização, a UNESCO não definiu o melhor método para alfabetizar adultos. O Guia apresentou os métodos, suas características, vantagens e desvantagens e recomendou que cada professor escolhesse o método que melhor se adapta às necessidades e condições. Em verdade, a UNESCO aponta que a escolha do método guarda relações com a qualificação docente, isto é, em conformidade com o conteúdo do GPPE (vol. 2), métodos mais atraentes seriam mais complexos e, portanto, exigiriam maior competência técnica dos professores.

Conceitualmente, Chartier e Hébrard explicam que é possível compreender o termo “método” no sentido estrito, isto é, como relativo à posição prática dos professores em sala de aula tanto quanto é possível considerar o termo como relativo a um “corpo de doutrina; um conjunto de princípios pedagógicos, psicológicos ou linguísticos, que definem objetivos e meios adequados para atingi-los” destinado à informação dos professores (CHARTIER; HÉBRARD, 2001, p. 142).

Embora os sentidos do termo, como assinalados anteriormente não possam ser confundidos eles guardam uma correlação. Ou seja, ainda que haja diferenças em relação às metodologias as quais se referem os professores ou os gestores das diferentes instituições governamentais, sempre há princípios subjacentes, explícita ou implicitamente, aos métodos utilizados em classe. Nesse sentido, as elaborações de princípios doutrinários sobre métodos de aprendizagem guardam, por exemplo, uma estreita relação com os recursos editoriais utilizados pelos autores para a melhor difusão do seu produto.

Para os autores na história dos métodos existia uma disputa entre os métodos, onde um método surgia para preencher lacunas do método utilizado anteriormente. Em torno da questão sobre qual o melhor método para se alfabetizar, existe um debate entre aqueles profissionais que acreditam que a associação entre sons e letras é mais eficaz e aqueles que criticam esse tipo de abordagem por não considerar o contexto social do aluno e o conhecimento que ele já possui sobre leitura.

Além dos elementos citados anteriormente, também era orientado que se introduzisse gradualmente, de acordo com as necessidades, o uso da pontuação e letras

maiúsculas, bem como destaca-se a importância da presença de lições de revisão na organização de uma cartilha. São apresentadas algumas sugestões sobre como introduzir gradualmente diferentes elementos, como letras, palavras, combinações de consoantes com vogais, sílabas, revisão, orações, narrações, sinais e características convencionais como letras maiúsculas, minúsculas e sinais de pontuação.

A importância das palavras na preparação de uma cartilha é destacada como evidente, seja qual for o método utilizado. A seleção e apresentação das palavras eram vistas como decisivas para a aprendizagem do aluno e se orientava a utilização de palavras-chave e palavras que seriam reconhecidas facilmente. Em seguida, partiria para a composição de frases, que deviam ter verbos previamente ativos e depois a narração, onde se ensina o aluno a seguir uma ordem cronológica de ideias.

A orientação a respeito do ensino de uma palavra era que essa aprendizagem fosse facilitada com a utilização de um desenho, com a apresentação de elementos soltos, como vogais, sílabas e pontuação. Porém, a apresentação desse conteúdo não teria sentido se o professor não tivesse uma atuação ativa, facilitando a aprendizagem e inserido o uso desses termos em um contexto que facilitasse a compreensão do aluno.

A respeito do conteúdo das cartilhas de leitura, este deveria girar em torno de questões que interessam não só os homens, mas também as mulheres, especialmente quando se tratava de aulas mistas. Dentre as funções específicas da cartilha, é apresentado como objetivos desses materiais:

1. Melhorar a facilidade de leitura.
2. Entender claramente o significado do que é lido, cultivar o hábito de refletir sobre o que é lido e aplicar as ideias adquiridas para satisfazer necessidades pessoais ou de grupo.
3. Despertar o interesse pela leitura, especialmente além do nível alcançado no final da primeira fase (UNESCO, 1962, p. 84, v.2, tradução nossa).

No volume, são apresentadas algumas orientações tidas como importantes, como a seleção das palavras, dos exercícios propostos e do melhor método de ensino, além de ter uma aparência atrativa. Era tido como essencial que os leitores adultos sentissem progredindo na leitura, por isso, a escolha de um conteúdo deveria considerar os interesses dos alunos.

Além de orientações a respeito da preparação, avaliação e emprego das cartilhas de alfabetização para adultos, foi possível observar uma valorização das cartilhas como instrumento de fundamental importância para orientar o ensino do aluno e a atuação docente. Devido à inexperiência de alguns professores e a existência de pessoas voluntárias (sem formação profissional para exercer tal ofício), era instruído que as



cartilhas fossem mais simples, pois elas se tornariam instrumentos mais fáceis e compreensíveis não só para os professores, mas também para os alunos.

Em relação às cartilhas, Neijs destaca que, muito frequentemente, os professores que alfabetizam adultos carecem de formação, trabalham voluntariamente e em condições que não se assemelham às condições de atuação de um professor de escola primária para crianças.

Professores preparados para atuarem na EDA é uma discussão ainda atual. Muitos tratam os adultos como crianças, utilizam os mesmos materiais e didática que aplicam com os pequenos. Outros acreditam que os adultos são mais fáceis de alfabetizar, por isso, os alfabetizadores não necessitariam de formação especializada. Um problema visto na prática e em muitas pesquisas é o uso de materiais didáticos e metodologias inadequadas que vem se arrastando há muito tempo na história da EDA.

Schwartz (2010) também traz à discussão o tema o professor-alfabetizador. Para a autora, a trajetória escolar vivida por esse profissional muito contribui no momento da sua prática.

O professor de hoje é o aluno de ontem que não esqueceu sua professora, sua escola e o lugar que isso representava na sua família e em seus projetos futuros. Pode ser que, na sua forma de atuar em sala de aula, o professor repita padrões ou ressentimentos que nunca puderam ser elaborados, analisados ou ouvidos em um contexto apropriado para isso (SCHWARTZ, 2010, p. 80).

Por isso, nós precisamos colocar na balança o que foi bom ou ruim do nosso caminho escolar e sempre estar repensando sobre a nossa prática na atualidade. É certeza que os docentes influenciam os alunos no que diz respeito a seu saber, fazer e pensar, daí a grande importância deles no sucesso ou no fracasso escolar seja das crianças ou dos adultos.

### 3.3 Materiais de leitura simples para adultos

O terceiro volume dos GPEE foi publicado em 1963 com o objetivo de auxiliar escritores, ilustradores e editores de materiais de leitura simples para adultos. Fruto da colaboração de vários autores,<sup>10</sup> é apontado no GPEE que as pessoas recém-alfabetizadas necessitam ter contato com materiais de leitura; caso contrário,

---

<sup>10</sup> Concebido inicialmente pelo Secretariado da UNESCO, contou com o auxílio do Sr. Charles Richards, na época, diretor do *East African Literature Bureau*. O Sr. Mushtag Ahmed, da Índia preparou um primeiro esboço, que foi revisado à luz dos comentários e adições do Sr. Seth Spaulding, do Escritório de Educação de Washington, e do Sr. Charles Richards. Yudelowitz, membro do *East African Literature Bureau*, colaborou na preparação das ilustrações deste manual.

esqueceriam o que aprenderam. Nesses termos, recomendava-se que o material de leitura fosse qualitativamente legível, com temas interessantes e agradáveis.

A finalidade do material de leitura para iniciantes deveria atender alguns propósitos, dentre eles,

melhorar a velocidade e compreensão de leitura, ser entretenimento, fornecer informações e conhecimentos úteis, habilidades de ensino e técnicas, introdução de novas ideias e formação de opinião, formação, modificação ou alteração de atitudes, desenvolvimento do julgamento e das faculdades de discernimento e crítica (UNESCO, 1963, p. 11, v.3, tradução nossa).

As pessoas realmente desejam ler o que elas precisam ler. Com base na análise dos exemplos presentes no Guia (vol.3), o conteúdo dos materiais de leitura de diversos países, tal como selecionados pela UNESCO, guardavam relações com a vida adulta a partir de temas como trabalho, higiene, doenças, agricultura, entretenimento.

O recomendado era que se avaliasse o grau de capacidade de leitura do aluno que poderia variar de não saber ler a realizar leituras de livros considerados difíceis, como um material com linguagem científica ou filosófica. De acordo com as recomendações apresentadas, essa avaliação deveria acontecer por meio de testes para conhecer a capacidade de leitura do público. Para esses testes, seria necessário apresentar um texto com vocabulário simples e, após a leitura, por meio de algumas perguntas, aconteceria a análise em relação à capacidade de entendimento do texto pelos leitores.

Os temas escolhidos para a composição das cartilhas ficariam a cargo de uma pessoa do órgão responsável para a produção de materiais de leitura. Pelo fato da existência de leitores diversificados, orientava-se a adoção de temas que agradassem e atendessem a necessidade de todos. Por isso, a seleção de um tema deveria ser feita com base em técnicas especiais, como um levantamento das preferências do leitor e pesquisa de opinião. Outro caminho também seria contar com a experiência pessoal daqueles que trabalham com os recém-alfabetizados.

A partir das experiências analisadas pela UNESCO para a composição do Guia, as preferências dos leitores eram por histórias, manuais, folhetos, jornais e revistas. E, além disso, a quantidade de dados apresentados não deveria ser extensa, pois, além de ser cansativo, o aluno não conseguiria absorver todas as informações.

(...) eles também sempre interessam notícias pessoais: nascimentos, mortes, casamentos, viagens ou chegadas de personalidades mais ou menos conhecidas etc. Notícias sobre culturas e indústrias locais também são sempre interessantes e, em particular, tudo o que diz respeito a preços ou pode contribuir para aumentar o desempenho no trabalho; o mesmo pode ser dito das indicações

relativas à saúde, nutrição, alimentação e higiene (UNESCO, 1966, p. 30, v.3, tradução nossa).

Além da atenção com a escolha do tema, a orientação era que fosse possibilitado ao aluno recém-alfabetizado o contato com os mais variados tipos textuais possíveis.

Para escrever sobre um assunto específico, que requereria um conhecimento técnico ou qualificado, o texto deveria ser elaborado por um especialista no assunto. Isso, porém, apresentava o seguinte problema “infelizmente, especialistas em matérias técnicas geralmente não são capazes de se expressar linguagem simples”. Diante disso, ou ensinava ao especialista a técnica de escrever para recém-alfabetizados ou um escritor experiente escreveria o texto sob direção técnica do especialista (UNESCO, 1963, p. 32, v.3, tradução nossa).

Na preparação de um texto para recém-alfabetizados deveria se seguir alguns requisitos especiais, como: ser escrito com um estilo e vocabulário que respeitasse o dialeto do sujeito, que fosse entrelaçado com a sua realidade e que fosse de fácil compreensão. É apontado que se torna necessário "medir" as dificuldades de um texto. Por isso, deveria considerar que:

Palavras desconhecidas são geralmente mais difíceis do que palavras correntes; (...) Palavras longas são geralmente mais difíceis do que palavras curtas; (...) Frases longas com sentenças subordinadas são geralmente mais difíceis do que as simples; (...) A medida em que um texto é legível ajuda o escritor a limitar seu vocabulário e a monitorar seu estilo, a saber se o que ele escreve será fácil de ler e entender (UNESCO, 1963, p. 42, v.3, tradução nossa).

A respeito da seleção e organização dos conteúdos, as orientações para os escritores eram as seguintes:

O conteúdo deve se concentrar na ação.  
Subtrair as relações entre os fatos.  
Relacionar os principais pontos com a vida cotidiana e interesses do leitor.  
Evite o excesso de detalhes.  
Evite ideias "estereotipadas" e afirmações categóricas. Elas não têm significado e são perigosos para o leitor.  
Verifique a correção técnica do conteúdo consultando os técnicos. Devemos insistir em tudo que tenha um aspecto positivo; descrever as possíveis melhorias provavelmente será mais eficaz do que indicar o que é errado ou indesejável.  
Tome cuidado para que a remoção lógica do material seja clara (UNESCO, 1963, p. 45, V.3, tradução nossa).

A ideia era não apresentar algo muito complexo ou difícil para essas pessoas. A dificuldade e facilidade de um texto eram medidas de acordo com a quantidade de palavras em uma frase. O sugerido era que começasse por um nível de dificuldade

inferior, onde as palavras utilizadas fossem as mais usadas pelos alunos e que também utilizasse frases curtas e simples.

Na escrita de materiais de leitura, existe um conjunto de problemas relacionados com os idiomas e sua tradução. Existem várias línguas no mundo e por isso essa situação era considerada muito complexa. Esse era o caso da Nigéria, conforme destacado no Guia.

A Nigéria, um país onde o inglês é a língua oficial, nos fornece um exemplo apropriado. Nota-se que em Lagos, capital federal, os cursos de alfabetização são ministrados em ioruba, hausa e inglês. No leste da Nigéria há aulas de ibo e efik, ensinando inglês em um estágio de pós-alfabetização. No norte da Nigéria, as aulas de alfabetização são ministradas em vinte e três idiomas e a Nigéria ocidental em dez. O inglês também é estudado, mas somente depois que os alunos aprenderam a ler em sua língua materna (UNESCO, 1963, p. 49, v.3, tradução nossa).

Como podemos ver a alfabetização exigia um trabalho muito maior que apenas ter uma cartilha. Seria necessário acompanhar a elaboração dela, verificar a aprendizagem dos alunos, a necessidade da utilização de algum outro recurso, além de considerar a cultura dos alunos de maneira a não utilizar o mesmo material em comunidades com língua e cultura diferentes.

O exemplo da Nigéria, de acordo com o manual, era algo muito difícil de resolver, pois não havia como escolher qual idioma escrever, visto que a produção de material de leitura para pessoas que acabaram de aprender a ler deveriam ser preparados na língua em que o leitor aprendeu a ler. Daí que, conforme o Guia (vol.3), os alunos desses locais deveriam ter contato com materiais produzidos em idiomas locais e também com a literatura em outra língua, mas, para isso, seria necessária a contribuição de escritores bilíngues.

Já no que diz respeito às ilustrações de um texto, a orientação era que fossem agradáveis, que estimulassem a curiosidade e o interesse do leitor, de maneira que ele desejasse ler o texto ou livro até o final.

As imagens presentes nas cartilhas receberam grande atenção, assim como nos Guias volumes 1 e 2, no volume 3, elas são tidas como importantes para a transmissão de uma mensagem, para estabelecimento de relação com os textos. Ou seja, os materiais audiovisuais deveriam ser utilizados de maneira complementar, como um *slide* vir acompanhado de algum material escrito ou utilizar um texto escrito complementar a audição de um programa de rádio. No caso dos textos, estes seriam “livros de oito ou mais páginas; folhetos e brochuras que tratassem de um breve tópico; livros ilustrados e

quadrinhos ilustrados, jornais, revistas e jornais de parede” (UNESCO, 1963, p. 11, v.3, tradução nossa).

Os objetivos das imagens nos materiais de leitura para recém-leitores deveriam, portanto,

ajudar o leitor a entender o texto e constituir uma descrição suplementar quando o texto trata de algo que o leitor não viu nem experimentou; dar informações gráficas sobre a aparência das coisas; mostrar "o que deve ser feito" ou "como fazer"; ajudar o leitor a lembrar (estudos realizados pela imprensa do ensino fundamental na América Latina mostram que os leitores lembram 66% mais informações de textos ilustrados do que dos mesmos textos sem ilustrações); fornecer um prazer para si mesmos; familiarizar o leitor na interpretação de imagens impressas; contribuir para o desenvolvimento da percepção e do gosto artístico; estimular as pessoas a aprenderem a se expressar, tanto pelo desenho quanto pela escrita (UNESCO, 1963, p. 52, tradução nossa).

Se tratando da alfabetização de adultos, era preciso ter cuidado ao utilizar imagens, pois algumas ilustrações poderiam distrair e quebrar a continuidade da leitura. E ainda era preciso atentar à disposição das ilustrações em relação ao texto. Diante dessas recomendações, era necessário produzir ensaios de textos e ilustrações para verificar se eles comunicavam uma mensagem ao leitor. Era recomendado que o experimento fosse realizado com leitores específicos, ou seja, aqueles que iriam utilizar o material.

São apresentados alguns métodos práticos que poderiam ser usados para esse fim, por meio de pré-teste com questionário com dois ou três leitores típicos; testes anteriores da impressão do livro; testes rápidos que consistiriam em responder perguntas a partir de algum trecho do texto; ensaio por meio de um debate; ensaio preliminar para testar as ilustrações onde se pergunta para os leitores o que entenderam da ilustração e também de contar uma história usando os desenhos.

Se o resultado de algum dos testes demonstrasse que não houve compreensão de alguma imagem, o artista deveria modificá-la adaptando para um melhor entendimento. Era orientado que o artista ou o fotógrafo participasse de um ou dois ensaios, porque eles teriam uma ideia da aptidão de seus futuros leitores para "decifrar" as ilustrações. O exemplo abaixo é ilustrativo das preocupações e recomendações em relação ao uso correto de imagens, tal como discutido no Guia (Vol.3).

Figura 3 - Pessoas conversando



Fonte: UNESCO (1963, p. 66, v.3).

De acordo com os testes realizados no centro de treinamento da UNESCO em Mysorê, na Índia, uma série de doze desenhos foram apresentadas individualmente aos leitores e cada um deles foi questionado sobre o que eles viram nos diferentes desenhos. Na Figura 3, os participantes reconheceram facilmente a família em casa. No entanto, disseram que a menina estava com uma lata (de comida) na cabeça, ou seja, a representação da janela, pela sua posição no desenho em relação às pessoas, foi interpretada como uma lata na cabeça da figura feminina.

Depois de realizado o ensaio referente ao texto e ilustrações, o material de leitura seria publicado por uma editora. Nesse aspecto, são apresentadas recomendações de como deve ser formado um grupo de trabalho de uma editora (diretor, secretário, gerente de produção e demais funcionários caso seja necessário) e também as instalações e equipamentos necessários para que aconteça o processo de publicação.

Endereçado àqueles que escrevem, ilustram e editam textos de leitura para adultos, o Guia tinha como um dos seus alvos os materiais de leitura produzidos para campanhas de alfabetização. Considerava-se que, nesse caso, a reserva de fundos para a produção de livros era indispensável e deveria estar previsto já no planejamento de uma campanha.

É necessário, portanto, que os planos de alfabetização propiciem uma apropriação especial dos créditos que serão utilizados pelo diretor com a colaboração de um comitê da campanha de alfabetização. Um cálculo aproximado deve ser feito do número de títulos que provavelmente serão necessários em um determinado período, e também do seu provável custo (UNESCO, 1963, p. 85, v.3, tradução nossa).

