

MEIRE HELEN DOS SANTOS LIMA

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

MEIRE HELEN DOS SANTOS LIMA

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

L732p Lima, Meire Helen Dos Santos
POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM PAÍSES LUSÓFONOS:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE ANGOLA, BRASIL E PORTUGAL
[recurso eletrônico] / Meire Helen Dos Santos Lima. -- 2024.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Kelcia Rezende Souza.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Lusofonia. 2. Políticas de Alfabetização entre Angola, Brasil e Portugal.. 3. Política
Educativa em Países Lusófonos.. 4. Políticas Públicas de Alfabetização em Países Lusófonos.. I.
Souza, Kelcia Rezende. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

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. Kelcia 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 I

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

**DOURADOS-MS
2024**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Lúcia dos Santos Cabral, e ao meu pai, Ady Ferreira Cabral, por terem se unido e me concebido, proporcionando-me sustento, afeto e proteção. Agradeço por me ensinarem, com sua simplicidade, a importância de fazer escolhas e tomar decisões sobre o que me proponho a realizar ao longo da vida. Este trabalho é o resultado de uma das escolhas que fiz: abraçar a oportunidade de continuar meus estudos e acreditar na possibilidade de ser a primeira mestre da família. Este trabalho é dedicado a vocês, meus pais!

AGRADECIMENTOS

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

À minha família, meu pai Ady e minha mãe Lúcia, por todo o cuidado, zelo e educação que me deram. Pai, você me ensinou, com suas ações, que devemos ser humanos e respeitar a todos, sem distinção de classe social. Obrigada, mãe, por ter sido minha professora, ensinando-me não apenas a ler e escrever, mas pelo letramento, que vem permeado de significados para além das palavras; para a vida.

Ao meu esposo, Moisés, companheiro valioso e muito amado! Às minhas filhas, Sara Helen e Sofia Helen: vocês são minhas riquezas! Agradeço por todo incentivo e apoio que me deram para voltar a estudar. Pela paciência nos momentos de estudo, que foram longos e frequentes, em que renunciaram à minha companhia para que eu pudesse me aprofundar nas densas leituras e escrever. Obrigada por reconhecerem que esse momento seria necessário e significativo para nós, enquanto família. Sem esse apoio de vocês, eu não teria chegado até aqui.

À orientadora, doutora Kelcia, por toda a sabedoria e diligência em orientar de maneira humana, atenta, exigente e cuidadosa. Pelo olhar tão diferenciado e aprofundado com que trata a temática das políticas públicas. Por chamar minha atenção para alguns pontos que precisavam ser mais diligentes. Por todo respeito e por permitir que eu tivesse acesso a um conhecimento tão complexo, rico e relevante, para que eu pudesse entender melhor o tema deste trabalho. Obrigada por aceitar o desafio de ser minha orientadora. Para mim, foi sofrido e, ao mesmo tempo, um privilégio.

À Rede de Investigação em Política e Gestão da Educação Pontes Lusófonas, a qual tive o privilégio de conhecer no mestrado e que, por vezes, trouxe inquietações dentro das possibilidades de pesquisa em temáticas relacionadas à política educacional em países lusófonos. Pela oportunidade de acessar os conteúdos socializados por meio de lives e palestras no canal no YouTube, bem como ler trabalhos resultantes de pesquisas de membros dessa rede de pesquisadores.

À banca de qualificação, que se tornou a banca de defesa: doutora Regina Cestari e doutora Maria Alice, obrigada por terem aceitado o convite de ler o meu trabalho,

proporcionando, com a avaliação, correções e sugestões de melhorias para prosseguir com esta proposta de pesquisa. A partir de pontuais contribuições, em busca de continuidade da escrita, rumo à finalização desta dissertação.

Aos meus queridos professores Fábio Perboni e Andréia Militão, obrigada por acreditarem em mim todo esse tempo, incentivando-me e dando oportunidades de aprender para prosseguir com a pesquisa, sempre fornecendo informações valiosas sobre como se faz pesquisa. Promovendo eventos e formações, nos quais pude ter contato com uma gama de conceitos e teorias possíveis de realizar intersecção no campo da política. Obrigada por me proporcionarem o que chamei de “letramento” no mundo da pesquisa científica.

Ao professor Reinaldo dos Santos, com quem tive a oportunidade de cursar uma disciplina sobre Tecnologia de Informação e Comunicação na Pesquisa Científica, que foi um marco na minha trajetória enquanto pós-graduanda em todos os sentidos. Enfim, foi através dessa disciplina que percebi que podia e conseguiria aprender mais sobre o universo da tecnologia, perceber onde se localizam, tudo que podemos viabilizar e utilizar enquanto pesquisadores. Estar atenta aos limites a que estamos expostos e buscar os benefícios que essa tecnologia tem a proporcionar enquanto possibilidade de ampliação e modernização na pesquisa científica.

Aos demais professores do corpo docente da UFGD, principalmente aos que ministraram disciplinas no biênio de 2022-2023, que, de maneira excepcional, compartilharam os saberes da ciência em suas áreas de domínio do conhecimento. Aos que são diretores e coordenadores da pós-graduação, e às técnicas administrativas Valquíria e Nayara, que secretariam a pós-graduação, por toda solicitude em esclarecer dúvidas e em nos manter informados sobre as atividades atinentes. Registro a minha admiração a todas e todos.

Ao meu amigo e diretor Nilson Francisco, da Escola Sócrates Câmara, local onde aprendi tudo o que sei sobre a prática docente. Minha eterna gratidão à equipe, com a qual trabalhei desde o período de estágio obrigatório e estágio remunerado, no curso de pedagogia em 2010 até o ano de 2023. Obrigada por me apresentar o GEPGE em 2015, por ter sido um incentivador constante na minha realização do mestrado em educação na UFGD.

Ao meu novo diretor, Sidnei, da Escola Vereadora Albertina, na qual tive a satisfação de conquistar mais uma vaga no concurso público em 2023. Grata pelo apoio, atenção e parceria neste momento difícil, na etapa final da conclusão da escrita desta dissertação. Os professores, em seus estudos, precisam desse apoio.

À Prefeitura Municipal de Dourados, por ter em seu Plano de Cargos e Carreiras, em consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de

Educação, o apoio ao professor que deseja prosseguir com a sua formação, cumprindo o seu papel de permitir que seus servidores se ausentem do trabalho para se especializar e aumentar o conhecimento, através do mestrado e/ou doutorado.

Não poderia deixar de agradecer à agência de financiamento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que me concedeu a confiança de desenvolver um trabalho que recebeu apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa. Esse apoio foi significativo para que eu pudesse investir na minha formação, através da compra de materiais de pesquisa e contribuindo para os custos de deslocamentos e formações adicionais que tive a oportunidade de participar e que ajudaram no decorrer desta trajetória.

RESUMO

LIMA, Meire Helen dos Santos. **Políticas públicas de alfabetização em países lusófonos: aproximações e distanciamentos entre Brasil, Angola e Portugal.** Orientadora: Kelcia Rezende de Souza. 2024. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Dourados, 2024.

Vinculada ao Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE) do Programa de Pós-Graduação em Educação, e integrante do Projeto de Pesquisa em Políticas Públicas para a Educação Básica em Países Africanos e Latino-Americanos, esta dissertação tem como objetivo analisar a relação da lusofonia com a política pública de alfabetização em Angola, Brasil e Portugal no período de 2015 a 2023. O objeto de investigação corresponde à temática das políticas de alfabetização, com ênfase nos processos de formação da agenda de políticas públicas educacionais brasileiras em comparação com o contexto internacional. Metodologicamente, elegeu-se a abordagem quanti-qualitativa, a partir do desenvolvimento de um estudo comparado. As fontes foram coletadas por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Os dados foram tratados via análise de conteúdo. Os resultados apontam que, entre as aproximações, distanciamentos e intersecções comparativas, as políticas de alfabetização nos países lusófonos estão operando em um movimento hegemônico em favor do capital por meio da transferência entre políticas. Essa evidência é constatada pela recomendação de boas práticas, que proporcionam o trânsito de interferências que caracterizam outros fenômenos, como o filantropocapitalismo, a nova gestão pública, a cultura da avaliação e a plataformização da educação. Constata-se que essa tônica pode imprimir, cada vez mais, o mecanismo de assimilação de políticas de alfabetização não apenas nos países lusófonos, mas também em outras nações, replicando políticas a partir de uma transferência vertical de “boas práticas”. Isso traz desdobramentos, inclusive, para a qualidade da alfabetização preconizada e almejada. Nessa direção, uma qualidade educacional socialmente referenciada pode ser fragilizada em detrimento de indicadores estabelecidos a partir de boas práticas para standardizar os processos de formação, dentre eles, a formação na alfabetização.

Palavras-chaves: lusofonia; políticas de alfabetização entre Angola, Brasil e Portugal; política educacional em países lusófonos; políticas públicas de alfabetização em países lusófonos.

ABSTRACT

LIMA, Meire Helen dos Santos. Public literacy policies in Portuguese-speaking countries: approximations and distances between Brazil, Angola and Portugal. Advisor: Kellcia Rezende de Souza. 2024. 229 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Federal University of Grande Dourados, Faculty of Education, Dourados, 2024.

Linked to the Research Group on State, Politics, and Education Management of the Postgraduate Program in Education and part of the Research Project on Public Policies for Basic Education in African and Latin American Countries, this dissertation aims to analyze the relationship between Lusophony and public literacy policies in Angola, Brazil, and Portugal from 2015 to 2023. The research object pertains to literacy policies, emphasizing the processes of forming educational public policy agendas in Brazil in comparison with the international context. Methodologically, a quantitative-qualitative approach was chosen, based on the development of a comparative study. Sources were collected through bibliographic and documentary research. The data were analyzed using content analysis. The results indicate that, among the comparative proximities, distances, and intersections, literacy policies in Lusophone countries are operating in a hegemonic movement in favor of capital through policy transfer. This evidence is confirmed by the recommendation of best practices, which allow for the transit of interferences that characterize other phenomena, such as philanthropic capitalism, new public management, the culture of evaluation, and the platformization of education. It is noted that this trend may increasingly imprint the mechanism of policy assimilation not only in Lusophone countries but also in other nations, replicating policies through a vertical transfer of “best practices.” This has implications, including for the quality of literacy advocated and desired. In this direction, a socially referenced educational quality may be weakened in favor of indicators established from best practices to standardize training processes, including literacy training.

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
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
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
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAED	Faculdade de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MS	Mato Grosso do Sul
ONU	Organização das Nações Unidas
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
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
PISA	Programme for International Student Assessment
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marcos Globais da Educação Para Todos	55
Figura 2 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 17)	60
Figura 3 – Bandeira da CPLP e dos Estados-Membros fundadores	69
Figura 4 – Princípios orientadores da cooperação na CPLP	70
Figura 5 – Mapa digital dos Estados- Membros de Cooperação na CPLP em 2023.....	72
Figura 6 – Dimensão territorial de Angola, Brasil e Portugal.....	85
Figura 7 – Localização de Angola, Brasil e Portugal, no mundo	87
Figura 8 – Mapa de Angola Divisão política.....	89
Figura 9 – Mapa divisão Política do Brasil	89
Figura 10 – Mapa Político de Portugal (2007).....	90
Figura 11 – Índice da Democracia no mundo em 2022	90
Figura 12 – Índice da democracia em 2022.....	91
Figura 13 – Plataforma de ensino dos subsistemas da educação em Angola, inicia pela alfabetização com jogos e atividades	127
Figura 14 – Página da plataforma de formação de gestores e alfabetizadores e avaliação de alfabetização de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.....	134
Figura 15 – Foto da capa da plataforma de leitura e formação direcionada às famílias.....	137
Figura 16 - Tempo de Aprender e Curso ABC.....	138
Figura 17 - Aplicativo de jogos Grapho Game Brasil e foto plataforma de recursos Sora para Alfabetização da PNA.	139
Figura 18 – Card da iniciativa de intercambio de professores alfabetizadores para formação em Portugal.....	140
Figura 19 – Interface da plataforma de Boas Práticas em Alfabetização em Língua Portuguesa	144
Figura 20 – Interface plataforma de formação de professores	145
Figura 21 – Interface da plataforma de formação em gestão	145
Figura 22 – Interface da plataforma de avaliação da alfabetização	146
Figura 23 – Plataforma Conviva de formação de Secretários de Educação e recolha de dados educacionais dos municípios.....	147
Figura 24 – Plataforma conviva, sobre os parceiros do projeto.	147
Figura 25 – Interface das plataformas do PNL 2017-2027 Portugal estudos, recursos e formação	153

Figura 26 – Interface das plataformas do PNL 2017-2027 Portugal estudo e formação em literacia digital, orientação de trabalho, recursos, plataforma de jovens e adultos	154
Figura 27 – Interface das plataformas Ler do PNL 2017-2027 Portugal estudo leitura e escrita	154
Figura 28 – Categorias identificadas na pesquisa	160
Figura 29 – Interface da plataforma de formação de profissionais da educação angolana para a implantação do modelo brasileiro de avaliação em larga escala a partir da alfabetização. ...	168
Figura 30 – Análise de comparação:.....	185
Figura 31 – Fenômenos epistemológicos identificados na pesquisa da política de alfabetização em Angola, Brasil e Portugal.	194

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Visualização dos trabalhos distribuídos no organograma.....	21
Gráfico 2 – Categorias de Membros da cooperação na CPLP	70
Gráfico 3 – Organograma da estrutura geral da hierarquia de constituição da CPLP	72
Gráfico 4 – Organograma do Sistema Educacional Angolano.....	100
Gráfico 5 – Organograma de Distribuição do Sistema de Ensino no Brasil	106
Gráfico 6 – Organograma da educação portuguesa.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre Políticas de Alfabetização na Angola, Brasil e/ou Portugal nos repositórios da CAPES e BDTD.....	22
Quadro 2 – Artigos sobre Políticas de Alfabetização em Angola, Brasil e/ou Portugal localizados no Google Scholar, Redalyc e na Scielo	28
Quadro 3 – Aspectos gerais do Corpus Empírico de análise documental da pesquisa.....	39
Quadro 4 – Atores da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento	47
Quadro 5 – Características da alfabetização nos marcos normativos da agenda global da educação.....	62
Quadro 6 – Países e Organizações de acordo com as categorias de Membros da CPLP	71
Quadro 7 – Planos estratégicos e planos de ação no domínio da educação, as principais pautas sobre a alfabetização, nesses documentos entre 2015 a 2026	75
Quadro 8 – Bandeiras, idiomas oficiais e moedas dos países Angola, Brasil e Portugal	84
Quadro 9 – População dos países	84
Quadro 10 – Densidade Demográfica de Angola, Brasil e Portugal	86
Quadro 11 – Configurações de Governo e divisão política/administrativa.....	88
Quadro 12 – Produto Interno Bruto dos Países Angola, Brasil e Portugal.....	92
Quadro 13 – Pontuação IDH de Angola, Brasil e Portugal (2015 a 2022).....	93
Quadro 14 – Posição do IDH dos Países no Ranking de IDH Mundial.....	93
Quadro 15 – Expectativa média de vida nos Países Angola, Brasil e Portugal	94
Quadro 16 – Anos de Escolaridade Previstos nos Países Angola, Brasil e Portugal	95
Quadro 17 – Média de anos de escolaridade frequentados em Angola, Brasil e Portugal	95
Quadro 18 – Obrigatoriedade e Gratuidade da Educação e a garantia na lei, nos Países Angola, Brasil e Portugal.....	98
Quadro 19 – Distribuição da organização do Sistema de Ensino na Angola	103
Quadro 20 – Organização da Educação Brasileira.....	108
Quadro 21 – Distribuição e Organização do Sistema de Ensino em Portugal.....	115
Quadro 22 – Políticas de Angola voltadas para a Alfabetização de 2015 a 2023.....	128
Quadro 23 – Políticas públicas de Alfabetização no Brasil no período de 2015 a 2023.....	148
Quadro 24 - Políticas públicas de Alfabetização em Portugal no período de 2015 a 2023 ...	158
Quadro 25 – Políticas de Alfabetização nos três países entre 2015 a 2023.....	186

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A POLÍTICA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL: A ALFABETIZAÇÃO NA AGENDA GLOBAL DA EDUCAÇÃO.....	41
2.1 Globalização e política de cooperação internacional	41
2.2 Organismos multilaterais e política transnacional: a educação na Agenda Global...	50
2.3 A alfabetização na agenda global de educação	54
3 A POLÍTICA EDUCACIONAL DA COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP).....	66
3.1 Lusofonia e criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa	66
3.2 Os Planos Estratégicos de Cooperação em Educação da CPLP	74
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM ANGOLA, BRASIL E PORTUGAL.....	82
4.1 Caracterização dos países: Angola, Brasil e Portugal	82
4.2 Políticas de alfabetização em Angola, Brasil e Portugal.....	99
4.3 Aproximações e distanciamentos entre as políticas de alfabetização em países lusófonos.....	158
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
REFERÊNCIAS.....	209

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada ao Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD) e integra o Projeto de Pesquisa em Políticas Públicas para a Educação Básica em Países Africanos e Latino-Americanos.

A alfabetização 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). O texto da Constituição Federal (Brasil, 1988) já versava sobre a relevância do tema em seu artigo n. 214, ao apontar que a erradicação do analfabetismo consiste em garantir o direito de todas as pessoas serem alfabetizadas, o que 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, s.p.).

A alfabetização, para Mortatti (2019), é o processo escolar de ensino-aprendizado da Leitura e da Escrita. A alfabetização também é considerada na 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 analfabetismo¹ 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% da população na condição de analfabetismo (Brasil, 2019), a consideração da alfabetização como uma política pública também está presente no debate internacional da área. Esse movimento é representado, principalmente a partir da década de 1990, pela influência dos organismos internacionais nas diretrizes e financiamentos de políticas educacionais em países emergentes, como as nações latino-americanas e africanas.

¹ Segundo Mortatti (2004), “analfabeto” é aquele que ainda não aprendeu a ler e escrever, porque ou não iniciou os estudos escolares ou porque foi reprovado no primeiro ano escolar; já “analfabetismo” é o estado ou condição de analfabeto (Mortatti, 2019).

Segundo Oliveira e Guimarães (2017), os organismos internacionais têm elaborado diretrizes para orientar políticas públicas de alfabetização. Nesse contexto, destacam-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial como instituições focadas nas políticas de formação de professores alfabetizadores.

No Relatório “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, a Unesco (2021) menciona “um novo contrato social”, recomendando reformas dos currículos educacionais pautadas nas atuais mudanças da sociedade, considerando a globalização, a revolução digital e as mudanças ambientais. 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 a 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-19², 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 fortaleça-se 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 regionais³ 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, K., 2017, p. 23).

² A pandemia decorrente da disseminação do vírus de Covid-19 (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2-Sars-CoV-2), teve início registrado na China, no fim do ano de 2019, e teve efeito devastador para a saúde pública, resultando em milhares de contaminados e uma taxa de letalidade expressiva (Scaff; Souza; Bortot, 2021).

³ 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, K., 2017).

Destaca-se, nesse contexto, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que foi criada em 17 de julho de 1996 e constituiu-se por nove Estados-Membros: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste. Seu objetivo é assegurar a aproximação das relações político-diplomáticas e a cooperação na promoção e defesa da língua portuguesa (Saraiva, 2001).

A CPLP tem a ligação comum do idioma português, o que permite uma considerável aproximação para a cooperação entre os povos e, especialmente, para a afirmação de direitos humanos nas regiões mais carentes dos países que têm 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, o aprofundamento da amizade e as relações político-diplomáticas 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 mediação 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. Assim, essas agências passam a ocupar um 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, Â., 2016, p. 469).

A globalização se caracteriza e se consolida pela ampliação das interações sociais, econômicas e políticas transnacionais, buscando manter o sistema capitalista com liberdade de ação sobre as pessoas. Isso gera novas formas de governança, onde atores não governamentais, como ONGs internacionais, desempenham papéis significativos nas políticas públicas. Políticas transnacionais referem-se a ações além das fronteiras nacionais, conduzidas por organizações internacionais que ocupam espaços globais. Em contraste, políticas internacionais ocorrem entre nações ou estados, enquanto políticas nacionais se

realizam dentro de um país ou estado. As políticas transnacionais estão intimamente associadas a atores e organizações globais (Faria, C., 2018).

Além do interesse em compreender as políticas públicas nacionais, internacionais e transnacionais, bem como seus desdobramentos na alfabetização dos países lusófonos, a investigação se relaciona às dimensões pessoal/profissional e acadêmico/científica da pesquisadora. O interesse pessoal/profissional surgiu da experiência como professora da educação básica nos anos iniciais, especialmente como alfabetizadora. Nessa condição, refletiu-se sobre a Política Nacional de Alfabetização no Brasil, regulamentada pelo Decreto n. 9.765/2019 (Brasil, 2019). Essa política esteve em vigor de 2019 até dezembro de 2022 e se baseou em um programa de formação continuada, sistematizado por instituições educacionais de Portugal.

Diante desse contexto, surgiu o questionamento: como tem se constituído a agenda internacional de políticas de alfabetização nos países que têm o português como idioma oficial, considerando as realidades de Angola, Brasil e Portugal? Essa inquietação inicial se somou ao interesse acadêmico de realizar o mestrado na linha de Políticas e Gestão da Educação, do PPGEdu/UFGD, e às reflexões sobre a internacionalização da educação básica.

Optamos por incluir Portugal por ser o país colonizador das demais nações lusófonas. A escolha do Brasil e Angola se justifica por suas semelhanças decorrentes da colonização portuguesa, além de Angola abrigar a maior comunidade brasileira no continente africano, com aproximadamente 15 mil brasileiros (Brasil, 2023). A inclusão desses países também se deve aos acordos de cooperação internacional no âmbito da CPLP e às diferenças em suas organizações político-administrativas, sendo Portugal e Brasil países federativos, enquanto Angola é um país unitário.

A delimitação temporal entre 2015 e 2023 refere-se ao período de vigência do primeiro Plano Estratégico de Cooperação Educacional da CPLP.

Ademais, a justificativa científica sustenta-se pelo levantamento bibliográfico realizado em periódicos da área e bibliotecas digitais de teses e dissertações, evidenciando um número limitado de produções voltadas para as políticas de alfabetização nos três países, sobretudo no que concerne ao debate atrelado à agenda de políticas transnacionais.

Para esse processo de revisão bibliográfica, selecionamos as bases de dados Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), 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 ocorreu

devido ao grande número de pesquisas científicas na área da educação e outras áreas que podem ser encontradas através do uso de termos de busca nesses locais.

A busca iniciou-se em setembro de 2022, e sua última atualização ocorreu em fevereiro de 2024. Utilizamos os seguintes descritores, em diferentes combinações com o operador booleano⁴ 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 transnacional, publicados em língua portuguesa, independentemente do período de publicação. Excluímos os trabalhos cujo assunto não contemplava o tema proposto neste estudo. Após a leitura de seus resumos e introduções, permaneceram apenas os trabalhos que tratavam da política nacional de alfabetização no Brasil, Portugal ou Angola.

Diante das estratégias de busca descritas, identificamos sessenta e seis produções na base de dados CAPES, teses e dissertações na BDTD, quinze produções no Google Scholar, sessenta e oito artigos no Redalyc e quarenta e um na SciELO. Ao final dessa etapa, o conjunto de produções resultou em 33 trabalhos. A seguir, apresentamos o Gráfico 1, com a visualização dos trabalhos distribuídos no organograma.

⁴ Operadores 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 1 – 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, apresentamos as teses e dissertações selecionadas após a leitura dos seus respectivos títulos, resumos e introduções, visando à 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, 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	Curimenna, Marcelino Mendes	https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174507/001063885.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.bdtb.uerj.br/handle/1/16695
Política Nacional de Alfabetização (2019): Discursos em análise	Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. (UFGD)	2021 Dissertação	Teixeira, Liziana Arambula.	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/235398
As políticas de alfabetização para a educação de adultos no contexto pós independência em Angola	Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2022 Tese	Pembele, Gilson Lubalo	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17120
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://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/11622
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	http://www.tede.universidadefrancisc
Práticas de contenção do analfabetismo no	Linguagens.	2022	Amaro,	

Brasil: uma análise da Política Nacional de Alfabetização	Universidade Franciscana (UFN)	Dissertação	Elisiane Cezar	ana.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)	2023 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 Alvoredado Da	https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/12032?locale=pt_PT#:~:text=Reposit%C3%B3rio%20Institucional%20da%20Universidade%20Fernando%20Pessoa%3A%20A%20profici%C3%Ancia.de%20Estudantes%20Reposit%C3%B3rio%20Institucional%
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 a leitura dos trabalhos, percebemos a duplicação de uma dissertação com o mesmo título em ambos os portais. Portanto, resultaram dezenove pesquisas, sendo seis da BDTD e treze da CAPES.

Moreno (2016) desenvolveu uma pesquisa para compreender os processos de transformações políticas e jurídicas que levaram as 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 têm incentivado uma nova forma de democracia, que enfatiza a participação da sociedade civil, principalmente na gestão de decisões políticas nas etapas de formulação, execução e avaliação das políticas educacionais. Houve um crescimento significativo de empresários interessados em políticas educacionais voltadas à alfabetização de jovens e adultos, motivados pela competição política por recursos e investimentos (Moreno, 2016).

Curumenha (2018) realizou análises discursivas sobre a Lei 13/01 de Bases do Sistema Educativo de Angola e a expressão de “homem novo” nos documentos curriculares de alfabetização. Os resultados mostram que o processo de formação desse “homem novo” se constitui na trama de discursos presentes nas práticas discursivas referentes à alfabetização, cultura e economia (Curumenha, 2018).

Na pesquisa de Tchitetele (2020), o pesquisador investigou a relação das famílias analfabetas que residem em áreas rurais do município de Caluquembe, em Angola, entre a alfabetização e a aprendizagem ao longo da vida, conforme proposto nas políticas e programas de alfabetização. O estudo identificou barreiras motivacionais que levam os adultos a abandonar os estudos, especialmente as mulheres, que enfrentam dificuldades em conciliar as tarefas diárias com a frequência escolar. Foram encontradas também barreiras relacionadas à falta de professores e equipamentos escolares (Tchitetele, 2020).

No estudo de André (2017), buscou-se identificar, por meio de entrevistas com professores de escolas primárias, aspectos positivos e negativos da realidade das escolas angolanas. Os resultados mostram que o ensino primário em Angola ainda enfrenta muitos desafios e dificuldades, mesmo após a implementação da reforma educativa. Entre os principais desafios, destacam-se a necessidade de criação de políticas educacionais para melhorar as instalações escolares, desenvolver um currículo específico para o ensino da leitura e escrita e formar professores para alfabetização (André, 2017).

A pesquisa de Costa (2021) explicitou o compromisso assumido perante os organismos internacionais de erradicar o analfabetismo, observando o percurso histórico das políticas públicas educacionais no Brasil. A autora analisou a Portaria n. 867, de 4 de julho de

2012, que criou o PNAIC (Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), e o Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA). A pesquisa evidenciou que o PNAIC, mesmo com críticas pertinentes, trouxe avanços ao processo alfabetizador dos estudantes. Já a PNA trouxe de volta conceitos políticos e metodológicos considerados superados, demonstrando um retrocesso para a educação no Brasil (Costa, 2021).

Santos, A. (2021) apresentou um panorama sobre a implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) no Rio de Janeiro durante o ano letivo de 2019. A autora destacou que a implementação da PNA é permeada por interesses mercadológicos e neoliberais, influenciados por instituições que buscam vender seus produtos em troca de promover a aquisição da leitura pelo método fônico, sugerido na PNA (Santos, A., 2021).

Teixeira (2021) analisou a PNA de 2019 por meio de uma pesquisa documental, comparando o Decreto n. 9.765/2019, o caderno de orientações da PNA e o referencial teórico para a alfabetização. A autora concluiu que a PNA busca descontinuar os avanços científicos e os estudos que constroem a história da alfabetização no Brasil, promovendo a homogeneização do ensino e a descontinuidade das políticas públicas educacionais.

Pembele (2022) investigou as políticas públicas relacionadas à alfabetização para a educação de jovens e adultos em Angola após a independência. O estudo revelou que, apesar das intenções do governo e de seus parceiros de erradicar o analfabetismo por meio de políticas e meios legais, ainda faltam recursos necessários para a implementação eficaz dessas políticas (Pembele, 2022).

Frati (2022) buscou compreender as diretrizes do Banco Mundial para enfrentar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização. A conclusão foi que as reformas políticas e educacionais são concebidas e executadas pelo governo, mas sofrem influências dos diagnósticos e orientações do Banco Mundial (Frati, 2022).

Santos, J. (2022) investigou a formação de professores alfabetizadores na proposta da PNA - Tempo de Aprender, que se baseia na utilização do método fônico. A autora observou que, embora a PNA defenda um discurso ideológico neoliberal, o processo de alfabetização revela interrelações ideológicas entre alfabetização e letramento (Santos, J., 2022).

Amaro (2022) examinou a proposta da PNA para combater o analfabetismo, fundamentada na ciência cognitiva e centrando a alfabetização na literacia familiar. A estratégia se baseia na decodificação de palavras e na antecipação do ensino para o primeiro ano do ensino fundamental, desconstruindo o conceito de alfabetização processual.

Faria, I. (2021) analisou o caderno de orientações da PNA, investigando a possibilidade de a política de alfabetização ser baseada em evidências científicas. O estudo revelou que o caderno de orientações é sustentado por um tripé: ciência cognitiva para a leitura, resultados de avaliações externas e alfabetização fundamentada em experiências de outros países.

Almeida (2022) investigou o pensamento e a ideologia presentes no discurso da formação de professores alfabetizadores, contidos na política de alfabetização no Brasil. Os resultados indicaram um avanço significativo da extrema direita na instauração de políticas educacionais que atendem aos interesses do mercado, perpetuando o capital por meio da pedagogia da instrução e das competências, com vistas a formar indivíduos para o trabalho.

Coutinho (2023) analisou a política do programa Tempo de Aprender e o Programa de Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), um programa de literacia familiar onde a família desempenha o papel do ensino domiciliar. Os resultados indicam que a PNA enfatiza o 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 implementadas, baseadas em métodos desconexos da realidade, que não atingem os índices desejados em termos de alfabetização. Isso impede que as crianças aprendam de forma crítica e histórica.

Cruz (2022) fez uma pesquisa comparativa entre Brasil e Portugal, com o objetivo de analisar a relação entre os resultados do PISA em leitura e os processos de melhorias educacionais nos dois países. Os resultados mostraram que tanto Brasil quanto Portugal avançaram na pontuação de leitura em 2009 e 2018. No entanto, em 2018, metade dos estudantes brasileiros não atingiu o nível básico de compreensão leitora, enquanto em Portugal 80% dos estudantes alcançaram pelo menos o nível 2, com muitos progredindo para o nível 3. A nota do Brasil em leitura foi de 413 pontos, significativamente abaixo da média da OCDE de 487 pontos. Portugal obteve 492 pontos, superando tal média. A pesquisa concluiu que as políticas públicas brasileiras e os resultados do PISA estão fragilmente relacionados com a melhoria da educação, enquanto as políticas públicas em Portugal têm contribuído para a qualificação educacional. Sugere-se a realização de mais estudos comparativos entre países participantes do PISA sobre o desempenho dos alunos em leitura.

Kaszcsze (2021) explorou as concepções de sujeito presentes na Política Nacional de Alfabetização de 2019. A pesquisa revelou problemas teóricos no processo de alfabetização e destacou um projeto de educação pautado na ideia de que a escola é um espaço neutro onde os alunos aprenderão eficientemente se a prática for bem aplicada e o aluno tiver vontade de

aprender. A ênfase na técnica sugere que o sujeito cognoscente é deixado de lado, com a linguagem do caderno da PNA indicando uma formação baseada na lógica da psicologia cognitivista.

Kappi (2021) investigou a concepção de linguagem e aprendizagem na proposta didática da Política de Formação de Alfabetizadores do programa Tempo de Aprender de 2020, tendo como pano de fundo a PNA. O programa de formação docente foca no preparo para o ensino da leitura e da escrita, utilizando a instrução fônica mediada pelo estudo das ciências cognitivas. As análises evidenciam um programa de formação marcado pela tensão entre continuidades e descontinuidades teóricas sobre alfabetização, com políticas públicas competindo para mostrar qual concepção de linguagem e aprendizagem é mais eficaz.

Viedes (2021) examinou as ações da Política Educacional de Alfabetização, focando nas implicações para a gestão do processo alfabetizador de crianças em aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos. A pesquisa verificou que a gestão do processo alfabetizador nos municípios pesquisados é marcada por descontinuidade, com diretores e coordenadores pedagógicos pouco conscientes da necessidade de processos emancipatórios e políticos na escola. A gestão é mais focada em aspectos pedagógico-administrativos do que político-normativos.

A seguir, no Quadro 2, dispomos as informações dos artigos selecionados nos repositórios Google Scholar, Redalyc e SciELO, organizados por 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.	<i>Revista Brasileira de Educação</i> , 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.	<i>Revista Lusófona de Educação</i> , n. 10, 2007, p. 13-26
Políticas públicas de alfabetização	Redalyc	2019	Scliar-Cabral, Leonor.	<i>Ilha do Desterro</i> , 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, Lidianie Malheiros Mariano; Guimarães, Lucélia Tavares.	<i>e-Curriculum</i> , 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	<i>Revista de História</i> , [S. l.], n. 181, p. 1-34, 2022
Políticas públicas de alfabetização no Brasil	Google Scholar	2022	Gontijo, Cláudia Maria	<i>Revista Brasileira de Alfabetização</i> , 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.	<i>Revista Brasileira de Educação</i> , Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341
A concepção de alfabetização em Programas Federais: tensões e (in)certezas da Política Nacional De Alfabetização (2016-2019)	Google Scholar	2019	Viedes, Silvia Cristiane Alfonso; Sousa, Sandra Novais; Aranda, Maria Alice De Miranda	<i>Revista Estudos aplicada em Educação</i> , 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.	<i>Revista Brasileira de Educação</i> , 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	2020	Bunzen, Clécio	<i>Revista Brasileira de Alfabetização</i> , Belo Horizonte, 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	<i>Revista Brasileira de Alfabetização</i> , Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 39-43.
Analfabetismo e alfabetização de adultos em Portugal	Google Scholar	2018	Cavaco, Carmen	<i>Revista Contemporânea de Educação</i> , v. 13, n. 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; Martins, Margarida Alves.	<i>Psico-USF</i> , 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 em Angola, Brasil e Portugal é relevante para o embasamento teórico desta pesquisa, pois aborda as realidades desses países em diferentes contextos e trata de especificidades que influenciam ou são influenciadas por meio de políticas públicas.

Além disso, observa-se um crescente aumento no interesse pela temática das políticas de alfabetização no Brasil, desde o início desta pesquisa até o presente momento. Os principais elementos e objetos de estudo estão relacionados à PNA, abrangendo desde a alfabetização de crianças até a alfabetização de jovens e adultos.

As temáticas sobre as políticas de alfabetização no Brasil destacam-se pelo debate sobre a formação continuada de professores, proposta pelo Programa Tempo de Aprender. Em seguida, sobressaem os estudos que problematizam a escolha de um único método para a alfabetização de todas as pessoas. Observou-se atentamente as influências de organismos internacionais na disputa sobre a alfabetização.

Destacam-se também as pesquisas que abordam questões relacionadas à literacia familiar, como no programa Conta pra Mim, acoplado ao pacote prescritivo da PNA, que oferece orientações sobre como a família deve ensinar as crianças a ler e escrever.

Conforme Liberato (2014), a educação em Angola tem enfrentado momentos de avanços e retrocessos em suas políticas, dificultadas por cenários internacionais e regionais. A investigação, de caráter bibliográfico, versa sobre a história da política educacional do país, destacando a intensificação da política colonial portuguesa e o período pós-independência. O sistema educativo angolano ainda enfrenta diversas dificuldades que limitam seu desempenho e valorização. A alfabetização, embora tenha registrado alguns avanços, continua sendo uma problemática que precisa de soluções eficazes (Liberato, 2014).

Teodoro e Aníbal (2007) afirmam que as políticas educativas em Portugal têm um discurso que associa a eficácia do sistema de educação ao aumento da produtividade econômica. A alfabetização é tardia e lenta no País, que até 1960 apresentava uma taxa de analfabetismo de 34%. A melhora das políticas educacionais, especialmente na alfabetização, ocorreu com o aumento das políticas sociais (Teodoro; Aníbal, 2007).

Scliar-Cabral (2019), em um estudo realizado no município de Lagarto, Sergipe, analisou a política pública de alfabetização evidenciada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na PNA. A autora concluiu que a falta de conhecimento das políticas sobre aspectos de linguística, psicolinguística, neurologia e neurociência contribui para o fracasso na alfabetização (Scliar-Cabral, 2019).

Oliveira e Guimarães (2017) apontam que as políticas públicas são formuladas para atender às exigências dos relatórios de organismos multilaterais e às demandas que ainda precisam ser alcançadas. Em seu artigo, refletem sobre as políticas públicas de alfabetização para a educação básica no Brasil, problematizando as influências de regulação no âmbito transnacional e a temática da alfabetização tratada nesses documentos. Eles observam as metas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e do Plano Nacional da Educação (PNE/2014-2024). Concluem que a conferência “Todos Pela Educação”, realizada na década de 1990, priorizou aspectos oriundos das recomendações de organismos multilaterais para a implementação de políticas públicas no Brasil (Oliveira; Guimarães, 2017).

Baqueiro Figueiredo (2022) examinou os processos de organização e implementação da Campanha Nacional de Alfabetização promovida em Angola no período posterior à independência, utilizando-a como janela para investigar os dilemas e conflitos que marcaram o surgimento da nova nação e a consolidação do Estado. A campanha foi uma alavanca importante para a construção de um sistema universal de educação básica em Angola, influenciada pelo entusiasmo revolucionário baseado em Cuba (Baqueiro Figueiredo, 2022).

Gontijo (2022) analisou os documentos que concretizaram posições, programas e reformas criadas pelo Governo Federal para combater o analfabetismo e garantir que as crianças aprendam a ler e escrever. Concluiu que, para alfabetizar todas as crianças, são necessárias mudanças profundas nos níveis econômico, político e cultural (Gontijo, 2022).

Mortatti (2010), com o objetivo de contribuir para esse debate, apresenta conjecturas sobre a relação entre setores públicos estatais decorrente da nova parceria entre órgãos públicos do Estado e docentes pesquisadores das universidades públicas para a 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. Essas conjecturas indicam que a alfabetização continua sendo um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão, sendo uma área estratégica para a consecução de políticas de modernização econômica e social que contemplem as necessidades básicas de todos (Mortatti, 2010).

Viedes, Sousa e Aranda (2019) analisaram as concepções de alfabetização implícitas no PNAIC e no Programa Mais Alfabetização (PMAI), que compõem a Política Nacional de Alfabetização, reconfigurada em 2019 no governo Bolsonaro. Os resultados apontam que as mudanças nas políticas de alfabetização a partir de 2016 derivam de inflexões nas concepções

de alfabetização e não exclusivamente dos resultados das avaliações em larga escala (Viedes; Sousa; Aranda, 2019).

Mortatti (2019) desenvolveu uma pesquisa para contribuir ao debate, dialogando com manifestações críticas de pesquisadores e professores, como as divulgadas pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf). A PNA representa uma “guinada” ideológica-metodológica para trás e à direita, evidenciando a armadilha de sua falaciosa neutralidade ao enfatizar (novamente) a “querela dos métodos” e buscar alçá-la à categoria de “guerra dos métodos” como a face mais visível (paradoxalmente ocultada/silenciada) do “problema da alfabetização”. Essa armadilha tem função “diversionista” e, ao mesmo tempo, justifica a suposta necessidade de mudança, através de uma (con)versão conveniente do passado recente, produzida sem apresentação de diagnósticos rigorosos das políticas em curso e baseada na reiteração tautológica de evidências como provas científicas resultantes de pesquisas estrangeiras (Mortatti, 2019).

Bunzen (2020) analisou a breve e superficial abordagem sobre a alfabetização de jovens e adultos no Caderno PNA, lançada em 2019. O estudo apresenta argumentos que invalidam a iniciativa do Ministério da Educação de implementar uma proposta de base fônica para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Também demonstra o caráter pragmático e funcional com que essa “política” aborda o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita (Bunzen, 2020).

Monteiro (2019) analisou a perspectiva conceitual de alfabetização adotada no documento da PNA, instituída pelo Decreto n. 9.765/2019 (Brasil, 2019). A discussão sobre os conceitos de alfabetização e de literacia no documento destaca que o país não possui uma compreensão objetiva do processo de alfabetização (Monteiro, 2019).

Cavaco (2018) investigou a condição de analfabetismo e os cursos de alfabetização de adultos a partir da perspectiva dos próprios adultos analfabetos no contexto rural de Portugal. Os adultos reconhecem que sua condição de analfabetismo resultou das dificuldades financeiras da família e consideram que a incapacidade de ler e escrever limitou suas oportunidades ao longo da vida. Eles são críticos em relação aos cursos de alfabetização de adultos (Cavaco, 2018).

