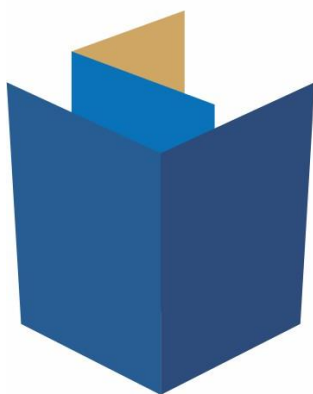




Universidade Federal
da Grande Dourados

Faculdade de Educação



PPGEdu

Programa de Pós-Graduação
em Educação | UFGD

MEIRE HELEN DOS SANTOS LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM PAÍSES
LUSÓFONOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE
ANGOLA, BRASIL E PORTUGAL**

**DOURADOS-MS
2024**

MEIRE HELEN DOS SANTOS LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM PAÍSES
LUSÓFONOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE
ANGOLA, BRASIL E PORTUGAL**

**DOURADOS-MS
2024**

MEIRE HELEN DOS SANTOS LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM PAÍSES
LUSÓFONOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE
BRASIL E PORTUGAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação na área de concentração História, Política e Gestão da Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

·
Pesquisa subsidiada pela Agência Governamental vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de recursos financeiros mensais à Mestranda.

Orientadora: Profa. Dra. Kellcia Rezende Souza

**DOURADOS-MS
2024**

MEIRE HELEN DOS SANTOS LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM PAÍSES
LUSÓFONOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE
ANGOLA, BRASIL E PORTUGAL**

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Profa. Dra. Kellcia Rezende Souza
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Presidente da Banca e Orientadora

Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Membro Titular Externo

Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Titular Interno

Prof. Dr. Fábio Perboni
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Suplente

Prof. Dr. Washington Cesar Shoit Nozu
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Suplente II

**DOURADOS-MS
2024**

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha mãe Maria Lúcia dos Santos Cabral e meu pai Ady Ferreira Cabral, por terem se unido e me concebido, me proporcionando viver me protegendo e me ensinando, na sua simplicidade, sobre a importância de fazer escolhas e tomar decisões sobre o que se propor a fazer durante a vida. Esse trabalho é o resultado de uma das escolhas que fiz, na vida: abraçar a oportunidade de dar continuidade aos estudos e concorrer acreditando na possibilidade de ser a primeira mestre, na família! Esse trabalho dedico a vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter permitido que eu sobrevivesse ao meu nascimento, por ter me protegido, sustentado e por ter colocado a esperança e a gratidão em meu coração. Por permitir que escolhesse o curso de licenciatura em pedagogia, para ser professora de anos iniciais da educação básica. Um campo inesgotável no despertar inquietações passíveis de pesquisa.

A família, Pai, mãe, por todo o cuidado, zelo e educação que me deram mesmo na simplicidade. Pai, você me ensinou, com suas ações que temos que ser humanos, respeitar a todos, sem distinção de classe social. Obrigada mãe, por ter sido minha professora, ensinando não apenas ler e escrever, mas ensinando pelo letramento, que vem permeado de significados para além das palavras, para a vida.

Ao meu esposo e as minhas filhas, agradeço por todo incentivo e apoio que me deram a voltar estudar. Aos momentos de estudo, que foram muitos, em que renunciaram à minha companhia, para que eu pudesse escrever. Reconhecendo que esse momento seria significativo para nós, enquanto família.

Orientadora, por toda a sabedoria e diligência em orientar de maneira humana, atenta e cuidadosa. Pelo olhar tão diferenciado e aprofundado com que trata a temática das políticas públicas. Por chamar atenção, para alguns pontos que precisasse ser mais diligente. Por todo respeito e por permitir que tivesse acesso a um conhecimento tão complexo tão rico e relevante, para que pudesse entender melhor o tema desse trabalho. Obrigada por aceitar o desafio de ser minha orientadora, para mim, tem sido um privilégio.

Ao corpo docente, principalmente aos professores que ministraram disciplinas deste biênio de 2022-2023, que sobre maneira se ateu a compartilhar os saberes da ciência em suas áreas de domínio do conhecimento, quanto os que estão diretores e coordenadores da pós-graduação, às técnicas administrativas, que secretariam a pós-graduação, por toda a solicitude em esclarecer dúvidas e em nos manter informados sobre as atividades atinentes. Registro a minha admiração á todas e todos.

A banca de Qualificação, obrigada por terem aceitado o convite de avaliar e ajudar a prosseguir com essa proposta de pesquisa. A partir de pontuais contribuições, em busca de continuidade da escrita, rumo a finalização da dissertação.

Não poderia deixar de agradecer a agência de financiamento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que me concedeu a confiança de

desenvolver um trabalho que tenha recebido apoio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa.

LIMA, Meire Helen dos Santos. **Políticas públicas de alfabetização em países lusófonos: aproximações e distanciamentos entre Brasil, Angola e Portugal.** Orientadora: Kellcia Rezende de Souza. 2023. ____ f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2023.

RESUMO

Vinculado ao Grupo de Pesquisa Estado. Política e Gestão da Educação (GEPGE). Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação. A presente dissertação tem como objetivo geral: Analisar a relação da lusofonia com a política pública de alfabetização de Angola, Brasil e Portugal no período de 2015 a 2023. Objetivos Específicos: 1) Compreender o fenômeno de cooperação e alfabetização na agenda internacional das políticas públicas educacionais, a alfabetização enquanto pauta política;); 2) Compreender a educação enquanto fenômeno da política de cooperação internacional a partir da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP); 3 • Caracterizar os países lusófonos Angola, Brasil e Portugal no tocante aos seus contextos político-administrativos e sistemas educacionais, em especial, as etapas referentes a alfabetização; 4) Problematicar as aproximações e os distanciamentos das políticas de alfabetização de Angola, Brasil e Portugal no período de 2015 a 2023. O objeto da investigação corresponde a temática das políticas de alfabetização, com ênfase nos processos de formação da agenda de políticas públicas educacionais brasileira em comparação com o contexto internacional. Para tanto, tem sido realizada metodologicamente, a abordagem quanti-qualitativa e as tipologias de pesquisa bibliográfica e documental. Os dados serão tratados via análise de conteúdo. As categorias que até o presente momento tem sido pensada, são referentes ao: direito a alfabetização, a formação de professores para a alfabetização. As especificidades que envolvem o processo da alfabetização em cada país, assim como a temporalidade, a duração, a concepção, a política curricular e avaliativa, orientada pela política de alfabetização. Compreendemos que as orientações e prescrições do campo econômico e as mudanças no âmbito político são contextos que devem ser considerados nas formulações de políticas educacionais de alfabetização em curso nos países lusófonos, uma vez que essas incidem diretamente nos modelos de administração e governos das esferas públicas. A fonte documental que se pretende analisar é formada por: as Constituições em vigor dos 3 países delimitados para análise e que fazem parte da Comunidade dos países de Língua Portuguesa; a Legislação educacional referente a alfabetização nesses países (Lei de Diretrizes e Bases educacionais que conste orientações sobre alfabetização; o documento que orienta a Política de Alfabetização), As políticas de orientações de ações educacionais para alfabetização da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa; os países se concentram em continentes diferentes, traremos dos documentos mais recentes das Declarações de Educação para todos da UNESCO e Agenda 2030, para a educação e que tratam sobre orientações para políticas educacionais principais para alfabetização.

Palavras-chaves: Lusofonia. Políticas de Alfabetização entre Angola, Brasil e Portugal. Política Educacional em Países Lusófonos. Políticas Públicas de Alfabetização em Países Lusófonos.

LIMA, Meire Helen dos Santos. Literacy public policies in Portuguese-speaking countries: similarities and differences between Angola, Brazil and Portugal. Advisor: Kellcia Rezende de Souza. 2023. ____ f. Dissertation (Master in Education) – College of Education, Federal University of Grande Dourados, Dourados-MS, 2023.

ABSTRACT

Linked to the State Research Group. Education Policy and Management (GEPGE). Line of Research, Policy and Management of Education. This dissertation has as general objective: To analyze the conception of literacy present in the public educational policies of the Lusophone countries from Angola, Brazil and Portugal in the period from 2018 to 2023. Specific Objectives 1) To understand education as a phenomenon of international cooperation policy from the Community of Portuguese Speaking Countries (CPLP); 2) Identify literacy guidelines in the international agenda of international organizations (UNESCO and World Bank) as an educational policy agenda; 3) To characterize the Portuguese-speaking countries Angola, Brazil and Portugal in relation to their political-administrative contexts and educational systems, especially the stages related to literacy; 4) To problematize the approximations and distances of the literacy policies of Angola, Brazil and Portugal in the period from 2015 to 2023. The object of the investigation corresponds to the theme of literacy policies, with emphasis on the processes of agenda formation and formulations of Brazilian public educational policies in comparison with the international context. To this end, the quantitative-qualitative approach and the typologies of bibliographic and documentary research have been carried out methodologically. The data will be processed via content analysis. The categories that until the present moment have been thought of, are related to: right to literacy, government or administration, financing of education for the stage of literacy and the training of teachers for literacy. We understand that the orientations and prescriptions of the economic field and the changes in the political sphere are contexts that must be considered in the formulations of educational policies of literacy in progress in the Lusophone countries, since these directly affect the models of administration and governments of the public spheres. The documentary source that is intended to be analyzed is formed by: the Constitutions in force of the 3 countries delimited for analysis and that are part of the Community of Portuguese-speaking Countries; the Educational legislation regarding literacy in these countries (Law of Guidelines and Bases and Educational Plans containing guidelines on literacy; the document that guides the Literacy Policy), the Plans of guidelines for educational actions for literacy of the Community of Portuguese Speaking Countries; the countries focus on different continents, we will bring from the most recent documents of UNESCO and World Bank for education and that deal with the main educational documents for literacy.

Keywords: Literacy Policies between Angola, Brazil, and Portugal. Educational Policy in Lusophone Countries. Public Policies of Literacy in Lusophone Countries.

LISTA DE SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nivel Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CID	Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
FAED	Faculdade de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MS	Mato Grosso do Sul
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGEDU	Programa de Pós- Graduação em Educação
UE	União Europeia
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNECA	United Nations Economic Commission for Africa-Comissão Econômica das Nações Unidas Para a África
UNECE	United Nations Economic Commission for Europa-Comissão Econômica das Nações Unidas para a Europa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Bandeira da CPLP e dos Estados -Membros fundadores	55
Figura 2	Princípios orientadores da CPLP	56
Figura 3	Mapa digital dos Estados- Membros de Cooperação na CPLP	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Visualização dos trabalhos distribuídos no organograma.....	15
Gráfico 02	Categorias de Membros da cooperação na CPLP.....	27
Gráfico 03	Estrutura geral hierarquia de constituição da CPLP.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Dissertações e teses sobre Políticas de Alfabetização nos repositórios da CAPES e BDTD.....	19
Quadro 02	Artigos sobre Políticas de Alfabetização em Angola, Brasil e/ou Portugal localizados no Google Scholar, Redalyc e na Scielo.....	27
Quadro 03	Atores da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.....	47
Quadro 04	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM).....	49
Quadro 05	Países e Organizações de acordo com categorias da CPLP	59

Sumário

<u>1. A POLÍTICA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL: A ALFABETIZAÇÃO NA AGENDA GLOBAL DA EDUCAÇÃO</u>	<u>41</u>
1.1 Globalização e política de cooperação internacional	41
1.2 Organismos multilaterais e política transnacional	51
1.3 A alfabetização na agenda global de educação	Erro! Indicador não definido.
<u>2. A POLÍTICA EDUCACIONAL DA COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP)</u>	<u>62</u>
2.1 Lusofonia e criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa	62
2.2 Os Planos Estratégicos de Cooperação em Educação da CPLP	63
<u>3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM ANGOLA, BRASIL E PORTUGAL</u>	<u>93</u>
3.1 Caracterização dos países: Angola, Brasil e Portugal	64
3.2 Políticas de alfabetização em Angola, Brasil e Portugal	65
3.3 Aproximações e distanciamentos entre as políticas de alfabetização em países lusófonos	65
<u>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>113</u>
<u>5. REFERÊNCIAS</u>	<u>87</u>

INTRODUÇÃO

A alfabetização¹ foi estabelecida como uma das pautas prioritárias do Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro, inscrito na Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014). Além disso, o texto da Constituição Federal já versa sobre a relevância do tema em seu artigo n. 214, ao apontar que a erradicação do analfabetismo consiste em garantir o direito a todas as pessoas serem alfabetizadas, o qual deve ser um dos objetivos do planejamento das políticas educacionais brasileiras (Brasil, 1988). Nessa direção, o atual PNE (2014-2024) apresenta uma meta específica para a alfabetização. Trata-se da meta 5, que visa:

Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Atualmente, segundo dados de 2012, a porcentagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com aprendizagem adequada em leitura é de 44,5%. Em escrita, 30,1% delas estão aptas, e apenas 33,3% têm aprendizagem adequada em matemática. (Brasil, 2014).

A alfabetização também é considerada no tocante à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A meta 9 do Plano objetiva elevar a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais, erradicar o analfabetismo² absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional, também conhecido por alfabetismo (Brasil, 2014).

Observa-se, então, que a pauta da alfabetização tem figurado na agenda política brasileira. Além da realidade do Brasil, que, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, ainda conta com mais de 6% de população na condição de analfabetismo (Brasil, 2019), a consideração da alfabetização enquanto uma política pública também está presente no debate internacional da área. Esse movimento é representado pela incidência, principalmente, a partir da década de 1990, da influência dos organismos internacionais nas diretrizes e financiamentos de políticas educacionais em países emergentes, como é o caso das nações latino-americanas e africanas.

Segundo Oliveira e Guimarães (2017), os organismos internacionais têm elaborado diretrizes para orientar políticas públicas de alfabetização e, nessa vertente, destacam-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo de

¹ A alfabetização, para Mortatti (2019), é o processo escolar de ensino-aprendizado da Leitura e da Escrita.

² Segundo Mortatti (2004), “analfabeto” (aquele que ainda não aprendeu a ler e escrever, porque ou não iniciou os estudos escolares ou foi reprovado no primeiro ano escolar); “analfabetismo” estado ou condição de analfabeto (Mortatti, 2019).

Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial como instituições focadas, principalmente, nas políticas de formação de professores/as alfabetizadores/as.

No Relatório: Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação, Unesco (2021), faz menção a “um novo contrato social”, recomendando reformas dos currículos educacionais pautada nas atuais mudanças da sociedade, considerando a globalização, a revolução digital e as mudanças ambientais. Com isso, ressalta a importância do futuro da alfabetização para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de forma profunda, ampla e crítica, a fim de possibilitar comunicação de forma clara e eficaz, o que proporciona aos indivíduos oportunidades de um futuro no mercado de trabalho (UNESCO, 2021).

Segundo o Relatório The State of Global Learning Poverty (O Estado da Pobreza Global de Aprendizagem) publicado pelo Banco Mundial (2022), em parceria com organismos internacionais como a Unesco e o Unicef, o início da década de 2020 em função da Pandemia de Covid-19³, representou um dos piores choques de pobreza de aprendizagem e demora na concretização da alfabetização. O maior índice, cerca de 1/3 a mais, foi registrado em países de baixa e média renda, onde cerca de 70% das crianças com 10 anos de idade são incapazes de compreender um texto por mais simples que seja (Banco Mundial, 2022). Sugere-se, pois, que sejam traçadas estratégias e reformas nos processos de ensino e fortalecimento dos sistemas educacionais para a recuperação de aprendizagens com o objetivo de reduzir drasticamente a pobreza de aprendizagem até o ano de 2030.

Além dos organismos internacionais, há o arranjo de blocos regionais⁴ e comunidades de cooperação internacional enquanto fenômenos oriundos das transformações econômicas da globalização. “O avanço desse processo desencadeou novas formas de relações multilaterais, em que a formação de blocos regionais se tornou crucial para a integração econômica, política, social e cultural, como uma importante estratégia de inserção no cenário internacional” (Souza, 2017, p. 23).

Destaca-se, nesse viés, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). A CPLP foi criada em 17 de julho de 1996 e é constituída por nove Estados-Membros (Angola,

³ A pandemia decorrente da disseminação do vírus de Covid-19 (severe acute respiratory syndrome coronavirus 2-Sars-CoV-2), com início registrado na China no fim do ano de 2019, trouxe efeito devastador para a saúde pública, resultando em milhares de contaminados e uma taxa de letalidade expressiva (Scaff; Souza; Bortot, 2021, p. 2).

⁴ Blocos regionais têm se constituído como instituições que buscam dar respostas às transformações econômicas, sociais, culturais e humanitárias contemporâneas que resultam do cenário do mundo globalizado (Souza, 2017).

Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). A CPLP tem como objetivo assegurar a aproximação da relação político-diplomática e a cooperação na promoção e defesa da Língua Portuguesa (Saraiva, 2001).

A CPLP, tem a ligação por ter em comum, o idioma português. O que permite considerável aproximação para a cooperação entre os povos e, especialmente, para a afirmação de direitos humanos nas regiões mais carentes dos países que tem a língua portuguesa como oficial. As Políticas Públicas de Educação ocupam um lugar central entre os projetos e programas desenvolvidos no âmbito da CPLP. Por se tratar de uma organização diplomática de cooperação internacional, busca o estreitamento de laços, aprofundamento da amizade e relações político diplomática entre os países membros. Entre as ideias de cooperação está o planejamento e desenvolvimento de projetos na área da educação (Souza; Souza, 2017).

Conforme Dale (2004), a globalização atribuiu aos contextos de mediações das políticas nacionais a acentuação das influências externas, cujos diversos organismos internacionais têm impactado inúmeras áreas sociais, dentre elas, a educação. Essas influências são sustentadas desde diretrizes, programas de cooperação técnica até o financiamento de políticas públicas. Logo, essas agências passam a ocupar papel relevante nas formas de regulação da gestão e das políticas educacionais dos países.

O fenômeno global equivale a um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. Isso conduziu também à criação de novas formas de governação supranacional que assumiram formas de autoridade sem precedentes por meio das Organizações Internacionais não-Governamentais. (Souza, 2016, p. 469).

A globalização tem se caracterizado e se consolidado através da ampliação das interações sociais, econômicas e de políticas transnacionais em busca de manter o sistema capitalista com liberdade de ação sobre as pessoas, gerando novas formas de governos que dispõem de certa autoridade de atuação nas políticas públicas, através de atores não governamentais, que são pessoas que representam e atuam de maneira transnacional através da ONGs Organizações não-Governamentais Internacionais as quais tem se multiplicado, tanto quanto se avançam as tentativas de manutenção do capitalismo no mundo da globalização. Políticas Transnacionais referem-se ao que se realiza além da nação, por meio de Organizações internacionais que ocupam espaços e ultrapassa o limite da nação ou do

Estado. Desse modo, resume-se que Políticas Internacionais são referentes ao que se realiza entre as nações ou Estados. Já as Políticas Nacionais se realizam dentro da nação ou Estado. Políticas Transnacionais estão associadas intimamente a atores e organizações transnacionais (Faria, 2018).

Além do interesse conjuntural decorrente do problema supracitado, ou seja, a necessidade de compreender as políticas públicas nacionais, internacionais e transnacionais, bem como os desdobramentos dessas políticas na área da alfabetização dos países lusófonos, o interesse em realizar a investigação também está associado às dimensões pessoal/profissional e o acadêmico/científico. O interesse pessoal/profissional decorreu do percurso enquanto professora da Educação Básica de anos iniciais, atuando, principalmente, como alfabetizadora. Nessa condição, tive a experiência de refletir a respeito da Política Nacional de Alfabetização no Brasil, regulamentada via Decreto n. 9.765/2019 (Brasil, 2009b). Essa política esteve em vigência a partir de 2019 até dezembro de 2022 e se pautou por um programa de implementação a realização de cursos de formação continuada sistematizada por instituições educacionais de Portugal.

Diante desse dado, emergiu o questionamento: como tem se constituído a agenda internacional de políticas de alfabetização nos países que têm a língua portuguesa como idioma oficial a partir das realidades de Angola, Brasil e Portugal? Essa inquietação inicial somou-se ao interesse acadêmico de realizar o mestrado na linha de Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD), bem como às reflexões suscitadas pela orientação no tocante as temáticas da internacionalização da educação básica.

Registra-se que optamos por escolher Portugal por ser esse o país colonizador das demais nações lusófonas. Já a escolha de Brasil e Angola justifica-se por suas aproximações devido à colonização portuguesa, por ser na Angola, a maior comunidade brasileira, aproximadamente, 15 mil brasileiros, habitando no continente africano (Brasil, 2023). Devido aos acordos na área de cooperação internacional, pelo pertencimento à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e pelos distanciamentos referentes à sua organização política-administrativa, sendo Portugal e o Brasil um país federativo e Angola um país unitário. A proposta de delimitação temporal segue entre 2015 e 2023, fazendo referência ao período convergente a criação do primeiro Plano de Estratégico de Cooperação Educacional da CPLP.

Ademais, agrega-se a justificativa científica que se sustenta pelo levantamento bibliográfico⁵ realizado em periódicos da área e bibliotecas digitais de teses e dissertações, no qual evidenciam um número limitado de produções voltadas para as políticas de alfabetização nos três países, sobretudo, no que concerne ao seu debate atrelado à agenda de políticas transnacionais. Para esse processo de revisão bibliográfica foram selecionadas a base de dados Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (CAPES), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e os repositórios Google Scholar (google acadêmico), Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). A escolha por essas bases de dados se deu devido ao grande número de pesquisas científicas da área da educação e outras áreas que podem ser encontradas através do uso de termos de busca nesses locais.

A busca se iniciou em setembro de 2022 e de lá para cá, continuamente, sendo atualizada. A última atualização foi no mês de fevereiro de 2024. Foram utilizados os seguintes descritores, em diferentes combinações pelo operador booleano⁶ AND: políticas educacionais em países lusófonos; alfabetização em países lusófonos; políticas de alfabetização em países lusófonos; alfabetização em países de língua portuguesa; políticas de alfabetização no Brasil; políticas de alfabetização em Angola; e políticas de alfabetização em Portugal. Os critérios de inclusão foram os estudos realizados em âmbito nacional e/ou transnacionais, publicados em língua portuguesa, independentemente do período de publicação. Foram excluídos os trabalhos cujo assunto não contemplava o tema proposto neste estudo. Após leitura de seus resumos e introdução permaneceram apenas os trabalhos que tratavam sobre Política Nacional de Alfabetização no Brasil, Portugal ou Angola.

Perante o exposto quanto às estratégias de busca, foram identificadas sessenta e seis produções na base de dados CAPES, teses e dissertações na BDTD, quinze produções, sendo teses e dissertações no Google Scholar, Redalyc e na Scielo foram localizados sessenta e oito, quarenta e um e nove artigos, respectivamente. Ao final dessa etapa, o conjunto de produções resultou a quantidade de 33 (trinta e três) trabalhos. A seguir, apresentamos o gráfico 01, com a visualização dos trabalhos distribuídos no organograma:

⁵ Parte do levantamento foi socializado pela autora, em apresentações de trabalhos, em eventos na UEMS e na UFGD, unidade de Dourados-MS.

⁶Operadores Booleanos são palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e devem sempre serem digitados em letras maiúsculas para diferenciá-los dos termos pesquisados. Eles podem ser usados entre qualquer termo que está sendo pesquisado. (Operadores Boleanos, 2009).

Gráfico 01: Visualização dos trabalhos distribuídos no organograma:



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de levantamento bibliográfico nos repositórios de pesquisas, mencionados no texto.

A seguir, dispomos o quadro das teses e dissertações selecionadas após a leitura dos respectivos títulos, resumos e introduções, até a compreensão e verificação da temática de políticas educacionais voltadas à alfabetização em Angola, Brasil e Portugal. No Quadro 1, tem-se a caracterização dos trabalhos por título, autoria, instituição do trabalho, área de conhecimento e ano de publicação.

Quadro 1: Dissertações e teses sobre Políticas de Alfabetização na Angola, Brasil e/ou Portugal nos repositórios da CAPES e BDTD.

Título	Programa/Instituição	Ano/ Natureza	Autor/a	Link de acesso
Desafios para o ensino primário em Angola a partir do depoimento de professores da rede pública	Psicologia da Educação. Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2017 Dissertação	André, Inocente Coronel Muendo	https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20407
Ongs Com Mandato Para Elaborar Políticas Públicas? : A Participação De Ongs Nas Políticas De Alfabetização E Educação De Jovens E Adultos No Brasil (1990-2010)	Educação Universidade Estadual de Campinas. (UNICAMP)	2016 Tese	Moreno, Rosangela Carrilo	https://hdl.handle.net/20.500.12733/162969
O Homem Novo Na Proposta Curricular Angolana: Um Estudo A Partir Da Lei De Bases Do Sistema De Educação Nº 13/01	Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2018 Dissertação	Curiminha, Marcelino Mendes	https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174507/01063885.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Alfabetização De Adultos No Mundo Rural Em Angola O Caso Do Município De Caluquembe-Cola	Educação. Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE)	2020 Dissertação	Tchitetele, Faustino	https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/22244/4/master_faustino_tchitetele.pdf
Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA)	Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. (UNIOESTE)	2021 Dissertação	Costa, Fabíola Elizabete.	https://tede.unioeste.br/handle/tede/5474
Política de Ensino e Alfabetização: Disputas, Materiais Didáticos e Processos de Subjetivação	Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (UERJ)	2021 Dissertação	Santos, Alessandra Gonçalves.	http://www.bdtu.br/handle/1/16695
Política Nacional de Alfabetização (2019): Discursos em análise	Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. (UFGD)	2021 Dissertação	Teixeira, Liziana Arambula.	Plataforma Sucupira (capes.gov.br)
As políticas de alfabetização para a educação de adultos no contexto pós independência em Angola	Educação. Universidade Federal de São Carlos (UFSC)	2022 Tese	Pembele, Gilson Lubalo	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/235398
As Políticas de Alfabetização na visão do Banco Mundial e suas consequências para o Brasil.	Educação. Universidade Federal de São Carlos. (UFSC)	2022 Dissertação	Frati, Roberta Cristiane	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17120
Política Nacional De Alfabetização: Discursos Formativos De Professores Alfabetizadores No Âmbito Do Programa Tempo De Aprender	Educação. Universidade Federal De Alagoas. (UFAL)	2022 Tese	Santos, Jânio Nunes	https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/11622
Práticas De Contenção Do	Linguagens.	2022	Amaro,	http://www.tede.u

Analfabetismo No Brasil: Uma Análise Da Política Nacional De Alfabetização	Universidade Franciscana (UFN)	Dissertação	Elisiane Cezar	niversidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/1136
Política Nacional De Alfabetização (PNA): É Possível Uma Alfabetização Baseada Em Evidências No Contexto Brasileiro?	Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2021 Dissertação	Faria, Izabel Cristina Costa de	http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/17852
Política Nacional De Alfabetização: Possíveis Implicações Na Formação Do Professor Alfabetizador	Educação. Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul (UFMS)	2022 Dissertação	Almeida Fabiani Inês de	https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4772
Análise Da Política Nacional De Alfabetização Do Governo Bolsonaro	Educação. Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	2022 Dissertação	Coutinho, Gabriele Cristina Alves de Sousa	https://ppge.unir.br/uploads/62248421/diversos/DISSERTACAO%20GABRIELE%20CRISTINA.pdf

Política Nacional de Alfabetização 2019: Avanços ou Retrocessos	Educação. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)	2021 Dissertação	Kaszczeszen, Fabiane	https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/3193504/Resumo_-_ME_-_Fabiane_Kaszczeszen.pdf
Em Tempos De Reaprender O Método Fônico — Algumas Problematizações Sobre A Política Nacional De Alfabetização	Educação. Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	2021 Dissertação	Kappi, Ramona Graciela Alves De Melo	https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM319.pdf
A Proficiência Em Leitura Na Educação Básica No Brasil E Em Portugal: Uma Análise Comparativa Com Base Nos Resultados Do Programa Internacional De Avaliação De Estudantes	Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará (em cotutela com a Universidade do Porto-Fernando Pessoa. (UPFP)	2022 Tese	Cruz, Nara Claudia Alvoredo Da	https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/12032?locale=pt_PT#:~:text=Reposit%C3%B3rio%20Institucional%20Universidade%20Fernando%20Pessoa%3A%20A%20profici%C3%Aancia,de%20Estudantes%20Reposit%C3%B3rio%20Institucional%20
Implicações Da Política Educacional De Alfabetização Para A Gestão Do Processo Alfabetizador Da Criança	Educação. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	2021 Tese	Viedes, Silvia Cristiane Alfonso	SilviaCristianeAlfonsoViédes - Tese.pdf

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de levantamento no portal BDTD e CAPES.

Após leitura dos trabalhos, percebemos a duplicação de dissertação com o mesmo título em ambos os portais. Portanto, resultaram dezenove pesquisas, sendo seis da BDTD e treze da CAPES.

A Autora Moreno (2016), desenvolveu a pesquisa a procura de compreender os processos de transformações políticas e jurídicas que transformaram o estado, os quais conduziam Ongs a exercerem posições de protagonismo nos espaços de formulação, execução e avaliação de políticas públicas para a alfabetização de jovens e adultos. Esse estudo revela que as agências internacionais tem incentivado uma nova forma de democracia, na qual enfatiza a participação da sociedade civil, principalmente na gestão de decisões políticas, nas etapas da formulação, execução e avaliação das políticas educacionais. Com isso houve um crescimento significativo por parte dos empresários em fazer parte de políticas educacionais voltadas a alfabetização de jovens e adultos, motivados pela competição política por recursos e investimentos (Moreno, 2016).

Para Curumenha (2018), que objetiva realizar análises discursivas sobre a Lei 13/01 de Bases do Sistema da Educativo de Angola e a expressão de “homem novo” existente nos documentos curriculares de alfabetização. Os resultados são que esse processo de formação desse homem novo, se constitui na trama de discursos existentes nas práticas discursivas que são referentes a alfabetização, cultura e economia (Curumenha, 2018).

Na pesquisa de Tchitetele (2020), o pesquisador investiga qual é a relação de famílias analfabetas que residem em áreas rurais do município de Caluquembe, em Angola entre a alfabetização e aprendizagem ao longo da vida, propostos nas políticas e programas de alfabetização. O estudo identificou a presença de barreiras motivacionais que levam os adultos a renunciarem aos estudos, principalmente as mulheres por motivos de conciliar as tarefas do dia a dia e a frequência escolar. Foram localizadas barreiras também relacionadas a falta de professores e equipamentos escolares (Tchitetele, 2020).

No estudo científico desenvolvido por André (2017), no qual buscou identificar, por meio de entrevistas aos professores das escolas primárias de ensino infantil, aspectos positivos e negativos da realidade das escolas angolanas. Os resultados localizados foram que o ensino primário na Angola, ainda enfrenta muitos desafios e dificuldades mesmo após a instalação da reforma educativa, instalada no país. Entre os principais desafios mencionados, está presente o de criação de políticas educacionais para a melhoria de instalações escolares, um currículo específico para ensinar as crianças a lerem e escreverem e formação de professores para ensinar a alfabetizar (André, 2017).