O recomendável era que a distribuição desses materiais fosse sempre que possível gratuita. Caso contrário, os preços deveriam ser estudados tendo em conta a renda média da população. Acreditava-se que “à medida que o nível de alfabetização aumenta e a disseminação da instrução aumenta, os subsídios serão reduzidos até que eles não sejam mais necessários” (UNESCO, 1963, p. 85, v.3, tradução nossa). Tal como debatido na II CONFINTEA, a disponibilização de recursos e a falta deles constituíam num dos grandes problemas para os países em desenvolvimento.

As discussões sobre as campanhas como a maneira mais eficaz para o combate do analfabetismo adulto e a importância do uso de ilustrações neste processo também estão presentes no terceiro volume do GPEE e nas discussões da CONFINTEA. No terceiro volume do GPEE são apresentadas orientações para a produção de materiais de leitura simples para os adultos. Percebemos que são apresentadas indicações para orientar a produção de material de leitura, e não de um material sobre como ensinar a ler.

São apresentadas orientações tanto para escrita do texto como para o uso de ilustrações e sobre a publicação desses materiais. Chama a atenção que é enfatizada a necessidade de sempre avaliar o material antes, durante e depois a sua utilização para verificar a sua eficácia. É importante observar que os temas dos materiais de leitura deveriam ser de agrado e interesse dos alunos.

#### 3.4 Formação de professores e a Educação de Adultos

Com escrita confiada ao professor Arnold S. M. Hely<sup>11</sup>, na época, diretor de EDA da Universidade de Adelaide (Austrália), o volume “Professores e Educação de Adultos” foi publicado em 1966, apresentando orientações a respeito do sistema de formação e emprego de professores para o trabalho de alfabetização de adultos.

O volume foi organizado após a terceira comissão da II CONFINTEA, atentar-se para a importância de um "programa de choque" de EDA. “Especialistas em alfabetização se reuniram em 1962, em Paris, para preparar planos para uma possível campanha mundial de alfabetização, principalmente nas regiões onde existia um grande número de pessoas analfabetas” (UNESCO, 1966, p. 05, v.5, tradução nossa).

---

<sup>11</sup> Arnold S. M. Hely é especialista em formação de professores. Foram encontradas as seguintes obras de sua autoria: Professores e Educação de Adultos. Manuais sobre educação de jovens e adultos (1966); Professores e Educação de Adultos (1966) e Educação de Adultos no Nepal (1966).

Nesse contexto, destaca-se na escrita de Hely “que, independentemente do seu trabalho principal (instruir as crianças nas escolas primárias), o professor pode ter uma segunda vocação, que é contribuir com a alfabetização de adultos” (UNESCO, 1966, p. 05, v.5, tradução nossa). E a respeito disso, o autor sublinha a importância da formação que deve ser dada ao professor para realização da nova tarefa.

É enfatizado o papel dos professores na execução de programas de alfabetização e na educação comunitária enfatizando a importância dos voluntários, especialmente nos países com elevados índices de analfabetismo. O diferencial desse Guia para os demais, é que ele leva os professores a pensar sobre o alto número de analfabetismo.

A importância da participação dos professores nos programas de alfabetização é enfatizada, pois, em primeiro lugar, “se faz necessário ligar mais estreitamente a EDA com o sistema escolar e, por outro lado, é fato que o professor é, muitas vezes, a única pessoa que tem experiência em matéria de ensinar” (UNESCO, 1966, p. 11, v.5, tradução nossa).

Outro ponto apresentado a favor das campanhas de alfabetização diz respeito ao contato que os professores têm com os pais dos alunos na educação primária, sendo assim, acabam os conhecendo e descobrindo se são ou não alfabetizados.

Chartier (2016), a partir de sua experiência assistindo debates entre professores e pesquisadores sobre o ensino, percebeu que muitas vezes o motivo das crianças serem reprovadas e a origem do fracasso escolar, que era também o motivo do iletrismo adulto, eram derivados de causas extraescolares, como cultura, motivação por parte de seus pais, acesso à leitura fora do espaço escolar, entre outras inúmeras questões. Conforme a autora, os fatores externos da sala de aula muito influenciam no momento da aprendizagem das crianças. Alunos que são acompanhados pelos pais em casa, influenciados à leitura, que tem acesso a vários gêneros textuais são realmente aqueles que se saem melhores na aprendizagem.

No Guia (vol.5), é citado que, quando o analfabetismo adulto está presente nas famílias, faz-se necessário realizar um trabalho com os adultos, para que o ensino das crianças seja beneficiado. É relatado a existência de uma controvérsia em relação à questão de investimento da EDA. Existiam grupos da sociedade que entendiam que ela era importante e necessária e outros grupos que não, com o argumento que os professores não deveriam se preocupar com a EDA, primeiro porque achavam que os professores, participando das campanhas de alfabetização, o trabalho na educação primária seria afetado e também por confiar que muitos desses profissionais não



possuíam formação adequada e nem experiência para trabalhar com adultos. Presumia-se que o professor deveria dedicar seu tempo somente à educação de crianças.

Mas as orientações da UNESCO iam controversamente a esse pensamento. A recomendação era que o professor disponibilizasse um pouco do seu tempo participando de atividades comunitárias, dentre elas alfabetizando adultos.

Assim sendo, o Guia (vol.5) discute diferentes métodos aplicados e experiências realizadas em vários países no que diz respeito à formação e emprego de professores para o trabalho de alfabetização de adultos. Pontua as diferenças do trabalho com adultos em relação às crianças sob o argumento de que a psicologia do adulto, suas experiências de vida, responsabilidades e maneiras de focalizar o conhecimento são mais complexas. Desse ponto de vista, seu modo de aprender não poderia ser desenvolvido sob orientação dos mesmos métodos.

É apresentado que “as dificuldades mencionadas por aqueles que duvidam que os professores são capazes de ensinar adultos provavelmente têm sua origem nas condições de vida e trabalho do professor” (UNESCO, 1966, p. 14, v.5, tradução nossa). Existiam tipos de professores, como aqueles que tinham um dom natural para ensinar adultos e percebiam rapidamente as suas necessidades e aqueles que se adaptavam muito bem às circunstâncias das campanhas de alfabetização, mas, para isso, precisavam receber orientações de pessoas que conheciam melhor as especificidades da EDA.

Era orientado que houvesse treinamento aos professores que fossem trabalhar nas campanhas de alfabetização de adultos, principalmente para aqueles oriundos da escola infantil, que, muitas vezes, não conheciam os métodos pedagógicos apropriados para essa educação.

De acordo com Hely, os países comprometidos com a erradicação do analfabetismo deveriam de início preocupar com a formação de professores, administradores, como também daqueles que atuariam como professores voluntários. No caso de administradores que exerciam a função de inspetores, a questão da formação era tida como relevante visto que, além das suas responsabilidades na execução, organização, administração e controle dos programas de alfabetização, os inspetores também atuavam na organização e formação dos docentes. Assim, a recomendação era a de que existisse uma equipe qualificada que dedicasse ativamente seu tempo para formação de outros professores e de pessoas que queiram trabalhar com a EDA.

A Educação de Adultos requer uma aptidão e compreensão que não seja possuída pela intuição ou pelo instinto; e, embora uma pessoa dotada de sensibilidade possa adquirir essas qualidades pela prática, isso exigirá um longo período de tentativa e erro. Agora, hoje, no que diz respeito à Educação de Adultos, temos uma vasta gama de conhecimentos tanto sobre os métodos que podem ser usados no ensino dos rudimentos técnicos a serem envolvidos na realização de projetos de desenvolvimento comunitário ou formação especializada (UNESCO, 1966, p. 18, v.5, tradução nossa).

Era necessário que esse treinamento fosse incorporado ao currículo das escolas normais; cursos de treinamento nacionais, regionais ou locais; treinamento de inspetores; conferências e grupos de estudos práticos interinstitucionais; cursos internacionais; cursos universitários de vários níveis e em publicações pedagógicas. Essa formação deveria ser estendida aos instrutores e professores rurais. Deveria, ainda, contemplar momentos de palestras e de estudos práticos, de modo que cooperação entre várias agências de EDA e educação comunitária<sup>12</sup> se articulassem.

Nesse sentido, constam alguns exemplos de formação de professores que, de acordo com o GPPE, foram experiências de sucesso realizadas em alguns países. Dentre eles constam programas e centros de treinamento de professores urbanos e professores rurais treinados para desempenhar o duplo papel de educadores e líderes comunitários, cursos de curta duração para diretores e para os professores que eram responsáveis pelas aulas de alfabetização ou que participavam da educação da comunidade, cursos de reciclagem para professores e de orientação a diretores.

A questão da formação de professores de EDA em curso de nível superior também é contemplada nas recomendações da UNESCO.

Há algum tempo, havia uma tendência a incluir estudos sobre Educação de Adultos e educação comunitária nos programas das universidades e outras instituições de ensino superior. Esse diploma universitário pode variar de uma disciplina adicionada ao programa de graduação em pedagogia para um curso especializado de extensão de estudos. Nas universidades das Filipinas, a Educação de Adultos e o desenvolvimento da comunidade são assuntos que fazem parte do programa do grau de pedagogia. No entanto, não se pode dizer que esta ainda é uma tendência marcante nos programas universitários (UNESCO, 1966, p. 27, v.5, tradução nossa).

A formação do professor de jovens adultos é mais um dos temas apresentados pelas orientações da UNESCO na década de 60 e que segue atual nas discussões no campo da EJA. Autores, como Miguel Arroyo, Leôncio Soares, Fernanda Simões e

---

<sup>12</sup>A Educação comunitária na perspectiva da UNESCO acontece mais particularmente nos países onde o lançamento de uma vasta campanha de alfabetização de adultos coincidiu com a decisão de adotar o princípio de "escola comunitária", que é responsável tanto pela Educação de Adultos quanto pela educação jovens e crianças.

Jane Paiva, apresentam uma discussão a respeito da profissionalização e formação geral em cursos de graduação de licenciatura em pedagogia que não apresentam uma oferta de formação específica para a atuação dos futuros docentes.

Para Arroyo (2002), existe uma grande necessidade de se estabelecer “um corpo de profissionais educadores(as) formados(as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta” (ARROYO, 2002, p. 21). Com esse argumento, o estudioso vem afirmar a discussão que o GPEE reforça sobre a necessidade de uma formação específica ao educador e/ou do alfabetizador de jovens e adultos.

Para Soares e Simões (2005), não existe uma preocupação maior com o campo específico da formação de professores para atuarem na EJA, o que acarreta precárias condições de profissionalização e de remuneração desses docentes. Para os autores, a maioria dos profissionais trabalha sem preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados do ensino regular. Essa é uma realidade da maioria dos cursos de graduação em pedagogia, a carga horária e a existência da disciplina EJA não atende a demanda da importância da formação desses profissionais.

A importância de profissionais qualificados para atuarem na EJA é uma discussão presente na história dessa modalidade de ensino há muito anos. A LDBEN/96, a respeito da formação dos profissionais da educação, dispõe a necessidade de formação profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando (Art.61). Sendo assim, cabe aos responsáveis pela formação docente oferecer horas de formação com o intuito de ter profissionais competentes nessa modalidade de ensino também. Ainda nos questionamos sobre como teremos profissionais qualificados se hoje as próprias universidades ainda investem muito pouco na formação dos educadores para a atuação na EJA.

Paiva (2006) relata a sua experiência na Faculdade de Educação UERJ acerca da implantação de cursos de graduação em pedagogia que contemplassem concepções e movimentos pela formação do pedagogo para atuar na EJA. A professora apresenta que existia uma discussão polêmica entre alguns professores da faculdade que acreditavam que não existia a necessidade de uma formação específica em EJA e o que poderia existir seria a matéria Educação de Adultos ou outras matérias com foco em uma formação geral em educação.

Nas orientações do Guia (vol.5), um recurso que contribuiria para que os professores estivessem sempre atualizando a sua prática seria por meio da distribuição de pequenos Guias e livretos pedagógicos. Isso seria eficaz para a formação de professores, pois apresentariam instruções e relatórios de experiências de alfabetização de adultos realizadas em vários países. Por meio desse material, os profissionais receberiam “as informações mais recentes sobre orientação, práticas, métodos e resultados da pesquisa em relação à alfabetização de adultos ou certos aspectos do programa de desenvolvimento da comunidade” (UNESCO, 1966, p. 28, v.5, tradução nossa).

Ademais, a realização das CONFINTEAS e a importância da representatividade dos líderes dos países nesses eventos foram apontadas como importantes por possibilitar que se obtivessem novas ideias, métodos e técnicas em todos os níveis. Isso porque “essas conferências, nas quais a experiência do treinamento foi coletada, têm dado maior uniformidade aos princípios, programas e técnicas de Educação de Adultos e educação comunitária no mundo” (UNESCO, 1966, p. 28, v.5, tradução nossa).

No que se refere à contratação e remuneração dos professores para a EDA, Hely aponta que os planos nacionais para a eliminação do analfabetismo ou para a instituição de programas de EDA apresentavam diferenças de um país para outro. Havia países em que não existia distinção clara entre professores das escolas primárias e aqueles que atuavam na EDA “e as condições de emprego são exatamente as mesmas para os dois grupos”. Em muitos lugares, a única diferença entre aqueles que trabalham na EDA e as demais pessoas da comunidade era o treinamento (UNESCO, 1966, p. 31, v.5, tradução nossa). Já no quesito remuneração, as variações eram bem mais evidentes:

1. Professores participam gratuitamente de programas de alfabetização de adultos;
2. Professores que participam de tarefas de Educação de Adultos sem compensação monetária, mas recebendo remuneração ou prêmios de outro tipo;
3. Os professores que não recebem salários suplementares para a Educação de Adultos, mas têm direito a férias no seu trabalho em escola normal como compensação pela atividade suplementar dedicada à alfabetização de adultos, ou assumir essa tarefa como parte do trabalho escolar normal e durante o horário de aula regular;
4. Os professores que recebem salários simbólicos para cursos de Educação de Adultos, para despesas de moradia e transporte, em vez de compensação pela educação oferecida;
5. Os professores que recebem um salário estipulado por hora ou por mês para as aulas de adultos fora do horário escolar normal (UNESCO, 1966, p. 31, 32, v.5, tradução nossa).

No âmbito dessa variedade, não por acaso, a participação voluntária do professor é destacada como essencial para o enfrentamento ao analfabetismo da população adulta. Tido como um problema nacional, o estado deveria solicitar e até, se necessário, exigir

que todos os cidadãos educados cumprissem o dever social de contribuir para a elevação do nível de educação dos cidadãos menos favorecidos.

Nos países em desenvolvimento que se esforçam para modernizar uma vez que a independência seja alcançada, o analfabetismo é considerado um problema nacional. Para os fins da campanha contra o analfabetismo, os governos se consideram autorizados a solicitar e, de fato, exigir a contribuição voluntária de seus cidadãos instruídos (UNESCO, 1966, p. 32, v.5, tradução nossa).

Como a maioria dos professores trabalhavam com a escola primária, a sugestão da UNESCO era a de que, quando tivessem que participar obrigatoriamente em programas de alfabetização de adultos ou programas comunitários, esses profissionais fossem liberados do seu trabalho durante algumas horas por dia ou que tivessem redução de trabalho na escola primária. Isso lhes daria tempo suficiente para preparar seus cursos para adultos.

Uma questão complexa era que, existiam regiões onde a urgência de cursos de alfabetização de adultos era tão grande quanto à escolarização das crianças, onde a relação entre a demanda pela escola e o número de professores devidamente capacitados para a tarefa de ensinar era incompatível.

Em países onde o analfabetismo adulto representa um problema sério, a rápida expansão das escolas primárias para crianças é uma necessidade urgente, assim como a organização de cursos de alfabetização para adultos e jovens fora da escola. Há uma falta de professores da escola devidamente treinados, o número de alunos por turma é alto e o trabalho que recai sobre o corpo docente é excessivo. Se você reduzir o trabalho escolar de alguns professores para facilitar o ensino noturno de adultos, o resto do corpo docente da escola correspondente será forçado a fazer um trabalho adicional. É compreensível que os outros professores considerem que tal situação os prejudica e que seus colegas responsáveis pelas aulas de adultos são os únicos que se beneficiam disso (UNESCO, 1966, p. 37, v.5, tradução nossa).

Outro problema enfrentado por alguns países era a falta de espaços. Em alguns casos, devido ao grande número de crianças em idade escolar, foram criados sistemas de educação de até três turnos para atender a demanda. Tendo em vista as questões apontadas anteriormente, o calendário deveria ser flexível de modo a conciliar o tempo disponível do professor com as necessidades da comunidade. Ainda assim, as tarefas a serem assumidas pelos educadores de adultos não eram poucas. Além de “responsáveis pela ligação e cooperação com os especialistas dos serviços oficiais que lidam com o desenvolvimento da comunidade, como os serviços de agricultura e da saúde”, deveriam contribuir com organização e execução dos programas de alfabetização, lecionar, lidar “com bibliotecas, círculos de leitura, grupos de discussão, círculos de rádio e televisão, associações de professores e pais de alunos, trabalhos que os alunos fazem em suas

casas e participarem nas atividades do conselho da aldeia ou bairro” (UNESCO, 1966, p. 44, v.5, tradução nossa).

O trabalho docente voluntário nos termos acima, base de sustentação da EDA no Guia, parece indicar uma tendência que vinha sendo constituída desde as décadas anteriores. No caso brasileiro, por exemplo, muitas das recomendações contidas nos Guias, estiveram presentes na CEAA, de 1947; experiência desenvolvida sob influência da UNESCO e que foi extinta somente em 1963. Nos Guias (vol.2, 4 e 5 ), a orientação era para que os professores voluntários seguissem as lições exatamente, como estava na cartilha. Na preparação desses professores, a orientação era que o uso da cartilha fosse tido como o assistente principal no ensino, devido a pouca formação e experiência desses sujeitos. Nesses mesmos Guias é apresentado que poderiam se tornar professores alfabetizadores, os educadores de escolas primárias para crianças e até mesmo os alunos que já tivessem sido alfabetizados.

Nas campanhas brasileiras de alfabetização de adultos, qualquer pessoa alfabetizada poderia alfabetizar adultos de maneira voluntária. Tanto que nessas campanhas também havia manuais para que os voluntários seguissem em suas aulas. Um deles, de 1948, lançado no âmbito da CEAA, foi o “Manual do Professor Voluntário – Instruções para o Ensino da Leitura e da Linguagem Escrita”. Tratava-se de um Guia de ensino de leitura para o professor voluntário contendo o passo a passo de lições para o professor realizar juntamente com os seus alunos. O outro, “Livro de Leitura para Adultos”, foi lançado em 1962 por professores e intelectuais do movimento de cultura popular em Recife. Nesse caso, tratava-se de material com o objetivo de auxiliar os alfabetizadores de adultos.