Magalhães (2005) destacou que a cultura escrita integra no plano histórico as dimensões de simbolização, evolução, materialização, apropriação e ação. Estrutura-se com base no seguinte triângulo fundamental: a necessidade versus contexto da cultura escrita, a escolarização e a literacia. A pesquisa sistematiza de forma crítica a evolução desses aspectos, combinando o estrutural e o funcional. Essa abordagem permite deduzir as necessidades e os

contextos em que se desenvolvem os acessos e práticas da cultura escrita. Apesar das políticas favoráveis à alfabetização nas últimas décadas de governo desde a Monarquia e primeira República em Portugal, as taxas de analfabetismo, mesmo entre grupos em idade escolar, permaneciam elevadas. Uma linha de ação articulava os cursos de adultos e as campanhas de alfabetização, especialmente para públicos e territórios onde a influência da escola não era determinante (Magalhães, 2005).

Na pesquisa realizada, Albuquerque (2017) avaliou os efeitos de um programa de treino de escrita inventada na aprendizagem de habilidades iniciais de alfabetização em crianças pré-escolares falantes de português. Os resultados foram equivalentes nos dois países, Brasil e Portugal, sugerindo que as atividades de escrita inventada promovem habilidades de alfabetização em pré-escolares falantes das variantes europeia e brasileira do português (Albuquerque, 2017).

Mendonça (2011) propôs uma interpretação sociológica das sucessivas reformas educativas em Portugal desde seus primórdios até o ano de 2000, com caráter crítico-descritivo. A pesquisa constatou que as reformas do sistema educativo português sempre surgiram integradas nos diferentes contextos políticos, sociais e econômicos que as produziram. Por isso, é indispensável analisar a eficácia entre o que se pretendia e o que realmente ocorreu (Mendonça, 2011).

As pesquisas analisadas sobre a política de alfabetização em Angola evidenciam que as temáticas relacionadas à alfabetização de crianças no ensino primário e secundário, assim como a alfabetização de jovens e adultos, concentram-se em várias problemáticas, como acesso, permanência, infraestrutura, alfabetização no campo, dificuldade de acesso, especialmente para meninas e mulheres, e falta de professores preparados para a função.

Os trabalhos científicos sobre as políticas de alfabetização em Portugal revelam avanços significativos, tanto na etapa de alfabetização infantil quanto na de jovens e adultos. No entanto, persistem atrasos e disputas nas avaliações externas. Há defasagens e déficits de alfabetização na escola básica, tanto no ensino primário quanto no ensino secundário.

As informações obtidas no levantamento bibliográfico sobre a política de alfabetização em Angola e em Portugal indicam lacunas científicas sobre a temática e apontam problemas de investigação que necessitam de elucidação. Destaca-se a necessidade de pesquisas que problematizem a alfabetização como um fenômeno educacional internacional e que pode ser um instrumento de cooperação entre os países, especialmente entre aqueles que compartilham o mesmo idioma, como os países lusófonos. Até o momento, não encontramos nenhum trabalho que trate especificamente da política de alfabetização simultaneamente nos três

países lusófonos (Angola, Brasil e Portugal) ou que proponha essa abordagem. O levantamento de trabalhos continuará nas plataformas e repositórios de pesquisa científica nacionais e internacionais, visando atualizar as produções sobre a temática proposta nesta dissertação até sua defesa.

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

É necessário compreender como a alfabetização tem sido concebida em políticas públicas nos países lusófonos, que representam uma rede de nações que compartilham o idioma português. É crucial entender como essas diretrizes são estabelecidas em países de diferentes continentes. Nesse sentido, reconhecer o idioma português como uma característica comum entre esses países é fundamental para compreender as características da cooperação internacional educacional.

Considerando os elementos apresentados, a seguir, são expostos 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.

Objetivos específicos:

- Compreender o fenômeno de cooperação e alfabetização na agenda internacional das políticas públicas educacionais: a alfabetização enquanto pauta política;
- Investigar 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 quanto aos seus contextos político-administrativos e sistemas educacionais, em especial, as etapas referentes à alfabetização;
- Problematizar 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 propostos, inicialmente, elegemos a fundamentação teórica do trabalho para orientar a construção dos procedimentos metodológicos. Assim, como bases teóricas do trabalho, estabelecemos a análise de políticas públicas, o alicerce epistemológico e os conceitos de política educacional e alfabetização.

Quanto à análise e concepção de política pública, utilizamos o 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 a compreensão de 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; algumas políticas se apresentam em fases misturadas e em sequências alternadas (Secchi, 2015).

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

Diante do exposto, delimitamos, como etapas de análise do ciclo de políticas para o desenvolvimento da pesquisa, as etapas da agenda e da formulação das políticas públicas de alfabetização. Segundo Secchi (2013), a agenda consiste em um conjunto de problemas considerados relevantes e que, portanto, figuram entre as pautas prioritárias na formação das políticas públicas.

A concepção de Estado nesta pesquisa está delimitada pela definição de Weber (2018), que afirma que o Estado contemporâneo se funda na correlação de forças em uma comunidade humana e se localiza dentro de um determinado território ao qual reivindica o monopólio do uso legítimo da força física. Em resumo, o Estado é a relação de dominação do homem sobre o homem. Portanto, o Estado só pode existir enquanto houver a condição de homens dominados que se submetam à autoridade continuamente reivindicada pelos dominadores (Weber, 2018).

De acordo com Souza, C. (2006), a etapa da agenda, no ciclo de políticas, é onde ocorre a priorização de questões que constituem o foco mais importante e decisivo na formulação de políticas públicas. Essa agenda é definida para construir a consciência coletiva sobre a necessidade de enfrentar um determinado problema. Nessa perspectiva, a construção da agenda é sinalizada pelo processo eleitoral, mudanças nos partidos que governam ou contextos ideológicos (formas de enxergar o mundo) e grupos de interesse (adeptos ou partidários). Dessa forma, constrói-se uma consciência coletiva sobre um determinado problema, influente e decisiva na definição da etapa da agenda (Souza, C., 2006).

Segundo Collin e Clark (2007), os *policymakers* (formuladores de políticas) têm se concentrado em elaborar e focar em políticas educacionais relacionadas à alfabetização, buscando soluções para a alfabetização de todos, pois o desempenho acadêmico e pessoal dos estudantes depende dessa etapa.

Para Souza, C. (2006) e Rua (2000), a análise da etapa de formulação da política pública consiste em analisar como foi pensada, quais entidades, grupos e setores da sociedade se fizeram representar no processo, e quais interesses estavam envolvidos. Essa etapa envolve a organização de uma política pública, ou seja, “o governo em ação” para orientar, financiar e fiscalizar a implementação de medidas para corrigir ou sanar o problema público. A política pública é formulada por um conjunto de atores que propõem estratégias e alternativas para resolver os problemas públicos (Rua, 2000).

Segundo Januzzi (2002), a etapa de formulação de políticas não depende apenas de indicadores de desenvolvimento econômico (IDH), que constituem um índice de informações sociais e demográficas. Esses indicadores são usados não somente na avaliação de políticas, mas principalmente na formulação de políticas a serem implementadas em esferas estaduais e municipais, como é o caso da política de alfabetização.

Após definir as etapas do ciclo de políticas, elegemos o neo-institucionalismo como alicerce epistemológico, 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 econômicas, principalmente nas etapas de formação da agenda e da formulação dessas políticas. No caso desta investigação, optamos pelo neo-institucionalismo sociológico⁵.

⁵ Segundo Hall e Taylor (2003), no neo-institucionalismo sociológico, as instituições são definidas de maneira mais ampla, incluindo não apenas as regras, procedimentos ou normas formais e informais, mas também os sistemas de símbolos, esquemas cognitivos e modelos culturais que fornecem “padrões de significação” que guiam a ação humana. Esse enfoque é utilizado para explicar as “surpreendentes” semelhanças em políticas

A teoria neo-institucionalista proporciona o entendimento de que o cerne das decisões na definição da agenda e na formulação de políticas públicas está na luta por recursos e poder, em nome das instituições – que, nessa perspectiva significam, de modo geral, regras formais e informais que moldam e orientam o comportamento dos atores – e das regras formais e informais que as orientam. Isso resulta em disputas entre políticas públicas, direcionando-as para uma ou outra direção, privilegiando algumas e desfavorecendo outras (Souza, C., 2006).

Quanto à política educacional, referimo-nos a Azevedo (1997[2008]), que a compreende como uma política social, representada pela 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 a origem da política social de ordem pública, contextualizando o ambiente em que está inserida.

Nessa perspectiva, a política educacional deve ser estudada não só pela centralidade do papel desempenhado pelas categorias sociais, mas também pela análise das relações sociais envolvidas em cada realidade. É fundamental perceber o tipo de projeto de sociedade que se deseja implantar, qual referencial global e qual conjuntura estão influenciando a formulação da política educacional.

A alfabetização, neste trabalho, é definida na perspectiva de Mortatti (2019), que se refere ao conceito brasileiro de alfabetização como um campo do conhecimento, no qual são realizadas pesquisas referentes ao processo escolar de ensino-aprendizagem da leitura e escrita na etapa inicial do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade. Essa entrada precoce é uma estratégia para medir a eficácia e tem sido alvo de projetos políticos em disputa (Mortatti, 2019).

Após definir as bases teóricas que orientam a 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

existentes, apesar das notáveis diferenças de contextos políticos, sociais e culturais em diferentes lugares do mundo.

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; Kerbaudy, 2017, p. 39).

Recorremos a duas tipologias de pesquisa para o desenvolvimento da investigação: a bibliográfica e a documental. A pesquisa bibliográfica consiste na base teórica que sustenta a dissertação. O levantamento bibliográfico dos autores 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 materiais constituídos por dados científicos primários e/ou secundários que possam ser úteis como fonte de estudos para o 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 1996-2023⁶ ou a fração dele; (c) ser de natureza acadêmica-científica; (d) estar disponibilizada em bancos 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 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. Segundo Cellard (2012), a pesquisa documental permite o tratamento analítico do documento como dado de investigação. Para o autor, o documento assegura uma fonte de dimensão temporal à compreensão do social, pois realiza 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 documental (Dahlet, 2000): as políticas estabelecidas para a alfabetização pela CPLP no período de 2015 a 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.

⁶ 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)

Quadro 3 – Aspectos gerais do Corpus Empírico de análise documental da pesquisa

Classificação dos documentos	Fontes documentais
Internacional	Declaração de Jomtien (1990-2000) Unesco; Declaração de Dakar (2000-2015) Unesco; Declaração de Incheon (2015-2030) Unesco; ODS (2015-2030) ONU.
Regional	Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015-2020); Plano de Ação de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2016-2020); Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2022-2026); Plano de Ação de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação CPLP (2022-2024).
Local	Constituição Da República de Angola Assembleia Constituinte de 2010; Lei de Bases do Sistema educativo de Angola; Política de alfabetização de Angola; (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988) e (Constituição da República Portuguesa, 2006); Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB n. 9.394 (Brasil, 1996) e Lei de Bases Educativa LBE nº 46/86 (Portugal, 1986); Política de Alfabetização no Brasil; Política de Alfabetização em Portugal.

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento do corpus documental para a realização da pesquisa

Nos aproximamos de elementos de análise de estudos comparativos em relação aos contextos dos três países focalizados na pesquisa. Não se trata de uma abordagem de viés positivista, mas de uma abordagem sociodinâmica, assentada em um viés mais crítico, onde não se criticam as pessoas, pois essas são nosso “outro” em diferentes lugares do mundo. Essa abordagem leva em consideração a diversidade dos atores e os contextos envolvidos (Ferreira (2008; 2014). Os princípios da educação comparada crítica não se contentam com a identificação de diferenças e semelhanças entre os fenômenos globais, econômicos e educacionais, mas procuram entender por que elas ocorrem, o que as causa e por que apresentam comportamentos diversos em diferentes países ou locais (Carvalho, 2014).

Segundo Ciavatta (2009), a educação comparada surgiu de um processo de comparação presente na vida cotidiana, onde naturalmente nos deparamos com situações que nos conduzem a comparações. Na pesquisa científica, a comparação parte de algum elemento de igualdade; por exemplo, dois ou mais países que têm uma língua em comum. A partir daí, busca-se o entrelaçamento de áreas como história, sociologia, política, antropologia e educação, estabelecendo as relações sociais, históricas, educacionais e políticas entre os

sujeitos para desvelar o objeto de estudo. O segundo é a contextualização histórica, econômica e social do objeto. A terceira etapa, de maior aprofundamento, busca os contributos da ciência política e da sociologia para uma análise epistemológica mais profunda. Nessa perspectiva, examinamos os documentos normativos internacionais e nacionais dos países, bem como declarações e relatórios educacionais referentes à etapa de alfabetização.

Na comparação entre políticas públicas de diferentes países, consideramos as contradições, particularidades e diferenças no contexto da inter-relação entre o sistema de organização global e as políticas nacionais. A governança educacional atual é complexa e deve ser analisada sem julgamentos, com respeito mútuo, refletindo sobre o outro enquanto olhamos para nós mesmos. Destarte, analisamos a formulação das políticas de alfabetização angolanas e portuguesas, buscando a reflexão e o diálogo crítico com a formulação da política brasileira de alfabetização.

Os resultados esperados são a identificação das concepções, aproximações, desdobramentos e distanciamentos nas características da formulação de políticas de alfabetização. A pesquisa problematizou as influências, confluências e divergências do contexto político-educacional, permitindo investigações sobre a realidade educacional.

A pesquisa resultou na seguinte estrutura de dissertação, organizada em capítulos: 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) A alfabetização no contexto da Lusofonia e sua presença na agenda das políticas públicas educacionais da CPLP; 3) A caracterização dos países lusófonos Angola, Brasil e Portugal, com foco em seus contextos político-administrativos, estruturas de Estado e de governo, e sistemas educacionais, especialmente as etapas de alfabetização. O trabalho abordou os resultados através da problematização das aproximações e distanciamentos das políticas de alfabetização dos países lusófonos no período de 2015 a 2023.

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

Este capítulo, de base bibliográfica, aborda a temática da cooperação internacional, suas características e fundamentações teóricas presentes no tema. Tem o propósito de compreender a educação enquanto fenômeno da política de cooperação internacional a partir da agenda internacional de educação. Para tanto, iniciamos com a discussão sobre o fenômeno da globalização e a política de cooperação internacional. Posteriormente, destacamos as características dos organismos multilaterais e da política transnacional. Tanto a discussão da globalização quanto dos organismos multilaterais é contemplada, pois tratam da base conceitual e conjuntural elementar para a compreensão da Agenda Global da Educação e, mais especificamente, da política de alfabetização, objeto de análise da presente pesquisa.

2.1 Globalização e política de cooperação internacional

O objetivo desta seção é problematizar o conceito e o contexto dos fenômenos da globalização e da cooperação internacional. Embora a globalização seja um tema contemporâneo, ela não se restringe ao século XXI, mas emerge no século XX, após a Segunda Guerra Mundial.

Debruçando-nos 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, F. (2019), a globalização tem sido conceituada a partir de filtros de diversas ciências. O estudo e a compreensão do fenômeno da globalização dependem da lente utilizada para enxergá-la. A discussão sobre o conceito tem sido tratada sob várias perspectivas, ângulos e áreas, normalmente trazendo 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, K. (2017), a globalização tem como principal demarcação temporal o período pós-Segunda Guerra Mundial e, mais intensamente, após a Guerra Fria⁷,

⁷ A Guerra Fria teve início logo após a Segunda Guerra Mundial (1945) e durou até a extinção da União Soviética (1991). Esse período histórico é caracterizado por disputas estratégicas e conflitos indiretos entre os

período em que se inicia o processo de disputa entre os Estados Unidos da América e a extinta União Soviética.

Um dos marcos para o processo de estreitamento de relações entre os países, segundo Souza, K. (2017), foi a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, em meio a reflexões sobre o futuro e a necessidade de uma organização internacional que promovesse o diálogo entre todas as nações. Essa iniciativa surgiu da preocupação dos governantes das democracias do mundo ocidental (Lafer, 1995).

Castells (2003) evidencia que nada teria se desenvolvido a nível global, se não fossem os governantes que exerceram papel decisivo nesse processo de globalização política e econômica. Trata-se dos governantes dos países mais ricos, o G7⁸, juntamente com as suas instituições internacionais: o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

Ainda sob a perspectiva de Castells (2003), o alicerce político fundamental se deu por meio de duas atitudes políticas inter-relacionadas: 1) a desregulamentação financeira das atividades econômicas de caráter doméstico, realizada através dos mercados financeiros; 2) a liberalização do comércio e dos investimentos internacionais para promover a privatização das empresas estatais. Isso se tornou uma prática comum nos anos 1990, com investidores estrangeiros comprando as estatais.

O aparato para conduzir os países a aceitarem a globalização, segundo Castells (2003), era simples e se baseava em pressão política exercida pelo FMI e BM para que aceitassem as regras da economia mundial, que consistia em permitir a entrada e saída de bens e serviços e se beneficiando da mão de obra dos países, com o objetivo de unificar todas as economias e, assim, obter dinheiro do capital econômico mundial. Tudo isso, segundo o autor, foi intensificado e possibilitado pelas tecnologias de informação e comunicação (Castells, 2003).

Embora o contexto da globalização seja marcado pelo período pós-Segunda Guerra Mundial, a terminologia “globalização”, de acordo com Silva, K. (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

Estados Unidos e a União Soviética, que competiam pela hegemonia política, econômica e militar no mundo (Só História, 2009).

⁸ 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).

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, K., 2009, p. 169-170).

Para Silva, K. (2009), a globalização é uma nova fase de expansão do capitalismo, concebida pela administração norte-americana, com o objetivo de marcar a continuidade e ampliar a dominação financeira, inclusive sobre o ex-mundo socialista, por meio da expansão das transações dos mercados econômicos. A queda do Muro de Berlim⁹ é considerada o marco inicial desse processo, possibilitando e favorecendo a integração do comércio entre mais nações e promovendo a expansão da globalização.

Para Rattner (1995), a globalização é um desafio político, caracterizada por um processo de resultado histórico movido por fatores dinâmicos que são basicamente: concentração e centralização do capital, desenvolvimento dos meios de comunicação e despertar da consciência sobre o futuro da humanidade. Nessa direção, são difundidas tendências de padrões transnacionais de consumo, organização social e econômica. Esses padrões também afetam 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 torna irreversível, carregada de impactos positivos e negativos em nível mundial. Ao mesmo tempo que integra, desestrutura as sociedades.

Na área do serviço social, de acordo com Ramalho (2012), a globalização é um tema que leva à reflexão quanto às transformações e impactos que ela promove nas sociedades. Quanto ao conceito de globalização, menciona que não há consenso, pois alguns apresentam discursos exagerados e simplistas, denotando imprecisão e levando à confusão conceitual. A globalização trouxe benefícios para vários segmentos da sociedade, mas para o serviço social contemporâneo tem gerado problemas emergentes. Esses problemas se refletem no desemprego estrutural, no aumento da desigualdade de riquezas, na diminuição do bem-estar, na degradação do meio ambiente e no enfraquecimento do Estado-nação, que entra em constante diminuição da organização e implantação de políticas sociais (Ramalho, 2012).

⁹ A queda do Muro de Berlim, ocorrida em 1989, foi um marco associado à ideia de liberdade. Esse muro dividia a Alemanha em dois países, ocidental e oriental, arbitrariamente separados. A queda simbolizou a vitória do capitalismo sobre o socialismo e representou o fim da Guerra Fria e o início da globalização econômica (Pomeranz, 2010).

As contribuições sobre a interferência na área do direito, ocasionadas após o surgimento da globalização financeira, econômica, política e tecnológica, são significativas. Gerelli e Krein (2021) mencionam que houve enfraquecimento e flexibilização trabalhista e das relações de trabalho, resultando em uma constante pressão para que os sistemas flexibilizem as leis de direitos trabalhistas. O objetivo é aumentar o poder do empregador, que passa a determinar e ditar as regras para as condições de contratação, levando à retirada de direitos trabalhistas. Isso precariza a remuneração da mão de obra, racionaliza o trabalho e reduz, até eliminar, trabalhos mais estruturados, priorizando mecanismos de terceirização.

Para Sassen (2007), os processos transnacionais, como a globalização da política, da economia e da cultura, são encarados pelas ciências sociais como uma série de obstáculos teóricos e metodológicos. Essas discussões partem do ponto conceitual do que significa estado-nação, que, para o autor, se refere a uma unidade com autoridade absoluta sobre sua atuação dentro de seu território nacional. A globalização complica essa definição, pois promove a desnacionalização dos estados-nações, transformando entidades nacionais locais em globais e colocando-as sob a governança de entidades transnacionais (Sassen, 2007).

No contexto da globalização econômica, baseamo-nos em Mello (1999) para a área das relações internacionais. A autora menciona que as reformas econômicas das décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por intensas transformações e mudanças, evidenciando a liberalização das economias nacionais e a integração regional e mundial, que geraram efeitos na relação entre o estado e as bases das relações internacionais. A globalização é um fenômeno histórico que provoca mudanças na estrutura das forças produtivas e reflete uma transformação política e social da humanidade (Mello, 1999). Para Mello (1999), trata-se de

[...] 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).

A globalização tende a ser um processo inacabado, abrangendo grandes proporções políticas, econômicas e culturais, segundo Mello (1999). Ela é desigual, afetando as nações de

forma assimétrica: enquanto algumas são favorecidas, outras são degradadas ou exploradas para que algumas possam enriquecer. Esse fenômeno ocorre de maneira contínua e desigual, transformando o mundo em uma grande empresa transnacional.

Como consequência, há uma diminuição considerável no papel do Estado. Mello (1999) argumenta que o Estado perde a capacidade de controlar o mercado, bem como a autonomia na condução de seus próprios objetivos políticos. O mercado, por sua vez, assume uma forma autônoma que não depende mais das sociedades nacionais ou subnacionais, subordinando o Estado nacional às exigências da economia global.

Dale (2004) ressalta que a globalização é um fenômeno político-econômico e não apenas econômico, pois estimula novas formas de governança, tanto nacionais quanto supranacionais. Esse processo pressupõe a assunção de autoridade em formas e proporções sem precedentes.

Desde o fim da Guerra Fria até a emergente globalização/internacionalização da economia, as novas tecnologias da informação e comunicação têm consolidado a globalização. A conjugação desses fatores deu um novo fôlego à economia dos mercados mundiais e aos governos representativos através da democracia, expandindo o sistema econômico capitalista para novos espaços nacionais, tornando-o dominante (Afonso, 2019).

Afonso (2019) aponta que o termo globalização é carregado de conotações ideológicas e investido para a dominação global (globalização hegemônica) a partir da economia e da regulação das regras do capital e do mercado. Quando se fala em dominação, também há a possibilidade de movimentos de contra-dominação (contra-hegemonia).

Segundo Mello (1999), é fundamental destacar a forma desigual e heterogênea como a globalização tem sido conduzida. Para essa autora, consiste em uma marginalização significativa para uma parcela considerável da população mundial, que na tentativa de homogeneização das práticas econômicas, sociais e culturais, acaba fragilizada e dualizada entre os globalizados e os excluídos econômica, social e culturalmente.

No contexto das relações internacionais, Mello (1999) afirma que é urgente se posicionar criticamente, tecendo reflexões e questionamentos. 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 no contexto da realidade do país, estado ou local.

Tendo como marco o fim da Segunda Guerra Mundial e a criação da ONU, nota-se que o conceito de globalização foi tratado por diferentes áreas. Embora seja resultado de um arranjo internacional de abertura de mercados, desencadeou uma série de transformações não

só no âmbito econômico/comercial, mas também nas esferas sociais, políticas, ambientais e 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 a influenciar cada vez mais 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 abertura de fronteiras para o mercado internacional fez com que os países optassem pela cooperação como estratégia de competição nessa nova dinâmica, resultando na formação de blocos regionais (Souza, K., 2017).

Historicamente, segundo Sato (2003), a cooperação internacional configura a expressão de esforços em constituir organizações internacionais capazes de mediar conflitos, promover a paz e fornecer ajuda humanitária. Essas funções eram atribuídas ao sistema de cooperação internacional nas quatro primeiras décadas da ONU.

A cooperação internacional na administração pública pode ser compreendida por dois tipos: tradicional e moderna. Para Santos e Carrion (2011), a cooperação tradicional mantinha a ideia de assistência e ajuda humanitária às nações em guerra ou em situações de catástrofes ambientais. Já a cooperação moderna está estreitamente relacionada ao desenvolvimento.

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, entendidas como Organizações Não Governamentais (ONGs) (Santos; Carrion, 2011). Há também as Organizações Intergovernamentais, compostas e originárias de países ricos do hemisfério norte. Santos e Carrion (2011) destacam a participação ativa dessas organizações diante dos desafios relacionados à governança para a CID. Esta tem uma classificação específica, que, segundo Afonso e Fernandes (2005), contempla três categorias:

- Origem da Cooperação: Pública ou privada. A cooperação pública provém da própria administração por meio das arrecadações públicas. A cooperação privada é estabelecida por acordos entre ONGs, empresas ou entidades.

- Canal de Execução: Bilateral ou multilateral, Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD) e cooperação descentralizada. A cooperação bilateral ocorre entre um doador (um país desenvolvido) que direciona recursos a um receptor (um país em desenvolvimento, governo ou organização). Embora importante, não é vista com tanta eficácia quanto a cooperação multilateral, onde países desenvolvidos entregam recursos a

organizações multilaterais que financiam atividades em vários países em desenvolvimento, buscando dar suporte financeiro para solucionar problemas públicos.

- Instrumentos de Cooperação: A cooperação pode ser humanitária (melhorias na situação alimentar, saúde, infraestrutura, saneamento básico), técnica (científica e educacional) ou financeira (econômica e comercial).

Os motivos dessas cooperações são diversos. Afonso e Fernandes (2005) apontam que tais razões geralmente estão implícitas e podem variar ao longo do tempo, dependendo dos atores, valores e países envolvidos. As cooperações não se limitam à promoção do desenvolvimento, mas também visam alcançar metas de desenvolvimento, adquirir apoios políticos, comerciais e de segurança nacional. Incluem ainda motivos relacionados à preservação ambiental, sustentabilidade, ética, moral, humanitária, social, cultural e política.

Ainda conforme Afonso e Fernandes (2005), os atores e as entidades que compõem as instituições de cooperação internacional para o desenvolvimento são: Estados Doadores, Municípios e Regiões, Países em Desenvolvimento e Organizações Multilaterais.

Quadro 4 – 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 agências (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 4 explicita a relação dos atores para a cooperação, as entidades que representam esses grupos e em quais cooperações se envolvem cada uma das quatro categorias. As responsabilidades dos Estados Doadores estão relacionadas à ampliação do acesso ao mercado internacional, ao cumprimento das metas acordadas, à elaboração de políticas coerentes com o desenvolvimento e os direitos humanos, à promoção da paz e à atuação na preservação dos conflitos.

As responsabilidades dos municípios e regiões concentram-se em formas intermunicipais de cooperação, por meio de parcerias entre municípios de países desenvolvidos e em desenvolvimento, estabelecendo relações de reciprocidade e troca entre ambos. A duração pode ser de médio a longo prazo. Tal cooperação intermunicipal é caracterizada por projetos em áreas específicas, assessorias e trocas de conhecimento em redes. Reconhecem-se como atores dessa cooperação, além dos segmentos do Estado, as câmaras de vereadores, sindicatos de produtores, organizações da comunidade local e instituições da sociedade civil.

Os países em desenvolvimento, segundo Afonso e Fernandes (2005), participam da cooperação com responsabilidades direcionadas à implementação das normas e determinações macroeconômicas estabelecidas. Envolvem-se em cumprir os objetivos do progresso global, promovendo a participação de todas as pessoas, inclusive as mulheres; garantindo a obediência às leis; empenhando-se na fiscalização do trabalho dos dirigentes, administradores e estadistas; robustecendo o treinamento e a qualificação humana e das instituições; proporcionando um ambiente propício e agradável às empresas; concentrando os recursos da economia local; promovendo uma administração financeira protegida e segura, com sistemas eficientes de cobrança de tributos; e, por fim, assegurando a gestão controlada dos gastos públicos e a manutenção de vínculos de cooperação constantes com os países vizinhos.

O papel das Organizações Multilaterais (OM) na cooperação para o desenvolvimento internacional está em direcionar suas atribuições de forma integral ou intensa por meio dessas organizações, beneficiando o progresso e a evolução do auxílio aos países recebedores. São essas OM que dão sentido à cooperação multilateral. Há uma variedade de OM distribuídas por várias áreas de influência, podendo ter um espectro de ação global ou regional. São essas OM que, por meio de seus relatórios publicados, mencionam as novas preocupações mundiais a respeito da cooperação para o desenvolvimento. Dentre as principais OM, destacam-se: o Banco Mundial, as Nações Unidas e suas agências, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e as organizações regionais como a União Europeia (UE), o Mercosul, a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) e a CPLP (Afonso; Fernandes, 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 parte da ética moral, solidária e jurídica, transformando-se em ações políticas. Baseia-se na transformação de espaços nacionais em espaços globais. Destaca-se que o direito não detém território e que é universal, uma vez que possui reconhecimento em

todos os lugares do mundo, perante o discurso da garantia de efetivação dos direitos por meio da solidariedade promovida por mecanismos de cooperação internacional.

Ademais, o que implica a cooperação são os tratados firmados e consentidos, nos quais os projetos de cooperação significam assumir o reconhecimento e a obediência às 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. Isso é entendido pela cooperação internacional como um dever ou “custo político” (Pozzatti Júnior, 2019, p. 172).

A cooperação internacional para o desenvolvimento, pelo viés da administração pública, de acordo com Pessina *et al.* (2022), depende de um fator importante: o financiamento externo e a maneira como é feita a governança. Trata-se de uma governança multinível, que não é limitada ao nível local nem nacional. Essa governança tem sido intensificada desde 2015, com o fortalecimento dos repasses de recursos internacionais oriundos do financiamento externo para as entidades municipais. Nesse tipo de governança, as ações são empreendidas diretamente entre os organismos internacionais e os municípios, representados por secretarias, Organizações 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, K. (2017), tem como marco o ano de 1945 com a criação da UNESCO, um segmento da ONU especializado com atuação intergovernamental que busca exercer a cooperação educacional nas áreas de educação, ciência e cultura. Quanto às suas finalidades:

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, K., 2017, p.76).

Essas finalidades estão fixadas no princípio da promoção da paz e da segurança, de maneira a proporcionar a cooperação nos espaços nacionais responsáveis pela ciência, educação e cultura, traçando e auxiliando com estratégias que visam definir e intermediar a maneira de trabalhar com a educação no âmbito internacional.

Existe, nessa direção, também o UNICEF, criado e regulamentado pela própria ONU no ano de 1946. Foi estabelecido a partir da necessidade de amparar as crianças, tendo como finalidade a arrecadação de fundos e o apoio à infância das pessoas necessitadas. Tornou-se

um órgão permanente da ONU em 1953, sendo sua área de atuação institucional a promoção de ações de serviços sociais diretamente relacionados à defesa dos direitos da criança, inclusive na área da educação (Souza, K., 2017).

A cooperação internacional entre países concretiza-se a partir do interesse mútuo, priorizando ações que definem as tomadas de decisões e as regras formalizadas para a implementação das ações de cooperação (Souza, K., 2017).

Se, por um lado, a cooperação internacional pode ser um instrumento de contraponto às assimetrias provocadas pela globalização hegemônica centrada na pauta econômica, por outro, pode acentuar ainda mais a influência dos organismos multilaterais na mediação das diretrizes das políticas públicas nos países, conforme tratamos na seção a seguir.

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

Os organismos multilaterais, ou organizações internacionais, são entidades burocráticas criadas com o intuito de assegurar a cooperação internacional entre os Estados (Alves, 2023). Esses organismos possuem uma localização física e funcionam como escritórios-sede, com equipes de funcionários e representantes que exercem funções em nome da organização. A política transnacional é articulada por meio da governança pelas instituições transnacionais, que são as principais indutoras de políticas nacionais, comumente chamadas de políticas domésticas, que abrangem o âmbito local.

Essas organizações são formadas por organizações intergovernamentais, tais como o FMI, a Organização Mundial do Comércio (OMC), a ONU e suas secretarias para a Saúde (OMS), Economia (Banco Mundial), Educação e Infância (UNICEF), entre outras. Elas se reúnem para tratar de interesses comuns entre os países membros e realizar cooperações internacionais nas mais diversas áreas.

As organizações internacionais têm demonstrado complexidade em seu relacionamento com a comunidade mundial, multiplicando o quadro e o alcance de prioridades e desenvolvimento de atividades em nome da melhoria da qualidade de vida para a humanidade. Elas espalham novas ideias e desafios em nível global, propondo implementações em esferas municipais e estaduais. Essas organizações interferem nas políticas, principalmente na educação, trazendo para as reuniões pactos e tratados de cooperação que defendem e propõem estratégias constantes para o desenvolvimento e a unificação das prioridades dos membros de grupos e países (Corte; Sarturi; Morosini, 2018).

As políticas educacionais têm se constituído em uma dimensão de maior ambiência para os organismos multilaterais se envolverem, especialmente no financiamento 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 na produção de diretrizes educacionais” (Corte; Sarturi; Morosini, 2018, p. 15).

As reuniões organizadas pela conferência das Nações Unidas produziram três importantes documentos para orientar a política de governança global na atualidade. Esses documentos são a Agenda de Ação de Adis-Abeba (2015), que trata do financiamento da política e das dinâmicas relacionadas à promoção do desenvolvimento econômico dos países; a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, publicada em setembro de 2015; e o Acordo do Clima de Paris, de dezembro de 2015, que atualizou os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Assumiram-se grandes responsabilidades dentro do sistema internacional de cooperação, anunciando uma mudança mais extensa: a Cooperação para o Desenvolvimento Internacional, a partir de então, “através da parceria global, seria uma política pública internacional e não um mero instrumento de política externa” (Orliange; Zaratiegui, 2022, p. 15, tradução nossa).

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

Os organismos multilaterais operam como facilitadores de modo que não apenas financiam as políticas educacionais na fase da implementação, fase de colocar a política em prática, mas também trabalham 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, tendo em mente o objetivo de pensar em políticas que contribuam para alcançar os índices de qualidade propostos pelas avaliações em larga escala baseadas em estar apto a um padrão internacional de qualidade de educação (Bortot; Scaff; Souza, 2023).

Tais organismos trabalham com a agenda de políticas pensadas de forma globalmente organizada, tendo por base a CID. Geralmente tratam 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 estabelecer uma

política de governo global. Essa política tem sido multinível, partindo de uma governança de nível internacional para uma governança local por meio de parcerias entre domínios transnacionais e municipais. Essa prática tem sido cada vez mais frequente no âmbito da política e gestão educacional (Bortot; Scaff; Souza, 2023), sobretudo

[...] 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 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 dos autores).

Em tempos de globalização, organismos multilaterais têm 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. Eles 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, essa 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), as políticas educacionais já não são exclusividade de decisão e preocupação dos Estados Nacionais, mas de poderosas instituições transnacionais com as quais grande parte da população mundial está entrelaçada. As políticas curriculares, por exemplo, vêm sendo pressionadas no âmbito da internacionalização a serem reformuladas e reconfiguradas nos países de língua portuguesa. Esses países têm sido influenciados pela Unesco e pela OCDE, que recomendam novas definições e reformas no currículo da educação básica e secundária, seguindo os moldes propostos por organismos multilaterais, que priorizam o inglês como idioma estrangeiro obrigatório, por exemplo (Thiesen; Seabra, 2020).

Mas a educação está globalizada? Está na mira da globalização? De acordo com Dale (2004), a educação 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), criada por John Meyer, que defende a criação de sistemas educativos nacionais baseados em modelos internacionais de educação.

A outra teoria, desenvolvida por Dale (2004), é a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), que se baseia em trazer a força da economia capitalista mundial que move a globalização para os sistemas educativos. Ou seja, os sistemas educativos devem estar aptos a serem plenos globalizantes e a cumprir a tarefa de globalizados e globalizadores.

Sobre a teoria da AGEE, Souza, Â. (2016) salienta que se trata do interesse em influências da globalização sobre a política e a educação, visando manter o sistema capitalista através da economia global por meio de formas de governação supranacional. “Daí então a outorga de autoridade sem precedentes atribuída às organizações internacionais não governamentais OCDE, UNESCO e BANCO MUNDIAL” (Souza, Â., 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, K., 2017, p. 23).

Conforme Souza, K. (2017), o avanço da globalização em diferentes áreas da vida social resultou em novas formas de relações multilaterais entre os países, nas quais a institucionalização de arranjos diplomáticos de cooperação internacional tornou-se fundamental para a integração econômica, política, social, cultural e educacional, sendo uma importante estratégia de inserção e disputa no cenário político internacional. Assim, os organismos multilaterais exercem influência nas políticas educacionais de forma vertical, impondo uma agenda hegemônica que representa os interesses dos países ricos. Trata-se, pois, de uma “cooperação” internacional fragilizada no sentido literal do termo.

A educação pode, nesse sentido, 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, K., 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 e na gestão, perpassando pela política de alfabetização. Desenvolvendo diretrizes para a educação, inclusive com o propósito de direcionar orientações políticas para os países, essa agenda contém instruções sobre como proceder na

educação básica, abordando temporalidade, avaliação, currículos, métodos de ensino de leitura e escrita, enfim, orientações para a alfabetização (Oliveira; Guimarães, 2017).

Esse movimento da agenda global na educação tem incidido em frentes de materialidade educacional. Por isso, delimitamos nesta investigação a análise de como as diretrizes das políticas globais na área da alfabetização, delimitadas pelos organismos internacionais, têm se voltado para essa questão por meio de reuniões internacionais.

2.3 A alfabetização na agenda global de educação

Esta seção trata do debate a respeito da agenda global educacional, presente nas diretrizes estabelecidas pelos organismos multilaterais. Esses organismos sinalizam prioridades para as políticas educacionais a serem implementadas nos conglomerados, blocos ou comunidades de concertação econômica-cultural e político-diplomáticas. Nesse sentido, a partir da literatura da área, apontaremos como a alfabetização tem figurado nessas pautas.

A alfabetização é uma das temáticas centrais dentro da política educacional. Segundo Mortatti (2010), a alfabetização consiste no ato de ensinar a ler e escrever em língua materna desde a fase inicial de escolarização dos alunos. Trata-se de 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 sido constituída, principalmente, pelo protagonismo da Unesco e seus acordos firmados em reuniões que resultam em pactuações de diretrizes políticas via Declarações de Educação. Para Gontijo (2014), a alfabetização na agenda internacional para a educação básica assume um papel significativo, pois proporciona as habilidades imprescindíveis para a vida. “Tem representação essencial na meta de alcançar a educação básica para todos” (Gontijo, 2014, p. 08).

No entendimento de Souza e Kerbauy (2018), as soluções normativas de diretrizes foram pensadas pelos organismos internacionais com o objetivo de superar a vulnerabilidade, a exclusão e a marginalidade. Dessa forma, uma grande parcela da população, que já sofria com a falta de condições para participar da sociedade de consumo de produtos da modernidade do mercado, foi beneficiada. Essas pessoas não tinham como frequentar a escola em uma sociedade fortemente influenciada pelo mundo globalizado. Daí surgiram as Conferências Internacionais de Educação para Todos.

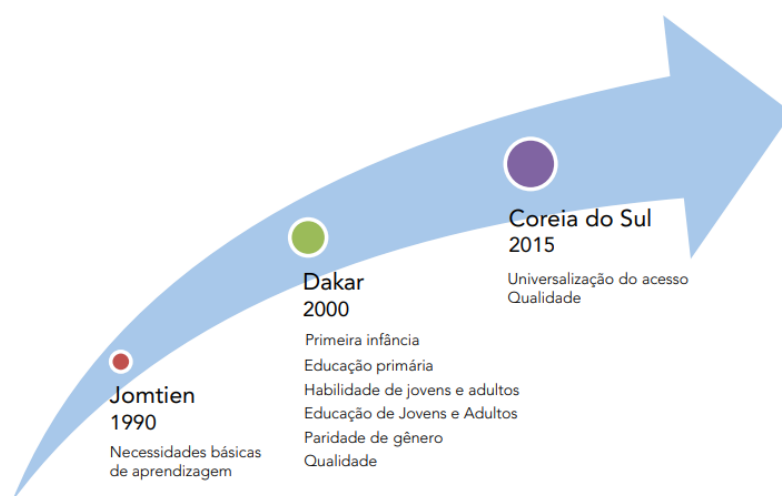
Os três grandes eventos que lançaram diretrizes para a constituição de uma agenda de prioridades educacionais foram as Conferências Mundiais de Educação para Todos. Essas

declarações são conhecidas pelas cidades onde foram sediadas: Jomtien (Unesco, 1990), Fórum Mundial de Educação em Dakar (Unesco, 2000) e Fórum Mundial de Educação em Incheon (Unesco, 2015). Esses eventos se tornaram referência na transferência de políticas voltadas para a educação. Os documentos resultantes marcam 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. Isso propicia a atuação dos organismos internacionais não mais como agentes, mas como autoridades na difusão de políticas horizontais de transferência de fatores, inclusive as boas práticas (Bortot; Scaff; Souza, 2023).

Dentro dessa proposta e do recorte temporal sinalizado na pesquisa (2015-2023), tratamos das orientações das políticas internacionais da área da educação que, conseqüentemente, fazem menções à alfabetização. 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, convocada e organizada por agências internacionais: UNESCO, UNICEF, PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial (Oliveira, C., 2016).