A pesquisa de Costa (2021) explicitou o compromisso assumido perante os organismos internacionais de erradicar o analfabetismo, daí a necessidade de se observar o percurso histórico das políticas públicas educacionais no Brasil. A autora observou que a política nacional da alfabetização brasileira está permeada de intencionalidades, afirmação decorrente de sua análise da Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, que regulamentou, a criação do PNAIC (Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), e do Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA). O resultado da pesquisa evidenciou que o PNAIC, mesmo com inúmeras críticas pertinentes, foi um programa que trouxe avanços ao processo alfabetizador dos estudantes. Já a PNA trouxe o retorno de conceitos políticos e metodológicos que até já estariam superados, o que só demonstra um retrocesso para a educação do Brasil (Costa, 2021).

Segundo Santos (2021), os desdobramentos da PNA no Brasil, trazem um panorama sobre a instituição da Política de ensino da língua portuguesa escrita. A autora faz apontamentos sobre observação de fatos na etapa de implementação da Política Nacional de Alfabetização, nas escolas, do Rio de Janeiro, no ano letivo de 2019. Para a autora, a implementação da PNA, no Rio de Janeiro, é permeada por interesses mercadológicos e neoliberais, carregados de subjetividades influenciados por instituições que buscam vender seus produtos em troca de proporcionar a aquisição da leitura através do método fônico que é o método de ensino sugerido na Política Nacional de Alfabetização (Santos, 2021).

Teixeira (2021) faz apontamentos sobre a PNA de 2019. Em sua pesquisa de cunho documental, analisou documentos que trazem marcos históricos e normativos de fases anteriores até a atualidade. Apresentou, assim, as fases, a estrutura e o funcionamento dessa política em sua fase de implementação, observando quais os discursos de alfabetização norteiam essa política. Observou como estão representados no cenário atual e identificou qual profissional essa política quer formar para ser o professor alfabetizador. Para tanto, a autora realizou uma comparação entre o Decreto n. 9.765/2019, o caderno de orientações da PNA elaborado para orientação dos governos e professores e o referencial teórico para a alfabetização. Sua conclusão foi a de que a PNA é uma proposta de descontinuar toda a ciência e os estudos que constroem a história da alfabetização no Brasil. O que se procura é o depósito de descrédito do conhecimento científico, na intenção da homogeneização no ensino da alfabetização, e a descontinuidade de políticas públicas educacionais brasileiras (Teixeira, 2021).

O autor Pembele (2022), buscou investigar a respeito de quais as políticas públicas relacionadas a alfabetização para a educação de jovens e adultos na Angola, após o processo

de independência em Angola. O que se apurou foi que mesmo com intenções, o governo e os parceiros em busca de erradicar o analfabetismo por intermédio de políticas e meios legais: a LBSEE (Lei 32/20), o plano estratégico integrado para a educação 2001-2015, o relançamento da política de Estratégia da Alfabetização e recuperação do atraso escolar 2006-20015 e Plano de Ação e Estratégia de Jovens e Adultos 2019-2022. Ainda precisa de meios necessários para que a alfabetização seja proporcionada (Pembele, 2022).

Frati (2022), almeja compreender o Projeto Político para a educação, nas diretrizes para o enfrentamento de dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Na análise de estratégias organizadas pelo Banco Mundial, com atenção prioritária as políticas de Educação e Alfabetização no Brasil. A conclusão se estabelece em que as reformas políticas e educacionais se concebem e se executam pelo governo, mas sofrem influências por meio dos diagnósticos e orientações socializados pelo Banco Mundial (Frati, 2022).

Santos (2022), Traça o estudo em busca a compreender a formação dos professores alfabetizadores na proposta da PNA- Tempo de aprender que é baseada em formar os professores para se apropriarem dos resultados discurso de inovação de evidências científicas e eficácia na utilização do método fônico. os resultados de que a mesma que a PNA defenda um discurso em que é permeado de discurso ideológico de direita neoliberal, podem ser observados que o processo de colocar em prática a alfabetização, se faz presente os significados ideológicos sobre alfabetização e letramento com as suas interrelações possíveis (Santos, 2022).

Amaro (2022), traz no texto, como objetivo de tecer análise para conter o analfabetismo, proposta na PNA. As estratégias da PNA são fundamentação na ciência cognitiva e centraliza o papel da alfabetização na literacia familiar. O que resulta em conceber a alfabetização como prevenção ao analfabetismo, tendo como estratégia a decodificação de palavras e a antecipação do ensino para o primeiro ano do ensino fundamental, desconstruindo o conceito de alfabetização processual (Amaro, 2021).

O estudo realizado por Faria (2021), compromete a avaliar o caderno da PNA, e tecer análises sobre a possibilidade de verificação da política de alfabetização ser baseada nas ciências. Mas os resultados de pesquisa mostram que o caderno de orientações de implementação da PNA é fixado em uma espécie de tripé, no qual compõe o apoio de uma haste que é a da ciência cognitiva para a leitura, resultado das macros avaliações externas e o terceiro é alfabetização baseada na ciência, mas a ciência elencada na política, consiste em remeter a experiência de alfabetização, exportada de outros países. (Faria, 2021).

Almeida (2022), propõe a realiza a investigação sobre o pensamento e ideologia embutida no discurso da formação de professores alfabetizadores, contendo na política de alfabetização no Brasil. Os resultados localizados exprimem um avanço considerável da extrema direita em instaurar políticas educacionais estreitas que estão atendendo aos interesses do mercado. Contribuindo para que ocorra a perpetuação do capital, por meio da pedagogia da instrução, das competências. Que se preocupa em formar um sujeito que desenvolvas capacidades máximas para o trabalho (Almeida, 2022).

Coutinho (2022), investiga a análise da política no programa tempo de Aprender e o programa da alfabetização baseada na ciência (ABC), esse é um programa de literacia familiar, em que a família são os que executam o papel do ensino domiciliar, o com suas metas e objetivos de ensino. Os resultados permitem considerar que a PNA possui o foco em se fundamentar no método fônico. As bases teóricas e metodológicas dos programas Tempo de Aprender e ABC conduzem a uma aprendizagem descontextualizada da realidade social, econômica e política, representando uma continuidade nas políticas de alfabetização já perpetradas, baseadas em métodos desconexos da realidade, que não alcançam os índices desejados, no tocante à alfabetização. Não possibilitando às criancinhas a aprendizagem de forma histórica e crítica (Coutinho, 2022).

Para Cruz (2022), a pesquisa desenvolvida entre Brasil e Portugal, teve por objetivo analisar a relação entre os resultados do PISA na leitura, com os processos de melhorias educacionais relativos à leitura, nos referidos países. Constatamos que tanto o Brasil quanto Portugal avançaram na pontuação das notas de leitura em 2009 e 2018. Evidenciamos que os resultados do último PISA, no Brasil, metade dos estudantes avaliados ainda não atingiram o básico para a compreensão leitora, cerca de 50% estão no nível 2 da matriz de referência e em Portugal, os estudantes alcançam 80%, pelo menos, o nível 2 e com evidentes avanços para o nível 3. A nota do Brasil em leitura neste ciclo chegou a 413 pontos, permanecendo abaixo da nota dos alunos da OCDE com 487, apresentando uma diferença gritante de 74 pontos. Portugal obteve 492 pontos, ultrapassando em 5 pontos a nota dos alunos da OCDE. Concluiu-se que as políticas públicas brasileiras e os resultados do PISA apresentam relação fragilizada para a melhoria da Educação; Políticas públicas em Portugal têm contribuído para a qualificação educacional. Sugere-se que sejam realizados mais estudos nessa área, de análises comparadas entre países participantes do PISA sobre o desempenho dos alunos no domínio da leitura (Cruz, 2022).

Kaszcesze (2021), objetivo principal analisar quais as concepções de sujeito estão presentes na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). A pesquisa indica não apenas

problemas teóricos em relação ao processo de alfabetização, mas também evidencia um projeto de educação pautado na lógica da escola como se fosse um espaço neutro no qual os sujeitos “aprendizes” do conteúdo que será eficientemente apropriado se a prática for bem aplicada e o sujeito tiver vontade de aprender. Foi evidenciado ênfase na técnica; dessa forma sai de cena o sujeito cognoscente (que está cognitivamente pronto para absorver conteúdo), uma vez que a linguagem como foi construído o caderno da PNA e as suas informações, nos dão pistas de que este sujeito será formado pela lógica da psicologia cognitivista (Kaszcesze, 2021).

Kappi (2021), objetivo nessa investigação foi de analisar a concepção de linguagem e aprendizagem presentes na proposta didática da Política de formação de alfabetizadores do curso de formação continuada do programa Tempo de Aprender de 2020, tendo como pano de fundo a PNA. O referido programa de formação docente tem, como foco principal o preparo para o ensino da leitura e da escrita, a instrução fônica mediada pelo estudo das ciências cognitivas, para explicar como a criança se apropria da língua escrita e da leitura. as análises evidenciam um programa de formação docente que se inscreve numa lógica marcada pela tensão entre continuidades e discontinuidades de concepções teóricas sobre o campo da alfabetização, em que as políticas públicas de alfabetização parecem competir para mostrar a concepção de linguagem e aprendizagem que traga o embasamento como a mais eficaz (Kappi, 2021).

Viedes (2021), objetiva, em sua pesquisa, analisar, nas ações da Política Educacional de Alfabetização, as implicações à gestão do processo alfabetizador da criança em aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos. Verificou-se que o cenário da Política Educacional de Alfabetização é marcado em contínua discontinuidade, a gestão do processo alfabetizador da criança dos municípios pesquisados, centralizados nos diretores e coordenadores pedagógicos, em grande parte, não percebe a necessidade de processos emancipatórios e políticos da escola, os processos de rupturas e discontinuidades dos Programas Nacionais às implicações da gestão, muito mais centralizadas aos aspectos pedagógico-administrativos do que político-normativos (Viedes, 2021).

A seguir, no Quadro 2, dispomos as informações dos artigos selecionados, nos repositórios Google Scholar, Redalyc e Scielo, pela organização: título, base de dados, ano, autoria e periódico de publicação:

Quadro 2: Artigos sobre Políticas de Alfabetização em Angola, Brasil e/ou Portugal localizados no Google Scholar, Redalyc e na Scielo.

Título	Base de dados	Ano	Autores/as	Periódico
Avanços E Retrocessos Da Educação Em Angola	Redalyc	2014	Liberato, Ermelinda.	Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 59, out./dez. 2014, p. 1003-1031
A Educação Em Tempos De Globalização. Modernização E Hibridismo Nas Políticas Educativas Em Portugal.	Redalyc	2007	Teodoro, António; Aníbal, Graça.	Revista Lusófona de Educação, n. 10, 2007, p. 13-26
Políticas Públicas De Alfabetização	Redalyc	2019	Scliar-Cabral, Leonor.	Ilha do Desterro, v. 72, n. 3, 2019, set./dez., p. 271-290
A Influência Dos Organismos Multilaterais Internacionais Na Formação Das Políticas Brasileiras De Alfabetização	Scielo	2017	Oliveira, Lidiane Malheiros Mariano; Guimarães, Lucélia Tavares.	e-Curriculum, v. 15, n. 3, 2017, p. 842-870
A Campanha Nacional De Alfabetização E A Construção Do Estado Em Angola, 1975 -1980	Scielo	2022	Baqueiro Figueiredo, Fábio	Revista de História, [S. l.], n. 181, p. 1-34, 2022. DOI: 10.11606/issn. 2316-9141.rh.
Políticas Públicas De Alfabetização No Brasil	Google Scholar	2022	Gontijo, Cláudia Maria	Revista Brasileira de Alfabetização, n. 16, p. 33-43
Alfabetização No Brasil: Conjecturas Sobre As Relações Entre Políticas Públicas E Seus Sujeitos Privados	Scielo	2010	Mortatti, Maria Do Rosário Longo.	Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341.
A Concepção De Alfabetização Em Programas Federais: Tensões E (In)Certeza Da Política Nacional De Alfabetização (2016-2019)	Google Scholar	2020	Viedes, Silvia Cristiane Alfonso, Sousa, Sandra Novais Aranda, Maria Alice De Miranda	Revista Estudos aplicada em Educação, v. 4 n. 8 P. 01-26
A “Política Nacional De Alfabetização” (Brasil, 2019): Uma “Guinada” (Ideo) Metodológica Para Trás E Pela Direita	Google Scholar	2019	Mortatti, Maria do Rosário Longo.	Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341.
Um Breve Decálogo Sobre O Conceito De ‘Literacia’ Na Política Nacional De Alfabetização (Pna, 2019)	Google Scholar	2022	Bunzen, Clécio	Brasileira de Alfabetização – ABAIf. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição

				Especial), p. 44-51.
A Concepção De Alfabetização Na Política Nacional De Alfabetização/ Mec/2019	Google Scholar	2019	Monteiro, Sara Mourão	Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF. Belo Horizonte, MG v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 39-43.
Analfabetismo E Alfabetização De Adultos Em Portugal	Google Scholar	2018	Cavaco, Carmen	Revista Contemporânea de Educação, 13(27), 369-382.
Historiografia Da Alfabetização Em Portugal.	Google Scholar	2005	Magalhães, Justino.	Modernidade, Educação e Estatísticas na Ibero-América dos Séculos XIX-XX: Estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza., p. 207-218.
Habilidades Iniciais De Alfabetização em português: Pesquisa Transcultural Em Portugal E No Brasil	Scielo	2017	ALBUQUERQUE, Ana e Martins, Margarida Alves.	Psico-USF, v. 22, p. 437-448
Evolução Da Política Educativa Em Portugal.	Google Scholar	2011	Mendonça, Alice.	Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira,

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa de levantamento no Google Scholar, Redalyc e Scielo.

A análise dos trabalhos sobre as temáticas de políticas educacionais na esfera da Alfabetização na Angola, no Brasil e em Portugal, é de aspectos relevantes para o embasamento teórico dessa pesquisa, pois tratam das três realidades desses países, em contextos variados, versam aqui, sobre especificidades que influenciam ou são influenciadas por meio de políticas públicas.

Além disso, observa-se um crescente e expressivo aumento, desde o início desta pesquisa, na etapa da realização do projeto até o presente momento da escrita deste relatório. o aumento da temática de política de alfabetização no Brasil. Os principais elementos e objetos de pesquisas estão relacionados a PNA, desde as questões sobre a alfabetização de crianças, até a alfabetização de jovens e adultos.

As temáticas sobre as políticas de alfabetização no Brasil, foram as relacionadas ao debate sobre a formação continuada de professores, proposta pelo programa Tempo de Aprender em seguida se destacam os estudos que problematizam a temática dentro da política, que tratam da disputa entre se eleger um único método para que seja ancorada a alfabetização de todas as pessoas. Observou-se atentamente as questões de influências de organismos internacionais na disputa sobre a alfabetização.

A demais destacamos a presença de pesquisas que se preocuparam com questões relacionadas a literacia familiar, colocada no programa Conta pra mim, que se encontra acoplado ao pacote prescritivo da PNA, no qual faz orientações em como a família deve ensinar as crianças a lerem e escreverem.

A Educação em Angola, conforme Liberato (2014), tem sofrido com momentos marcados por avanços e retrocessos em suas políticas, sendo dificultadas por cenários de ordem internacionais e regionais. A investigação em que consta tal afirmação possui caráter bibliográfico e versa sobre a história da política educacional do referido país e destaca a intensificação da política colonial portuguesa e o período pós independência. Explicita que o sistema educativo angolano ainda encontra diversas dificuldades que limitam o seu desempenho e a sua valorização. A alfabetização, embora registre alguns avanços, é uma problemática para Angola, que carece de erradicação do analfabetismo (Liberato, 2014).

Para Aníbal e Teodoro (2007), as políticas educativas em Portugal possuem um discurso dos responsáveis políticos que alegam que a eficácia do sistema de educação é necessária para o aumento da produtividade econômica. Essa pesquisa aponta que a alfabetização é tardia e lenta nesse país, que até a 1960 tinha a taxa de analfabetismo em 34%. Assim, é evidenciado que a melhora das políticas educacionais para a escola e para a alfabetização ocorrem quando há o aumento de políticas sociais (Anibal; Teodoro, 2007).

Scliar-Cabral (2019), em um estudo realizado no município de Lagarto, em Sergipe, que possui um método próprio de alfabetização, fez a análise da política pública de alfabetização evidenciada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na PNA. A autora tem como conclusão de análise que a falta de conhecimento das políticas sobre aspectos de linguística, psicolinguística, neurologia e neurociência é condição ao fracasso na alfabetização (Scliar-Cabral, 2019).

Os autores Oliveira e Guimarães (2017) apontam que as políticas públicas são pensadas para atender as exigências em pauta nos relatórios de organismos multilaterais e as demandas que ainda precisam ser alcançadas. Desta feita, em seu artigo, refletem sobre as políticas públicas de alfabetização para a educação básica no Brasil. Problematicam quais são,

atualmente, as influências de regulação no âmbito transnacional, qual a temática por trás da alfabetização tratada nesses documentos. Observam ainda as metas do Plano de Meta Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e do Plano Nacional da Educação (PNE/2014-2024). Assim, verificam que a conferência “Todos Pela Educação”, realizada na década de 1990, tem similaridade quanto à priorização de aspectos oriundos das recomendações de organismos multilaterais para implantação de políticas públicas no Brasil (Oliveira; Guimarães, 2017).

Baqueiro (2022), busca examinar os processos de organização e a implementação da Campanha Nacional de Alfabetização promovida em Angola no período exatamente posterior à independência, elegendo-a como uma janela para investigar os dilemas e conflitos que marcaram o surgimento da nova nação e a consolidação do Estado, no espaço urbano, num contexto de legitimidade contestada e de ambiente propício para a proliferação de diferentes agendas políticas e interpretações sobre o significado da independência angolana, os esforços do governo para enquadrar seu entusiasmo revolucionário baseado em Cuba. A campanha foi utilizada como uma alavanca importante para a construção de um sistema universal de educação básica em Angola (Baqueiro, 2022).

Gontijo (2022), Analisa, os documentos que concretizaram posições, programas e reformas criadas pelo Governo Federal para barrar o analfabetismo e proporcionar que as crianças aprendam ler e escrever. Conclui seu estudo, afirmando que, para alfabetizar todas as crianças, são necessárias mudanças profundas em nível econômico, político e cultural no Brasil (Gontijo, 2022).

Mortatti (2010), com o objetivo de contribuir para esse debate, apresentam-se neste artigo conjecturas a respeito da relação entre setores públicos estatais decorrente especificamente do novo tipo de parceria entre órgãos públicos do Estado e docentes pesquisadores das universidades públicas para formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a alfabetização, iniciada na década de 1980 e enfatizada a partir da década de 1990, com a reforma do Estado brasileiro. Tais conjecturas, assim como tantas outras que podem ser formuladas, indicam, por fim, que a alfabetização continua sendo um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão. E, como tal, área estratégica para a consecução de políticas de modernização econômica e social que contemplem necessidades básicas de todos (Mortatti, 2010).

Viedes, Sousa e Aranda (2020), objetiva analisar as concepções de alfabetização implícitas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Programa Mais Alfabetização (PMAlfa), que compõem a Política Nacional de Alfabetização, reconfigurada

em 2019 no governo Bolsonaro (2019). Os resultados, aponta-se que as mudanças nas políticas de alfabetização ocorridas a partir de 2016 são provenientes de inflexões nas concepções de alfabetização e não exclusivamente dos resultados das avaliações em larga escala (VIEDES, SOUSA e ARANDA, 2020).

Mortatti (2019), desenvolveu a pesquisa com o objetivo de contribuir para o debate, em diálogo com manifestações críticas de pesquisadores e professores, como as divulgadas pela ABAIf – Associação Brasileira de Alfabetização. PNA representa uma “guinada” ideológica-metodológica para trás e pela direita, que evidencia a armadilha de sua falaciosa neutralidade enfatizando (novamente) a “querela dos métodos” e buscando alçá-la à categoria de “guerra dos métodos” como face mais visível (paradoxalmente ocultada/silenciada) do “problema da alfabetização”, essa armadilha tem função “diversionista” e, ao mesmo tempo, justificadora da suposta necessidade de imposição de mudança, por meio de (con) versão conveniente do passado [recente], produzida sem apresentação de diagnósticos rigorosos das políticas em curso e com base na reiteração tautológica de evidências como provas científicas resultantes de pesquisas estrangeiras [...] (Mortatti, 2019).

Bunzen (2022), analisa a breve e superficial abordagem sobre a alfabetização de jovens e adultos no Caderno da “Política Nacional de Alfabetização” (PNA), lançada em 2019. Apresentam-se argumentos que invalidam a iniciativa do Ministério da Educação em implementar uma proposta de base fônica para alfabetização do público jovem e adultos, no Brasil, do mesmo modo demonstra-se o caráter pragmático e funcional que essa “política” aborda o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (Bunzen, 2022).

Monteiro (2019), analisa a perspectiva conceitual de alfabetização adotada no documento Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Para isso, tomou-se como referência a discussão sobre os conceitos de alfabetização e de literacia no documento. Quando são apresentados os fundamentos e princípios da PNA, ressalta-se que não se tem no país uma compreensão objetiva do processo de alfabetização (Monteiro, 2019).

Cavaco (2018), a investigação concentra-se na condição de analfabeto e nos cursos de alfabetização de adultos, a partir da perspectiva de adultos analfabetos. no contexto rural, em Portugal. Os adultos reconhecem que a sua condição de analfabeto resultou de dificuldades financeiras da família, consideram que o fato de não saberem ler nem escrever limitou as suas oportunidades, ao longo da vida, e são críticos sobre os cursos de alfabetização de adultos (Cavaco, 2018).

Magalhaes (2005), A cultura escrita constitui um fenómeno amplo que integra no plano histórico as dimensões de simbolização, evolução, materialização, apropriação e ação. estruturar-se com base no seguinte triângulo fundamental: a necessidade versus contexto da cultura escrita, a escolarização, a literacia. A pesquisa procura sistematizar de forma crítica e articulada a evolução destes diferentes aspectos. Esta estrutura conceitual que reflete uma orientação epistemológica e metodológica, combinando o estrutural e o funcional, permite que a partir da inventariação e da caracterização do fenómeno e do movimento generalizado e multifacetado da escolarização, deduza as necessidades, no sentido do que precisa e os contextos em que se desenvolvem os acessos e as práticas da aquisição da cultura da escrita.

Apesar das políticas favoráveis à alfabetização que caracterizaram as últimas décadas de governo desde a Monarquia e primeira República, em Portugal, as taxas de analfabetismo, mesmo entre os grupos em idade escolar, continuavam elevadas. Com o intuito desta articulação entre escolarização e alfabetização tinha-se desenvolvido uma outra linha de ação, articulando os cursos de adultos e as campanhas de alfabetização, designadamente para públicos e territórios onde a influência da escola continuava a não ser determinante (Magalhães, 2005).

Na pesquisa realizada, Albuquerque (2017), objetiva com esse estudo, sobre política educacional, avaliar os efeitos de um programa de treino de escrita inventada na aprendizagem de habilidades iniciais de alfabetização em crianças pré-escolares falantes de língua portuguesa. os resultados foram equivalentes nos dois países, Brasil e Portugal o que sugere que as atividades de escrita inventada promovem habilidades de alfabetização de pré-escolares falantes de duas variantes do português: europeu e brasileiro (Albuquerque, 2017).

Mendonça (2011), propõe a interpretação sociológica das sucessivas reformas educativas que ocorreram em Portugal, desde os seus primórdios e até ao ano de 2000, que ora efetuamos, não se reveste de originalidade, apresentando-se apenas com caráter crítico descritivo. Foi possível constatar que as consecutivas reformas do sistema educativo português surgiram sempre integradas nos diferentes contextos que as produziram: políticos, sociais e económicos, razão pela qual, se torna também indispensável efetuar uma análise da eficácia, entre o que se pretendia e ao que na realidade se verificou acontecer de fato (Mendonça, 2011).

As pesquisas analisadas nesse levantamento, no que se refere a política de Alfabetização em Angola nos permitem perceber em termos mais gerais que as temáticas relacionadas, são sobre as temáticas relacionadas a alfabetização de crianças no ensino primário e secundário. E na alfabetização de jovens e adultos, essas pesquisas concentram em

analisar as mais variadas problemáticas. Dentre elas destacamos o acesso, a permanência, infraestrutura, alfabetização no campo, a dificuldade de acesso principalmente de meninas e mulheres a escola de alfabetização. A falta de professores formados com preparação para a alfabetização.

Os trabalhos científicos sobre as políticas de alfabetização em Portugal revelam que houve avanços significativos, tanto na etapa de alfabetização infantil, como na etapa de jovens e adultos, é marcada por atrasos e disputas no âmbito das avaliações externas. Há defasagens e déficit de alfabetização na escola básica, tanto no ensino primário quanto no ensino secundário.

As informações localizadas pelo levantamento bibliográfico realizado sobre a Política de Alfabetização em Angola e em Portugal sinalizam para a percepção de lacunas científicas sobre a temática e, também, apontam para problemas de investigação que demandam de elucidação, dentre eles, destaca-se a necessidade de pesquisas que problematizem a alfabetização enquanto um fenômeno educacional internacional e que pode ser instrumento de cooperação entre os países, sobretudo, dentre aqueles que comungam do mesmo idioma, como é o caso dos países lusófonos. Ressaltamos que, até o momento, não localizamos nenhum trabalho que trate, especificamente, da política de alfabetização nos três países lusófonos (Angola, Brasil e Portugal) ao mesmo tempo. Ou que se lhe propõe a sua realização. O levantamento de trabalhos continuará nas plataformas e repositórios de pesquisa científica nacionais e transnacionais, com vistas a atualizar as produções sobre a temática proposta nesta dissertação até a sua referida defesa.

A alfabetização é uma demanda educacional histórica e, desse modo, pauta de políticas públicas em âmbito nacional e internacional. Nesse sentido, considerando que, cada vez mais o debate sobre a educação básica está presente nas agendas das políticas internacionais, a alfabetização tem representado uma exigência constante nos documentos como condição elementar para a garantia do direito à educação.

É necessário, pois, compreender como a alfabetização tem sido concebida em políticas públicas nos países lusófonos, que representam uma rede de nações que compartilham em comum o idioma de língua portuguesa. É latente, então, que é preciso compreender como essas diretrizes são estabelecidas em países de diferentes continentes. Nesse sentido, atribuir o idioma português como uma característica em comum entre os países é fundamental para se entender as características de cooperação internacional educacional. Considerando os breves elementos apresentados, a seguir, apresenta-se os objetivos da pesquisa.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Analisar a relação da lusofonia com a política pública de alfabetização de Angola, Brasil e Portugal no período de 2015 a 2023.

Os objetivos específicos:

- Compreender o fenômeno de cooperação e alfabetização na agenda internacional das políticas públicas educacionais, a alfabetização enquanto pauta política;
- Compreender a educação enquanto fenômeno da política de cooperação internacional a partir da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP);
- Caracterizar os países lusófonos Angola, Brasil e Portugal no tocante aos seus contextos político-administrativos e sistemas educacionais, em especial, as etapas referentes a alfabetização;
- Problematicar as aproximações e os distanciamentos das políticas de alfabetização de Angola, Brasil e Portugal no período de 2015 a 2023.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos ora propostos elegemos, inicialmente, a pavimentação teórica do trabalho para nortear o construto dos procedimentos metodológicos. Assim, enquanto bases teóricas do trabalho, estabelecemos a de análise de políticas públicas, de alicerce epistemológico, bem como, os conceitos de política educacional e de alfabetização.

Quanto a análise e de concepção de política pública lançamos mão do debate sobre o ciclo de políticas públicas. Esse ciclo é conhecido como o processo de elaboração e análise das políticas a partir de um esquema de visualização que facilita entender como se organizam as fases de uma política (Secchi, 2013).

O ciclo de políticas é composto pelas seguintes fases: a) Identificação do problema; b) Formação da agenda; c) Formulação de Alternativas; d) tomada de decisão; e) Implementação; f) Avaliação; g) Extinção. É pertinente ressaltar que nem sempre se segue essa ordem, mas algumas políticas se apresentam em fases misturadas e em sequências alternadas (Secchi, 20015).

A concepção de política pública utilizada nesta pesquisa é ancorada nas concepções teóricas de Secchi (2013), Rua (2000) e Souza (2006), a de que são as medidas, ações e diretrizes para serem realizadas por um governo com o objetivo de buscar meios para tratar de solucionar, resolver a situação que causa problemas para a população. Nesse caso, a política pública serve para aplacar ou diminuir os impactos sociais oriundos de um problema. As políticas públicas, em sua maioria, são impactantes na vida dos cidadãos (Secchi, 2018).

Diante do exposto, delimitamos, enquanto etapas de análise do ciclo de políticas para o desenvolvimento da pesquisa, a etapa da agenda e da formulação das políticas públicas de alfabetização. No entender de Secchi (2013), a agenda consiste em conjunto de problemas compreendidos como relevantes e, desse modo, figuram entre as pautas que serão prioritárias na formação das políticas públicas.

De acordo com Souza (2006), a etapa da agenda, no ciclo de políticas, é onde ocorre a sinalização de priorização de questões que constituem o foco mais importante e decisório na formulação de política pública. Essa agenda é definida para focalizar uma política pública que consiste em construir a consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um determinado problema. Nessa perspectiva, a construção da agenda sinaliza a partir do processo eleitoral, de acordo com mudanças nos partidos que governam ou são sinalizadas por meio de contextos ideológicos (que aqui entende-se como formas de enxergar ou visualizar o mundo) e os adeptos ou partidários de grupos de interesses (que tomam partidos, ou simpatizantes que apoiam ou fazem parte das ideias). Desse modo se edifica uma consciência coletiva sobre um determinado problema e essa conscientização coletiva se constitui um fator influente e decisivo na definição da etapa da agenda (Souza, 2006).

Segundo Collin e Clark (2007), os *policymakers* (formuladores de políticas) tem se atentado de forma concentrada e crescente a elaborarem e focarem em políticas educacionais que estão relacionadas com a etapa da alfabetização, principalmente em busca de soluções para alfabetização de todos, pois através da alfabetização que dependerá todo o desempenho acadêmico e pessoal dos estudantes.

Para Souza (2006) e Rua (2000), a análise da etapa da formulação da política pública consiste em analisar o formato como foi pensado, quais entidades, grupo e sociedade se fizeram representadas em parte do processo, quais os interesses envolvidos na etapa que consiste no pensar em como organizar uma política pública, ou seja, “o governo em Ação” para orientar, financiar e fiscalizar o processo de implementar a tarefa para corrigir ou sanar o problema público. Tal problema público terá a política pública formulada por um conjunto de

atores envolvidos, que propõem estratégias disponíveis com alternativas que manifestem seus interesses em resolver ou facilitar a resolução dos problemas públicos (Rua, 2000).

Para Januzzi (2002), a etapa da formulação de políticas não depende apenas, mas tem se baseado nos indicadores de desenvolvimento econômico (IDH) que se constitui em um índice de informações sociais e demográficas são utilizados não somente na etapa de avaliação de políticas, mas principalmente na etapa da formulação de políticas que serão implementadas em esferas estaduais e municipais. Como é o caso da política de alfabetização.

Após definir as etapas do ciclo de políticas, elegemos, então, enquanto alicerce epistemológico elegemos o neo-institucionalismo como referencial, uma vez que permite enfatizar o papel das instituições na decisão de aspectos políticos nos espaços de decisão e a influência das regras e normas dessas instituições nas políticas e econômicas, principalmente, nas etapas de formação da agenda e da formulação dessas políticas. No caso dessa investigação percebemos a possibilidade de optar pelo neo-institucionalismo sociológico⁷.