As orientações propostas pela UNESCO vão ao encontro com as experiências oficiais brasileiras, no que se refere ao voluntariado. Tanto no apelo da necessidade que as pessoas mais instruídas contribuíssem nas campanhas de alfabetização, quanto à recomendação para que existisse um para a atuação dos professores voluntários.

Sobre a formação dos professores para atuação na EDA, vemos que a discussão se dá em torno da necessidade da formação para atuação com a alfabetização de adultos, pois muitos não tinham formação suficiente e não conheciam os métodos mais eficazes para tal exercício. Como já exposto, era essencial a discussão a respeito da preparação desse profissional, pois era grande o número de analfabetos, e escassa a quantidade de professores devidamente preparados.

Somadas às “demandas por campanhas de alfabetização” decorrentes dos processos de descolonização em curso na África e na Ásia, a recomendação da UNESCO era a de que os estados membros garantissem a previsão da Educação de Adultos nos planos nacionais de educação “em uma seção permanente e integrada ao sistema nacional de educação”.

a) etapa desde a simples campanha direta de alfabetização até o estabelecimento de uma Educação Permanente para adultos e estrutura comunitária; b) integração da Educação de Adultos ao sistema nacional de educação e no plano geral de educação; c) maior importância de papel que incumbe aos professores na execução dos planos; d) aparecimento do conceito de "escola comunitária"; e) a necessidade de vincular a educação cada vez mais adulta e comunitária aos planos de desenvolvimento da comunidade e planos nacionais para o desenvolvimento econômico e social, e à aplicação de novas medidas incentivar os adultos a se instruir (UNESCO, 1966, p. 47, v.5, tradução nossa).

Sobre as recomendações do GPEE, vemos que existem alguns assuntos tratados que seguem bastante atuais nas discussões da EJA, como os métodos de ensino, formação de professores, recursos financeiros, utilização de imagens, a organização de cartilhas que atendessem a necessidade do aluno e materiais de leitura capazes de tornar a leitura algo prazeroso para recém-alfabetizados.

O analfabetismo adulto, tanto na II CONFINTEA como nos volumes do GPEE, é tido como uma questão a ser enfrentada, principalmente nos países em desenvolvimento, pois isso acarretava problemas econômicos e sociais. Por isso, foi recomendado que esses países buscassem auxílio com os países desenvolvidos, tanto se tratando de recursos para a realização de campanhas como na divulgação de suas experiências realizadas com sucesso. Por fim, as campanhas de alfabetização eram tidas como a maneira mais eficaz para a solução desse problema.

Tanto a II CONFINTEA como o GPEE destacaram a Educação das mulheres. Foi apresentada a importância de se pensar em um conteúdo que fosse ideal tanto para o homem como para a mulher, que considerasse as especificidades da vida das mulheres, levando em conta suas responsabilidades perante a sua família. Elas deveriam adquirir os conhecimentos teóricos e práticos que lhes permitisse adaptar-se a novas formas de vida social. Acreditamos que essa ênfase pode estar relacionada aos movimentos feministas.

A década de 60 foi marcada pelas conquistas, lutas e reivindicações do movimento feminista. A filósofa Angela Davis é uma das grandes lutadoras dessa causa que nos ajuda a entender sobre as relações raciais, ressignificar o feminismo e o feminismo negro. Em sua obra, Davis (2016) relata que nessa década, nos Estados

Unidos, existiram inúmeras contribuições das mulheres ao movimento abolicionista e ao sufrágio feminino.

Ao tratarmos da EJA, é preciso colocar o campo em constantes e profundos diálogos com as singularidades dos diferentes grupos, em diferentes contextos com suas especificidades e particularidades. Não dá para ter uma regra para ser cumprida por todos do mesmo jeito. Não existe uma recomendação uniforme que dê certo para todos os países, muito embora, ao elaborar os GPEE, a UNESCO deixe transparecer a possibilidade de adoção de práticas relativamente padronizadas, ainda que baseadas em experiências de diferentes países.

Escolas, empresas, prisões, clínicas psiquiátricas, hospitais, exércitos, oficinas entre outras instituições são exemplos da disciplina que acontece por meio da dominação permanente de uma sociedade. Nas palavras do Foucault, o dispositivo disciplinar é

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

O dispositivo disciplinar tem por meta o exercício de poder que submete e disciplina os corpos. Baseada nas formulações de Foucault, Chartier (2002) considera que, no campo da pedagogia, o termo “dispositivo” compõe o quadro de ações reiteráveis, conduzidas para responder a um problema recorrente de aprendizagem, de ensino, de avaliação, treinamento, monitoramento etc. Ou seja, designa as indicações de como realizar uma determinada atividade que se concretiza por meio de métodos, técnicas e práticas. Segundo a autora, manuais didático-metodológicos, pareceres, prefácios de livros escolares, enfim, escritos pedagógicos podem ser compreendidos como dispositivos de formação.

Chartier sublinha dois traços característicos dos dispositivos. O primeiro traço se refere que todo dispositivo é dispositivo de controle, “estratégias de relações de forças que sustentam tipos de saber e que são sustentadas por eles, ou seja, não se pode dar conta dele sem inscrevê-lo numa função estratégica de dominação”. O segundo traço é que a maior parte dos dispositivos é sem autor, isto é, eles “apresentam o poder que orienta as condutas e as representações, simplesmente porque eles são o quadro de



experiências comuns, tão comuns que acabam por ter a naturalidade das evidências e permanecem, portanto, impensadas” (CHARTIER 2002, p. 12-13).

Ciente da distância entre dispositivo prescrito e dispositivo assimilado, isto é, da diferença entre aquilo que uma política educativa recomenda e aquilo que efetivamente se concretiza no âmbito da prática ou da ação política tal como proposto por Chartier, os GPPE foram, portanto, tomados como dispositivos prescritos.

Nesse sentido, interessaram reconhecer os valores e saberes definidos, legitimados e difundidos pela UNESCO como sendo aqueles necessários e adequados ao enfrentamento do analfabetismo da população adulta, num dado contexto e conjuntura específicos. De toda maneira, ter no horizonte a noção do dispositivo assimilado foi de fundamental importância para a relativização no processo de análise das fontes.

Com base nas discussões feitas por Elias, é possível inferir que a ideia de ação educativa faz parte de um condicionamento em que os homens se tornam civilizados. Onde não existe atitude natural no homem e o processo histórico de ensino e aprendizagem colaborou significativamente para o chamado desenvolvimento dos modos de conduta e comportamento, além de que foi o responsável direto pela formação de um modelo de civilização que se espalhou pelo mundo.

#### 4 PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DE PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA ÁFRICA

Este terceiro capítulo tem por objetivo comparar as recomendações didático-metodológicas contidas nos quatro volumes do GPEE com as recomendações contidas no volume particular destinado ao planejamento e à organização de programas de alfabetização de adultos na África em busca de apreender as motivações da UNESCO na elaboração de um volume específico da coletânea para alfabetização de adultos na África.

Publicado em 1966 sob a responsabilidade de Peter du Sautoy<sup>13</sup> “ex-diretor dos Serviços de Assistência Social e Desenvolvimento Comunitário em Gana e professor de educação fundamental e desenvolvimento comunitário no Departamento de Educação de Adultos da Universidade de Manchester, na Inglaterra” (UNESCO, 1966, p. 05, v.5, tradução nossa), o quarto volume da coletânea apresenta indicações para a organização e realização de programas de alfabetização de adultos africanos.

Sautoy organizou os materiais para o Guia de forma esquemática e os distribuiu na Conferência Regional sobre Planejamento e Organização dos Programas de Alfabetização na África, realizada em Abidjan (Costa do Marfim) em março de 1964. Após ter conhecimento dos comentários e sugestões realizadas pelas pessoas que participavam da conferência, o autor finalizou e apresentou o quarto volume do GPEE. Nele constam as definições, informações e recomendações sobre como deve ser realizado a alfabetização de adultos, a importância da motivação, do planejamento, a legislação e estruturação de programas, o cálculo do custo e financiamento, publicidade, seleção de idiomas, métodos, a organização de materiais, utilização de recursos audiovisuais, os professores, supervisão e avaliação.

Para Ragazzini (2001), as fontes podem ser interpretadas por um “complexo estratificado composto de vários níveis de relações”. Ele define essas relações em três níveis, a saber: o primeiro é a relação nas quais nasce e se produz o documento – ou seja, o contexto; o segundo é a relação que, no âmbito dos acontecimentos, seleciona, conserva, inventaria e cataloga o documento, as quais podem ser “causais, intencionais ou preterintencionais”; o terceiro é a relação do leitor intérprete, ou seja, as questões ou

---

<sup>13</sup> Peter Du Sautoy é autor das seguintes obras: Problemas de comunicação em campanhas de extensão e desenvolvimento comunitário (1964); Escolha: Lições do Terceiro Mundo (1968); Desenvolvimento comunitário em Gana (1958) e O serviço civil (1957).

interrogações que ele faz aos documentos, a partir das suas concepções e interesses de pesquisa (RAGAZINNI, 2001, p. 14).

Por meio das fontes, podemos reconhecer a intencionalidade própria do seu processo de produção. Estudar as fontes é uma capacidade de produzir conhecimento a respeito de um acontecimento passado. Para que isso seja possível, é “necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver. Para reconhecer, é necessário atribuir significado, isto é, ler e indicar os signos e os vestígios como sinais” (RAGAZZINI, 2001, p. 14). Isso vem ao encontro com o pensamento de que um documento analisado e desconstruído pelo historiador pode revelar várias intenções do governo da época de produção de tal documento.

Um estudo coerente e consistente deve levar em consideração esses três níveis de relação ao utilizar-se de qualquer tipo de documentação. Daí a necessidade de se fazer uma crítica aos documentos, ou seja, no caso do GPEE refletir sobre os motivos da sua produção, identificar quem foram seus autores, por que foi conservado/preservado, ou seja, o interpretar dentro de seu contexto e a partir de diversas variáveis.

Pelo exposto até aqui, podemos estabelecer a seguinte conclusão: as fontes são vestígios, testemunhos, relatos deixados na história que, de certa maneira, respondem as perguntas que lhe são apresentadas, é o único contato possível com o passado. Como nos fala RAGAZZINI, “a fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado” (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

Essa ideia de que o documento precisa ser analisado assim tem muito a ver com o que Jacques Le Goff (1992) propõe sobre a importância da pesquisa documental. Ao explorar a ideia de que há uma dimensão monumental nos documentos, ele está dizendo que todo documento é uma construção, elaborado sob a influência de interesses dos grupos ou indivíduos que os produziram, mas também em um determinado contexto que dita às condições de sua produção. Além disso, o documento tem valor dentro de uma sociedade por ser produto de uma história. É algo que permanece. É monumento com valor de prova histórica. Mas adverte:

A leitura dos documentos não serviria, pois, para nada se fosse feita com ideias preconcebidas (...). A sua única habilidade (do historiador) consiste em tirar dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo dos textos (LE GOFF, 1992, p. 536).

Nessa perspectiva, Le Goff afirma que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1992, p. 545).

No próprio documento, a UNESCO indica que os GPEE são um material destinado a dar indicações gerais que possam servir de orientação prática, a partir de algumas experiências. Sua utilização deveria considerar a maneira mais eficaz de organizar e executar um programa tendo em vista as circunstâncias locais, possibilidades e necessidades econômicas.

Tal abordagem permite considerar o GPEE como dispositivo de formação e também como dispositivo disciplinar. Chartier (2002) diz que os dispositivos de formação designam as indicações de como realizar uma determinada atividade que se concretiza por meio de métodos, técnicas e práticas. Isso nos é apresentado em todos os cinco volumes do GPEE e que vem ao encontro também com a teoria de dispositivo disciplinar proposta por Foucault (2007). Vemos o GPEE como um dispositivo disciplinar onde o objetivo é dirigir a formação do indivíduo com base numa determinada ideia de moderno e atual. E nesses termos, como objeto e produto das relações de poder/saber.

#### 4.1 O enfreteamento do analfabetismo adulto

De acordo com as orientações do GPEE, cada país, devido à sua característica própria e condições econômicas, deveria buscar maneiras para resolver o problema do analfabetismo adulto. De todo modo, a despeito dos recursos, não poderia deixar de existir iniciativas para realização de programas.

Ao planejar a estratégia de um programa de alfabetização, cada país deveria tomar uma série de decisões, seguindo:

1. A estrutura política e administrativa do país/os métodos usados para resolver os problemas de desenvolvimento na esfera nacional e local.
2. A influência que o programa de alfabetização pode exercer sobre os planos estabelecidos em termos de desenvolvimento econômico e social, e os recursos econômicos que podem estar disponíveis.
3. O ponto de partida mais favorável entre os diferentes setores da população para alcançar uma extensão progressiva da alfabetização.
4. A maneira de vincular o programa, por um lado, à educação escolar existente e, por outro lado, a um sistema cada vez mais amplo de educação continuada para adultos.

5. Os incentivos fundamentais que levarão a população analfabeta a se interessar pelo programa e a participar plenamente dele (UNESCO, 1966, p. 10, v.4, tradução nossa).

De acordo com o Guia (vol.1), o mundo vivia a década do desenvolvimento e, por isso, era importante e fundamental que a população fosse informada, ou seja, que tivessem os conhecimentos necessários para conseguir viver na nova ordem social. Um programa de alfabetização para adultos deveria ser centrado na “comunicação eficaz de novas ideias de maneira inteligível para o homem na rua; atenção constante às necessidades e desejos das pessoas e na coordenação máxima de todos os esforços a favor do desenvolvimento”. E também que, além de ensinar a ler, escrever e ter noções da aritmética, deveria existir nos programas “um ensinamento relacionado às atividades dos adultos em suas vidas diárias, facilitando também um entendimento progressivo das grandes mudanças sociais e técnicas em curso” (UNESCO, 1966, p. 11, v.4, tradução nossa).

Na verdade, a alfabetização era tida como um investimento econômico. Cita-se que na “Conferência dos Estados Africanos, realizada em 1961, foi aprovado o esboço de um plano de desenvolvimento educacional na África e declarado que uma população educada é um elemento essencial para o desenvolvimento econômico dos novos estados” (UNESCO, 1966, p. 12, v.4, tradução nossa). Essa é uma recomendação que está também presente nos outros volumes do GPEE, enfatizando a preocupação do desenvolvimento econômico dos Continentes como África e Ásia.

Ocorre que, a partir de 1945, teve início o processo de descolonização da África. Os países capitalistas europeus que dividiram a África após a II Guerra Mundial se encontravam destruídos. Esses países estavam enfraquecidos econômica e politicamente e, aproveitando dessa situação, os africanos resolveram reivindicar por liberdade. É também nessa época que foi criada a ONU em busca da paz mundial dos povos e, nesse mesmo período, foi elaborada a Carta de Autodeterminação dos Povos, onde fica garantido o direito de cada povo além de se autogovernar, autodeterminar-se como uma nação, como um povo livre.

Somente depois de alguns anos aconteceu a independência de alguns territórios, decorrente, inclusive, de muitos e longos confrontos entre os próprios africanos. Após a independência, alguns dos novos países africanos entraram em guerra civil. Acontece que os que eram historicamente inimigos estavam vivendo na mesma fronteira, o que, de certa forma, acabava gerando novos conflitos.

Já em 1960, o continente africano é marcado por uma nova era. Nascem novos estados independentes e novas elites políticas.

Em 1960, o “ano africano”, a maioria dos países do continente tornou-se independente da França e da Grã-Bretanha, dentro da linha “pacífica”, gradual e controlada: Camarões, Congo-Brazzaville, Gabão, Chade, República Centro-africana, Togo, Costa do Marfim, Daomé (atual Benin), Alto Volta (atual Burkina Fasso), Níger, Nigéria, Senegal, Mali, Madagascar, Somália, Mauritânia e Congo-Leopoldville (atual Zaire). Entre 1961 e 1966 foi a vez de Serra Leoa, Tanzânia, Uganda, Ruanda, Burundi, Quênia, Gâmbia, Botswana e Lesoto. Todos os novos estados localizavam-se na zona tropical africana e, neles, era limitado o número de colonos europeus, o que facilitou a transferência do controle formal dos diversos países à burguesia e classe média negra (VISENTINI, RIBEIRO, PEREIRA, 2007, p. 123-124).

Com o fim da guerra, os africanos que participaram do conflito imaginaram que a partir de então desfrutariam de autonomia para tomadas de decisões, porém, não foi isso que aconteceu. O colonialismo continuou como antes da guerra e as nações europeias que detinham territórios de exploração no continente africano mantiveram vinculados com os ex-colonizados.

A maioria dos países francófonos manteve alguns vínculos com a ex-metrópole através da Comunidade Francesa de Nações, e os anglófonos com a Commonwealth britânica. Além disso, quase todos os demais assinavam acordos bilaterais com a antiga potência colonial ou com os EUA, abarcando várias áreas de cooperação. No campo militar, efetivavam-se, através da venda de armas, treinamento de oficiais e presença de assessores e missões. No plano cultural, o intercâmbio fazia com que até as cartilhas de alfabetização viessem da Europa, onde também estudavam os jovens da elite, futuros administradores do país. (VISENTINI, RIBEIRO, PEREIRA, 2007, p. 124).

A colonização, de certa maneira, arruinou a capacidade produtiva do continente africano visto que os países que ocuparam a África aproveitaram ao máximo das riquezas e das matérias-primas dos colonizados, usufruindo de materiais e matérias-primas que serviram para o desenvolvimento dos africanos. De certa maneira, isso ainda permaneceu depois da independência.

Quanto à economia, não só a dependência externa enquanto países exportadores de matérias-primas e produtos primários implicava a manutenção de vínculos de subordinação, agora modernizados, como no plano interno permaneciam quase inalterados os sistemas de produção e preservavam-se os interesses estrangeiros. A carência tecnológica e a falta de técnicos tornavam esta subordinação estrutural. No tocante à diplomacia, a maioria das jovens nações africanas tinha pouca margem de manobra, devido à falta de recursos e à dependência externa. Esses fatores serviam para configurar uma relação tipicamente neocolonial (VISENTINI, RIBEIRO, PEREIRA, 2007, p. 124-125).