As Declarações Mundiais de Educação resultantes das conferências internacionais organizadas pela Unesco em Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015) constam na Declaração de Educação para Todos e nas estratégias propostas para o alinhamento da Agenda 2030. A seguir, na Figura 1, explicitamos os marcos globais dessas declarações.

Figura 1 – Marcos Globais da Educação Para Todos



Fonte: Relatório Educação Para Todos No Brasil 2000-2015

A Figura 1 apresenta um resumo das Declarações de Educação para Todos. O discurso que embasou a Declaração de Jomtien (1990) gerou o compromisso global de “Recomendar que sejam priorizadas as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, reafirmando o direito à educação (Unesco, 1990). Na Declaração de Dakar (2000), o objetivo posto foi focar ações na “Primeira Infância; Educação primária, Habilidades de Jovens e Adultos, Educação de Jovens e Adultos, Paridade de gênero e Qualidade da Educação” (Unesco, 2000). Na Declaração de Incheon, o pacto foi pela “Universalização do Acesso e Qualidade” (Unesco, 2015).

A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” foi um documento construído a partir das discussões da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na década de 1990, em Jomtien, Tailândia. No preâmbulo, consta que o direito à educação já vinha sendo previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos há aproximadamente 40 anos. No entanto, esse direito ainda não havia sido garantido a todas as pessoas, considerando o número de milhares de crianças, jovens e adultos que ainda não tinham sido alfabetizados, a maioria mulheres. Com isso, essas pessoas estavam incapacitadas de exercerem seus direitos e deveres de cidadãos, especialmente em termos de mudanças culturais, sociais e tecnológicas. A partir desse diagnóstico, os países presentes pactuaram a proposição de políticas para resolver o problema do analfabetismo, identificado como uma falta de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Souza; Kerbaux, 2018).

A Declaração de Jomtien apresenta dez artigos com propostas e orientações estratégicas para combater o analfabetismo. O artigo cinco trata da ampliação do alcance da educação básica, recomendando programas de alfabetização e afirmando que esses programas se constituem no alicerce das demais “habilidades vitais”. O mesmo artigo aborda que a alfabetização na língua materna consolida e revigora a identidade e a semelhança cultural, propondo o Ano Internacional da Alfabetização (Unesco, 1990, p. 05-08).

Entre 6 e 28 de abril de 2000, na cidade de Dakar, Senegal, foi realizada pelo Fórum de Educação Mundial da Organização das Nações Unidas a Conferência Mundial de Educação, resultando no documento intitulado “Educação para Todos: O Compromisso de Dakar”. Essa declaração reafirma o compromisso de Jomtien e lança novas metas para serem alcançadas, com o comprometimento dos países durante quinze anos (Unesco, 2000).

Segundo Souza e Kerbaux (2018), a definição de novos prazos e metas para cumprir os compromissos demarcados na Declaração de Dakar busca alcançar resultados de qualidade na educação, reconhecendo as limitações em cumpri-las. As principais recomendações enfatizam que a educação é um direito humano central e que não se deve medir esforços para

garanti-la com qualidade na etapa fundamental, inclusive para a população vulnerável. A Declaração também trouxe a recomendação de melhorar as condições dos estabelecimentos de ensino e dos espaços escolares (Souza; Kerbauy, 2018).

A alfabetização é destacada nessa Declaração em relação à meta de melhorar a alfabetização de pelo menos 50% dos adultos, especialmente mulheres, e avançar na excelência da “boa qualidade” através de resultados mensuráveis, “especialmente na alfabetização”. Estratégias para cumprir as metas de Educação para Todos incluem o desenvolvimento, elaboração e aprovação de Planos Nacionais e a promoção de políticas de educação para todos. O documento enfatiza a participação e as parcerias de segmentos da sociedade civil, ONGs e líderes comunitários, para construir um aspecto político forte, com respaldo de novas parcerias e apoio financeiro de órgãos nacionais e internacionais, destacando o Banco Mundial. Assim, será ofertada a oportunidade de concluir a escolaridade primária de boa qualidade, com recursos financeiros adequados (Unesco, 2000).

A Declaração de Dakar salienta que há um problema com os níveis insatisfatórios dos adultos recém-alfabetizados, o que é consequência de estarem, por vezes, à margem do orçamento da educação. Dessa maneira, percebe-se a ideia de que a solução para os problemas educacionais, segundo o documento, está em realizar cooperação financeira com institutos, fundações e agências de financiamento internacionais, como o Banco Mundial, bancos regionais de desenvolvimento e a sociedade civil (Unesco, 2000, p. 23).

O Banco Mundial (BM), segundo Pereira (2021), é uma instituição financeira com mais de 75 anos de história, atuando como um ator político, econômico e financeiro no desenvolvimento capitalista internacional. Possui grande influência na ajuda técnica para levantar recursos financeiros, com o papel de emprestar, formular políticas e “dar ideias e prescrições” do que fazer, sempre visando o sucesso de combater a pobreza, com interface nos campos político, econômico e intelectual. Apresentou e incorporou o discurso das necessidades básicas, em relação à educação, nos 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 melhorar o 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 basicamente que as crianças dos países pobres, por não saberem ler de forma satisfatória, consequentemente, não estão passando nas avaliações realizadas em instâncias nacionais e internacionais. Nos países ricos, junto com a Unesco, se alcança quase a 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 é de 53%. É aí que se estabelece o termo “pobreza da aprendizagem” e, nos países mais pobres, essa média chega a 89%, o que é caracterizado 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 indicadores de não desenvolvimento e pobreza absoluta de uma comunidade.

Sobre a influência do Banco Mundial na alfabetização, Frati (2022) cita que essa instituição é responsável por empréstimos aos países nessa área, emprestando diretamente aos Ministérios de Educação, em troca de que esses países recebam recomendações sobre como proceder com as políticas de alfabetização, maneiras de dar sequência ao trabalho de colocar em prática as ações para redução da pobreza e ampliação do capital humano. Segundo o Banco Mundial, um país só acumula riquezas e faz crescer a economia global se aumentar muito e rapidamente o capital humano, e a porta de entrada para isso é a alfabetização acelerada.

Os materiais e relatórios orientadores no âmbito da política para a alfabetização dos países são realizados no relatório de 2019, intitulado “Acabar com a pobreza na aprendizagem: apelo dos nossos tempos”. Trata-se 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. Recomenda melhorar o capital humano através da cooperação, adotar políticas de proficiência de leitura com medição de resultados e buscar receber empréstimos condicionais, consistindo em uma nova roupagem para velhas estratégias de introdução de reformas para a alfabetização dos países (Frati, 2022).

A alfabetização, na Declaração de Dakar, conforme discutido por Gontijo (2014), representa uma tentativa de alcançar metas educacionais até 2015, destacando a importância central da alfabetização na educação de crianças, jovens e adultos. A declaração estipula que, até 2015, todas as crianças devem ingressar na educação infantil para terem acesso à educação primária de qualidade e assegurarem a aprendizagem da leitura e escrita. Para atingir esse objetivo, foram propostas avaliações de alfabetização em instâncias nacionais. Durante o Fórum Mundial da Educação em Dakar, foi estabelecida a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (Resolução nº 56/116, de 19 de dezembro de 2001), que durou de 2003 a 2012

e teve como objetivo “reforçar a importância da alfabetização enquanto elemento essencial para as políticas educacionais em todo o mundo” (Gontijo, 2014).

Até a Declaração de Dakar, como mostram Souza e Kerbaudy (2018), as declarações continham recomendações que se referiam mais especificamente aos países do Sul Global, com menor desenvolvimento econômico e financeiro em comparação aos países do Norte Global. A partir da Declaração de Incheon, definiu-se uma agenda comum para a educação no mundo todo, demarcando mais nitidamente o alcance e a participação de organismos internacionais, ultrapassando os limites territoriais das nações (Souza; Kerbaudy, 2018).

A Declaração de Incheon, segundo Souza e Kerbaudy (2018), é o produto da Cúpula de 2015, realizada na Coreia do Sul, na cidade de Incheon, que contou com a presença de mais de 100 ministros da Educação e representantes de instituições e organizações da sociedade civil. Foi promovida pelo Fórum Mundial de Educação da Unesco. Nessa ocasião, definiu-se a sistematização do debate a respeito do balanço das metas de educação para todos de 2000 a 2015, redefinindo os princípios e diretrizes para os próximos quinze anos, com início em 2016 e término em 2030. No que diz respeito aos princípios, a educação é um direito humano fundamental, que precisa ser de qualidade, equitativa, gratuita, inclusiva e agora com foco em oferecer não apenas a educação básica, mas também o direito à 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 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, 2015). No contexto da Declaração Marco de Ação da Educação 2030, a ampliação de diretrizes educacionais pactuadas entre os países destaca a alfabetização como a etapa mais importante, estando no epicentro da educação básica e sendo a peça-chave fundamental para a conquista do direito à alfabetização. Esta tem se configurado como uma preocupação global e um desafio inadiável. Os pontos estratégicos incluem a criação de políticas que priorizem a alfabetização ainda na educação infantil e contemplem a proposta de alfabetização bilíngue, midiática, digital e baseada em boas práticas de ensino da alfabetização entre os países.

Para isso, aconselha-se que os governos nacionais e locais se empenhem em cooperar com instituições e organizações interessadas em realizar acordos de cooperação nos domínios da alfabetização. A alfabetização no documento da Agenda 2030, na Declaração de Incheon (2015), é de caráter funcional e recomenda a reforma curricular da alfabetização para alcançar sucesso nas medições das avaliações, destacando a aquisição de competências em busca de habilidades para desenvolver funções com qualidade. Alfabetizar para desempenhar funções

implica que a alfabetização comece cada vez mais cedo, na educação infantil e na pré-escola, para ser concretizada ainda no segundo ano do ensino fundamental.

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

Outro importante assunto são os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 17. 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 na Cúpula em Nova Iorque, elaboraram uma agenda composta por 169 metas integradas entre si. A principal proposta é erradicar a pobreza, priorizando saúde, educação, segurança alimentar e nutricional, tudo isso pautado na preservação do meio ambiente.

Para tanto, adotou-se o documento nomeado Agenda 2030, intitulado “Transformando Nosso Mundo: A Agenda para o Desenvolvimento Sustentável, um plano de ação para pessoas, para o planeta e para a prosperidade” (ONU, 2015). A base desse documento consiste em erradicar todas as formas de pobreza, inclusive a pobreza extrema, com o compromisso de “Não Deixar Ninguém para Trás”, mencionando especialmente os mais pobres (Roma, 2019). A seguir, na Figura 2, consta a ilustração da marca visual dos ODS 17.

Figura 2 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 17)



Fonte: Educação para os ODS 17

Os dezessete ODS, conforme Roma (2019), substituem os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), cujo período de vigência terminou em 2015. A ONU, baseando-se nas experiências bem-sucedidas dos ODM, criou metas voltadas para o desenvolvimento sustentável, que passaram a vigorar após 2015, integrando a Agenda 2030. Esta agenda não apenas propõe objetivos, mas também detalha formas de implementá-los, abrangendo debates sobre financiamento para o desenvolvimento, propagação da tecnologia e capacitação técnica voltada para o comércio e o mercado internacional (Roma, 2019).

A alfabetização nos ODS é um marco regulatório fundamental para a educação, refletindo na agenda global educacional. Está explicitamente mencionada no documento da Unesco (2017), intitulado “Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem”, especificamente no ODS 4: “EDUCAÇÃO E QUALIDADE”. Este objetivo destaca a alfabetização como essencial para a qualidade educacional, recomendando o alcance global da alfabetização, numeramento e habilidades básicas. Entre as ações sugeridas, estão a instituição do Dia Internacional da Alfabetização e o desenvolvimento de parcerias entre escolas, universidades e outras instituições em diferentes regiões do mundo (Unesco, 2017).

No contexto das iniciativas globais de alfabetização, as Declarações de Educação da Unesco reconhecem a educação como um direito humano fundamental que deve ser garantido a todos. Para Mortatti (2013), a educação é essencial para garantir a liberdade individual e é crucial para manter a paz e a vida em sociedade. A alfabetização é vista como a base para que a educação para a cidadania ocorra ao longo da vida, sendo primordial para a paz mundial.

Mortatti (2013) também destaca que a Agenda Global, proposta pelas Declarações de Educação para Todos ao longo dos anos, segue uma orientação baseada na versão capitalista neoliberal de “aprender a aprender”. Isso fundamenta políticas educacionais voltadas para a aquisição de habilidades de escrita e leitura, esperando que a qualidade educacional seja alcançada quando os estudantes atingirem desempenhos satisfatórios nas avaliações e os professores fornecerem estratégias eficazes de ensino. Nesse processo, é crucial que outras metas e diretrizes sejam continuamente criadas para apoiar esses objetivos (Mortatti, 2013).

Quadro 5 – 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 bilíngue 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 experiências 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 e ONU (1990, 2001 e 2015)

A Declaração de Jomtien expressa uma preocupação intrínseca com a alfabetização de jovens e adultos que não tinham acesso à escola devido a condições sociais adversas. Dessa forma, políticas prioritárias deveriam ser estabelecidas para atender essa população. Além disso, a declaração destaca a necessidade de focar na alfabetização de mulheres, que são mais prejudicadas em termos de acesso à educação. A proposta inclui a adoção de currículos comuns, abordando habilidades essenciais para a vida, como a aprendizagem da língua materna e da linguagem matemática. A alfabetização deve ser contemplada tanto na educação formal quanto na não formal, por meio de planos educacionais e da capacitação de profissionais para atuar nessas áreas (Unesco, 1990).

A Declaração de Dakar estabelece seis metas principais e doze estratégias na proposta da Educação para Todos (EPT), baseando-se na experiência da década anterior com a Declaração de Jomtien. Desde então, firmou-se o compromisso dos governos nacionais e das comunidades internacionais em cumprir essas metas. A alfabetização está presente em três dessas metas.

No Marco de Ação da Unesco (2001), firmado em Santo Domingo, são apresentados os avanços e desafios para o cumprimento dessa agenda global de educação e uma análise dos pontos estabelecidos em Jomtien.

Observamos que os índices de analfabetismo global permanecem inaceitavelmente elevados, variando em 84% entre homens e 74% entre mulheres. Por outro lado, houve o aumento da taxa de matrícula na educação primária para 80%, especialmente na alfabetização de crianças. Na seção do documento em que se menciona desafios e oportunidades, a alfabetização é colocada como prioritária, juntamente com a educação primária, a fim de combater o analfabetismo e a desigualdade. É necessário gerir planos educacionais, estabelecer marcos reguladores, realizar reformas curriculares e aumentar o investimento na educação fundamental com o apoio da sociedade civil.

Na Declaração de Incheon, a alfabetização é mencionada desde o preâmbulo do documento. Associada ao eixo de melhoria da qualidade da educação, a alfabetização é destacada por favorecer o aprendizado de habilidades básicas e habilidades analíticas de alto nível cognitivo. O discurso abrange a alfabetização como um bem público e enfatiza a importância de monitorar e mensurar as habilidades de alfabetização adquiridas, que têm se mostrado insuficientes. O documento propõe aumentar o nível de cooperação, ouvir as práticas exitosas da sociedade civil e utilizar ferramentas digitais e TICs para alcançar a alfabetização de todas as pessoas.

Ao comparar as declarações sobre alfabetização, observamos que, na Declaração de Jomtien, a maior preocupação era com as altíssimas taxas de analfabetismo e a falta de acesso das mulheres à alfabetização, o que consequentemente limitava sua participação no mercado de trabalho. Na Declaração de Dakar, a ênfase consiste em aumentar o acesso das crianças à educação primária e garantir a educação ao longo da vida para todos, com especial atenção aos mais vulneráveis. A Declaração de Incheon, por sua vez, intensifica a pressão pela efetividade do processo de alfabetização desde a infância até a idade adulta. Os ODS exigem qualidade na alfabetização global, vinculada ao desenvolvimento sustentável e científico.

As semelhanças entre as declarações residem na busca por uma alfabetização de qualidade, com um crescente grau de exigência ao longo do tempo. As diferenças surgem nas crescentes demandas por alfabetização midiática e bilíngue para atender ao mercado internacional. Percebe-se que, progressivamente, as exigências aumentam, transformando a alfabetização na base para a preparação de uma mão de obra especializada, essencial para sustentar o capitalismo. Isso inclui preservar o meio ambiente, gerar emprego e renda, e não sobrecarregar os cofres públicos, formando indivíduos não violentos que aceitem as condições impostas pelo sistema, desde a precarização do trabalho até o aumento dos preços.

Segundo Souza, K. (2017), para que os compromissos de garantir os direitos humanos pactuados no cenário internacional sejam efetivados, é necessário que haja mecanismos de cooperação regional ou blocos econômicos e culturais que compartilhem relações econômicas, culturais ou proximidades regionais. Essas organizações devem atuar de maneira integrada, convergindo e tomando decisões para promover transformações e harmonizações políticas e sociais, representando de forma consistente os anseios decorrentes das mudanças no mundo globalizado (Souza, K., 2017).

No próximo capítulo, discutimos a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), um mecanismo inter-regional de cooperação econômica dos países lusófonos. Essa comunidade, na XIII Conferência de Chefes de Estado e de Governo, realizada em 2021, aprovou uma nova orientação estratégica de cooperação, visando acelerar a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, conforme proposto na Declaração de Incheon.

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

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 cooperação regional. Ao mesmo tempo, ela pode ser um instrumento de ruptura contra-hegemônico, especialmente entre os países emergentes e subdesenvolvidos, como a maioria dos Estados que compõem a CPLP. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é fornecer informações que permitam compreender a educação como um fenômeno da política de cooperação internacional a partir da CPLP. Para isso, apresentamos, na primeira seção, os conceitos de Lusofonia que fundamentam a criação dessa comunidade, e, na segunda seção, explicitamos as orientações da CPLP para a educação, no âmbito das prescrições políticas a serem observadas no quesito alfabetização em língua portuguesa nas nações lusófonas.

3.1 Lusofonia e criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

Nesta seção, abordamos a Lusofonia como um eixo aglutinador e promotor da integração política entre as nações lusófonas. Apresentamos sua origem histórica, características institucionais e organizacionais, bem como seus objetivos e modos de operação.

A Lusofonia é um fenômeno complexo que deve ser analisado sob a ótica de diversas ciências para que possamos tentar conceituá-la e compreendê-la. Iniciaremos o debate a partir da perspectiva da literatura. Segundo Rita (2015), é um tema polêmico, reconhecido pela área como conceitualmente diverso e rico em critérios de definição, com vasta produção bibliográfica. Alguns autores defendem e celebram a Lusofonia, vendo-a como um mecanismo que fortalece os laços culturais e preserva o idioma português. Outros, no entanto, a contestam, argumentando que ela perpetua a dominação geopolítica. Mesmo com características nacionais, a Lusofonia muitas vezes segue a relação colono-colonizador de Portugal, moldando cidadãos obedientes e conformados com uma identidade cultural e artística eurocêntrica, influenciada fortemente pelo Estado e pela Igreja (Rita, 2015).

Para Faraco (2012), a Lusofonia faz parte de uma classificação política linguística global, dividida em quatro blocos geoestratégicos definidos no século passado: anglofonia, francofonia, hispanofonia e lusofonia. A anglofonia abrange os países que têm o inglês como idioma oficial; a francofonia, os países que falam francês; a hispanofonia, os países de língua

espanhola; e a lusofonia, os povos que têm o português como idioma principal. Esses blocos exercem influências na cultura, política e economia dos países. Foram criados em um contexto de interesses estratégicos pós-descolonização. A lusofonia é a mais frágil e complexa dessas fônias e foi estabelecida bem depois das outras mencionadas.

Ainda segundo Faraco (2012), a Lusofonia não tem muita visibilidade no Brasil, enquanto em Portugal surge como um interesse de aproximação após séculos de colonização e a contínua utilização do português no Brasil, mesmo de forma miscigenada. A partir da década de 1980, Portugal começou a se reaproximar de suas ex-colônias africanas. Esse movimento é muitas vezes romantizado na mídia, buscando reafirmar uma memória de civilização tolerante e acolhedora. Contudo, essa memória carrega traços de destruição, racismo, miséria, desumanidade, escravidão e exploração das riquezas brasileiras e africanas. Uma estratégia positiva foi a iniciativa brasileira na década de 1990 de criar a CPLP, visando contrapor a influência hegemônica dos blocos regionais e preservar a interculturalidade dos países de língua portuguesa.

As constatações de Galito (2012) resultam de análises do conceito de lusofonia, que historicamente se refere aos originários da Lusitânia ou às pessoas que falam português, difundido pelas nações. Tal conceito é formado pela representação de uma população com raízes fixadas na colonização e impetradas por Portugal. O autor apresenta um contraponto ao conceito de lusofonia, constituído como uma forma de patriotismo derivado do nacionalismo português. Trata-se de um contexto de difícil compreensão, pois, ao mesmo tempo que a lusofonia define as pessoas naturais de países que falam oficialmente a língua portuguesa, ela também representa um fenômeno multicultural. Essa mistura de culturas ancestrais precedeu a dominação imposta pela colonização portuguesa na época das navegações. A lusofonia é uma oportunidade idiomática para a transmissão de informações e comunicações no trabalho, facilitando negociações comerciais, industriais, artísticas e culturais, com potencial para impulsionar o desenvolvimento econômico e gerar riquezas. Assim, a lusofonia transcende o conceito artístico-cultural e adquire um caráter econômico e político (Galito, 2012).

Segundo Pinto (2011), a lusofonia é uma forma de neocolonialismo que busca agregar novos simpatizantes da língua portuguesa, incentivando-os a se unir à comunidade lusófona e adotar o português como idioma oficial nas relações comerciais. A CPLP é o principal vetor dessa agregação, promovendo a cooperação vantajosa e econômica entre os países lusófonos. No entanto, essa estratégia política impede que povos lusófonos, como Galiza e Macau, se integrem plenamente, pois não são países independentes, embora tenham o português como língua oficial.

Barros, V. (2011) argumenta que o discurso lusófono tenta legitimar-se ao longo do tempo, afirmando uma história comum entre as antigas colônias portuguesas. No entanto, essa narrativa de “comunidades” é uma fábula que esconde a realidade da colonização, marcada por destruição, racismo, miséria e exploração. A lusofonia moderna é uma nova forma de exploração colonial, disfarçada pelo discurso de liberdade e apresentada como um legado cultural. O verdadeiro objetivo é reorganizar a colonização portuguesa, impondo novamente uma relação de dominação.

De acordo com Barros, V. (2011), a lusofonia é uma readaptação da exploração colonial na pós-modernidade, disfarçada como um legado cultural. A missão civilizadora portuguesa trouxe o sufocamento das línguas nativas, impondo uma língua associada à religião e à exploração. O discurso da CPLP sobre história comum e afinidade cultural precisa ser questionado, pois ignora a desigualdade e a exploração histórica. A língua portuguesa deve manter sua identidade e rejeitar a padronização forçada.

A CPLP é uma organização supranacional que confere uma moldura institucional à lusofonia. Ela exerce influência sobre as nações pactuadas, utilizando a lusofonia como instrumento estratégico de intercâmbio cultural. Os países que compartilham o português como idioma oficial têm raízes culturais comuns e fazem parte dessa comunidade, promovendo a interculturalidade (Souza; Bortot; Scaff, 2023, p. 146).

A Declaração Conceitual da Lusofonia da CPLP (2008) postula que a lusofonia é um conceito que vai além do linguístico, garantindo um elo democrático e universal que promove a língua portuguesa como patrimônio cultural. O Brasil é reconhecido como um promotor da comunidade lusófona, tendo sido um dos fundadores da CPLP. A língua portuguesa pode ser adotada como língua de trabalho em organismos internacionais. A CPLP busca assumir um papel de protagonismo, promovendo afinidades e estreitando laços entre os Estados membros.

Na mesma Declaração Conceitual da Lusofonia da CPLP (2008), é mencionado que os imigrantes lusófonos não residem apenas em seus países de origem, mas estão espalhados por quatro continentes. Os povos lusófonos compartilham valores morais, ordens jurídicas, econômicas, artísticas, culinárias e culturais. “Por vieses fundamentados na família, na música e na arquitetura” (CPLP, 2008).

A CPLP foi criada em 17 de julho de 1996, na reunião realizada em Lisboa entre os chefes de Estado de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe (CPLP, 1996). O objetivo era unificar o diálogo entre os países de língua portuguesa nos continentes americano, africano e europeu. Timor-Leste ingressou na cooperação em 1º de agosto de 2002.

A seguir, na Figura 3, apresentamos a bandeira da CPLP e as bandeiras dos países membros dessa organização. Da esquerda para a direita: primeiro, a bandeira da CPLP, seguida pelas bandeiras de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e, por último, Timor-Leste.

Figura 3 – Bandeira da CPLP e dos Estados-Membros fundadores



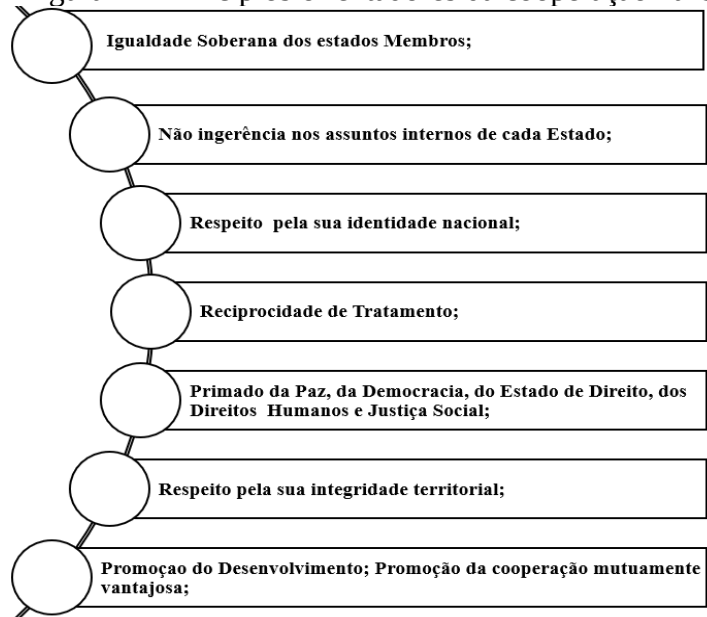
Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa sobre os membros fundadores em (CPLP, 2007)

Quanto ao local da sede, 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:

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 delineiam as aspirações da cooperação transnacional entre os países membros da CPLP, com ações colaborativas em diversos níveis. A educação é destacada como o primeiro domínio de cooperação, abrangendo também áreas como ciência, cultura, esporte, saúde e tecnologia. Há uma preocupação especial com os projetos relacionados ao ensino, à manutenção e à propagação da língua portuguesa. A Figura 4, apresentada a seguir, descreve os princípios orientadores da CPLP.

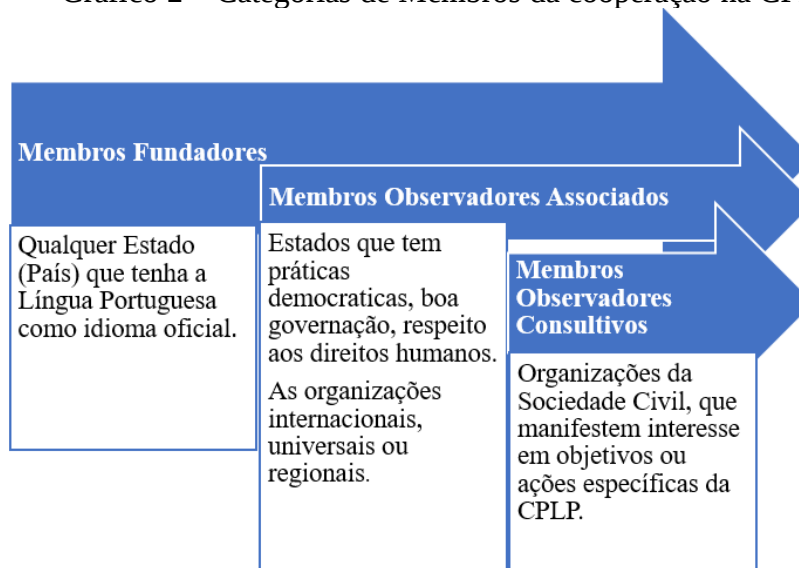
Figura 4 – Princípios orientadores da cooperação na CPLP



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados (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 2.

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 da CPLP são admitidos mediante deliberações das reuniões administrativas realizadas pelos membros fundadores no âmbito organizacional da comunidade. Os observadores, para serem admitidos, precisam primeiramente se candidatar e

justificar seu interesse em fazer parte da comunidade. Somente após essa etapa, a candidatura é votada e encaminhada às instâncias da Organização. Os membros observadores, uma vez admitidos, têm o direito de participar das reuniões, mas não têm direito a voto nas decisões (Estatuto CPLP, 2021).

Em 1999, a 54ª Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução nº 54/10 de 18 de novembro de 1999, celebrou um acordo de cooperação, concedendo à Organização das Nações Unidas o status de observador da CPLP. De acordo com o documento, essa posição é importante para a observação da constituição da comunidade, a cooperação entre os países e a dinâmica dos objetivos e possibilidades exitosas que essa cooperação pode proporcionar. Ser observador permite a participação em toda a dinâmica das reuniões da CPLP (ONU, 1999).

A seguir, apresentamos a lista dos Estados ou Organizações membros da CPLP.

Quadro 6 – Países e Organizações de acordo com as categorias de Membros da CPLP

Países Membros Fundadores	Membros Observadores Associados	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 da Comissão Nacional da Unesco de Portugal de 2019, a CPLP colabora com a missão permanente da Unesco, o coletivo de embaixadas em Portugal e as comissões dos Estados membros, possuindo um enquadramento legal que permite a atuação conjunta com as comissões da CPLP (Unesco, 2019). A seguir, na Figura 5, disponibilizamos um mapa digitalizado que ilustra os membros mencionados anteriormente no Quadro 6.

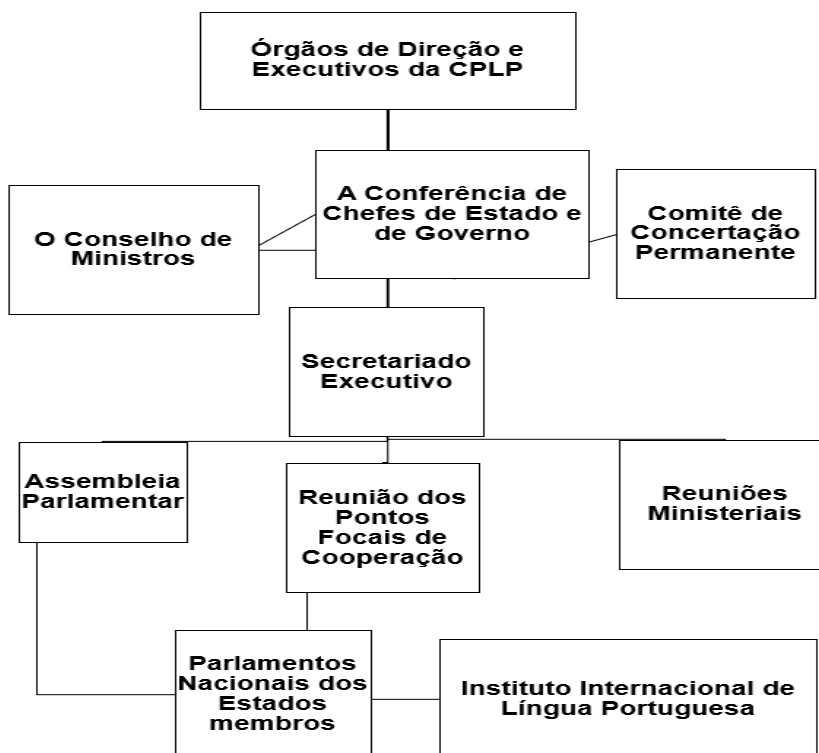
Figura 5 – Mapa digital dos Estados- Membros de Cooperação na CPLP em 2023



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

A seguir, no Gráfico 3, apresentamos o organograma da estrutura da CPLP, ou seja, 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 da CPLP são tomadas em consenso. A Conferência de Chefes de Estado e de Governo é o órgão máximo da CPLP. As reuniões possuem periodicidades variadas, sendo as mais frequentes as Reuniões de Pontos Focais de Cooperação, realizadas semestralmente em fevereiro e julho. Reuniões extraordinárias podem ser convocadas por dois terços dos Estados-Membros, conforme o Regimento de Reuniões da CPLP (CPLP, 2021).

Os Conselhos de Ministros ordinários, que ocorrem anualmente, são sediados rotativamente entre os Estados-membros fundadores. Nesses encontros, são emitidas resoluções que tratam das relações econômicas, administrativas, culturais e educacionais entre os países participantes. Além disso, reuniões bienais resultam em planos estratégicos de cooperação, elaborados pelo secretariado e pelo Conselho de Ministros. Entre os documentos produzidos, destacam-se os relatórios e planos estratégicos de cooperação.

A CPLP adota um modelo de rotatividade nos cargos. O Brasil assumiu a presidência rotativa da CPLP de 2002 a 2004 e de 2016 a 2018. No campo da educação, foram regulamentados dois planos estratégicos: o primeiro, de 2015 a 2022, prorrogado até 2022 devido à pandemia de Covid-19, e o segundo, de 2022 a 2026.

Conforme Souza e Souza (2017), as políticas públicas educacionais na CPLP visam promover a cidadania e o desenvolvimento econômico, integrando os estados-membros e criando oportunidades para ações educacionais. A tendência é que essas políticas sejam elaboradas por redes diversificadas de atores, incluindo fundações internacionais privadas que apoiam instituições públicas e ONGs locais (Souza; Souza, 2017).

De acordo com Saraiva (2001), a CPLP é um projeto cooperativo-político-diplomático que busca superar o colonialismo passado, promovendo relações horizontais de cooperação entre Brasil, Portugal e países africanos. Essa organização pode se transformar em uma plataforma operacional, permitindo que nações com menor poder econômico global participem de oportunidades de cooperação internacional (Saraiva, 2001).

Marcon (2014) considera a CPLP uma organização diplomática que fortalece um modelo supranacional com caráter hegemônico transnacional, baseado em uma língua e um passado histórico-cultural comuns. Esse agrupamento pode influenciar política, ideologia e processos de identidade cultural e local.

Para Machado (2010), a língua portuguesa possui um status de idioma transcontinental e de valorização econômica, importante desde as navegações portuguesas. Hoje, as ex-colônias portuguesas e o mundo enfrentam uma reorganização política e econômica, impulsionada por comunidades e blocos econômicos voltados ao mercado, consumo,

produção e capital. Nessa disputa por espaços, a língua portuguesa se torna crucial. A criação da CPLP visa resistir à hegemonia do inglês nas relações comerciais globais, promovendo a lusofonia como uma forma de cooperação político-diplomática (Machado, 2010).

De acordo com o MEC, a cooperação internacional na educação no âmbito da CPLP desempenha um papel significativo. Os estados membros se reúnem bienalmente para elaborar o Plano Estratégico de ações para a educação nos países lusófonos, formando grupos de trabalho em diversas áreas temáticas (Brasil, 2023). Um dos focos desses grupos de trabalho é a alfabetização e a educação para todas as pessoas, que será o tema da análise no tópico a seguir.

3.2 Os Planos Estratégicos de Cooperação em Educação da CPLP

Esta seção trata da análise dos dois planos estratégicos e dos dois planejamentos de ação, visando destacar os principais aspectos e pautas referentes à alfabetização nos países lusófonos.

Segundo Souza, Bortot e Scaff (2023), a CPLP se fundamenta em interesses comuns entre os Estados membros, que compartilham vínculos históricos decorrentes da colonização portuguesa. Nessa direção, posicionam-se como articuladores de agendas políticas através da cooperação internacional. Tal cooperação é estabelecida prioritariamente em áreas como saúde, economia, ciência, cultura, direitos humanos, turismo e educação (CPLP, 2019).

A seguir, no Quadro 7, mencionamos os documentos nomeados de planos estratégicos e planos de ação no domínio da educação entre 2015 e 2026. Esses documentos configuram a política educacional no âmbito da Comunidade, indicando o período de vigência, os atores envolvidos, as principais pautas destacadas e as diretrizes políticas que mencionam a alfabetização:

Quadro 7 – Planos estratégicos e planos de ação no domínio da educação, as principais pautas sobre a alfabetização, nesses documentos entre 2015 a 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 Ministério 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.
Plano de Ação de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2016-2020)	2016 a 2021	Representante dos Ministério de Educação dos EM. Brasil: 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.
Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2022-2026)	2022 a 2026	(UNESCO) Representantes dos Ministério de Ed. dos EM. Reunião de Pontos Focais da Educação & Grupo de Trabalho dos Peritos Nacionais de AEJA dos Estados membros da CPLP	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 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	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 institucional sobre AEJA.

			promovam uma Educação Inclusiva na CPLP”	
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 CPLP a 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 nos documentos produzidos pela CPLP

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, no continente asiático. Aprovado na I Reunião de Ministros da Educação da CPLP, o documento foi publicado com quatro subdivisões principais: Diretrizes Orientadoras da CPLP para a Educação, Objetivo Geral do Plano, Eixos e Objetivos Estratégicos, e Estruturas de Operacionalização do Plano Estratégico.

Este plano estratégico sugere ações para alcançar os objetivos propostos para a educação nos Estados membros. Inicialmente planejado para vigorar por cinco anos, seu período de validade foi estendido até 2021 devido à pandemia de Covid-19. Entre as diretrizes para sua criação, destacam-se a Declaração Constitutiva da CPLP de 1996 e as deliberações da X Conferência de Chefes de Estado e Governo da CPLP em 2014. As reuniões de Ministros da Educação desde 1997 também foram consideradas. O plano busca alinhar-se com os princípios da Declaração de Dakar, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a Agenda 2030 da ONU.

O objetivo geral do Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação (PECE) 2015-2020 é dotar a CPLP de um documento orientador da política educacional, pautado na multilateralidade e incorporando as deliberações dos estatutos da organização. Este plano visa a melhoria e concretização de resultados e a consequente qualidade dos sistemas educativos no âmbito da CPLP, por meio da implementação de cooperação multilateral estudada, combinada e ajustada.

Para tanto, o Plano Estratégico foi estruturado em cinco eixos e doze objetivos estratégicos, concentrando-se nas seguintes áreas: aumentar o conhecimento mútuo sobre os sistemas educativos dos Estados Membros da CPLP e melhorar a avaliação desses sistemas, incluindo instrumentos de monitorização; promover a equidade e a inclusão na educação, aumentar a oferta de educação pré-escolar, universalizar o ensino primário e ampliar o acesso ao ensino secundário, reforçar a alfabetização de jovens e adultos, e promover o ensino técnico e profissionalizante e a aprendizagem ao longo da vida; reforçar a qualificação dos profissionais da educação; melhorar a qualidade da educação, estabelecendo objetivos curriculares precisos e exigentes, e promover a eficiência e eficácia do investimento em educação; promover a difusão e a projeção da língua portuguesa, da literatura e da história dos Estados Membros da CPLP, além de melhorar a qualidade do ensino da língua portuguesa nos diversos contextos linguísticos (CPLP, 2015, p. 7).

Tal plano estratégico visa consolidar a cooperação entre os países lusófonos, promovendo uma educação de qualidade que atenda às necessidades e expectativas dos Estados Membros da CPLP.

No que concerne à presença direta da alfabetização, percebe-se que ela aparece apenas como um objetivo estratégico específico, o número seis, que trata de reforçar a alfabetização de jovens e adultos nos países membros. No entanto, indiretamente, a alfabetização permeia outros objetivos, como a promoção de políticas que aumentem a oferta da educação primária e melhorem a qualidade do ensino da língua portuguesa. Esses temas são relevantes e se aplicam à etapa da alfabetização nos Estados membros.

Os atores envolvidos no PECE CPLP (2015-2020) estão listados na Declaração Final da I Reunião Extraordinária de Ministros da Educação dos países membros, que incluíram ministros ou seus representantes 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, realizada na cidade de Dili, Timor Leste, em 24 de maio de 2016. Com vigência de 2016 a 2021, este plano foi estendido devido à pandemia de Covid-19. O plano menciona os atores presentes na sua elaboração, incluindo representantes de secretarias vinculadas aos ministérios da educação, como o INEP e a SECADI, entre outras, de cada um dos nove Estados Membros. O objetivo central é traçar uma agenda de estratégias para alcançar a qualidade da educação e cumprir a agenda internacional da educação, seguindo as orientações das Declarações de Educação para Todos, tratadas no capítulo anterior.

No que diz respeito à alfabetização, o plano de ação recomenda a criação de políticas que promovam a universalização do acesso ao ensino primário desde o primeiro ano de escolaridade, com foco no ensino da leitura e escrita em língua portuguesa. Além disso, há uma preocupação acentuada com a educação de jovens e adultos, visando a erradicação do analfabetismo entre adultos.