A teoria neo-institucionalista, assim, proporciona o entendimento de que o cerne das decisões da definição da agenda e na formulação de políticas públicas está na luta por recursos e por poder, em nome de instituições⁸ e as regras formais e informais que orientam essas instituições. O que resulta em disputa entre políticas públicas, direcionando para uma ou outra direção, privilegiando uns e desprivilegiando outras políticas (Souza, 2006). Quanto a política educacional, nos reportamos a Azevedo (2008) que a compreende como uma política social, que é representando pela materialidade da intervenção do Estado Nessa direção, a autora aponta que a política educacional precisa ser analisada a partir de caminhos teóricos e metodológicos que permitam investigar qual é a origem da política social de ordem pública e, assim, é imprescindível a contextualização de onde está inserida.

Nessa perspectiva, a política educacional social precisa ser estudada, não só na centralidade do papel desempenhado pelas categorias sociais, mas, também, na análise de qual é o padrão apropriado pelas relações sociais envolvidas em cada realidade. É fundamental, pois, perceber qual é o tipo ou qual é o projeto de sociedade que se deseja implantar, que referencial global e qual conjuntura está influenciando a formulação da política educacional.

⁷ Segundo Hall e Taylor (2003), no Neo-institucionalismo sociológico, se define, as instituições de maneira mais global, incluindo não só as regras, procedimentos ou normas formais e informais, mas também os sistemas de símbolos, os esquemas cognitivos e os modelos culturais que fornecem "padrões de significação" que guiam a ação humana para explicar as "surpreendentes" semelhanças em políticas existentes em notáveis diferenças de contextos políticos, sociais e culturais em diferentes lugares do mundo.

⁸ Instituições, no Neo-institucionalismo, significam, de modo global, regras formais e informais que moldam e o orientam o comportamento dos atores (Souza, 2006).

A alfabetização, nesse trabalho, tem sido definida, na perspectiva de Mortatti (2019), que denota sobre o conceito brasileiro de alfabetização como um campo do conhecimento, no qual são realizado pesquisas referentes ao processo escolarizado de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, na etapa da escolarização no início do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade, tendo essa entrada aos seis anos como uma estratégia para medir a eficácia da e que tem sido alvo de projetos políticos em disputa (Mortatti, 2019, p.140).

Após definição das bases teóricas de orientação da pesquisa, optamos pelo caminho metodológico sustentado pela abordagem quanti-qualitativa. Segundo Souza e Kerbaux (2017) a abordagem quanti-qualitativa se vale da:

[...] convergência dos métodos quantitativos e qualitativos proporcionam mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, evitando o reducionismo à apenas uma opção. Dentre as contribuições da pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa, o autor destaca: reúne controle de vieses (métodos quantitativos) com compreensão, a partir dos agentes envolvidos na investigação (métodos qualitativos); agrega a identificação de variáveis específicas (métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (métodos qualitativos); enriquece constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência; e a validade da confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas (Souza e Kerbaux, 2017, p. 39).

Recorremos a duas tipologias de pesquisa para o desenvolvimento da investigação, quais sejam: a bibliográfica e a documental. A pesquisa bibliográfica consiste na base teórica que sustenta a dissertação. O levantamento bibliográfico dos/as autores/as que já se debruçaram sobre o tema em questão permite a realização de uma revisão que identificará limites e perspectivas para novos estudos. Entende-se por levantamento bibliográfico as obras escritas e a materiais constituídos por dados científicos primários e ou secundários que possa ser útil como fonte de estudos ao pesquisador: livros, artigos, periódicos, teses e dissertações (Fachin, 2003). Para tanto, obedeceremos aos seguintes critérios para a seleção bibliográfica: (a) tratar da alfabetização em países lusófonos enquanto problemática; (b) reportar-se ao período de 1996⁹-2023 ou a fração dele; (c) ser de natureza acadêmica-científica; (d) estar disponibilizada em banco de dados eletrônicos. Os descritores para o levantamento bibliográfico foram: políticas educacionais em países lusófonos; alfabetização em países lusófonos; políticas de alfabetização em países lusófonos; alfabetização em países de língua

⁹ Em 17 de julho de 1996. Foi acordada a criação da CPLP pelos representantes dos sete Estados-membros fundadores: Angola, Cabo Verde, Brasil, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. A CPLP torna-se o foro multilateral privilegiado para o aprofundamento da amizade mútua e da cooperação entre os seus membros (Ilharco; Sousa, 2019, p.71)

portuguesa; políticas de alfabetização no Brasil; políticas de alfabetização em Angola e; políticas de alfabetização em Portugal.

Além do levantamento bibliográfico, realizamos a pesquisa documental. No entender de Cellard (2012), a pesquisa documental permite o tratamento analítico do instrumento documento enquanto dado de investigação. Para o autor, o documento assegura uma fonte de dimensão temporal à compreensão do social, pois opera um corte longitudinal que oferece a observação do processo de maturação de indivíduos, instituições, grupos, conceitos, políticas etc. Desse modo, para o desenvolvimento do trabalho, elegemos como *corpus*¹⁰ documental: as políticas estabelecidas para a alfabetização da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) no período de 2015 e 2023, as Constituições e legislações de educação e as políticas públicas específicas dos governos de Brasil, Angola e Portugal para a referida área nesse mesmo período.

Tentaremos nos aproximar de alguns elementos de análises de estudos comparativos em relação aos contextos dos três países supracitados nesse relatório de pesquisa. Em que amparados por (Ferreira, 2008; 2015); discorre que não se trata de uma abordagem de viés positivista, mas se trata de uma abordagem socio dinâmica, que tem se localizado em um viés mais crítico, onde não se criticam as pessoas, pois essas são o nosso outro, em diferentes lugares do mundo. Se assenta na ideia de levar em consideração a diversidade dos atores e os contextos envolvidos. Para Carvalho (2014), os princípios de educação comparada crítica, não apenas se contentam com a identificação de diferenças e semelhanças entre os fenômenos globais, econômicos e educacionais. Mas sim procuram o porquê elas ocorrem e o que fez ou faz com que elas ocorram e o que fazem ter um comportamento diverso dos demais países ou locais estudados.

A educação comparada, na visibilidade de Ciavatta (2009), é oriunda de um processo de comparação, na qual está presente na vida, em nosso dia a dia, nos deparamos com situações que naturalmente nos conduzem a comparações. A comparação, na pesquisa científica, parte de algum elemento de igualdade, por exemplo, a autora fala sobre dois ou mais países que tem em comum uma língua. Para daí em diante, buscar o entrelaçamento de áreas como a história, a sociologia, a política a antropologia e educação se unirem em busca dos elementos de investigação para serem estabelecidas as relações sociais, históricas, educacionais e políticas, entre os sujeitos de modo a desvelar o objeto. O segundo passo é a

¹⁰ Corpus é, em uma pesquisa científica, o agrupamento dos documentos coletados ou selecionados para serem submetidos aos procedimentos de análise documental (Dahlet, 2000).

contextualização histórica, econômica e social do objeto. A terceira etapa seria a de maior aprofundamento, partir dessa etapa se busca os contributos da ciência política e da sociologia para a análise epistemológica que permite aprofundamento para a análise. Nessa perspectiva de comparação, olharemos os documentos normativos internacionais ao nacional, dos países citados, nesse trabalho, declarações e relatórios educacionais referentes a etapa de alfabetização.

Na comparação entre políticas públicas em diferentes países, é preciso levar em conta a contradição, as particularidades, as diferenças, dentro da Inter relação entre o que se propõe o sistema de organização global e as políticas nacionais envolvidas e a maneira complexa em que se caracteriza a governança educacional atual, não deve haver julgamentos e deve-se ter um respeito mútuo pelo outro, olhar para o outro, olhando para nós mesmos. Olhar para a formulação das políticas de alfabetização de angolana e portuguesa, buscando a reflexão e o diálogo crítico com a formulação da própria política para a alfabetização brasileira. É necessário olhar para os sistemas educacionais, para se estudar as contradições, as particularidades e especificidades. Dentro da relação entre o diálogo existente, entre os documentos estudados, em que se observa todo um universo de inter-relações envolvidas. como

Os resultados esperados para essa pesquisa em desenvolvimento, entre Angola, Brasil e Portugal são de identificar as concepções, as aproximações, os desdobramentos e os distanciamentos entre as características no tocante à formulação de políticas de alfabetização, problematizando as influências, confluências e divergências do contexto político-educacional, cuja realidade educacional permite investigações.

Assim sendo, a pesquisa resulta na seguinte estrutura de dissertação organizada em capítulos que tratam: 1) A compreensão dos elementos conceituais das diretrizes estabelecidas na agenda dos organismos internacionais para subsidiar as políticas públicas de alfabetização no período de 2015 a 2023; 2) Tratando da alfabetização em contexto da Lusofonia na agenda das políticas públicas educacionais, a alfabetização enquanto pauta política na CPLP; 3) A caracterização dos países lusófonos Angola, Brasil e Portugal no tocante aos seus contextos político-administrativos de estruturas de Estado e de Governo, bem como aos seus respectivos sistemas educacionais, em especial, as etapas referentes a alfabetização. Abordará os resultados através de problematizações, as aproximações e os distanciamentos das políticas de alfabetização dos países lusófonos no período de 2015 a 2023.

1. A POLÍTICA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL: A ALFABETIZAÇÃO NA AGENDA GLOBAL DA EDUCAÇÃO

Esse capítulo abordará a temática da cooperação internacional, suas características e fundamentações teóricas que se fazem presentes na temática, ressaltando que esse constitui um capítulo de base bibliográfica. Tendo o propósito de compreender a educação enquanto fenômeno da política de cooperação internacional a partir da agenda internacional de educação. Para tanto, iniciaremos com o intuito de trazer a discussão sobre o fenômeno da Globalização e a política de cooperação internacional, posteriormente, salienta-se as características dos organismos multilaterais e política transnacional. Tanto a discussão da globalização e dos organismos multilaterais são contemplados pois tratam da base elementar conceitual e conjuntural para a compreensão da Agenda Global da educação e, mais especificamente, da política de alfabetização, objeto de análise da presente pesquisa.

1.1 Globalização e política de cooperação internacional

O objetivo dessa seção é de fazer uma problematização do conceito e do contexto dos fenômenos da globalização e da cooperação internacional. Embora a globalização seja um tema contemporâneo, ela não é demarcada no século XXI, mas, sim, emerge no século XX, principalmente, após a segunda guerra mundial, como veremos a seguir.

Ademais, ao debruçar-se sobre a temática, é possível perceber a presença diária de características da globalização nos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais da vida em sociedade. Para Mendes (2019), a globalização tem sido conceituada a partir de filtros de diversas ciências. O estudo e a compreensão do fenômeno da globalização depende da lente utilizada para enxergá-la. A discussão sobre o conceito tem sido tratada sob várias perspectivas, ângulos e áreas nas quais, normalmente, trazem a ideia de integração e progresso.

Assim, destaca-se a abordagem sobre o tema a partir das seguintes áreas: jurídica (direito), sociológica (ciências sociais), social (serviço social), relações internacionais e educação. Em consonância com todas essas áreas, podemos caracterizar a globalização como um fenômeno complexo, multidimensional, dinâmico e, conseqüentemente, histórico.

Nas palavras de Souza (2017), a globalização tem como principal demarcação temporal os pós Segunda Guerra Mundial e, mais intensamente, após o período da Guerra

Fria¹¹, período no qual se inicia o processo de disputa entre Estados Unidos da América e a extinta União Soviética.

Um dos marcos para o processo de estreitamento de relações entre os países, segundo Souza (2017), se estabeleceu a partir da regulamentação da própria Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 1945. A ONU foi criada, conforme aponta Lafer (1995), após a Segunda Guerra Mundial, em meio aos pensamentos reflexivos sobre o futuro e a necessidade de criação de uma organização internacional que viesse ao encontro do objetivo de promover ações de diálogo entre todas as nações. Partindo da preocupação vindas dos governantes das democracias do mundo ocidental.

Mas acima de tudo isso, Castell (2003) evidencia que nada teria se desenvolvido a nível global, se não fosse os governantes que exerceram papel decisivo nesse processo de globalização política e econômica. Trata-se dos governantes dos países mais ricos, o G7¹², juntamente com as suas instituições internacionais o Fundo Monetário Internacional FMI e Banco Mundial (BM).

Ainda sobre a lente de Castell (2003), o alicerce político fundamental se deu por meio de duas atitudes políticas que se inter-relacionaram: 1) foi instituído a desregulamentação financeira das atividades econômicas de caráter domésticos - isso foi feito através dos mercados financeiros. 2) ocorreu a liberação de comércio e investimentos internacionais para propor a privatização das empresas do estado, as estatais. Se tornando, inclusive, uma prática comum nos anos de 1990. Quem compravam as estatais eram empresas de investidores estrangeiros. O aparato para conduzir os países do mundo a aceitarem entrar no processo da globalização, segundo Castell (2003) era bem simples e se baseava em pressão política, feita pelo FMI e BM para que se aceitasse as regras da economia mundial, que consistia em permitir a entrada e saída de bens e serviços se beneficiando de mão de obra dos países, que tinha por meta a unificação de todas as economias e, assim, poderiam obter dinheiro do capital econômico mundial. Tudo isso, para o autor foi intensificado e possibilitado pelas tecnologias de informação e comunicação.

¹¹ A Guerra Fria, teve início logo após a Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção da União Soviética (1991), é a designação atribuída ao período histórico de disputas estratégicas e conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a União Soviética, disputando a hegemonia política, econômica e militar no mundo (DICIONÁRIO SÓ HISTÓRIA, 2009)

¹² Em 1975, foi criado o G7, que é um grupo formado com os países mais ricos do mundo: EUA, Alemanha, Japão, Inglaterra, França, Itália e Canadá. (GLOBALIZAÇÃO E CIDADANIA PODCAST RÁDIO USP, 2017)

Embora o contexto da globalização seja marcado pelo pós-segunda guerra mundial, a terminologia globalização, de acordo com a área da história para Silva (2009) surgiu na década de 1980 nas escolas de administração dos Estados Unidos da América para nomear o fenômeno da expansão econômica transnacional das empresas. Para o referido autor, então, a globalização é um processo de:

[...] integração global, definindo-se como a expansão, em escala internacional, da informação, das transações econômicas e de determinados valores políticos e morais. Em geral, valores do Ocidente. Herdeira do imperialismo financeiro dos séculos XIX e XX, a globalização ultrapassa as fases anteriores de internacionalização da economia para abranger praticamente todos os países do mundo. É uma nova fase do Capitalismo, surgida com o fim do bloco socialista Globalização e a queda do muro de Berlim em 1989; eventos que levaram à grande expansão de mercados, alcançando áreas antes vetadas ao Capitalismo (SILVA, 2009, p. 169-170).

Para a autora, a globalização é uma nova fase de expandir o capitalismo, pensada pela história através da administração norte americana, com o objetivo de marcar a continuidade e ampliando a dominação financeira para dominar, inclusive, o ex mundo socialista, a partir de expandir as transações dos mercados econômicos. Tendo como marco inicial a queda do muro ¹³de Berlin. Possibilitando e favorecendo a integração do comercio entre mais nações. Promovendo a expansão da globalização.

Para Rattner (1995), a globalização é um desafio político, pois é caracterizada por um processo de resultado histórico, no qual é movido por fatores dinâmicos que são basicamente: concentração e centralização do capital; desenvolvimento dos meios de comunicação, e despertando a consciência sobre o futuro da humanidade. Nessa direção, são difundidas tendências de padrões transnacionais de consumo, organização social e econômica, esses padrões atingem também as formas de viver, de lazer e de se expressar, artística e culturalmente. Os estilos de vida são moldados de acordo com as pressões competitivas do mercado. A globalização se tornando irreversível, carregada de impactos positivos e negativos em nível de mundo. Ao mesmo tempo que integra desestruturaliza as sociedades.

¹³ A queda do muro de Berlin foi um marco ocorrido em 1989. Ela está associada à ideia de liberdade. Pois esse muro dividia a Alemanha em dois países, ocidental e oriental arbitrariamente separados. A queda configurou ao que seria uma vitória do capitalismo sobre o socialismo, no que se convencionou chamar, associado à queda do Muro de Berlim é o de que ela representa o fim da Guerra Fria e o início da globalização econômica (POMERANZ, 2010).

A globalização para área do serviço social, de acordo com Ramalho (2012), é um tema que leva a reflexão quanto as transformações e impactos que esta promove nas sociedades. Quanto ao conceito da globalização, menciona que não possuem um consenso, porque uns procuram apresentar discursos exagerados, simplistas, denotando imprecisão, levando a confusão conceitual. A globalização trouxe benefícios para vários segmentos da sociedade, mas para o serviço social contemporâneo tem gerado problemas emergentes. Que são refletidos no desemprego estrutural, no aumento da desigualdade das riquezas, na diminuição do bem-estar, na degradação do meio ambiente e no enfraquecimento do Estado nação. Entrando em constante diminuição da organização e implantação de políticas sociais.

As contribuições sobre a interferência na área do direito, ocasionadas após o surgimento da globalização financeira econômica, política e tecnológica. Gerelli e Krein (2021), mencionam que houve enfraquecimento e flexibilização quanto as questões trabalhistas e relações de trabalho, havendo uma constante pressão para que os sistemas flexibilizem as leis de direitos trabalhistas. Objetivando aumentar o poder do empregador, que determinará e ditará as regras perante as condições de contratação, fazendo com que haja a retirada de direitos trabalhistas. Precarizando a remuneração da mão de obra, causando a racionalização do trabalho. Diminuindo até conseguir a eliminação de trabalhos mais estruturados, priorizando os mecanismos de terceirização.

Para Sassen (2007), os processos transnacionais, como a globalização da política da economia e da cultura são encaradas pelas ciências sociais como uma série de obstáculos teóricos e metodológicos. Essas discussões normalmente partem do ponto conceitual do que significa estado-nação que para o autor, concentra em um estado nacional, referente a uma nação, e tal estado, nessa definição, é uma unidade revestida de autoridade absoluta sobre a atuação no âmbito da sua nação ou território nacional. Daí a complexidade, Pois a globalização muda isso, pois ocorre a desnacionalização dos estados-nações. Na qual algumas entidades nacionais locais são transformadas em globais. Começando a serem governadas por entidades transnacionais (Sassen, 2007).

No contexto da globalização econômica para a área das relações internacionais nos pautamos em Mello (1999). Esse autor faz menção de que as reformas econômicas vividas nas décadas de 1980 e 1990 foram de intensas transformações e mudanças, nas quais houve evidências da liberalização das economias nacionais, integração regional e mundial que geraram efeitos na relação entre estado e as bases das relações internacionais. A globalização, assim, é um fenômeno histórico de padrão de mudanças na estrutura das forças produtivas,

como, também, reflete uma transformação política e social da humanidade (Mello, 1999). Assim, para a autora, a globalização é:

[...] um fenômeno amplo, porque ela cobre transformações políticas, econômicas e culturais; limitado, porque não se trata de um processo completo e terminado, e ele não afeta a todos da mesma maneira. O processo de globalização é caracterizado pela intensa mudança estrutural da economia internacional, com o peso crescente de transações e conexões organizacionais que ultrapassam a fronteira dos Estados. Os principais componentes dessa mudança são: i) a globalização da produção e do comércio: a globalização da produção pode ser entendida como a produção de bens e serviços em mais de um país e segundo uma estratégia global de vendas voltada para o mercado mundial. Hoje, nota-se uma mundialização da atividade empresarial, tanto na área industrial como na área de serviços, com o papel crescente das grandes corporações transnacionais (Mello, 1999, p.177).

Para a autora, a globalização tende a ser um processo inacabado embora seja em grandes proporções tanto políticas, econômicas e culturais. Ela é desigual, pois afeta as nações de forma assimétrica, enquanto umas são mais favorecidas, outras são mais degradadas ou mais exploradas para que outras tenham a oportunidade de enriquecerem. E isso acontece o tempo todo de forma desigual. O mundo se tornou uma grande empresa, em formato transnacional.

Com isso, há uma diminuição considerável no papel do Estado. Mello (1999) trata que o estado perde a capacidade de controlar o mercado, inclusive, perde a autonomia da condução dos próprios objetivos políticos. E o mercado vai de forma autônoma tomando uma forma em que não depende mais das sociedades nacionais, nem mesmo das subnacionais. Passando a subordinar o Estado nacional a se enquadrar nas exigências da economia do mundo global.

Para Dalle (2004), a globalização é um fenômeno que é político-econômico e não apenas econômico, porque estimula novas formas de governos, não apenas nacionais, mas de governança supranacional, para além da nação. Pressupõe, então, assumirem autoridade em formas e proporções sem precedentes.

Segundo Afonso (2019), desde o fim da Guerra Fria até a emergente globalização/internacionalização da economia há o impacto cada vez maior das novas tecnologias da informação e comunicação na consolidação da globalização, conforme já mencionado anteriormente. A junção e conjugação desses fatores e percursos vistos sobre a globalização contribuíram para um novo fôlego para a economia dos mercados mundiais e

para os governos representativos através da democracia¹⁴, que foi expandindo para novos espaços nacionais o sistema econômico capitalista, que se tornou a partir de então dominante.

Para Afonso (2001), o vocábulo globalização é carregado de conotações ideológicas e é investida para a dominação global (globalização hegemónica) a partir da economia e da regulação das regras do capital e do mercado para serem incorporadas em busca de servirem a economia. Quando se fala em dominação tem também a possibilidade de movimentos contra-dominação (contra hegemonia).

Deve ser enfatizado a forma e maneira desigual e heterogênea com que tem sido conduzida a globalização, segundo Mello (1999). Para essa autora, consiste em uma incursão marginalizada para uma parcela considerável da população mundial a qual na tentativa de homogeneização das práticas econômicas, sociais e culturais é fragilizada e dualizada entre os globalizados e os excluídos econômica, social e cultural.

Para a relação internacional, de acordo com Mello (1999), é urgente, desde sempre, se posicionar criticamente, tecendo reflexões e questionamentos acerca de que reconhecer a existência da globalização não diminui a necessidade de pensar, elaborar metas e formular políticas municipais, estaduais e nacionais que atendam aos problemas públicos emergentes em contexto com a realidade do país, do estado ou do local.

Tendo como marco o fim da segunda guerra mundial e a, consequente criação da ONU, denota-se que o conceito da globalização foi tratado por diferentes áreas, pois embora seja resultado de um arranjo internacional de abertura de mercados, desencadeou uma série de transformações não só no âmbito econômico/comercial, mas nas esferas sociais, políticas, ambientais, culturais... Nesse sentido, principalmente, ao final do século XX, observa-se a ampliação do processo de globalização culminando com a produção de agendas de diretrizes políticas globais de diversas áreas que passam, cada vez mais, a influenciar a agenda política dos países na esfera nacional e a intensificação de arranjos institucionais de cooperação entre as nações.

o processo de globalização, sobretudo, econômica, alterou a dinâmica das relações políticas em escala mundial. A ruptura de fronteiras para o mercado internacional fez com que os países optassem pela cooperação como estratégia de competição nessa nova dinâmica. A maioria dos blocos regionais surgem desse contexto (Souza, 2017).

¹⁴ A forma como a democracia funciona na prática é, então, diversa, resultando num conceito abraçado por diferentes regimes políticos, sujeito a interpretações distintas e com alcance variável. Contudo, o modelo mais próximo da gênese do conceito refere-se ao “governo do povo”. Assim, entendemos “democracia como uma forma de Governo assente no consentimento popular, permitindo aos cidadãos participarem nas decisões políticas ou eleger representantes nos órgãos governamentais” (Sousa, 2006).

A cooperação internacional historicamente, de acordo com Sato (2003) configura a expressão de esforços em constituir organizações internacionais que pudessem colocar em prática as mediações de conflitos, promover ações de assegurar e promover a paz, auxiliando na reconstrução e ajuda humanitária. Inclusive, essas eram as funções atribuídas ao sistema de cooperação internacional tradicionais nas quatro primeiras décadas de nascimento da ONU.

A cooperação internacional para a administração pública é compreendida por dois tipos: tradicional e moderna. Segundo Santos e Carrion (2011), na tradicional era mantida a ideia de assistência e ajuda humanitária as nações em guerra ou em situações de catástrofes ambientais. A cooperação moderna está estreitamente relacionada quanto a cooperação para o desenvolvimento.

Para as autoras, a cooperação internacional para o Desenvolvimento (CID) tem como principal propósito a governança pelo viés econômico. Sempre com a ideia de progresso financeiro por meio de políticas ou normativas que apoiem a relação de parcerias com entidades do terceiro setor, que podemos entender por Organizações não Governamentais (ONGs). Temos, também, as Organizações Intergovernamentais, que são compostas e originárias de países ricos do hemisfério norte. Santos e Carrion (2011) denotam a participação ativa dessas organizações perante os desafios no que se referem aos assuntos da governança para a CID.

A CID tem uma classificação específica de acordo com Afonso e Fernandes (2005), que contempla três categorias: A primeira é de acordo com a origem da cooperação: se é pública ou se é privada. A cooperação de ordem pública é advinda da própria administração por meio das arrecadações públicas. Para a cooperação de ordem privada são recebidas por meio de acordos de cooperação entre ONGs, empresas ou entidades.

A segunda forma, de acordo com as autoras, consiste em categorizar a natureza da cooperação internacional para o desenvolvimento pelo canal de execução, ou a forma de como ocorrerá, se distinguindo entre bilateral ou multilateral, Organizações não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD) e cooperação descentralizada. (Afonso, Fernandes, 2005). A cooperação bilateral acontece entre um doador que corresponde a um país desenvolvido que direciona os fluxos de recursos a um receptor que pode ser um país em desenvolvimento ou um governo ou a uma organização. Não é vista com tanta eficácia quanto a cooperação multilateral que consiste no modelo de cooperação que os recursos são entregues pelos países desenvolvidos as organizações multilaterais que, por sua vez, financiam atividades em mais de um país em desenvolvimento buscando dar suporte financeiro para solucionar problemas públicos.

A terceira forma é referente aos instrumentos pelos quais se fazem a cooperação que pode ser cooperação humanitária, que consiste em melhoras a situação alimentar, a saúde, a infraestrutura, o saneamento básico ou a cooperação técnica, que pode ser científica e educacional; a cooperação financeira que engloba a econômica e comercial.

Os motivos dessas cooperações são diversos e Afonso e Fernandes (2005) colocam que tais razões normalmente estão implícitas e, por vezes, não são consensuais, pois podem variar ao longo dos períodos e dos tempos, dependendo dos atores, valores e países envolvidos. Não são só para promoção do desenvolvimento, são fundamentados em bater metas de desenvolvimento, em adquirir apoios políticos, comerciais e de segurança nacional. Também fazem parte motivos relacionados as pautas de: preservação ambiental e de sustentabilidade; éticas; morais; humanitárias; sociais; culturais e políticas.

Ainda de acordo com Afonso e Fernandes (2005), os atores, as entidades que compõem as instituições de cooperação internacional para o desenvolvimento são: Estados Doadores; Municípios e regiões; Países em desenvolvimentos e as Organizações multilaterais, conforme o quadro 03 abaixo:

Quadro 3: Atores da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.

Atores da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.		
Atores cooperadores	Entidades	Tipos de cooperações envolvidas.
Estados Doadores	Países desenvolvidos	Bilateral e Multilateral
Municípios e regiões	Organismos Internacionais; sindicatos, associações de produtores, institutos, comunidades locais, Organizações não governamentais.	Cooperação Descentralizada
Países em Desenvolvimento	Países do Sul	Receptores na cooperação
As Organizações Multilaterais	Nações Unidas e suas agencias (ONU); (OCDE) Organização para o Desenvolvimento Econômico; Instituições financeiras internacionais: Banco Mundial (BM); Fundo Monetário Internacional; Organizações regionais: SADC (South African Development Community), o MERCOSUL, A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), Associações do Sudeste Asiático (ASEAN)	Atua na Cooperação Multilateral e

Fonte: Elaborado pela autora, com base em (Afonso e Fernandes, 2005).

O quadro 03 explicita a relação dos atores para a cooperação e quais as entidades que representam esses grupos, bem como, em quais cooperações se envolvem cada uma das quatro categorias. As responsabilidades dos Estados Doadores estão relacionadas a oportunização de ampliar acesso ao mercado internacional, assegurar o cumprimento de metas acordadas, pensar e apoiar a elaboração de políticas coerentes ao desenvolvimento, direitos humanos e que ajudem a promover a paz e atue na preservação dos conflitos.

As responsabilidades dos Municípios e regiões se concentram em formas intermunicipais de cooperação através de parcerias entre municípios de países desenvolvidos e países em desenvolvimento, estabelecendo relações de reciprocidade e troca entre ambos os municípios. A duração pode ser de médio a longo prazo, tal cooperação intermunicipal são caracterizadas como projetos em áreas específicas, assessorias, trocas de conhecimento em redes. Reconhece como atores dessa cooperação para além de segmentos do Estado, como câmara de vereadores, sindicatos de produtores e organizações da comunidade local e instituições da sociedade civil.

Os países em desenvolvimento, segundo Afonso (2005), participam da cooperação tendo responsabilidades direcionadas a colocar em pratica as normas e determinações macroeconômicas fixadas. Envolver -se em cumprir os objetivos do progresso global; promovendo a participação de todas as pessoas inclusive as mulheres; garantir que a lei seja obedecida e empenhar-se na fiscalização do trabalho dos dirigentes, administradores e estadistas. Robustecer o treinamento e a qualificação humana e das instituições. Proporcionar espaço propicio e agradável as empresas e proporcionar a concentração de recursos da economia local; propiciar uma administração financeira protegida e assegurada, integrando sistemas eficientes de cobrança de tributos e por fim, assegurar que exista a gestão controlada dos gastos públicos; conservar vínculos e conexões de cooperação constantes com os países vizinhos.

O papel das OM na cooperação para o desenvolvimento Internacional está contido em direcionar suas atribuições de forma integral ou intensa por meio das organizações em benefício do progresso e evolução do auxílio a países recebedores. São essas OM que dão sentido a cooperação multilateral. Há uma variedade de OM, distribuída por várias áreas de interferência e influência. Podendo ser de espectro de ação global ou regional. São esses OM que mencionam novas através de seus relatórios publicados, as preocupações mundiais a respeito da cooperação para o desenvolvimento. Dentre as principais Oms, é importante destacar: o Banco Mundial (BM), as Nações Unidas e suas agencias a Organização para a

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As organizações regionais: UE, Mercosul a SADC, a CPLP (Afonso, 2005).

O aspecto que fundamenta a cooperação Internacional para o desenvolvimento com as contribuições dos direitos humanos, é visto por Pozzatti Júnior (2019) como um fundamento moral e jurídico que partem da ética moral, solidária e jurídica se transformando em ações políticas. Se baseia em transformar espaços nacionais em espaços globais. Destaca que o direito não detém território e que é universal, uma vez que possui seu reconhecimento em todos os lugares do mundo. Perante o discurso da garantia de efetivação dos direitos por meio da solidariedade encaminhada por mecanismos da cooperação internacional.