Nesse contexto, o analfabetismo adulto foi tido como uma das causas mais importantes do atraso do desenvolvimento de algumas comunidades. John Aitchison

(2009) mostra que o contexto do analfabetismo adulto era desencorajador, pois as taxas de pessoas que não sabiam ler e escrever só crescia. O analfabetismo apresentava consequências sérias, como “baixa produtividade e baixos níveis de renda. Há ainda certa relação entre tais consequências do analfabetismo e o avanço do HIV/AIDS, o que, por sua vez, afeta os esforços para o desenvolvimento nacional” (AITCHISON, 2009, p. 337).

Tornava-se urgente tomar atitudes contra esse problema. Para a UNESCO, alheia à história dos conflitos, guerras e explorações a que estiveram submetidos ao longo de décadas, não existia mais nenhuma razão para justificar a persistência do analfabetismo entre adultos. Destaca-se no documento com letras maiúsculas que “NÃO HÁ HOJE EM DIA NENHUMA RAZÃO QUE JUSTIFIQUE QUE UMA PESSOA ADULTA DE INTELIGÊNCIA NORMAL E DISPOSTA A FAZER O ESFORÇO NECESSÁRIO SIGA SENDO ANALFABETA” (UNESCO, 1966, p. 13, v.4, tradução nossa). Pois, de acordo com as orientações, existiam métodos de alfabetização aperfeiçoados para acabar com esse problema. Acreditava-se que apenas com os métodos o problema do analfabetismo adulto poderia ser resolvido.

O que percebemos era que existia uma comparação do desenvolvimento econômico de países mais desenvolvidos, como é caso dos EUA, com os Continentes menos desenvolvidos, caso da África,

Para corroborar a tese de que todas as formas de educação devem ser consideradas como um investimento rentável, vale a pena lembrar que nos Estados Unidos estima-se que mais de 70% do aumento na renda nacional desde 1865 pode ser atribuída a mudanças devido a atitudes, capacidade e conhecimento adquiridos em vez de investimentos eficazes (UNESCO, 1966, p. 13, v.4, tradução nossa).

Esqueciam que os dois mundos eram completamente diferentes, no que diz respeito à tecnologia, economia e educação. Quando se tem fundos disponíveis para educação, realmente dá para se gastar com a educação. Porém, na época e como nos mostra os acontecimentos históricos, a preocupação da África no momento era outro, como fome, saúde e moradia.

E a respeito de qual era o melhor método a ser aplicado para tentar resolver o problema do analfabetismo na África, o GPEE aponta que isso dependeria do número de analfabetos da comunidade em questão. Se esse número fosse grande, certamente seria mais difícil de ter professores. Em função disso, não era possível estabelecer um padrão nacional de alfabetização e de métodos, uma vez que as necessidades são

completamente diferentes. A pretensão da UNESCO era o de estabelecer um padrão ou nível de alfabetização de adultos a todos os países. Daí surge uma nova discussão no Guia: como definir e medir o nível de alfabetização de adultos?

Para se conseguir um padrão de nivelamento de alfabetização de adultos, isso dependeria da estrutura social, do sistema educacional e de acordo com os diferentes imperativos da vida urbana e rural.

O nível mínimo necessário para atingir, por exemplo, um imigrante analfabeto adulto em Nova York ou Londres pode ser muito diferente do que um componente de uma tribo nômade africana precisa para a vida cotidiana. Se uma definição mais geral que pode ser aplicada a mais de um país for desejada, ela deve se basear em critérios comuns (por exemplo, a comparação com o nível de alfabetização que geralmente é alcançado ao sair da escola primária) que são adaptáveis à situação específica de cada país. Também seria desejável definir outras etapas do programa educacional completo separadamente, como a educação geral para crianças/a possibilidade de prosseguir estudos adicionais oferecidos a adultos bem dotados. No entanto, em termos gerais, as definições de alfabetização se enquadram em duas categorias: a) usadas para censos nacionais e internacionais e propósitos similares; e b) usadas por educadores para definir critérios práticos de alfabetização com base na vida cotidiana. . Cada tipo deve poder ser verificado objetivamente (UNESCO, 1966, p. 17-18, v.4, tradução nossa).

Uma pessoa alfabetizada, de acordo com a UNESCO, deveria no mínimo ser capaz de ler e escrever, entendendo uma exposição breve e simples dos fatos relacionados à sua vida cotidiana. Apresenta-se que os resultados de muitos censos não eram totalmente confiáveis pelo fato de deduzirem que aqueles que frequentaram a escola e se declaravam alfabetizados não era válido. Acreditava-se que isso poderia não mostrar realmente qual era a classe realmente alfabetizada em uma comunidade. Era recomendado que nos censos, além de perguntas, fossem aplicados pequenos testes para a verificação se o adulto realmente sabia ler e escrever. Em países que não existisse o censo se orientava cumprisse o seguinte:

1. Promulgação de uma lei especial que ordene o registro de analfabetos, como foi feito nos URSS (exemplo seguido posteriormente pela Polônia e outros países).
2. Um censo geral do país relacionado exclusivamente à alfabetização.
3. Pesquisas pelo método de amostragem sobre a extensão do analfabetismo em determinadas regiões.
4. Cálculos baseados em uma comparação do censo populacional e estatísticas escolares (UNESCO, 1966, p. 18, v.4, tradução nossa).



Já, no que se refere ao analfabetismo funcional, tal como discutido na reunião realizada por especialistas em alfabetização na UNESCO em 1962<sup>14</sup>,

Uma pessoa é alfabetizada quando adquire o conhecimento teórico/prático essencial que lhe permite dedicar-se a todas as atividades nas quais a alfabetização é necessária para atuar efetivamente dentro de seu grupo e de sua comunidade e quando seu domínio da leitura, a escrita e a aritmética permitem-lhe continuar aplicando esses conhecimentos para o seu próprio desenvolvimento e o da sua comunidade. Em termos quantitativos, o nível médio de alfabetização funcional pode ser igualado ao conhecimento de leitura, escrita e aritmética alcançado após um certo número de anos de educação primária ou elementar (UNESCO, 1966, p. 19, v.4, tradução nossa).

Algo que me chamou bastante atenção foi a definição vinda de um cidadão das Filipinas sobre ser uma pessoa alfabetizada: "Um bom cidadão deve poder ler e entender jornais, boletins, anúncios, notas fiscais e cartas e escrever uma carta comum". E, logo em seguida, é apresentada a seguinte orientação: "Muitos programas nacionais de alfabetização tendem a ser direcionados a esse tipo de propósito, embora não seja aconselhável dar publicidade excessiva ao propósito de que o cidadão leia os avisos de impostos" (UNESCO, 1966, p. 19, v.4, tradução nossa).

O que podemos notar é que o aluno deveria sim aprender a ler e a escrever, mas não deveria receber informações além das que o programa lhe oferecia. Existia por trás dessa orientação um medo do aluno ter informações que não deveria ter. Ao ter acesso as outras mídias poderiam obter informações que os ajudariam a formar suas opiniões. É isso que acontece no processo civilizador, tenta-se regular as experiências da vida social do indivíduo, no sentido de apontar caminhos de comportamento e códigos sociais que, aos poucos, tornar-se-iam normas de civilidade concernentes a todo o corpo social.

#### 4.2 Estrutura e planejamento de um programa de alfabetização

Após expor os objetivos de um programa de alfabetização de adultos, são apresentadas quais deveriam ser as etapas do programa. Era sugerida a divisão da sua execução em estágios, pois nem todas as pessoas usavam o novo conhecimento da mesma maneira. Elas possuíam níveis diferentes de aprendizagem. Para avaliação do nível de estágio que o aluno se encontrava, deveriam ser utilizados testes onde se conseguiria verificar se ele sabia ler palavras isoladas ou frases curtas; interpretar

---

<sup>14</sup> A Conferência Mundial sobre Alfabetização e Sociedade, organizada pela *Unione Nazionale per la Lotta* contra Analfabetismo, ocorreu em Roma.

sentenças mais longas; realizar uma leitura longa acompanhada pelo domínio da escrita e compreender cálculos aritméticos simples. Este último era tido como nível necessário para se considerar um indivíduo alfabetizado em um mundo moderno. “Os testes escolhidos devem ter como objetivo não só avaliar o nível de alfabetização alcançada quando o aluno terminou seus estudos, mas também progredir em várias etapas do trabalho em sala de aula, a fim de avaliar o sucesso do programa” (UNESCO, 1966, p. 20, v.4, tradução nossa).

Os programas de alfabetização deveriam atuar em um contexto mais amplo de maneira que possibilitasse à educação continuada de adultos, ou seja, uma EDA que fosse “desde os estágios iniciais do trabalho de alfabetização até o trabalho de nível universitário em uma classe de extensão” (UNESCO, 1966, p. 21, v.4, tradução nossa).

O papel da EDA, tal como debatido na II CONFINTEA, é enfatizado nesse volume do Guia. Também são apresentados os assuntos relacionados à herança cultural, ao papel da mulher, à participação ativa dos indivíduos no ensino, ao respeito e à tolerância das diversas opiniões, à vida social e cívica, ao tempo livre e à recreação.

Mais uma vez a motivação é tida como elemento essencial para os programas. Mesmo que um programa seja perfeitamente elaborado, se ele não despertar o interesse e estimular o aluno estará fadado ao fracasso. Como estímulo para os que se interessavam em aprender a ler e escrever. São apresentados alguns exemplos de incentivo que os governos poderiam oferecer para despertar um maior interesse pela alfabetização:

conceder facilidades especiais para os trabalhadores participarem de aulas de alfabetização, como concessão de tempo livre pago, assistência para donas de casa assistirem às aulas, privilégios especiais, como uma certa isenção de impostos, e a concessão de diplomas, crachás e outros símbolos honorários aos neoletores. (UNESCO, 1966, p. 24, v.4, tradução nossa).

Diferentes tipos de motivos podem levar o aluno a procurar se alfabetizar, como, por exemplo, cívico, político, social, religioso, familiar e pessoal. Adultos de alguns países passaram a se interessar pela alfabetização durante a guerra, a fim de poder escrever para os parentes; ou devido a urbanização, a industrialização e o desejo de emigração para os EUA; poder ler ou escrever suas próprias cartas; saber o valor de uma ordem de dinheiro; ler uma cédula eleitoral e saber qual candidato ela designa; promoção de cargos no trabalho; ler modelos de tricô, costura, mecânica ou pesca; ler a literatura considerada atraente, dentre outros motivos. Por isso, recomendava-se considerar esses aspectos no momento do planejamento do programa. De maneira que

motivados os sujeitos buscassem “ir além do mero conhecimento de leitura, escrita e cálculo” (UNESCO, 1966, p. 24, v.4, tradução nossa).

Além da motivação, era necessário preparar os alunos para sua participação nas aulas a fim de remover do processo de aprendizagem a vergonha, medo do fracasso ou por causa da idade. Assim, em alguns casos, a alfabetização não era o primeiro passo a ser tomado em um programa de alfabetização de adultos. O Guia apresenta o exemplo de Senegal, onde, em uma comunidade rural, não foi desejado que inicialmente se houvesse um programa, e sim a resolução de outros problemas extracurriculares, de natureza comunitária. Além disso, em vários países, a opinião pública em geral não tem a consciência clara da importância de aprender a ler e a escrever, vide declaração no relatório do Vietnã: "os pobres que têm que trabalhar duro e dolorosamente o dia todo para obter sua tigela de arroz diária não estão muito interessados em alfabetização" (UNESCO, 1966, p. 27, v.4, tradução nossa).

Em suma, concorriam como obstáculos à motivação e à preparação dos alunos para a participação em programas de alfabetização:

1. O ambiente em que o adulto é analfabeto não parece exigir, em sua opinião, o esforço de aprender a ler e escrever para alcançar mudanças imediatas em seu padrão de vida.
2. O problema de ganhar a vida é tão agudo que o adulto não tem tempo ou energia suficiente para assistir às aulas.
3. Muitas vezes, o analfabeto adulto considera que, em qualquer caso, é tarde demais para começar a ler e a escrever.
4. O indivíduo que frequenta a aula pode sentir-se minoritário e, em consequência, visto com suspeita pela maioria.
5. Os hábitos e tradições sociais podem exigir tanto tempo do adulto que ele (a) não pode ir regularmente às aulas (UNESCO, 1966, p. 28, v.4, tradução nossa).

A orientação era que os programas de alfabetização de adultos considerassem as pessoas que trabalhavam nos campos ao longo do dia; mulheres que não podiam participar a noite nas aulas por não aprovação de seus maridos; a não existência de locais apropriados, distância dos locais onde acontecem as aulas de sua moradia; iluminação, dentre outros, além também da existência de obstáculos psicológicos, como vergonha de errar e de não atingir o conhecimento necessário como o restante da turma.

Na África Ocidental de língua francesa, observou-se que o melhor horário para as aulas é à noite, desde que o problema da iluminação possa ser resolvido. Tradicionalmente, este é o momento certo para relaxar e se divertir, quando as pessoas estão dispostas a responder a qualquer ligação e o ar fresco da noite facilita o trabalho intelectual. Por outro lado, ficou provado que as pessoas são menos inibidas no escuro e temem menos seu próprio desejo quando cometem erros. Em vez disso, há pessoas que não gostam de ficar muito longe de suas casas após o anoitecer. Em relatórios do ex-Camarões Britânicos, indicam que

os alunos capazes de ler algumas palavras deixam de participar da aula convencidos de que eles já "conhecem os livros" (UNESCO, 1966, p. 29, v.4, tradução nossa).

Outra necessidade vista como importante diz respeito aos neoleitores. De acordo com o Guia eles buscam livros que lhes oferecesse algum benefício. “Muitas vezes, eles escolhem livros levando primeiramente em conta sua acessibilidade, em segundo lugar a sua facilidade de leitura e apenas no último extremo em atenção ao assunto” (UNESCO, 1966, p. 29, v.4, tradução nossa).

Um dos maiores obstáculos que poderia existir em um programa era a sua má organização. “De fato, há muitos que afirmam que o abandono das aulas ocorre mais geralmente como resultado do uso de materiais de ensino inadequados e da fraca capacidade de organização dos professores do que por falta de incentivo entre os adultos” (UNESCO, 1966, p. 30, v.4, tradução nossa). Antes do planejamento do programa, o Guia (vol.4) sugere, portanto, uma investigação por meio de um "estudo socioantropológico", sobre como vivem e como são os costumes e atitudes da comunidade analfabeta. “Quando você conhecer o modo de vida da população analfabeta, como resultado de um estudo realizado com toda competência, você pode começar a encorajar o desejo de frequentar as aulas de alfabetização” (UNESCO, 1966, p. 31, v.4, tradução nossa).

A orientação principal era que o processo de planejamento de um programa nacional de alfabetização de adultos fosse umas das prioridades de um governo. A indicação era que, mesmo onde não se conseguisse cobrir imediatamente todo o país, que a execução do programa acontecesse primeiramente nas regiões mais emergentes.

O primeiro passo para a criação de um programa era a estipulação de um grupo de trabalho, onde suas atribuições iam desde examinar e avaliar a magnitude do problema até estabelecer normas de orientação sobre a organização geral. “O grupo de trabalho também deve trabalhar em estreita relação com a organização responsável pelo plano econômico e social do país” (UNESCO, 1966, p. 34, v.4, tradução nossa). A composição do grupo de trabalho ficava sobre a incumbência das autoridades do país.

A escolha deveria ser de um secretariado com representantes do Ministério da Educação, das finanças ou do planejamento e desenvolvimento e da informação. Como também a necessidade de especialistas em sociologia, em técnicas de EDA, em estudos linguísticos, em Educação de mulheres, representantes de interesses comerciais e industriais, dos sindicatos ou outras associações de trabalhadores, da universidade ou

outra instituição de pesquisa, indivíduos ou representantes de organizações envolvidos ensino da população adulta.

Quando não era possível a criação de um grupo de trabalho, orientava “a preparação do plano (com poderes semelhantes) a uma seção do Ministério da Educação (com ou sem a ajuda de especialistas externos) ou outro ministério que trata Educação de Adultos” (UNESCO, 1966, p. 35, v.4, tradução nossa). Produzido o plano de trabalho e aprovado pelo governo, era importante que o público estivesse ciente de uma versão simples para que apresentassem suas opiniões perante o exposto.

Em países onde não houvesse pessoal ou fundos para a realização de uma campanha que abrangesse todo o território, o problema de planejamento deveria ser resolvido de outra forma. Uma sugestão apresentada pelo Guia era a divisão do programa em estágios, “começando com certos grupos sociais ou etários, ou com áreas geográficas limitadas, nas quais eles se concentrarão todas as atividades” (UNESCO, 1966, p. 36, v.4, tradução nossa).

Quando era possível no país estabelecer um programa nacional, isso deveria ser elaborado em etapas.

Etapa I: a) Investigação; b) Estudo dos dados reunidos por meio da investigação; c) Estudos linguísticos e orientação a esse respeito; d) Decisões de princípio e, eventualmente, legislação.

Etapa II: a) Seleção do pessoal central; b) Preparação da proposta; c) Treinamento do pessoal central; d) Organização da estrutura básica, incluindo serviços técnicos auxiliares tais como pesquisa, produção de materiais, formação de professores etc.; e) Preparação de material didático experimental e material de leitura para os novos leitores.

Etapa III: a) Projetos experimentais de métodos de teste; b) Preparativos publicitários; c) Seleção de áreas de operação; d) Treinamento do pessoal central; e) Produção em larga escala de material didático e material de leitura para os novos leitores.

Etapa IV: a) Publicidade; b) Formação de professores; c) Seleção das instalações da escola; d) Distribuição de materiais.

Etapa V: a) Publicidade; b) Inscrições dos alunos; c) Início das aulas; d) Atividades de inspeção.

Etapa VI: a) Exames; b) Avaliação dos resultados; c) Entrega de certificados para pessoas alfabetizadas e recompensas para professores.; d) Publicação dos resultados finais (UNESCO, 1966, p. 37 e 38, v.4, tradução nossa).

Além das etapas apresentadas anteriormente, esse processo também deveria considerar o número de professores disponíveis, as condições financeiras e a capacidade organizacional. “Se a ação imediata não for possível, o plano pode limitar-se a estabelecer diretrizes para o futuro e indicar como o problema deve ser abordado

progressivamente quando os recursos necessários estiverem disponíveis” (UNESCO, 1966, p. 39, v.4, tradução nossa).