Para dar sequência à política educacional no âmbito da CPLP, foi elaborado um novo plano estratégico de cooperação. O Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2022-2026) foi aprovado na II Reunião Extraordinária de Ministros da Educação da CPLP, em Luanda, em 31 de março de 2022. Este plano enfatiza a reafirmação da língua portuguesa por meio de um compromisso coletivo de cooperação horizontal estruturante entre os Estados-nações. O documento propõe que o plano seja um instrumento abrangente e integrador de sinergias na área da educação, reiterando o compromisso com a agenda internacional da educação e a Agenda 2030, destacando o ODS 4. O objetivo é tornar

a atuação da comunidade mais coesa no quesito educação, buscando sistematizar e identificar instrumentos de governança para assegurar a eficácia e eficiência na qualidade educacional.

Os atores mencionados no Relatório Final da Reunião da CPLP (2022) incluem a Subdiretora-Geral da Unesco para o Setor da Educação, o Diretor do Bureau Internacional da Educação (BIE-Unesco) e outros representantes importantes. Em estreita articulação com o Secretariado Executivo, foram combinados e articulados 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 Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2022-2026) é estruturado em dez eixos estratégicos e trinta objetivos específicos. Os dez eixos compreendem: Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (AEJA) na CPLP; Alimentação, Nutrição e Saúde Escolar (ANSE) na CPLP; 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; e Rede de Escolas Amigas da CPLP.

Os trinta objetivos específicos estão divididos entre os dez eixos, com cada eixo possui até três objetivos. Focaremos aqui no Eixo I, que é relevante para esta pesquisa: Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (AEJA) na CPLP. Este eixo possui três objetivos específicos:

- promover um espaço de diálogo e partilha de experiências e boas práticas de alfabetização e educação de jovens e adultos entre os Estados-Membros 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 ações de capacitação institucional, alinhadas com as prioridades e interesses estratégicos nacionais relacionados com a AEJA.

A coordenação técnica será realizada por meio de reuniões de Pontos Focais da Educação e do Grupo de Trabalho dos Peritos Nacionais de AEJA dos Estados-Membros da CPLP (PECE CPLP, 2022).

O foco é criar uma equipe e um espaço para partilhar experiências de boas práticas entre os Estados-Membros na alfabetização de crianças e adultos. Visa incentivar a capacitação institucional e a harmonização do papel dos educadores no processo de ensino-

aprendizagem, impulsionando a cooperação multilateral para alinhar prioridades e interesses estratégicos no domínio da alfabetização. Este trabalho está articulado 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), aprovado na mesma reunião que o Plano Estratégico 2022-2026, orienta a promoção do diálogo e o compartilhamento de boas práticas. Ele propõe a criação de uma página sobre Alfabetização para mapear e levantar informações sobre a alfabetização nos países membros. Além disso, incentiva o uso da tecnologia para desenvolver recursos didáticos e materiais pedagógicos, a realização de uma conferência internacional sobre AEJA, a elaboração de um glossário de alfabetização e a promoção da literacia. O Plano também sugere a utilização de TICs na alfabetização, a publicação de atas e conferências, a criação de uma rede de apoio da CPLP para capacitar professores alfabetizadores e a implementação de escolas amigas da CPLP, desde os anos iniciais até o ensino técnico.

Quanto à iniciativa das escolas amigas, o documento que regulamenta essa atuação, CPLP (2023), é constituído por 30 artigos. Ele funciona como um manual de orientações, abrangendo desde a candidatura de escolas públicas ou privadas para ingressar nessa rede, até a gestão, que é realizada por nomeação do conselho de ministros. Além disso, o documento aborda o acompanhamento, a formação e a manutenção desses estabelecimentos, que devem ser mantidos pelos Estados-Membros e pelas instituições de cooperação educacional. Os primeiros e segundos anos, classes de alfabetização, funcionarão como projetos-piloto na implantação de modelos de trabalho. O documento também enfatiza a educação para o desenvolvimento, introduzindo o conceito de educar para o desenvolvimento, com foco no ensino de técnicas e na aplicação de boas práticas. A Rede de Escolas Amigas (REA-CPLP) pode ser implementada em escolas dos Estados-Membros, bem como em escolas de outras nações que optarem por aderir aos ideais da CPLP.

Uma análise comparativa entre os planos chama a atenção para dois aspectos específicos: o aumento das recomendações para a criação de políticas relacionadas à alfabetização e o incremento no número de atores envolvidos na elaboração dos planos a partir de 2020. A recomendação de criar uma rede de capacitação para formar professores e a criação de um dicionário, que não existia no plano anterior, são exemplos dessa evolução. A alfabetização, que antes era apenas um objetivo específico, agora possui um eixo próprio, demonstrando o aumento da preocupação da CPLP com o tema. O plano enfatiza a observação de boas práticas de alfabetização entre os Estados-Membros, incentivando a importação e adaptação de políticas bem-sucedidas, mesmo que os contextos sejam diferentes.

No primeiro Plano Estratégico de Cooperação da CPLP (2015-2020), a alfabetização aparece de forma sucinta como um objetivo específico, ressaltando a demanda e a relevância do papel da língua portuguesa no acesso universal à educação. O plano estabelece como propósito a ampliação do acesso, por meio da universalização da oferta do ensino primário, com destaque para a alfabetização de jovens e adultos.

O segundo Plano Estratégico de Cooperação em Educação (2022-2026) demonstra uma ênfase maior na alfabetização de jovens e adultos, com o objetivo de erradicar o analfabetismo entre os Estados-Membros. Observa-se um aumento significativo nas menções à importância da alfabetização para os povos lusófonos. A política de alfabetização passa a ser a centralidade de um eixo prioritário, o primeiro eixo apresentado. O texto normativo do plano é permeado de intencionalidade, focando na melhoria da qualidade da educação como premissa fundamental. O plano reconhece e enfatiza as boas práticas de alfabetização e reforça a importância da alfabetização de jovens e adultos. Entre as estratégias destacadas estão as oficinas de boas práticas em alfabetização entre os países e a proposta de uma rede de capacitação para formação de professores, utilizando a educação a distância para promover boas práticas de ensino da língua portuguesa.

A CPLP tem mantido a alfabetização como prioridade em sua política educacional, reforçando que as políticas se baseiem em boas práticas. Essas práticas tendem a representar a transferência de modelos de alfabetização. Portanto, é necessário que as políticas de alfabetização da CPLP se caracterizem como instrumentos de emancipação contra-hegemônicos, dado que a própria entidade foi criada em um contexto de tensionamento geopolítico, contrapondo-se às decisões verticais historicamente predominantes no cenário internacional.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM ANGOLA, BRASIL E PORTUGAL

Este capítulo analisa as políticas educacionais de alfabetização estabelecidas nos três países lusófonos delimitados na investigação: Angola, Brasil e Portugal. O objetivo principal é caracterizar esses países quanto aos seus contextos político-administrativos e sistemas educacionais, com ênfase nas etapas de alfabetização.

O capítulo está dividido em três seções. Na primeira, caracterizamos os países Angola, Brasil e Portugal, focando nos seus contextos político-administrativos. Abordamos dados demográficos, educacionais, características históricas, político-administrativas da estrutura de estado e governo, características populacionais, localização geográfica, Produto Interno Bruto (PIB), PIB per capita, sistema educacional, direito à educação básica, população educacional atendida e Índice de Desenvolvimento Humano de Educação (IDHE). Na segunda seção, exploramos as políticas de alfabetização implementadas nesses países. Por fim, na terceira seção, realizamos as aproximações e distanciamentos entre as políticas de alfabetização nos países lusófonos, ou seja, analisamos os elementos de igualdade e diferença entre os três países, conforme registrados em suas respectivas constituições e legislações educacionais.

4.1 Caracterização dos países: Angola, Brasil e Portugal

Esta seção teve o objetivo de caracterizar três países lusófonos, membros da CPLP: Angola, Brasil e Portugal. Apresentamos dados populacionais, demográficos e educacionais, breves características históricas, político-administrativas, a localização geográfica, o PIB (Produto Interno Bruto), a renda per capita, o sistema educacional (organização e direito à educação básica), a população educacional atendida e o IDHE. A organização educacional foi analisada conforme as diretrizes do MEC (Brasil), MED (Angola) e ME (Portugal).

A partir dessas informações, iniciamos a caracterização dos indicadores dos três países, abordando suas semelhanças e diferenças em termos de idioma, população, território, posição geográfica, formas de governo, constituição de Estado e desenvolvimento social, humano, histórico e econômico. Segundo Ferreira (2008), essas descrições contextuais permitem uma melhor compreensão das políticas educacionais de alfabetização nesses países.

No Quadro 8, apresentamos as bandeiras nacionais, as moedas atuais e a aproximação entre os Estados e o idioma oficial. As bandeiras refletem características históricas relacionadas à colonização e à trajetória de independência. Souza, K. (2017) destaca que as

bandeiras são símbolos oficiais que representam a história da colonização, os movimentos de luta por independência e marcos da implantação da república.

Cada país utiliza sua própria moeda, uma vez que a CPLP não adotou uma moeda única, como a União Europeia. As políticas monetárias são regidas pelas seguintes moedas: Kwanza em Angola, Real no Brasil e Euro em Portugal.

A colonização de Angola por Portugal começou por volta de 1480, com o estabelecimento de um porto de comércio de escravos. Posteriormente, houve um processo de colonização mais intenso, transformando Angola em uma colônia de povoamento europeu (Pimenta, 2017). Angola possui diversas línguas nacionais, como Kikongo, Kimbundo, Tchokwe, Umbundo, Mbunda, Kwanyama, Nhaneca, Fiote e Nganguela (Angola, 2024).

A colonização do Brasil por Portugal em 1500 envolveu a exploração intensa dos recursos naturais, com destaque para a fauna e a flora. Os portugueses trouxeram a língua portuguesa, que se mesclou com as línguas indígenas, cerca de 1300, predominando o Tupi, denominado “língua geral” (Abreu, 2009). O português também sofreu influências das línguas africanas, especialmente de Angola, devido à chegada de escravos angolanos.

Portugal, nação colonizadora, teve um intenso passado de navegações marítimas e dominação colonial na América, África e Ásia. Em 1770, no Brasil, firmou o Diretório Pombalino, que estabeleceu a proibição da comunicação em línguas indígenas e africanas, impondo o uso exclusivo da língua portuguesa (Garcia, 2007).

A Conferência de Berlim, realizada entre 1884 e 1885, oficializou a divisão territorial da África entre os países europeus colonizadores, como Inglaterra, França, Espanha e Portugal. Esse evento estabeleceu uma estrutura ideológica e econômica que definiu os campos de atividade desses países nas colônias africanas. A partir de então, consolidou-se o sistema de colonialismo, afetando a cultura, a saúde, a economia e a educação das colônias, além de explorar os recursos naturais e controlar a população nativa. Nas colônias portuguesas, a língua e a cultura de comércio impostas foram as portuguesas (Mata, 2019).

A seguir, no Quadro 8, constam algumas caracterizações básicas dos países membros.

Quadro 8 – 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 disponíveis em: abanco/sistema-financeiro/evolucao-historica/historia-do-kwanza/; bportugal.pt/moedas-caracteristicas; bcb.gov.br; ine.govao; ibge.gov.br.

Quanto à população residente em Angola, Brasil e Portugal, percebemos um expressivo contraste entre o Brasil e os outros países. De fato, o Brasil é o maior país em extensão territorial da CPLP, apresentando, em 2022, uma população de pouco mais de 215 milhões de habitantes. Enquanto Angola possui 35 milhões e Portugal, 10 milhões de habitantes. O Quadro 9 apresenta o contingente populacional de Angola, Brasil e Portugal.

Quadro 9 – 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: Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2023)

De acordo com Souza, K. (2017), é necessário pontuar que existem institutos estatísticos que trabalham com dados mais atuais, mas devido a uma perspectiva de análise mais precisa, escolhemos trabalhar com os dados do Relatório da PNUD das Nações Unidas, que trabalham com dados dos censos realizados nos países.

Em relação à dimensão territorial de Angola, Brasil e Portugal, notamos que a lógica do quantitativo populacional segue a ordem de expansão territorial. O Brasil está em primeiro lugar, com 8.510.417,771 quilômetros quadrados de superfície, enquanto Angola possui 1.246.700 quilômetros quadrados e Portugal, 92.090 quilômetros quadrados de superfície territorial. Ao calcularmos o tamanho de Portugal em relação ao Brasil, verificamos que a área de Portugal caberia aproximadamente 92 vezes dentro da extensão territorial do Brasil. Angola, sendo bem maior, caberia cerca de seis vezes na extensão do Brasil.

Figura 6 – Dimensão territorial de Angola, Brasil e Portugal



Fonte: Elaborado pela autora com base em imagens disponíveis nos sites oficiais dos países

No que se refere à densidade demográfica dos países, Portugal apresenta 112 habitantes por quilômetro quadrado, um número significativamente maior. O Brasil possui 23,86 habitantes por quilômetro quadrado. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), embora o Brasil tenha grandes proporções territoriais, apresenta áreas de alta concentração populacional nas capitais e no litoral, enquanto outras regiões têm baixa ocupação. Angola possui uma densidade habitacional de aproximadamente 19 habitantes por quilômetro quadrado. A densidade demográfica, ou população relativa, é calculada pela relação entre a população absoluta e a extensão territorial, sendo um indicador populacional que analisa a distribuição de uma população em determinado território (IBGE, 2022). Esses dados estão compilados no Quadro 10.

Quadro 10 – Densidade Demográfica de Angola, Brasil e Portugal

País	Densidade demográfica
Angola	19 hab/km ²
Brasil	23,86 hab/km ²
Portugal	112,1 km ²

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2022), Angola (2022) e Portugal

Segundo dados fornecidos por Angola (2022) às embaixadas do mundo, quanto à sua localização geográfica, está situada na parte ocidental do continente africano austral, no hemisfério sul, entre a linha do Equador e o Trópico de Capricórnio. Tem fronteira seca ao norte com a República do Congo, ao sul com a República da Namíbia, a leste com a República Democrática do Congo e a República da Zâmbia, e a oeste com o Oceano Atlântico.

Localizado em uma zona climática intertropical, Angola possui apenas duas estações climáticas: verão, estação chuvosa de setembro a maio, e inverno, estação seca de maio a setembro. A temperatura varia entre 30°C e 17°C. Devido a essa diversidade climática, o país tem alto potencial turístico, com uma riqueza natural em fauna e flora, que se espalham entre regiões de densas florestas úmidas com árvores raras e savanas secas com árvores e arbustos raros. A vida selvagem é vasta, composta por espécies abundantes, outras raras e algumas ameaçadas de extinção. Há também uma vida marinha abundante nos rios e lagos do país. Angola destaca-se por seus recursos naturais, como diamantes, óleo de peixe, petróleo, animais selvagens e recursos marinhos. Os principais rios são o Kwanza, com mil quilômetros de extensão, o Kubango, com novecentos e setenta e cinco quilômetros, o Cunene, com oitocentos quilômetros, e o rio Zaire, com cento e cinquenta quilômetros de extensão.

A cultura de Angola é rica e considerada um patrimônio da vida no país. Ela se expressa em suas danças e músicas típicas, assim como no artesanato em madeira, marfim, chifre e fibra de palma, entre outros. A principal festa cultural é o carnaval. A taxa de urbanização é de 26% e a de alfabetização é de 40% (Angola, 2022).

O Brasil está situado no hemisfério sul do globo terrestre, no continente americano. Suas fronteiras são, a leste, com o Oceano Atlântico; a oeste, com Peru, Bolívia, Paraguai e Argentina; ao sul, com o Uruguai; e ao norte, com a Guiana Francesa, Suriname, Guiana, Venezuela e Colômbia. É cortado pela linha do Equador e pelo Trópico de Capricórnio, sendo um dos maiores países do mundo em extensão territorial. Há três tipos de clima no Brasil: equatorial, tropical e temperado. O país apresenta diversidade climática, com regiões frias e outras muito quentes, e chuvas torrenciais em algumas áreas e seca em outras. Os principais

rios são: Amazonas, São Francisco, Paraná, Tietê, Araguaia, Tocantins e Madeira. Entre os recursos naturais destacam-se petróleo, urânio, platina, bauxita, minério de ferro, níquel, estanho, manganês e ouro. A fauna e a flora são uma riqueza do país, reconhecida como uma das mais importantes, com espécies vegetais e animais ainda não estudadas (IBGE, 2022).

A cultura brasileira é rica em suas manifestações, incluindo danças, crenças religiosas, músicas e comidas típicas. Essa diversidade é resultado da vasta extensão territorial e da diversidade étnica do povo brasileiro. Cada região tem suas festas e costumes principais. A taxa de urbanização é de 84% e a taxa de alfabetização é de 94,4% (IBGE, 2022).

Portugal está localizado no continente europeu, no hemisfério norte. Faz fronteira unicamente com a Espanha, a leste e a norte, e ao sul com o Oceano Atlântico. O clima é temperado mediterrâneo, com invernos muito frios e chuvosos e verões quentes e secos. A flora tem uma variedade de árvores, combinando espécies africanas e europeias, de pequeno porte e arbustos. A fauna é abundante em espécies de aves, peixes, coelhos e raposas, entre outros animais. Há também árvores centenárias como carvalhos, pinheiros e oliveiras. Os principais rios são Douro, Mondego, Tejo, Sado e Guadiana. Os recursos naturais incluem minério de ferro, cobre, zinco, tungstênio, prata e ouro.

A cultura portuguesa é rica e resulta de uma mistura de culturas romana, celta, ibero e germânica, refletida na arquitetura, culinária, religião, folclore e literatura. As festas principais são as festas juninas e o carnaval. A taxa de urbanização é de aproximadamente 50% e a taxa de alfabetização é de 96,92% (INE, 2022).

Figura 7 – Localização de Angola, Brasil e Portugal, no mundo



Fonte: Elaborado pela autora no VISME software

Segundo a Constituição Angolana (2010), a organização e divisão político-administrativa de Angola, cujo nome oficial é República de Angola, segue o sistema de governo republicano semipresidencialista parlamentar. O mandato governamental é de cinco anos, com a possibilidade de cada cidadão exercer até dois mandatos consecutivos. A independência de Angola é datada de 11 de novembro de 1975. Angola é uma democracia pluripartidária, constituída como um Estado unitário que respeita a autonomia nos princípios da organização dos órgãos do poder local de desconcentração e descentralização administrativa. O poder é composto pelos seguintes órgãos: Presidente da República, Assembleia Nacional, Governo e Tribunais. A organização territorial é dividida em 18 províncias e 163 municípios (Angola, 2010).

Segundo a Constituição Federal (1988), a organização e divisão político-administrativa do Brasil, cujo nome oficial é República Federativa do Brasil, adota a forma de governo republicana presidencialista, com regime democrático. O país é governado pelo Presidente da República. O estado é federado, ou seja, dividido em entes federados. Cada estado tem seu governador, e os municípios são governados por prefeitos. Ao todo, são 5.568 municípios, 26 estados e um Distrito Federal (Brasil, 2023).

Conforme mencionado na Constituição Portuguesa (2006), a organização e divisão político-administrativa de Portugal, cujo nome oficial é República Portuguesa, segue a forma de governo de uma democracia parlamentar. A organização política é uma República parlamentarista semipresidencialista, com um Presidente da República e um Primeiro-Ministro. O Estado é unitário. A divisão político-administrativa é composta por 18 distritos, 308 concelhos e 3.092 freguesias (Portugal, 2006).

Quadro 11 – Configurações de Governo e divisão política/administrativa

País	Formas de Governo	Estado	Divisão Política/Administrativa
Angola	Semipresidencialista - 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: Elaborado pela autora com base nos documentos Constitucionais dos países da amostra e de 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>

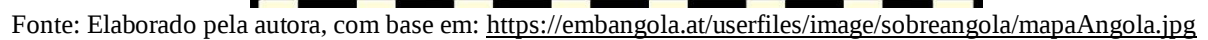


Figura 9 – Mapa divisão Política do Brasil

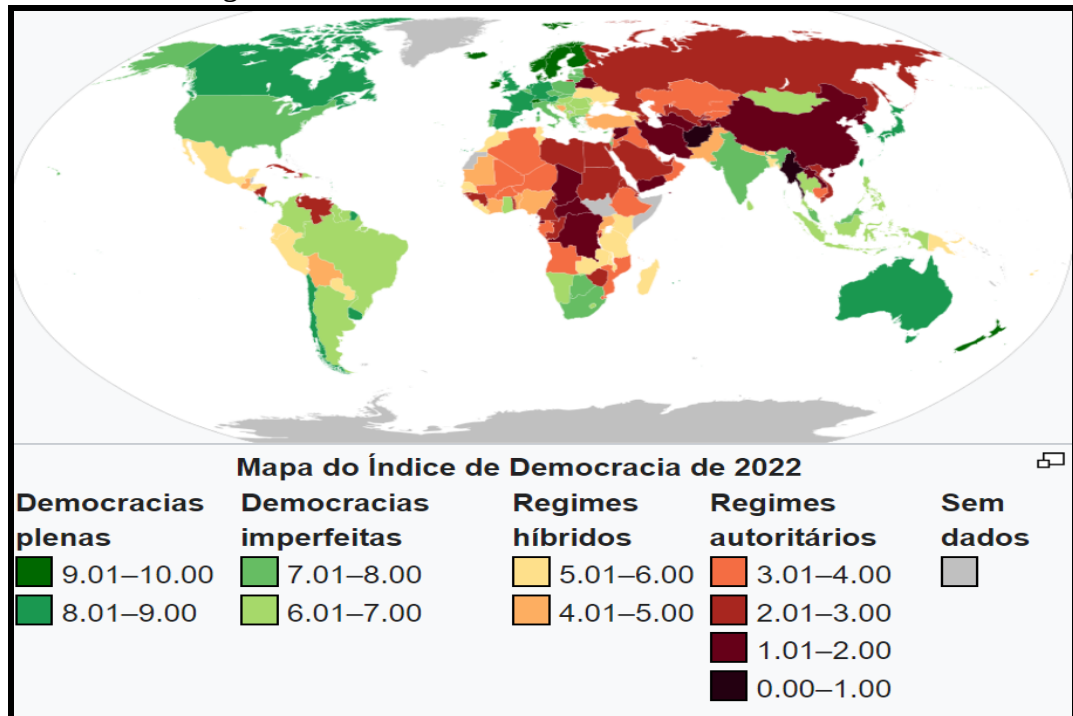


Figura 10 – Mapa Político de Portugal (2007)



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

Figura 11 – Índice da Democracia no mundo em 2022

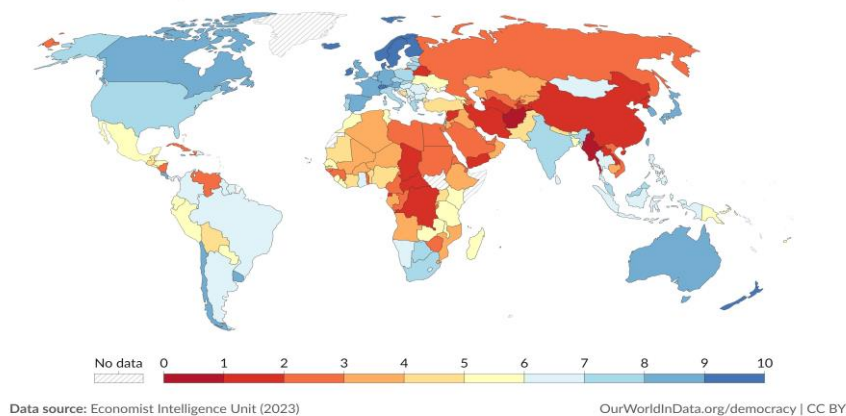


Fonte: <https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2023/> Via Wikipedia.

Figura 12 – Índice da democracia em 2022

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).

Our World
in Data

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?

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

Segundo o Relatório de Democracia Mundial, Angola situa-se na categoria de democracia híbrida, com um índice de 4,18. Este índice é calculado considerando aspectos como a qualidade do processo eleitoral, as liberdades civis, o funcionamento do governo, a participação política e a cultura política. O Brasil está classificado como uma democracia imperfeita, com um índice de 6,68, enquanto Portugal também se encontra na categoria de democracia imperfeita, com um índice de 7,76.

O Produto Interno Bruto (PIB), segundo Souza, K. (2017), corresponde a uma avaliação das condições de vida das populações de uma determinada região, não se limitando apenas ao rendimento financeiro ou monetário. O PIB considera o todo, interpretando como a riqueza é produzida e distribuída naquele lugar, e se os recursos garantem o atendimento das necessidades básicas das pessoas. O PIB per capita, por sua vez, corresponde a uma média de rendimentos que não reflete necessariamente a distribuição de riqueza. Ele é calculado pela razão entre o PIB do país e a quantidade de habitantes.

Angola teve uma queda no PIB per capita a partir de 2015, devido ao aumento da taxa de natalidade e às flutuações no preço do petróleo, agravadas pela pandemia de COVID-19, segundo o PNUD (2022). No Brasil, também houve alterações nos valores do PIB per capita a partir de 2015. De acordo com o PNUD (2022), isso se deve ao aumento das desigualdades sociais, alta da inflação e das taxas de juros. Em Portugal, o PIB per capita manteve-se estável, com crescimento nos setores de exportação e aumento na geração de emprego e renda.

Quadro 12 – Produto Interno Bruto dos Países Angola, Brasil e Portugal

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
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).

* O PIB é medido em US\$ (dólares)

Segundo Souza, K. (2017), o IDH foi desenvolvido como uma medida socioeconômica mais abrangente que analisa três aspectos da vida das pessoas: a expectativa de vida ao nascer, o poder de compra (baseado na medição do PIB juntamente com o custo de vida da região) e a escolaridade (medida pela taxa de alfabetização dos adultos e a taxa de matrícula do ensino fundamental ao superior). O IDH pode variar de 0 a 1, sendo que quanto maior o número, maior o indicativo de desenvolvimento humano naquela região. Suas classificações são: baixo, médio, alto ou muito alto.

Com base na medição das riquezas produzidas pelos países, segue a pontuação do IDH desde 2015. Os valores de 2023, até a data do término desta pesquisa, não haviam sido divulgados. Angola teve uma mudança no fluxo do IDH nesse período, iniciando em 0,59 e crescendo até 2018, entrando em queda a partir de 2019. Segundo o relatório do PNUD (2019), essa queda se deve ao aumento da desigualdade social, do desemprego e da desigualdade de gênero no país. O relatório do PNUD (2021) registra uma queda no nível do IDH, atribuída à diminuição da expectativa de vida ao nascer.

No Brasil, houve uma queda no IDH em 2020, decorrente da pandemia de Covid-19, com o índice caindo para 0,758. Segundo o relatório do PNUD (2022), quase todos os países tiveram declínio em seus índices, atribuídos aos anos posteriores à pandemia. No caso do Brasil, o relatório menciona uma diminuição na expectativa de vida ao nascer e um retrocesso democrático considerável.

Portugal também registrou uma queda no IDH em 2020, com o índice caindo para 0,861, durante o período pandêmico global. Segundo o relatório do PNUD (2021), o

decréscimo de Portugal se deve principalmente à redução econômica e à diminuição na média da expectativa de vida.

Quadro 13 – Pontuação IDH de Angola, Brasil e Portugal (2015 a 2022)

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
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: Elaborado pela autora com base nos Relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud)

O IDH mundial é uma medida mais resumida do progresso de um país a longo prazo e, segundo o PNUD (2023), constitui-se em três dimensões do desenvolvimento humano: renda, saúde e educação. Conforme mencionado anteriormente neste trabalho, o IDH possui categorias que se dividem em: muito baixo (0,0 – 0,49), baixo (0,50 – 0,59), médio (0,60 – 0,69), alto (0,70 – 0,79) e muito alto (0,80 – 1,0).

Portugal está em quadragésimo segundo lugar, enquanto o Brasil ocupa a octogésima nona posição, e Angola está na centésima quinquagésima posição. Ambos se mantiveram nessas posições desde 2015. Angola se enquadra na categoria de IDH baixo, enquanto o Brasil possui IDH alto e Portugal, IDH muito alto.

Quadro 14 – Posição do IDH dos Países no Ranking de IDH Mundial

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
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: Elaborado pela autora com base nos Relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) de 2015 a 2023

Ao analisarmos os dados sobre a expectativa de vida nos três países, percebemos uma diferença significativa. O país com a maior expectativa de vida é Portugal, cuja taxa se manteve crescente de 2015 até 2022. Em seguida, temos o Brasil, onde a expectativa de vida média diminuiu, especialmente após a pandemia de Covid-19. Não foi possível retornar ao valor de 2015, que é a data de início desta análise. Angola, em terceiro lugar, é o país com a menor expectativa de vida entre os três pesquisados. Durante a pandemia, houve uma redução na expectativa de vida, conforme relatado pelo PNUD (2022), que observou uma diminuição em nove de cada dez países analisados. No entanto, Angola conseguiu superar o valor de expectativa de vida de 2015, que era de 60,57 anos, alcançando atualmente 61,9 anos.

Quadro 15 – Expectativa média de vida nos Países Angola, Brasil e Portugal

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
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)

Ao analisarmos os anos de escolaridade previstos nos países, observamos uma evolução nas previsões de anos de escolaridade. Em primeiro lugar, Portugal apresenta o maior tempo proposto. Desde 2015, a previsão de anos de escolaridade era de 16,4 anos, chegando a 16,8 anos em 2022, alcançando um aumento de 0,4 anos em oito anos. Em seguida, temos o Brasil, onde a previsão de anos na escola era de 15,2 anos em 2015, aumentando para 15,6 anos em 2022. Assim como Portugal, o aumento foi de 0,4 anos, o que corresponde a quatro meses adicionais de escolaridade. Angola possui a menor previsão de tempo de escolaridade entre os três países, com 11,7 anos em 2015, que saltou para 12,2 anos em 2016, permanecendo nesse nível até 2023. Este aumento de 0,5 anos de um ano para o outro representa um incremento equivalente a cinco meses de escolaridade.

Quadro 16 – Anos de Escolaridade Previstos nos Países Angola, Brasil e Portugal

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
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)

A média de anos de escolaridade frequentados é maior em Portugal. Em 2015, a média era de 9,0 anos, aumentando gradualmente até 2022, quando chegou a 9,6 anos, representando um aumento de seis meses. O Brasil aparece em segundo lugar, com uma média de 7,5 anos de escolaridade em 2015. Esta média aumentou para 8,3 anos em 2022, um incremento de oito meses. Em Angola, a média de anos de escolaridade frequentados era de 5,3 anos em 2015. Esta média aumentou anualmente, chegando a 5,8 anos em 2022, representando um aumento de cinco meses no período médio que os estudantes costumam frequentar a escola.

Quadro 17 – Média de anos de escolaridade frequentados em Angola, Brasil e Portugal

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
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)

Os indicadores de escolaridade e expectativa de vida mencionados fazem parte da mensuração do IDH dos países. Ao iniciar uma análise documental sobre políticas educacionais, é crucial examinar o direito à educação em um país. Segundo Souza, K. (2017), essa investigação deve ser ampla, abrangendo a gestão educacional, inclusão, infraestrutura, currículo, formação e valorização dos profissionais, qualidade, gratuidade, financiamento,

obrigatoriedade e avaliação. No entanto, em um trabalho acadêmico, é necessário delimitar o foco da pesquisa. Neste momento, consideramos o direito à educação como um todo.

A Constituição da República de Angola, promulgada pela Assembleia Constituinte em 2010, aborda os direitos e deveres dos cidadãos angolanos. O direito e a obrigatoriedade da educação em Angola são mencionados nessa Constituição, especificamente no Artigo 35º, seção que trata dos deveres da família quanto aos filhos, no item 6:

[...] A protecção 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. [...] Artigo 21.º (Tarefas Fundamentais do Estado) G) Promover políticas que assegurem o acesso universal ao ensino obrigatório gratuito, nos termos definidos por lei; (Angola, 2010, p. 25).

O direito à educação em Angola consiste em uma menção de direito à educação de forma harmônica e protegida, assim como a saúde e as condições de vida. Tarefas prioritárias a serem garantidas pela família, pelo Estado e pela sociedade. Segundo a lei, é tarefa do Estado proporcionar meios para assegurar o acesso universal ao ensino obrigatório e gratuito por meio de políticas públicas. Embora o Estado seja obrigado a formular essas políticas, a responsabilidade de promover o direito à educação é, em parte, atribuída à família e à sociedade.

A Constituição de Angola menciona que o orçamento é unitário, sem especificar alocações para áreas distintas. Portanto, não há normatização que garanta um orçamento específico para o financiamento da educação, dificultando a garantia do direito à educação para todas as crianças. Segundo Souza e Scaff (2013), a legislação angolana vincula as obrigações de financiamento da educação ao governo central, o que compromete a proteção desse direito na prática.

Na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº 17/16, de 7 de outubro de 2016, a educação é gratuita somente no ensino primário, abrangendo crianças dos 4 aos 11 anos. A obrigatoriedade da educação começa aos 5 anos, com a classe de iniciação, e vai até o primeiro ciclo do ensino secundário, aos 12 anos. A partir do 7º ano, é permitida a cobrança de material didático e taxas de inscrição, sendo de responsabilidade dos pais. A iniciativa privada é permitida e apoiada com regimes de cofinanciamento, desde que ofereça serviços educacionais de interesse público e em consonância com o plano de desenvolvimento da

educação. O governo pode pagar à iniciativa privada pelos serviços prestados em qualquer nível de ensino.

No Brasil, a Constituição de 1988 garante a manutenção do direito à educação no Artigo 206, inciso IX, assegurando o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

“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 (dezesete) 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). [...] Art. 212-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o **caput** do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) Regulamento I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a instituição, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil; [...]” (Brasil, 1988, s.p).

Também garante a educação como um direito constitucional gratuito, assegurando seu financiamento dos 4 aos 17 anos por meio de uma política focada na educação básica (Brasil, 1996). Essa política de Estado é viabilizada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), aprovado em 2020 pela Lei nº 14.113/2020. O acesso à educação básica obrigatória é um direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, além do Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo

A Constituição Federal de 1988 trata da gratuidade do ensino em estabelecimentos de educação básica obrigatória, que deve ser ofertada gratuitamente dos 4 aos 17 anos. Além disso, assegura a educação para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursá-la na idade adequada. A educação deve ser ofertada de forma progressiva, abrangendo desde o ensino fundamental até o ensino médio, que também deve ser gratuito.

Em Portugal, segundo a Constituição de 2006, o Artigo nº 76 afirma o direito à educação. O Artigo nº 26, na seção sobre obrigações do Estado e da família, reafirma que todos têm direito à educação garantido.

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. [...] 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. [...] Artigo 74.º Ensino a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar; c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo; e) Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino; Art. 75º Ensino público, particular e cooperativo 1. O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população. [...] Artigo 105.º Orçamento, 3. O Orçamento é unitário e especifica as despesas segundo a respetiva classificação orgânica e funcional, de modo a impedir a existência de dotações e fundos secretos, podendo ainda ser estruturado por programas. (Portugal, 2006).

O Estado português aborda a promoção da democratização da educação e das condições necessárias para que ela se realize, com o objetivo de superar as desigualdades de oportunidades. Reafirma o direito das pessoas à educação e ao acesso à cultura, destacando a gratuidade da oferta educacional, pelo menos até o ensino fundamental. Menciona a progressiva oferta de ensino gratuito para além da etapa de alfabetização, por meio de uma rede de escolas públicas, visando proporcionar esse serviço a todos de forma gratuita. A Lei nº 65/2015, de 3 de julho, estabelece a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 4 anos de idade.

O orçamento de Portugal é unitário, e a normatização constitucional não especifica claramente como é garantido o financiamento da educação. Assim, como em Angola, não há uma garantia explícita do direito à educação como um direito constitucional. De acordo com Souza, K. (2017), o financiamento é essencial para garantir a gratuidade da educação e, consequentemente, o direito à educação.

Quadro 18 – Obrigatoriedade e Gratuidade da Educação e a garantia na lei, nos Países Angola, Brasil e Portugal

País	Obrigatoriedade	Gratuidade	Financiamento
Angola	Artigo 21º, 35º	Artigo 21º, ítem G	Não mencionado na constituição, pois o Orçamento governamental é unitário (geral)
Brasil	Artigo 206º, inciso 9º Artigo 204º inciso 1º	Artigos 204º inciso 1º e 2º; 206º, inciso 4º	Artigo 212º A Menciona sobre o Novo Fundeb Lei nº 14.113/20.
Portugal	Artigo 73º; Art. 74º. 2. C.	Artigo 26º inciso 1	Não mencionado na constituição, pois o Orçamento governamental é unitário (geral)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Constituição e Lei Educativa dos países

Após a caracterização básica por meio de informações e indicadores de Angola, Brasil e Portugal, é possível obter uma noção das suas características em termos de território, localização, posição geográfica, população, formas de governo, tempo de escolaridade, expectativa de vida e desenvolvimento humano. Apreendemos que essas nações são bastante distintas, localizando-se em continentes diferentes e apresentando diferentes níveis de desenvolvimento financeiro, formas de governar, expectativas de vida, populações e organizações políticas. O que as aproxima é o idioma português, obrigatório nas três nações, além de alguns traços culturais, porquanto Brasil e Angola foram colonizados por Portugal.

A seguir, analisamos como esses países organizam a educação e de que forma contemplam o ensino da língua portuguesa em suas legislações e políticas de alfabetização.

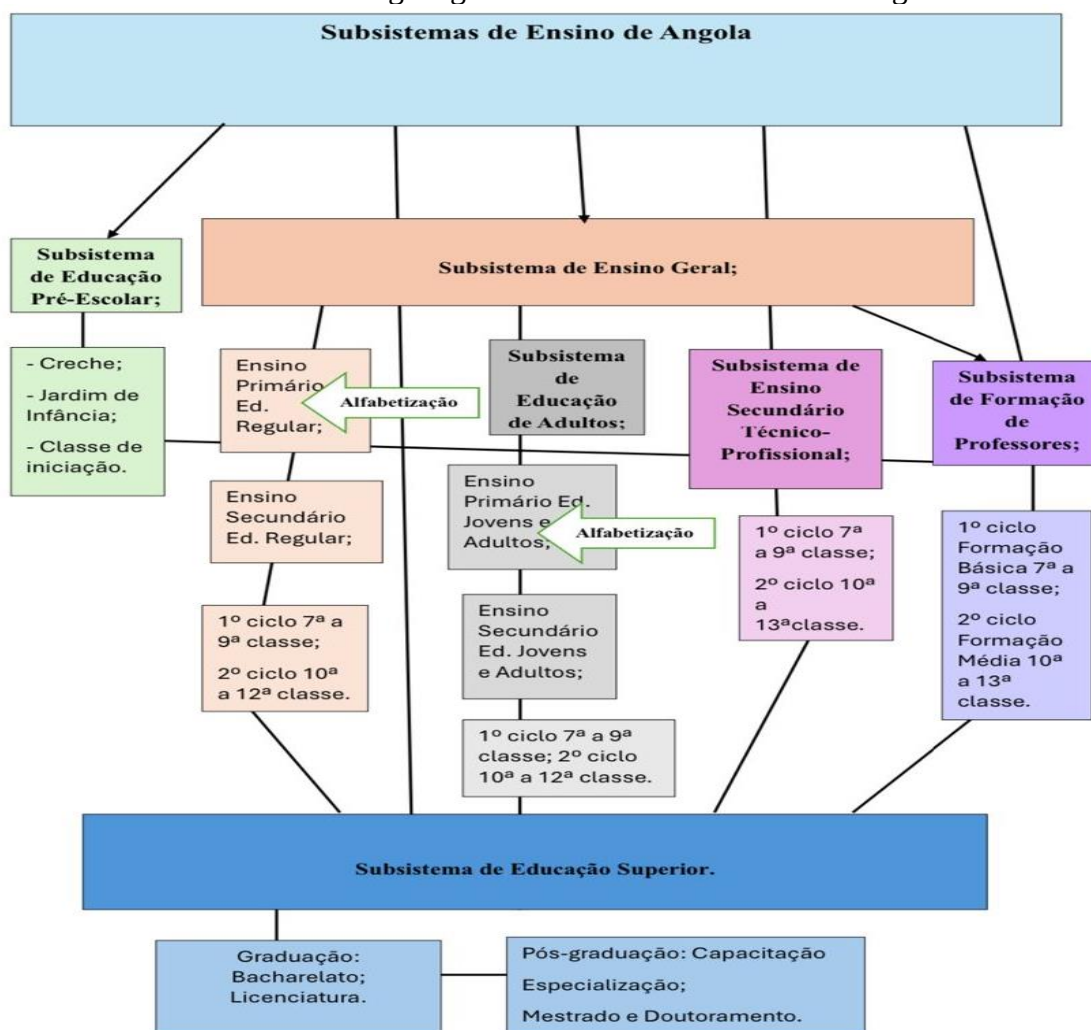
4.2 Políticas de alfabetização em Angola, Brasil e Portugal

Esta seção tem como principal objetivo identificar as políticas de alfabetização presentes nas principais normativas dos países no período investigado (2015-2022).

Acerca da abordagem da pesquisa comparada, Souza, K. (2017) orienta que seja feito um panorama do objeto em análise, a partir da leitura flutuante e da leitura aprofundada. Fazemos, nesse sentido, uma descrição da política de alfabetização dos três países, como é constituída e como foi organizada, com base na Constituição de cada um deles e nos documentos específicos, como Leis de Diretrizes e Bases da Educação, leis orgânicas ou equivalentes. Examinamos as principais leis educacionais e identificamos as leis específicas para a alfabetização, bem como a existência de um Sistema Nacional de Alfabetização (como a Política Nacional da Leitura em Angola) e outras políticas específicas dentro ou próximas à temporalidade delimitada neste trabalho. Em Portugal e Angola, a política educacional é denominada Políticas Educativas.