Ademais, o que implica a cooperação são os tratados firmados e consentidos, evidentemente nos quais os projetos de cooperação significam assumir o reconhecimento de obediência as regras, normas, tratados e políticas públicas internacionais impostas por um dever de cooperação. Correndo o risco de ter suas culturas políticas locais e práticas sociais modificadas, sendo entendido pela cooperação internacional como um dever ou **“custo político”** (Pozzatti Júnior, 2019, p.172, grifo nosso).

A cooperação internacional para o desenvolvimento, pelo viés da administração pública, de acordo com Pessina e *et al* (2022) depende de um fator importante que é o financiamento externo e a maneira como é feita a governança, que não se trata de governança em nível local, nem nacional, mas que obedeça o que os autores mencionam como processo de governança multinível, a qual tem sido intensificada no período após 2015, no qual os recursos internacionais oriundos do financiamento externo são fortalecidos os repasses para as entidades municipais. Essa governança é uma governança em mais de um nível, com característica de descentralização entre os entes subnacionais. Nesse tipo de governança as ações são empreendidas diretamente entre os organismos internacionais e os municípios, na representatividade de Secretarias, Organização da Sociedade Civil (OSC) e empresas que atuam em contextos locais (Pessina, *et al*, 2022, p. 249).

Sendo a educação uma das pautas políticas também contempladas no âmbito da agenda da globalização, destaca-se que a política de cooperação para a área segundo Souza (2017) tem como marco o ano de 1945 com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultural (UNESCO), que consiste em um segmento da ONU especializado com atuação intergovernamental que busca especificamente exercer a cooperação educacional com a área da educação, ciência e cultura. Quanto as suas finalidades são:

As finalidades do órgão consistem em contribuir para a paz e a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura. Representa uma instituição estratégica ao definir e impulsionar iniciativas educativas e é interlocutora legitimada do processo de orientação dos rumos da educação no cenário internacional (Souza, 2017, p.76).

Essas finalidades estão fixadas no princípio da promoção da paz e da segurança de maneira que proporcionem a cooperação nos espaços nacionais que são responsáveis pela ciência, educação e cultura. Traçando e auxiliando com estratégias que visam dar definição e intermediação da maneira de trabalhar com a educação no âmbito internacional.

De acordo com Souza (2017), existe nessa direção, também, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que teve a sua criação e regulamentação também pela própria ONU no ano de 1946. É criado a partir da necessidade de amparar as crianças, tendo por finalidade de fundo de arrecadação e apoio a infância das pessoas necessitadas. Passa ocupar o lugar de órgão permanente na ONU já no ano de 1953. “Sendo configurada sua área de atuação institucional a de trabalhar promovendo ações de serviços sociais diretamente relacionadas a defesa de direitos da criança, inclusive na área da educação” (Souza, 2017, p.76-77).

De acordo com a autora, a cooperação internacional para os países é concretizada a partir de interesse entre ambos os países, ao “priorizam ações que vão definir as tomadas de decisões e quais as regras formalizadas para colocar em prática as ações de cooperação”. (Souza, 2017, p. 47).

Logo, se por um lado a cooperação internacional pode ser um instrumento de contraponto das assimetrias provocadas pela globalização hegemônica centrada na pauta econômica, por outro, pode acentuar ainda mais, a influência nos países da mediação das diretrizes das políticas públicas pelos organismos multilaterais, conforme trataremos a seguir.

a. Organismos multilaterais e política transnacional: a educação na Agenda Global

Os Organismos multilaterais, ou organizações internacionais são caracterizados, segundo Alves (2023) por entidades burocráticas que são criadas com o intuito de assegurar que a cooperação internacional aconteça entre os Estados. Esses organismos possuem uma localização física e funcionam como escritórios sedes com equipes de funcionários e representantes que exercem funções em nome da organização. Já a política transnacional é

articulada por meio da governança pelas instituições transnacionais como principais indutoras de políticas nacionais ou comumente chamadas de políticas domésticas, que são aquelas políticas de âmbito local.

Essas organizações são formadas por organizações intergovernamentais, tais como: o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas secretarias para a Saúde OMS, Economia Banco Mundial, Educação e infância (UNICEF), etc. Se reúnem para tratarem de interesse em comum entre os países membros para realizarem cooperações internacionais nas mais diversas áreas.

De acordo com Corte, Sarturi e Morosini (2018), as organizações internacionais têm demonstrado complexidade em seu relacionamento com a comunidade mundial, na qual multiplicaram o quadro e alcance de prioridades e desenvolvimento de atividades em nome de uma justificativa pautada na perseguição da qualidade de vida para a humanidade, espalhando novas ideias e desafios em nível global com a proposição de ser implementada no local, na esfera municipal, estadual. Elas interferem nas políticas, principalmente na educação, trazendo para as reuniões pactos e tratados de cooperação defendendo e propondo que seja implementada estratégias constantes para o desenvolvimento e a unificação entre prioridades dos membros de grupos e países.

Conforme Corte, Sarturi e Morosini (2018), as políticas educacionais têm se constituído em uma dimensão de maior ambiência para os Organismos Multilaterais (OM) se envolverem, principalmente, no financiamento para custeio de implementações de políticas de ensino. Todavia, a celebração de acordos de financiamento está condicionada a diretrizes impostas para todo o ciclo de materialidade das políticas. Esse quadro gerará “dados que irão repercutir em tendências de marcos e estratégias regulatórias e monitoradoras que interferirão em produção de diretrizes educacionais” (Corte, Sarturi, Morosini, 2018, p.15).

Segundo Orliange e Zaratiegui (2022), as reuniões organizadas pela conferência realizada pelas Nações Unidas produziram três importantes documentos para orientar toda a atualidade da política de governança global. Esses documentos foram o da Agenda de Ação de Adis-Abeba (2015), que tratava centralmente sobre o financiamento da política e dinâmicas relacionadas e comprometidas na promoção do Desenvolvimento Econômico dos Países. O outro documento foi o da Agenda 2030 para o desenvolvimento Sustentável, em setembro de 2015 e o Acordo do Clima de Paris em dezembro de 2015, o qual atualizou os (ODS) Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, com isso foram assumidas grandes responsabilidades dentro do sistema internacional de cooperação, foi o anuncio de uma

mudança mais extensa, que a Cooperação para o Desenvolvimento Internacional, a partir de então, “através da parceria global, seria como uma política pública internacional e não como um mero instrumento de política externa” – Tradução nossa. (ORLEANS, ZARATIEGUI, 2022, p.15).

Segundo Maués (2021), a Agenda Global da Educação é elaborada por um conjunto de atores da globalização com posicionamentos neoliberais que fazem uma espécie de mediação para que os países juntamente com os seus governantes formulem suas políticas de uma forma que atendam a finalidades, metas e objetivos de garantir o acúmulo de capital. Sempre atentos a assegurar a finalidade da agenda global: a formação do capital humano (Maués, 2021).

Para Bortot, Scaff e Souza (2023), as Oms operam como facilitadores de modo que não apenas financiam as políticas educacionais na fase da implementação, fase de colocar a política em prática, mas trabalham, também, na difusão, divulgação e formulação de políticas educacionais pelo princípio transnacional da similaridade. Essa prática consiste em políticas já formuladas em outros países do mundo, sempre tendo em mente o objetivo de pensar em políticas que contribuam em bater os índices de qualidade propostos pelas avaliações em larga escala que são baseadas a estar apto para um padrão internacional de qualidade de educação.

Esses organismos trabalham com a Agenda de políticas pensadas de forma globalmente organizada, tendo por base a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento¹⁵. Geralmente tratando de uma governança política em mais de um nível o nível que envolve a transnacionalização, entendendo que é uma forma de governar para além do espaço nacional que, por sua vez, acaba buscando por estabelecer uma política de governo global. Essa política tem sido multinível, partindo de uma governança de nível internacional para governança local por meio de parcerias entre domínios transnacionais a municipais. Prática que tem sido cada vez mais frequente no âmbito da política e gestão educacional (Bortot, Scaff e Souza, 2023).

[...] ao longo das últimas décadas, os sistemas educacionais em todo mundo sofreram mudanças significativas. Sendo que tais mudanças desencadeiam mecanismos que buscam interpretar e responder ao atual campo de mudanças no contexto econômico, social e político dentro do qual a educação está inserida. Por isso, podemos afirmar que as políticas

¹⁵ A cooperação internacional para o desenvolvimento (CID) pode ser definida como um sistema que articula a política dos Estados e atores não governamentais, um conjunto de normas prescritas por organizações internacionais e a crença de que a promoção do desenvolvimento em bases solidárias seria uma solução desejável para as contradições e as desigualdades geradas pelo capitalismo no plano internacional (Milani, 2012, p. 1)

educacionais têm sido profundamente afetadas por estas transformações, processo em que os governos nacionais têm buscado “realinhar” suas prioridades educacionais ao que eles consideram serem os imperativos da globalização (Souza *et al.*, 2023, p. 1123 – Grifo no original).

Em tempos de globalização, organismos multilaterais têm exercido forte influência supranacional sobre os sistemas e as políticas educativas em nome de uma agenda global de educação (Morosini, 2021), atuando junto aos países como mediadores para a cooperação internacional. Tais organismos posicionam-se como especialistas científicos capazes de criar soluções por meio de acordos educacionais universais, como é o caso da Unesco. Como agência especializada da educação no sistema das Nações Unidas, a referida organização atua junto aos países no sentido de projetar e executar um plano de ação na associação e compartilhamento de responsabilidades entre os atores envolvidos, propondo metas, reformas, aconselhamento e cooperações.

Para Thiesen e Seabra (2020), nesse contexto, as políticas educacionais já não são mais uma exclusividade de decisão e preocupação dos Estados Nacionais, mas, sim, de poderosas instituições transnacionais com as quais uma parcela grande da população mundial está entrelaçada. As políticas curriculares, por exemplo, vêm sendo pressionadas no âmbito da internacionalização a serem reformuladas, reconfiguradas nos países de Língua Portuguesa, que tem sido influenciadas pela Unesco e a OCDE, que os países com o idioma português devem dar novas definições e reformar o currículo da educação básica e secundária seguindo os moldes propostos e ou recomendados pelos organismos multilaterais que priorizam o inglês como idioma estrangeiro obrigatório nos currículos (Thiesen, Seabra, 2020, p. 09-13).

Mas e a educação está globalizada? Está na mira da globalização? A educação, de acordo com Dalle (2004) não tem permanecido imune ao fenômeno. O autor trabalha com duas teorias de influência da globalização na educação. Uma é a de Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), que segundo o autor foi criada por John Meyes e consiste em: defender a criação de sistemas educativos nacionais, baseados em modelos internacionais de educação.

A outra teoria é desenvolvida pelo próprio Dalle (2004) consiste na Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) que, basicamente, se baseia em trazer a força da economia capitalista mundial que move a globalização para os sistemas educativos. Ou seja, que os sistemas educativos estejam aptos a serem plenos globalizantes e façam a tarefa de globalizados e globalizadores.

Sobre a teoria da AGEE, Souza (2016) salienta que se trata do interesse em influências da globalização sobre a política e a educação em manter o sistema capitalista através da economia global por meio das formas de governação supranacional. “Daí então a outorga de autoridade sem precedentes, atribuídas as organizações Internacionais não governamentais OCDE, UNESCO e BANCO MUNDIAL” (Souza, 2016, p. 469).

O processo de globalização constitui-se, portanto, como um fenômeno que interfere nas tomadas de decisões sobre os mais distintos aspectos que envolvem a sociedade. Apesar de ser um fenômeno de múltiplas faces, o viés econômico é o seu principal impulsionador, desencadeando, como consequência, reflexos nos campos políticos, sociais, culturais e educacionais (Souza, 2017, p. 23).

Conforme Souza (2017), o avanço da globalização em diferentes áreas da vida social também resultou novas formas de relações multilaterais entre os países, em que a institucionalização de arranjos diplomáticos de cooperação internacional tornou-se fundamental para a integração econômica, política, social, cultural e educacional, como uma importante estratégia de inserção e de disputa no cenário político internacional

Assim, os organismos multilaterais exercem influência nas políticas educacionais de forma vertical, pois imprimem uma agenda de hegemonia que representa os interesses dos países ricos. Logo, trata-se de uma “cooperação” internacional fragilizada no sentido literal do termo. Assim sendo, a educação pode representar uma área que possibilita a manutenção ideológica desses interesses, bem como, um instrumento de ruptura contra hegemônico, principalmente, entre os países emergentes e subdesenvolvidos, como é o caso da maioria dos Estados que compõem as comunidades e blocos de cooperação regional (Souza, 2017).

Desse modo, essa agenda global para a educação, principalmente, nas últimas décadas, tem contemplado e atingido diferentes dimensões da educação: a avaliação em larga escala; a mensuração constante realizada por meio de indicadores, mudanças nos currículos dos países, na formação de professores, na gestão tendo perpassado pela política de alfabetização.

Desenvolvendo diretrizes para a educação, inclusive com o propósito de direcionar orientações políticas para os países, contendo orientações de como proceder a educação básica, desde temporalidade, avaliação, currículos, métodos envolvendo etapas de ensino de leitura e escrita, enfim, para a alfabetização (Oliveira; Guimarães, 2017).

Esse movimento da agenda global na educação tem incidido em frentes de materialidade educacional, por isso delimitamos nessa investigação a olhar para como tem se

voltado as diretrizes das políticas globais na área da alfabetização, delimitadas pelos organismos internacionais, através de reuniões internacionais.

b. – A alfabetização na agenda global de educação

Essa seção tratará do debate a respeito da agenda global educacional, presente nas diretrizes estabelecidas pelos organismos multilaterais que de acordo com a seção anterior podemos perceber que esses organismos sinalizam prioridades para as políticas educacionais a serem colocadas em práticas nos conglomerados, blocos ou comunidades de concertação econômica-cultural, político-diplomáticas. Nesse sentido, a partir da literatura da área, apontará como a alfabetização tem figurado nessas pautas.

Alfabetização é uma das temáticas dentro da política educacional. Essa alfabetização, no entender de Mortatti (2010), é constituída, pelo ato de ensinar a ler e escrever em língua materna, desde a fase inicial de escolarização dos alunos. É constituído por um processo heterogêneo e multiforme. Modelado e determinado por ações humanas e políticas. “É caracterizado como dever do Estado e se constitui em direito do cidadão” (Mortatti, 2010).

A agenda internacional de políticas educacionais tem se constituído, principalmente, pelo protagonismo da Unesco e seus acordos realizados por reuniões nas quais são firmados pactuação de diretrizes políticas via Declarações de Educação. Para Gontijo (2014), a alfabetização na agenda internacional, para a educação básica, assume um papel significativo, pois proporcionará a adquirir as habilidades imprescindíveis para a vida. “Tem representação essencial no alcance a meta de alcance da educação básica para todos” (Gontijo, 2014, p. 08).

No entender de Souza e Kerbauy (2018), as soluções normativas de diretrizes foram pensadas pelos Organismos internacionais de modo a buscar e superar a vulnerabilidade e exclusão, a marginalidade, com isso uma grande parcela da população já sofria com a falta de condições para participarem da sociedade de consumo de produtos da modernidade do mercado. Essas pessoas não tinham como frequentar a escola em uma sociedade onde havia, grande interferência do mundo globalizado. Daí então foram organizadas essas Conferências Internacionais de Educação para Todos.

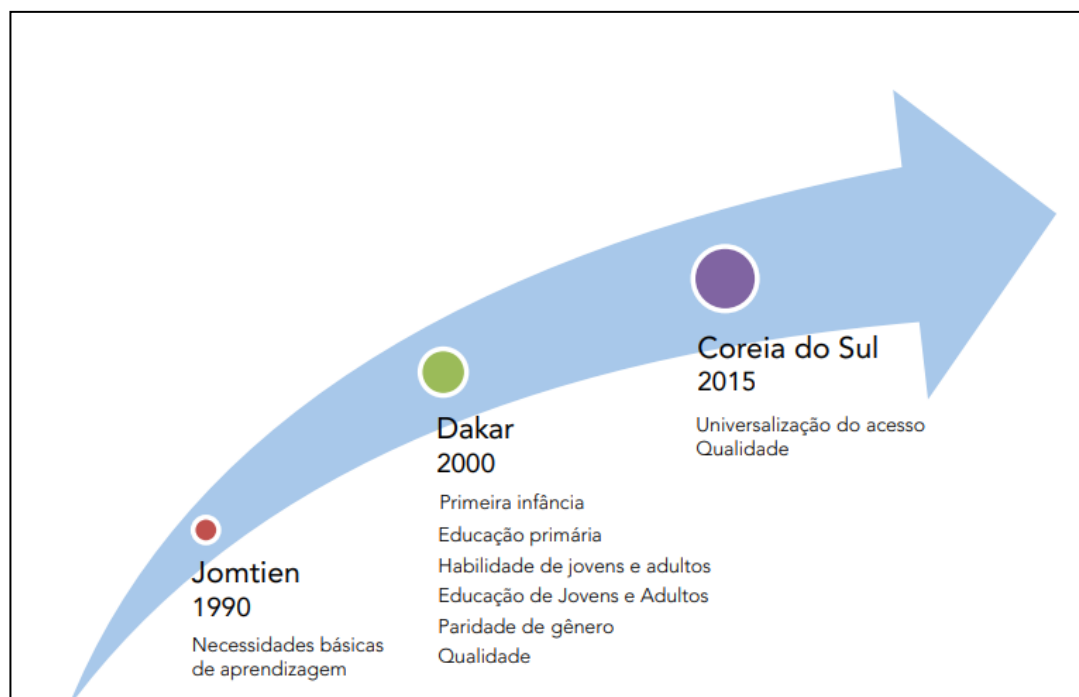
Conforme entendemos que segundo Bortot, Scaff e Souza (2023), os três grandes eventos para lançar diretrizes para a constituição de uma agenda de prioridades educacionais foram as três principais Conferências Mundial de Educação Para Todos. Essas declarações

são popularmente conhecidas pelas cidades onde foram sediadas as 3 conferências mundiais de educação da Unesco, sendo elas: Jomtien (UNESCO, 1990), e Fórum Mundial de Educação, Dakar (UNESCO, 2000) e Fórum Mundial de Educação, Incheon (UNESCO, 2015) Que se tornaram uma referência em transferência de políticas voltadas para todas as etapas da Educação. Esses documentos marca o início de um movimento de conexão de discurso entre as redes globais de política, intensificando o transporte e deslocamento de pessoas, ideias e valores. O que propicia a atuação dos Organismos Internacionais não mais como agentes e sim como autoridade na difusão de políticas horizontais de transferência de fatores, entre eles, se destacam o de boas práticas (Bortot, Scaff e Souza, 2023, p 10).

Dentro dessa proposta e do recorte temporal sinalizado nesta dissertação - 2015-2023 - trataremos das orientações das políticas internacionais da área da educação que, consequentemente, trazem menções à alfabetização. Segundo Oliveira (2016), as orientações das diretrizes a serem seguidas pelas políticas educacionais foram iniciadas de forma efetiva, através da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, na década de 1990, sendo convocada e organizada por agências internacionais: UNESCO, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e Banco Mundial (OLIVEIRA, 2016).

As Declarações Mundiais de Educação resultantes das conferências internacionais organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015) para essa etapa que constam nas Declaração de Educação para Todos e Estratégias propostas para o alinhamento da Agenda 2030. A seguir, os marcos globais dessas Declarações:

Fig. 01. Marcos Globais da Educação Para Todos.



Fonte: Re

O quadro acima mostra um resumo das Declarações de Educação para Todos, do discurso que embasou a Declaração de Jomtien (1990) e gerou o compromisso assumido (marco global) entre as nações foi o de “Recomendar que seja priorizado as Necessidades Básicas de Aprendizagem” Reafirmando o direito à educação (UNESCO, 1990). Na Declaração de Dakar (2000), foi firmado o compromisso de focar ações a partir da “Primeira Infância; Educação primária, Habilidade de Jovens e Adultos, Educação de Jovens e Adultos, Paridade de gênero e Qualidade da Educação” (UNESCO, 2000). Para a Declaração de Incheon o pacto foi o da “Universalização do Acesso e Qualidade” (UNESCO, 2015).

Segundo Souza e Kerbaui (2018), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Foi um documento construído a partir de discussões da Conferência Mundial de Educação para Todos. Essa Conferência foi realizada na década de 1990. Em uma cidade chamada Jomtien. Na região da Tailândia, no continente asiático. Consta em seu preâmbulo que o direito a educação já vinha sendo previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, há aproximadamente 40 anos. Esse direito ainda não tinha sido garantido a todas as pessoas, haja vista o número de milhares de crianças, jovens e adultos que ainda não tinham sido alfabetizados, a maioria mulheres. Com isso, todas essas pessoas estariam incapacitadas de exercerem seus direitos e deveres de cidadãos. Principalmente aquém de mudanças culturais, sociais e tecnológicas. A partir desse

discurso diagnóstico é que se pactuou em assinatura dos países presentes que se comprometeram em propor políticas a partir dessas orientações, que pudessem servir de alternativas para resolver esse grande problema do analfabetismo. Identificado como uma falta de satisfação das necessidades básicas da aprendizagem (Souza; Kerbaudy, 2018).

Na Declaração de Jomtien, apresentam dez artigos contendo propostas e orientações a partir de estratégias para comporem orientações políticas que visam combater o problema público do analfabetismo. Dessa maneira citamos as menções e indicações para a Alfabetização, se concentram em: Artigo cinco trata de Ampliar o alcance da Educação Básica, recomendação de programas para realizar alfabetização, afirmando que essas se constituem no Alicerce das demais “habilidades vitais”. No mesmo artigo trata que alfabetização na língua materna consolida e revigora a identidade e semelhança cultural. Traz a proposta de se nomear e começar o Ano Internacional da Alfabetização (UNESCO, 1990, p.05-08).

Em 6 a 28 de abril de 2000, na cidade de Dakar, no Senegal, continente africano foi realizada pelo Fórum de Educação Mundial da Organização das Nações Unidas, a Conferência Mundial de Educação e seus países membros, que ficou conhecida pelo Documento norteador construído por mais de 100 países do mundo, intitulada de: “Educação para Todos: O Compromisso de Dakar”. Essa declaração reafirma o compromisso de Incheon e lança novas metas para serem alcançadas, através do comprometimento dos países, durante quinze anos. (UNESCO, 2000).

Segundo Souza e Kerbaudy (2018), a definição de novos prazos e metas para cumprir os compromissos, demarcados na Declaração de Dakar, em busca de alcance de todos, nos resultados de qualidade na educação, para que essa mensuração ou medida de qualidade seja a resposta de aprendizagem a contento, significa que houve limitações em cumpri-las em Jomtien. Das principais recomendações para a educação em geral, enfatiza que a educação é centralizada como direito humano, por isso não deve se medir esforços a garanti-la na etapa fundamental, com qualidade e inclusive para a população vulnerável. Trouxe a recomendação em melhoria de condições dos estabelecimentos onde as crianças estudam, melhoria dos espaços escolares (Souza, Kerbaudy, 2018).

A alfabetização se faz presente na Declaração de Dakar, no que se refere ao alcance da meta da melhoria da alfabetização de ao menos 50 % dos adultos, principalmente mulheres; avanço e excelência na “boa qualidade”, através de resultados mensuráveis, “especialmente na

alfabetização” [...]. conta como estratégias para avançar no cumprimento das metas da Educação para todos, o desenvolvimento, elaboração e aprovação de Planos Nacionais, na promoção de políticas de educação par todos. Demarca e frisa a importância, em nome da “democracia”, a participação e a busca de parcerias, de segmentos da sociedade civil, organizações não-governamentais (ONGs); necessidade da participação de líderes comunitários e da sociedade civil. Com a ideia de construir um aspecto político forte, tendo o respaldo de novas parcerias e estratégias, obtendo apoio financeiro de órgãos financiadores nacionais e internacionais, dando destaque ao Banco Mundial. Com isso será ofertada a oportunidade de se concluir a escolaridade primária de boa qualidade, pois, através da cooperação financeira, terá a disposição, os recursos financeiros necessário (UNESCO, 2000, p.07-15).

A Declaração de Dakar, salienta que há um problema com os níveis insatisfatórios dos adultos recém alfabetizados, que o documento afirma que é consequência de estar por vezes, a margem do orçamento da educação. Dessa maneira percebe-se a ideia de que a solução para os problemas educacionais, segundo o documento, estão em fazer cooperação financeira com institutos, fundações e agencias de financiamentos internacionais, Banco Mundial, Bancos regionais de desenvolvimento e sociedade civil” (UNESCO, 2000, p.23).

O BM, segundo Pereira (2021) é uma instituição financeira que possui mais de 75 anos de história, como ator político, econômico e financeiro do desenvolvimento capitalista internacional. Possui grande influência na atuação de fachada de ajuda técnica em levantar recursos financeiros, pois é dele o papel de emprestar, formular políticas e “dar ideias e prescrições” do que se fazer, sempre visando o sucesso de combater a pobreza, com interface do campo político econômico e intelectual. Apresentou e carregou o discurso de necessidades básicas, em se tratando da educação, para os documentos orientadores da UNESCO, alegando e apresentando abertura para financiamento e investimento de ordem privada e multilateral nos países em desenvolvimento. Tudo em nome de diminuir a pobreza extrema e melhoria do que cunhou como investimento em “capital humano” (Pereira, 2021).

O documento do Banco Mundial (2019): “Acabar com a pobreza na aprendizagem: apelo dos nossos tempos”, tensiona a pressiona basicamente que as crianças dos países pobres, por não saberem ler, de forma satisfatória, consequentemente não estão passando nas avaliações que realizamos em instancias nacionais e internacionais, juntamente com a UNESCO, nos países ricos se alcança a quase universalização da leitura entre as crianças

pequenas, pois somente 9% das crianças até 10 anos não dominam a leitura. Enquanto nos países em desenvolvimento essa média vai para 53%. Aí que estabelece o termo de “pobreza da aprendizagem” e nos países mais pobres essa média chega ao aumento surpreendente de 89% o que caracterizamos como um índice inadmissível. “Moralmente e economicamente inaceitável” (Banco Mundial, 2019).

De acordo com Gontijo (2014), a alfabetização é vista e perseguida, no mundo global, como um indicador e anunciador de desenvolvimento, de diminuição das desigualdades sociais e imprescindível para demonstrar a redução da pobreza em uma determinada comunidade internacional ou país. Desse modo, situações como: a falta de frequência das crianças na escola e o aumento do analfabetismo, configuram denunciando indicadores de não desenvolvimento e pobreza absoluta de uma comunidade.

Sobre a influência do BM na alfabetização, Frati (2022), cita que o banco mundial é responsável por empréstimos aos países, nessa área e que empresta diretamente aos Ministérios de educação dos países, em troca de que esses países possam receber recomendações em como proceder com as políticas de alfabetização nesses países, maneiras de dar sequência ao trabalho de colocar em prática as ações para redução de pobreza e ampliação do capital humano, pois só segundo o BM, um país só acumula riquezas e faz crescer a economia global, se aumentar muito e rapidamente o capital humano. A porta de entrada para isso acontecer é a alfabetização ser acelerada.

A autora destaca os materiais, relatórios orientadores no âmbito da política para a alfabetização dos países é realizado, no relatório de 2019, intitulado como: “Acabar com a pobreza na aprendizagem: apelo dos nossos tempos” que se trata de um relatório no qual o Banco Mundial se orienta por meio de Indicadores criados pelos ODS, tomando por base o ODS 4 – da qualidade da educação. Na qual recomenda a melhorar o capital humano, através da cooperação, adotar políticas de proficiência de leitura com medição de resultados, em busca de receber em condicionalidade empréstimos. Consistindo em uma nova roupagem para velhas estratégias para a introdução de conjuntos de reformas para a alfabetização dos países (Frati, 2022).

A alfabetização na Declaração de Dakar, conforme dialogamos com Gontijo (2014), se trata de outra tentativa de se alcançar as metas até 2015, apontando para a centralidade da alfabetização na educação de crianças, jovens e adultos. Definindo que até 2015 todas as crianças ingressem a educação infantil, para que tenham acesso a educação primária de

qualidade, que tenham assegurada a aprendizagem da leitura e escrita. Na tentativa de alcançar tal objetivo, se propuseram a criar as avaliações de alfabetização em instâncias nacionais. Nesse momento criaram no Fórum Mundial da Educação em Dakar, a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (resolução nº 56/116 de 19 de dezembro de 2001) que foi de 2003 a 2012 e consistiu em integrar e “reforçar a importância da alfabetização, enquanto elemento essencial para as políticas educacionais em todo o mundo” (Gontijo, 2014).

Até a Declaração de Dakar, como mostra as autoras Souza e Kerbaudy (2018), as declarações constavam recomendações que se referiam mais especificamente aos países que compõem o sul global, países com desenvolvimento econômico e financeiro menor, que os países do norte global. A partir da Declaração de Incheon, a agenda vem com a definição de agenda comum para a educação no mundo todo, demarcando mais nitidamente o alcance e participação de organismos internacionais, ultrapassando limites territoriais das nações (Souza; Kerbaudy, 2018, p.639).

A Declaração de Incheon, segundo Souza e Kerbaudy (2018), é o produto da Cúpula de 2015, entre as nações que se reuniu na Coreia do Sul, na cidade de Incheon, na qual se fizeram presentes mais de 100 ministros da Educação e maciça presença de representantes de instituições e organizações da sociedade civil. Foi promovida pelo Fórum Mundial de Educação da Organização das Nações Unidas (UNESCO). Nessa ocasião, definiu-se como sistematização do debate a respeito do balanço das metas de educação para todos de 2000 à 2015, redefinindo os princípios e diretrizes para os próximos quinze anos, tendo como data inicial de começo, o ano de 2016, finalizando essa etapa em 2030. No que diz respeito aos princípios, a educação é um direito de todo ser humano fundamental, precisa ser de qualidade, equitativa, gratuita, inclusiva e agora com o foco de oferecer não apenas a educação básica, mas sim o direito a educação ao longo da vida. “Esse é o marco recente, que estabelece as prioridades em nível internacional, para a educação enquanto garantia de direito a educação a todas as pessoas” (Souza; Kerbaudy, 2018).

A Declaração de Incheon, é um marco para a educação no âmbito da cooperação internacional, na garantia da educação para todos e da aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2016). No contexto da Declaração: Marco de Ação da Educação 2030, de Incheon 2016 a ampliação de diretrizes educacionais pactuados entre os países foi que a alfabetização se traduz na etapa mais importante, está no epicentro da educação básica, sendo a peça-chave, fundamental, para a conquista do direito a alfabetização. Essa, tem se configurado uma

preocupação global. É vista como um desafio inadiável. Os pontos estratégicos são a criação de políticas que preconize a alfabetização ainda na educação infantil. Que as políticas de alfabetização possam contemplar a proposta de alfabetização bilíngue, midiática, digital e sobre a perspectiva de observação de boas práticas de ensino da alfabetização entre os países.

Para isso, aconselha que os governos nacionais e locais, se empenhem em realizar cooperação com instituições, organizações que estejam interessadas em realizar esses acordos de cooperação nos domínios da alfabetização. A alfabetização no documento da Agenda 2030, na declaração de Incheon (2015), é de caráter funcional, recomenda a reforma curricular da alfabetização, para que se alcance o sucesso nas medições das avaliações, sendo citada pelo viés aquisição de competências, em busca de habilidade para desenvolver funções com qualidade. Alfabetizar para desempenhar funções, há a presença de recomendações que a alfabetização comece cada vez mais cedo. Na educação para a infância, na pré-escola, para ser concretizada o mais breve possível, ainda no segundo ano do ensino fundamental.