Estando em ação, os planos para um programa o governo deveria declarar por meio de uma legislação os princípios nos quais sua política de alfabetização e EDA estão baseadas. São apresentados pontos que deveriam ser claramente definidos pela declaração de princípios de um programa de alfabetização de adultos:

1. O organismo oficial responsável pelo programa.
2. Os outros organismos cuja colaboração é contada.
3. A estrutura organizacional do programa e sua relação com outras atividades relacionadas (por exemplo, o sistema escolar).
4. O mecanismo de coordenação, se necessário (por exemplo, um comitê nacional de alfabetização permanente).
5. Os serviços e incentivos a serem oferecidos aos estudantes (por exemplo, instalações especiais para trabalhadores e empregados, bem como para donas de casa e mães).
6. Medidas práticas necessárias para executar o programa e as fontes de financiamento (UNESCO, 1966, p. 40, v.4, tradução nossa).

Um dos fatores que deveriam ser levados em conta na promulgação da legislação era a coerção de que a EDA deveria ser continuada e que, em vários países, ela era de responsabilidade do Ministério da Educação. Essa situação de acordo com o Guia (vol.4) oferecia vantagens, pois permitiria alcançar a relação da EDA com o sistema escolar. No Brasil o MOBREAL inicia suas atividades fora do Ministério da Educação.

Para exemplificar os princípios básicos da organização de um programa, o GPEE apresenta um exemplo de princípios estabelecidos no Brasil, em 1947:

1. A máxima centralização no planejamento e nas decisões técnicas sobre questões fundamentais para os propósitos e procedimentos básicos do movimento.
2. Máxima descentralização na execução, com grande flexibilidade para atender às necessidades e peculiaridades regionais (UNESCO, 1966, p. 46, v.4, tradução nossa).

Antes de se estabelecer as normas, recomendava-se a implantação de projetos pilotos antes de se chegar às normas gerais. Os dois principais fatores organizacionais que requeriam uma decisão de princípios eram a extensão no espaço e extensão no tempo, pois, se isso não fosse considerado alguns problemas como a evasão, a falta de recursos, de professores e de materiais poderiam surgir.

Um bom método indicado para iniciar a extensão do trabalho de alfabetização era o de realizar o trabalho em locais onde as pessoas demonstravam interesse pela

alfabetização. Era o caso dos grupos especiais, como as igrejas, partidos políticos e grupos comerciais e industriais.

As igrejas querem que seus membros sejam capazes de ler obras religiosas, os partidos políticos querem que seus membros possam ler os discursos de seus líderes, grupos comerciais e industriais verificarão que uma força de trabalho alfabetizada representa uma economia (UNESCO, 1966, p. 48, v.4, tradução nossa).

Essas organizações agradeciam a colaboração recebida e, além do mais, as pessoas que eram alfabetizadas poderiam voltar para a sala de aula como voluntárias, contribuindo com a alfabetização de outras pessoas. Além dos grupos especiais, existiam também setores sociais especiais em várias comunidades que também precisavam ser alfabetizadas, é o caso, por exemplo, dos pescadores, agricultores e comerciantes. Para esses sujeitos, o cronograma e o ritmo dos programas precisariam ser repensados, com aulas especiais em datas e horários diferentes por causa do ritmo de trabalho dessas pessoas.

Na Itália, foram criadas classes móveis que acompanham os agricultores quando se mudam para trabalhar em outras terras; em Israel, um professor especial é designado para os "círculos familiares" formados pelas mulheres de uma família e seus vizinhos, enquanto nos territórios muçulmanos do norte da África a educação especial é dada às mulheres em suas casas, acompanhadas de transmissões de rádio que são consideradas um meio particularmente apropriado de penetrar em casas (UNESCO, 1966, p. 50, v.4, tradução nossa).

Era necessária a criação de um calendário que considerasse os períodos em que as aulas deveriam acontecer. A recomendação era que se optasse para “que aconteça apenas durante uma parte do ano, por um período fixo, fechando no final do período e abrindo novamente no ano seguinte, ou que continuar ao longo do ano para que possam abrir uma nova classe sempre que necessário” (UNESCO, 1966, p. 50, v.4, tradução nossa).

Os programas deveriam considerar também, por exemplo, o clima do ano e os períodos de sementeira e colheita, se era uma educação que iria acontecer na zona rural ou urbana, e também os fatores administrativos, como a disponibilidade de pessoal e materiais, que muitas vezes não necessariamente estarão disponíveis durante todo o ano. Como podemos ver, vários aspectos das necessidades da vida humana são considerados em função das inúmeras variáveis que podem levar o indivíduo adulto a abandonar os estudos.

### 4.3 Custo e financiamento

As fontes de recursos financeiros para cobrir os custos de uma campanha nacional de alfabetização de adultos deveriam surgir principalmente do próprio país, derivado do orçamento nacional ou de agência oficial correspondente. De acordo com as orientações, quanto mais evidente fosse o vínculo entre o programa e o plano econômico nacional, maior seria o montante oferecido. Os recursos para os programas poderiam ser obtidos também de “contribuições em dinheiro, ou instalações e serviços fornecidos por organizações privadas ou indivíduos” (UNESCO, 1966, p. 53, v.4, tradução nossa).

Se tratando da disponibilização de recursos, tornava-se necessário o reconhecimento em alto grau da prioridade da EDA. Para o Guia (vol.4), as autoridades precisavam estar cientes das suas responsabilidades perante o planejamento e financiamento de um programa de alfabetização de adultos. Para tentar convencê-los, sugeriam que se apresentassem exemplos concretos de benefícios econômicos, já visto pela consequência da alfabetização.

Na realidade, os recursos existentes eram os que geralmente determinariam a execução de um programa, seja na sua extensão geográfica e na sua velocidade. Sendo assim, no planejamento o objetivo deveria ser

preparar um programa de alfabetização tão bem concebido em seus aspectos de eficiência, economia e compatibilidade com o planejamento geral das atividades nacionais, que podem ser atribuídas à sua execução uma proporção justa dos recursos disponíveis (UNESCO, 1966, p. 55, v.4, tradução nossa).

Ao estimar o custo de um programa de alfabetização, era necessário considerar o valor real de todos os recursos utilizados direta ou indiretamente, ou seja, em dinheiro ou em serviços, de nível local, como ao nível nacional, se o serviço era pago ou voluntário, qual valor era recebido pelo governo, as contribuições das organizações privadas, as taxas de inscrição dos alunos, dentre outros.

Cada país deveria calcular o custo de seu respectivo programa e determinar suas despesas, aplicando os princípios de planejamento e a verificação dos tipos de custos de capital (terrenos, edifícios, salas de aula, centros de treinamento de instrutores e professores, equipamentos e materiais e veículos); despesas ordinárias (instrução dos alunos, treinamento de pessoal - pessoal de administração, supervisão, instrutor especialistas, gestão e manutenção de equipamentos e instalações, renovação de



equipamentos, serviços e despesas indiretas) e com outros custos (publicidade, estudos, pesquisa e avaliação, produção e distribuição de materiais de continuação e subsídios para publicações).

A ordem para se calcular o custo resultante para o governo, basicamente era pegar os valores dos custos citados anteriormente e dividi-los pelo número de analfabetos matriculados. A recomendação era que esses custos fossem calculados antecipadamente com base no número ou quantidade esperada de pessoas inscritas, embora as desistências e falhas pudessem ser inevitáveis.

#### 4.4 A publicidade e a seleção de um método e idioma

A existência de uma campanha publicitária, com o intuito de trazer pessoas para participar de programas de alfabetização era tida nas recomendações como algo essencial. De acordo com o Guia (vol.4) as pessoas analfabetas não conheciam as vantagens de se alfabetizar e nem como poderia alcançar a alfabetização. A orientação era que não se iniciasse um programa sem antes ter acontecido uma campanha publicitária nacional.

Nas mensagens das propagandas deveriam ser utilizados exemplos concretos a respeito das vantagens de ser alfabetizado, de maneira que persuadisse as pessoas, como “evitar o desconforto que resulta de receber uma carta urgente de um parente e não saber ler, ou a possibilidade de conseguir um trabalho mais interessante quando você sabe ler e escrever” (UNESCO, 1966, p. 64, v.4, tradução nossa).

A publicidade também deveria ter como alvo as pessoas alfabetizadas com intuito que estas cooperassem estimulando os outros a participarem das aulas e até contribuindo como voluntário. Foram apresentadas algumas mídias que poderiam ser utilizadas para a realização da publicidade com as pessoas já alfabetizadas e com o público em geral. Para aqueles que já sabiam ler e escrever, recomendava-se o uso da imprensa, quadrinhos, cartazes, desenhos animados, propaganda em carros e folhetos enviados pelo correio. Para o público em fase de alfabetização, recomendava-se a utilização do cinema, rádio, televisão, espetáculos de marionetes e teatrais, cartazes com desenhos ou fotografias sem texto, flanelógrafos, palestras, festivais e exposições, gravações, locutores, filmes, discursos, bandeiras e distintivos, prêmios e concursos.

Na Bolívia e no Gana, os veículos usados como plataforma de oratória eram um importante meio de publicidade. Na Maurítânia, uma música alegre é usada para

chamar a turma. Em outro território africano francófono, procedeu-se a projetar palavras em grande escala nas telas, explicando-as por meio de alto-falantes. Em Cuba, têm sido usados para divulgar programas de alfabetização, bandeiras, distintivos, cartazes ilustrados, folhetos e outros meios similares (UNESCO, 1966, p. 66, v.4, tradução nossa).

A transmissão oral era também apresentada como uma ótima forma de publicidade, principalmente por meio daqueles que tinham contato com um grande número de pessoas, como é o caso de vendedores ambulantes ou motoristas de veículos de longas viagens. Eles “geralmente são os portadores de notícias de uma cidade ou aldeia para outra” (UNESCO, 1966, p. 66, v.4, tradução nossa). Essas pessoas contribuíam com a divulgação do programa uma vez que espalhavam a necessidade da alfabetização e aonde as campanhas iriam ou estavam acontecendo por onde passavam. Outros meios de publicidade nacional foram recomendados:

1. Celebração de um dia nacional ou semana de alfabetização, para atrair a atenção do público para o problema e os meios relevantes para a sua solução (em 1950, o Presidente Tubman, da Libéria, assinalou como "Dia da leitura" de celebração anual, 19 de fevereiro);
2. Atribuição de prêmios e diplomas nacionais e locais aos que obtiveram os progressos mais notáveis em literacia (a Libéria e outros países atribuíram prêmios aos professores mais bem sucedidos);
3. Organização de concursos teatrais para trabalhos sobre temas relacionados à alfabetização, debates transmitidos sobre os novos livros disponíveis, circulando exposições de livros;
4. Organização de elaboração de cartas e criação de círculos de leitura;
5. Insígnias e roupas especiais para aqueles que participam da campanha (isso foi feito em Gana) (UNESCO, 1966, p. 67, v.4, tradução nossa).

Em países onde não existe uma única língua padrão, a primeira iniciativa de um programa era decidir qual língua deveria ser utilizada, a partir “da língua de uso corrente nas relações comerciais e industriais e nas atividades oficiais” (UNESCO, 1966, p. 67). De acordo com as orientações, os principais fatores envolvidos na escolha de um idioma eram de características pedagógicas, práticas, financeiras e motivacionais. São considerados, por exemplo, o uso prático para o aluno, facilidade no aprendizado, número de livros na língua selecionada que podem estar disponíveis, o custo destes livros e número de habitantes que falam a língua na região. Poderia ainda “a ver outros fatores de natureza social ou política, como a necessidade de uma única língua comum, a fim de reforçar a unidade nacional e a solidariedade cultural” (UNESCO, 1966, p. 67, v.4, tradução nossa).

Selecionada a língua, seria necessário decidir sobre qual método pedagógico seria utilizado na alfabetização dos adultos. Sobre isso, tal como tratado no GPEE (vol. 1), o GPEE (vol. 4) aponta que todos os métodos têm suas vantagens e desvantagens e

ênfatiza que, em alguns paÍses, como na Grécia, foram adotados elementos de vários métodos para criar novos.

Uma das grandes questões apresentada nesse volume do GPEE, e que difere de tudo que foi apresentado nos demais, é a respeito do momento em deve ser iniciado o ensino da escrita. De acordo com as orientações desse volume, deve-se ensinar leitura e escrita ao mesmo tempo para que essas práticas se apoiem, dando variedade e interesse às lições. O momento exato de começar o ensino da escrita geralmente dependeria da motivação e decisão dos alunos e não precisaria ser determinado de maneira rígida. São apresentadas também orientações a respeito da necessidade de preparar o aluno para realização da atividade da escrita já que os adultos analfabetos podem apresentar problemas musculares nas mãos ou falta de elasticidade e não sabem pegar corretamente no lápis. Existia a necessidade de trabalhar a coordenação motora fina.

Além dessas orientações, recomendava-se também que fossem apresentadas aos alunos algumas noções de aritmética, além de leitura e escrita. O Guia (vol.4) ênfatiza que a maioria dos participantes já consegue realizar algumas operações mentalmente quando iniciam o seu processo de alfabetização. Por isso, o programa precisava simplesmente o ensinar a passar para o papel aquilo que ele já fazia na sua cabeça. O ensino da aritmética é tido como importante para a resolução de problemas diários. Foi recomendado também que fossem disponibilizados livros especiais contendo exercícios simples relacionados ao cotidiano do aluno.

#### 4.5 A organização de materiais

No tema organização de materiais, as questões levantadas dizem respeito à necessidade de materiais adequados e em quantidade suficiente para uma turma de alfabetização, para os adultos que acabaram de aprender a ler, os recém-alfabetizados, como também materiais para a educação continuada de adultos.

De fato, a Conferência de Ministros Africanos da Educação, que se reuniu em Adis Abeba, recomendou que nenhum programa de alfabetização fosse realizado, a menos que suprimentos adequados de tais materiais fossem obtidos desde o início. Também deve ser notado que sua produção e fornecimento devem ser estabelecidos de forma firme e contínua para o futuro. Medidas também devem ser tomadas, tanto nacional quanto localmente, para armazenar materiais de reserva, tomando precauções contra a deterioração que podem produzir insetos e podem ser causados pelo clima (UNESCO, 1966, p. 81, v.4, tradução nossa).

Na produção, era recomendado que existisse o teste e a avaliação do material específico para a comunidade em que ele seria utilizado. Outra orientação era que não se utilizasse livros infantis, como também materiais produzidos por outros países, mesmo que a língua fosse a mesma, pois as características sociais do país de origem são diferentes. Todo material deveria ser ilustrado, apresentado de forma atraente e acompanhado com um guia geral para o uso do professor.

Foram apresentadas também as vantagens e as funções de um centro de produção desses materiais, como deveria ser a sua organização (administrativa e técnica com profissionais com conhecimentos teóricos e práticos especializados) bem como a distribuição e venda das publicações.

O hábito da leitura deveria ser praticado regularmente, conforme recomendações. Para preservar o hábito da leitura, cada programa deveria ter alocado uma quantidade de material destinado à leitura com publicações que apresentassem assuntos de natureza geral, assim os alunos buscariam o que mais lhe interessava. Uma possibilidade também era a utilização das bibliotecas para o fornecimento de publicações gerais e uma sugestão para os locais que não possuíam esses espaços eram bibliotecas móveis ou caixas de livros que poderiam ser enviadas para centros rurais e aldeias mais distantes.

#### 4.6 O emprego de meios auxiliares audiovisuais

Além dos materiais impressos, também havia orientações para emprego de material audiovisual para alfabetização e pós-alfabetização de adultos. A eficácia dos meios audiovisuais sujeitava-se de como era realizada a sua preparação, se estavam previamente testados e considerando as condições locais reais e os propósitos do programa, como também as condições dos professores que os utilizariam. Mais uma vez o GPEE reforça a ideia de que quanto melhor preparado estivesse o professor, mais importante e eficaz seria o uso dos meios audiovisuais.

São apresentados alguns recursos visuais simples para serem utilizados em sala de aula de alfabetização, por exemplo, quadro-negro e giz de várias cores, cartazes e cartões mnemônicos, material de flanela, projetores para exibição de *slides* fixos. Além, para os casos onde as condições locais fossem favoráveis, o uso de filme sonoro, rádio, televisão e radiodifusão.

#### 4.7 Professores e supervisores

Como dito, para a realização de programas de alfabetização na África demandava a existência de professores competentes para o sucesso do programa. Era necessário que existisse um número adequado de professores devidamente treinados no uso dos métodos escolhidos. A maior exigência era a de que os professores selecionados para atuar nos programas demonstrassem interesse pelo trabalho e buscassem entender os alunos.

Em termos gerais, recomendava-se que os alfabetizadores possuíssem as seguintes qualidades:

1. Um nível mínimo de instrução, pelo menos o nível de treinamento que a classe deve ensinar;
2. Interesse genuíno e compreensão do programa;
3. Uma boa reputação dentro de sua comunidade;
4. Treinamento adequado nas técnicas utilizadas na alfabetização de adultos;
5. Quando os professores não estão preocupados exclusivamente com a execução do programa, eles devem estar claramente conscientes de sua obrigação de dedicar regularmente o tempo necessário para o ensino nas aulas. (UNESCO, 1966, p. 104, v.4, tradução nossa).

Os professores podiam ser instrutores de adultos em tempo integral, professores de escola primária, voluntários, funcionários de órgãos governamentais, pessoas que acabaram de aprender a ler, aposentados, membros das forças armadas, membros de organizações governamentais e não governamentais, dentre outros. Ou seja, vemos que quem estivesse disposto a ensinar e tivesse um mínimo de formação era suficiente para lecionar, não esquecendo é claro da sua boa reputação, que era visto nas orientações como algo essencial.

Novamente se citou sobre a necessidade de incluir em todos os currículos das escolas normais uma instrução especial sobre as práticas elementares da EDA. “Esta formação deve também ser ministrada de forma sistemática em cursos complementares a professores que já tenham anos de prática na profissão” (UNESCO, 1966, p. 107, v.4, tradução nossa).

Em alguns lugares, existia uma grande resistência por parte dos professores em lecionar na EDA. Muitos não se sentiam preparados e outros realmente não manifestavam desejo de contribuir, pois preferiam lecionar somente para as crianças. Por isso, muitas vezes, a única alternativa era contar com a contribuição de voluntários.

De acordo com o GPPE, uma alternativa seria buscar a ajuda internacional, principalmente em países onde o analfabetismo adulto foi banido com sucesso. Essa

ajuda internacional além de treinar os voluntários, estudaria o trabalho que estaria sendo realizado e contribuiria com os métodos que estavam sendo utilizados. Era recomendado um treinamento focando principalmente em como utilizar os recursos audiovisuais.