Iniciamos apresentando o que as Constituições dos três países – Constituição da República de Angola (2010), Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e Constituição da República Portuguesa (2006) – explicitam sobre alfabetização. Em seguida, abordamos as leis educacionais básicas: Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) nº 17/2016 (Angola, 2016), Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e Lei de Bases do Sistema Educativo (LBE) nº 46/1986 (Portugal, 1986). Por último, analisamos as políticas e direcionamentos específicos para além das leis gerais de educação e constituições nacionais.

Gráfico 4 – Organograma do Sistema Educacional Angolano



Fonte: Elaborado pela autora com base na Constituição e Lei de Bases do Sistema Educativo (Angola, 2016)

Quanto à estrutura da educação, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) nº 17/16 (Angola, 2016) menciona, a partir do Art. nº 02 (Educação e Sistemas de Educação e Ensino), que este é o conjunto de estruturas, modalidades e instituições de ensino pelos quais ocorre o processo educativo, visando a formação harmoniosa e integral das pessoas e contribuindo para uma sociedade livre, democrática, de direito, de cultura de paz e de progresso social. Para isso, estabelecem-se princípios básicos unificados sobre o ensino. A educação é composta por seis subsistemas de ensino: Subsistema de Educação Pré-escolar, Subsistema de Ensino Geral, Subsistema de Ensino Técnico-Profissional, Subsistema de Formação de Professores, Subsistema de Educação de Jovens e Adultos e Subsistema de Ensino Superior.

Os subsistemas são organizados em quatro níveis, oito ciclos e 16 classes, abrangendo:

- Educação Pré-escolar: Creche, Jardim de Infância e Classe de Iniciação.

- Ensino Primário: Primeiro, Segundo e Terceiro ciclos, cada ciclo correspondendo a dois anos de ensino.

- Ensino Secundário: Composto por dois ciclos. O primeiro ciclo dura três anos e o segundo ciclo, quatro anos. No ensino secundário, a partir da 6ª classe, abrange o ensino regular, o ensino técnico-profissionalizante, a formação de professores e a educação de jovens e adultos. Segundo o Art. nº 30, a partir dos 12 anos, no sétimo ano, os alunos decidem qual profissão básica querem seguir, permitindo que, ao final do curso, ingressem imediatamente no mercado de trabalho.

- Ensino Superior: Compreende ciclos de Graduação (Capacitação com 1 ano de duração, Licenciatura de 3 anos e Bacharelado de 2 a 4 anos) e Pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado, com durações respectivas de 1 ano, 2 anos e 3 a 4 anos). Estes são ofertados em Institutos Técnicos ou Politécnicos e em Universidades.

As modalidades de ensino correspondem ao Artigo 82.º (Classificação das Modalidades Diferenciadas de Educação) e incluem Educação Especial, Educação Extraescolar, Ensino à Distância e Ensino Semipresencial.

As propinas são regulamentadas e permitidas em todos os níveis do ensino público. A gratuidade, segundo o Art. nº 99, abrange o nível de ensino primário até a 1ª classe do 1º ciclo do ensino secundário (7º ano) nas instituições de ensino públicas. Os valores das propinas aplicadas pelas instituições públicas e privadas são definidos de acordo com as notas das avaliações de desempenho: quanto mais alta a nota de desempenho, mais alto o valor da propina (mensalidade). Os serviços de apoio social, segundo o Art. nº 114, incluem merenda escolar, bolsas de estudo, material escolar, senhas de transporte, lares e internatos, assistência psicopedagógica, orientação vocacional e profissional, entre outros.

Segundo o Art. nº 102, o papel do Estado na educação, por meio da administração central e local, inclui conceber, definir, dirigir, coordenar, controlar, fiscalizar e avaliar o Sistema de Educação e Ensino, além de planificar e dirigir normativa e metodologicamente a atividade de ensino e de investigação pedagógica e científica. Essa administração também é responsável pela realização de “um espaço de concertação alargada” (Angola, 2016) sobre assuntos relativos à cooperação no Sistema Educacional.

Quanto à gestão dos estabelecimentos de ensino, o Art. nº 10 trata da democraticidade, afirmando que o sistema de educação e ensino de Angola tem caráter democrático. Todos os envolvidos na escola, seja no ensino, na qualidade, como agente de educação ou parceiro de cooperação, têm o direito de participar na organização e gestão das modalidades, instituições e estruturas nos Subsistemas de Educação (Angola, 2016).

As instituições privadas e público-privadas em Angola são financiadas por remuneração recebida pelos serviços prestados e por outras fontes de financiamento. O Estado pode atuar como cofinanciador, estabelecendo parcerias para serviços prestados que sejam relevantes e estratégicos. O titular do poder executivo decide e estabelece o regime de financiamento para instituições privadas, público-privadas e públicas. As instituições de ensino colaboram com o Estado não apenas na prestação de serviços, mas também na formulação e execução das Políticas Nacionais de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia, e nos Programas de Desenvolvimento Local e Nacional.

De acordo com o Art. nº 14, as instituições de ensino devem observar elevados padrões de desempenho para alcançar melhores resultados nos domínios científico, técnico, tecnológico e cultural. No exercício de suas atividades educativas, essas instituições devem promover o sucesso escolar, a qualidade, a excelência, o mérito e a inovação (Angola, 2016).

A avaliação do Sistema de Educação e Ensino, segundo o Art. nº 118, é realizada pelo Sistema Nacional de Garantia de Qualidade, aplicável a cada um dos subsistemas. Essa avaliação tem como objetivo mensurar os resultados e atribuir níveis de qualidade com base no desempenho alcançado pelas instituições de ensino de todo o país.

Esses aspectos dizem respeito à organização do Sistema de Ensino de Angola, no qual a alfabetização está inserida.

Quadro 19 – Distribuição da organização do Sistema de Ensino na Angola

Níveis de Ensino	Ciclos		Idade dos estudantes	Modalidades/Observações
Ed. Pré-escolar	Creches		3 meses a 3 anos	Presencial; Ed. Especial Ed. Extraescolar 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.
	Jardim de Infância		3 a 4 anos	
	Classe de Iniciação		5 anos	
Ensino Primário	1º Ciclo	1ª classe	6 anos	
		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	Regular de adolescentes; formação média de professores; Form. Profis. média Ed. Regular de. Jovens e Adultos;
		11ª classe	16 anos	
		12ª classe	17 anos	Somente alguns cursos técnicos mais complexos como de saúde e mecânica, chegam a ter até esse ano.
		13ª classe	18 anos	
Ensino Superior	Graduação	Licenciatura	(não há idade definida, o pré-requisito é ter concluído o ensino secundário)	São ofertadas em Institutos Técnicos, Politécnicos e Universidades. Podendo ser nas Modalidades presencial, a distância ou semipresencial.
		bacharelato		
		Capacitação		
	Pós-graduação	Especialização	Ter concluído a graduação.	
		Mestrado		
		Doutoramento	Ter concluído o doutorado.	

Observação: Em todos os subsistemas do ensino público em Angola, é regulamentada a cobrança de propinas (taxas) para matrícula, merenda, materiais didáticos e serviços pedagógicos extras. A gratuidade é garantida apenas no nível de ensino primário. A avaliação da alfabetização é realizada ao final da 2ª classe. Até a 4ª classe, o ensino é conduzido por um único professor, responsável por ministrar todas as disciplinas na sala de aula.

A alfabetização é concebida na legislação angolana a partir da Constituição, na seção “CAPÍTULO III - Direitos e Deveres Económicos, Sociais e Culturais”. A Constituição de Angola (2010) menciona como se dá a garantia da alfabetização:

“[...] 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).

A garantia da alfabetização em Angola é mencionada na Constituição, especificamente no Capítulo III - Direitos e Deveres Económicos, Sociais e Culturais. O documento trata da promoção do Estado em relação à educação, cultura e esporte, destacando que o Estado deve estimular a participação de outros agentes. A alfabetização é mencionada no Artigo 79º, que aborda o direito ao ensino, à cultura e ao desporto. Cabe ao Estado promover o acesso de todas as pessoas à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto, incentivando a participação de diversos agentes privados na sua efectivação, nos termos da lei. O item 3 permite que agentes particulares e cooperativas atuem nos domínios do ensino, cultura e desporto, desde que tenham a permissão do Estado para garantir o direito à alfabetização.

No Artigo 19, que trata das línguas, a Constituição menciona que o português é o idioma oficial para o ensino e estudo. No entanto, as demais línguas nativas e outras línguas de comunicação internacional são “valorizadas e promovidas pelo Estado” (Angola, 2010).

Segundo a LBSE de 2016, a alfabetização é mencionada no contexto da educação de jovens e adultos. A alfabetização de adultos é a etapa inicial do subsistema de educação de jovens e adultos, direcionada a pessoas que não tiveram a oportunidade de ingressar na escola ou concluí-la na idade adequada. É realizada também no ensino primário, mas ofertada no período noturno para acomodar aqueles que trabalham durante o dia. Esse ensino primário de alfabetização se divide em dois ciclos: o primeiro ciclo inclui a 1ª e 2ª classes, frequentadas por adolescentes a partir de 15 anos (com tolerância de atraso de até dois anos); o segundo ciclo, denominado pós-alfabetização, é frequentado por estudantes a partir de 17 anos.

A alfabetização de adultos é realizada em escolas públicas, público-privadas e privadas, em horários diferentes das atividades do ensino regular, com horários flexíveis, desde que existam condições técnicas e pedagógicas adequadas. Pode contar com o apoio de parceiros sociais, associações, organizações comunitárias, instituições militares, paramilitares, religiosas e outras autorizadas para prestar esse serviço.

A alfabetização de crianças na fase inicial, embora não mencionada especificamente, está implícita na Lei nº 17/16, de 7 de outubro de 2016, que estabelece os princípios e bases gerais para os subsistemas (Angola, 2016). A alfabetização é considerada uma etapa fundamental do processo de desenvolvimento humano, social e educativo. A língua de alfabetização oficial nos estabelecimentos de ensino é o português, e as demais línguas angolanas podem ser utilizadas como complemento e instrumento de aprendizagem. O Estado compromete-se a promover políticas públicas que favoreçam a inclusão das principais línguas internacionais de comunicação, como o inglês e o francês.

A alfabetização inicia no ensino primário, após a classe de iniciação, normalmente ofertada na escola. A idade mínima para ingresso na alfabetização (1º ano do ensino primário) é de 6 anos completos até 31 de maio do ano da matrícula. O ensino é realizado pelo regime de monodocência, com um único professor responsável pela classe da 1ª à 4ª classe.

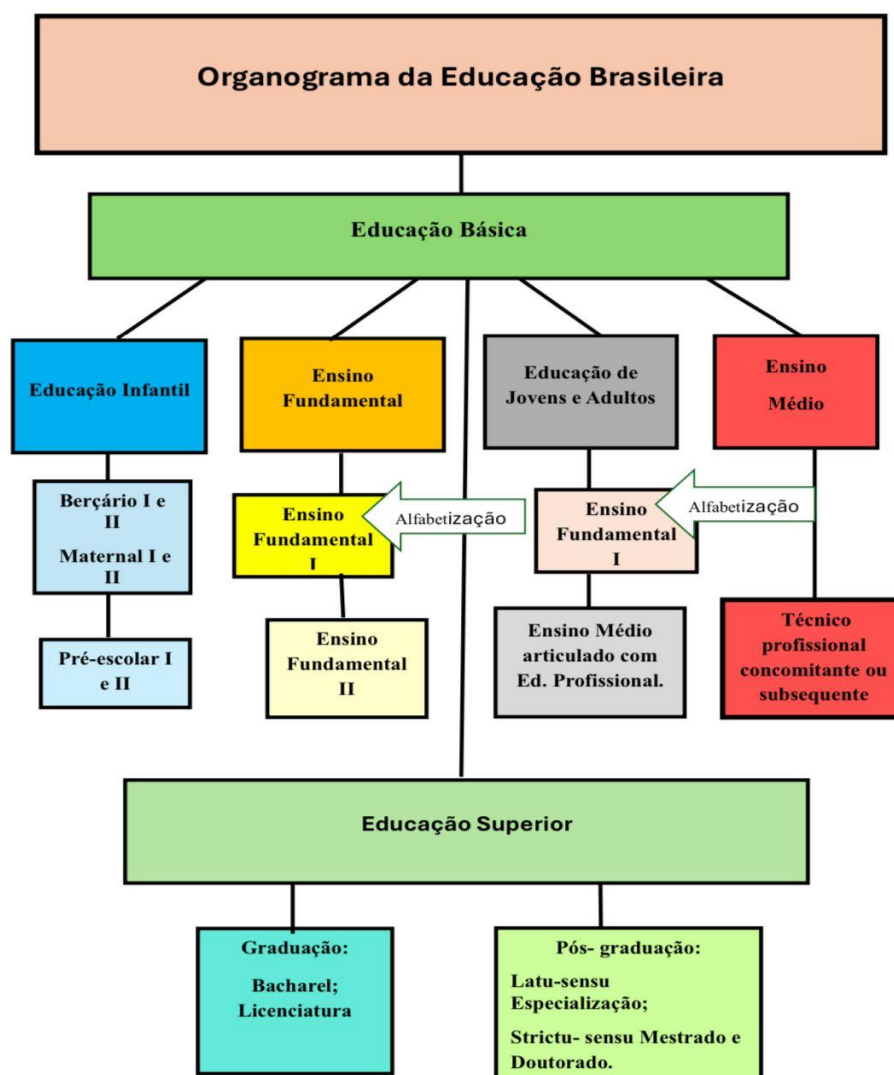
As instituições de ensino que oferecem alfabetização incluem escolas públicas, privadas e público-privadas. A falta de vagas na rede pública leva algumas pessoas a depender de bolsas de estudo pagas pelo governo para estudar em instituições privadas ou público-privadas, com o governo custeando a educação básica e cobrando propinas para materiais didáticos e merenda.

A avaliação da alfabetização é realizada ao final do primeiro ciclo do ensino primário, na 2ª classe, para verificar se os objetivos pedagógicos de aprendizagem foram alcançados. Não há uma descrição explícita quanto ao currículo ou método a ser seguido na alfabetização, apenas a menção à aprendizagem de leitura, escrita, matemática, ciências e tecnologias.

A alfabetização também pode ser oferecida por outras instituições conveniadas, incluindo lares e internatos para alunos, campos de produção, oficinas e outros serviços, bem como residências para gestores, professores e trabalhadores. Ela pode ser ofertada em escolas de nível primário e em espaços de educação extraescolar.

O organograma disposto no Gráfico 5 apresenta uma visão detalhada do Sistema Educacional Brasileiro, ilustrando suas diferentes etapas e níveis de ensino. Ele abrange desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio, até o ensino superior e as modalidades de educação profissional e tecnológica. Cada nível educacional está organizado de maneira a demonstrar as conexões e progressões possíveis dentro do sistema, facilitando a compreensão da estrutura educacional no Brasil.

Gráfico 5 – Organograma de Distribuição do Sistema de Ensino no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com base na leitura da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996)

A organização da educação brasileira é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que estrutura o sistema educacional em níveis e etapas de ensino, divididos em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é composta pelas seguintes etapas: Educação Infantil, ofertada em centros de educação infantil para crianças de 3 meses a 5 anos, contemplando as classes de Berçário I e II, Maternal I e II, e Pré-escolar (Pré I e Pré II); Ensino Fundamental I, que abrange os anos iniciais do 1º ao 5º ano; Ensino Fundamental II, que inclui os anos finais do 6º ao 9º ano; e Ensino Médio, compreendendo do 1º ao 3º ano.

O Ensino Superior inclui Graduação, que pode ser nível de Bacharelado ou Licenciatura, cursos de complementação pedagógica para portadores de diploma de graduação que desejam trabalhar na educação básica (duração de 6 meses a 1 ano), e Pós-Graduação, que

abrange especialização (1 ano), mestrado (2 anos) e doutorado (4 anos). A educação básica obrigatória começa na educação pré-escolar a partir dos 4 anos, conforme a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013). O ensino fundamental tem duração de 9 anos, abrangendo o Ensino Fundamental I e II, e a educação básica se estende até o Ensino Médio.

As modalidades de ensino incluem Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância (EaD). O currículo da educação é orientado pela BNCC, conforme o Art. 26. Os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio devem incluir a base nacional comum e uma parte diversificada que atenda às características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e dos educandos. Os currículos devem obrigatoriamente incluir o estudo da língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo físico e natural, realidade social e política, arte e educação física (Brasil, 2013).

A avaliação da educação é responsabilidade do sistema nacional de avaliação, que integra todos os estabelecimentos de ensino fundamental do país. A verificação do rendimento escolar deve observar critérios como avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada. Deve ser articulada, preferencialmente, com a educação profissional. Os sistemas de ensino devem manter cursos e exames supletivos que compreendam a base nacional comum do currículo, permitindo o prosseguimento dos estudos em caráter regular. A EJA deve ser ofertada em horário noturno.

Os recursos públicos são destinados prioritariamente às escolas públicas, mas podem ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. Esses recursos podem ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, quando houver falta de vagas na rede pública (Art. 70). A gestão da educação é contemplada pela gestão democrática. Segundo a Lei nº 14.644, de 2023, Art. 14, a lei dos respectivos estados, municípios e do Distrito Federal define as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades. Os princípios incluem a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 2023).

Quadro 20 – Organização da Educação Brasileira

Níveis de Ensino		Etapas/ Ano Escolar		Idade dos estudantes	Modalidade:	
		Ed. Infantil (Centros de Educação Infantil)	Berçário	3 meses a 01 ano	Presencial	
			Maternal 1	02 anos		
			Maternal 2	03 anos		
E D U C A Ç Ã O B Á S I C A	Ensino fundamental de 09 anos)	Educação Pré-escolar	Pré 01	04 anos	Formação Obrigatória, presencial; contempla a ed. Especial; A educação a distância poderá ser utilizada como complementação ou em regime emergencial. Para a ed. Jovens e adultos ensino fundamental e ensino médio. E permitida a Educação a distância.	
			Pré 02	05 anos		
		Etapa de Alfabetização	1º ano	06 anos		
			2º ano	07 anos		
			3º ano	08 anos		
			Ensino Fundamental 01 (Anos iniciais)	4º ano		09 anos
				5º ano		10 anos
		Ensino Fundamental 02	6º ano	11 anos		
			7º ano	12 anos		
			8º ano	13 anos		

(Obrigatória de 04 a 17 anos).			9º ano	14 anos	
	Ensino Médio		1º ano	15 anos	Presencial; ou. A distância; ou semipresencial; contempla a ed. Especial; Regular de adolescentes; formação básica de professores; Form. Profis. Básica; Ed. Regular de. Jovens e Adultos;
			2º ano	16 anos	
			3º ano	17 anos	
Ensino Superior		Graduação	Licenciatura	Após o término do ensino médio	Presencial; a distância;
			Bacharelado	Após o término do ensino médio	Presencial; a distância; ou semipresencial.
		Cursos de Formação ou Complementação Pedagógica	Segunda Licenciatura	Após término da primeira graduação em áreas afins	Ofertada por Institutos de ed. Superiores principalmente na modalidade a distância ou semipresencial.
		Pós-graduação	Especialização	Após o término de graduação	Presencial; a distância ou semipresencial
			Mestrado	Após término de curso de graduação.	Presencial
			Doutoramento	Após término de curso de graduação	Presencial

Fonte: Elaborado pela autora com base na leitura da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996)

A Constituição Federal de 1988 (CF) não menciona a alfabetização de forma específica, mas destaca os efeitos negativos da não alfabetização, como as restrições ao exercício pleno dos direitos cidadãos, incluindo o direito de votar e ser votado e o serviço militar. A CF adota o Plano Decenal de Educação como política de Estado para erradicar o analfabetismo (Brasil, 1988).

O Artigo 214, inciso 1º da CF menciona o Plano Nacional de Educação como instrumento para a erradicação do analfabetismo. Na seção dos direitos políticos, a CF afirma que o voto é facultativo para analfabetos (Capítulo IV, Art. 14, II, a) e que eles são inelegíveis e não podem servir no serviço militar (inciso 4º). Entre os objetivos constitucionais, o Artigo 74º, letra “C” estabelece a garantia da educação permanente e a eliminação do analfabetismo, criando um sistema público de educação a partir da etapa pré-escolar (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), inscrita na Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) menciona a alfabetização no contexto da educação básica. O Artigo 22 destaca que a educação básica tem como finalidade o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e proporcionando meios para o progresso no trabalho e nos estudos. De acordo com a Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022, é obrigação dos municípios oferecer o Ensino Fundamental, incluindo a alfabetização como etapa inicial da formação.

A LDB, no Artigo 4, item 10, trata da alfabetização na educação básica, estabelecendo que ela deve ser completa e plena, com capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica. Isso é exigido como condição para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos (Brasil, 2022).

A alfabetização está inserida no nível da educação básica, tanto no início da escolarização das crianças quanto no início da escolarização de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de ingressar na escola no período adequado. A alfabetização ocorre após a pré-escola, na primeira etapa do ensino fundamental, nos anos iniciais, começando no 1º ano.

A alfabetização no ensino fundamental regular será ministrada em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A oferta será presencial, com a possibilidade de ensino a distância como complementação ou em situações emergenciais, seguindo as orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O foco principal é desenvolver competências e habilidades básicas de escrita, leitura e cálculo.

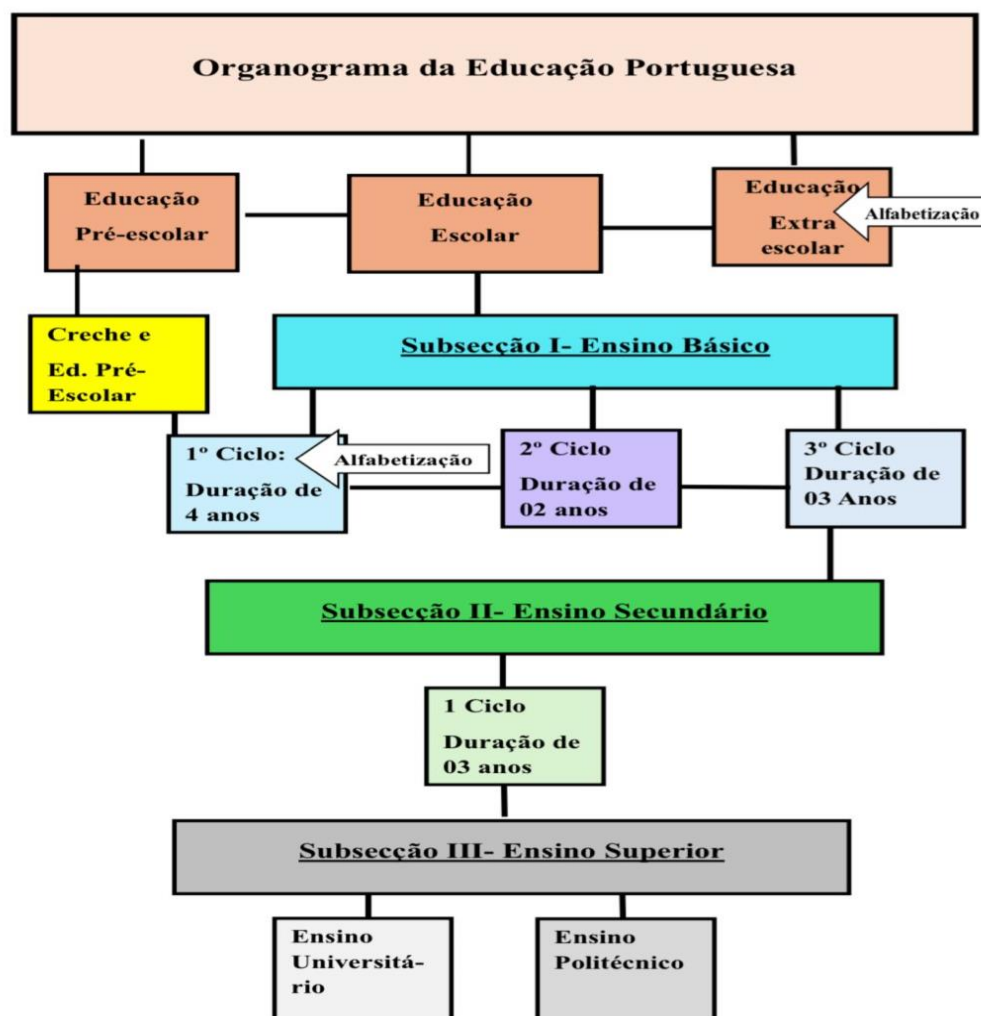
A formação dos professores para atuarem na alfabetização na educação básica deve ser em nível superior, com curso de licenciatura plena, como formação mínima, para atuar em todas as etapas da educação. Também é aceitável a formação em nível médio, magistério, para atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Essa formação precisa abranger a compreensão da dinâmica do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade. Deve também focar no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, considerando a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores. O fortalecimento dos laços de solidariedade humana, da família, da cultura de paz e da tolerância são aspectos fundamentais que devem sustentar a vida em sociedade (Brasil, 2016).

A avaliação da alfabetização no Brasil é realizada em escala local, estadual, nacional e a partir de 2021 internacional, com a participação pela primeira vez o exame PIRLS¹⁰, segundo o Inep (2021).

No organograma disposto no Gráfico 6, expomos a organização do Sistema de Educação de Portugal.

¹⁰A Avaliação Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), tradução de *Progress in International Reading Literacy Study*, é uma iniciativa realizada a cada cinco anos pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Esta é uma cooperativa internacional de instituições nacionais de pesquisa, acadêmicos e analistas que trabalham para avaliar, entender e melhorar a educação em todo o mundo. O PIRLS avalia as habilidades de leitura dos estudantes do 4º ano do ensino fundamental, com o objetivo de analisar tendências de compreensão leitora e coletar informações sobre os contextos de aprendizagem. Isso permite caracterizar o processo de leitura dos estudantes nos países participantes do estudo (INEP, 2021).

Gráfico 6 – Organograma da educação portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora com base em: a Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal (1986)

A organização do ensino em Portugal, conforme a Constituição da República Portuguesa (2006), garante o acesso à educação e estabelece como princípios fundamentais: a) assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; e b) criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar.

O Art. nº 77 garante a participação democrática de professores e alunos na gestão educacional, enquanto o Art. nº 75 afirma que o ensino pode ser oferecido por escolas públicas, particulares ou cooperativas. A Constituição também destaca a importância de eliminar o analfabetismo por meio da educação permanente e de promover a língua portuguesa internacionalmente.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBE) nº 46/86, o Sistema Educativo de Portugal é composto por Educação Pré-escolar, Educação Escolar e Educação Extraescolar. A Educação Pré-escolar, que atende crianças de 3 a 5 anos, é de

responsabilidade da família e sua frequência é facultativa. O Estado assegura uma rede pré-escolar, mas cabe à família decidir sobre a participação da criança, reconhecendo seu papel crucial na preparação para o ensino básico.

A Educação Escolar abrange os ensinos básico, secundário e superior, integrando modalidades especiais e atividades de ocupação de tempos livres. A Educação Extraescolar inclui atividades de alfabetização, atualização cultural e científica, e aperfeiçoamento profissional, sendo oferecida tanto em formas de educação formal quanto não formal.

O ensino básico é obrigatório e tem duração de nove anos, com ingresso aos 6 anos de idade, até o dia 15 de setembro. A frequência é obrigatória e gratuita, embora sejam cobradas propinas (taxas de matrícula, frequência e certificados). Os livros didáticos são gratuitos, e o Estado também fornece transporte, alimentação e, se necessário, alojamento.

O ensino básico compreende três ciclos sequenciais: a) o primeiro ciclo, de quatro anos, é o ciclo da alfabetização e é de responsabilidade de um único professor; b) o segundo ciclo, de dois anos, é organizado por áreas interdisciplinares, com um professor para cada área; c) e o terceiro ciclo, de três anos, é organizado por áreas vocacionais, com um currículo unificado de acordo com a área de estudo, seja técnica, tecnológica ou artística.

O ensino secundário deve ser generalizado e o acesso ao ensino superior incentivado. A universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 4 anos foi estabelecida pela primeira alteração à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto (Portugal, 2015).

O ensino superior em Portugal inclui as categorias de ensino universitário e ensino politécnico, com formação em níveis de Bacharelado, Licenciatura, Mestrado e Doutorado. Essas instituições oferecem uma formação sólida e técnica, capacitando os alunos para o exercício de atividades profissionais, culturais, para o empreendedorismo e para o desenvolvimento de inovações.

As modalidades da educação em Portugal incluem Educação Especial, Formação Profissional, Ensino Recorrente de Adultos, Ensino a Distância e Ensino de Português para Estrangeiros. O sistema de educação português também conta com complementos educativos, que são redes de apoio com profissionais dedicados ao sucesso escolar, apoio a alunos com necessidades específicas, apoio psicológico, orientação escolar e profissional, ação social escolar e apoio a trabalhadores estudantes.

A formação dos professores em Portugal, como mencionado anteriormente, é de nível superior e se divide em várias modalidades: formação inicial, formação contínua na perspectiva de educação permanente, formação flexível, formação integrada, formação em práticas metodológicas, formação em referência à realidade social e formação participativa.

O Estado apoia, fiscaliza e apoia pedagogicamente, técnica e financeiramente as iniciativas de estabelecimentos particulares e cooperativos de ensino, desde que façam parte do plano de desenvolvimento da educação de Portugal.

A alfabetização é realizada no primeiro ciclo, do 1º ao 4º ano. Ela também é ofertada na educação extraescolar, com a meta principal de eliminar o analfabetismo literal e funcional. A alfabetização foca no desenvolvimento da linguagem oral, na iniciação progressiva ao domínio da leitura e da escrita, nas noções essenciais de cálculo e aritmética, e nas expressões motoras, dramática, plástica e musical. A formação dos professores alfabetizadores ocorre em cursos específicos em escolas superiores de educação, ajustados às necessidades curriculares.

As classes de alfabetização têm um único professor, que ao longo do tempo tem direito a uma licença sabática para investir em formação. A gestão no 1º ciclo do ensino básico (alfabetização) é responsabilidade dos diretores e delegados escolares, que desempenham funções exclusivamente administrativas.

A avaliação da alfabetização é qualitativa, com menções como “Muito Bom”, “Bom”, “Suficiente” e “Insuficiente”, realizada através de um relatório descritivo no 1º ano, com uma escala de 1 a 5. Não há retenção de alunos. A avaliação nacional ocorre a cada mudança de ciclo escolar, do 4º para o 5º ano.

Segundo o site de informação da República Portuguesa (2023), Portugal participa do *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), um exercício de avaliação da literacia de leitura realizado no final do 4º ano de escolaridade, aplicado internacionalmente em dezenas de países a cada cinco anos. O estudo foi criado em 2001, e Portugal participou das edições de 2011, 2016 e 2021.

Quadro 21 – Distribuição e Organização do Sistema de Ensino em Portugal

Níveis	Etapas de Ensino	Ciclos	Ano Escolar	Ciclos		Idade dos estudantes	Modalidades
Educação pré-escolar	Etapa facultativa, pois, responsabilidade da família educar, preparar para a aprendizagem		Sistema de Educação Pré-Escolar; Nessa etapa se investiga dificuldade para aprendizagem	Jardim de Infância Pré escolar		3 a 5 anos	
Educação escolar	Educação Básica (Escolaridade Obrigatória) Subsecção I Ensino Básico	1º Ciclo do Ensino Básico	1º Ano	Classe inicial de Alfabetização		Ingresso aos 6 anos	Educação Especial; A Formação profissional; O Ensino Recorrente de Adultos; o Ensino a Distância e o Ensino de Português para estrangeiros.
			2º Ano	Classe de Alfabetização		7 anos	
			3º Ano	Classe de Alfabetização		8 anos	
			4º Ano*	Classe de Consolidação da Alfabetização		9 anos	
		2º Ciclo do Ensino Básico	5º ano Geral	5º ano de Cursos Artísticos Especializados		10 anos	
			6º ano Geral	6º ano de Cursos Artísticos Especializados		11 anos	
		3º Ciclo do Ensino Básico	7º ano Geral	7º ano de Cursos Artísticos Especializados		12 anos	
			8º ano Geral	8º ano de Cursos Artísticos Especializados		13 anos	
			9º ano Geral	9º ano de Cursos Artísticos Especializados		14 anos	
			Subsecção II – Ensino Secundário	1 Ciclo	10º ano Cursos Científicos Humanísticos	10º ano Cursos Artístico Especializados	
11º ano Cursos Científicos Humanísticos	11º ano Cursos Artístico Especializados				2º Ano cursos Profissionais	16 anos	
12º ano Cursos	12º ano Cursos				3º Ano cursos	17 anos	

			Científicos Humanísticos	Artístico Especializados	Profissionais		
	Subsecção III – Ensino Superior	1 Ciclo	Ensino Universitário Graduação (licenciatura) Mestrado e Doutoramento	Ensino Politécnico Graduação (licenciatura) Mestrado e Doutoramento	Duração de 3 e 4 anos	18 anos em diante	
		2 Ciclo					
		3 Ciclo					
Educ ação Extraescolar	Complementa a educação escolar	Suplementa educação escolar		Educação de Jovens e Adultos (Alfabetização)			A distância, ou presencial, no contraturno. Podendo ser ofertada em diferentes espaços, organizações cívicas, confeccionais, organizações sindicais
*A avaliação para aprovação é realizada ao final do 1ºciclo, no 4º ano. Trata-se de uma verificação de aprendizagem, somando-se a verificação de relatórios semestrais. No primeiro ano a avaliação é por menção Qualitativa mais apreciação descritiva semestralmente, realizada pelo professor. No 2º e 3º é avaliação qualitativa, mais menção descritiva com iniciação a testes.							

Fonte: Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal (1986)

Quanto às políticas educativas de alfabetização, abordaremos inicialmente as de Angola, seguidas pelas do Brasil e, por fim, as de Portugal.

A partir de 2015, Angola priorizou em grande parte a alfabetização de jovens e adultos. Em 2015, estava em vigor a política intitulada “Reduzindo o Analfabetismo em Angola”, do Ministério da Educação, em colaboração com a UNESCO. Esta estratégia, denominada “Estratégia de Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar, 2006 - 2015: Angola Alfabetizada, Angola Desenvolvida - Todos Pela Alfabetização, Alfabetização Para Todos” (Angola, 2005), foi criada e regulamentada pelo Ministério da Educação e vigorou até 2015. O objetivo geral desta política era oferecer diretrizes que renovassem a política nacional e as iniciativas de alfabetização de jovens e adultos, reduzindo progressivamente o analfabetismo absoluto e funcional entre os jovens e adultos angolanos de maneira estruturada e sustentada. A política estabeleceu sete objetivos específicos:

Elevar a oferta de turmas de alfabetização e pós-alfabetização para jovens e adultos em todo o país; 9 Reduzindo o Analfabetismo em Angola 2. Fortalecer a profissão docente do alfabetizador e do educador de jovens e adultos em situação de atraso escolar por meio da melhoria de sua formação e de suas condições de trabalho; 3. Elevar a qualidade dos programas de alfabetização e pós-alfabetização oferecidos por meio da adopção de padrões curriculares básicos que assegurem que os conteúdos ensinados atendem às especificidades de aprendizagem daqueles com idade igual ou superior a 15 anos; 4. Elevar a qualidade dos programas de alfabetização e pós-alfabetização oferecidos por meio do desenvolvimento de novos materiais didáticos e da experimentação de metodologias de ensino mais interactivas; 5. Incentivar a recuperação do atraso escolar por meio de programas que visam a aceleração das aprendizagens; 6. Organizar e implementar processos que permitam a certificação das competências adquiridas em contextos de aprendizagem formal, não formal ou informal, através do fomento do auto didactismo e outros. 7. Expandir e fortalecer a oferta de programas de alfabetização em línguas nacionais (MED; Unesco, 2005, p.09-10)

Para garantir o cumprimento de todos esses objetivos, foram adotados três princípios fundamentais. O primeiro é o Princípio de Parceria Global pela Alfabetização, que envolve a união de todos os setores da sociedade (público, privado, governamental, não governamental, civil e militar) em âmbito local, nacional e internacional para reduzir o analfabetismo em Angola. O segundo é o Princípio da Educação como Direito Humano, inegável, indivisível e inalienável, assegurando que jovens e adultos tenham direito à educação e ao conhecimento, mesmo que tenham ultrapassado a idade escolar regular. O terceiro é o Princípio do Diálogo Constante e Construção Coletiva, que enfatiza a colaboração de todos os envolvidos na

recuperação do atraso escolar e na concepção de uma alfabetização baseada na aquisição de competências além da leitura e escrita, evitando o analfabetismo funcional.

A coordenação, proposta e avaliação dessa política eram responsabilidade de uma Subcomissão de Alfabetização composta pela Diretora Nacional para o Ensino Geral (presidente da comissão), o Chefe do Departamento do Ensino de Adultos, três representantes da sociedade civil, um representante das Forças Militares e Paramilitares, o Secretário Permanente da Comissão Nacional para a Unesco, e um especialista em Educação do UNICEF.

Os alfabetizadores recebiam um subsídio equivalente a 100 dólares por mês, com uma proporção de um alfabetizador para cada 70 alfabetizandos. Eles assinavam contratos temporários de nove meses, e as turmas eram organizadas pelo governo. Os alfabetizadores eram recrutados entre professores atuantes em escolas de ensino regular, com experiência em alfabetização de jovens e adultos, e funcionários de empresas comprometidas com a formação e a campanha de alfabetização. Esses funcionários não recebiam o subsídio, pois tinham a carga horária de trabalho reduzida. As classes funcionavam em escolas, igrejas, empresas privadas, comércios e indústrias, com aulas no início da manhã, final da tarde e início da noite. Os municípios acompanhavam e fiscalizavam o desenvolvimento do trabalho, e os professores anotavam relatórios sobre frequência, desempenho e efetividade.

Não havia uma metodologia definida ou própria; o Ministério da Educação (MED) fornecia metodologia e materiais didáticos conforme as parcerias e convênios firmados. As instituições parceiras precisavam demonstrar capacidade de formação de professores, experiência em alfabetização, e desenvolvimento de materiais didáticos. Os convênios eram firmados por concorrência, e o MED patrocinava a formação dos alfabetizadores para instituições sem métodos próprios.

Segundo o MED (2005), os programas de alfabetização em Angola mostravam qualidade e eficiência, mas enfrentavam escassez de recursos para remunerar os alfabetizadores. Para reduzir o tempo de alfabetização e o analfabetismo, era necessária a mobilização de todos os atores, incluindo Estado, iniciativa privada, sociedade civil e cooperação internacional, compensando os estragos sociais causados por décadas de guerras. A infraestrutura escolar foi devastada, especialmente no interior, necessitando de formas alternativas de iluminação para aulas noturnas, aproveitando ambientes em empresas, mercados e comunidades.

A avaliação da aprendizagem consistia em verificar quais métodos de alfabetização eram mais eficazes e eficientes, para que os alfabetizandos adquirissem habilidades de leitura,

escrita, compreensão e resolução de problemas simples. O sistema de avaliação buscava parcerias e compartilhava experiências com programas educacionais de países como Cuba, Brasil e México.

A gestão, nessa política se dava por meio de supervisores com comprovada competência em alfabetização e formação em Andragogia¹¹. Os supervisores do programa são responsáveis pela administração financeira dos fundos. Entre as iniciativas de arrecadação, além da cooperação com empresas e iniciativas privadas motivadas pela economia de mercado no contexto da globalização, está o incentivo ao setor privado para colaborar com ações de alfabetização por meio de benefícios fiscais. Assim, empresas que realizarem cursos de alfabetização para seus trabalhadores ou para moradores das comunidades onde estão localizadas poderão receber benefícios fiscais. Também se sugere a inclusão de uma pequena taxa em determinados produtos e serviços, como tabaco, bebidas alcoólicas e cartões telefônicos, com o objetivo de combater o analfabetismo.

A oferta de alfabetização será em Língua Portuguesa, juntamente com línguas nacionais, principalmente a bantu, que já possui manuais de alfabetização elaborados pelo Ministério da Educação (MED). A alfabetização em línguas locais deve receber atenção especial para garantir a continuidade da aprendizagem da Língua Portuguesa.

O currículo seguirá o currículo base de alfabetização de jovens e adultos, contemplando habilidades de leitura, escrita e compreensão em diferentes contextos, resultante do programa de recuperação do atraso escolar, visando promover uma alfabetização de qualidade.

Os formadores serão provenientes do MED e de organizações da sociedade civil. Considerando que Angola não possui cursos especializados em andragogia, esses formadores deverão receber treinamento de especialistas de outros países de língua portuguesa e espanhola.

Os resultados esperados incluem a criação de um inventário de boas práticas em alfabetização, contratação de consultores educacionais para levantar experiências internacionais que possam ser adaptadas à realidade do país, e estabelecer cooperação com instituições e governos com boas práticas. Além disso, pretende-se adaptar e generalizar as

¹¹ Andragogia é uma palavra que vem do grego que significa “ensinar para adultos”. Esse termo foi utilizado pela primeira vez em 1833, pelo alemão Alexander Kapp, popularizando na década de 70 com Malcolm Knowles, educador americano que se tornou referência nesse tema. Da mesma forma como a pedagogia, a andragogia é uma ciência que estuda a aprendizagem. Ela se diferencia da pedagogia, que tem o foco nas crianças, a andragogia busca as melhores práticas e estratégias para ajudar adultos no que se refere ao ensino (Barros, R., 2018).

boas práticas identificadas em Angola e no exterior, criar uma rede nacional de parceiros da alfabetização, e oficializar a rede de ONGs e igrejas que trabalham para combater o analfabetismo.