De acordo com Mortatti (2019), o fenômeno da alfabetização tem se constituído um objeto de disputa político ideológica e metodológica, que devido a recomendação de ser feita até os seis anos de idade, essa, antecipação da alfabetização tem sido alvo de disputas políticas a nível mundial, regional e local.

Outro importante assunto é sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 17 que segundo Roma (2019), após alguns anos de negociações, os chefes de estado e a cúpula de representantes dos 193 países membros da ONU em Assembleia geral, da Cúpula em Nova Iorque, essa agenda é composta por 169 metas integradas entre si, na qual a principal proposta é a de através de objetivos econômicos, sociais e ambientais, erradicar a pobreza priorizando a saúde, educação, segurança alimentar e nutricional, tudo isso pautado na preservação do meio ambiente.

Para tanto adotam o documento nomeado Agenda 2030. Que foi nomeado como: “Transformando Nosso Mundo: A Agenda para o Desenvolvimento Sustentável, um plano de ação para pessoas, para o planeta e para a prosperidade” a base desse documento consiste em erradicar todas as formas de pobreza, inclusive a pobreza extrema. Sobre o slogan em forma de compromisso fechado de – Não Deixar Ninguém para trás. Justamente fazendo essa menção aos mais pobres (Roma, 2019). A seguir, segue a ilustração da marca visual dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável:

Fig. 03. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 17)



Esses dezessete ODS, configuram conforme Roma (2019), a substituição dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio que tiveram o seu período de atuação vencidos em 2015. A ONU então com base em experiências exitosas dos ODMs, construiu um novo conjunto de Metas que atendessem a proposta de desenvolvimento sustentável, que passaram a vigorar após 2015. Integrando assim a proposta de Agenda 2030. Que não se limita apenas a propor esses objetivos, mas essa agenda trata de formas de implementação, a fim de tornar possível efetuar a concretização desses objetivos. O que abrange o debate sobre o financiamento para o desenvolvimento, tendo como base a propagação da tecnologia, a capacitação pelo viés técnico visando o comércio e mercado internacional (Roma, 2019).

A alfabetização nos ODS se trata de um marco regulatório para a educação, repercutindo assim na pauta da agenda global da educação. Ela está citada literalmente no documento da UNESCO (2017), intitulado: “Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem” na etapa das orientações concernentes ao ODS 4: “EDUCAÇÃO E QUALIDADE” o qual trata a alfabetização como tópico sugestivo para a qualidade” Alcance global da alfabetização, numeramento e habilidades básicas”, nesse mesmo bojo se recomenda e dá exemplos de ações pelo documento de base conceitual de

abordagem de método de aprendizagem, instituir o dia Internacional de Alfabetização, no qual se busque conhecer e participar de ações em prol da qualidade da educação outra ações citada no documento é a Desenvolver parcerias entre escolas, universidades e outras instituições que oferecem ensino em diferentes regiões do mundo (Sul e Norte, Sul e Sul) (UNESCO,2017, p.19).

A etapa da Alfabetização nas iniciativas da agenda global, que constam nas Declarações de Educação da Unesco, de acordo com Mortatti (2013), educação é declarada e reconhecida como um direito humano que precisa ser garantido a todos. Ela é um meio de garantir liberdade individualmente para cada uma das pessoas especialmente necessária para manter a paz e vida em sociedade. A alfabetização é vista, e declarada, a partir desses documentos, como a base, o fundamento, ou alicerce, a fim de que essa educação para a cidadania ocorra ao longo da vida. A alfabetização é primordialmente essencial para a paz mundial (Mortatti, 2013).

Segundo Mortatti (2013), a Agenda Global proposta pelas Declarações de Educação para todos, ao longo dos anos, carregam uma hipótese norteadora, na qual se constituem em aprender a aprender, oriunda da versão capitalista neoliberal, que são traduzidas e configuradas resultando apenas em fundamentar políticas educacionais em aquisição de habilidades de escrita e leitura, esperando que a qualidade advenha dos estudantes se adequarem as suas aprendizagens a alcançar desempenhos satisfatórios nas avaliações e que o professor seja uma espécie de provedor de estratégias a fim de que essa aprendizagem ocorra. Ao longo desse caminho é necessário que outras metas e outras diretrizes sejam criados (Mortatti, 2013).

Quadro: Características da alfabetização nos marcos normativos da agenda global da educação:

Documento	Vigência	Organismo multilateral	Diretrizes políticas para alfabetização
Declaração de Jomtien	1990 a 2000	Unesco	Na meta 04: Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade do nível registrado em 1990, no ano 2000 a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país ; Dar especial atenção à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade

			existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres; Necessidade básicas de Jovens e adultos: criação de Programas de alfabetização em língua materna; - aumento da oferta de educação primária; -diminuição das taxas de analfabetismo; - estabelecimento de metas para a alfabetização; - Adoção de currículos comum relevantes vinculados a alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos; - planos para a educação formal e informal, voltados a aplicação da alfabetização; - Capacitação especializada para os que desenvolvem a alfabetização dentro e fora da escola.
Declaração de Dakar	2000-2015	Unesco	Meta 02: Garantir que até 2015 todas as crianças, especialmente as crianças em situações difíceis e crianças pertencentes à minoria étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la; Meta 04: Atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de jovens e adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação básica e ao longo da vida para todos os adultos; Meta 06: Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem seja reconhecido e mensuráveis possam ser alcançados por todos, especialmente na alfabetização, conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais para toda a vida.
Declaração de Incheon	2015 a 2030	Unesco	Preambulo 09: item 6 a alfabetização de qualidade; 10: educação de qualidade ao longo da vida; Marco de Ação/Item 06: Proficiência

			em Alfabetização; Meta 4.1 resultados eficazes: alfabetização digital; Meta 4.6 Alfabetização como bem público; -melhoria da alfabetização em habilidades matemáticas; - adultos com habilidades insuficientes em alfabetização idiomática e matemática; Meta 59: Alcance de proficiência relevantes e funcionais, investir em programas e metodologias de alfabetização com a utilização da TIC; Alfabetização bilingue e intercultural; Estratégias indicativas: Estabelecer estratégias setoriais e multisetoriais que elaborem políticas de alfabetização eficazes com orçamento e colaborações do setor privado e da sociedade civil, aproveitando as experiencias e boas práticas; Desenvolver ferramentas de análise de proficiência na alfabetização; Promover programas de usos da tecnologia móvel da TIC, para ensino de alfabetização e matemática; Oferecer treinamento para professores para a alfabetização midiática; Fomentar o financiamento da educação de jovens e adultos; Aumentar as habilidades e proficiência em habilidades de alfabetização digital; Até 2030 todos jovens e adultos, homens e mulheres devem ter a sido alfabetizado com habilidades suficientes em matemática;
--	--	--	---

ODS	2015 a 2030	ONU	Alfabetização para a qualidade Alfabetização de caráter global, sendo contemplada nas áreas: domínio de alfabetização matemática; Alfabetização para o desenvolvimento sustentável; Alfabetização focada nas competências e na Avaliação em larga escala ancorada na Alfabetização científica e tecnológica.
-----	-------------	-----	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em: UNESCO (1990, 2001 e 2015)

A declaração de Jomtien apresenta a preocupação intrínseca com a alfabetização de jovens e adultos os quais não tinham acesso a escola, devido a condições sociais, dessa maneira deveria ser priorizado políticas para atender prioritariamente a essa população. Em seguida denota a preocupação com a alfabetização de mulheres que seriam mais prejudicadas em terem o direito a frequentar a escola. A proposta de adotar currículos comuns devido a habilidades necessárias para a vida, relacionadas a aprendizagem da língua materna e linguagem matemática. Alfabetização ser contemplada na educação formal e não formal através de planos educacionais e da capacitação de pessoas para atuar nessas áreas (UNESCO, 1990).

A Declaração de Dakar possui 6 metas principais e doze estratégias na proposta da EPT, a partir da experiência da década passada, da declaração de Jomtien, foi a partir de então firmado o compromisso dos governos nacionais e comunidades internacionais em cumprirem essas metas. A temática da alfabetização está presente em 03 dessas metas. No Marco de ação UNESCO (2001), firmado em Santo Domingo, esse marco dessa declaração traz a seção sobre avanços e desafios para o cumprimento dessa agenda global da educação e análise de todos os pontos do que foi cravado em Jomtien. Nesse momento observamos o quesito das análises mencionadas para a alfabetização e reitera que os índices de analfabetismo global continuam inaceitavelmente elevados variando em 84% de homens e 74% de mulheres. Por outro lado, é comemorado o aumento da taxa de matrícula de 80% na educação primária, sobretudo na alfabetização de crianças. Na etapa do documento que menciona desafios e oportunidades a alfabetização e colocada como prioritária juntamente com a educação primária, a fim de combater o analfabetismo e a desigualdade. É preciso gerir planos educacionais, marcos reguladores, reformas curriculares, aumentar o investimento na educação fundamental com a ajuda da sociedade civil.

Na declaração de Incheon a alfabetização marca frequente presença desde o Preambulo do documento, atrelada ao eixo que trata da melhoria da qualidade da educação, a alfabetização vem juntamente aos discursos de que a educação de qualidade favorece através da alfabetização o aprendizado das habilidades básicas bem como habilidades analíticas de alto nível cognitivo. Na sequência engloba o discurso de alfabetização como bem público e bate constantemente no problema de monitorar e mensurar as habilidades de alfabetização adquiridas, pois essa tem se mostrado insuficiente. Para o documento a solução está em aumentar o nível da cooperação, ouvir as práticas exitosas da sociedade civil, sugeridas para alfabetizar a todas as pessoas. Utilizar as ferramentas digitais e TICs.

Na via de tecer comparações entre as declarações e o que trazem sobre a alfabetização, é que em Jomtien a maior preocupação era com as altíssimas taxas de analfabetismo e com a falta de acesso da mulher a alfabetização e consequentemente para o ingresso no trabalho. Em Dakar a preocupação está em aumentar acesso a educação primária das crianças e a educação para todos ao longo da vida, a preocupação em garantir alfabetização aos mais vulneráveis. Na declaração de Incheon há um aumento e uma pressão maior na relação de efetividade do processo da alfabetização desde as crianças até os adultos. Os ODS imprimem a exigência da qualidade da alfabetização global atrelada ao desenvolvimento sustentável e científico.

Aproximações seguem em uma mesma direção, ser alfabetizado com qualidade, apenas aumentando o grau de exigência e intensidade. Os distanciamentos concentram no que são referentes ao aparecimento de maiores níveis de exigências da alfabetização. Alfabetização midiática e bilingue, para atenderem ao mercado internacional. percebe-se que se trata de forma progressiva a medida que passam os anos, aumentam as exigências para a alfabetização ser a largada da corrida para a preparação de mão de obra especializada para sustentar a sede insaciável do capitalismo. Preservando o meio ambiente, gerando emprego e renda, não sendo pesado aos cofres públicos, sendo uma pessoa não violenta que aceita a tudo que o sistema impõe, desde precarizações no trabalho até a alta de preços que você precisa pagar.

Segundo Souza (2017), para que seja colocado em prática ou não o que se propõe como pactuar compromissos colocados pela normatização celebrada no cenário internacional, quanto a garantia de direitos humanos. É necessário que haja mecanismos de cooperações regionais ou blocos econômicos ou culturais que tenham ou exerçam algum

tipo de relação econômica, cultural ou de proximidades regionais em comum e que sejam organizadas em âmbito de integração para que tenham convergências e tomem decisões sobre operar as transformações, aproximações e harmonizações políticas, na área social passando a representar de maneira consistente os anseios advindos das mudanças do mundo da globalização (Souza, 2017).

A partir do próximo capítulo, traremos uma comunidade de Concertação econômica dos países lusófonos, que se constitui um mecanismo Inter-regional de cooperação (Brasil, 2017), a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Essa Comunidade assumiu em sua XIII Conferência de Chefes de Estado e de Governo, que se realizou em 2021 (CPLP, 2021), aprovando a nova orientação estratégica de Cooperação de que pretende acelerar a contribuição da CPLP na implementação da Agenda 2030, para o Desenvolvimento Sustentável, proposta como marco de Incheon.

2 A POLÍTICA EDUCACIONAL DA COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP)

Assim sendo, a educação pode representar uma área que possibilita a manutenção ideológica dos interesses dos organismos internacionais, por meio das agendas firmadas entre os países e mecanismos de cooperações regionais, bem como, um instrumento de ruptura contra hegemônico, principalmente, entre os países emergentes e subdesenvolvidos, como é o caso da maioria dos Estados que compõem a CPLP, que será abordado neste capítulo.

A proposta desse capítulo é proporcionar informações para que leve a compreender a educação enquanto fenômeno da política de cooperação internacional a partir da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Para isso será necessário elencar os conceitos de Lusofonia, que fundamenta a criação dessa comunidade. E por último, o capítulo trará as orientações da CPLP, para a educação no âmbito das prescrições políticas para serem observadas no quesito alfabetização em língua portuguesa, nas nações Lusófonas.

2.1 Lusofonia e criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

Nesse tópico iniciaremos abordando a Lusofonia, conceito enquanto eixo aglutinador e agregador político de integração e promoção entre as nações apresentará a origem histórica, características institucionais e organizacionais de como está estruturada, como operacionaliza e sobre quais objetivos.

A lusofonia, se apresenta como um fenômeno complexo que deve ser olhado sob a ótica de variadas ciências, de modo que possamos tentar conceituá-la ou compreendê-la. Para isso, iniciaremos o debate, a partir da perspectiva da área da literatura que, segundo Rita (2005), é um tema polêmico para a área que reconhece a lusofonia como uma diversidade conceitual e rica em critérios de definição. Tanto que há vasta produção bibliográfica na área. Uns autores a defendem e consagram-na pois reconhecem que se trata de um mecanismo que favorece o elo entre as culturas em nome da preservação do idioma português. Enquanto outros a contestam, problematizando-a, pois, reconhecem que se trata de dominação geopolítica. Sendo que mesmo tendo características nacionais, a lusofonia segue Portugal e os seus Brasis, na relação colono e colonizador, procurando moldar cidadãos obedientes e conformado na identidade cultural e artística eurocêntrica com forte transcendência institucional e religiosa na figura de Estado e Igreja (Rita, 2005).

Para Faraco (2012), a lusofonia faz parte de uma classificação política linguística global que é dividida em quatro blocos geoestratégicos que foram nomeados no século passado: anglofonia, francofonia, hispanofonia e lusofonia. No qual se define como anglofonia os países que têm o idioma oficial o inglês. Já a francofonia se refere aos países falantes do idioma francês. Hispanofonia são as nações que tem o idioma espanhol, como principal. E por fim os lusofonia é o nome que recebe os povos falantes ou que tem a língua portuguesa como idioma principal. Essas fonias exercem influências na cultura, na política e na economia dos países. Foram criadas uma esfera de interesses estratégicos na época após descolonização dos países. A lusofonia é a mais frágil, mais complexa e foi criada bem depois das outras mencionadas.

Ainda segundo Faraco (2012), a Lusofonia no Brasil não tem muita visibilidade, em Portugal surge como um interesse de aproximação depois de séculos de colonização e após o Brasil ter se mantido fiel em continuar a utilizar a língua portuguesa, ainda que de forma miscigenada. A partir da década de 1980, Portugal volta a se aproximar de suas ex-colônias portuguesas na África. A lógica estabelecida se trata de uma lógica de discurso, midiática em tom de romantização. No que se quer reafirmar uma memória de civilização de tolerância, conformação e aceitação. Em que na verdade a memória carrega um rastro de destruição, permeada por racismo e miséria. Pura desumanidade, escravidão e exploração de nosso povo e riquezas de nossas terras brasileiras e africanas. Quanto a estratégias positivas que se verifica são a iniciativa brasileira, na década de 1990, na criação da Comunidade de língua Portuguesa (CPLP), visando fazer um contraponto na interferência hegemônica dos blocos regionais e tentar preservar os países de língua Portuguesa oficial em um aglomerado de interculturas, enlaçados pelo idioma português.

As constatações de Galito (2012), resultam de análises do conceito da lusofonia que equivale de forma histórica, aos originários da cidade de Lusitânia, ou as pessoas que falam em português, difundido pelas nações. Tal conceito é formado por uma real representação de uma população que teve suas raízes fixadas na colonização e impetradas por Portugal. O autor apresenta a constituição de um contraponto no conceito de lusofonia, o qual se constitui em forma de patriotismo originário do nacionalismo português. Se tratando de um contexto de difícil compreensão, pois ao mesmo tempo em que a lusofonia é a definição dada as pessoas que são naturais de países que falam oficialmente a língua portuguesa. Isso significa o fenômeno de multiculturas, em que acontece um misto de culturas ancestrais que antecederam a dominação imposta pela colonização portuguesa, na época das navegações. Essa mesma lusofonia é o desenrolar de uma oportunidade de cunho idiomático de transmissão de

informações e comunicações para o trabalho. Sendo uma língua que serviria de possibilidade de comunicações que favoreceriam as negociações comerciais, industriais, artísticas e culturais. Com potencial de aumento econômico e proporcionador de desenvolvimento e riquezas. Com a possibilidade de proporcionar a geração e movimentação promissora de renda no mundo econômico global, caracterizando assim um conceito mais que artístico-cultural, conceito de caráter econômico e político (Galito, 2011).

Segundo Pinto (2011), a Lusofonia se constitui como uma espécie de neocolonialismo na qual se pretende agregar ainda novos simpatizantes da língua portuguesa. Para que estes se unam a comunidade lusófona e decidam fazer parte e utilizar o português como idioma oficial para as relações comerciais. O que tem como a CPLP o principal vetor de agregação de modo que a comunidade lusófona seja uma comunidade de países que aceitem sem distinção os estatutos e normas de cooperação vantajosa e econômica entre simpatizantes da CPLP. Impedindo no ponto de vista do autor que povos que são lusófonos possam se agregar devido a estratégias políticas, como é o caso de lugares como Galiza e Macau que não são países e sim povos que tem o português como língua oficial.

Segundo Barros (2011), o tempo é aquele que caracteriza e constitui os discursos lusófonos na tentativa de legitimar-se através do processo e por meio do percurso histórico no qual a colonização portuguesa e as suas ações direcionadas as antigas colônias pretendendo afirmar a formação de “comunidades”, que não passam de uma fábula alegórica da cultura e história comum. Que traz ou quer trazer a impressão de vislumbrar uma possível ideia da unidade e unanimidade de um passado e presente vivenciado entre uma igualdade pacífica de aspectos sociolinguísticos, socioculturais e sócio-históricos de uma vida de partilha da língua! A lusofonia de hoje, não passa de mero desdobramento de cunho pós-colonial no qual se estabelece a perspectiva imaginária de unidade de bondade, de ajuda mútua. Sendo que na dura realidade o que se almeja é a reorganização colonizadora de Portugal.

De acordo com Barros (2011), a Lusofonia é a nova representação e a readaptação da nova exploração colonial na pós-modernidade. A mesma exploração do passado, só que agora com uma nova roupagem, disfarçada do discurso de liberdade. A lusofonia é apresentada como um legado cultural do passado marcada por um colonialismo português da missão civilizadora, sendo o que trouxeram foi o sufocamento das línguas nativas, imposta por uma língua “espiritosa” proveniente de uma religião imposta pelos líderes gananciosos que almejaram empurrar essa língua em troca de explorar escravizando a mão de obra, terras e riquezas do povo. O discurso da CPLP que tem sido propagado: história comum, sentimento comum, memória comum partilhada e afinidade cultural, necessita ser questionada pois se

trata de apropriação desigual de forma simplista ou ignorada a forma desigual e todo o passado de exploração de um povo que foi marcado e condenado a sofrer os efeitos da superioridade hegemônica do colonizador que conseguiu inferiorizar o sujeitando e submetendo sempre a obediência predestinada de colonizado. A língua Portuguesa necessita inicialmente, manter sua identidade, rejeitando a unificação e a reformação da língua portuguesa de qualquer forma que tentem engessá-la assim tentando padronizá-la em uma única língua.

A CPLP, conforme menciona Souza, Bortot e Scaff (2023), é definida como um arranjo de organização supranacional, que veio para conferir uma moldura de caráter institucional à lusofonia. É um exemplo de meio organizacional de ordem superior que exerce influência e poder sobre as nações a eles pactuadas, que é destinada em nome ou por meio da lusofonia. Desse modo, os países que coparticipam da Língua Portuguesa, como idioma oficial, fazem parte das nações colonizadas, nas quais tem em suas raízes, a marca da herança cultural recebida pela nação portuguesa e perpetuamente pactuada com os membros da CPLP, podendo, então, essa Lusofonia, ser um instrumento estratégico de trânsito e partilhamento, entre a cultura de outros países, oportunizando assim a interculturalidade (Souza; Bortot; Scaff, 2023, p. 146).

De acordo com a Declaração Conceitual da Lusofonia da CPLP (2008), a lusofonia se trata de conceito mais amplo e que sobre sai a um conceito apenas linguístico, pois vai além e está presente como uma garantia e elo democrático, com perspectiva aberta e universal que almeja preservar e promover a Língua Portuguesa enquanto patrimônio cultural. Reconhece o Brasil enquanto um promovedor da Comunidade lusófona, pois parte dele a iniciativa de fundar a CPLP. Podendo ser adotada como língua de trabalho inclusive para Organismos Internacionais. A CPLP pretende, através do fenômeno da lusofonia, deixar de exercer ação de coadjuvante para então assumir o espaço de protagonismo. Promovendo uma teia de afinidades e estreitamentos entre os estados membros.

Nessa mesma Declaração Conceitual da Lusofonia CPLP (2008), é citada que os imigrantes lusófonos hoje, não residem unicamente em seus países de origem, mas sim estão espalhados por vários lugares, inclusive nos 4 (quatro) continentes da terra. Os povos lusófonos possuem uma ligação marcada pelo passado, que vai além do idioma em comum, a relação é marcada por valores morais, por ordens jurídicas, econômicas, por aspectos artísticos, culinários e culturais. “Por vieses fundamentados na família, na música e na arquitetura” (CPLP, 2008).

A CPLP foi criada, segundo a Declaração Constitutiva da Comunidade pela reunião realizada em Lisboa entre os chefes de Estado dos países de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, em 17 de julho de 1996 (CPLP, 1996). O intuito era unificar o diálogo entre os sete países de Língua Portuguesa, que estão localizados nos continentes americano, africano e europeu. Timor – Leste, ingressa a cooperação em 1º de Agosto de 2002.

A seguir, na figura 01, a demonstração do conjunto da bandeira da CPLP e dos países Membros que compõe essa organização. Iniciando da esquerda para a direita: primeiro aparece a bandeira do organismo de cooperação diplomática (CPLP), em seguida as bandeiras das respectivas nações: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e por último, Timor Leste.

Figura 1: Bandeira da CPLP e dos Estados -Membros fundadores.



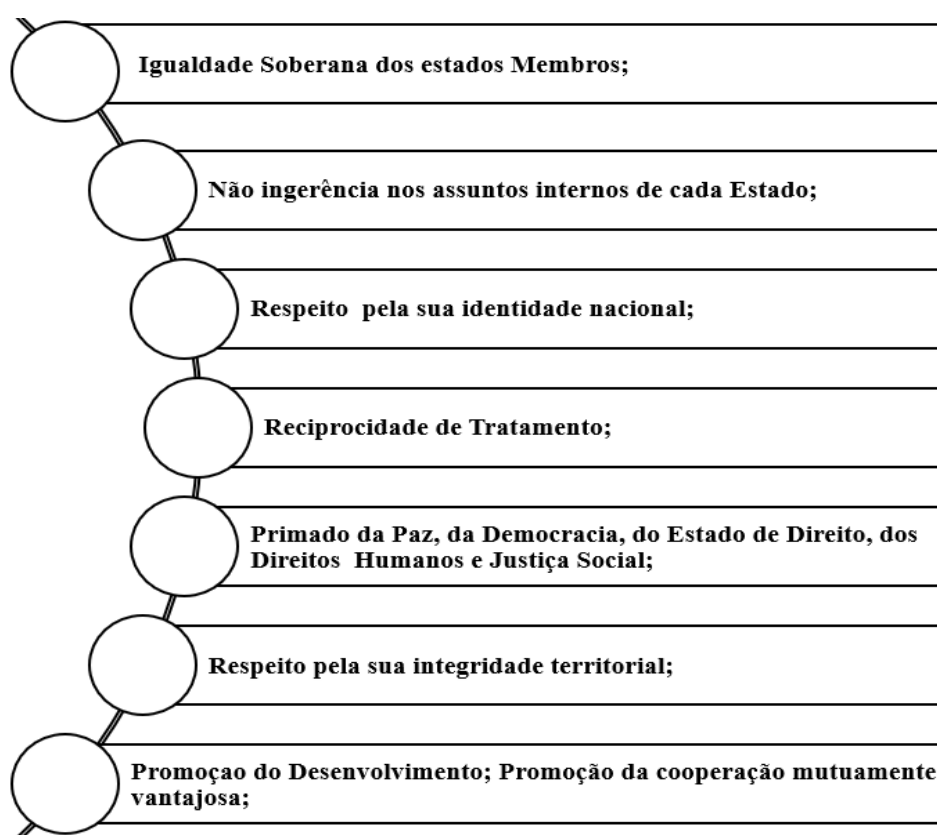
Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa sobre os membros fundadores em (CPLP, 2007).

Quanto ao local onde está a sede, inicialmente, a CPLP está situada em Portugal, na cidade de Lisboa. Os três objetivos gerais da cooperação são descritos no Estatuto da CPLP (2007), ART. 3º que constam:

A concertação político-diplomática entre os seus membros em matéria de relações internacionais, nomeadamente para o reforço da sua presença nos fora internacionais; b) A cooperação em todos os domínios, inclusive os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social; c) A materialização de projetos de promoção e difusão da Língua Portuguesa, designadamente através do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (CPLP, 2007, p.01).

Esses três objetivos são referentes ao que se deseja realizar no âmbito da cooperação transnacional entre os países membros, objetivando ações de cooperação em todos os níveis. A educação é colocada nos objetivos como o primeiro item de domínio da cooperação, perpassando, também, por todas as demais áreas, ciência, cultura, desporto, saúde, tecnologia etc. Tem uma preocupação especial com os projetos que são referentes ao ensino e a manutenção e a propagação da língua portuguesa. A figura 03, a seguir apresentada, descreve os princípios orientadores da CPLP.

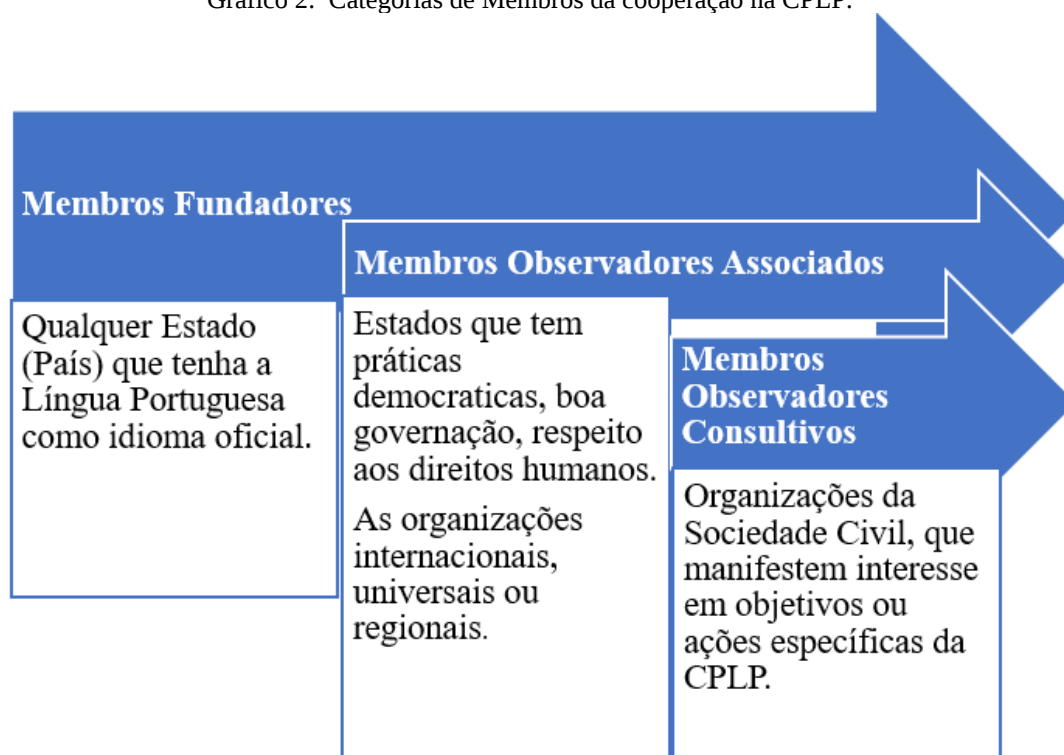
Figura 2: Princípios orientadores da cooperação na CPLP.



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa sobre os princípios orientadores da cooperação em (CPLP, 2021).

Esses princípios regem todas as ações, áreas e contextos de cooperações entre os países membros da CPLP. A Comunidade conta com uma grande diversidade de membros em sua composição, esses membros constituem três grandes categorias conforme o gráfico 02.

Gráfico 2: Categorias de Membros da cooperação na CPLP.



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa sobre as categorias de membros da cooperação (CPLP, 2021).

Os membros são admitidos mediante deliberações das reuniões administrativas realizadas pelos membros fundadores no âmbito organizacional da CPLP. Os observadores admitidos, primeiro precisam se candidatar e justificar uma fundamentação de interesse em fazer parte da comunidade. Só, então, é votada e encaminhada às instâncias da Organização. Os membros observadores, após admitidos, têm direito a participar das reuniões, mas não têm direito a voto, nas decisões. (Estatuto CLP, 2021).

Em 1999, a 54ª Assembleia Nacional das Nações Unidas, mediante a Resolução nº 54/10 de 18 de novembro de 1999 celebrou o acordo de cooperação, concedendo a Organização das Nações Unidas o estatuto de observador da CPLP. Tal posição, de acordo com o documento, foi declarado importante para observação de como se constitui a comunidade, a cooperação entre os países, a dinâmica, dos objetivos e possibilidades exitosas que essa cooperação venha proporcionar. Ser observador é ter autorização a participar de toda a dinâmica das reuniões da CPLP (ONU, 1999). A seguir, a lista dos Estados ou Organizações, Membros da CPLP:

Quadro 5: Lista de Países e Organizações de acordo com as categorias de Membros da CPLP

Lista de Países e Organizações Membros da CPLP			
Países Membros Fundadores	Membros Associados	Observadores	Membros Observadores Consultivos
Angola, Brasil, Cabo verde, Guiné Bissau; guiné equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste.	Marfim, República do Peru, República Helénica, Roménia, Organizações das Nações Unidas, Conferência Ibero-Americana, ao g7+ e à Organização Europeia de Direito Público.		Uruguai, Senegal, Geórgia, Japão, Namíbia, Turquia, República Tcheca, República Eslovaca, Hungria, Maurício, Argentina, Chile, Itália, Andorra, França, Luxemburgo, Sérvia e Reino Unido, além da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos países e/ou organizações que fazem parte das categorias de membros (CPLP, 2023).