Podemos observar que, na história da EDA, seja no Brasil como em outros países, o voluntariado foi um dos pilares para o desenvolvimento de ações e de políticas voltadas à educação de pessoas jovens e adultas. Tal aspecto é revelador das razões históricas do assistencialismo no campo da EJA; dado que tanto prejudicou o avanço no campo das conquistas relativas à formação do educador de EJA e à sua prática profissional. Da mesma maneira, as razões históricas da presença da perspectiva compensatória da educação destinada àquelas que não puderam estudar “na idade própria”.

Era necessária também a inspeção em tempo integral, que orientasse principalmente as pessoas voluntárias, porém, muitas vezes, os inspetores de escolas não se interessavam em contribuir com a EDA, sendo necessária a formação de pessoas para se tornarem inspetores.

(...) os inspetores devem saber que seu papel será ajudar e orientar, em vez de criticar e escrever relatórios. Melhor do que inspetores, eles poderiam ser chamados de "supervisores" e devem ser considerados como instrumentos para levar o programa a uma conclusão bem sucedida, isto é, como abelhas que carregam o pólen de novas ideias e incentivo de classe a classe (UNESCO, 1966, p. 113, v.4, tradução nossa).

O intuito com a contribuição dos inspetores é que eles ajudassem e contribuíssem em auxiliar os professores nas aulas de alfabetização e nos problemas administrativos.

Nesse ponto, temos mais uma questão ainda na EJA, a falta de interesse e de investimento na formação de professores. Geralmente muitos professores dizem não sentir preparados para lecionar para adultos e principalmente adultos analfabetos. A formação continuada seria um possível caminho para suprir as falhas recorrentes da formação acadêmica. De acordo com as autoras Ribas e Soares:

[...] faz-se necessário uma qualificação dos profissionais envolvidos neste processo, é fundamental que a equipe docente esteja bem preparada, por este motivo é extremamente importante uma formação continuada, onde todos tenham a oportunidade de repensar a sua prática. Pois, a formação continuada é um processo possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo (RIBAS e SOARES, 2012, p. 5).

No final do período de ensino, a fim de verificar o nível de aproveitamento dos alunos, era recomendado à aplicação de exames avaliativos, que deveriam ser uniformes para todo o país. Seria necessário garantir ainda a existência de examinadores especiais, que não fossem professores que ensinasse no distrito ou região, destinados a zelar que o processo não fosse fraudado. Uma orientação bem curiosa sobre esse assunto era que o examinador também fosse muito mais jovem do que os alunos e que se possível fosse do mesmo sexo dos examinados, que fosse gentil, educado e atencioso com aqueles que precisassem. Os exames deveriam ser compostos por atividades de leitura, escrita de uma carta, leitura e escrita de números até 1000, de dinheiro e cálculos mentais simples como os utilizados diariamente pelo aluno.

Em alguns países, os certificados de alfabetização eram concedidos após um exame simples. Eles eram impressos e entregues aos neoleitores por meio de um evento público, como "dia de alfabetização". Em alguns países essa atitude era vista como uma maneira de reforçar a publicidade e o convite à realização de novas matrículas. Conforme o Guia, nos países africanos, exibir um certificado trazia vantagens psicológicas, pois, além de ser considerada que essa pessoa foi alfabetizada, era prova e reconhecimento de um esforço intelectual. A recomendação geral era que em um programa a avaliação fosse algo contínuo.

O GPEE (vol.4) apresenta várias questões sobre quais decisões tomar a respeito da organização de um programa de alfabetização de adultos a nível nacional e algumas indicações relativas à organização de aulas, em nível local. Entre elas a formação de comitês locais, onde os representantes colaborariam na execução do programa, além de verificar a existência do essencial para iniciar as aulas, como: local, iluminação, cadeiras, mesas, livros, professores e seus materiais, despesas, treinamentos, número de alunos, sexo e idade, como separação das turmas e duração das aulas.

Na África, o tradicional é que o ensino e os debates acontecem ao ar livre, à sombra de uma árvore. Tais lugares, escolhidos pelos próprios estudantes, são usados para alfabetização em algumas regiões da África. No entanto, o sol, vento e poeira podem ser irritantes. No Senegal, descobriu-se que o ensino só pode ser bem-sucedido se for feito com um certo mínimo de conforto e instalações fixas, e relatórios da Mauritânia apontam que os estudantes se dispersam à menor ameaça de chuva. Em um ponto da Nigéria, de acordo com um relatório, os estudantes sentaram de cócoras no chão para aprender as primeiras letras em sua própria língua, consideraram necessário fornecer-lhes bancos e carteiras quando se tratava de estudar inglês (UNESCO, 1966, p. 123, v.4, tradução nossa).

Outros aspectos deveriam ser considerados, como a necessidade de beber água e refrescos em lugares muito quentes, a necessidade de intervalos recreativos, pois muitos adultos não têm o costume de permanecer muito tempo sentado.

Durante esses intervalos, os alunos podem cantar e dançar, para inculir neles a ideia de que a alfabetização pode ser um exercício divertido. Em um país africano, pelo menos, músicas foram compostas especialmente, com música cativante, que são ensinados aos alunos de cursos de alfabetização (UNESCO, 1966, p. 124, v.4, tradução nossa).

Além dos desconfortos físicos como derivado do exercício muscular de segurar o lápis, muitos não enxergavam bem. Daí a necessidade de garantir espaços com luminosidade. Se as aulas fossem em salas, elas não deveriam ser lotadas de maneira que o aluno não conseguisse se movimentar bem e que ele se sentisse à vontade e com liberdade caso desejasse fumar ou sair da sala de aula.

Algo que nos chamou atenção são as recomendações sobre as técnicas de ensino utilizando os jogos baseados em palavras. Em Uganda, por exemplo, os jogos eram baseados em palavras, no estilo da "loteria". De acordo com o documento, jogos como esses possibilitavam uma técnica nova e interessante para o aluno que se via longe do método de memorização.

Em se tratando da duração e frequência das aulas isso dependeria de fatores, como: o número de professores, salas disponíveis, tempo disponível dos alunos e qual nível de alfabetização que se encontravam e desejavam alcançar. Existiam países em que as aulas duravam duas horas, em outros que aconteciam duas noites por semana. No entanto, de um país para outro, a duração do período ou curso, bem como a duração e frequência das aulas, variavam muito, como mostra a tabela a seguir.

Quadro 1 - Duração, em horas, dos cursos de alfabetização de adultos

<b>País</b>	<b>Horas</b>
Cuba	120
Índia	140
Iraque	336
Israel	288
Itália	500
Libéria	144
Romênia	600

Fonte: UNESCO (1966, v.4, p. 127)

No quadro 1, vemos na Itália e na Romênia um número maior de horas destinadas a aulas de alfabetização de adultos. Na Romênia, é apresentada a informação



que 40% desse tempo, ou seja, 240 horas das 600 horas, eram destinadas à aprendizagem da aritmética.

Quadro 2 - Duração, em meses, da EDA em diferentes países

<b>País</b>	<b>Duração</b>
Camboja	6 meses
Cuba	Variável, em princípio, não superior a 3 meses
Gana	3 a 4 meses
Israel	5 meses
Libéria	3 meses
Nepal	9 meses
Nigéria	3 meses
Romênia	6 meses de um ano em 2 anos seguidos
Sudão	4 meses
Turquia recrutas	2 meses
Turquia Civis	4 meses

Fonte: UNESCO (1966, v.4, p. 127)

Tratando-se sobre a quantidade de meses em que a alfabetização de adultos acontecia nesses países, a Romênia, o Camboja e o Nepal aparecem como os países onde mais havia dedicação de tempo para a EDA.

Quadro 3 - Duração, em horas diárias e em número de dias semanais

<b>País</b>	<b>Duração</b>
Cuba	2 horas diárias, todos os dias
Gana	2 horas diárias, 3 vezes por semana
Índia	1 hora diária, 6 vezes por semana
Libéria	2 horas diárias, 6 vezes por semana
Nepal	2 horas diárias, 6 vezes por semana
Nigéria	1 hora a 90 minutos diários, de 2 a 5 vezes por semana
Romênia	2 a 4 horas diárias
Sudão	1 hora a 90 minutos diários, 4 vezes por semana
Tunísia	1 hora a 90 minutos diários, de 2 vezes por semana
Turquia Recrutas	8 horas diárias
Turquia Civis	2 a 4 horas durante uma semana, ao longo de 4 meses
República Árabe Unida	40 a 45 minutos, 12 vezes por semana (não mais que 3 vezes por dia)
Venezuela	2 horas diárias, 5 vezes por semana
República do Vietnã	1 hora diária, 6 vezes por semana

Fonte: UNESCO (1966, v.4, p. 127)

Os quadros apresentados nos mostram a variação de quantidade de tempo que cada país dispunha para duração das aulas de EDA. Pois inúmeras questões tinham que ser analisadas no momento do planejamento do calendário das aulas, como o objetivo, método e o costume da população. De acordo com as orientações, não tinha como estabelecer um sistema único para todos os países. Por outro lado, nos chama a atenção o caso da Romênia. Na quantidade de duração e frequência das aulas, a Romênia aparece como o país onde mais horas e dias da semana eram destinados à alfabetização de adultos. Porque a Romênia, um país comunista àquela época, investia tanto em EDA? Infelizmente não conseguimos encontrar informações sobre a história da EDA nesse país na década de 1960 ou informações que justificassem tal diferença em relação a outros países. De todo modo, estudos detidos nessas diferenças e numa perspectiva comparada poderiam oferecer novos conhecimentos sobre os modos de organização da EDA nas diferentes regiões do mundo bem como esclarecer as relações entre os modos de organizar essa educação e os regimes políticos vigentes num determinado tempo e sociedade.

Com o objetivo de dar indicações, para a organização e realização de programas de alfabetização de adultos africanos, o volume dedicado a programas de alfabetização na África apresenta definições, informações e recomendações sobre como deveria ser realizado a alfabetização de adultos, a importância da motivação, do planejamento, a legislação e estruturação de programas, o cálculo do custo e financiamento, publicidade, seleção de idiomas, métodos, a organização de materiais, utilização de recursos audiovisuais, os professores, supervisão e avaliação.

Muitos assuntos tratados nos outros volumes da coletânea são igualmente tratados neste Guia: utilização, produção e avaliação de materiais didáticos, ênfase na importância de se considerar as diferenças linguísticas dos países do continente africano, a importância das campanhas no enfrentamento ao problema do analfabetismo da população adulta, questões relativas aos métodos de alfabetização bem como da ajuda internacional aos países em desenvolvimento.

Em suma, o quarto volume dos GPEE, apesar de destinado a programas de alfabetização de adultos na África, converge com o que foi abordado nos demais volumes da coletânea. Talvez, uma diferença mais acentuada esteja no nível de detalhamento das informações apresentadas, como em relação às etapas a serem seguidas na implantação e desenvolvimento de um programa de alfabetização.

Consta nesse quarto volume que o mundo vivia a década do desenvolvimento e, por isso, era importante e fundamental que a população fosse informada, ou seja, que tivessem os conhecimentos necessários para conseguir viver na nova ordem social. E ainda que, ao planejar a estratégia de um programa de alfabetização, cada país deveria tomar uma série de decisões, seguindo a suas condições econômicas.

Outra orientação para a liquidação do analfabetismo universal era que houvesse um relacionamento ativo entre os que planejavam e os que participavam dessa educação por meio de uma intercomunicação eficaz. A aposta era que essa relação possibilitaria que as pessoas tomassem conhecimento dos propósitos do governo e que o governo conhecesse o que elas pensavam.

O analfabetismo adulto é tratado como uma das causas mais importantes do atraso do desenvolvimento de algumas comunidades e, em função disso, era urgente tomar atitudes de enfrentamento ao problema. Percebemos que por meio do uso de palavras, frases e expressões, como tolerância, respeito, aprendizagem ativa, bastante recorrente no GPEE, as recomendações da UNESCO caminhavam na direção de manter a população sob controle no sentido de uma cultura da paz, pela via da educação.

Nesse sentido, consideramos as orientações apresentadas no GPEE como dispositivos prescritos de caráter disciplinar. A UNESCO, com a publicação do GPEE, não somente confere uma forma técnica aos debates da II CONFINTEA, no sentido de estimular a formulação de políticas públicas de combate ao analfabetismo, mas também elenca e instrui os países quanto aos padrões tidos como desejáveis às nações que se pretendem civilizadas, pacíficas e integradas ao processo de desenvolvimento tecnológico a serviço do modo de produção capitalista.

Os Guias publicados pela UNESCO podem ser considerados como dispositivos disciplinares, no sentido de ser prescrito, tal como nos apresenta Chartier no campo pedagógico. Isso porque o material tinha a intenção de modelar determinadas formas de atuação na alfabetização de adultos. Mas não é possível afirmar o alcance desse dispositivo. Tal como Chartier aponta um dispositivo prescrito difere do dispositivo assimilado. Somente a realização de um estudo sobre como cada país utilizou os Guias é que poderia nos dar alguns indicativos de como eles foram assimilados nos países aonde esse material foi utilizado.

Consideramos curioso o fato de que nem nas recomendações do relatório da II CONFINTEA e nem no GPEE a referência à questão do racismo. Afinal, sabemos que nos anos de 1960 várias ações vinham sendo realizadas no Brasil, nos Estados

Unidos e na África do Sul contra esse tipo de preconceito. O Movimento Negro ganhou maior visibilidade, trazendo à luz a pauta do racismo estrutural e difundido em vários setores da sociedade. A década de 1960 foi marcada por intensa pressão dos grupos organizados da sociedade civil, especialmente os “movimentos negros”, liderados por Martin Luther King e Malcom X, ou grupos radicais como os “Panteras Negras”, na luta pelos direitos civis. Esses grupos lutavam pela igualdade racial, igualdade econômica e autossuficiência política. Esse movimento inspirou e inaugurou uma série de protestos de uma época pelos direitos da população negra ao redor do mundo (Silva, 2001).

Essa ausência talvez coadunasse com os propósitos pacificadores da UNESCO. Como esses propósitos demandavam, para a sua concretização, a EDA com vistas à sua adaptação ao mundo industrializado, abordar o problema do racismo poderia ser interpretado como incitação à violência. De todo modo, é preciso reconhecer que o tema racismo não só não foi tratado nos documentos analisados nessa pesquisa, como ainda é pouco trabalhado em sala de aula de EJA, apesar da implementação da Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa analisou os princípios pedagógicos que definem os objetivos e os meios veiculados pela UNESCO para a alfabetização de jovens e adultos na década de 1960. Isso foi realizado por meio do exame dos GPEE publicados por essa organização nessa mesma década.

Em termos dos objetivos específicos, o primeiro movimento foi aprender o debate e o lugar do problema do analfabetismo adulto nas seis CONFINTEAs já realizadas e de modo particular, na II CONFINTEA de Montreal, realizada em 1963. Sobre isso, a pesquisa apontou que naquela época a preocupação era de preparar o adulto, na condição de trabalhador e de consumidor, para a adaptação frente às mudanças nos modos de produção capitalista. Ao adulto caberia a tarefa de buscar continuamente o desenvolvimento de habilidades e competências que lhe possibilitasse lidar com o trabalho e com o consumo em um mundo que passava por rápidas transformações.

Assim, por meio da narrativa de que os programas de alfabetização deveriam levar os alunos a se tornarem pessoas pensantes, autores de suas próprias histórias, vemos que a intenção de oferecer as diretrizes para oferta desses programas estava comprometida com a capacitação de mão de obra, que permitiria o desenvolvimento econômico e a manutenção da paz entre os povos, pela via da adaptação.

O segundo objetivo específico dessa pesquisa foi apresentar e analisar as recomendações didático-metodológicas da UNESCO para a EDA contidas no GPEE, realizando um paralelo com as aproximações e distanciamento do que foi discutido na CONFINTEA de Montreal. Nas recomendações do relatório da II CONFINTEA, como também nos volumes do GPEE, a maioria das orientações indicava que, por meio dos programas de alfabetização, os adultos conseguiram transformar a sua realidade de vida. Nas orientações apresentadas, tanto no relatório como no GPEE, podemos dizer que o processo de formação do homem estaria relacionado aos aspectos referente à educação e ao bem viver em sociedade.

Vimos que o objetivo das recomendações apresentadas no relatório da II CONFINTEA pelas comissões na maioria das vezes era tornar o indivíduo participativo, ou seja, inseri-lo na situação, fazendo se sentir parte. Sendo assim, seria mais fácil fazer acreditar que as orientações dos programas de alfabetização eram as melhores.

A utilização de recursos audiovisuais, adoção de métodos ativos e participativos, consideração da influência dos meios de comunicação na formação cultural dos indivíduos, necessidade de professores qualificados, disponibilização de recursos financeiros para a formação docente, para a aquisição e elaboração de materiais didáticos e instalações para os encontros, necessidade de campanhas de alfabetização principalmente nos países em desenvolvimento e a importância da contribuição dos países desenvolvidos para a realização dessas campanhas são exemplos de convergências entre a II CONFINTEA e o conteúdo dos GPEE. Além disso, a Educação Permanente, marcadamente voltada para a profissionalização também esteve presente nas discussões e orientações de ambos.

As campanhas de alfabetização foram apontadas como prioridade tanto na CONFINTEA como no GPEE. Por isso, foi recomendado aos estados que considerasse a EDA parte da educação. A importância da formação e a participação dos professores nas campanhas de alfabetização foram destacadas nos documentos. Enfatizando principalmente porque estes conhecem a sua comunidade, no que diz respeito à cultura, dialeto e compreende os habitantes. Aos professores eram dadas várias funções, as orientações eram desde saber utilizar os meios midiáticos, a produção de materiais de leituras, dentre outros. Mesmo os alfabetizadores sendo voluntários eram dadas várias responsabilidades.

O terceiro objetivo desta pesquisa foi comparar as recomendações didático-metodológicas contidas nos quatro volumes do GPEE com as recomendações contidas no volume particular destinado ao planejamento e a organização de programas de alfabetização de adultos na África a fim de compreender as motivações da UNESCO na elaboração de um volume específico da coletânea para alfabetização de adultos daquele continente.

Sobre isso, chegamos à conclusão que a publicação de um volume para a África se deu pelo fato de se tratar de um continente com um grande número de analfabetos. Acreditamos também que era uma maneira de interferir e controlar o que estava sendo pensado e desenvolvido nos países africanos, recentemente tornados independentes.

Algo que nos chamou atenção nas orientações do GPEE é o caráter eurocêntrico dessas recomendações. Ainda que os autores responsáveis pela elaboração de cada Guia viessem de diferentes partes do mundo, ainda que esse material tivesse sido elaborado com base em experiências realizadas em diferentes lugares do mundo, preponderou à marca de que seus autores haviam estudado ou trabalhavam na Europa. Isso vem

reforçar mais a nossa ideia de apresentar a UNESCO como instituição civilizadora, no sentido de se ter um projeto de civilização eurocêntrico.