A outra política de alfabetização em Angola foi denominada Plano Estratégico para a Revitalização (PERA) - Estratégia de Relançamento da Alfabetização e Recuperação Escolar, regulamentada pelo Decreto Presidencial nº 86/2012, publicado no Diário da República nº 92, de 16 de maio de 2012 (Pág. 221). Vigente de 2013 a 2017, esta política consiste na continuidade da anterior, com algumas atualizações e definições mais claras sobre métodos, concepções e objetivos ampliados. Os métodos de alfabetização adotados incluíam “Sim Eu Posso”, da cooperação com Cuba; “Alfalit Express”, da Alfalit Internacional; “Dom Bosco”, dos irmãos Salesianos; “Aplica”, da Associação Angolana de Educação de Adultos; “Laubach”; e “Gostar de Ler e Escrever”, do Ministério da Educação (MED). Esses métodos foram selecionados a partir de avaliações e relatórios de monitoramento que indicaram o sucesso de 2.475.294 alfabetizados por 9.600 alfabetizadores (Angola, 2012).

No entanto, o relatório também registrou precariedades e comprometimentos nos esforços devido ao aumento da demanda por impressão de manuais e materiais de apoio para alfabetização em todo o país, bem como atrasos nos pagamentos dos incentivos aos alfabetizadores, resultando em falta de dedicação e desistências.

Este plano estratégico de alfabetização até 2017 continuou focado no atendimento a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino primário regular na infância. Dada a predominância de uma população jovem e feminina em Angola, vivendo majoritariamente em áreas rurais, suburbanas ou periurbanas, onde o analfabetismo é mais comum entre as mulheres, o plano foi direcionado especialmente para elas e os jovens. De abrangência nacional, com um plano de concertação intersetorial e dinâmica participativa entre os setores da sociedade, as metas previstas foram baseadas na Agenda da Política de Angola 2025, contendo os seguintes objetivos gerais e específicos

a)- Redinamizar o processo de alfabetização, por forma a introduzir mecanismos de intervenção socioeducativa susceptíveis de provocar mudanças e transformações sociais em consonância com os desafios dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e a inclusão social; Elevar para patamares crescentes os níveis educativos de jovens e adultos, potenciando-os para os desafios da reconstrução nacional; Permitir maior envolvimento e responsabilização institucional dos parceiros sociais numa dinâmica de ampla participação e inclusão socioeducativa tendo em vista maior mobilização social em torno da alfabetização como imperativo e desafios nacionais. Objectivos Específicos: Contribuir para o combate à fome e a pobreza bem como aumentar e melhorar a produção e a produtividade nos

diferentes sectores da vida nacional; Contribuir para a promoção e formação de valores éticos, morais e cívicos. (Angola, 2012).

Para dinamizar a alfabetização em Angola, introduzindo mecanismos socioeducativos que promovam mudanças sociais e transformações significativas, foram estabelecidos objetivos que aumentam a responsabilização das instituições e parceiros. Esse esforço é visto como um desafio nacional para combater a fome e a pobreza, aumentar a produtividade e produção, e promover a ética, moral e civismo.

Historicamente, a alfabetização em Angola enfrentou grandes desafios desde a Proclamação da República em 11 de novembro de 1975, quando 85% da população do país era analfabeta. Esse número alarmante levou à criação do Ministério da Educação (MED) pelo Decreto nº 60/76, de 19 de junho de 1976, com a Secretaria de Serviço de Alfabetização e Formação Permanente encarregada de erradicar o analfabetismo. Em outubro de 1976, durante a III Reunião do Comitê Central do MPLA em Luanda, foi lançada a Campanha Nacional de Alfabetização, que se tornou um marco histórico. Esta campanha criou o Centro Nacional Executivo de Alfabetização, um órgão deliberativo multissetorial, e a Escola Nacional de Formação de Quadros, para preparar tecnicamente professores alfabetizadores e supervisores do processo de ensino-aprendizagem (Angola, 2012).

A política de alfabetização destacava-se pela pureza das intervenções metodológicas e pela participação massiva de parceiros sociais, incluindo igrejas, organizações comunitárias, ONGs e a Organização de Mulheres de Angola (OMA). O MED atuava como reitor, regulador, fiscalizador, metodólogo e certificador de conhecimentos.

Os objetivos da política eram ambiciosos: atingir uma taxa de alfabetização de 85,6% em 2017; reduzir significativamente o analfabetismo entre mulheres e jovens; alcançar os objetivos de alfabetização definidos pela UNESCO na Declaração de Dakar; melhorar os índices de desenvolvimento humano, reduzindo a pobreza e fome e garantindo direitos humanos; e promover uma maior participação dos cidadãos na vida política, econômica e social do país. A mobilização ampla da sociedade em programas de alfabetização era essencial para contribuir para o desenvolvimento do país.

A concepção de alfabetização nessa política compreendia a capacidade de ler e escrever com compreensão e realizar operações matemáticas simples. Alfabetização Funcional referia-se ao nível de alfabetização necessário para a participação efetiva na vida social. Um alfabetizador era definido como uma pessoa, voluntária ou não, com ou sem formação específica, que orienta o processo de aquisição de aprendizagem. Analfabeto

funcional era aquele que, apesar de saber ler e escrever, não compreendia plenamente um texto escrito ou não conseguia preencher um formulário administrativo simples (Angola, 2012, p. 9).

A próxima política de alfabetização em Angola é o Plano de Ação para Intensificação da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos, conhecido como Plano EJA Angola 2019-2022. Este plano foi formalizado pelo Decreto Presidencial nº 257/19, publicado no Diário da República Presidencial nº 257/19 de 12 de agosto de 2019 (pág. 5039). Ele foi elaborado a partir da avaliação do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 2012-2017, que identificou pontos fortes e fracos.

Entre os pontos fortes destacaram-se: a criação de diversas pré-condições (humanas, materiais, técnicas, metodológicas, tecnológicas, financeiras, de parceria e mobilização) para fortalecer e materializar as ações programadas; a vontade política do Executivo; a legislação; as metodologias de ensino; a formação e capacitação; a realização do Censo de 2014; a distribuição gratuita de material didático; as parcerias com diversas instituições (religiosas, políticas, intersetoriais, ONGs e empresas); a criação de uma plataforma para coleta, tratamento e envio de dados estatísticos pela internet; a criação de Comissões Nacionais, Provinciais e Municipais de Alfabetização; a criação de Grupos de Interaprendizagem (GIA); a mobilização permanente da população; a monitoria e supervisão; e a inauguração do I Ciclo do Ensino Secundário de Adultos.

Os pontos fracos incluíram: insuficiência de verbas para o programa; falta de transporte para supervisão das turmas em áreas remotas; atrasos nos pagamentos de subsídios aos alfabetizadores, resultando em desmotivação e desistências; distribuição insuficiente de materiais didáticos; falta de verbas para supervisão e controle a nível nacional; poucas verbas para formação de novos alfabetizadores e professores; baixa adesão de empresas públicas e privadas no apoio à alfabetização; necessidade de adequação na estrutura dos Governos Provinciais para a Alfabetização e Educação de Adultos; e insuficiência de salas de aula e professores para atender as etapas subsequentes (Angola, 2019).

Considerando esses resultados, o Governo de Angola aprovou o Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) 2018-2022, que manteve as metas e objetivos relativos ao combate ao analfabetismo e à redução do atraso escolar entre a população jovem e adulta, com ênfase nas mulheres e meninas das zonas rurais. A taxa geral de analfabetismo caiu significativamente para 34%, e entre os jovens de 15 a 24 anos, a taxa é ainda menor, situando-se em 24%. De 2002 a 2019, o número de alunos no Sistema Nacional de Educação aumentou de 2,5 milhões para 9,9 milhões. Embora o índice médio de analfabetismo absoluto

tenha diminuído, a distribuição geográfica do analfabetismo continua assimétrica, refletindo um problema complexo que exige políticas públicas consistentes, duradouras e articuladas a outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural.

Essa política prioriza o acesso e a permanência na escola durante a infância e adolescência, com foco nas meninas, e aborda os altos índices de reprovação, evasão e reingresso no Sistema Educativo, que resultam em desfasagem na relação idade/classe ideal. Um diferencial importante é que, no âmbito das competências transferidas para os órgãos da administração local, cada Governo Provincial e, sucessivamente, cada Administração Municipal deverá elaborar seu Plano Operativo para a Intensificação da Alfabetização e Educação de Adultos, conforme estabelecido no presente plano. A alfabetização passa a ser responsabilidade da administração municipal (Angola, 2019, p. 5042).

No escopo da mobilização social, relança-se o Prémio Nacional da Alfabetização, conforme moldes a serem aprovados pelo Conselho Nacional de Alfabetização. Essa política tem três objetivos principais:

Objectivo 1: Reduzir o índice de analfabetismo literal e funcional da população jovem e adulta, com realce para as mulheres nas zonas rurais e periurbanas, através da intensificação das acções de alfabetização. Objectivo 2: Diminuir o atraso escolar dos Adolescentes, Jovens e Adultos, através do alargamento da aceleração escolar nas escolas do Ensino Primário e aumento do número de adultos a frequentar o Ensino Secundário. Objectivo 3: Melhorar as qualificações dos Jovens e Adultos com o Ensino Primário de Adultos, através da sua participação em cursos de Formação Profissional. (Angola, 2019, p. 5043).

Para reduzir o índice de analfabetismo, diminuir o atraso escolar no ensino primário e alcançar uma melhor qualificação profissional, foram estabelecidas metas e projeções baseadas em indicadores de taxa de alfabetização. Essas metas incluíam reduzir os índices de analfabetismo para 17,2% em 2022, atingir uma taxa de alfabetização de 82,8%, e reduzir o índice de atraso na alfabetização no ensino primário de 27% para 17,6% até 2022. As medidas políticas foram organizadas em cinco eixos: Organização Interna, Mobilização Social, Formação e Capacitação, Aprovisionamento Logístico e Monitoria e Supervisão. A Organização Interna busca fortalecer a estrutura organizacional para implementar as ações de alfabetização. A Mobilização Social visa expandir a rede de parceiros e mobilizar voluntários, incluindo forças armadas, polícia nacional, igrejas e empresas. Lançar o projeto “Família Livre do Analfabetismo”, onde voluntários visitam famílias para alfabetização, e recrutar 100 mil estudantes do ensino secundário para serem alfabetizadores voluntários em suas

comunidades. A Formação e Capacitação inclui treinar voluntários para alfabetização, promovendo o desenvolvimento. O Aprovisionamento Logístico consiste em criar locais adequados para as aulas, como casas, praças, associações e igrejas. A Monitoria e Supervisão estabelece 164 centros estratégicos de referência em alfabetização e educação de jovens e adultos, realiza trocas de experiências com instituições nacionais e internacionais para adotar boas práticas e expandir a oferta de alfabetização em línguas angolanas, elaborando manuais bilíngues.

A quarta política de alfabetização em Angola, o Plano Nacional de Leitura 2023-2027 (PLANALEITURA), está articulada ao Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) 2023-2027, conforme Decreto Presidencial nº 225/23 de 30 de novembro de 2023. Este plano catalisa a materialização da Política de Educação, Juventude, Emprego e Inovação, através dos programas de valorização e dinamização da cultura, desenvolvimento do acervo cultural e símbolos nacionais, e expansão e modernização do sistema de ensino, com foco no aumento da taxa de alfabetização nacional. Vigente de 2023 até 2027, o PLANALEITURA é uma estratégia de alfabetização a longo prazo e de caráter plurianual, devendo ser aplicada a todos os sistemas de ensino.

O PLANALEITURA visa materializar as diretrizes definidas pelo pilar de Desenvolvimento de Capital Humano, seguindo os indicadores do Banco Mundial que orientam o PDN 2023-2027. O objetivo principal é contribuir para a implementação de políticas públicas que promovam a alfabetização e qualificação dos angolanos, alinhadas ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS-4). O plano é destinado a alunos de todos os níveis de educação, desde a educação infantil até o ensino profissionalizante, bem como aos cidadãos em geral e à diáspora angolana, visando fortalecer a cultura linguística e literária, promover o amor à pátria e garantir maior empoderamento e autonomia da população. Também abrange turistas e pessoas internacionais.

A concepção de alfabetização no PLANALEITURA é voltada para o desenvolvimento e formação de capital humano, em alinhamento com o Banco Mundial. Enfatiza a infraestrutura disponível para a promoção da leitura, incluindo 1.515 centros infantis (dos quais apenas 171 são públicos), 11.819 escolas públicas (455 com bibliotecas), 40 bibliotecas públicas, 10 miatecas provinciais e 89 livrarias privadas. Em 2023, as bibliotecas públicas registraram 111.815 visitantes. O plano incentiva o hábito de leitura e escrita desde as classes iniciais, para formar cidadãos-leitores.

O PLANALEITURA foi desenvolvido a partir de uma comparação com cinco países: África do Sul, Cabo Verde, Brasil, Portugal e Moçambique, escolhidos com base em proximidade geográfica, potencial concorrência regional e história e língua comum.

Os objetivos gerais e específicos foram elaborados a partir dessa comparação.

O objetivo geral a massificação do hábito da leitura no seio da população e tem como objectivos específicos: (I) a universalização do acesso à prática da leitura; (II) a formação de mediadores de leitura; (III) a valorização institucional da leitura, bem como o incremento do seu valor simbólico; (IV) a desenvolvimento da economia do livro; (V) a criação de um corpus literário angolano (Angola, 2023, p. 6).

Para que esses objetivos gerais e específicos sejam atingidos e o acesso à prática de leitura seja expandido, é necessária a formação de mediadores (formadores de alfabetização de crianças e adultos) para torná-los leitores e escritores fluentes. Isso implica na valorização das instituições de ensino e na promoção da leitura, desenvolvendo assim a cultura econômica do livro e a criação de um conjunto literário de Angola. Estabelecem-se as seguintes quatro metas para o PLANALEITURA: i) aumento de infraestruturas como bibliotecas e miatecas por todo o território; ii) apetrechamento (melhoria de estruturas e materiais) de escolas nos mais variados níveis de ensino; iii) capacitação e formação de mediadores de leitura, professores alfabetizadores e outros intervenientes; e iv) aumento do número de leitores.

Visando colocar essas metas em prática, responsabilizam-se os seguintes Ministérios e segmentos da sociedade civil, bem como instituições de natureza pública e privada, que têm a incumbência de prestar relatórios trimestrais sobre o monitoramento contínuo:

A implementação do Plano Nacional de Leitura é responsabilidade do Ministério da Administração Pública, Trabalho, e Segurança Social (MAPTESS), Ministério da Acção Social, Família e Promoção da Mulher (MASFAMO), Ministério da Educação (MED), MESCTI Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, Ministério da Cultura (MINCULT), Ministério da Indústria e Comércio (MINDCON), Ministério da Defesa Nacional, Antigos Combatentes e Veteranos da Pátria (MINDENACVP), Ministério das Finanças (MINFIN), Ministério da Juventude e Desporto (MINJUD), Ministério do Interior (MININT), Ministério da Saúde (MINSa), Ministério dos Transportes (MINTRANS), Ministério das Telecomunicações, Tecnologia, Informação e Comunicação Social (MINTTICS), Ministério do Turismo (MINTUR), Ministério dos Recursos Minerais, Petróleo e Gás (MIREMPET), Ministério das Relações Exteriores (MIREX), GOVERNOS PROVINCIAIS, UEA, OBSERVATÓRIO NACIONAL GOVERNOS LOCAIS, MÉDIA, ESCOLAS, ONG, OI, MISSÕES DIPLOMÁTICAS, GOVERNOS LOCAIS, ESCOLAS E PARCEIROS SOCIAIS, GPE, SPE, DME, ESCOLAS E PARCEIROS SOCIAIS, EDITORAS, GRÁFICAS E

LIVRARIAS, ADMS, MUNICIPAIS, ESCOLAS, PARCEIROS SOCIAIS, CNILP, sob coordenação do MED, por via da apresentação trimestral de um Relatório de Balanço Para a avaliação da implementação do plano, serão consideradas as seguintes modalidades: (I) Monitoramento contínuo e revisão; (II) Avaliação interna; (III) Avaliação externa. Implementar a gestão de desempenho orientada para resultados, promovendo a excelência e a qualidade do serviço através da monitorização permanente dos objetivos. (Angola, 2023, p. 10).

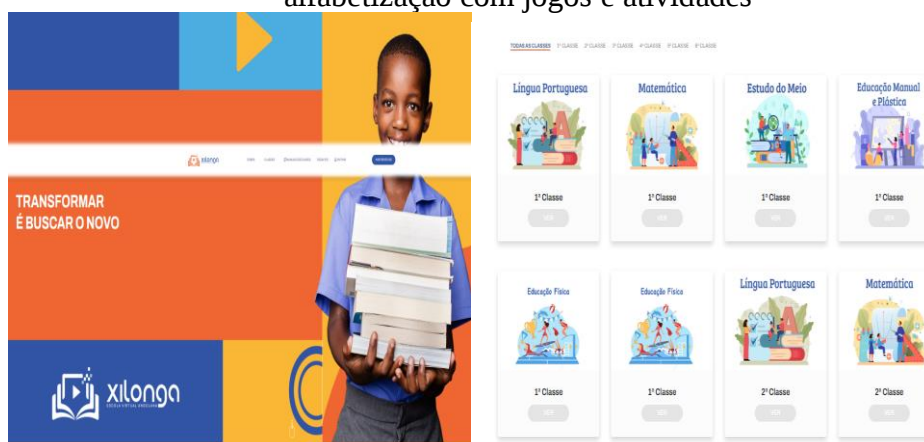
Esses segmentos trabalharão na implementação do PLANALEITURA em suas fases, promovendo ações que possibilitem a alfabetização em leitura e escrita para todas as pessoas. Entre as principais ações previstas nessa política, destacam-se 44 iniciativas, das quais ressaltamos: o aumento da formação de professores alfabetizadores, gestores e bibliotecários em língua portuguesa; a formação de curta duração em literacia digital para professores, capacitando-os no uso de tecnologias, métodos de ensino virtuais e plataformas digitais, como o Projeto Escola Virtual Xilonga, uma plataforma de ensino a distância com teleaulas, rádio aulas e jogos de leitura e escrita, voltada para alunos carentes e de regiões rurais remotas.

Outras ações incluem a venda subsidiada de computadores para professores, assegurando que cada um tenha seu próprio equipamento; o desenvolvimento de um sistema de informação e gestão integrado à formação de capital humano através da Plataforma Qualificar, que oferecerá cursos para todos os sistemas de ensino; e a criação de uma plataforma nacional de voluntariado, onde cidadãos podem cadastrar ou se inscrever em projetos de educação, trabalho ou serviços de aprendizagem online.

Além disso, será promovida uma campanha nacional para sensibilizar a população sobre a importância da plataforma de voluntariado, em coordenação com escolas, igrejas e outras instituições.

A avaliação da alfabetização será abordada de maneira geral, com a criação de um projeto piloto de exames nacionais iniciando na alfabetização e sendo gradualmente ofertado a todos os subsistemas educacionais. Esse sistema de avaliação nacional será modernizado por meio de gestão administrativa e pedagógica, alinhada ao sistema de ensino nacional com padrões internacionais, visando formar uma mão de obra qualificada e competitiva no futuro (Angola, 2023, p. 7.867).

Figura 13 – Plataforma de ensino dos subsistemas da educação em Angola, inicia pela alfabetização com jogos e atividades



Fonte: Ministério da Educação de Angola (2023)

Para a gestão das escolas que oferecem alfabetização, há uma orientação para a criação de escolas-modelo de gestão administrativa e pedagógica. Essas escolas receberão financiamento robusto e servirão como referência em todos os processos de oferta e qualidade. O objetivo é que essas instituições funcionem como “modelos de gestão para que as demais possam se basear nelas para realizar suas próprias gestões” (Angola, 2023, p. 61).

No Quadro 22, explicitamos as políticas de Angola voltadas para a alfabetização de 2015 a 2023, incluindo sua duração, regulamentação, ênfase, público-alvo, métodos e atores envolvidos.

Quadro 22 – Políticas de Angola voltadas para a Alfabetização de 2015 a 2023

Política	Duração	Regulamentação	Ênfase (Formação, currículo, avaliação)	Público e concepção	Métodos	Atores/ Instituições da Cooperação	Presidente em exercício
A Alfabetização no Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos	2006-2015	Ministério da Educação de Angola/UNESCO Resolução nº 9/07, de 28 de Fevereiro, aprovou a Estratégia de Relançamento da Alfabetização e a Recuperação Escolar para o Período 2006 - 2015	Cooperação Internacional para alfabetização, Boas Práticas, Currículo, Avaliação	Alfabetização de jovens e adultos. Concepção de Alfabetização da Unesco.	Não havia um método definido (havia a busca por métodos)	UNESCO, MED, Instituições privadas e da Sociedade Civil Estado, iniciativa privada, sociedade civil e cooperação internacional –	José Eduardo dos Santos. 1979 até 2017.
Plano Estratégico para a Revitalização (PERA) Estratégia de relançamento da Alfabetização e a Recuperação Escolar	2013-2018	Diário da República nº 92 de 16 de maio de 2012 (Pág. 221) Decreto nº 86 /2012	Avaliação; cooperação Internacional; Boas Práticas.	Alfabetização de Jovens e Adultos. Concepção	Métodos de alfabetização vigentes: Sim Eu Posso. Alfalit Express. Dom Bosco. Aplica. Laubach. Gostar de Ler e Escrever.	Unesco; Concertação intersectorial entre Executivo, Estado, Igrejas, Fundações e Ongs	
Plano de Acção para Intensificação da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos. Plano EJA Angola 2019- 2022.	2019 a 2022	Decreto Presidencial nº 257/2019, de 12 de agosto de 2019 (pág. 5039, Diário Oficial)	Currículo e Avaliação, Boas Práticas,	Alfabetização a partir de 15 anos Jovens e Adultos.	Não mencionado	Voluntários; Iniciativa privada, Ongs, igrejas, polícia	João Lourenço de 2017 a 2022. Releito em 2022 a governar até 2027.
Plano de Leitura 2023 a 2027. PNL 2027- Plano Nacional de Leitura e escrita.	2023 a 2027	Decreto Presidencial nº 225, de 30 de novembro de 2023.	Boas práticas, literacia digital, Plataformas, cooperação para o desenvolvimento, Avaliação, Formação Capital humano; Voluntariado.	Para crianças, jovens e adultos	PNL 2027- Plano Nacional de Leitura e escrita- Alfabetizar no ensino infantil e no primeiro ciclo. Literacia e Formar capital Humano	Cooperação entre o governo, as bibliotecas e o setor privado, Ongs e Sociedade Civil, Institutos de filantropia internacional com ajuda de povo para povo. Banco Mundial; UNESCO.	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos legislativos e normativos de Angola

No Brasil, temos a Política Nacional de Leitura, aprovada desde 2006. O Plano Nacional de Leitura (PNL) foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 1.442, de 10 de agosto de 2006. Porém, essa política não está inserida na política de alfabetização, sendo mais direcionada à preservação cultural e ao incentivo ao livro e à leitura (Brasil, 2006).

A política de alfabetização brasileira vigente em 2015 era o PNAIC, em articulação com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Criado pelo MEC, o PNAIC foi pensado para ter a participação articulada entre os governos federal, estadual e municipal, mobilizando recursos financeiros, materiais e humanos para colocar as ações em prática. Foi fundamentado a partir do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), que trata do compromisso de todos pela educação e da necessidade de articulação entre os entes federados. O objetivo era alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, ancorado na Meta 5 do PNE, que trata da erradicação do analfabetismo. Esta política esteve em vigor de 2012 a 2017.

A orientação curricular era feita pela Resolução CNE nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica de nove anos (Brasil, 2010). Essas diretrizes tornavam obrigatória, nos três primeiros anos da alfabetização, a aquisição do processo de leitura através das disciplinas de Língua Portuguesa, Música, Artes, Educação Física, Literatura, Ciências, História, Geografia e Matemática.

Os cinco princípios centrais da proposta do PNAIC são: (1) Currículo inclusivo que contemple os direitos de aprendizagem de todas as crianças, consolidando suas identidades individuais; (2) Agregação entre os elementos curriculares; (3) Foco na organização do trabalho pedagógico; (4) Distinção e argumentação de temáticas essenciais; e (5) Destaque na alfabetização e letramento de crianças.

O objetivo do PNAIC era apoiar todos os professores que trabalham nas classes ou ciclos de alfabetização, incluindo aqueles que atuam em turmas multisseriadas. As aulas deveriam ser articuladas com materiais, referenciais e recursos pedagógicos oferecidos pelo MEC, conforme a adesão das redes municipais e estaduais. O pacto foi aderido por todos os estados brasileiros (26) e por 5.497 municípios (Brasil, 2018).

A concepção de alfabetização do PNAIC era a de alfabetização na perspectiva do letramento, com uma abordagem interdisciplinar (Brasil, 2013). Segundo Soares (2004), letramento e alfabetização traduzem-se em uma prática pedagógica diária pluralista, diversificada, reflexiva e criativa, sempre utilizando contextos sociais e culturais da escrita.

A formação continuada para professores e coordenadores alfabetizadores era realizada presencialmente, com a articulação entre professores de universidades federais e professores da educação básica. Material específico era elaborado para uso nas classes, além dos materiais

distribuídos pelo PNLD (Política Nacional do Livro Didático) e PNBE (Programa Nacional do Livro Escolar), incluindo livros de literatura infantil e infantojuvenil, que faziam parte do pacto de alfabetização.

As ações do PNAIC eram distribuídas em quatro eixos: (1) Formação continuada de professores para ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento literário.

Além de princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização; 2) Avaliações ordenadas e sistematizadas que abranjam avaliações processuais, analisadas e discutidas nos encontros formativos do PNAIC, podendo ser realizadas de forma contínua pelos professores e estudantes.

A Provinha Brasil¹² continua sendo aplicada no Segundo ano. A avaliação externa universal, escrita e igual para todo o Brasil, será aplicada em larga escala no 3º ano, ao final do ciclo de alfabetização. Esta avaliação, denominada Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), é aplicada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O terceiro eixo do PNAIC contempla ações de gestão com caráter de controle social e mobilização, estruturado em quatro demandas: o comitê de Gestão Nacional, a coordenação das instituições em cada estado, as coordenações estaduais e municipais para fortalecer a conexão com o MEC, e as redes e instituições formativas. O quarto eixo refere-se aos materiais didáticos, que seriam distribuídos às escolas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD PNAIC), incluindo livros de leitura, dicionários de Língua Portuguesa e obras literárias para o trabalho complementar dos alfabetizadores. Esses livros eram entregues regularmente através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Segundo o documento orientador das ações do PNAIC, a formação de professores (Brasil, 2016) é considerada o eixo principal, sendo o coração do programa. A formação continuada de docentes alfabetizadores é caracterizada por formação em serviço, contando com materiais específicos. Antes de 2016, a formação continuada era conduzida por Universidades Públicas Federais. Em 2016, houve uma mudança na ampliação da condução e no foco da formação, envolvendo diretamente os gestores através da criação de um Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento. Este comitê opera em regime de

¹² A Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil" é uma avaliação em larga escala elaborada pelo INEP e tem por objetivos: a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (Brasil, 2007, p. 01).

colaboração previsto no PNE, orientando todo o trabalho com base no sistema de avaliação nacional da alfabetização, que inclui a Provinha Brasil e a ANA.¹³

O documento destaca que o conteúdo da formação dos professores deve focar nos resultados esperados dos alunos nas avaliações internas e externas. As formações devem seguir as matrizes da ANA e os direitos de aprendizagem presentes nos materiais do PNAIC. É recomendado incluir como formadores e orientadores de estudos, professores que tenham boas experiências em turmas de alfabetização, atuando como “coaches” ou treinadores de equipe. Essa abordagem valoriza a troca de ideias entre pares, permitindo a implementação de boas práticas. Assim, os professores serão preparados para desempenhar suas funções de maneira eficaz, traçando metas de trabalho, acompanhando o desempenho dos alunos, disseminando bons resultados e propagando boas práticas. Os professores e coordenadores das escolas que trabalhavam como regentes de turmas do 1º, 2º e 3º ano recebiam um auxílio mensal de 200 reais (Brasil, 2016).

Quanto aos materiais de formação e condução dos trabalhos do alfabetizador, houve uma flexibilização após a Resolução CD/FNDE/MEC nº 10, de 4 de dezembro de 2015 (Brasil, 2015). Esta resolução estabelece critérios para a impressão e escolha de materiais de apoio à formação docente, desde que destinados à aprendizagem dos alunos. A partir de então, destaca-se que as escolas, em cooperação com os estados e municípios, devem receber materiais específicos para apoiar a formação dos docentes.

Há diversos outros materiais como, por exemplo, os do Projeto Trilhas, também enviado às escolas públicas pelo MEC, o Árvore de Livros e o Portal Ludo educativo. A esse conjunto, agrega-se uma grande quantidade de materiais didáticos de outros programas de alfabetização, revistas, textos, depoimentos, sugestões de atividades, vídeos e inúmeros outros recursos encontrados em sites da Internet, dedicados ao tema da Alfabetização (Brasil, 2016).

A partir de então, percebe-se uma mudança no foco, de um processo de alfabetização construído a partir de pesquisas e contextos reais das escolas para o uso de materiais prontos, de caráter autoinstrucional, sem a participação dos professores na escolha desses materiais.

¹³ Essa avaliação é direcionada às unidades escolares e aos estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, que é a fase final do Ciclo de Alfabetização. Ela se insere no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. O Pacto é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios para garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização (INEP, 2013).

Além disso, houve uma recomendação para o uso de vídeos e sugestões de atividades da internet relacionadas à alfabetização (Brasil, 2016).

A segunda política de alfabetização no Brasil, a partir de 2015, foi o Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 (Brasil, 2018). Esse programa é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º anos do ensino fundamental. Para ser considerado alfabetizado em Língua Portuguesa, o estudante deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita, construir autonomia de leitura e apropriar-se de estratégias de compreensão e produção de textos. Da mesma forma, para ser considerado alfabetizado em Matemática, o estudante deve aprender a raciocinar, representar, comunicar, argumentar e resolver problemas matemáticos em diferentes contextos, utilizando conceitos, procedimentos e fatos.

O Programa Mais Alfabetização surgiu como uma resposta do Ministério da Educação aos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que indicaram uma quantidade significativa de crianças com níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática) ao final do 3º ano do ensino fundamental. O programa cumpre a determinação da BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), que estipula que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve focar na alfabetização, proporcionando amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, desenvolvam outras habilidades de leitura e escrita e se envolvam em práticas diversificadas de letramento (Brasil, 2017).

O Programa Mais Alfabetização (PMAI) visa fortalecer as unidades escolares no processo de alfabetização, focando em leitura, escrita e matemática para estudantes do 1º e 2º anos do ensino fundamental. Ele fornece um assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, com cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis e dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis. Um dos principais pontos do programa foi a formação de gestores, professores e assistentes para preparar os estudantes para a alfabetização. A seguir, algumas informações de como eram e a quem se destinavam essas formações:

Formação – A capacitação de Desenvolvimento Profissional do Mais Alfabetização, dirigida a educadores de escolas que aderiram ao programa, já pode ser feita pela internet, mediante inscrição na plataforma on-line. A capacitação, de 40 horas, é feita em três módulos, com uma avaliação ao final de cada um. É dirigida a professores alfabetizadores, assistentes, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas, e foi elaborada pelo

Centro de Políticas Públicas e Avaliação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O objetivo da capacitação é preparar os profissionais que trabalham com alfabetização para avaliar o resultado das ações desse processo, a construir planos de ação e fazer um trabalho de reflexão sobre o tema. Mais de 49 mil escolas públicas do ensino fundamental, com 3,6 milhões de alunos de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal, aderiram ao Programa Mais Alfabetização. A formação também será focada no protagonismo para as redes, centrada na prática e realizada em serviço. A formação continuada de professores regentes contemplará também mestrado profissional em alfabetização e didática aplicada, com foco na alfabetização e gestão da aprendizagem. No caso dos assistentes de alfabetização, serão realizadas oficinas com foco na alfabetização e gestão da aprendizagem. Gestores das escolas e equipes técnicas também serão capacitados. No caso da formação inicial, a articulação do Mais Alfabetização com a Política Nacional de Formação de Professores vai direcionar os estudantes de pedagogia e licenciaturas afins para residência pedagógica nos primeiros e segundo anos do ensino fundamental. (Brasil, 2018, s.p.).

Tanto a gestão, quanto a formação de professores alfabetizadores, professores assistentes de alfabetização (estudantes de pedagogia) e a avaliação dos alfabetizandos, foi criado um mecanismo de avaliações através de plataforma de avaliações externas que era monitorada pelo CAED¹⁴. A formação era oferecida em módulos, totalmente a distância e autoinstrucional, com orientações baseadas em cadernos contendo sequências didáticas previamente organizadas de acordo com os códigos alfanuméricos da BNCC. Essas sequências estavam alinhadas com os objetos de conhecimento e aprendizagem, visando desenvolver as competências e habilidades necessárias para que os alunos tivessem sucesso no processo de alfabetização e nas avaliações do Programa Mais Alfabetização, bem como nas avaliações externas elaboradas pelo CAED. A seguir, apresentamos a ilustração da página inicial da plataforma virtual:

¹⁴ 4 O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) é referência em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar. Com foco em pesquisa e produção de medidas de desempenho e fatores relacionados à aprendizagem dos estudantes, o CAEd atua há mais de vinte anos em parcerias com o governo federal, as redes municipais, estaduais e internacionais de ensino e instituições e fundações da área educacional (CAED, 2024). Disponível em: CAEd UFJF - Inovação aplicada à educação pública (caeddigital.net) A Base Nacional Comum Curricular – BNCC Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do EF. (BRASIL/MEC, 2017).

Figura 14 – Página da plataforma de formação de gestores e alfabetizadores e avaliação de alfabetização de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Plataforma de avaliação, formação e desenvolvimento profissional Caed Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/programa-mais-alfabetizacao-mec.html>

Quanto às recomendações políticas para a escolas, no que diz respeito às estratégias de ação recomendadas em busca de efetivação da agenda do programa, indica-se:

Compete às unidades escolares:

- I - articular as ações do Programa, com vistas a garantir o processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental;
- II - integrar o Programa à política educacional de sua rede de ensino e às atividades previstas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar;
- III - participar das ações formativas promovidas pelo Ministério da Educação, em articulação com a rede de ensino, no âmbito do Programa Mais Alfabetização;
- IV - acompanhar sistematicamente a evolução da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, planejar e implementar as intervenções pedagógicas necessárias para cumprimento das finalidades do Programa;
- V - aplicar avaliações diagnósticas e formativas, com vistas a possibilitar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa;
- VI - aplicar, no período definido pelo Ministério da Educação, as avaliações diagnósticas e formativas a todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental e inserir seus resultados no sistema de monitoramento do Programa; e
- VII - cumprir, no âmbito de sua competência, ações para atingir as metas pactuadas entre o Ministério da Educação e a rede de ensino a qual pertence. (Brasil, 2017).

Para que essas estratégias fossem cumpridas, o apoio financeiro às unidades escolares viria por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), sendo empregado em duas situações: na aquisição de materiais de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades previstas em ato normativo próprio, e no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades.

A PNA, vigente de 2019 a 11 de junho de 2023, teve como embasamento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os resultados da Avaliação Pisa. Segundo a cartilha orientadora da PNA (Brasil, 2019), a BNCC, conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, estabelece que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Homologada em 2017, a BNCC propõe conteúdos mínimos para cada etapa da escolarização, tanto em escolas públicas quanto privadas (Brasil, 2017). A BNCC espera que a criança seja alfabetizada no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, processo complementado pela “ortografização” a partir do 3º ano.

Os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), servem como indicadores da qualidade do ensino de leitura e matemática e da capacidade de compreensão de texto. Na edição de 2015, o Brasil ficou em 59º lugar em leitura e em 65º lugar em matemática, entre 70 países. A pontuação média dos brasileiros na avaliação de leitura foi de 407 pontos, inferior à média dos países membros da OCDE (493 pontos). Além disso, 51% dos estudantes brasileiros ficaram abaixo do nível 2 em leitura, o mínimo necessário para o pleno exercício da cidadania, segundo a OCDE.

A situação da população de jovens e adultos apresenta um quadro ainda mais insatisfatório. Comparando as edições de 2012 a 2017 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada anualmente pelo IBGE, a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais aumentou de 91,4% para 93%, mas não alcançou a meta de 93,5% até 2015.

A PNA recomenda que a alfabetização no Brasil seja baseada em evidências científicas, com fundamento na ciência cognitiva da leitura, priorizando o método fônico. Define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético-literário (Brasil, 2019). O conceito de literacia e numeracia é referenciado na Declaração de Incheon da Unesco, citada no primeiro capítulo desta dissertação.

Os princípios da PNA incluem o respeito aos entes federativos e a adesão voluntária, a aprendizagem ancorada nos conceitos de literacia e numeracia, a fundamentação nas ciências cognitivas, o papel central da família na alfabetização e a alfabetização como instrumento de

superação de vulnerabilidade social. Os objetivos específicos focam em promover a cidadania por meio da alfabetização, elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem, e contribuir para alcançar as metas 5 e 9 do PNE.

As cinco diretrizes da PNA são: estimular e desenvolver hábitos de leitura e escrita; priorizar a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental; integrar práticas artísticas e motoras; respeitar as modalidades da educação (indígenas, quilombolas, educação especial); e valorizar os professores.

A PNA tem como público-alvo crianças na primeira infância, alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, alunos da educação básica regular que demonstram níveis insatisfatórios de alfabetização, alunos da educação de jovens e adultos, jovens e adultos sem matrícula no ensino formal, e alunos das modalidades de educação. Os agentes envolvidos na PNA incluem professores da educação infantil, alfabetizadores, professores das diferentes modalidades especializadas de educação, demais professores da educação básica, gestores escolares, dirigentes de redes públicas de ensino, instituições de ensino, famílias e organizações da sociedade civil.

Para a alfabetização de jovens e adultos, é necessário que a abordagem em sala de aula e os materiais utilizados sejam apropriados, considerando que esses alunos possuem conhecimentos prévios e experiências que uma criança não tem. É crucial escolher textos adequados ao nível de leitura e aos interesses, gostos e necessidades dos alfabetizandos para evitar desmotivação. Além disso, a alfabetização de jovens e adultos apresenta peculiaridades, como o conhecimento de mundo, tentativas anteriores de alfabetização e conhecimentos prévios sobre o sistema de escrita (Brasil, 2019).

A PNA para adultos é um relançamento da antiga política Brasil Alfabetizado (PBA). A PNA (2019) proporciona o reaproveitamento do PBA com materiais elaborados em forma de manuais. A premissa para sua produção foi que qualquer processo educacional efetivo depende da articulação equilibrada e harmoniosa de quatro dimensões: currículo programático claro, material didático estruturado, formação de professores e avaliação e monitoramento da aprendizagem. A formação online disponibilizada no ambiente de aprendizagem AVAMEC prepara os voluntários alfabetizadores a utilizar os quatro volumes desta coleção em sua prática concreta em sala de aula, conduzindo turmas de alfabetização no âmbito do PBA (Brasil, 2019).

A PNA (2019) também destaca a importância das práticas de literacia familiar para crianças até seis anos, mas recomenda que essas práticas continuem enquanto a criança progride nos níveis de literacia com o estímulo e auxílio da família. Implementar programas e

ações de literacia familiar como medidas preventivas do insucesso escolar tem sido uma estratégia empregada em diversos países, encorajando pais ou cuidadores a desempenharem um papel mais ativo no desenvolvimento da literacia das crianças em idade pré-escolar.

Figura 15 – Foto da capa da plataforma de leitura e formação direcionada às famílias.



Fonte: Interface da PNA literacia familiar plataforma conta pra mim:
<https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>

Além da plataforma de literacia familiar, o documento normativo da PNA menciona e enfatiza que a formação de professores é um pilar fundamental dentro dessa Política de Alfabetização. A PNA deixa explícito que a formação docente é crucial para alcançar o sucesso e o progresso que não foram plenamente atingidos anteriormente.

A formação de professores alfabetizadores é um pilar da política. Aos docentes que atuam nas modalidades especializadas será apresentado um atendimento específico. Os preceitos acima descritos serão incluídos em programas de formação de professores da educação especial, professores da educação escolar indígena, professores surdos e professores bilíngues de surdos. Essas ações incluirão metodologias próprias a esses públicos, sempre com respaldo no que propõe o estado da arte do conhecimento científica.” (Brasil, 2019, p.37)

No Artigo 8º, durante a fase de implementação da PNA, a política será executada por meio de programas e ações, entre os quais se incluem instruções que versam sobre:

“[...]VII. estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;

VIII. ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental[...]” (Brasil, 2019, p.53)

O curso de formação proposto, denominado “Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)”, é um programa autoinstrucional com duração de 180 horas. Este curso é uma peça central na implementação da política docente da PNA, reforçando o compromisso com a formação de professores. A Figura 16 ilustra a interface da Plataforma de formação da PNA.