Segundo o Relatório de Comissão Nacional da UNESCO em Portugal no ano de 2019, a CPLP colabora ativamente com a missão permanente da UNESCO com o coletivo de embaixadas em Portugal e as comissões dos estados membros possuindo enquadramento legal para atuar conjuntamente as comissões da CPLP (UNESCO, 2019, p.11). Disponibilizamos um mapa digitalizado, que consta uma ilustração dos membros, que foram mencionados anteriormente, no quadro 05, a figura 03, ilustra os Estados-membros a partir de cooperação.

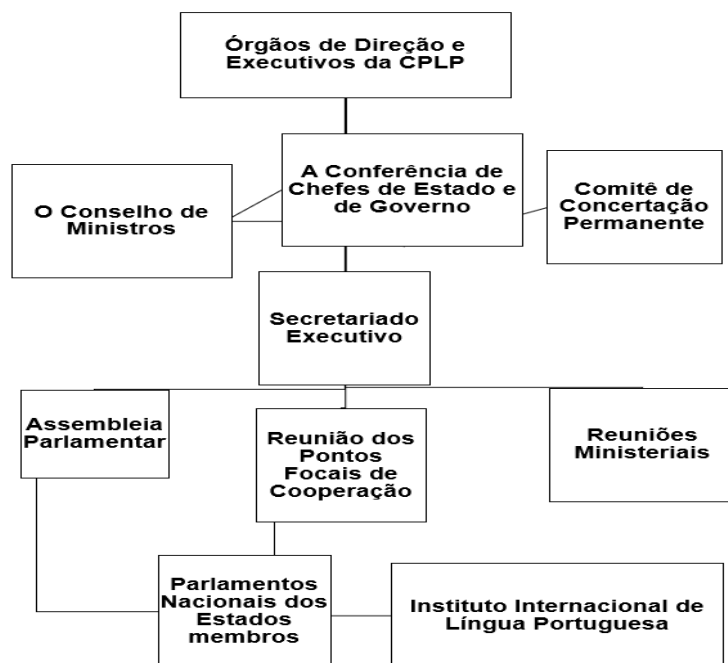
Figura 3: Mapa digital dos Estados- Membros de Cooperação na CPLP em 2023.



Fonte: Mapa países e/ou organizações que fazem parte dos membros de cooperação (CPLP, 2023).

Na próxima página, apresentamos o gráfico 03, sobre o Organograma da estrutura da CPLP, como se organizam entre as hierarquias e distribuições de funções:

Gráfico 3: Organograma da estrutura geral da hierarquia de constituição da CPLP



Fonte: Elaborado pela autora, com base em informações do Estatuto de cooperação (CPLP, 2021).

As decisões do Conselho de Ministros são tomadas por consenso. A conferência de Chefe de Estados e de Governo é o órgão máximo da CPLP. As reuniões possuem uma periodicidade bem diversificada. As mais frequentes são as Reuniões de Pontos Focais de Cooperação da CPLP. Essas reuniões são realizadas semestralmente, normalmente nos meses de fevereiro e julho. Podem ser realizadas, ainda, reuniões extraordinárias, convocadas por dois terços dos Estados-Membros. Essas reuniões são orientadas pelo Regimento de Reuniões da CPLP (CPLP, 2021).

Conselhos de Ministros, de caráter ordinário, com periodicidade anual são realizadas a cada ano em um Estado- membro fundador diferente. Dessa reunião são emitidos documentos que são chamados de resoluções que tratam sobre relações de caráter econômico, administrativo, cultural e educacional entre os países membros. Outras reuniões a cada dois anos da operacionalização na CPLP geram os planos estratégicos de ações de cooperação para as áreas de acordo com o secretariado e conselho de ministros. Dentre os documentos principais, destacam-se os relatórios e planos estratégicos de cooperação.

A CPLP possui um modelo de rodízio ou rotatividade de ocupação dos cargos. O Brasil esteve na presidência rotativa da CPLP no período de 2002 a 2004 e no período de

2016 e 2018. No caso da educação regulamentados dois planos estratégicos de cooperação em educação. O primeiro plano estratégico da CPLP (2015-2022)¹⁶ e o segundo (2022-2026).

Para Souza e Souza (2017), as políticas públicas na promoção da Educação na CPLP têm papel na direção de promover o direito da cidadania e desenvolvimento econômico da comunidade, promovendo integração entre os estados-membros com oportunidades de angariar fomento para as ações das políticas educacionais no âmbito da CPLP. As tendências são de que as políticas públicas sejam pensadas e intermediadas por redes de atores diversificadas concentrando fundações internacionais privadas interessadas e dispostas a fomentar apoiando as instituições públicas e organização não governamentais locais (Souza; Souza, 2017, p.228-229).

De acordo com Saraiva (2001), a CPLP configura um projeto de dimensão cooperativa-político-diplomática de forma mais livre do colonialismo vivido no passado, com características mais horizontais nas relações de cooperação mútua entre os estados membros Brasil-Portugal e África. Para o autor, há a possibilidade de que essa organização de cooperação venha a se transformar em uma espécie de plataforma operacional de cooperação em que os países com poucas condições de poder econômico, em escala global, tenham oportunidade de ser inseridos em oportunidades de cooperação internacional horizontal com outros estados-membros (SARAIVA, 2001).

No entender de Marcon (2014), a CPLP é uma organização diplomática que age no sentido de fortalecer um modelo de comunidade de característica supranacional que possui caráter hegemônico transnacional em nome de uma língua e um passado histórico-cultural construído em comum entre esses estados membros. Esse agrupamento dos países pode interferir na política, na ideologia e nos processos de identificação cultural e de identidade local.

Segundo Machado (2010), a língua portuguesa possui um status de idioma transcontinental e de caráter de valorização econômica, que atingiu valor de mercado e mercantilização desde a época das navegações portuguesa. Hoje as ex-colônias portuguesas e o mundo passam por toda uma reorganização do mundo político e econômico, proporcionado pelas reorganizações propostas por comunidades e blocos econômicos impulsionados pelo mercado e a lógica do consumo, da produção e do capital. Disputando e competindo por espaços políticos e econômicos. Em busca de cooperação e comercialização e com isso a língua o idioma se torna um elemento de extrema relevância. A lusofonia na criação desse

¹⁶ Por conta da pandemia de Covid-19, esse plano teve a vigência prorrogada até 2022.

espaço de concertação político diplomática a CPLP nasce com o intuito de resistencia, no movimento contra hegemônico na direção de combate contra a hegemonia exercida pelo idioma mundial que foi ganhando espaço e se tornando o idioma oficial das relações mundiais de comércio, a língua inglesa (Machado, 2010).

De acordo com o Ministério da Educação brasileiro, a cooperação internacional no âmbito da educação, na CPLP, consiste em um relevante papel em que os estados membros se reúnem a cada dois anos, fazendo a elaboração do Plano Estratégico de ações bienais para a educação nos países lusófonos, constituindo grupos de trabalhos nas mais diversas temáticas (Brasil, 2023). Uma das temáticas dos grupos de trabalho é a da Alfabetização e educação de todas as pessoas, que será foco da análise empreendida no tópico a seguir.

2.2 Os Planos Estratégicos de Cooperação em Educação da CPLP

Esse tópico tratará da análise dos dois planos estratégicos e dos dois planejamentos de ação a fim de apontar os principais aspectos e pautas a serem mencionadas e destacadas principalmente no que contempla a alfabetização, nos países lusófonos.

Segundo Souza; Bortot e Scaff (2023), a CPLP se assenta na esfera de interesses entre angariar conjecturas diplomáticas em torno dos Estados membros que partilham de vínculos históricos oportunizados pela colonização portuguesa. Nessa direção se posicionam como articuladores de agenda política através da organização internacional vinculada por meio da cooperação. Tal cooperação se estabelece prioritariamente em áreas da saúde, economia, ciência, cultura, direitos humanos, turismo entre outros, principalmente a educação (CPLP, 2019).

A seguir, apresentamos o quadro mencionando os Documentos nomeados de planos estratégicos e planos de ação no domínio da educação entre 2015 e 2026, que configuram a política educacional no âmbito da Comunidade, o período de vigência, os atores envolvidos, as principais pautas que são destacadas nesses documentos e diretrizes políticas as quais mencionam a alfabetização:

Quadro 6: Planos estratégicos e planos de ação no domínio da educação, as principais pautas sobre a alfabetização, nesses documentos entre 2015 à 2026.

Documento	Vigência	Atores Envolvidos	Principais pautas destacadas	Diretrizes políticas que contemplam a alfabetização
Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015-2020)	2015 a 2021	Representantes dos Ministérios de Ed. Dos EM.	Implementar ações de cooperação multilateral concertadas, harmonizadas e orientadas para resultados concretos nos domínios da educação, que contribuam para o efetivo desenvolvimento dos sistemas educativos dos países da CPLP, com vista a melhoria da sua qualidade.	Acesso equitativo a todos as múltiplas dimensões da educação, iniciando pelo foco da alfabetização ao longo da vida; -Aumento e universalização da oferta da educação primária universal de qualidade; - Reforço das estratégias de alfabetização de jovens e adultos; Através de atores da cooperação intracomunitário e extra, cooperação multilateral, procurar parcerias entre diferentes atores.

<u>Plano de Ação de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2016-2020)</u>	2016 a 2021	Representant e dos Ministério de Educação dos EM. Brasl: INEP, SASE e SECADI, SEB	Informação e Avaliação; Princípio de boas práticas em Sistemas de ensino e avaliação e controle. Acesso; Capacitação dos profissionais da educação; Qualidade; Melhorar a qualidade do ensino da língua portuguesa. Princípio de boas práticas e a formação de uma rede de formação de professores; Formação de professores com as TICs e ensino a distância. Criar o Portal didático de compartilhamento de boas práticas curriculares, didáticas e pedagógicas.	Políticas de universalização do acesso no ensino primário, a partir do 1º ano de escolaridade, no ensino de leitura e escrita em Língua Portuguesa.
<u>Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2022-2026)</u>	2022 a 2026	(UNESCO) Representant es dos Ministério de Ed. dos EM.	I. Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (AEJA) na CPLP; II. Alimentação, Nutrição e Saúde Escolar (ANSE) na CPLP; III. Avaliação das Aprendizagens e dos Sistemas Educativos (AASE) na CPLP; IV. Educação em Situações de	OE1: Criar um Espaço de diálogo contínuo, partilha de experiências e boas práticas de AEJA da CPLP. OE2: Refletir sobre o papel dos educadores de AEJA nos contextos nacionais dos EM de forma harmonizada e comunitária. OE3: Desenvolver ações de capacitação

		Reunião de Pontos Focais da Educação & Grupo de Trabalho dos Peritos Nacionais de AEJA dos Estados membros da CPLP	Emergência na CPLP; V. Educação Inclusiva na CPLP; VI. Ensino Técnico Profissionalizante (ETP) na CPLP; VII. Portal da Educação da CPLP; VIII. Produção de Estatísticas da Educação da CPLP; IX. Promoção da Língua Portuguesa nos Sistemas Educativos da CPLP; X. Rede de Escolas Amigas da CPLP Aprofundamento do diálogo e o trabalho conjunto com a finalidade de fomentar o estabelecimento de parcerias com organismos internacionais, “juntar sinergias” o desenvolvimento de uma estratégia comum no domínio da Educação em Emergências e a implementação de iniciativas que promovam uma Educação Inclusiva na CPLP”	institucional sobre AEJA.
--	--	---	---	----------------------------------

Plano de Ação de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação CPLP (2022-2024)	2022 a 2024	(UNESCO), (OEI), (OIT) (BM), (ADEA), (BAD), (OCDE), (UE), (UA), (Mercosur)	– Partilha de experiências entre EM da CPLP em matéria de AEJA partilhadas – Partilha de estratégias para que a AEJA seja integrada nos planos globais e nacionais de intervenção e de recuperação na sequência de situações de emergência identificadas e partilhadas – Contributo das tecnologias de informação e comunicação (TIC) identificado e aproveitado ao serviço do processo de ensino-aprendizagem no domínio da AEJA – Recursos didáticos e materiais pedagógicos e de estratégias, metodologias e técnicas de ensino AEJA entre os EM partilhados	I.1. «II Oficina de Promoção de Boas Práticas de Alfabetização de Jovens e Adultos na CPLP» - Promoção de um espaço de diálogo e de partilha de experiências e boas práticas de AEJA entre os EM da CPLP: – Realização periódica de reuniões entre os Peritos Nacionais do GT-AEJA, Pontos Focais da Educação e Ministerial da Educação da CPLP – Ficha de levantamento de experiências na formação de professores e ou educadores AEJA, preenchidas anualmente pelos EM – Publicações resultantes dos trabalhos da II Oficina de Boas Práticas de Alfabetização de Jovens e Adultos na CPLP, divulgadas no Portal da Educação da CPLP; I.2. Criação da «Página de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (AEJA) da CPLP» no Portal da Educação da CPLP: – Transmissão em direto da Conferência através do Portal da Educação da CPLP – Divulgação de estudos e recomendações
---	--------------------	---	--	--

				matéria de AEJA – Divulgação de oportunidades de formação e eventos sobre AEJA nos EM da CPLP – Partilha de experiências e boas práticas de AEJA entre os EM. I.3. Realização da «II Conferência Internacional sobre a Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos n – Atualizar e rever de forma contínua a Visão da AEJA a longo prazo da CPLP (Educação 2030) – Publicação de atas da Conferência, para integração na Coleção “Cadernos de Educação da CPLP”, a disponibilizar em acesso aberto no Portal da Educação da CPLP – Publicações de estudos e recomendações emanadas das conclusões da Conferência, com a participação dos EM e OI convidadas – Promoção do interconhecimento dos subsistemas de AEJA dos EM da CPLPa CPLP» I.4. Dinamizar uma ação de capacitação institucional tendo em vista contribuir para a profissionalização dos educadores e ou professores de AEJA
--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em CPLP.org [Estratégia \(cplp.org\)](http://cplp.org)

O Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015-2020) foi criado em 17 de abril de 2015, na cidade de Dili, capital do Timor Leste, localizado no continente asiático. Esse documento foi aprovado na I Reunião de Ministros da Educação da CPLP. Foi publicado com (quatro) 4 subdivisões: Diretrizes Orientadoras da CPLP para a educação que foram consultadas para a elaboração desse plano; Objetivo Geral do Plano; Eixos e Objetivos Estratégicos; Estruturas de operacionalização do Plano Estratégico.

Como o próprio nome já menciona que se trata de um plano estratégico, é um documento que sugere o que se fazer em matéria de alcance de objetivos propostos para a educação dos Estados membros. Planejado para a vigência de cinco (05) anos, mas que conforme já mencionado anteriormente, devido a pandemia de covid 19, teve seu período de validação prolongado para até o ano de 2021. Dentre as diretrizes para a criação do Plano é mencionada a Declaração constitutiva da CPLP de 1996 até a X Conferência de Estado e Governo da CPLP em 2014. As reuniões de Ministros da Educação desde 1997, também são citadas. Sendo que deixa se transparecer que a ideia é a partir desses normativos procurando por bases para colocar em prática os anseios da cooperação multilateral, a procura de dinamizar e aprofundar tal cooperação nos domínios da educação, estando alinhados com a declaração de Dakar, os princípios orientadores dos ODS e o futuro alinhamento com a agenda 2030, pós 2015, da ONU.

Quanto ao objetivo geral do supracitado plano PECE 2015-2020, segue na perspectiva de dotar a CPLP de um documento orientador da política educacional pautado na direção da multilateralidade incorporando as demais deliberações dos estatutos da organização ser seguido pelos Estados Membros, o qual persegue a melhoria e concretização de resultados e consequente qualidade dos sistemas educativos no domínio da CPLP. Por meio da implementação de cooperação multilateral estudada, combinada e ajustada, conveniente e ajustada.

Para tanto, tal Plano Estratégico foi estruturado por cinco (05) eixos e doze (12) objetivos estratégicos que se concentram nas seguintes áreas: Informação e acesso: Aumentar o conhecimento mútuo relativo aos sistemas educativos dos EM da CPLP; Melhorar a avaliação do sistema educativo, incluindo os sistemas e instrumentos de monitorização; Acesso: Promover a equidade e a inclusão na educação; Aumentar a oferta de educação pré escolar; Universalizar a oferta do ensino primário e aumentar o acesso ao ensino secundário;

Reforçar a alfabetização de jovens e adultos; Promover o ensino técnico e profissionalizante e aprendizagem ao longo da vida. Capacitação: Reforçar a qualificação dos profissionais da educação; Qualidade: Melhorar a qualidade da educação, nomeadamente estabelecendo objetivos curriculares precisos e exigentes; Promover a eficiência e eficácia do investimento em educação; Língua Portuguesa: Promover a difusão e a projeção da Língua Portuguesa, da literatura e história dos Estados Membros da CPLP; Melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa dos países da CPLP, nos seus vários contextos linguísticos (CPLP, 2015. p. 7).

No que concerne a presença direta da alfabetização, percebe-se que aparece apenas como um objetivo estratégico, número seis. Que trata mais diretamente ao reforçar a alfabetização de jovens e adultos, nos países membros. Mas indiretamente há nos demais objetivos, a nuance da alfabetização, pois quando se menciona a necessidade de se promover políticas que proporcionem o aumento da oferta da educação primária, a melhorar a qualidade do ensino da Língua portuguesa, também são assuntos que se referem e se aplicam a etapa da alfabetização nos EM.

Quanto aos atores envolvidos no PECE CPLP (2015-2020), podemos encontrar na Declaração final da I Reunião extraordinária de ministros da educação dos países membros que os mesmos ou seus representantes se constituíram os atores presentes na elaboração desse plano (CPLP, 2015).

O Plano de Ação de Cooperação Multilateral no

Domínio da Educação da CPLP (2016-2020) foi elaborado e aprovado na IX Reunião de Ministros da educação da CPLP, também na cidade de Dili, Ásia nos dia 24 de maio de 2016. Com período de vigência entre 2016 á 2021, sendo estendido até o ano de 2021, por motivo da pandemia da Covid 19. Esse plano trás em si a menção de atores que estiveram presentes na reunião de elaboração desse plano, tais atores fazem parte de secretarias ligadas ou vinculada a ao ministério de educação, no caso, representações de setores de avaliação INEP, setores da formação e da educação básica SECADI, essas e outras secretarias se fazem presentes nesses documentos, de cada um dos nove (09) Estados Membros. A ideia central está contida justamente em traçar a agenda de possibilidade estratégicas para ações que objetivam o alcance da qualidade da educação e o cumprimento da agenda internacional da educação. Através das Orientações das Declarações de Educação pata Todos, tratadas no capítulo anterior.

Quanto a alfabetização, esse referido plano de ação trata de recomendações para a criação de Políticas que promovam a universalização do acesso no ensino primário, a partir do 1º ano de escolaridade, no ensino de leitura e escrita em Língua Portuguesa. Também verifica-se uma preocupação acentuada quanto a educação de jovens e adultos, buscando a erradicação do analfabetismo entre pessoas adultas.

Para dar sequência a política educacional no governo da CPLP, é elaborado um novo plano estratégico de cooperação. O Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP PECE-(2022-2026). Foi aprovado na II Reunião Extraordinária de Ministros da Educação da CPLP, em Luanda, no continente africano, em 31 de março de 2022. Tal plano frisa bem que veio para reafirmar a língua portuguesa por meio de um compromisso coletivo de cooperação horizontal estruturante entre os Estado-nações. O documento coloca que esse plano deve ser um instrumento abrangente e integrador de sinergias entre a área da educação. Buscando a reiterar o compromisso assumido com a agenda internacional da educação que coloca como orientação principal assumida, cumprir a proposta da agenda 2030 e destaca o ODS 4 que cita haver o desafio de fazer com que a atuação da comunidade seja mais coesa no quesito educação procurando buscar a sistematização e identificação dos instrumentos de governança em busca de assegurar a eficácia e a eficiência no alcance da qualidade da educação.

Os atores presentes, mencionados no Relatório final da declaração da reunião CPLP (2022), destacam-se as seguintes organizações: participação da Subdiretora-Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para o Setor da Educação e o Diretor do Bureau Internacional da Educação (BIE-UNESCO). em estreita articulação com o Secretariado Executivo, a combinar e articular encontros técnicos com Organismos Internacionais parceiros da CPLP, como a UNESCO e suas Agências, a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Cultura e Ciência (OEI), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Banco Mundial (BM), a Associação para o Desenvolvimento da Educação em África (ADEA) e o Banco Africano de Desenvolvimento (BAD).

O documento PECE (2022-2026) é estruturado em dez eixos estratégicos, e 30 objetivos específicos (OE) para definir projetos que são prioritários no modelo de metas. Os dez eixos compreendem: Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (AEJA) na CPLP; Alimentação, Nutrição e Saúde Escolar (ANSE) na CPLP III; Avaliação das Aprendizagens e

dos Sistemas Educativos (AASE) na CPLP; Educação em Situações de Emergência na CPLP; Educação Inclusiva na CPLP; Ensino Técnico Profissionalizante (ETP) na CPLP; Portal da Educação da CPLP; Produção de Estatísticas da Educação da CPLP; Promoção da Língua Portuguesa nos Sistemas Educativos da CPLP; Rede de Escolas Amigas da CPLP.

Os 30 Objetivos específicos se dividem entre os 10 eixos, sendo que cada eixo possui até 03 três OEs. Concentraremos aqui no Eixo I que condiz a temática dessa pesquisa. Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (AEJA) na CPLP. Que possui os 03 primeiros objetivos específicos.: OE1: Promover um espaço de diálogo, partilha de experiências e boas práticas de alfabetização e educação de jovens e adultos (AEJA) entre os Estados-Membros (EM) da CPLP, através da realização da II Oficina de Capacitação para Boas Práticas de AEJA na CPLP (2022) Incentivar a reflexão comunitária e harmonização do papel dos educadores de jovens e adultos no processo de ensino-aprendizagem, incluindo em contextos de emergência; Impulsionar a cooperação multilateral em matéria de ações de capacitação institucional, em alinhamento com as prioridades e interesses estratégicos nacionais relacionadas com a AEJA Coordenação Técnica: Reunião de Pontos Focais da Educação & Grupo de Trabalho dos Peritos Nacionais de AEJA dos Estados-Membros da CPLP (PECE CPLP, 2022).

O foco principal é sobre criar uma equipe, um espaço de partilhar experiencias por meio de boas práticas entre os Estados Membros na alfabetização, tanto de criança como de adultos. Incentivar a capacitação institucionais e harmonização do papel dos educadores no processo do ensino aprendizagem. Impulsionando a cooperação multilateral em busca de alinhar prioridades e interesse estratégicos no domínio da alfabetização. Em articulação com o Plano de Ação de Cooperação no domínio da educação o PACE CPLP 2022-2024).

O Plano de Ação de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação PACE CPLP (2022-2024). Foi aprovado na mesma reunião do Plano estratégico 2022-2026. é um documento que traz orientações sobre a promoção de diálogo, e o compartilhamento de boas práticas; a criação de uma página da Alfabetização com o objetivo de mapear e levantar informações sobre a alfabetização nos países membros. Auxílio da tecnologia para recursos didáticos e materiais pedagógicos metodológicos e para partilha entre as nações. Realizar uma conferência internacional da AEJA. Elaborar um glossário de alfabetização. Promover o interconhecimento entre a literacia. Promover recursos e a utilização de TICs na alfabetização. Publicar atas e conferências como criar uma rede de apoio da própria CPLP

para capacitar os professores alfabetizadores. Criar as escolas amigas da CPLP (desde os anos iniciais) até o ensino técnico.

Quanto a escolas amigas o documento que regimenta essa atuação, CPLP (2023), constituído por 30 artigos, no qual trata de um manual de orientações desde a candidatura da escola que pode ser pública ou privada, para ingressar nessa rede de escolas até a gestão, que por sinal é uma gestão por nomeação do conselho de ministros, o acompanhamento, a formação e manutenção desses estabelecimentos que deverão ser mantidos pelos Estados Membros bem como as instituições de cooperação educacional. O 1º e o 2º ano, classes de alfabetização, funcionarão como projetos pilotos, na implantação de modelos de trabalho. Ainda consta a expressão de desenvolver educação para o desenvolvimento, ou seja, na perspectiva de introduzir um conceito de educar para o desenvolvimento. Tendo como principal foco no ensino de técnicas e a utilização dos princípios de boas práticas. A Rede de escolas amigas (REA- CPLP), poderá ser implantada em escolas dos EM bem como em escolas de outras nações que optarem e aceitarem aos “ideais” da CPLP.

Análise comparativa entre os planos chama a atenção para dois aspectos específicos. O aumento das recomendações de criação de políticas relacionadas a alfabetização. Bem como o aumento de atores envolvidos na elaboração dos planos a partir de 2020. A recomendação de criar-se uma rede de capacitações para formar professores. A criação de um dicionário que não tinha no plano anterior. A alfabetização deixa de ser apenas um OE, como era no primeiro plano e agora possui um eixo próprio que já mostra o aumento da preocupação da CPLP com a temática. A reafirmação do princípio de observação de boas práticas na alfabetização entre os estados membros, ou seja importar, copiar ou reaproveitar políticas de outros lugares, mesmo que os contextos sejam plenamente diferentes.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM ANGOLA, BRASIL E PORTUGAL

Esse capítulo consiste em analisar mais especificamente as políticas educacionais para alfabetização estabelecidas nos três países lusófonos delimitados na investigação: Angola, Brasil e Portugal. O objetivo principal do capítulo concentra-se em: Caracterizar os países lusófonos Angola, Brasil e Portugal no tocante aos seus contextos político-administrativos e sistemas educacionais, em especial, as etapas referentes a alfabetização;

O Capítulo está dividido em três tópicos: Caracterização dos países: Angola, Brasil e Portugal; Políticas de alfabetização em Angola, Brasil e Portugal; e por último: Aproximações e distanciamentos entre as políticas de alfabetização em países lusófonos. E por finalizar o capítulo a perspectiva é analisar os elementos de igualdade e diferenças entre os três países, que estão registradas em suas respectivas constituições e legislações educacionais, bem como concluir a análise quanto ao contexto da lusofonia proposto nos planos educacionais da CPLP e políticas globais de alfabetização.

Para tanto, trabalharemos inicialmente com a caracterização dos três países citados, no tocante aos seus contextos político-administrativos. Iniciando por dados demográficos, educacionais, características históricas, político-administrativas da estrutura de estado e governo, características populacionais, localização geográfica, o Produto Interno Bruto (PIB), o PIB *per capita*, Sistema educacional, direito a educação básica, população educacional atendida, Índice de Desenvolvimento Humano de Educação (IDHE).

3.1 Caracterização dos países: Angola, Brasil e Portugal

Essa seção tem o objetivo de caracterizar os três países lusófonos, Estados- membros da CPLP, os quais traremos os dados populacionais: Dados demográficos e educacionais, breves características históricas, características político-administrativas, como são as características de estado e de governo, características da população, a localização geográfica desses países, o PIB (Produto Interno Bruto), Renda Per Capita, O sistema Educacional (como é organizado), o direito a educação básica, a população educacional atendida e o IDEH

(Índice de Desenvolvimento Humano da Educação). A organização da ed. MEC (Brasil), MED (Angola) e ME (Portugal).

A partir de agora iniciamos a caracterização desses indicadores dos três dos países membros da CPLP, a saber, Angola, Brasil e Portugal. Essas nações possuem características próximas ou distantes entre si. Entre elementos: idioma, população, território, posição geográfica global, formas de governo, constituição de Estado, desenvolvimento social, humano, histórico e econômico. Através dessas informações de descrição de contextos, em nível amplo de cada país, possibilita entender melhor a relação de análise sobre os contextos educacionais de alfabetização enquanto política, nesses países.

De acordo com o Quadro nº.05, traremos as bandeiras nacionais dos países, as atuais moedas e a aproximação entre os Estados e o idioma oficial falado. As bandeiras refletem características históricas relacionadas a colonização e trajetória de independência desses países.

A moeda, cada país tem a liberdade de utilizar a sua, pois a CPLP não tem uma moeda adotada, assim como o fez a União Europeia. As políticas monetárias dos países são regidas pelas seguintes moedas: Angola é a moeda *Kwanza*, Brasil é o Real e Portugal é o *Euro*.

A colonização de Angola foi feita por Portugal e ocorreu por volta de 1480, com o propósito de se instalar ali um porto comercio de escravos, que mais tarde, seriam enviados em grande número de angolanos para o Brasil. Através de um lento processo de transformação do território angolano, a colonização das terras foi transformada em uma colônia de povoamento maciço de europeus (Pimenta, 2017). Angola possui diversas línguas nacionais (denominadas de *dialectos*), as mais faladas são: o Kikongo, Kimbundo, Tchokwe, Umbundo, Mbunda, Kwanyama, Nhaneca, Fiote, Nganguela (Angola, 2024).

Quanto a colonização do Brasil também pela nação de Portugal no ano de 1500, ocorreu mediante exploração intensa, pois admiravam a diversidade brasileira da fauna e da flora de riquezas do território que figurava mais em um continente do que em um simples país. Trouxeram, a língua portuguesa para o mundo novo que possuía uma diversidade de línguas indígenas, cerca de 1300 línguas. A língua principal o Tupi, foi nomeado pelos portugueses de língua geral (Abreu, 2009). O português teve influência das línguas indígenas nos nomes da fauna e flora, a influência de línguas africanas, em especial de Angola, devido a vinda da população angolana em massa que foi escravizada e trazida para trabalhar para os portugueses na época da colonização.

Portugal, a nação colonizadora das nações lusófonas. Possui intenso passado de navegações marítimas e dominação das colônias portuguesas na América, África e Ásia. Em

busca de levar o seu idioma para partilhar as nações. No Brasil funda as escolas de língua portuguesa, um internato e uma escola para ensinarem os indígenas, oficialmente em 1770, no Rio Grande de São Pedro, firma o Diretório Pombalino, de Marques de Pombal, no qual se estabelece a imposição via Decreto que torna proibida a comunicação da língua geral (Tupi guarani) e línguas indígenas. Tal decreto restringe a comunicação ser feita exclusivamente em Língua Portuguesa, tornando proibidas também as línguas africanas faladas no Brasil, pelos escravos e seus descendentes (Garcia, 2007, p. 24-26).

Nos países africanos, segundo Mata (2019),

Nos princípios do século XX, com a consolidação da legitimidade sobre parte dos territórios que lhe couberam na Conferência de Berlim (1884/1885), Portugal construiu uma estrutura ideológica em que se baseava a instalação das estruturas em diferentes campos da actividade social (no capítulo da educação, cultura, saúde, economia), construindo-se o sistema do colonialismo – que pode definir-se como a exploração dos recursos naturais com a utilização das gentes da terra⁵ (Mata, 2019, p. 209)

Quadro nº.05- Bandeiras, idiomas oficiais e moedas dos países Angola, Brasil e Portugal

País / Bandeira	Idioma Oficial	Moeda
		
	Português	Kwanza
	Português	Real
	Português	Euro

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados abancao/sistema-financeiro/evolucao/historica/historia-do-kwanza/; bportugal.pt/moedas-características; bcb.gov.br; ine.govao; ibge.gov.br.