Ao publicar o GPEE, a UNESCO buscou ocupar um lugar de irradiadora de modelos de alfabetização de adultos a serem adotados pelos seus países membros. E, nesses termos, a publicação da coletânea se insere no conjunto das suas ações de estímulo à formulação de políticas públicas de combate ao analfabetismo, mas também de difusão de um padrão eurocêntrico de comportamento e de sociedade.

Muito do discutido nas fontes segue atual nos dias de hoje. Em nossas escolas de atendimento a EJA ainda deparamos com questões importantíssimas relativas à oferta de programas de alfabetização, à adequação de currículo, à insuficiência de recursos, ao número elevado de jovens e adultos analfabetos, professores sem formação específica para atuar na área, programas de cunho compensatórios, dentre outros. Ou seja, as políticas de EJA têm tido dificuldades para avançar em aspectos tratados desde a I CONFINTEA.

Por meio desta pesquisa conhecemos as recomendações didático-metodológicas da UNESCO para a EDA. Examinado as fontes documentais, percebemos que muitos atribuem à educação o papel de instrumento de correção das desigualdades devido à crença de que, seguindo o modelo dos países desenvolvidos e com a ajuda destes, é possível amenizar ou até mesmo resolver os problemas dos países pobres do mundo.

Ressaltamos a defesa da importância de se estudar por meio da pesquisa documental, a história da EJA, pois, se não tivermos contato com os documentos produzidos no passado, não conseguiremos respostas a muitas questões. Aliás, muitas vezes somos interrogados sobre a importância de se pesquisar o passado como se todo o conhecimento produzido tivesse por regra uma aplicação prática imediata. Estudar a história da educação, mas especificamente no caso desta pesquisa, estudar a história da EJA se faz essencial para entendermos suas conquistas e problemas. No próprio GPEE, há o reconhecimento da necessidade da realização de pesquisas de natureza teórica, o importante papel e a responsabilidade de investigação e de iniciativas de pesquisas na EDA. Recomendando que elas fossem realizadas pelas universidades e demais instituições de ensino superior. Essa colocação é muito interessante, pois vemos que no passado já se reconhecia a importância da produção das pesquisas.

Ao fim deste estudo alguns aspectos apresentados nessa pesquisa convergem com algumas análises levantadas na revisão de literatura desta pesquisa. O papel das CONFINTEAs no debate a respeito da EJA, suas políticas e o problema do

analfabetismo adulto também são discutidos por aqueles que, sob diferentes óticas, estudaram as grandes diretrizes e políticas globais para a EJA difundidas pela UNESCO (SOUZA, 2007, AITCHISON, 2009, HINZEN, 2009, MARTINS, 2009 e GOMES, 2012), ainda destaca o que muito coincide com esta pesquisa de que tendo a UNESCO o papel importante de reunir governos, organizações multi e bilaterais, ONGs, setores privados e comunidades e auxiliando países a implementar políticas de letramento, de certa maneira, tem o poder de influenciar a orientação das práticas de letramento.

Outros trabalhos apresentaram fontes produzidas pela UNESCO, como é o caso dos estudos da pesquisa realizada por Barbosa (2012) onde por meio de fonte estudou a História Geral da África e que contribuiu bastante com esse estudo para uma na discussão epistemológica e teórico-metodológica sobre a história da África.

Também existiram trabalhos (Alves, 2010 e MAIO, 1998, 1999 e 2015) que discutiram a perspectiva da UNESCO sobre o racismo. Pesquisas que mostraram que desde da década de 40 a UNESCO publicou e patrocinou pesquisas e estudos sobre raça e relações raciais com o intuito de dar maior publicidade a certos conhecimentos científicos a respeito do tema. Isso nos chamou muito a atenção, pois esse tema não é muito destacado na II CONFINTEA como no GPPEE.

Diante disso, podemos dizer que, enquanto a UNESCO investiu no levantamento e na produção de conhecimento no âmbito da alfabetização de adultos, deixando um acervo importante como legado para o campo da EJA, esse organismo internacional também atuou politicamente no sentido de difundir uma determinada concepção de educação comprometida com a qualificação de mão de obra com vistas ao desenvolvimento econômico; comprometida com a adaptação dos trabalhadores às regras do capital.

Pesquisar a história da EJA é importante para aprofundar os conhecimentos sobre essa modalidade de ensino, reforçar e expandir os estudos sobre a historiografia no sentido de afirmar a identidade da EJA como campo pedagógico e investigativo. Não pretendemos, ao finalizar esta pesquisa, apresentar a essa modalidade de educação receitas prontas. Pelo contrário, nossa perspectiva histórica crítica nos faz desconfiar dessa condição. Queremos sim finalizar mais esperançosos que nosso objetivo tenha sido alcançado e acreditando que esta pesquisa contribuirá para novos estudos sobre a área e ainda incentivar a realização de pesquisas a partir de suas fontes.



## REFERÊNCIAS

- AITCHISON, John. A voz do Sul na CONFINTEA VI: a agenda da África. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. Rio de Janeiro, vol.14, n.41, maio/ago., 2009. p. 335-344. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a11.pdf>. Acesso em jul. de 2019.
- ALVES, Elder Patrick Maia. Diversidade cultural, patrimônio cultural material e cultura popular: a UNESCO e a construção de um universalismo global. **Revista Sociedade e estado**., Dez 2010, vol.25, no.3, p. 539-560. ISSN 0102-6992.
- AMORIM, Gorete.; JIMENEZ, Susana.; BERTOLDO, Edna.: A educação do trabalhador no estado burguês: o que diz a UNESCO sobre aprendizagem e educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Bahia, vol. 3, nº 6, 2015.
- AROUCA, Lucila Schwantes. O discurso sobre a Educação permanente (1969 - 1983). **Proposições**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 65-78, jul., 1996. Disponível em: [http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/20\\_artigo\\_aroucal.pdf](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/20_artigo_aroucal.pdf). Acesso em Abril de 2019.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARBOSA, Muryatan Santana. **A construção da perspectiva africana: uma história do projeto História Geral da África (UNESCO)**. **Revista Brasileira de História**., Dez 2012, vol.32, no. 64, p. 211-230. ISSN 0102-0188.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. 138p.
- BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dez.1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 19 Ago. 1997.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília, DF, 9 jan 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: Ago. 2020.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da UNESP, 1999.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. **História da Educação**, Pelotas, v. 5, n. 10. Out. 2001.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá/PR, v.16, n.1 (40), p. 275-295, jan./abr. 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe** [recurso eletrônico]. Tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma História dos Costumes**. Tradução de Ruy Jungmann; revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro – 2.ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. Volume1.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A UNESCO e o mundo da cultura**. Campinas, SP: [s.n.], 1999. 222p.

FOUCAULT, Michael. **Sobre a História da sexualidade**. In: Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. 34. ed. Petrópolis, Vozes, 2007.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como direito humano. **Revista EJA em debate**. Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. Disponível em <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/1004/pdf>. Acesso em julho de 2019.

\_\_\_\_\_. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>. Acesso em junho de 2019.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabetismo**. São Paulo: Cortez, 2007.

GOMES, Ivanildo do Socorro Mendes. Movimento pela educação de jovens e adultos nas CONFINTEAS e seus desafios para a política educacional. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. A educação de jovens e adultos e a arte de pensar por alternativas. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013, Goiânia-GO. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. SP, Companhia das Letras, 1989.

HINZEN, Heribert. Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI

CONFINTEA. **Revista Brasileira de Educação** vol.14 no. 41. Rio de Janeiro Mai./Ago. 2009.

IRELAND, Timothy Denis e SPEZIA, Carlos Humberto. **Educação de Adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2014.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da Educação de Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 1, n. 1, 2013.

\_\_\_\_\_. De Hamburgo a Bancoc: a V CONFINTEA revisitada. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, 2009. Disponível em <http://www.reveja.com.br>. Acesso em: 18 de Fev. de 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 2ª ed. Campinas. São Paulo. Editora Unicamp. 1992.

MAIO, Marcos Chor. O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios da UNESCO. **Revista História ciências saúde-Manguinhos**, Out 1998, vol.5, no.2, p. 375-413. ISSN.

\_\_\_\_\_. O Projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, Out 1999, vol.14, no. 41, p. 141-158. ISSN 0102-6909.

\_\_\_\_\_. Guerreiro Ramos interpela a UNESCO: ciências sociais, militância e antirracismo. **Caderno CRH**, Abr 2015, vol.28, no.73, p. 77-90. ISSN 0103-4979.

MARTINS, Venício José. **As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) do século XX: suas concepções e propostas** / Venício José Martins. – 2009. 194 f.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió, AL: EDUFAL, 2004.

PAIVA, Jane. **Sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP *et Alii*, 2009, 232 p.

\_\_\_\_\_. Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 45-66.

PAIVA, Vanilda. **Educação Permanente: II – Educação Permanente e Capitalismo tardio**. 1977. Revista Síntese. v. 4 n. 11. p. 45 a 72.

PESAVENTO, Sandra. **História e história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RAGAZZINI, Dário. “Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?”. In: **Educar em revista**, nº 18. Curitiba: Editora UFPR, 2001.

RIBAS, Marciele Stiegler; SOARES, Solange Toldo. Formação de Professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL. 2012, Caxias do Sul - RS. **Anais [...]**.Caxias do Sul: ANPED, 2012.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 224p

SILVA, Francisco Canindé da and SAMPAIO, Marisa Narcizo. Cinquentenário das "40 horas de Angicos": memória presente na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Dez 2015, vol.20, no.63, p. 925-947. ISSN 1413-2478.

SILVA, Jorge da. Política de ação afirmativa para a população negra: educação, trabalho e participação no poder. In: VOGEL, Arno (Org.). **Trabalhando com a diversidade no Planfor: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais**. São Paulo: UNESP, 2001. p. 5-68.

SOARES, Leôncio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. **A formação inicial do educador de jovens e adultos**. Educação e Realidade, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25- 39, 2005.

SOUSA, Maria das Dores Alves de. Práxis Freireana: Narrativas de Educadores Populares que Atuaram no Movimento de Educação de Base-Meb no Ceará. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED. São Luís/MA, 2017. **Anais [...]**. São Luís: ANPED, 2017.

SOUZA, Anelisa Prazeres Veloso de. **Alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990**. Cuiabá: UFMT/IE, 2007. 162 p.

UNESCO. **Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos, Montreal, 22-31 de agosto de 1960: informe**. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133863>. Acesso em março de 2019.

UNESCO. **Guías prácticas para la educación extraescolar — Volumen1: Películas fijas: utilización, evaluación y producción Películas fijas: utilización, evaluación y producción. 1960:** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137375so.pdf>. Acesso em março de 2018.

UNESCO. **Guías prácticas para la educación extraescolar — Volumen2: Las Cartillas de alfabetización: preparación, evaluación y empleo**. 1961. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137416so.pdf>. Acesso em março de 2018.

UNESCO. **Guías prácticas para la educación extraescolar — Volumen3: Materiales de lectura sencillos para adultos: preparación y empleo.** 1963: Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137418so.pdf>. Acesso em março de 2018.

UNESCO. **Guías prácticas para la educación extraescolar — Volumen4: El Planeamiento y la organización de programas de alfabetización de adultos en Africa.1966.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137421so.pdf>. Acesso em março de 2018.

UNESCO. **Guías prácticas para la educación extraescolar — Volumen 5: Los Maestros y la educación de adultos.** 1966. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137424so.pdf>. Acesso em março de 2018.

VISENTINI, Paulo; RIBEIRO, Luiz Dario; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **Breve história da África.** Porto Alegre: Leitura XXI, 2007.

## ANEXOS

### ANEXO A - Modelo de formulário para o relatório de usuários (para a avaliação dos slides fixos)

*Modelo de formulário para el informe de los usuarios (para la evaluación de las películas fijas)<sup>1</sup>.*

#### A. Documentación

1. *Datos sobre la película*  
Título; distribuidor; asunto; número de imágenes; notas explicativas completas o resumidas; en color o monocroma; fecha de publicación; precio.
2. *Procedimiento empleado*  
Fotografía; dibujo; diagramas; mapas.
3. *Resumen del contenido*

#### B. Evaluación

1. *¿Se presta el asunto para ser presentado en una película fija? (En caso negativo, sugiérase un procedimiento mejor.)*
2. *¿Se considera eficaz la presentación visual? (En caso negativo sugiérase un procedimiento mejor.)*
3. *La información proporcionada ¿es exacta y está al día? (Señálense los errores y omisiones).*
4. *Aspectos técnicos*  
Indíquese si:  
Las fotografías: están bien compuestas; están tomadas desde un ángulo adecuado; son de buena calidad.  
Los dibujos: están bien compuestos; guardan las proporciones debidas; son artísticos.  
Los diagramas: están bien organizados; están bien elegidos; están bien contrastados.  
Los esquemas: son llamativos; son apropiados; se destacan bien y son claros.
5. *Observaciones generales que conviene señalar*  
*¿Son esenciales todos los elementos incluidos?*  
*La información proporcionada ¿está presentada de manera bien organizada?*  
*¿Es regular el ritmo de la presentación?*
6. *Imágenes*  
Menciónense las críticas u otras observaciones pertinentes.
7. *Secuencias*  
Menciónense críticas u observaciones pertinentes.

#### C. Público a que se destina

Indíquese a qué clase de público se destina más particularmente la película fija.

#### D. Evaluación final

Formúlese la opinión definitiva sobre la película fija fundándose en los elementos antes mencionados.

---

1. Preparado por el University of London Institute of Education para servir de guía.

## ANEXO B - Relação dos delegados presentes na II CONFINTEA

### LISTA DE LOS DELEGADOS EN LA CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACION DE ADULTOS

#### I. ESTADOS MIEMBROS Y MIEMBROS ASOCIADOS DE LA UNESCO

##### Alemania (Rep. Federal de)

- Sr. Hellmut Becker  
Presidente de la Unión de Escuelas Secundarias Populares.
- Dr. Heinz Kuppers  
Director de la Educación General y de Adultos,  
German TUC.
- Senador Heinrich Landahl  
Conferencia Permanente de Ministros de Educación.
- Sr. H. Fr. H. Vogts  
Director de la Educación de Adultos.
- Sr. H. Dolf (Asesor)  
Secretario General de la Unión de Escuelas Secundarias Populares.

##### Argentina

- Excmo. Sr. Embajador José Mazar Barnett
- Dr. García Badaracco  
Consejero de las Universidades Populares Argentinas.
- Sr. Juan José Tramutola  
Inspector General Técnico.

##### Australia

- Sr. A.S.M. Hely  
Director of Adult Education, University of Adelaide.
- Sr. Colin R. Badger  
Director, Council of Adult Education, Victoria.

##### Austria

- Sr. Leopold Obermann  
Secretario del Ministerio Federal de Educación.
- Mons. Otto Mauer.
- Sr. Kurt Schmidt (Asesor)  
Director de la Escuela Secundaria Popular de Brigittenau.

##### Bielorrusia (República Socialista Soviética de)

- Sr. N. I. Krassovsky  
Viceministro de Enseñanza Técnica Superior y Secundaria, Minsk.
- Sra. T. F. Kovanova.

##### Brasil

- Sra. Dulcie K.V. Vianna  
Jefa de la Sección de Orientación Pedagógica del Servicio de Educación de Adultos.
- Sr. J. Ribas da Costa, Asesor Técnico  
Sistema Nacional de Educación por Radio del Brasil.

##### Camboya

- Men Chhum  
Directeur national de l'éducation de base,  
Ministère de l'Education, Phnom Penh
- Sr. Chhun Sarun  
Adjoint du Directeur national de l'éducation de base, Ministère de l'Education, Phnom Penh.

##### Canadá

- Dr. J.R. Kidd, Director  
Canadian Association for Adult Education.
- Sr. Napoleon LeBlanc  
Directeur du Centre de Culture Populaire,  
Université Laval, Québec, P.Q.
- The Hon. Donald Cameron, Senator  
President of the Canadian Association for Adult Education, The Senate, Ottawa.
- Sr. Marc Thibault  
Directeur du Service des Emissions Educatives et d'Affaires Publiques, Radio-Canada, Montreal.
- Dr. John K. Friesen  
Director of Extension, University of British Columbia, Vancouver.
- Dr. Cyril James  
Vice-Chancellor, McGill University.
- Prof. H.R.O. Avison  
Director of Extension, McGill University (suplente).

##### Comunidad Francesa

- Sr. E.B. Bambuck  
Inspecteur d'Académie, Directeur de l'Enseignement au Ministère de l'Education au Tchad.
- Sr. Ba Ibrahima  
Directeur de l'Action pour le Développement au Sénégal.

Corea

Dr. Doo Hun Kim  
 Presidente de la División de Ciencias Sociales,  
 Comisión Nacional de la Unesco,

Cuba

Dr. Max Araujo Figueroa  
 Director del Instituto Superior de Educación,  
 Ministerio de Educación, La Habana (Cuba).  
 Sr. Héctor Ferrán Toirac  
 Jefe de la Sección Técnica de Educación Pri-  
 maria, Ministerio de Educación, La Habana  
 (Cuba).  
 Sr. Fernando Gutiérrez García  
 Jefe de la Sección de Escuelas Especiales y  
 de Adultos, Ministerio de Educación, La Ha-  
 bana (Cuba).

Checoslovaquia

Sr. Profesor Antonin Cervinka  
 Vicepresidente del Instituto de la Academia de  
 Ciencias.  
 Sr. Vladimir Jurik  
 Inspector del Ministerio de Educación y Cultura.

China

Sr. Chang Chao  
 Miembro de la Asamblea Nacional, Inspector  
 General del Ministerio de Educación, Taipei  
 (Taiwan).

Dinamarca

Sr. K.B. Andersen, M.P.  
 Presidente del Comité Permanente de Educa-  
 ción de Adultos de la Comisión Nacional.  
 Sr. Roar Skovmand  
 Asesor Jefe de Educación de Adultos del  
 Ministerio de Educación.  
 Sr. P.A. Koch  
 Jefe de Sección Adjunto del Ministerio de  
 Educación, Primer Secretario de la Comisión  
 Nacional Danesa de la Unesco.

Estados Unidos de América

Sr. Paul H. Sheats  
 Dean, University Extension, University of  
 California, Berkeley, California.  
 Sr. Edward W. Brice  
 Specialist in Adult Education, Office of  
 Education, U.S. Department of Health,  
 Education and Welfare.  
 Sr. Joseph L. Matthews  
 Director, Division of Extension, Research  
 and Training, Federal Extension Service,  
 United States Department of Agriculture.  
 Sr. Robert A. Luke, Executive Secretary  
 National Association of Public School Adult  
 Educators.