Figura 16 - Tempo de Aprender e Curso ABC



Fonte: Interface da Plataforma de formação da PNA para alfabetizadores
<https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempodeaprender>.

A orientação para a formação de professores, com base na PNA, é estabelecida pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020, p. 69-71), no programa “Tempo de Aprender”. Este programa é composto por quatro eixos. O primeiro eixo trata da formação continuada de profissionais da alfabetização. Nele, propõe-se a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais (1º e 2º anos), bem como gestores da educação pública. A formação é dividida em duas etapas para gestores e em três etapas para professores. A formação online, disponível para todos, é de caráter autoinstrucional e oferecida pela plataforma AVAMEC. É constituída por textos, videoaulas, atividades e, ao final, os professores são avaliados por questionários automáticos. Entre as orientações formativas, há recomendações para aprender a usar materiais de apoio pedagógico, como um jogo (Grafo Game) e uma plataforma virtual com recursos e planos de alfabetização, equipada com uma inteligência artificial que auxilia na montagem dos planos de aula.

A segunda etapa da formação de professores não é aberta a todos, sendo realizada por meio de seleção. Esta etapa consiste em uma formação continuada presencial para capacitar os professores selecionados como “multiplicadores da formação em alfabetização”. Conforme o Cap. V, Seção II, Art. 16, “O conteúdo da formação online é a base para a formação presencial dos professores, a ser viabilizada em um modelo de multiplicadores”. Os multiplicadores são selecionados pelas escolas para, posteriormente, treinar outros professores, criando um efeito cascata de aprendizado colaborativo.

Figura 17 - Aplicativo de jogos Grapho Game Brasil¹⁵ e foto plataforma de recursos Sora para Alfabetização da PNA.



Fonte: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-game> <https://alfabetizacao.mec.gov.br/sora>.

A terceira etapa da formação continuada, conforme o Capítulo VII, destina-se aos professores alfabetizadores e corresponde ao programa de intercâmbio entre instituições portuguesas.

“Art. 32. Serão selecionados professores alfabetizadores, dentre aqueles das redes públicas dos entes participantes do Programa Tempo de Aprender, para fazerem parte do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores em Portugal, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, por meio de edital específico. § 1º O professor contemplado com a participação no Programa assumirá a contrapartida de liderar a multiplicação do conteúdo da formação em sua região de atuação para os demais professores da rede, na forma do normativo a que se refere o caput deste artigo.” (Brasil, 2020, p.71)

¹⁵ O aplicativo apresenta uma dinâmica de jogo baseada em evidências científicas, a fim de desenvolver, por exemplo, a ortografia e as habilidades de leitura. O GraphoGame é o resultado de décadas de pesquisas de cientistas da leitura da Finlândia e de outros países. Todo o seu conteúdo foi adaptado para o português do Brasil pelo Instituto do Cérebro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil, 2019). Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-game>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Essa etapa foi realizada por meio de seleção de alguns professores, aproximadamente um por cento, escolhidos por meio de um cadastro pelas redes de ensino. Esses professores foram enviados para Portugal para participar de um programa de intercâmbio, onde receberam formação específica. A orientação foi que esses professores atuassem como multiplicadores, repassando aos demais professores alfabetizadores os conhecimentos adquiridos durante a formação na nação portuguesa.

Figura 18 – Card da iniciativa de intercambio de professores alfabetizadores para formação em Portugal.



Fonte: Disponível em: alfabetizacao.mec.gov.br

A PNA será implementada por meio de programas e ações do governo federal em parceria com os entes federativos. Uma boa política pública deve contar com indicadores robustos e monitoramento constante para avaliar os resultados e valorizar o investimento dos contribuintes. O Ministério da Educação coordenará as ações derivadas da PNA, oferecendo assistência técnica e financeira aos entes federativos. Os mecanismos de avaliação da PNA incluirão a avaliação de eficiência, eficácia e efetividade dos programas e ações implementados; incentivo à divulgação tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e aprendizagem; desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização; desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta política (MEC, 2019).

A quarta política de alfabetização no Brasil é regulamentada pelo Decreto Presidencial nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023). Essa política surge a partir dos resultados das avaliações internacionais mencionadas anteriormente. O objetivo principal dessa política é assegurar que 100% das crianças brasileiras sejam alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental e recompor as aprendizagens em alfabetização até o 5º ano para aquelas crianças prejudicadas pela pandemia. A estratégia central é o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, garantindo o direito à alfabetização para todos (Brasil, 2023).

Esta política de alfabetização é baseada em cinco eixos principais: Gestão e Governança; Formação de Profissionais da Educação; Infraestrutura Física e Pedagógica; Reconhecimento de Boas Práticas; e Sistemas de Avaliação. A alfabetização começa na educação infantil, promovendo a oralidade, leitura e escrita para crianças de 0 a 5 anos. O foco principal é a alfabetização na idade prevista na BNCC, para crianças de 6 a 7 anos no 1º e 2º ano do ensino fundamental. A política também visa complementar e consolidar a alfabetização, além de alfabetizar as crianças que não foram alfabetizadas até os 10 anos (3º ao 5º ano do ensino fundamental).

Para cada eixo, foram planejadas ações específicas para a materialização da agenda prática:

- Gestão e Governança: Bolsas para articuladores, incluindo 27 para Secretarias Estaduais de Educação, 26 para Undime, 1.600 para regionais e 5.570 para os municípios, totalizando 7.223 bolsas. Apoio para a elaboração de políticas territoriais, coordenação da Rede Nacional de Alfabetização (Renalfa), e diretrizes e guias para essas políticas.

- Formação: Recursos para viabilização de formações locais, uma plataforma virtual interativa para formações, e avaliação e credenciamento de programas de formação.

- Infraestrutura Física e Pedagógica: Recursos financeiros para elaboração, impressão e distribuição de materiais didáticos complementares e pedagógicos, livros de literatura infantil, avaliação e credenciamento de materiais, e recursos para melhoria e expansão da infraestrutura escolar.

- Reconhecimento de Boas Práticas: Prêmios para gestores públicos comprometidos com o desenvolvimento de políticas públicas efetivas para o avanço da alfabetização e que atuam para diminuir desigualdades educacionais, sociais e raciais.

- Sistemas de Avaliação: Aplicação do Saeb Alfabetização, produção de parâmetros técnicos para permitir a comparação das avaliações estaduais e nacional, e assistência técnica para aplicação e correção de avaliações.

Para garantir a implementação dessas ações, a política prevê uma intensa colaboração entre estados e municípios, promovendo um regime de colaboração e engajamento político contínuo, através de um Comitê Estratégico Nacional formado pelo MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED¹⁶) e (UNDIME¹⁷) Comitês Estratégicos Estaduais (Secretários/as e Representantes Undime) a uso do professor e das redes de ensino (Brasil, 2023).

Através dos regimes de cooperação interfederativa, a implementação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada contará com apoio de atores políticos engajados em colaboração, com um esquema de cooperação técnica descrito para alguns dos cinco eixos citados.

A finalidade é garantir que 100% dos municípios e 100% dos estados elaborem e publiquem suas políticas de alfabetização municipal, territorial ou distrital em até 90 dias após a adesão ao Compromisso. O papel do MEC no eixo da Gestão e Governança inclui oferecer bolsas para articuladores estaduais, regionais e municipais, elaborar diretrizes e um guia para a elaboração das políticas, organizar e realizar reuniões técnicas com os articuladores e acompanhar o processo de implementação das políticas de alfabetização.

Os estados devem elaborar a Política de Alfabetização territorial em articulação com os municípios, oferecer apoio aos municípios na construção de suas políticas municipais de alfabetização, instituir o Comitê Estratégico Estadual do Compromisso (CEEC), indicar articuladores estaduais e regionais de gestão e formação, e acompanhar a implementação da Política de Alfabetização no território estadual.

Os municípios, por sua vez, devem participar da construção da Política de Alfabetização territorial do estado, elaborar suas políticas municipais de alfabetização em

¹⁶ CONSED é o Conselho Nacional de Secretários de Educação, uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Seu objetivo principal é primar pela qualidade da educação (CONSED, 2024).

¹⁷ A Undime é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e sediada em Brasília/DF. Sua missão é articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Seus princípios incluem a democracia, garantindo a unidade de ação institucional; a afirmação da diversidade e do pluralismo; a gestão democrática baseada na construção de consensos; ações pautadas pela ética, transparência, legalidade e impessoalidade; e autonomia em relação a governos, partidos políticos, credos e outras instituições. A Undime adota uma visão sistêmica na organização da educação, fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federados. A principal rede que a Undime integra é a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que reúne mais de 200 organizações. Com o objetivo de contribuir para o processo de gestão e planejamento da educação pública municipal, a Undime e outros 11 institutos e fundações criaram, em 2013, o ambiente virtual Conviva Educação. Este sistema gratuito permite que dirigentes e gestores (Secretários de Educação) acessem conteúdos e informações importantes e gerenciem dados de suas secretarias. A Undime estabelece relações com as três esferas do poder público – Executivo, Legislativo e Judiciário – visando contribuir para a formulação, promoção e acompanhamento de políticas nacionais de educação (UNDIME, 2024).

alinhamento com o estado e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, indicar um Articulador Municipal de Gestão do Compromisso e acompanhar a implementação da Política Municipal de Alfabetização.

No eixo da Formação, a finalidade é garantir que 100% dos municípios e estados elaborem e publiquem suas políticas de alfabetização em até 90 dias após a adesão ao Compromisso. O MEC deve elaborar diretrizes para os programas de formação, realizar o credenciamento de programas na plataforma virtual AVA MEC Interativo, avaliar esses programas e fornecer assistência técnica e financeira.

Os estados devem elaborar uma Política Territorial de Formação que contemple seus profissionais e os profissionais das redes municipais, promover a pactuação com os municípios para a formação de profissionais das redes municipais e operacionalizar, de modo regionalizado, as ações de formação.

Os municípios devem aderir à Política Territorial de Formação ou elaborar suas próprias políticas municipais de formação e operacionalizar a formação no âmbito de suas redes/sistemas de ensino.

No eixo de Infraestrutura Física e Pedagógica, a finalidade é garantir que 100% dos municípios e estados implementem suas Políticas de Formação de Gestores(as) Escolares e Professores(as) Alfabetizadores(as). O MEC deve elaborar diretrizes, realizar a avaliação e credenciamento de materiais de apoio elegíveis no Compromisso, e fornecer assistência técnica e financeira para que as redes possam dispor de materiais. Além disso, promoverá a instalação de espaços de incentivo à prática da leitura.

Os estados devem escolher e indicar, em articulação com os municípios, os materiais didáticos complementares e pedagógicos para o território, garantindo a distribuição desses materiais nas unidades educacionais do território.

Os municípios devem aderir à seleção e indicação dos materiais didáticos complementares e pedagógicos feitas no âmbito territorial ou realizar suas próprias escolhas e garantir a distribuição nas unidades educacionais.

No eixo de Reconhecimento de Boas Práticas, as finalidades são identificar, reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão exitosas no campo da garantia do direito à alfabetização. Para isso, serão elaboradas diretrizes específicas que orientem esses processos, promovendo e valorizando as iniciativas desenvolvidas por secretarias municipais, distrital e estaduais de educação.

Os estados têm a responsabilidade de reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão implementadas por secretarias municipais de educação e escolas. Já

os municípios devem focar em reconhecer, premiar e disseminar as boas práticas desenvolvidas por escolas e professores.

Em 2023, o governo brasileiro, como parte desta política de alfabetização, criou uma plataforma elaborada pelo CAED. Esta plataforma, chamada PARF, é exclusiva para a socialização e cadastramento de Boas Práticas em Alfabetização e avaliação de alfabetização, destinada a gestores e professores. A PARF é organizada com base na proposta de formação de “itinerários formativos em alfabetização”, que são compartilhados através da cooperação entre as redes municipais e estaduais.

Figura 19 – Interface da plataforma de Boas Práticas em Alfabetização em Língua Portuguesa



Fonte: parc.caeddigital.net

O último eixo, Sistemas de Avaliação, tem como finalidade promover a articulação entre os sistemas de avaliação educacional da educação básica para a tomada de decisões de gestão, tanto no âmbito da rede de ensino e da escola quanto no processo de ensino-aprendizagem, além de disponibilizar instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem dos educandos. A avaliação será realizada por meio de diagnósticos e em plataformas digitais.

O papel do MEC é elaborar os parâmetros e métricas orientadores das escalas de avaliação, executar o Saeb Alfabetização, construir, juntamente com os estados, a parametrização das matrizes de avaliação nacional e estadual, e oportunizar avaliações diagnósticas e formativas de apoio ao professor e às redes de ensino.

Os estados devem alinhar a matriz de avaliação do sistema estadual aos parâmetros definidos pelo Inep, executar a avaliação anual de alfabetização, envolvendo as redes

municipais de ensino, e estabelecer a política de avaliação formativa da alfabetização, abrangendo as redes municipais.

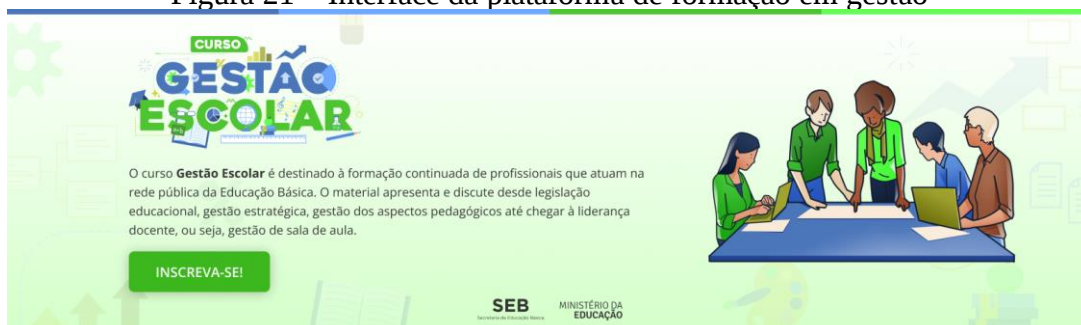
Os municípios devem aderir ao sistema estadual de avaliação da alfabetização, aderir à política de avaliação formativa desenhada em nível estadual ou estabelecer sua própria política de avaliação formativa da alfabetização.

Figura 20 – Interface plataforma de formação de professores



Fonte: <https://avamec.mec.gov.br/>

Figura 21 – Interface da plataforma de formação em gestão



Fonte: <https://avamec.mec.gov.br/>

Figura 22 – Interface da plataforma de avaliação da alfabetização



Fonte: Criança Alfabetizada - Compromisso Nacional (caeddigital.net)

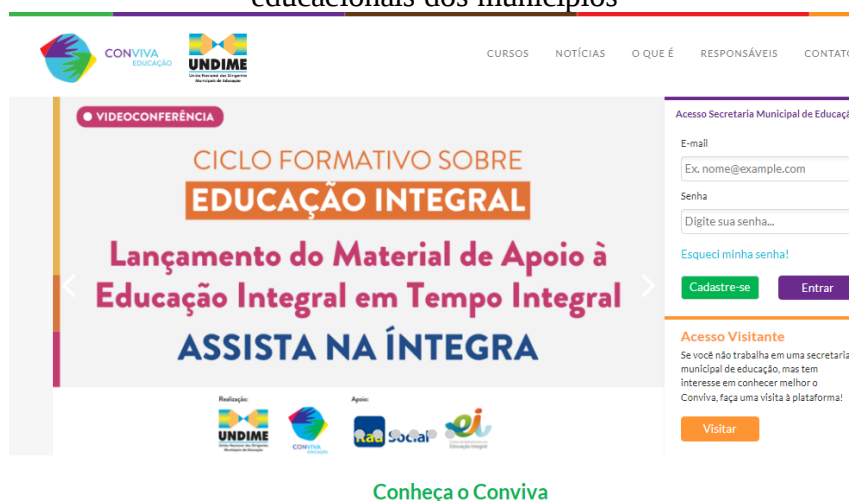
O Comitê Estratégico Nacional do Compromisso (CENAC) será presidido pelo Ministro de Estado da Educação e incluirá representantes do Ministério da Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação Renalfa.

A Rede Nacional de Articulação de Gestão e Formação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Renalfa) será composta por:

- Renalfa Estadual: Articuladores de Gestão e Formação do Território Estadual/Distrital, indicados pelas respectivas Secretarias Estaduais de Educação, e articuladores de Gestão, Formação e Mobilização das Redes Municipais, indicados pela representação da Undime de cada estado.
- Renalfa Regional: Articuladores de Gestão do Território Regional, vinculados às unidades descentralizadas de gestão educacional dos sistemas estaduais de ensino, quando houver de Capitais Consec.
- Renalfa Municipal: Articuladores Municipais de Gestão e Formação, indicados pelas respectivas Secretarias Municipais de Educação.

Segundo o MEC (2012), foi estabelecida uma parceria com a plataforma Conviva Educação, por meio de 11 institutos privados, que fornece formação para secretários de Educação e gestores através da educação a distância. A Plataforma apoia e firma acordos de cooperação com as secretarias de educação de todo o Brasil na área da alfabetização, oferecendo auxílios técnicos e para a gestão da alfabetização. Os Institutos que fazem parte dessa iniciativa estão listados na página de apoio da plataforma.

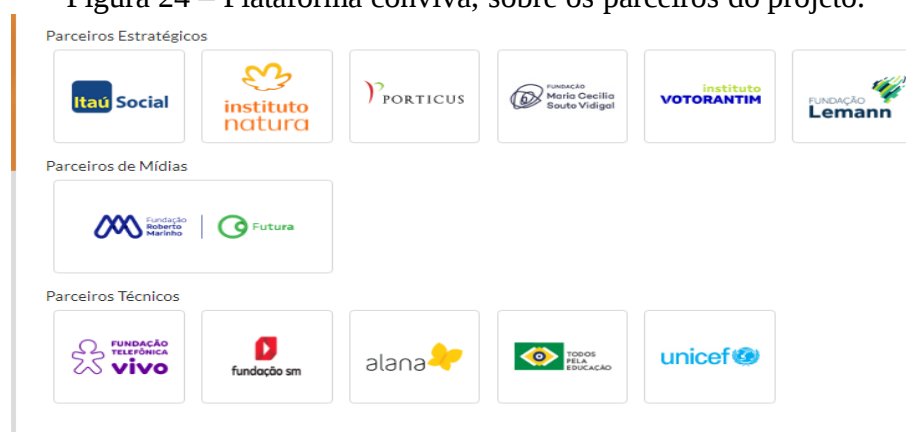
Figura 23 – Plataforma Conviva de formação de Secretários de Educação e recolha de dados educacionais dos municípios



Conheça o Conviva

Fonte: Ambiente Virtual de Apoio à Educação Municipal - Conviva Educação (convivaeducacao.org.br)

Figura 24 – Plataforma conviva, sobre os parceiros do projeto.



Fonte: Ambiente Virtual de Apoio à Educação Municipal - Conviva Educação (convivaeducacao.org.br) Conviva Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br)

Quadro 23 – Políticas públicas de Alfabetização no Brasil no período de 2015 a 2023

Política	Duração	Regulamentação	Ênfase (Formação, currículo, Oferta, avaliação)	Público e Concepção	Atores/Instituições da Cooperação	Presidente em exercício/ Período exercício
Pacto Nacional pela alfabetização PNAIC	2012 a 2017	Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE).	Formação continuada de professores; Avaliação	Alfabetização de crianças; Letramento; avaliação de suficiência.	Universidades; Governo, Instituto Unibanco; Instituto; Todos pela Educação	Dilma Rousseff (2012 a 2016)
Mais Alfabetização PMalfa	2017-2019	Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.	Plataformas digitais; avaliação de suficiência; Formação, gestão administrativa, currículo; boas práticas; educação a distância.	Crianças do 1º e 2º ano. Concepção de alfabetização	Secretário de Educação Coordenador do Programa Mais Alfabetização – Secretaria Diretor da Unidade Escolar Coordenador Pedagógico Professor Alfabetizador Assistente de Alfabetização CAED (Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Ayrton Senna)	Michel Temer (2016-2017)
Política Nacional de Alfabetização PNA	2019-2023	Decreto n. 9.765 de 11 de abril de 2019. Revogado pelo Decreto n. 11.556 de 2023.	Instrução fônica, desconsidera 40 anos de pesquisa do Brasil em alfabetização. Literacia Familiar; Formação de Alfabetizadores a distância em convenio com Portugal	Crianças a partir do pré-escolar, 1º e 2º ano. Jovens e Adultos. Alfabetico-Literacia	UNDIME, CONSED, Governo, Sociedade civil. UNESCO. Banco Mundial.	Jair Bolsonaro (2018-2022)
Política Compromisso Nacional	2023-?	Decreto n. 11.556 de 12 de junho de 2023	Formação, currículo, Avaliação e boas práticas Currículo:	Alfabetização ao longo da vida.	CAED, Governo, Fundação Lemmam; Banco Mundial, Unesco. Consed, Undime. Conviva	Luíz Inácio Lula da Silva (2023-?)

Criança Alfabetizada (CNCA)			Instituído por cooperação internacional; Política de Boas práticas. Alfabetização começa na Edu. Infantil (0 a 5 anos); 1º e 2º ano (6 a 8 anos e demais que não se alfabetizaram)		educação.	duração do mandato até 2026.
-----------------------------------	--	--	---	--	-----------	------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Ministério da educação e Cultura do Brasil (MEC)

A Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006 institui o Plano Nacional de Leitura (PNL) e regulamenta uma resposta institucional diante da preocupação com os níveis de literacia alcançados pela população portuguesa, incluindo crianças, jovens e adultos, que se encontravam significativamente abaixo da média dos demais países da União Europeia.

As ações previstas incluem a promoção da leitura diária em jardins de infância e escolas do 1º e 2º ciclos do ensino básico; a promoção da leitura no contexto familiar; a promoção da leitura nas bibliotecas públicas e em outros espaços; a realização de campanhas sociais para sensibilizar a população em prol do PNL; a produção de programas de rádio e televisão focados no livro e na leitura; e o apoio a blogs e *chat-rooms* sobre livros e leitura para crianças, jovens e adultos. Um site constantemente atualizado será criado para fornecer informações, estratégias e instrumentos metodológicos para orientar professores, educadores, bibliotecários, mediadores e voluntários. As formações serão ofertadas tanto online quanto presencialmente. Será permitida a colaboração de parceiros e patrocinadores, que receberão benefícios fiscais previstos pelo Decreto-Lei nº 74/99 de 16 de março de 2006. Esta política tem vigência até 2016, caracterizando-se como uma política de Estado e de longo prazo, sem previsão de mudança com a alteração da presidência da República (Portugal, 2006, p. 4856).

A política de leitura em Portugal, materializada através deste PNL 2006-2016, é embasada em estudos recentes, conforme a análise dos resultados alcançados no Programme for International Student Assessment (PISA), lançado pela OCDE em 1997. Este programa foi criado para medir a capacidade dos jovens de 15 anos em utilizar seus conhecimentos na vida real. A nação portuguesa não teve um desempenho satisfatório, declinando nas avaliações de 2000 e 2003. Nas provas de aferição nacionais, os estudantes também não demonstraram competências satisfatórias em leitura e escrita. Assim, tornou-se urgente a criação de uma política de leitura que possibilitasse aos portugueses alcançar níveis de leitura e escrita capazes de interpretar qualquer texto. Os seguintes objetivos específicos foram propostos:

São objectivos do Plano Nacional de Leitura: a) Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso colectivo; b) Criar um ambiente social favorável à leitura; c) Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos; d) Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura; e) Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais; f) Consolidar e ampliar o papel da rede de bibliotecas públicas e da rede de bibliotecas escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura; g) Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia. (Portugal, 2006, p. 4.857).

Em consonância com os objetivos específicos de promoção da leitura, criação de um ambiente favorável à leitura, valorização e estímulo às práticas de leitura, aumento de atribuições aos atores sociais e potencialização da função da rede de bibliotecas, foram determinadas diversas linhas estratégicas para alcançar resultados na avaliação de alfabetização internacional.

Primeiramente, alargar e diversificar ações promotoras de leitura: através do lançamento de programas de promoção da leitura para diferentes públicos-alvo, estimular o prazer de ler em crianças e jovens, intensificar o contato com livros na escola, bibliotecas e família, e promover a criação de oportunidades de leitura para pessoas com necessidades especiais, como pessoas com deficiência. Além disso, reforçar a promoção da leitura em espaços convencionais, como bibliotecas públicas.

Em segundo lugar, adequar o ambiente social para ser favorável à leitura: disponibilizando informações e ampliando o conhecimento e o debate público sobre leitura e literacia, através da cooperação entre escola, família, bibliotecas e outras organizações sociais. Isso inclui ajustar parcerias e ações conjuntas envolvendo entidades públicas e privadas.

Em terceiro lugar, recrutar formação e apoio: definindo parâmetros para a formação de educadores, professores e mediadores de leitura, disponibilizando instrumentos e metodologias para a formação e oferecendo orientação e apoio online para práticas promotoras de leitura em diversos contextos.

Em quarto lugar, criar um inventário e otimizar recursos: inventariando, descrevendo e divulgando programas e iniciativas que promovem hábitos de leitura, aprendendo com experiências nacionais e internacionais, fornecendo livros e recursos de informação às escolas, utilizando novas tecnologias para promover o acesso ao livro e captando e otimizando financiamentos.

Por fim, alimentar um sistema de informação e avaliação: com inventário e divulgação de pesquisas e iniciativas bem-sucedidas em Portugal e em outros países, informações atualizadas sobre literacia e hábitos de leitura dos portugueses e modelos de avaliação para monitorar o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos (Portugal, 2017).

As áreas de intervenção abrangem a população desde a primeira infância até a idade adulta. Estudos mostram que as competências básicas de leitura e escrita devem ser adquiridas precocemente, pois, mais tarde, essas habilidades acumulam-se, transformando-se em obstáculos difíceis de serem vencidos.

Os programas incluem incentivo e promoção da leitura em contextos escolares, em salas de aula e bibliotecas no jardim de infância, pré-escola e escolas de 1º ciclo; em bibliotecas públicas e outros espaços da comunidade; e no contexto familiar, aproveitando os tempos livres com atividades como empréstimos de livros, concursos e jogos de alfabetização online ou presenciais. Também incluem programas para jovens e adultos e projetos experimentais de leitura, de iniciativa público-privada e da sociedade civil.

Todos esses programas oferecem formação por meio de instruções online e presenciais para educadores, alfabetizadores, bibliotecários e contadores de histórias. As atividades serão centradas em livros e na avaliação do progresso dos alunos.

O financiamento será obtido por meio de parcerias e patrocinadores para adquirir obras apropriadas para a alfabetização e momentos de leitura. O plano de comunicação digital prevê a criação de um site nacional de projetos e iniciativas de promoção da leitura e monitoramento das ações dos participantes.

A avaliação será baseada nos padrões da OCDE através do PISA ao final das atividades e no levantamento de instrumentos de avaliação de leitura do Plano Nacional de Leitura. A gestão mencionada refere-se ao profissional que administra os recursos relacionados às despesas dos projetos (Portugal, 2006).

A segunda política de alfabetização de Portugal também se configura como uma política de longo prazo, ultrapassando a duração de um mandato governamental de cinco anos. A Resolução do Conselho de Ministros nº 48-D/2017, de 31 de março de 2017, publicada no Diário da República nº 65/2017, aprova as linhas orientadoras para o Plano Nacional de Leitura 2027. Este plano é uma continuidade do PNL 2006-2016, com aprofundamentos previstos para o próximo período decenal do PNL 2017-2027. Segundo a avaliação do plano encerrado em 2016, o Conselho de Ministros (2017) afirmou que o PNL atendeu às expectativas institucionais quanto aos níveis de literacia da população portuguesa. Ao longo dos dez anos, foi possível concretizar as estratégias e cumprir o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, principalmente na sociedade escolar. Assim, o XXI Governo Constitucional decidiu elevar os níveis de literacia através de uma política de leitura nacional, preparando os portugueses para as exigências da sociedade do século XXI e buscando inovação e qualificação para enfrentar a competitividade da sociedade portuguesa (Portugal, 2017, p. 1.692)

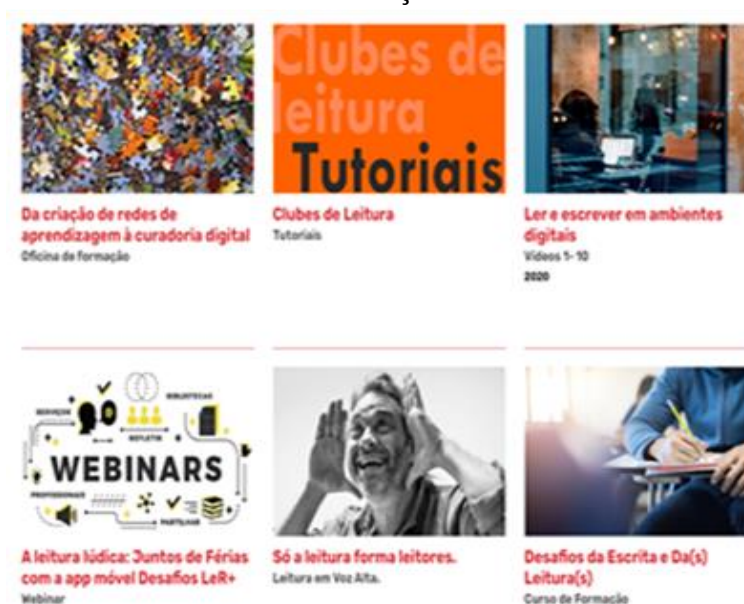
A concepção de literacia no Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL) é ampliada para incluir diversas dimensões, como literacia verbal, informacional, mediática, digital e outras, focando no desenvolvimento de competências de multiliteracia. De acordo com o PNL,

literacia refere-se à capacidade linguística de desenvolver a linguagem por meio do texto escrito (leitura e escrita), utilizando livros e textos como suportes mediáticos. O principal objetivo é criar leitores e escritores críticos em uma abordagem top-down (de cima para baixo), onde o professor atua como autoridade do conhecimento, mediando entre o estudante e o texto em um contexto de aprendizagem formal.

A concepção é complementada pela Literacia Mediática e pela Literacia Transmídia. A Literacia Mediática, originada da teoria dos efeitos e dos estudos culturais, envolve linguagem multimodal e utiliza a imprensa, o audiovisual e o digital como suportes mediáticos. Seu objetivo é criar consumidores críticos e, ocasionalmente, produtores. A abordagem é tanto top-down quanto bottom-up (da base para o topo), com o professor atuando como mediador e criador de conhecimento em contextos de aprendizagem formais, não formais e informais.

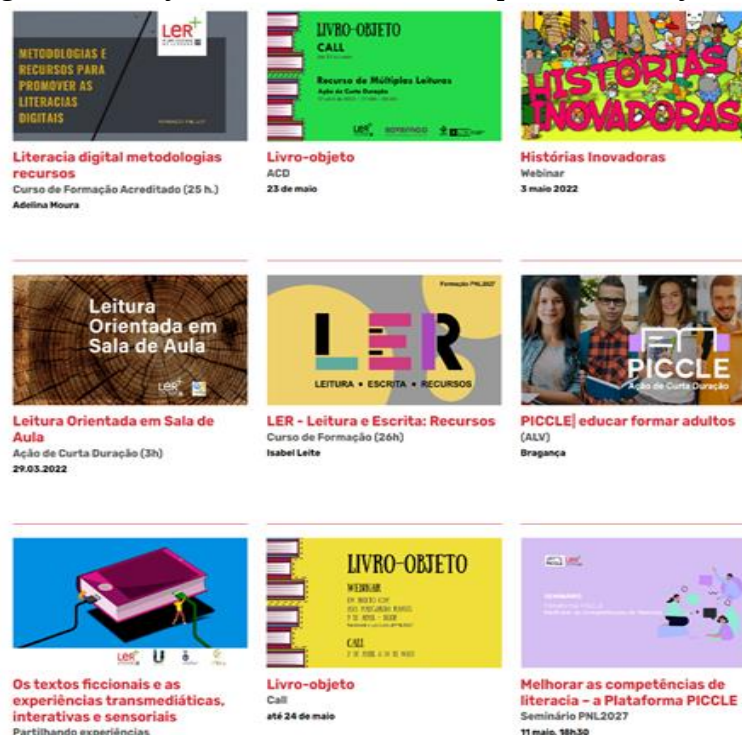
A Literacia Transmídia, baseada na abordagem teórica da Ecologia dos Média, envolve linguagem multimodal e utiliza redes digitais, meios interativos e transmedia (múltiplas mídias) como suportes. Seu objetivo é criar prosumers críticos, ou seja, consumidores criteriosos que buscam compreender a procedência dos produtos e desenvolvem conteúdos criticamente sobre eles. A direção da aprendizagem é tanto bottom-up quanto top-down, abrangendo contextos de aprendizagem informais e formais, com o professor atuando como facilitador do conhecimento ou tradutor cultural (Portugal, 2021).

Figura 25 – Interface das plataformas do PNL 2017-2027 Portugal estudos, recursos e formação



Fonte: Plataformas do PNL 2017

Figura 26 – Interface das plataformas do PNL 2017-2027 Portugal estudo e formação em literacia digital, orientação de trabalho, recursos, plataforma de jovens e adultos



Fonte: Plataformas de recursos de Alfabetização de crianças, jovens e adultos. [Plano Nacional de Leitura \(pnl2027.gov.pt\)](http://Plano Nacional de Leitura (pnl2027.gov.pt))

Figura 27 – Interface das plataformas Ler do PNL 2017-2027 Portugal estudo leitura e escrita



Fonte: Plataformas de estudo e formação PNL 2017-2027. Instituto EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo www.edulog.pt

Entre as principais mudanças, destacam-se as parcerias com bibliotecas universitárias, o aumento de colaborações com instituições nacionais e internacionais, e a criação e intensa utilização de plataformas digitais de áudio, vídeo, leitura e jogos digitais. Os principais objetivos incluem:

Ser promotor da leitura, como competência chave e direito inerente à condição humana e à cidadania; Depositário de um património de 10 anos, a

consolidar e desenvolver; Amplo e inclusivo de todos, com todos e para todos, abrangendo a globalidade dos indivíduos e públicos: infantil, juvenil e adulto; Nacional, regional e local; Mobilizador de vários sectores e áreas da administração e da sociedade; Potenciador de forças e sinergias com múltiplos parceiros e instituições, nacionais e internacionais; Impulsionador do uso do livro e das bibliotecas como fontes de saber e de cultura; Integrador e transversal a múltiplas literacias; Criativo, inovador e capaz de fazer face aos desafios do Século XXI; Exigente e orientado por critérios de qualidade e fundamentos científicos. Facilitar o acesso à leitura e ao conhecimento; Aumentar os hábitos e os índices de leitura da população; Melhorar as competências e os níveis de literacia dos portugueses; Promover o prazer e o gosto pela leitura; Desenvolver a formação leitora; Consciencializar a sociedade do valor e da importância da leitura; Estimular uma cultura e um ambiente económico-social favoráveis à multiplicação das práticas e dos contextos sociais de leitura; Potenciar a presença e a projeção mediática da leitura nos meios escritos, impressos e digitais, em presença e na Internet; Associar a leitura às ciências, às humanidades, às artes e às tecnologias digitais, de acordo com uma nova ecologia que se faz de múltiplas literacias; Usar a leitura para combater a desinformação, o preconceito e a ignorância. (Portugal, 2017).

Os 14 objetivos específicos da PNL (2017-2027) visam construir um património de aquisição em leitura e escrita para todas as faixas etárias, desde a primeira infância até a fase adulta. Para alcançar esses objetivos, é essencial o compromisso e a determinação do núcleo familiar, juntamente com a união de forças entre a sociedade civil e diversos parceiros e instituições em todos os níveis, do municipal ao internacional. Este esforço é permeado pelo contexto do desafio digital e mediático, com o objetivo de enfrentar os desafios propostos aos estudantes do século 21. As áreas de foco do PNL (2017-2027) são as seguintes:

1. Alargamento dos públicos-alvo.
2. Incentivo à prática da escrita.
3. Valorização de todas as literacias.
4. Reforço da leitura por prazer.
5. Desenvolvimento da colaboração com as bibliotecas escolares, municipais e do ensino superior.
6. Aproximação à literatura, ciências, artes e tecnologias.
7. Colocação da leitura e da escrita no centro da escola.
8. Mobilização de pessoas qualificadas, experientes, criativas e inovadoras.
9. Levantamento, realização e disseminação de estudos científicos.
10. Exploração da Web como espaço de partilha, difusão e comunicação (Portugal, 2021).

Dentre essas dez áreas de foco, desdobram-se mais de 60 estratégias voltadas a um conjunto de proposições e ações. Algumas das principais destacam-se:

O Reforço dos programas existentes de leitura emergente e parental;
Articulação com outros projetos de socialização da leitura para envolver a 1ª

infância, os jovens e famílias; Propostas específicas de estudo e intervenção precoce para remediação e melhoria da leitura e da escrita juntamente com crianças do 1º ciclo do ensino básico; Aproximação pessoal com livro através da sua distribuição gratuita a crianças e jovens, em parceria com instituições públicas e privadas, editoras, livreiros ou outros; Programas específicos para jovens que utilizem estratégias e recursos típicos das suas vivências e ambientes culturais, digitais e das redes sociais; Integração de módulos de leitura e literacia para adultos no contexto da frequência de iniciativas Promoção de ofertas de leitura fácil para leitores com maiores dificuldades de leitura; Criação de uma plataforma digital de serviços, conteúdos, recursos e ferramentas criativas de informação, partilha e interação (dicas, aplicações de storytelling, fanfics, texting, booktubers, auto publicação,...), assente num consórcio de parceiros com diferentes perfis; Desenvolvimento de comunidades e clubes de leitura e escrita online; Participação em concursos, prémios e eventos que festejam a leitura. Envolvimento em iniciativas de literacia mediática, em articulação com projetos e atividades de TV, rádio, imprensa e novos media; Participação em eventos de literacia científica e tecnológica, em ligação com programas e movimentos nacionais nas áreas das ciências, programação, robótica e outros; 3 Promoção de projetos de literacia em saúde; Dinamização de atividades de literacia financeira; Fomento da literacia da informação, estatística e de data mining; Desenvolvimento de projetos experimentais de investigação -ação com instituições e bibliotecas do ensino superior, no âmbito da leitura e das literacias. Aproximação estratégica da leitura às iniciativas da Agenda Portugal Digital²⁴ e Portugal 2030 nos domínios da literacia, qualificações, inclusão e cidadania digitais; Inclusão em projetos formativos e de intercâmbio no âmbito da União Europeia (UE), com a European Schoolnet, o eTwinning, o EUREAD¹⁸, a ELINET¹⁹ e outros Execução de estudos de atualização sobre as competências e hábitos de leitura dos portugueses; Realização de estudos de avaliação do PNL2027; Inventário de projetos de investigação em curso (em mestrado e doutoramento) e inquéritos junto de jovens investigadores, para um cabal conhecimento do panorama atual relativo à leitura e ao leitor e das novas tendências teóricas na área. Formação online para professores, bibliotecários, mediadores, famílias, e eventuais voluntários. (Portugal, 2017, p. 20-28).

¹⁸ A EUREAD é uma rede de 34 organizações de 23 países europeus que acredita que a leitura é essencial para a plena participação na sociedade mediática atual. Cada organização luta por impacto social em seu próprio país, através de programas e projetos que combatem o analfabetismo e promovem a leitura. Como rede, reúnem-se regularmente para trocar conhecimentos, experiências e conceitos, além de sensibilizar conjuntamente sobre a importância de um forte quadro estrutural para a promoção da leitura. A EUREAD também possui um sistema de consórcio de pesquisas sobre a literacia (EUREAD, 2024). Disponível em: <https://euread.com/>. Acesso em: 1 jul. 2024.

¹⁹ A Rede Europeia de Políticas de Literacia (ELINET) visa melhorar as políticas de alfabetização nos países que a integram, a fim de reduzir o número de crianças, jovens e adultos com baixos níveis de literacia na Europa. Financiada pela Comissão Europeia, este projeto foi criado em fevereiro de 2014 com o objetivo de desenvolver instrumentos baseados em evidências destinados aos intervenientes no domínio da literacia, a nível local, regional, nacional e transnacional. Coordenada pela Universidade de Colônia, na Alemanha, a ELINET constitui-se como um canal de comunicação fluido e ágil entre as instituições portuguesas, com particular missão no âmbito da literacia, e os 78 organismos parceiros de 28 países (dos quais 24 são Estados-Membros da União Europeia). Através desta rede, as escolas podem não só divulgar suas iniciativas e projetos na área da promoção da literacia, incluindo a literacia digital, como também acessar um repositório de boas práticas.

Dentre as estratégias, destaca-se o fortalecimento de programas de leitura já existentes, tanto no âmbito escolar quanto familiar. Essas iniciativas se estendem ao domínio digital, através de plataformas de formação a distância e autoinstrucionais, além de plataformas de streaming de áudio e vídeo. Há também reforço na literacia familiar, financeira, midiática, científica e tecnológica. O programa de literacia e literatura está alinhado com a agenda Portugal 2030 e envolve a participação de Portugal em associações de pesquisa, avaliação consórcios e investimentos em literacia europeia, focados na construção de boas práticas.