Quanto a população residente em Angola, Brasil e Portugal

Quadro nº 06- População dos países

País	Ano	População
Angola	2022	35.588.987 habitantes
Brasil	2022	215.313.498 habitantes
Portugal	2022	10.270.865 habitantes

Fonte: Fonte: Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2023)

Gráfico comparativo de populações:

Fig. 05- Dimensão territorial de Angola, Brasil e Portugal.



Fonte: elaborado pela autora, com base em dados de :<https://mtti.gov.ao/ao/angola/o-perfil-de-angola/Áreas Territoriais> | IBGE. www.ine.gov.ao. Pt

Quadro nº. 07- Densidade Demográfica de Angola, Brasil e Portugal

País	Densidade
Angola	

Brasil	2386 hab/km ²
Portugal	316,1 km ²

Fonte: Elaborado pela autora [Panorama do Censo 2022 \(ibge.gov.br\)](https://ibge.gov.br), <https://embangola.at/dados.php?ref=sobre-angola>.

Figura nº 06- Localização de Angola, Brasil e Portugal, no mundo



Fonte: Elaborado pela autora no VISME software.

Quadro nº 08- Configurações de Governo e divisão política/administrativa

País	Formas de Governo	Estado	Divisão Política/Administrativa
Angola	Presidencialista - Parlamentar	Unitário	18 províncias e 163 Municípios
Brasil	República Presidencialista	Federalismo	26 estados e um distrito federal
Portugal	República Parlamentarista Semipresidencialismo	Unitário	18 distritos, 308 concelhos e 3092 Freguesias.

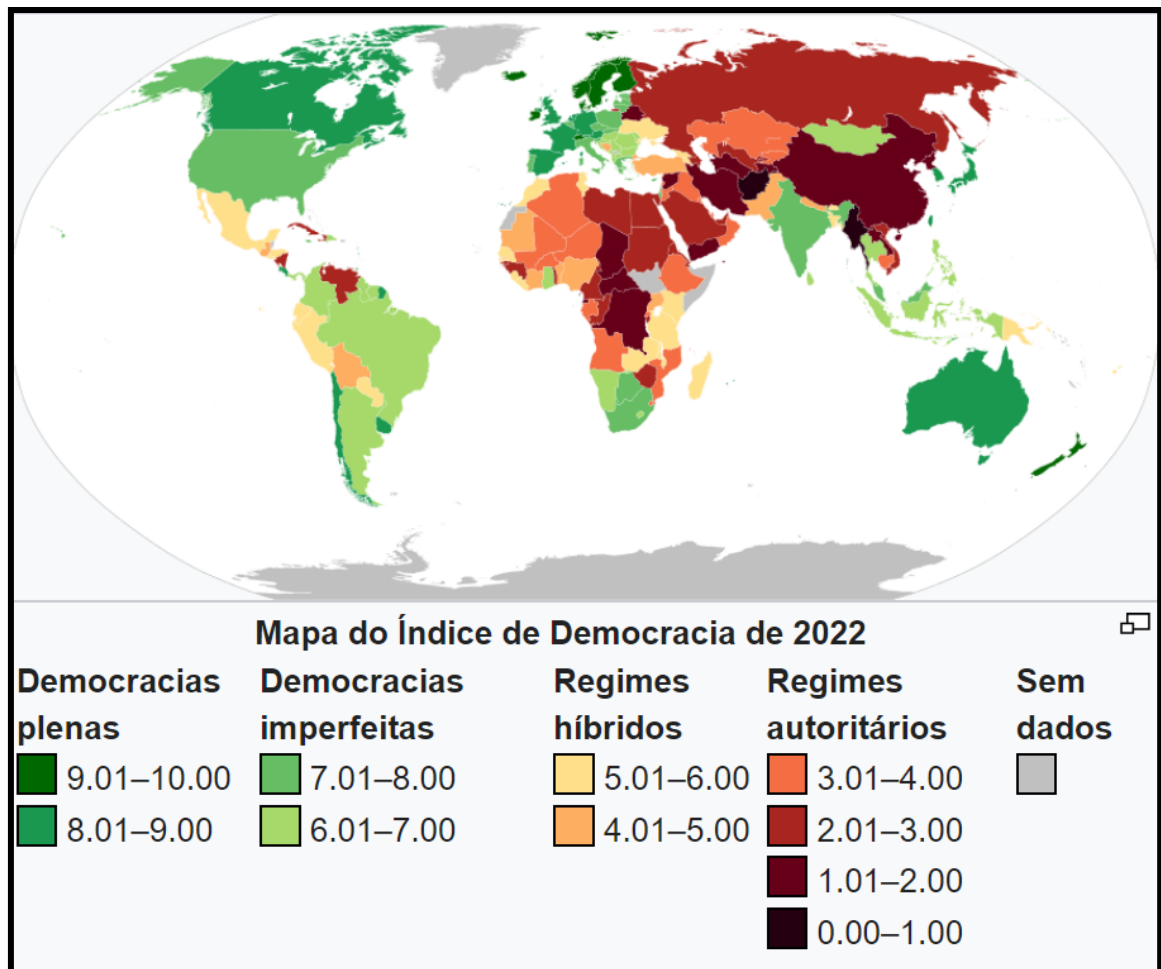
Fonte: Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos Constitucionais dos países da amostra.e dados de:
<https://embangola.at/dados.php?ref=sobre-angola>, <https://observalinguaportuguesa.org/indice-de-democracia/>
<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/portugal/a-democracia-portuguesa>

A Angola é uma ..

Democracia Pluripartidária com sistema semi-presidencialista constituído pelos seguintes órgãos do Estado:
 Presidente da República, Assembleia Nacional, Governo e Tribunais

(Estado unitário) A República de Angola é um Estado unitário que respeita, na sua organização, os princípios da autonomia dos órgãos do poder local e da desconcentração e descentralização administrativas, nos termos da Constituição e da lei (ANGOLA, 2010).

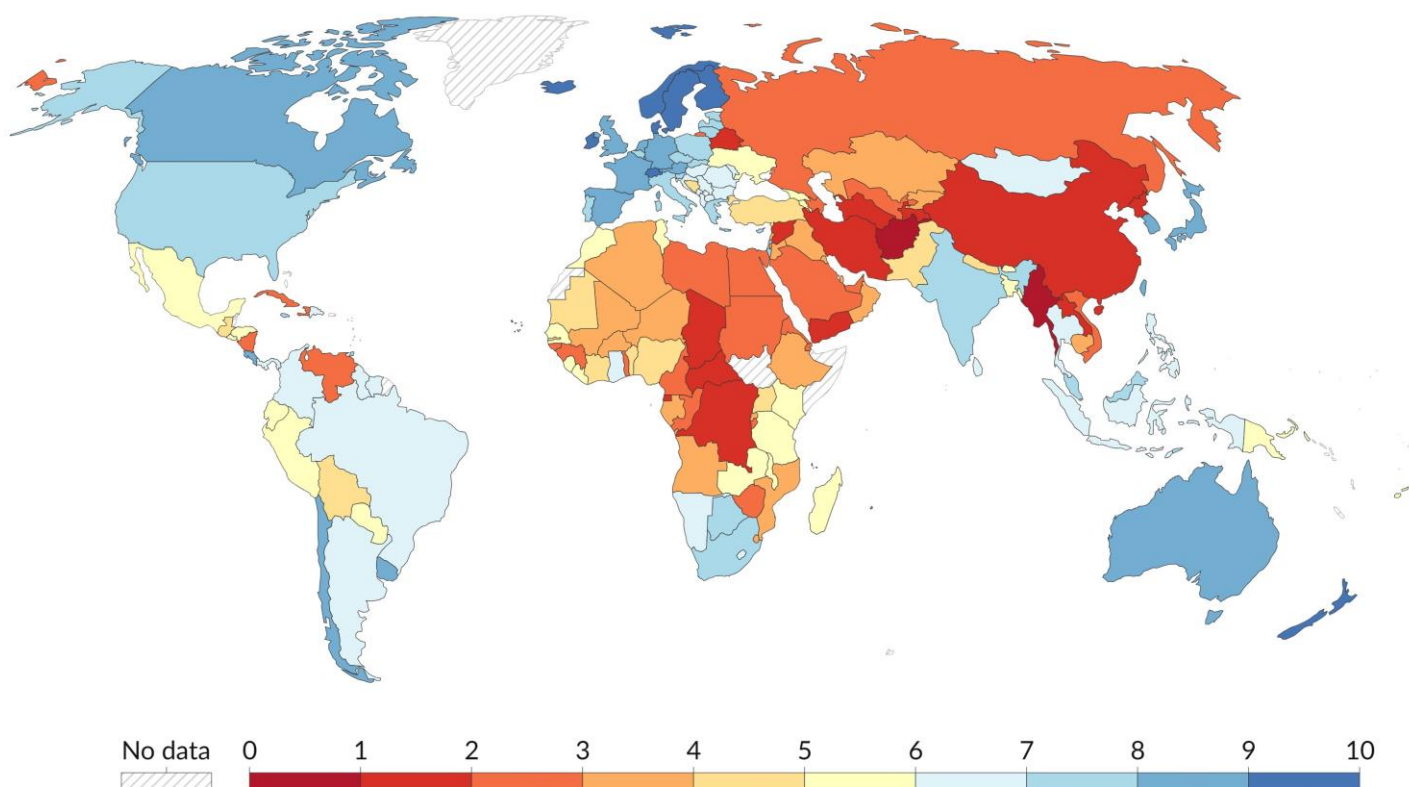
Gráfico da Democracia no mundo 2022.



Fonte: <https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2023/> Via Wikipedia.

Democracy index, 2022

Based on the expert estimates and index by the Economist Intelligence Unit (2023)¹. It combines information on the extent to which citizens can choose their political leaders in free and fair elections, enjoy civil liberties, prefer democracy over other political systems, can and do participate in politics, and have a functioning government that acts on their behalf. It ranges from 0 to 10 (most democratic).



Data source: Economist Intelligence Unit (2023)

OurWorldInData.org/democracy | CC BY

1. Economist Intelligence Unit: The Economist Intelligence Unit publishes data and research on democracy and human rights. It relies on evaluations by its own country experts, supplemented by representative surveys of regular citizens to assess political institutions and the protection of rights. The Economist Intelligence Unit is the research and analysis division of The Economist Group, the sister company of The Economist newspaper. Learn more: Democracy data: how do researchers measure democracy?

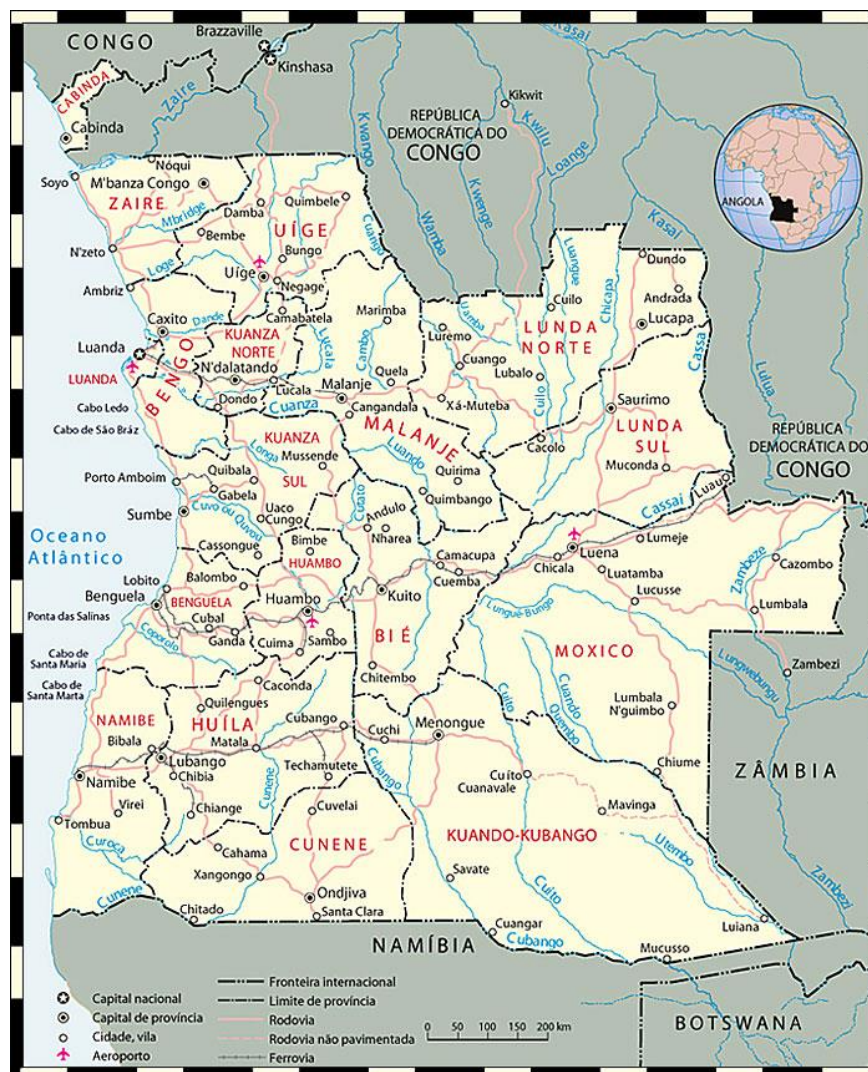
Segundo o relatório de Democracia Mundial, Angola situa-se na caracterização de uma democracia híbrida = 4,18 que significa e é calculada Brasil está situado na categoria de Democracia Imperfeita índice= 6,68. Portugal também esta na Caracterização de Democracia imperfeita com índice = 7,76

<https://pages.eiu.com/rs/753-RIQ-438/images/Democracy-Index-2023-Final-report.pdf>

Economist Intelligence Unit (2023), Economist Intelligence Unit (2021) via gapminder – processed by Our World in Data. “Democracy” [dataset]. Economist Intelligence Unit (2023), Economist Intelligence Unit (2021) via gapminder. Disponível em: [Democracy Index 2023 | Economist Intelligence Unit \(eiu.com\)](https://www.eiu.com/Democracy-Index-2023/)

Angola se torna independente em 11 de novembro de 1975. em Províncias e estas em Municípios, podendo ainda estruturar-se em Comunas e em entes territoriais equivalentes, nos termos da Constituição e da lei. A República de Angola é um Estado unitário que respeita, na sua organização, os princípios da autonomia dos órgãos do poder local e da desconcentração e descentralização administrativas, nos termos da Constituição e da lei. (Angola, 2010)

Fig.07- Mapa de Angola Divisão política.



Fonte: Elaborado pela autora, com base em: <https://embangola.at/userfiles/image/sobreangola/mapaAngola.jpg>



Fig. 08- Mapa divisão Política do Brasil

Fonte: IBGE.

Fig. 09- Mapa Político de Portugal



Fonte: [Mapa Político de Portugal \(guiageografico.com\)](http://guiageografico.com)

A Organização e Divisão administrativas de Angola que tem por nome oficial República de Angola.

Organização e Divisão administrativas do Brasil, tendo por nome oficial

Quadro: o PIB Produto Interno Bruto dos Países Angola, Brasil e Portugal:

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Angola	7.586	7.112	6.773	6.310	5.918	5.488	5.333	5.328	
Brasil	14.730	14.098	14.207	14.213	14.291	13.815	14.342	14.616	
Portugal	30.286	31.071	32.269	33.211	34.036	31.510	33.275	35.315	

Fonte: Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2023). Lembrando que o PIB é medido em US\$: Dólares.

O IDH, realiza a avaliação das condições de vida da população de uma região, não se restringe somente ao rendimento, mas também considera a interpretação de como a riqueza produzida em um país é distribuída, e mais, se esses recursos permitem assegurar o atendimento às necessidades básicas dos indivíduos. Com base nesses aspectos, o IDH pode variar, numericamente, de 0 a 1, sendo que, quanto maior for o número, maior será o desenvolvimento humano medido em uma determinada região. Para classificar essa proporção, o IDH dos países pode ser: muito alto, alto, médio e baixo (Souza, 2017, p. 195).

Quadro: Pontuação IDH dos Países.

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Angola	0,591	0,595	0,597	0,598	0,597	0,594	0,590	0,591	
Brasil	0,752	0,753	0,758	0,762	0,764	0,758	0,756	0,760	

Portugal	0,850	0,851	0,857	0,858	0,864	0,861	0,865	0,874	
----------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	--

Fonte: Elaboração própria, com base nos Relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) de 2015 a 2023.

O IDH é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde (PNUD, 2023)

Quadro: Posição do IDH dos Países, no Ranking de IDH Mundial.

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Angola	150	150	150	150	150	150	150	150	
Brasil	89	89	89	89	89	89	89	89	
Portugal	42	42	42	42	42	42	42	42	

Fonte: Elaboração própria, com base nos Relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) de 2015 a 2023.

O Índice de Desenvolvimento Humano de Angola está na categoria Médio

Quadro: expectativa média de vida nos Países Angola, Brasil e Portugal:

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Angola	60,7	61,1	61,7	62,1	62,4	62,3	61,6	61,9	
Brasil	74,3	74,4	79	75,1	75,3	74,0	72,8	73,4	
Portugal	81,2	81,2	81,5	81,4	81,7	81,1	81,0	82,2	

Fonte: Relatório de 2023 do Índice de desenvolvimento humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

O direito e a obrigatoriedade da educação na Angola, Brasil e Portugal é garantido via...

Quadro: Anos de Escolaridade Previstos nos Países Angola, Brasil e Portugal:

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Angola	11,7	12,2	12,2	12,2	12,2	12,2	12,2	12,2	
Brasil	15,2	15,3	15,4	15,5	15,4	15,4	15,6	15,6	
Portugal	16,4	16,3	16,4	16,5	16,6	16,7	16,8	16,8	

Fonte: Relatório de 2023 do Índice de desenvolvimento humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

Quadro: Média de anos de Escolaridade Frequentados nos Países Angola, Brasil e Portugal:

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Angola	5,3	5,4	5,5	5,6	5,7	5,8	5,8	5,8	
Brasil	7,5	7,7	7,9	8,0	8,1	8,3	8,3	8,3	
Portugal	9,0	9,1	9,2	9,1	9,3	9,6	9,6	9,6	

Fonte: Relatório de 2023 do Índice de desenvolvimento humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

Quadro: Obrigatoriedade e Gratuidade da Educação e a garantia na lei, nos Países Angola, Brasil e Portugal:

País	Obrigatoriedade	Gratuidade
Angola	Artigo 21º, 35º	Artigo 21º, ítem g.
Brasil	Artigo 206º, inciso 9º Artigo 204º inciso 1º	Artigos 204º inciso 1º e 2º; 206º, inciso 4º

Portugal	Artigo 73º	Artigo 26º inciso 1

Em Angola a educação é garantida como direito nos artigos constitucionais Artigo 35.º (Família, casamento e filiação) 6. A protecção dos direitos da criança, nomeadamente, a sua educação integral e harmoniosa, a protecção da sua saúde, condições de vida e ensino constituem absoluta prioridade da família, do Estado e da sociedade. G) Promover políticas que assegurem o acesso universal ao ensino obrigatório gratuito, nos termos definidos por lei;

Artigo 79.º (Direito ao ensino, cultura e desporto) 1. O Estado promove o acesso de todos à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto, estimulando a participação dos diversos agentes particulares na sua efectivação, nos termos da lei. 2. O Estado promove a ciência e a investigação científica e tecnológica. 3. A iniciativa particular e cooperativa nos domínios do ensino, da cultura e do desporto exerce-se nas condições previstas na lei 9 Angola, 2010).

No Brasil, é garantido o direito a educação no Artigo 206, inciso 9º. IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Inciso acrescido pela EC nº 108, de 2020, com produção de efeitos financeiros a partir de 1º/1/2021). IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Inciso com redação dada pela EC nº 59, de 2009) II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Inciso com redação dada pela EC nº 14, de 1996) (Brasil, 1988).

No que diz respeito a alfabetização menciona Artigo 214, inciso 1º como instrumento para a erradicação do analfabetismo a formulação da política de estado Plano Nacional de educação, na seção dos direitos políticos menciona que aos analfabetos é facultado voto. CAPÍTULO IV – DOS DIREITOS POLÍTICOS Art. 14. II – facultativos para: a) os analfabetos; § 4º São inelegíveis os inalistáveis e os analfabetos.

Em Portugal, A 25 de abril de 1974, o Movimento das Forças Armadas, coroando a longa resistência do povo português e interpretando os seus sentimentos profundos, derrubou o regime fascista. Libertar Portugal da ditadura, da opressão e do colonialismo representou uma transformação revolucionária e o início de uma viragem histórica da sociedade portuguesa. A Revolução restituiu aos Portugueses os direitos e liberdades fundamentais. No exercício destes direitos e liberdades, os legítimos representantes do povo reúnem-se para elaborar uma Constituição que corresponde às aspirações do país. (Portugal, 2006) No Artigo 73.º (Educação, cultura e ciência) 1. Todos têm direito à educação e à cultura. 2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros

meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. A constituição reafirma no Artigo 26.º 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores.

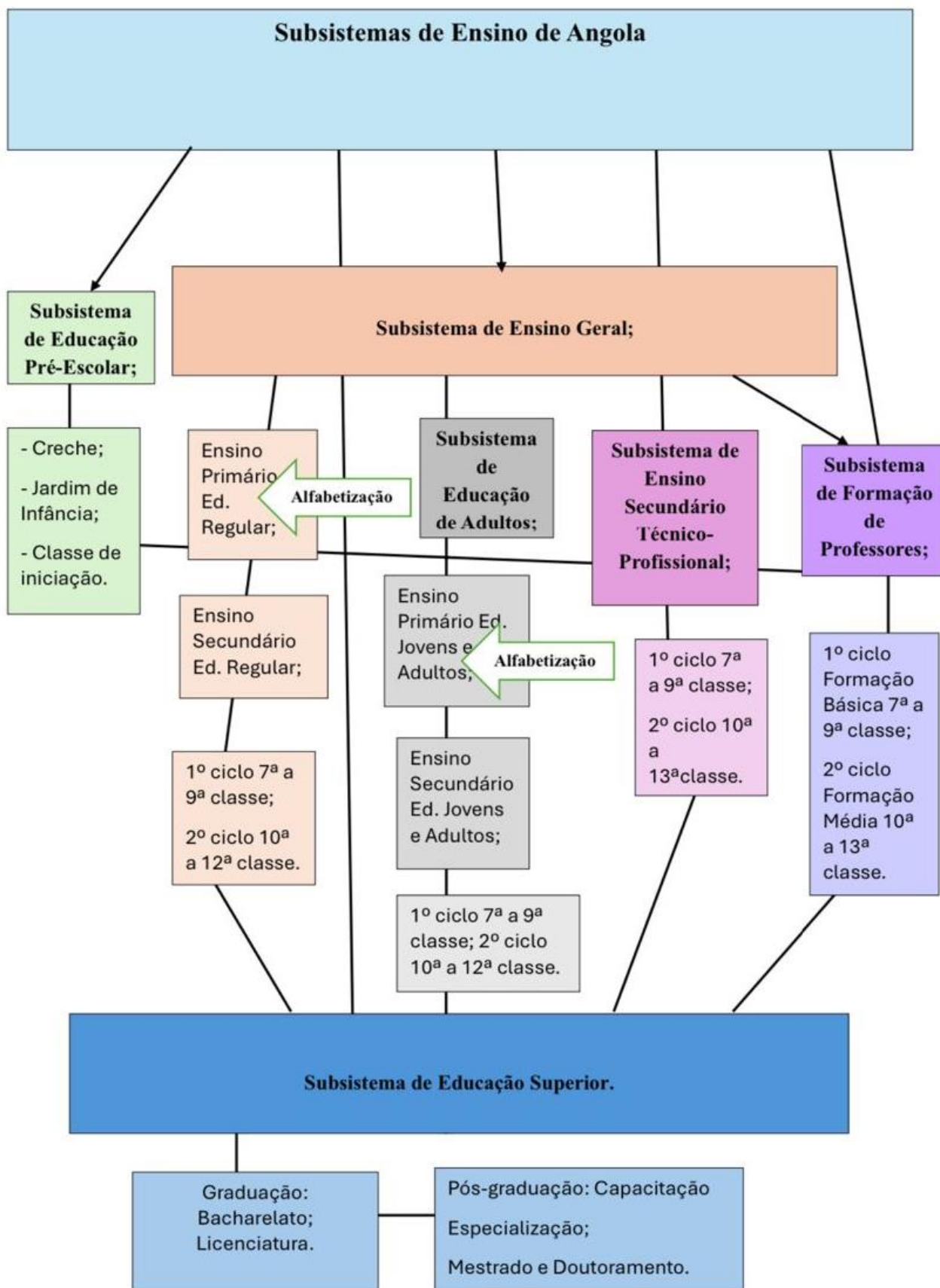
Artigo 74º c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo; Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;

A educação bem como as políticas Educacionais são trazidas nas Lei de Bases Educativas – (LBE) dos países (Angola e Portugal). No Brasil temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

A Os sistemas de Ensino....

A Alfabetização está inserida na etapa....sendo de responsabilidade do..

A Educação em Angola é organizada em seis (06) Subsistemas:



Quadro: Distribuição da organização do Sistema de Ensino na Angola:

Níveis de Ensino	Ciclos		Idade dos estudantes	Modalidades
Ed. Pré-escolar	Creches		3 meses a 3 anos	Presencial Obrigatória
	Jardim de Infância		3 a 4 anos	Ed. Especial
	Classe de Iniciação		5 anos	Ed. Extraescolar
Ensino Primário	1º Ciclo	1ª classe	6 anos	Obrigatória, podendo ser presencial; a distância; semipresencial; contempla a ed. Especial; pode ser modalidade extraescolar. Para a ed. Jovens e adultos 1º e 2º ciclos correspondem a etapa da alfabetização. 3º ciclo é a etapa nomeada de pós alfabetização.
		2ª classe*	7 anos	
	2º Ciclo	3ª classe	8 anos	
		4ª classe**	9 anos	
	3º Ciclo	5ª classe	10 anos	
		6ª classe	11 anos	
Ensino Secundário	1º Ciclo	7ª classe	12 anos	Presencial; ou. A distância; ou semipresencial; contempla a ed. Especial; pode ser modalidade extraescolar. Regular de adolescentes; formação básica de professores; Form. Profis. Básica; Ed. Regular de Jovens e Adultos;
		8ª classe	13 anos	
		9ª classe	14 anos	
	2º Ciclo	10ª classe	15 anos	
		11ª classe	16 anos	
		12ª classe	17 anos	
		13ª classe	18 anos	
	Graduação	Licenciatura		
		bacharelato		
		Capacitação		
Ensino Superior	Pós-graduação	Especialização		
		Mestrado		
		Doutoramento		

Fonte: LBSE Angola angolex.com.ao

*A avaliação da alfabetização é realizada no final da 2ª classe.

** Até a quarta classe o ensino é realizado por monodocência, ou seja, apenas um professor trabalha na sala de aula, ministrando todas as aulas.

Quadro: Distribuição da organização do Sistema de Ensino no Brasil:

Níveis de Ensino	Ciclos	Idade dos estudantes	Modalidades

Fonte: LBE.

Quadro: Distribuição da organização do Sistema de Ensino em Portugal:

Níveis de Ensino	Ciclos	Idade dos estudantes	Modalidades
Subsistema de Educação Pré-Escolar;			
Ensino Primário			
I Ciclo do Ensino Secundário			
II Ciclo do Ensino Secundário			
Ensino Técnico-Profissional			
Ensino Médio Normal			
Ensino Superior.			

Fonte: LBE, LDB.

3.2 – Políticas de alfabetização em Angola, Brasil e Portugal

Identificar as políticas de alfabetização presentes nas principais normativas dos países no período investigado.

Traremos uma descrição da Política de Alfabetização dos três países, como é constituída. Como foi pensada: Na Constituição de cada um dos três países e nos documentos específicos: em Leis de Diretrizes e Bases da Educação, leis orgânicas ou leis equivalentes. Olhar as principais leis educacionais. E identificar mais recentemente quais são as leis específicas para a alfabetização. Identificar se tem um Sistema Nacional de Alfabetização, (Política Nacional da Leitura- Angola) e olhar o que tem de política mais específica dentro ou próxima a temporalidade delimitada nesse trabalho. Em Portugal, a Política educacional é nomeada como Políticas Educativas e são totalmente descentralizadas (Baixinho, 2017).

Constituição da República de Angola, 2010.

Lei n.º 18/21 de 16 de Agosto de 2021. Constituição da República de Angola. Impõe-se proceder à 1.ª Revisão parcial para adequá-la ao atual contexto do País.

Lei 17/16 de 7 de Outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino n.º 17/16. Diário oficial da República de Angola: I Série-N.º 170, 6241-6251. Luanda Imprensa Nacional-EP

Decreto Presidencial n.º 86/12, de 16 de Maio de 2012. Aprova o Plano Estratégico de Revitalização da Alfabetização (Angola).

Decreto Presidencial n.º 257/19, de 12 de agosto de 2019. Aprova o Plano de Acção para Intensificação da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos (EJA-Angola 2019-2022). Diário oficial da República de Angola: I Série- n.º 103. Luanda, Imprensa Nacional-EP.

MED-Ministério da Educação em Angola. Documento Unesco: Estratégia De Alfabetização E Recuperação Do Atraso Escolar, 2006 – 2015 “Angola Alfabetizada, Angola Desenvolvida” Todos Pela Alfabetização, Alfabetização Para Todo. República da Angola.

Censo 2018: Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação-2018. Instituto Nacional de Estatística, Angola.

Leis de Portugal:

Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional [2005]

Constituição da República de Portugal, versão especial, no 45º aniversário da constituição oferece exemplares da const. Aos est. 3 ano, nesse arquivo o ARTIGO 73.º (Educação, cultura e ciência) Assegura o direito a educação: 1. Todos têm direito à educação e à cultura. No Art. 74º. 2. C.) “Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;”

Lei de Bases do Sistema Educativo- Conselho Nacional de Educação CNE de 14 de outubro de 1986.

Conselho Nacional do Sistema Educativo

PNL 2027- Plano Nacional de Leitura e escrita- Consiste em alfabetizar no ensino infantil e no primeiro ciclo.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, documentos curriculares de referência.

Quadro: As Políticas voltadas para a Alfabetização de 2015 a 2023

	Políticas públicas de Alfabetização em Angola no período de 2015 a 2023			
Política	Duração	Regulamentação	Ênfase(Formação, currículo, avaliação)	Público e concepção
A				
B				
C				
D				

	Políticas públicas de Alfabetização no Brasil no período de 2015 a 2023			
Política	Duração	Regulamentação	Ênfase(Formação, currículo, avaliação)	Público e Concepção
A				
B				
C				
D				

	Políticas públicas de Alfabetização em Portugal no período de 2015 a 2023
--	---

Política	Duração	Regulamentação	Ênfase (Formação, currículo, avaliação)	Público e Concepção
A				
B				
C				
D				

3.3 Aproximações e distanciamentos entre as políticas de alfabetização em países lusófonos

- Problematizar as aproximações e os distanciamentos das políticas de alfabetização de Angola, Brasil e Portugal no período de 2015 a 2023.