Sr. Andy G. Wilkinson  
 (Adviser), Unesco Relations Staff, U.S.  
 State Department.

Federación Malaya

Sr. P. Gnanasuntharam  
 Adult Education Officer, Ministry of Rural  
 Development, Kuala Lumpur.  
 Enche Tamat bin Yakob  
 Assistant Secretary, Ministry of Rural  
 Development, Kuala Lumpur.

Filipinas

Sr. Miguel B. Gaffud  
 Chief, Adult Education, Bureau of Public  
 Schools.

Finlandia

Srta. Helvi Raatikainen  
 Aino Ackténtic 1 D., Helsinki.

Francia

Sr. Charles Brunold  
 Chef de l'Inspection Générale au Ministère  
 de l'Education Nationale.  
 Sr. André Basdevant  
 Inspecteur général de la Jeunesse et des  
 Sports au Haut-Commissariat à la Jeunesse et  
 aux Sports.  
 Sr. Y.R. Yves Regnery  
 Chargé de mission du Cabinet du Ministre des  
 Affaires Culturelles.  
 Sr. J. Dumazedier  
 (Conseiller), Centre d'Etudes Sociologiques.

Ghana

Srta. Beatrice Obeng  
 Community Development Officer, Department  
 of Social Welfare and Community  
 Development.  
 Sr. Kwa O. Hagan  
 National Secretary, People's Education  
 Association.  
 Sr. David Kimble  
 Director, Extra-Mural Studies, University  
 College of Ghana, Accra.  
 Sr. W.L. Tsitsiwu  
 Education Attaché, Embassy of Ghana, in the  
 U.S.A.

Guatemala

Sr. Juan Luis Orantes-Luna  
 Cónsul General en Montreal.



Haití

Sr. Vianney Denerville  
Director Adjunto, Educación de Adultos.

Hungría

Dr. Alfred Temesi  
Director de un Instituto de la Universidad de  
Budapest.

India

Shri R. P. Naik  
Joint Secretary, Ministry of Education,  
Nueva Delhi.  
Shri Ranjit M. Chetsingh  
Vice-President, Indian Adult Education  
Association.

Indonesia

Sr. Tartib Prawirodihardjo  
Director del Departamento de Educación de  
la Comunidad.  
Sr. Profesor Prajudi Atmosudirdjo  
Director del Instituto de Administración  
Pública.  
Sra. R. A. Prajudi Atmosudirdjo  
(Asesora técnica).

Irak

Dr. Salih Al-Toma  
Agregado Cultural, Embajada de Irak en los  
Estados Unidos de América.

Israel

Sr. Pinhas N. Eliav  
Cónsul General de Israel en Montreal.  
Sr. Isaja Avrech  
Director del Departamento de Cultura y Arte,  
Federación General del Trabajo.  
Sr. Profesor Amitai Etzioni.

Italia

Prof. Attilio Frajese  
Director General del Ministerio de Instrucción  
Pública, Jefe de la delegación.  
Dra. Marfa Tabellini  
ex jefe de la misión de la Unesco en Camboya.  
Sr. Federico Paparozzi  
Director del Centro de Estudios Sociales.

Japón

Sr. Saburo Moroi  
Inspector de Educación Social, Ministerio de  
Educación.

Srta. T. Yamamuro  
Consejo de Educación Social, Ministerio de  
Educación.

Liberia

Sra. B. W. Dukuly  
Director, Bureau of Fundamental and Adult  
Education.  
Rev. Byron Z. Traub  
Assistant Director, Bureau of Fundamental  
and Adult Education.

Marruecos

Sr. Tahar Ouaziz  
Chef du Bureau de l'Education populaire,  
Ministère de l'Education nationale, Division  
de la Jeunesse et des Sports.

México

Srta. Berta Lescales Krause  
Directora, Escuela Normal, Enseñanza  
Secundaria.  
Sr. Ismael Rodríguez Aragón  
Inspector del Instituto Politécnico Nacional.

Mónaco

Sr. Marcel Pasquin  
Cónsul en Montreal.  
Sr. Michel Pasquin  
Vicecónsul en Montreal.

Noruega

Sr. Alfred Wold  
Secretario de la Asociación de Educación de  
los Trabajadores.  
Sra. Ingelise Udjus  
Miembro de la Comisión Nacional Noruega de  
la Unesco.  
Srta. Ingeborg Lyche  
Directora de la Sección de Arte y de Educación  
de Adultos del Ministerio de Educación.

Nueva Zelandia

Sr. P. Martin Smith  
Secretary, National Council of Adult Education.

Países Bajos

Sr. L. B. Van Ommen  
Director de la Educación de Adultos, Minis-  
terio de Educación, Artes y Ciencias,  
Sr. G. H. L. Schouten  
Director de la Oficina Europea de Educación  
de Adultos.  
Srta. C. Herbrichs  
Miembro del Nationale Stichting voor Mater  
Amabilisscholen Utrecht.

Reino Unido

- Sr. J. A. Lefroy  
Inspector of Schools, Ministry of Education.
- Sr. E. M. Hutchinson  
Secretary, National Institute of Adult Education.
- Sr. H. D. Hughes  
Principal, Ruskin College, Oxford.
- Sr. F. W. Jessup  
Head of Extra-Mural Studies, Oxford University.

República Árabe Unida

- Dr. Mohamed Kadri Lotfy  
Profesor de Pedagogía, Universidad Ein-Shams, El Cairo.
- Dr. Mahmoud Roushdi Khater  
Profesor auxiliar de Pedagogía, Universidad Ein-Shams, El Cairo.

República Dominicana

- Sr. Eduardo Pou  
Cónsul General en Montreal, 1576 Summerhill Avenue, Montreal.
- Sra. R. H. McCollum.

Rumania

- Prof. C. Ionesco-Bujor  
Director General del Ministerio de Cultura y Educación.
- Sra. María Groza  
Secretaria del Consejo Nacional de Mujeres de la República Popular de Rumania.

Suecia

- Sr. Karl Hogemark  
Director de la Asociación Sueca de Educación de Adultos de las Zonas Rurales.
- Sr. Gosta Vestlund  
Inspector General de los Colegios Populares suecos.

Suiza

- Sr. Bruno Muralt  
Secrétaire adjoint, Centrale Suisse d'éducation ouvrière.

Tailandia

- Srta. Sermsri Kasemsri, TUFEC.

Túnez

- Sr. Tahar Guiga  
Chef du Service Social et Culturel au Secrétariat d'Etat à l'Education Nationale.
- Sr. Amor Ben Mustapha  
Professeur, Ecole Normale d'Instituteurs.

Ucrania (República Socialista Soviética de)

- Sra. Z. S. Netchiporouk  
Presidenta del Comité Central de los sindicatos de trabajadores de la educación, de la enseñanza superior y de los institutos científicos.
- Sra. T. A. Peredery.

Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

- Sr. M. P. Kashin  
Viceministro de Educación de la U. R. S. S.
- Sra. L. G. T. Schoupriakova  
Presidenta del Comité Central de los sindicatos de trabajadores de la educación, de la enseñanza superior y de los institutos científicos.
- Sra. V. V. Ivanova  
Miembro del Comité Gubernamental del Consejo de Ministros de la U. R. S. S. para las relaciones culturales con el extranjero.
- Sr. A. D. Schweitser.

Venezuela

- Dr. Félix Adam  
Director, Educación de Adultos.
- Prof. Miguel Pinto Salvatierra  
Coordinador de Educación de Adultos.
- Srta. Lourdes Urpín  
Maestra, Escuela Principal.
- Prof. Inocente Vázquez  
Director de Enseñanza del Estado de Lara (Venezuela).
- Srta. Gladys La Rosa  
(Asesora), Maestra.

Vietnam

- Sr. Nguyen Ngoc Cu  
Secrétaire-général adjoint, Département de l'Education nationale.
- Sr. Marcel de Clercq  
Chef de la Mission Unesco au Viêt-nam (Conseiller technique).

## MIEMBROS ASOCIADOS

Indias Occidentales

- Sr. R. N. Murray  
Federal Education Adviser, Ministry of Labour and Social Affairs.
- Sr. Owen de Vere Rowe  
Officer in charge of Students Affairs.

Nigeria

- Mallam Jimada Pategi  
Acting Senior Education Officer, Adult Education Headquarters.

Corea

Dr. Doo Hun Kim  
 Presidente de la División de Ciencias Sociales,  
 Comisión Nacional de la Unesco,

Cuba

Dr. Max Araujo Figueroa  
 Director del Instituto Superior de Educación,  
 Ministerio de Educación, La Habana (Cuba).  
 Sr. Héctor Ferrán Toirac  
 Jefe de la Sección Técnica de Educación Pri-  
 maria, Ministerio de Educación, La Habana  
 (Cuba).  
 Sr. Fernando Gutiérrez García  
 Jefe de la Sección de Escuelas Especiales y  
 de Adultos, Ministerio de Educación, La Ha-  
 bana (Cuba).

Checoslovaquia

Sr. Profesor Antonin Cervinka  
 Vicepresidente del Instituto de la Academia de  
 Ciencias.  
 Sr. Vladimir Jurik  
 Inspector del Ministerio de Educación y Cultura.

China

Sr. Chang Chao  
 Miembro de la Asamblea Nacional, Inspector  
 General del Ministerio de Educación, Taipei  
 (Taiwan).

Dinamarca

Sr. K.B. Andersen, M.P.  
 Presidente del Comité Permanente de Educa-  
 ción de Adultos de la Comisión Nacional.  
 Sr. Roar Skovmand  
 Asesor Jefe de Educación de Adultos del  
 Ministerio de Educación.  
 Sr. P. A. Koch  
 Jefe de Sección Adjunto del Ministerio de  
 Educación, Primer Secretario de la Comisión  
 Nacional Danesa de la Unesco.

Estados Unidos de América

Sr. Paul H. Sheats  
 Dean, University Extension, University of  
 California, Berkeley, California.  
 Sr. Edward W. Brice  
 Specialist in Adult Education, Office of  
 Education, U.S. Department of Health,  
 Education and Welfare.  
 Sr. Joseph L. Matthews  
 Director, Division of Extension, Research  
 and Training, Federal Extension Service,  
 United States Department of Agriculture.  
 Sr. Robert A. Luke, Executive Secretary  
 National Association of Public School Adult  
 Educators.

Sr. Andy G. Wilkinson  
 (Adviser), Unesco Relations Staff, U.S.  
 State Department.

Federación Malaya

Sr. P. Gnanasuntharam  
 Adult Education Officer, Ministry of Rural  
 Development, Kuala Lumpur.  
 Enche Tamat bin Yakob  
 Assistant Secretary, Ministry of Rural  
 Development, Kuala Lumpur.

Filipinas

Sr. Miguel B. Gaffud  
 Chief, Adult Education, Bureau of Public  
 Schools.

Finlandia

Srta. Helvi Raatikainen  
 Aino Ackténtic 1 D., Helsinki.

Francia

Sr. Charles Brunold  
 Chef de l'Inspection Générale au Ministère  
 de l'Education Nationale.  
 Sr. André Basdevant  
 Inspecteur général de la Jeunesse et des  
 Sports au Haut-Commissariat à la Jeunesse et  
 aux Sports.  
 Sr. Y.R. Yves Regnery  
 Chargé de mission du Cabinet du Ministre des  
 Affaires Culturelles.  
 Sr. J. Dumazedier  
 (Conseiller), Centre d'Etudes Sociologiques.

Ghana

Srta. Beatrice Obeng  
 Community Development Officer, Department  
 of Social Welfare and Community  
 Development.  
 Sr. Kwa O. Hagan  
 National Secretary, People's Education  
 Association.  
 Sr. David Kimble  
 Director, Extra-Mural Studies, University  
 College of Ghana, Accra.  
 Sr. W.L. Tsitsiwu  
 Education Attaché, Embassy of Ghana, in the  
 U.S.A.

Guatemala

Sr. Juan Luis Orantes-Luna  
 Cónsul General en Montreal.

Haití

Sr. Vianney Denerville  
Director Adjunto, Educación de Adultos.

Hungría

Dr. Alfred Temesi  
Director de un Instituto de la Universidad de  
Budapest.

India

Shri R. P. Naik  
Joint Secretary, Ministry of Education,  
Nueva Delhi.  
Shri Ranjit M. Chetsingh  
Vice-President, Indian Adult Education  
Association.

Indonesia

Sr. Tartib Prawirodihardjo  
Director del Departamento de Educación de  
la Comunidad.  
Sr. Profesor Prajudi Atmosudirdjo  
Director del Instituto de Administración  
Pública.  
Sra. R. A. Prajudi Atmosudirdjo  
(Asesora técnica).

Irak

Dr. Salih Al-Toma  
Agregado Cultural, Embajada de Irak en los  
Estados Unidos de América.

Israel

Sr. Pinhas N. Eliav  
Cónsul General de Israel en Montreal.  
Sr. Isaja Avrech  
Director del Departamento de Cultura y Arte,  
Federación General del Trabajo.  
Sr. Profesor Amitai Etzioni.

Italia

Prof. Attilio Frajese  
Director General del Ministerio de Instrucción  
Pública, Jefe de la delegación.  
Dra. Marfa Tabellini  
ex jefe de la misión de la Unesco en Camboya.  
Sr. Federico Paparozzi  
Director del Centro de Estudios Sociales.

Japón

Sr. Saburo Moroi  
Inspector de Educación Social, Ministerio de  
Educación.

Srta. T. Yamamuro  
Consejo de Educación Social, Ministerio de  
Educación.

Liberia

Sra. B. W. Dukuly  
Director, Bureau of Fundamental and Adult  
Education.  
Rev. Byron Z. Traub  
Assistant Director, Bureau of Fundamental  
and Adult Education.

Marruecos

Sr. Tahar Ouaziz  
Chef du Bureau de l'Education populaire,  
Ministère de l'Education nationale, Division  
de la Jeunesse et des Sports.

México

Srta. Berta Lescales Krause  
Directora, Escuela Normal, Enseñanza  
Secundaria.  
Sr. Ismael Rodríguez Aragón  
Inspector del Instituto Politécnico Nacional.

Mónaco

Sr. Marcel Pasquin  
Cónsul en Montreal.  
Sr. Michel Pasquin  
Vicecónsul en Montreal.

Noruega

Sr. Alfred Wold  
Secretario de la Asociación de Educación de  
los Trabajadores.  
Sra. Ingelise Udjus  
Miembro de la Comisión Nacional Noruega de  
la Unesco.  
Srta. Ingeborg Lyche  
Directora de la Sección de Arte y de Educació  
de Adultos del Ministerio de Educación.

Nueva Zelandia

Sr. P. Martin Smith  
Secretary, National Council of Adult Educatior

Países Bajos

Sr. L. B. Van Ommen  
Director de la Educación de Adultos, Minis-  
terio de Educación, Artes y Ciencias,  
Sr. G. H. L. Schouten  
Director de la Oficina Europea de Educación  
de Adultos.  
Srta. C. Herbrichs  
Miembro del Nationale Stichting voor Mater  
Amabilisscholen Utrecht.

Reino Unido

Sr. J. A. Lefroy  
Inspector of Schools, Ministry of Education.  
Sr. E. M. Hutchinson  
Secretary, National Institute of Adult Education.  
Sr. H. D. Hughes  
Principal, Ruskin College, Oxford.  
Sr. F. W. Jessup  
Head of Extra-Mural Studies, Oxford  
University.

República Árabe Unida

Dr. Mohamed Kadri Lotfy  
Profesor de Pedagogía, Universidad Ein-Shams,  
El Cairo.  
Dr. Mahmoud Rousdhi Khater  
Profesor auxiliar de Pedagogía, Universidad  
Ein-Shams, El Cairo.

República Dominicana

Sr. Eduardo Pou  
Cónsul General en Montreal, 1576 Summerhill  
Avenue, Montreal.  
Sra. R. H. McCollum.

Rumania

Prof. C. Ionesco-Bujor  
Director General del Ministerio de Cultura y  
Educación.  
Sra. María Groza  
Secretaria del Consejo Nacional de Mujeres de  
la República Popular de Rumania.

Suecia

Sr. Karl Hogemark  
Director de la Asociación Sueca de Educación  
de Adultos de las Zonas Rurales.  
Sr. Gosta Vestlund  
Inspector General de los Colegios Populares  
suecos.

Suiza

Sr. Bruno Muralt  
Secrétaire adjoint, Centrale Suisse d'éducation  
ouvrière.

Tailandia

Srta. Sermsri Kasemsri, TUFEC.

Túnez

Sr. Tahar Guiga  
Chef du Service Social et Culturel au  
Secrétariat d'Etat à l'Education Nationale.  
Sr. Amor Ben Mustapha

Ucrania (República Socialista Soviética de)

Sra. Z. S. Netchiporouk  
Presidenta del Comité Central de los sindica-  
tos de trabajadores de la educación, de la en-  
señanza superior y de los institutos científicos.  
Sra. T. A. Peredery.

Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

Sr. M. P. Kashin  
Viceministro de Educación de la U. R. S. S.  
Sra. L. G. T. Schoupriakova  
Presidenta del Comité Central de los sindica-  
tos de trabajadores de la educación, de la  
enseñanza superior y de los institutos cientí-  
ficos.  
Sra. V. V. Ivanova  
Miembro del Comité Gubernamental del Conse-  
jo de Ministros de la U. R. S. S. para las rela-  
ciones culturales con el extranjero.  
Sr. A. D. Schweitser.

Venezuela

Dr. Félix Adam  
Director, Educación de Adultos.  
Prof. Miguel Pinto Salvatierra  
Coordinador de Educación de Adultos.  
Srta. Lourdes Urpín  
Maestra, Escuela Principal.  
Prof. Inocente Vázquez  
Director de Enseñanza del Estado de Lara  
(Venezuela).  
Srta. Gladys La Rosa  
(Asesora), Maestra.

Vietnam

Sr. Nguyen Ngoc Cu  
Secrétaire-général adjoint, Département de  
l'Education nationale.  
Sr. Marcel de Clercq  
Chef de la Mission Unesco au Viêt-nam  
(Conseiller technique).

## MIEMBROS ASOCIADOS

Indias Occidentales

Sr. R. N. Murray  
Federal Education Adviser, Ministry of Labour  
and Social Affairs.  
Sr. Owen de Vere Rowe  
Officer in charge of Students Affairs.

Nigeria

Mallam Jimada Pategi  
Acting Senior Education Officer, Adult  
Education Headquarters.