Comparar e analisar as diferenças e semelhanças entre as políticas, bem como, apresentar, criticamente, desafios e perspectivas para a cooperação educacional pela alfabetização entre os países lusófonos.

Políticas de Alfabetização nos 03 países entre 2015 a 2023.			
País	Políticas	Elementos de Aproximação	Elementos de Distanciamento
Angola			
Brasil			
Portugal			

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Com a proposta de finalização do trabalho, acredita-se que proporcionamos informações que puderam contribuir com a compreensão da educação enquanto um fenômeno de cooperação política internacional na CPLP. Foram trazidos elementos conceituais no tocante a lusofonia que tem se constituído um conceito basilar para a criação da CPLP que é criada em um contexto contra hegemônico, de resistencia ao monopólio linguístico exercido pela anglofonia, a qual coloca o inglês como principal idioma de comunicação mundial. Na constituição da CPLP e documentos orientadores que configuram a política de Educação na CPLP para o ensino de língua portuguesa como primeira língua nos países lusófonos, se caracterizam como um compendio de desejo de novamente dominarem os países que outrora, em um passado recente, os ensinando a ler, a escrever, tudo em nome da amizade, liberdade e de “boas práticas”, que facilmente são capazes de olhar o que os países colonizados por Portugal fazem ou fizeram e copiar no seu país, em busca de encontrar êxito para que as pessoas atinjam metas, gerando riqueza e renda para “desenvolver” as nações lusófonas e simpatizantes. No próximo capítulo o foco se centraliza nas informações e análises sobre a política educacional para a alfabetização, nos três países da referida amostra: Angola, Brasil e Portugal.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. **Capítulos da história colonial** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. 195 p. ISBN 978-85-7982-071-7. Disponível em: SciELO Books

AFONSO, Almerindo Janela. TENDÊNCIAS REGULATÓRIAS E IMPACTOS NAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS. **Educação & Sociedade** [online]. 2019, v. 40, e0220116. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019220116>. Acesso em: 10 fev. de 2023.

AFONSO, M.M.; FERNANDES, A.P. **abCD Introdução à cooperação para o desenvolvimento** Lisboa: Instituto Marquês de Valle Flôr/Oikos, 2005.

ALBUQUERQUE, Ana; MARTINS, Margarida Alves. Habilidades iniciais de alfabetização em português: Pesquisa Transcultural em Portugal e no Brasil. **Psico-USF**, v. 22, p. 437-448, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220305>. Acesso em: 19 ago. 2023.

ALMEIDA, Fabiani Inês de., 2022. **Política Nacional de Alfabetização: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador**. 2022. 150f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, 2022.

ALVES, Gabriela. O Multilateralismo e as Organizações Internacionais. **Politize!**, 4 ago. 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/multilateralismo-e-organizacoes-internacionais/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

AMARO, E. C. **Práticas De Contenção Do Analfabetismo No Brasil: Uma Análise Da Política Nacional De Alfabetização**. 2022. 98f. Dissertação (Mestrado em Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria- RS, 2022. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/1136>. Acesso em 10 ago. 2023.

ANDRÉ, I. C. M. **Desafios para o ensino primário em Angola a partir do depoimento de professores da rede pública**. 2017. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ANÍBAL, G.; TEODORO, A. A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v.10, 2007, p.13-26. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34911872002>. Acesso em: 4 out. 2022.

ANGOLA. **O Perfil de Angola**. Portal Oficial do Governo da República de Angola. 2024. Disponível em: [Portal Oficial do Governo da República de Angola - O Perfil de Angola](#). Acesso em mar 2024.

ANGOLA. Constituição da República de Angola 2010. Luanda, AO. Presidente, 2010. Disponível em: [*Microsoft Word - CONSTITUIÇÃO- APROVADA 4.2.2010- RUI- FINALISSIMA.docx \(gov.ao\)](#). Acesso em: 18 abr. 2024.

ANGOLA. **Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, n.º 32, de 12 Agosto 2020**. Lei LBSEE 32/20 de 12 Agosto 2020. que altera algumas disposições da lei n.º 17/2016. Diário oficial da República de Angola: I Série-N.º 123. Luanda Imprensa Nacional-EP Acesso em: https://mescti.gov.ao/fotos/frontend_22/gov_documentos/lei_32_20_de_12_de_agosto-lei_de_bases_de_educacao_e_ensino_alteracao_a_lei_17_137004928963237a670211f.16.copied.pdf. Acesso em 10 Abr. 2024.

BAIXINHO, A. F. Políticas educativas em Portugal: governação, contexto local e hibridismo. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo , n. 42, p. 105-124, jan. 2017. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782017000100105&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Relatório “Acabar com a Pobreza de Aprendizagem. O que será necessário?”**. Washington, DC: World Bank, 2019.

BANCO MUNDIAL. **The State of Global Learning Poverty: 2022 Conference edition Update**. 23 jun.2022p.1-78. Paris, UNICEF 2022.Disponível em:WBG-LearningLosses-flier-10-09-22-e-version.pdf. Acesso em:5 out. 2022.

BAQUEIRO FIGUEIREDO, F. A Campanha Nacional de Alfabetização e a construção do Estado em Angola, 1975-1980. **Revista de História**, [S. l.], n. 181, p. 1-34, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.2022.183713. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/183713>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, Víctor. A lusofonia como retrato de família numa casa mítica comum, **Revista Angolana de Sociologia** [Online], jul. 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ras/1202>. DOI : 10.4000/ras.1202. Acesso em jan. 2024.

BORTOT, C. M.; SCAFF, E. A. da S.; SOUZA, K. R. Atuação dos organismos multilaterais para a governança global: Difusão e transferência de políticas educacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, e023026, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18072> . Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. 65 ed. Contém a atualização até a emenda 132/2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#) Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL.A **Cooperação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa**. Mecanismos Inter-regionais. Ministério das Relações Exteriores. Brasília, DF: Relações Internacionais da República, 2017. Disponível em: [Mecanismos Inter-Regionais — Ministério das Relações Exteriores \(www.gov.br\)](#) Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato20112014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. **Ministério das Relações Exteriores.** Mecanismos de Cooperação bilateral. República Angolana. 2014- Atualizado em 2023. Ministério das Relações Exteriores. Brasília, DF: Relações Internacionais da República, 2023. Disponível em: [República de Angola — Ministério das Relações Exteriores \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/república-de-angola/ministerio-das-relacoes-exteriores) Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura.** Mecanismos de Cooperação multilateral. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. 2021- Atualizado em 2023. Ministério da Educação -MEC. Brasília, DF: Relações de cooperação multilateral para educação da República, 2023. Disponível em: [CPLP — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/cplp/ministerio-da-educacao) Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Ministério das Relações Exteriores.** Mecanismos de Cooperação bilateral. República Angolana. 2014- Atualizado em 2023. Ministério das Relações Exteriores. Brasília, DF: Relações Internacionais da República, 2023. Disponível em: [República de Angola — Ministério das Relações Exteriores \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/república-de-angola/ministerio-das-relacoes-exteriores) Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura.** Mecanismos de Cooperação multilateral. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. 2021- Atualizado em 2023. Ministério da Educação -MEC. Brasília, DF: Relações de cooperação multilateral para educação da República, 2023. Disponível em: [CPLP — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/cplp/ministerio-da-educacao) Acesso em: 20 jul. 2023.

BUNZEN, C. Um Breve Decálogo Sobre O Conceito De ‘Literacia’ Na Política Nacional De Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAlf. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51. jul./dez. 2019.

CARVALHO, E. J. G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teóricos-metodológicos Comparative studies in education: new theoretical and methodological approaches. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 36, n. 01, p. 129-141, jan. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012014000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2023.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 2 vol. MUELLER, Claus. **The politics of communication: a study in the political sociology of language.** New York: Oxford University Press, 1973.

CAVACO, Carmen. Analfabetismo e alfabetização de adultos em Portugal. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, p. 369-382, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/37948> Acesso em: 10 ago. 2023.

CELLARD, A. Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3.ed. Petrópolis:Ed. Vozes, 2012. p. 295- 316.

CIAVATTA, M. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**. 2009, v. 7, suppl 1, pp. 129-151. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400007>. Acesso em: 20 ago. 2023.

COSTA, F.E. **Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. 2021. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5474> Acesso em: 22 set. 2022.

COUTINHO, G. C. A. de S. **Análise da Política Nacional de Alfabetização do governo Bolsonaro**.2023 – 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Ciências Humanas. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2023.Disponível em: <https://ppge.unir.br/uploads/62248421/diversos/DISSERTACAO%20GABRIELE%20CRISTINA.pdf> Acesso em 09 ago. 2023.

CPLP. **Declaração Constitutiva Comunidade dos Países de Língua Portuguesa**. Constituída em 17 de julho de 1996. Lisboa, p. 01-03. 1996. Pdf. Disponível em: [Microsoft Word - Declaração Constitutiva da.doc \(cplp.org\)](#)

CPLP. **I Reunião Extraordinária De Ministros Da Educação Da Comunidade Dos Países De Língua Portuguesa**. Declaração Final constituída em 17 de março de 2015. Aprovado pela I Reunião Extraordinária de Ministros da Educação da CPLP Dili, p. 01-07. 2015. Pdf. Disponível em: [2.-Declaracao-Final I-RExtMEducCPLP2015_17abril2015.pdf](#) Acesso em 25 de março 2024.

CPLP. **Documento Estratégico de Cooperação da CPLP 2020 – 2026**. Documentos Finais/Reunião do Conselho de Ministros da CPLP. 16 de julho de 2019. Lisboa, p. 01-11. 2019. Pdf. Disponível em: [R3 Orientacao-Estrategica-da-Cooperacao Anexo-1 DEC 2020 2026 APROVADO \(1\).pdf](#). Acesso em 20 de março 2024.

CPLP. **II Reunião Extraordinária De Ministros Da Educação Da Comunidade Dos Países De Língua Portuguesa**. Declaração Final constituída em 31 de março de 2022. Aprovado pela I Reunião Extraordinária de Ministros da Educação da CPLP Luanda, p. 01-05. 2022. Pdf. Disponível em: [Declaracao-Final II-RExt-MED-CPLP 31marco2022-111192.pdf](#). Acesso em 25 de março 2024.

CPLP. **Regimento das Reuniões de Pontos Focais de Cooperação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa**. Atualizada em 05 de abril de 2021. Lisboa, p. 05-04. 2021. Pdf. Disponível em: <https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=3864#:~:text=Regimento%20da%2>. Acesso em 15 de ago. 2023.

CPLP. **Plano de Ação de Cooperação Multilateral em Educação da CPLP para o Período de 2022 a 2024**. Constituída em 31 de março de 2022. Lisboa, p. 01-23. 2022. Pdf. Disponível em: https://educacao.cplp.org/Files/Filer/1_CPLP/Educacao/IIR_Min_Ext-EDUC/3-Plano-Acao-Cooperacao-Educacao-CPLP_2022-2024.pdf

CPLP. **Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP para o Período de 2016 a 2020**. Constituída em 17 de abril de 2015. Aprovado pela I Reunião Extraordinária de Ministros da Educação da CPLP Dili, p. 01-07. 2015. Pdf. Disponível em: [plano-estrategico-de-cooperacao-multilateral-no-dominio-da-educacao-da-cplp-2015-2020\(8\).pdf](plano-estrategico-de-cooperacao-multilateral-no-dominio-da-educacao-da-cplp-2015-2020(8).pdf) Acesso em 25 de março 2024.

CPLP. **Plano Estratégico de Cooperação em Educação da CPLP para o Período de 2022 a 2026**. Constituída em 31 de março de 2022. Aprovado pela II Reunião Extraordinária de Ministros da Educação da CPLP Dili, p. 01-08. 2022. Pdf. Disponível em: 2-Plano-Estrategico-Educacao-CPLP_2022-2026.pdf Acesso em 25 de março 2024.

CPLP, D.S.P. **O conceito de lusofonia e a cooperação na promoção e difusão da língua portuguesa**. Torres Novas: Portugal CPLP, 2008. Disponível em: https://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/Domingos_Simoes_Pereira/Discursos_DSP/SE_TNOV_AS_13NOV08.pdf . Acesso em mar. 2024.

CPLP. **Resolução sobre a Definição de uma Nova Orientação Estratégica da Cooperação da CPLP** Atualizada em 16 de julho de 2021. Luanda, p. 01-02. 2021. Pdf. Disponível em: [leia aqui a Resolução \(cplp.org\)](leia_aqui_a_Resolucao_cplp.org). Acesso em 18 de fev. 2024

CORTE, M. G. D.; SARTURI, R. C.; MOROSINI, M. C. Apresentação Dossiê Organismos multilaterais e políticas públicas no cenário da educação básica e superior: diretrizes, desafios e práticas. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 15–20, 2018. DOI: 10.18593/r.v43i1.16888. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16888>. Acesso em: 05 ago. 2023.

CURIMENHA, M. M. **O homem novo na proposta curricular angolana**: Um estudo a partir da Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01. 2018. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/174507> Acesso em 10 ago. 2023.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2022.

DICIONÁRIO, Só História. "Guerra Fria" em: Só História. **Dicionário de história** Virtuoso Tecnologia da Informação, 2009-2023. Disponível em: <http://www.sohistoria.com.br/ef2/guerrafria/>. Acesso em: 23 jun.2023.

ECONOMIST INTELLIGENCE. DEMOCRACY Index 2023. Age of conflict. [S.n: S.l], 2023. Disponível em: <https://pages.eiu.com/rs/753-RIQ-438/images/Democracy-Index-2023-Final-report.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

EMBAIXADA DA REPUBLICA DE ANGOLA EM AUSTRIA. **Dados Históricos de Angola. Da Pré História a Independência**. Angola 2024. Disponível em: <https://embangola.at/dados.php?ref=dados-historicos>. Acesso em: mar. 2024.

FARACO, CA. Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 31-50. ISBN 978-85-232-1230-8. Available from SciELO Books .

FARIA, I. C. C. de. **Política Nacional de Alfabetização (PNA): é possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro?** 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/17852> Acesso em: 10 ago. 2023.

FARIA, C. A. P. Políticas públicas e relações internacionais. **Escola Nacional de Administração Pública (Enap)**. Brasília: Enap, 2018. 111p. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/3335> Acesso em: 19 nov. 2022.

FERREIRA, I. G. A globalização na conjuntura pós-pandemia da Covid-19: vulnerabilidades e desafios da integração e interdependência econômicas, **Diálogos Internacionais**, vol.9, n.93, ago.2022. UFRGS. Disponível em: <https://dialogosinternacionais.com.br/?p=2742>. Acesso em: 24 de jun.2023.

FIGUEIREDO, N. C. A. C. **A proficiência em leitura na educação básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. 2022. 171p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia. Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, em cotutela com a Universidade Fernando Pessoa, Programa de Pós-graduação em Doutorado em Desenvolvimento e Perturbação da Linguagem. Porto, 2020.

FRATI, R. C. **As políticas de alfabetização na visão do Banco Mundial e suas consequências para o Brasil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17120>. Acesso em: 13 ago. 2023.

GALITO, M. S. (2012). Conceito de Lusofonia. In: **CI-CPRI - Centro de Investigação em Ciência Política e Relações Internacionais da Universidade Lusófona do Porto**, AI, nº 18, pp. 1-21 Disponível em: [Conceito-Lusofonia1.pdf \(ci-cpri.com\)](https://www.ci-cpri.com/conceito-lusofonia1.pdf). Acesso em: fev. 2024.

GARCIA, E. F. O Projeto Pombalino de Imposição da Língua Portuguesa aos Índios e Sua Aplicação na América Meridional. *Tempo* [on line]. 2007, v. 12, n.23. p. 23-38. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200003> Acesso em: abr. 2024.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 03 out. 2022.

GERELLI, D., & KREIN, J. ACORDOS MARCO GLOBAIS: UM INSTRUMENTO AO SINDICALISMO GLOBALIZADO. 2021. **Teoria Jurídica Contemporânea**, v.6, p.01-35. UFRJ. Disponível em: <https://doi.org/10.21875/tjc.v6i0.41913>. Acesso em 15 de jun. 2023.

GLOBALIZAÇÃO E CIDADANIA: Podcast Rádio USP. Entrevistado: Pedro Dallari. Relações internacionais e Direitos humanos Episódio de O G7, o G8 e o G20 – a governança global em crise?. [S. l.]: Jornal da USP, 31 jul. 2017. **Podcast**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/o-g7-o-g8-e-o-g20-a-governanca-global-em-crise/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

GONTIJO, C. M. M. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 33-43, 24 mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2022586>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GONTIJO, C. M. M. A centralidade da alfabetização nas políticas mundiais de educação no século XXI. In: GONTIJO, C.M.M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Coleção Educação Contemporânea. 1 ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 2014. p. 160.

Hall, Peter A. e Taylor, Rosemary C. R.. As três versões do neo-institucionalismo. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política** [online]. 2003, n. 58, pp. 193-223. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452003000100010> Acesso em: 15 ago. 2023.

ILHARCO, A.; SOUSA, N. As pessoas, a cultura, os oceanos. **CPLP Revista- Comunidade dos países de Língua Portuguesa**, Lisboa, v.3, n.3, 1-76p. jul.-set. 2019. Disponível em: CPLP-Revista-n3_alta-definicao.pdf Acesso em 14 dez. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Organização e extensão Territorial**. Geociências 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?t=acesso-ao-produto&c=1>. Acesso em mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD Contínua 2020**. Suplemento Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: liv101707_informativo.pdf (ibge.gov.br) Acesso em: 01 out. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS STATISTICS PORTUGAL (INE). **Retrato Territorial de Portugal 2022**. Portugal. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_tema&xpid=INE&tema_cod=1211. Acesso em: mar. 2024.

LAFER, C. A ONU e os direitos humanos. **Estudos Avançados** [online]. 1995, v. 9, n. 25, pp. 169-185. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141995000300014>. Acesso em: 23 maio 2023.

LIBERATO, E. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.19n. 59, p.1003-103, out./dez.2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27532619010>. Acesso em: 5 out. 2022.

MAGALHÃES, Justino. Historiografia da alfabetização em Portugal. **Modernidade, Educação e Estatísticas na Ibero-América dos Séculos XIX-XX: Estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza**, p. 207-218, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5049> Acesso em 15 ago. 2023.

MARCON, F. O Kuduro, Práticas e Resignificações da Música: Cultura e Política Entre Angola, Brasil e Portugal - **História Revista**, Goiânia, v. 18, n. 2, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/29868>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MATA, I. L. S. Epistemologias do “colonial” e da descolonização linguística: uma reflexão a partir de África. **Gragoatá**, v. 24, n. 48, p. 208-226, 30 abr. 2019. Disponível em: periodicos.uff.br/portal/index.php/gragoata/article/view/33627 (doi.org)

MAUES, O. C. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187–216, 2021. DOI: 10.5965/1984723822492021187. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20679>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MELLO, V. C. Globalização, regionalismo e ordem internacional. **Revista Brasileira de Política Internacional** [online]. 1999, v. 42, n. 1, pp. 157-181. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-73291999000100007>. Acesso em: 02 fev.2023.

MENDES, F. Z. **Cooperação E Integração Regional Na Perspectiva Sul-Sul: Contribuições à Internacionalização Da Educação Superior**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Centro de Educação- Universidade Federal de Santa Maria UFSM. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19720>. Acesso em: 07 fev. 2023.

MENDONÇA, Alice. Evolução da política educativa em Portugal. **Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira**, 2011. Disponível em: politicaeducativaalicemendonca.pdf (almendron.com) Acesso em: 12 ago. 2023.

MILANI, C. R. S. Aprendendo com a história: críticas à experiência da Cooperação Norte-Sul e atuais desafios à Cooperação Sul-Sul. **Caderno CRH** [online]. 2012, v. 25, n. 65, pp. 211-231. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792012000200003> Acesso em 19 Mar. 2024.

MONTEIRO, S. M. A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO/ MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**. Belo Horizonte, MG | v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 39-43. jul./dez. 2019. Disponível em: revistaabalf.com.br <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabal> Acesso em: 12 ago. 2023.

MORENO, R. C. **ONGs com mandato para elaborar políticas públicas?: a participação de ONGs nas políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos no Brasil (1990-2010)**. 2016. 1 recurso online (274 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12733/1629659>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação superior no Brasil e desafios no contexto do sul global. **Educación Superior y Sociedad**, vol. 33, n. 1, p. 361-383, 2021.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, ago. 2010. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2023.

MORTATTI, M. R. Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4.

<https://doi.org/10.7475/9788595463394>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. Campinas: **Cadernos CEDES**, 2013. p. 7-24.

MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional De Alfabetização” (Brasil, 2019): Uma “Guinada” (Ideo) Metodológica Para Trás E Pela Direita. 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAlf. Belo Horizonte, MG, v. 1. n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348> Acesso em: 20 ago. 2023.

OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Índice de Democracia. 11 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://observalinguaportuguesa.org/indice-de-democracia/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

OLIVEIRA, L. M. M.; GUIMARÃES, L. T. A influência dos organismos multilaterais internacionais na formação das políticas brasileiras de alfabetização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.3, p. 842–870, jul./set. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30709/23738>. Acesso em: 20 set. 2023.

OLIVEIRA, C. M. de. As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. **Anais do X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2016. Disponível em: 2.anpedsul2016.ufpr.br Acesso em: 05 Fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque, 2015. Disponível em: [agenda2030-pt-br.pdf \(un.org\)](http://agenda2030-pt-br.pdf(un.org)). Acesso em: 10 março 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2017. p. 01-66.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). 2021. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**.

Brasil, UNESCO, jun. 2021. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 2 out. 2022.

ORLIANGE, P. ZARATIEGUI, T. International development cooperation as a global governance policy. **Revista Brasileira de Política Internacional** [online]. 2022, v. 65, n. 2, e015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034->. Acesso em: 20 Jul. 2023.

ONU, Outorgamentos de la condición de observador en la **Asamblea General a la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa** 54ª sessão (1999-2000) Trigésima nona

plenária, RESOLUCIÓN APROBADA POR LA ASAMBLEA GENERAL. Assembleia Nacional das Nações Unidas, 1999. Disponível em: <https://www.insdip.com/pt/54o-periodo-de-sesiones-1999-2000-agnu/N9977518.pdf> (un.org). Acesso em: 10 de ago. 2023.

PEMBELE, G. L. **As políticas de alfabetização para a educação de adultos no contexto pós?** Independência em Angola. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/235398>

PEREIRA, B. C. Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. Cadernos CEDES [online]. 2013, v. 33, n. 89, pp. 143-146. 25 jun 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100009> . Acesso em 25 abr. 2024.

PEREIRA, J.M.M. A construção do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro do desenvolvimento capitalista internacional (1940-81). **Revista de História Unisinos**, São Leopoldo RS, v. 25, n. 1, p. 77-93, 2021. Disponível em: [A construção do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro do desenvolvimento capitalista internacional \(1940-81\) | História Unisinos \(doi.org\)](#)1. Acesso em: 18 fev. 2024.

PESSINA, M. E. H. et al. Cooperação internacional para o desenvolvimento e financiamento externo para o Brasil: uma macro análise do período entre 2000 e 2020. **Revista de Administração Pública**. 2022, v. 56, n. 2, pp. 248-274. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220210294>. Acesso 3 jul. 2023.

PIMENTA, F. T. Colonialismo Demográfico Português em Angola: Historiografia, Identidade e Memória. **Revista de Teoria da História**, Volume 17, Número 1, Julho/2017 Universidade Federal de Goiás. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/25046/1/FTP_colonialismo_demografico_portugues_2017.pdf Acesso em 02 abr. 2024.

PINTO, J. F. Da CPLP à Comunidade Lusófona: o futuro da lusofonia. **Revista Angolana de Sociologia**, 7 | 2011, p. 107-118.

POMERANZ, L. A queda do Muro de Berlim. Reflexões vinte anos depois. **Revista USP**, São Paulo, n.84, p. 14-23, dezembro/fevereiro 2009-2010.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa de 1976**. Lisboa, PT: Assembleia da República, 1976. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx> Acesso em: 22 ago. 2023.

POZZATTI JUNIOR, . O dever de cooperação internacional na fundamentação dos direitos humanos. **Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos**, [S. l.], v. 40, n. 82, p. 146–175, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2019v41n82p146>. Acesso em: 21 jul. 2023.

RAMALHO, N. A. Processos de globalização e problemas emergentes: implicações para o serviço social contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade** [online]. 2012, n.110, p. 345-368.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000200007>. Acesso em: 18 maio 2023.

RATTNER, H. Globalização: em direção a um mundo só?. **Estudos Avançados** [online]. 1995, v. 9, n. 25, pp. 65-76. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141995000300005>. Acesso em 18 fev. 2023.

RIBERO, M. C. M. e BAIARDI, AMILCAR. Cooperação Internacional em Ciência e Tecnologia: Refletindo Conceitos e Questões Contemporâneas. **Contexto Internacional**. 2014, v. 36, n. 2, pp. 585-521. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-85292014000200009> Acesso em: 27 Julho 2023.

RITA, A. Lusofonia e Literatura: Haverá Cãnone(s) Lusófono(s)? In: MARTINS, M. de L. **Lusofonia e Interculturalidade**: Promessa e Travessia. 1ª ed. E-book. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho. PT. CLEPUL, 2015. Disponível em: repositorio.ul.pt/bitstream/10451/30905/1/Annabela_Rita.pdf. Acesso em: jan. 2024.

RODRIGUES, A. L. T., LANDIM, G. P. B. e SANTOS, J. C. D., Dossiê Coronavírus: A pandemia da globalização ou globalização da pandemia? Impactos espaciais da crise sanitária no sistema capitalista, **Espaço e Economia** [Online], 20 | 2020, 28 dezembro 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/18217>; <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.18217>. Acesso em: 30 jun. 2023.

ROMA, Júlio César. Os objetivos de desenvolvimento do milênio e sua transição para os objetivos de desenvolvimento sustentável. **Cienc. Cult.**, São Paulo , v. 71, n. 1, p. 33-39, Jan. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602019000100011>. 01 Fev. 2024.

RUA, M. G. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos** [s.l.]: [200?].p. 1-15.

SANTOS, A. G. dos. **Políticas de ensino e alfabetização**: disputas, materiais didáticos e processos de subjetivação. 2021.143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) –Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/16695> Acesso em: 28 set. 2022.

SANTOS, J. N. **Política Nacional De Alfabetização**: Discursos Formativos De Professores Alfabetizadores No Âmbito Do Programa Tempo De Aprender.2022. 194f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Alagoas UFAL. Maceió, AL. 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/11622>

SARAIVA, J. F. S. **Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)**: solidariedade e ação política. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2001. 203p.

SASSEN, S. Una sociología de la globalización. **Análisis Político**, [S. l.], v. 20, n. 61, p. 3–27, 2007. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/46002>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SATO, E. Conflito e cooperação nas relações internacionais: as organizações internacionais no século XXI. **Revista Brasileira de Política Internacional** [online]. 2003, v. 46, n. 2, pp. 161-176. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-73292003000200007>. Acesso 20 Jun. 2023.

SCAFF, E. A. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília. v. 88, n. 219, p. 331 – 344, 2007.

SCAFF, E. A. S.; SOUZA, K. R.; BORTOT, C. M. COVID-19 e educação pública no Brasil: efeitos e opções políticas em contexto de vulnerabilidade social. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 6, p. 1–19, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18357> . Acesso em: 13 dez. 2022

SCLIAR-CABRAL, L. Políticas Públicas de Alfabetização. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v.72, n. 3, 2019, set./dez., p. 271-290. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478362757013>. Acesso em: 28 set. 2022.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, categorias de análise, casos práticos. 2.ed. São Paulo: CENGAGE, 2013.168p.

SECCHI, L. Ciclo de políticas públicas. *In*: SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. Florianópolis: CENCAGE, 2015. p. 33-54.

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação e soluções. São Paulo:CENCAGE, 2018, 252p.

SILVA, K. V. Globalização. *In*: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique (org.). **DICIONÁRIO**: de Conceitos Históricos. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2ª. Ed. 2009. São Paulo. Ed. Contexto. PDF.

SILVA, M. A. da; SILVA, M. D. A.; FERREIRA, N. S. R. Governar por números: política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a educação básica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 27, e270120, 2022 . Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270120>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SOUSA, F. A democracia, face política da globalização? **Revista Brasileira de Política Internacional** [online]. 2006, v. 49, n. 1, pp. 5-24. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-73292006000100001>. Acesso 25 jul. 2023.

SOUZA, Â. R. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 463–485, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947> Acesso em: 19 jul. 2023.

SOUZA, K.R.; BORTOT, M. C.; SCAFF, E. A. DA S. A interculturalidade como instrumento de internacionalização da educação na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. **Revista Iberoamericana de Educação**, v. 93, n. 1, p. 145-160, 20 out. 2023.

SOUZA, L. B. P., et al. Diplomacia, cooperação internacional e políticas públicas para o desenvolvimento educacional. **Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 9(4), 2023.

SOUZA, P.B.; SOUZA, A.R. Políticas de educação na comunidade dos países de língua portuguesa: uma análise das ações de cooperação. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 209-

232, abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n1p209-232>. Acesso em: 12 de ago. 2023.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias** [online]. 2006. Porto Alegre, ano 8, jul/dez 2006 n. 16, pp. 20-45. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003> Acesso em: 20 Ago. 2023.

SOUZA, K.R. **Direito à educação nos países membros do Mercosul**: um estudo comparado. 2017. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP- Faculdade Ciências e Letras Campus Araraquara - SP.2017.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 23 out. 2022.

SOUZA, K.R. **Direito à educação nos países membros do Mercosul**: um estudo comparado. 2017. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP- Faculdade Ciências e Letras Campus Araraquara - SP.2017.

TEIXEIRA, L. A.. **Política Nacional de Alfabetização (2019)**: Discursos em Análise.129 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/LizianaAr%C3%A2mbulaTeixeira%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

TCHITETELE, F. **Alfabetização De Adultos No Mundo Rural Em Angola O Caso Do Município De Caluquembe-Cola**. 2020. 70f. Dissertação (Mestrado em Educação, Sociedade e Políticas Públicas)- Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa. 2020. Disponível em: https://repositorio.iscte iul.pt/bitstream/10071/22244/4/master_faustino_tchitetele.pdf Acesso em 20 ago. 2023.

THIESEN, J. da S.; SEABRA, F. Internacionalização da educação e dos currículos nos contextos do Ensino Básico e Secundário em Portugal. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e79/1–26, 2020. DOI: 10.5902/1984644438651. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/38651>. Acesso em: 19 jul. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, DF: UNESCO, 2015.

VIEDES, S. C. A. **Implicações Da Política Educacional De Alfabetização Para A Gestão Do Processo Alfabetizador Da Criança (2012-2019)**. 2021 259 f. Tese (Doutorado em

EDUCAÇÃO) - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados 2021. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Teses%20Defendidas/SilviaCristianeAlfonsoVi%C3%A9des%20-%20Tese.pdf> Acesso em: 20 ago. 2023.

VIEDES, S. C. A., SOUSA, S. N. ARANDA, M. A. M. Tensões E (In)Certeza Da Política Nacional De Alfabetização (2016-2019). **Revista Estudos aplicada em Educação**.v.4 n. 8. P.01-26. 2019. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6357/2925 Acesso em 20 ago. 2023.