Entre as principais iniciativas previstas estão: a atribuição de selos e premiações a escolas, bibliotecas, professores e profissionais que se destacarem; o lançamento de embaixadores da leitura; a cópia e divulgação de informações, ações e medidas de outros programas de leitura e literacia em desenvolvimento em outros países da OCDE; o estabelecimento e fortalecimento de protocolos de cooperação e parcerias entre fundações e organismos públicos e privados; e a retomada de projetos de cooperação e desenvolvimento com os países membros da CPLP. Isso inclui a ligação com as Escolas Amigas da Língua Portuguesa, com o Instituto Camões, o Instituto Internacional da Língua Portuguesa e o Observatório da Língua Portuguesa. Por fim, há um aprofundamento nas relações internacionais com organismos que têm relevância e responsabilidade no domínio de políticas de leitura e escrita para todos (Portugal, 2017).

Quadro 24 – Políticas públicas de Alfabetização em Portugal no período de 2015 a 2023

Política	Duraçã o	Regulamentaç ão	Ênfase (Formação, currículo, avaliação)	Público/ Concepção	Atores/Instituiç ões na Cooperação	Presidente em exercício/Perío do em exercício
O Plano Nacional de Leitura	2006 a 2016.	Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006	Boas práticas (tentativas bem-sucedidas), currículo, avaliação. Formação a distância	A partir do jardim de infância, pré-escolar, 1º ciclo, jovens e adultos a partir de 15 anos. Literacia	Unesco, Banco mundial, igrejas, sociedade civil	Aníbal Cavaco Silva (2006-2011) e (2011-2016).
Plano Nacional de Leitura Ler +	2017 a 2027.	Resolução do Conselho de Ministros nº 48-D/2017, de 31 de março de 2017. Publicação: Diário da República nº 65/2017, 1º Suplemento, Série I de 2017-03-31, páginas 5 - 8 Decreto-Lei nº 55/2018	Boas práticas em literacia mediática; contextos de aprendizagem, plataformas digitais de áudio, vídeo na educação, formação on-line autoinstrucional, atualização curricular	Crianças a partir do Ensino infantil até a idade adulta. Multi concepções de literacia (Mediática e Transmediática)	OCDE, UNESCO, UE. ELINET, EUREAD, Institutos e fundações privadas Edulog e Belmiro de Azevedo	Marcelo Rebelo de Sousa (2016-2021) e (2021-....). O mandato dele irá até 2025).

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos das Políticas nacionais de Alfabetização em Portugal.

As políticas de alfabetização portuguesas são decenais, sequenciais e mantêm os mesmos nomes e público-alvo, mudando apenas a data de vigência. Destacam-se pelo foco na educação midiática, maior envolvimento de atores, mudanças curriculares, aprendizagem dos estudantes e formação de professores através de plataformas de educação. Com a troca do mandato presidencial, a Política Nacional de Leitura Ler Mais foi sucedida pela PNL Ler +.

Na próxima seção, abordaremos as pesquisas de autores de Angola, Brasil e Portugal sobre Políticas de Alfabetização.

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

Esta seção objetiva problematizar as aproximações e os distanciamentos das políticas de alfabetização de Angola, Brasil e Portugal no período de 2015 a 2023. Isso implica comparar e analisar as diferenças e semelhanças entre as políticas, além de apresentar

criticamente os desafios e perspectivas para a cooperação educacional pela alfabetização entre os países lusófonos.

Nessa etapa, trataremos problematizações referentes aos elementos analisados nas políticas de alfabetização de Angola, Brasil e Portugal, dentro do recorte temporal escolhido (2015 a 2023). Após a fase da pré-análise, coleta e descrição das políticas, elegemos categorias de acordo com o que encontramos nos textos no que se refere à alfabetização, conforme os documentos primários. Segundo Secchi (2018), uma política pública nasce para tentar resolver um problema de esfera pública, com alcance geral da população, tanto ao público quanto ao privado. Nesse caso, a agenda de resolução do problema público é a não alfabetização de todos.

Os elementos a serem problematizados são diversos, considerando que se trata de sistemas em continentes muito diferentes, com culturas, contextos históricos, demográficos, desenvolvimentos culturais e indicadores socioeconômicos distintos. No entanto, conforme os autores da educação comparada crítica, na qual esta pesquisa se baseia e analisa por um viés epistemológico, os elementos de aproximações, distanciamentos e intersecções nos permitem uma melhor compreensão através da problematização de nossas realidades.

Sob a ótica do neo-institucionalismo, as categorias analíticas de educação comparada - aproximações e distanciamentos que envolvem controle de atores e instituições no processo de análise das políticas de alfabetização em Angola, Brasil e Portugal - serão incorporadas. As principais categorias identificadas foram a incidência de palavras referentes a orientações políticas sobre os processos que fazem parte da alfabetização. As categorias levantadas nos documentos foram: presença de influência de atores na agenda da política de alfabetização; direito à alfabetização; temporalidade; etapa; período; oferta; público; concepção; formação de professores (inicial e continuada); currículo; métodos; materiais didáticos; avaliação; e gestão da alfabetização.

Figura 28 – Categorias identificadas na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base na leitura dos documentos de Angola, Brasil e Portugal.

De acordo com Mayembe (2016), é imprescindível registrar a difícil tarefa de busca e pesquisa no que se refere à investigação em Angola, devido à ausência de dados de políticas educacionais e à não disponibilização de documentos em meios eletrônicos. Isso se resume em buscas por legislações mais gerais da educação, normativos, decretos publicados no Diário Oficial e relatórios de organismos de cooperação que possuem informações sobre a alfabetização.

Para André (2017), a política de alfabetização em Angola enfrenta muitos desafios, sofrendo as consequências de uma política educacional herdada do passado colonial de Portugal e das coações oriundas de ordens político-militar e socioeconômica percebidas após a proclamação da independência. Isso resulta em taxas elevadas de analfabetismo, consideráveis atrasos escolares e baixa escolarização, condicionando de maneira negativa a recuperação escolar com a recuperação econômica do país. Soma-se a esses desafios o fato de que os estudantes das escolas de ensino primário precisam ser alfabetizados por professores que exercem a monodocência, ou seja, do 1º ao 6º ano apenas um professor é responsável pelo ensino, incluindo disciplinas como educação física, educação artística, dança, teatro e música.

Em sua pesquisa, André (2017) relata entrevistas com professores alfabetizadores do ensino primário de Angola, que não se sentem preparados para trabalhar com todas essas disciplinas. Além disso, há muitos outros obstáculos, como a falta de infraestrutura, currículo desorganizado, escassez de materiais didáticos e cobranças de propina (taxas de matrícula, avaliação e aquisição de materiais didáticos e curriculares). É constatado baixo investimento por parte do governo no setor da educação. As organizações da sociedade civil têm oferecido

assistência de cooperação técnica e financeira a projetos relacionados com a formação de professores de alfabetização, com parceiros internacionais como a União Europeia, o Banco Mundial e a UNESCO. Segundo o MED (2014), os maiores parceiros de políticas educacionais de alfabetização em Angola são o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE.

A precariedade do acesso à alfabetização, de acordo com André (2017), resulta em um alto índice de analfabetismo no campo, um legado do modelo educacional português que priorizava os moradores das áreas urbanas, enquanto a maior parte da população residia em áreas rurais e agrícolas. Para essas pessoas, são ofertadas (e até hoje ainda o são) classes de estudos informais, frequentemente realizadas ao ar livre, sob a sombra de árvores, onde a pessoa que ensina, algumas vezes, cobra um valor para compensar seu esforço (André, 2017).

Ainda sobre o acesso à alfabetização das crianças em Angola, André (2017) problematiza a questão dos materiais didáticos não serem gratuitos, resultando na necessidade de os pais comprarem os materiais para que os filhos possam frequentar as escolas. Muitos pais não têm condições de adquiri-los, contribuindo para o aumento do analfabetismo no país.

Souza, Souza e Tchombossi (2023), em um estudo sobre a alfabetização entre Angola e Brasil, afirmam que as taxas de analfabetismo entre os dois países são diferentes, indicando a urgência de investir em políticas públicas de alfabetização. Trata-se de um processo complexo, em que a alfabetização configura um campo de disputas e embates, marcado por questões políticas, ideológicas, territoriais, históricas e sociais. Ambos os países são frutos de um passado social e histórico de colonização, imperialismo e conflito armado ditatorial, resultando em longos períodos de invasões, saqueamentos e exploração, que ainda mantêm reféns de interesses de dominação financeira uma minoria que detém o poder econômico.

Conforme os autores, a alfabetização de crianças e adultos em contextos multilíngues enfrenta desafios significativos. Para que a alfabetização em uma língua seja efetiva, é necessário desenvolver as quatro habilidades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever. No entanto, alfabetizar uma criança em uma língua que não é a de uso social não configura uma alfabetização completa. Isso é evidente no caso das crianças angolanas, que são falantes de diversas línguas locais, e das crianças indígenas no Brasil, alfabetizadas em língua portuguesa. Tal prática resulta na marginalização e desvalorização das línguas angolanas e indígenas, priorizando apenas o ensino e aprendizagem do português. Essa situação reflete uma herança colonial, quando o uso de outras línguas e dialetos era proibido nas escolas. A falta de alfabetização em múltiplas línguas faz com que crianças pobres e indígenas não se vejam representadas nos programas e projetos de alfabetização, nem nos materiais didáticos, textos utilizados ou nas avaliações de alfabetização (Souza; Souza; Tchombossi, 2023).

A pesquisa de Souza, Souza e Tchombossi (2023) revela que alguns alfabetizandos se sentem incapazes de aprender e, como consequência, se silenciam, acumulando dificuldades que resultam na exclusão do processo escolar regular. A alfabetização em língua portuguesa é um processo complexo para além da decodificação mecânica; envolve o conhecimento das letras do alfabeto, suas variações e formatos, a ordenação e os posicionamentos de uso, as possibilidades de repetição das letras, como ocorre a mudança dos sons com as combinações e as substituições possíveis, o princípio da arbitrariedade²⁰, os fragmentos e valores sonoros, as marcas que também recebem o nome de acentos linguísticos que atribuem tonicidade ou mudança de sons nas letras, as possíveis variações de combinação existentes entre as vogais + consoantes e consoantes + vogais (Souza; Souza; Tchombossi, 2023).

Segundo Mayemb (2016), a infraestrutura das escolas de alfabetização e de ensino geral em Angola, especialmente após a última década de guerra civil (1990-2001), encontra-se em estado precário. As escolas estão parcialmente ou totalmente destruídas, faltam bibliotecas e espaços para leitura, e não há refeitórios. As salas de aula são extremamente quentes, não há água potável nos bebedouros, e tanto professores quanto estudantes precisam trazer sua própria água em garrafas. Além disso, os professores enfrentam desafios significativos após a reforma do sistema educativo, que aumentou as demandas de todos os serviços da educação, especialmente no ensino primário. Os alunos muitas vezes não têm domínio da língua portuguesa, e os professores precisam elaborar relatórios detalhados. A reformulação do currículo aumentou o número de disciplinas e criou novas formas de avaliação, incluindo diagnóstica, formativa, somativa e a avaliação nacional de alfabetização ao final do 2º ano. As turmas superlotadas de 35 a 40 alunos são comuns, e os professores, que frequentemente têm formação em bi-disciplinas (Matemática-Física; História-Geografia; Biologia-Química), não estão adequadamente preparados para ensinar todas as disciplinas no regime de monodocência (Mayemb, 2016).

A reforma política do ensino curricular e da organização educacional em Angola trouxe mudanças significativas, especialmente na alfabetização. Segundo Mayemb (2016), o sistema agora exige que os professores atuem em regime de monodocência da classe de

²⁰ Segundo o Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa, o princípio da arbitrariedade se constitui em um conceito que significa basicamente a aplicabilidade de um signo linguístico. Sendo Uma das características da linguagem verbal humana (por contraste com outros sistemas semióticos= comunicação e significação), que registra o fato de não existir uma correspondência entre as unidades lexicais e os objetos do mundo por elas designados. Diz-se então que a relação entre as palavras e as coisas há uma relação convencional ou arbitrária (Dicionário de Termos Linguísticos da Língua Portuguesa, 2020). Disponível em: [Dicionário de Termos Linguísticos - Portal da Língua Portuguesa \(portaldalinguaportuguesa.org\)](http://portaldalinguaportuguesa.org).

iniciação até o sexto ano. Desde 2016, os professores do 1º e 2º ano lecionam nove disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Educação Musical, Educação Manual e Plástica, e Moral e Cívica. Essas disciplinas não são contempladas na formação inicial dos professores, que ocorre apenas em nível básico e médio, resultando em pouca qualificação para os professores alfabetizadores de Angola.

A formação continuada dos professores ou monitores que atuam em regime de monodocência é realizada por meio de seminários oferecidos pelo Plano Nacional de Capacitação de Professores (PLANCAD), em cooperação com parceiros como a UNESCO, UNICEF, União Europeia (UE) e a organização não governamental Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), que trouxe as Escolas de Professores do Futuro (EPF)²¹. Esses seminários visam capacitar os professores em conteúdos que eles não dominam, desde o primeiro ano de alfabetização até o final do período de monodocência, abrangendo tanto o subsistema básico primário quanto o subsistema de alfabetização de jovens e adultos.

No entanto, mesmo com esses projetos, os professores relataram que as capacitações oferecidas eram insuficientes. Segundo a pesquisa de Mayemb (2016), os seminários focavam principalmente em avaliação e em como calcular notas, abordando outros assuntos de forma muito generalizada e superficial. O foco estava em organizar e planificar o conteúdo, lançar notas e implementar o sistema de avaliação, o que não contribuiu significativamente para a qualificação do corpo docente (Mayemb, 2016, p. 230-240)

A formação dos professores alfabetizadores da educação primária, também chamada de Agentes de Educação, segundo Mayembe (2016), são realizadas parcerias entre o MED Ministério da Educação Angolano que já estão no Plano Nacional de Capacitação de Professores (PLANCAD), esses parceiros São a UNICEF, Organizações não governamentais que também possuem acordos de cooperação diretamente entre as províncias (prefeituras), dentre essas organizações destacamos a ADPP ²²(Ajuda para o Desenvolvimento de povo para Povo. A Formação continuada de professores de Alfabetização é paga por meio de

²¹ A Escola de Professores do Futuro (EPF) é de origem dinamarquesa e foi introduzida em Angola por meio da cooperação entre o Ministério da Educação e a ONG ADPP da Humana People to People. As duas escolas têm objetivos diferentes: a EFP forma professores para o ensino primário em geral, enquanto a EPF prepara professores do ensino primário especificamente para atuar em zonas rurais (Mayembe, 2016).

²² ADPP-Ajuda do desenvolvimento de povo para povo. Organismo internacional que assegurou as escolas de professores do futuro (EPF). A entrada para essas escolas é feita através de uma prova de seleção. O candidato a concorrer a vaga, deve ter no mínimo a 10 classe feita nas escolas de ensino médio normal ou geral. A formação é realizada sob regime integral onde o aluno fica em regime de internato durante dois anos. O terceiro ano o aluno vai a estágio nas escolas do ensino primário nas zonas rurais do país

financiamento advindo da União Europeia. Contudo, não tem contribuído com a melhoria da formação dos professores no país (Mayembe, 2016).

Quiluta (2023), em entrevista com a ministra da educação de Angola, questionou a ausência de uma política específica para a alfabetização no país. A ministra explicou que a orientação política para a alfabetização está na LBSE de 2016, que guia como enfrentar esse desafio. Durante a entrevista, a ministra mencionou que o país enfrenta um “apagão de alfabetizadores,” com muitos profissionais desistindo da profissão.

Tichetetele (2020) explora os conceitos de alfabetização, literacia e analfabetismo em Angola. Tradicionalmente, alfabetização é entendida como a capacidade de ler, escrever e fazer contas simples. No entanto, essa visão tem evoluído para incorporar a literacia, que busca responder às demandas contemporâneas. Literacia, segundo Tichetetele, desenvolve capacidades cognitivas e desperta a consciência, promovendo competências pessoais que ajudam a combater o analfabetismo. Isso é crucial para o desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente. A alfabetização de jovens e adultos ao longo da vida desempenha um papel vital no bem-estar da população mundial e é vista como um processo prioritário de inclusão social em Angola.

Tichetetele também define literacia como a capacidade de aplicar conhecimentos e informações na prática diária, essencial para o desenvolvimento profissional e econômico. Essa capacidade deve ser constantemente estimulada para adquirir e desenvolver novas competências. Analfabetismo, portanto, é visto como a incapacidade de realizar atividades funcionais, uma definição que varia conforme os contextos culturais.

Em suas pesquisas, Tichetetele (2020) encontrou que os principais obstáculos para a escolarização de jovens e adultos em Angola são financeiros. Muitos não conseguem frequentar a escola devido à falta de recursos para alimentação, materiais didáticos e taxas escolares. Mulheres relatam dificuldades adicionais, como responsabilidades domésticas e culturais que priorizam seu papel na sustentação da família. A população rural, que vive em condições de grande pobreza e depende da agricultura de subsistência, enfrenta desafios significativos para acessar a educação. Muitos idosos desejam ser alfabetizados, mas a barreira linguística e a falta de materiais em suas línguas nativas dificultam o aprendizado do português. Além disso, muitos professores alfabetizadores têm formação limitada, com a maioria possuindo apenas o nível básico de educação, o que compromete a qualidade da alfabetização oferecida (Tichetetele, 2020).

Segundo a Agência Angolana de Notícias (ANGOP, 2022), projetos inovadores para a formação profissional e de professores à distância foram iniciados, tanto para formação inicial

quanto continuada. O projeto “Teacher Training for Literacy in Municipalities” está avaliado em cerca de 6 milhões de dólares americanos para ser implementado em 5 anos. Além da formação de professores alfabetizadores, o foco principal é a alfabetização de meninas, moças e mulheres, bem como de crianças. Este projeto é promovido pela parceria entre a ADPP, a cooperação internacional da Coreia do Sul (KOICA) e o Ministério da Educação de Angola, abrangendo 14 escolas em áreas rurais. O objetivo é fornecer formação em cidadania, inclusão financeira e economia formal para usos sustentáveis de florestas.

A ADPP é uma organização não governamental presente em 17 das 18 províncias angolanas há 26 anos, realizando serviços em várias áreas, como saúde, educação, formação de professores, alfabetização, desenvolvimento comunitário, empoderamento de mulheres e agricultura. Segundo a ANGOP (2022), a ADPP tem colaborado em projetos que deveriam ser responsabilidade do Estado, recebendo apoio financeiro de entidades como o Banco Mundial, a União Europeia e a UNESCO. A ADPP trabalha alinhada com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODM 2030).

Costa e Campos (2022) destacam que a educação a distância, a formação de gestores e o fortalecimento de um sistema de avaliação são estratégias essenciais para o desenvolvimento da educação em Angola. A educação a distância é regulamentada em Angola e abrange modalidades assíncronas, televisivas e radiofônicas. Após a pandemia da COVID-19, 90% dos professores de alfabetização entrevistados afirmaram que a educação precisa incorporar tecnologias de comunicação e informação. O sistema de avaliação serve como um termômetro para garantir a qualidade da educação, melhorando a gestão educativa e otimizando recursos disponíveis.

Mendes, C. (2015) relata que a cooperação para o desenvolvimento está presente nas políticas de alfabetização angolanas, envolvendo tanto países desenvolvidos quanto em desenvolvimento. A cooperação pode ser triangular, envolvendo um país em desenvolvimento (doador 2), um país desenvolvido (doador 1) e o país receptor, ou bilateral, entre dois países. Essas parcerias público-privadas são fundamentais para estimular a alfabetização, buscando um retorno social como a melhora no desempenho profissional, embora muitas vezes isso também gere lucro econômico.

Mendes, C. (2015) também aponta que a cooperação com organizações externas, especialmente com a UNESCO e a CPLP, é fundamental para a alfabetização em Angola. A cooperação triangular entre países de língua oficial portuguesa dinamiza as boas práticas e promove a criação de recursos pedagógicos e didáticos, além de assegurar a formação de gestores e professores e a capacitação institucional.

Pembele, Laffin e Vigano (2022) destacam que a educação de adultos e os processos de alfabetização em Angola têm sido viabilizados por iniciativas coletivas entre o governo e agentes do setor público e privado. Destacam-se a atuação de parceiros sociais, agentes comunitários, ONGs, quartéis militares, igrejas e empresas públicas e privadas, com apoio financeiro do Banco Mundial. Organizações como Alfaliti Angola, a Associação Angolana para a Educação de Adultos (AAEA) e a Organização da Mulher Angolana (OMA) têm desempenhado papéis relevantes nesse processo.

Timbane e Alfredo (2021) argumentam que a corrupção na educação primária em Angola, caracterizada principalmente pela cobrança de propinas ilegais atribuídas aos baixos salários dos funcionários e à falta de vagas na alfabetização, tem comprometido o direito à educação. Nesse país, tal direito não é garantido, uma vez que não há classes de alfabetização públicas nem privadas suficientes para atender todos os alunos na educação formal, muito menos no sistema informal. A alfabetização em Angola começa por volta dos 5 anos de idade, e os autores mencionam a “Casa da Explicação”, um sistema de creches de alfabetização com valor mais acessível para famílias pobres, que não podem esperar por vagas no sistema formal, pois o governo angolano não possui creches ou pré-escolas públicas. Outro fator que dificulta a alfabetização é a ausência de uma política que contemple a alfabetização em línguas maternadas angolanas. Apesar de a legislação garantir o ensino dessas línguas, as escolas não têm professores, currículos, nem avaliações que as incluam. Todos os livros didáticos são voltados para o ensino da língua portuguesa, assim como os professores, o currículo e a avaliação, o que representa um grande obstáculo para a alfabetização, já que muitas crianças em Angola falam português como segunda ou terceira língua.

Martins, Gomes e Cá (2016) consideram que, para assegurar a alfabetização em contextos multilíngues ou plurilíngues, seria necessário alfabetizar as crianças em línguas angolanas faladas em suas famílias e comunidades. A partir dessa alfabetização em primeira língua, seria oferecida a alfabetização em português, a língua de colonização, como segunda língua oficial. Isso traria mais legitimidade ao processo e facilitaria a aquisição do português.

Bumba (2017) esclarece que as políticas curriculares, desde a alfabetização, em Angola são influenciadas pela lógica transnacional do mundo globalizado desde 1989. Isso tem condicionado as políticas educacionais a financiamentos que exigem constantemente ajustes, reformas curriculares e mudanças nos processos de gestão e avaliação dos sistemas educacionais, de forma a atestar ou melhorar a qualidade do ensino conforme as recomendações dos parceiros hegemônicos de cooperação. Essa tendência leva o país a adotar modelos exportados de educação e políticas, visando satisfazer os desejos desses parceiros,

sem considerar alternativas contra-hegemônicas que reconheçam a importância de permitir que cada pessoa escolha sua formação e carreira.

Isabel, Santos e Ferenc (2020) revelam, em entrevistas sobre a avaliação em Angola, que o sistema de avaliação apresenta um caráter classificatório e excludente, priorizando notas e menções aos estudantes. Alguns professores utilizam a avaliação como instrumento de disciplina e punição, como mecanismo de atribuição de poder, incentivando os estudantes a se dedicarem aos estudos não pelo valor do aprendizado, mas pela necessidade de obter boas notas. Essa abordagem desconsidera os meios pelos quais os alunos alcançam os resultados. Há registros de subornos, fraudes e uso de “cola” para obter boas notas. A abertura do país tem gerado transformações e novas visões sobre educação e avaliação, com uma certa pressão de organismos internacionais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO. A Avaliação²³ por exames Nacionais em Angola, segundo Isabel, Santos e Ferenc (2020), está em processo de reorganização e implantação no país.

A Agência de Cooperação Brasileira, em resposta à demanda por formação em avaliação em larga escala para profissionais da educação em Angola (CAED, 2020), firmou um convênio para a transferência de políticas de boas práticas relacionadas à utilização de plataformas de avaliação em larga escala na alfabetização e em todos os subsistemas de educação, conforme ilustrado na Figura 29.

²³ O Ministério da Educação previu exames nacionais a partir de 2019, contemplados a “6ª e 9ª Classes”. Acredita-se “que os resultados dos alunos servirão para a avaliação de todo o sistema, que passará pelo desempenho do discente, do professor, da escola, do Gabinete Provincial da Educação e do Ministério da Educação” (EDUCAÇÃO..., 2019). Contudo, o exame foi suspenso, sob a justificativa de que “o contexto socioeconômico e questões de natureza geodemografias do país não permitiram que se criassem, dentro do tempo previsto, todos os pressupostos objectivos para a reativação dos exames nacionais” (Isabel; Santos; Ferenc, 2020).

Figura 29 – Interface da plataforma de formação de profissionais da educação angolana para a implantação do modelo brasileiro de avaliação em larga escala a partir da alfabetização.



Fonte: institucional.caeddigital.net

Costa e Campos (2023) analisam que a avaliação e gestão da educação atual em Angola têm passado por uma atualização digital significativa. As plataformas educacionais têm sido ferramentas essenciais para otimizar o trabalho escolar em geral, formando alunos, professores, diretores e todos os segmentos da escola. Essas plataformas, promovendo uma gestão escolar participativa, aprimoram a qualidade da formação e avaliação em todo o país. Relatos de municípios confirmam a eficiência e a qualidade promovidas pela formação dos gestores escolares, que melhoram a administração financeira das escolas. A formação em gestão é focada no monitoramento e geração de resultados de qualidade, visando reduzir o analfabetismo e melhorar a administração escolar, com a participação dos pais como fiscalizadores, utilizando ferramentas digitais disponíveis para esse fim.

No Brasil, a política de alfabetização é caracterizada por mudanças a cada período ou mandato governamental. Mortatti (2010) observa que a política de alfabetização no Brasil é marcada por interrupções e descontinuidades em todos os programas nacionais de alfabetização. A política de alfabetização brasileira é voltada principalmente para crianças a partir dos seis anos, com uma tendência recente de reduzir a idade para a alfabetização na pré-escola, começando aos cinco anos. A oferta é nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

Os documentos revelam uma disputa acirrada em torno dos métodos de alfabetização no Brasil. Embora esta pesquisa não foque nas práticas ou métodos de alfabetização, é

necessário mencionar brevemente esses métodos, que estão em disputa há mais de um século e geram tensões nas políticas de alfabetização.

Mortatti (2015) destaca que os métodos de ensino de leitura e escrita no Brasil estão ligados às intenções e proposições das políticas públicas de alfabetização. O método sintético é conhecido por ir das partes para o todo, enquanto o método analítico faz o inverso, indo do todo para as partes. Exemplos de métodos analíticos incluem o método global de contos, historietas e palavra-ação. Quando se utiliza elementos de ambos os métodos, temos o método misto, predominante na alfabetização ao longo do século XX e XXI, buscando conciliar as críticas e intenções políticas entre os métodos sintéticos e analíticos.

Mortatti (2008) caracteriza o histórico da política de alfabetização no Brasil como um movimento complexo, marcado por uma retórica de mudança e constantes tensões entre continuidades e descontinuidades. A escolha de um método de alfabetização em detrimento de outros geralmente favorece interesses políticos específicos, sempre sob o discurso de garantir o direito à alfabetização.

Segundo Gontijo (2022), o direito à alfabetização no Brasil é garantido pela Constituição de 1988, que menciona o direito à educação, compreendendo a alfabetização como a base para a aquisição do conhecimento. No entanto, esse processo tem sido um campo de disputas de poder, com a desresponsabilização do Estado e a influência crescente de outros atores, como o Banco Mundial, OCDE e UNESCO. Gontijo (2022) e Fratti (2022) destacam que essas organizações frequentemente propõem mudanças na formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, citando o discurso de fracasso escolar. Essas críticas frequentemente culpabilizam os professores e resultam em políticas fragmentadas que buscam “corrigir” a formação dos alfabetizadores, reformando currículos, materiais didáticos, avaliações e métodos de ensino.

A concepção de alfabetização no Brasil tem variado ao longo do tempo, oscilando entre uma perspectiva de letramento e uma de literacia. Em 2015, a alfabetização era vista sob a ótica do letramento, uma abordagem interdisciplinar que, segundo Soares (2019), envolve uma prática pedagógica pluralista e diversificada, utilizando contextos sociais e culturais da escrita. O letramento refere-se ao uso da escrita em diversos contextos cotidianos e sociais.

Mortatti (2019) afirma que alfabetizar significa ensinar e aprender a ler e produzir textos para a compreensão, desenvolvendo essas habilidades na escola de maneira organizada e específica. A alfabetização escolar no Brasil é composta por um conjunto de saberes, especializações e instituições voltadas para o ensino dessa matéria no currículo da escola primária. Historicamente, educadores têm desempenhado um papel central na disputa pela

hegemonia de sentidos na alfabetização, mediando discordâncias políticas e ideológicas relacionadas à construção do Estado-Nação brasileiro.

Scliar-Cabral (2019) destaca que, a partir de 2019, a política de alfabetização no Brasil começou a incorporar o termo “literacia”, derivado do inglês “literacy”. Este conceito, relacionado ao aprendizado de leitura e escrita em contextos sociais e escolares, foi defendido pelo então Secretário Nacional de Alfabetização, que promovia a educação domiciliar e a literacia familiar como pilares da alfabetização infantil.

Bunzen (2020) argumenta que a literacia na política brasileira se traduz como uma extensão do termo “literacy”, englobando práticas de leitura e escrita em diversos espaços e momentos, como transportes, trajetos escolares, residências, bibliotecas, igrejas, ruas, supermercados e mercearias. Essa perspectiva ampla de literacia, também conhecida como letramento, se concentra na aquisição de habilidades técnicas e cognitivas, com implicações de poder, autoridade e dominação cultural presentes nos documentos da política de alfabetização.

Tal conceito é inserido na política brasileira como uma novidade, mas na realidade trata-se de uma importação de um termo não utilizado no país. A tentativa de internalizar a expressão do currículo português de alfabetização provoca tensões, incoerências e reações negativas. Para utilizar o termo “literacia” na política de alfabetização brasileira, seria necessária uma contextualização completa. No entanto, sem essa contextualização, o termo foi reduzido a uma habilidade que pode ser ensinada e mensurada por testes de larga escala (Bunzen, 2020).

Viedes, Sousa e Aranda (2019) observam que as concepções de alfabetização na política brasileira a partir de 2016 retomam ideias do final do século XIX e início do século XX, focadas mais no ensino do que na aprendizagem. Essa abordagem sugere que a solução para a alfabetização está no seguimento rigoroso de um passo a passo de ensino, desconsiderando as dificuldades de aprendizagem.

Os autores também analisam que as ações do MEC referentes à alfabetização após 2015 demonstram a inflexão das políticas conforme os diferentes gestores na presidência da república. Cada governo no Brasil sinaliza mudanças em aspectos específicos da alfabetização, o que torna a gestão desse processo uma tarefa complexa e politicamente influenciada.

Aranda (2011) destaca que a gestão do processo alfabetizador deve ser vista como um guia para a ação, facilitando a alfabetização por meio de uma administração escolar que abrange aspectos financeiros, políticos, culturais, pedagógicos e administrativos.

Oliveira, Pinho e Senna (2022) apontam que a política de alfabetização é definida a partir das avaliações externas. O sucesso ou fracasso dos alunos nessas avaliações determina inclusive a formação dos professores alfabetizadores, orientando investimentos na formação docente para alcançar os índices esperados.

A partir de 2016, o sistema de monitoramento da avaliação da alfabetização passou a ser realizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), autorizado pelo MEC. O CAED desenvolve indicadores para avaliar a alfabetização por meio de relatórios e testes de proficiência em leitura, diagnósticos, avaliações formativas e somativas. Isso cria uma situação paradoxal, onde o professor, presente diariamente com os alunos, não é visto como capaz de avaliar a alfabetização dos estudantes, sendo necessário um agente externo para atestar a qualidade do ensino.

Viedes e Aranda (2022) apontam que, no método fônico, a alfabetização é concebida como a aprendizagem de um código. Todos os elementos e suas relações estão predeterminados, e os alunos devem discriminar visual e auditivamente para memorizar com a ajuda de técnicas ensinadas por quem já conhece o código, ao contrário dos sistemas notacionais ou de representação.

Gontijo, Costa e Perovano (2020) discutem a articulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é resultado da reforma curricular de 2017, alinhada com a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), seguindo os indicadores de reformas curriculares propostos pelo Banco Mundial (BM) e UNESCO. A BNCC trata a alfabetização como uma transferência da alfabetização funcional proposta pela ONU para crianças, jovens e adultos, reduzindo o papel da alfabetização à aquisição de competências. Na BNCC, a alfabetização consiste apenas no ensino da consciência fonológica e na aprendizagem da técnica de escrita, visando formar indivíduos para o modelo de produção vigente no mundo.

Alves e Souza (2018) afirmam que a gestão democrática desempenha um papel crucial no processo de alfabetização dos estudantes, ao transformar a escola em um espaço de ensino e aprendizagem que respeita as diversas formas de ver e participar da comunidade escolar e local. Isso permite que a escola construa seu projeto educacional de acordo com seus ideais e perspectivas, preparando o estudante para a vida. No entanto, Alves e Souza (2018) observam que muitas escolas brasileiras não têm o estudante como ponto de partida, negligenciando os

desejos da comunidade escolar e local. A formação continua voltada para a criação de cidadãos críticos e criativos, mesmo que a gestão se concentre apenas em “melhorar os resultados” e garantir o desempenho dos estudantes em avaliações externas, constituindo um problema educacional urgente a ser superado (Alves; Souza, 2018, p.120).

A gestão da alfabetização no Brasil é baseada no princípio da gestão democrática, que atualmente se foca na gestão da avaliação. A premissa dessa gestão é a pressão pelo desempenho nas avaliações, onde o gestor precisa monitorar os resultados dos estudantes para administrar os recursos e fiscalizar sistematicamente o trabalho dos professores. O objetivo é treinar os alunos para obterem sucesso nas avaliações de alfabetização em diferentes níveis: escolar, estadual, nacional e mundial.

Moreno (2016) explica que, desde a década de 1990, as políticas de alfabetização para jovens e adultos no Brasil permitiram que ONGs ocupassem um papel protagonista na parceria com o Estado. Essa mudança foi impulsionada por organismos internacionais que promoveram modelos de democracia participativa, envolvendo a sociedade civil na gestão e decisão dos processos de alfabetização de jovens e adultos. O ambiente democrático e o arcabouço legislativo permitiram a participação e cooperação das ONGs em todas as dimensões das políticas públicas de alfabetização.

Mortatti (2019) observa que a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores e dos professores do ensino primário tem se transformado gradativamente para uma formação de cunho profissionalizante. Isso resulta em uma perda do caráter de formação baseada em estudos, cultura e contexto social, com fundamentação teórica sólida e específica. Em vez disso, a formação se concentra em elevar o nível dos professores e em aplicar, utilizar e executar o que é considerado mais moderno, inovador e revolucionário na alfabetização.

A formação de professores no Brasil (2016) é entendida como o eixo principal dos programas de alfabetização, especialmente a formação continuada de docentes alfabetizadores, caracterizada por formação em serviço com materiais específicos. Antes de 2016, a formação continuada era conduzida por Universidades Públicas Federais. Em 2016, coincidentemente ano do Golpe, houve mudanças significativas nesse processo²⁴ de *Impeachment*.

²⁴ Golpe parlamentar, jurídico e midiático contra a população brasileira que culminou do processo de impedimento da presidenta eleita, dialoga com teóricos das mais diversas áreas, como ciências da comunicação, ciências linguísticas, ciências sociais, ciências políticas, ciências econômicas, ciências históricas e ciências jurídicas que compreendem o processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff como sendo um golpe, tendo em vista as ideologias políticas da direita e o pensamento das grandes corporações que orientaram sua postura condenatória acerca dos governos petistas (Silva, 2021, p. 13-15).

A partir disso, ocorre uma mudança na ampliação da condução e no foco da formação tanto de professores alfabetizadores quanto de gestores. Esses gestores passam a ser diretamente envolvidos e orientados por meio da criação de um Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, que atua sob o regime de colaboração previsto no Plano Nacional de Educação (PNE). Esse comitê orienta todo o trabalho, concentrando-se no sistema de avaliação nacional da alfabetização, que inclui a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Oliveira, Pinho e Senna (2022) destacam que, a partir de 2016, a formação continuada para alfabetizadores foi inicialmente anunciada como um mestrado profissional a ser realizado por universidades públicas. Contudo, em 2017, essa formação em nível de mestrado profissional não foi implementada, sendo substituída por um outro tipo de capacitação totalmente a distância, realizada pelas plataformas do CAED. Essa capacitação era autoinstrucional, com carga horária de 40 horas semestrais, e focava na preparação dos alfabetizandos para atingirem notas na avaliação de suficiência leitora, utilizando sequências de atividades que os professores aplicavam com as crianças para treiná-las para a avaliação, cujos resultados eram enviados trimestralmente pelo CAED. Após as correções, os resultados eram lançados na plataforma para diagnóstico da turma.

Teixeira (2021) argumenta que as formações para professores foram desenvolvidas sem consulta aos alfabetizadores, sendo criadas de forma isolada e sem a participação da sociedade e das universidades federais. Macedo (2017) observa que essas formações são altamente prescritivas, refletindo uma racionalidade puramente técnica ou prática, que enfatiza o notório saber e a formação por mentoria, sem a marca da autonomia universitária na formação de professores.

Hypólito (2019) considera esses efeitos como parte da agenda global na formação docente, que prioriza mudanças focadas em currículo prescritivo, sucesso em avaliações em larga escala, aceleração da alfabetização, uso de plataformas educacionais e gestão pedagógica e administrativa na alfabetização escolar, conforme proposto por sistemas estaduais e federais.

Gontijo (2022) entende que a política de alfabetização no Brasil, tanto para crianças quanto para adultos, é marcada pela desresponsabilização do Estado, que delega essa responsabilidade a iniciativas não governamentais para solucionar problemas públicos como o fracasso escolar na alfabetização. Simultaneamente, culpabiliza frequentemente os professores alfabetizadores. Nesse contexto, a política direciona inúmeras formações para “acelerar o processo de alfabetização”, sugerindo que os alfabetizadores que já trabalham

diariamente com crianças precisam “aprender a alfabetizar” com institutos e outros segmentos não governamentais financiados publicamente, os quais muitas vezes não compreendem a vivência e experiência dentro da educação pública.

Gontijo (2022) argumenta que a terceirização intensifica a exclusão e o fracasso escolar no Brasil. Ao desresponsabilizar o poder público da gestão escolar e permitir a cooperação por meio de convênios com iniciativas privadas e ONGs, mesmo que financiadas com recursos públicos, estas organizações buscam formar professores e promover reformas curriculares para obter lucros com a elaboração de materiais didáticos. As crianças mais pobres acabam sendo marginalizadas por essas formações, afastando-se das políticas públicas sociais. Gontijo (2022) afirma que, para vencer o fracasso na alfabetização, é necessária uma transformação profunda nas esferas econômica, política e cultural, abordando questões como a propriedade de terras, o trabalho e a distribuição de bens materiais.

Russo (2013) destaca que ONGs e alianças entre organismos internacionais e o Estado no campo educativo tendem a começar com projetos de erradicação do analfabetismo, substituindo o papel do Estado em resolver carências e problemas públicos, como a oferta de materiais didáticos e pedagógicos, a formação continuada de professores e a melhoria da gestão escolar. Essas organizações muitas vezes culpabilizam professores e gestores pela realidade social e pedagógica das escolas, promovendo a reflexão para uma educação mais comprometida com demandas sociais, mas frequentemente guiada pelos interesses do capital. Entre 1990 e 2015, houve uma intensificação de acordos de cooperação com ONGs filantrópicas, especialmente de origem religiosa, que alfabetizavam e escolarizavam crianças em convênio com o Estado.

Costa (2021) observa que a reforma educacional brasileira, central desde os anos 1990, foi influenciada pelo Banco Mundial, cujas proposições incluíam a reestruturação econômica e a privatização da educação, favorecendo interesses econômicos na reestruturação capitalista. Thiesen e Seabra (2020) apontam que o Brasil tem seguido recomendações internacionais quanto a reformas curriculares, alinhando-se com redes, instituições de cooperação e organismos transnacionais.

Bortot e Souza (2023) descrevem as disputas políticas na formação da agenda de alfabetização no Brasil desde 2016, caracterizando-a como autoritária e pautada por um discurso de evidências científicas que mascaravam interesses privados de venda de materiais didáticos. A política de alfabetização brasileira se revelou voltada para a formação de sujeitos produtivos e disciplinados, ao invés de promover uma verdadeira aquisição de conhecimento.

A política de alfabetização no Brasil é uma política de Estado com mudanças decenais desde 2006. Em Portugal, a política de alfabetização, denominada Política de Leitura, é voltada tanto para crianças quanto para jovens e adultos, com responsabilidades compartilhadas entre a família e o Estado. Segundo Vilani (2016), a política educativa portuguesa, intensificada desde os anos 2000, é influenciada por orientações da OCDE, UNESCO e União Europeia, e é motivada por avaliações internacionais como a PIRLS e PISA. A OCDE desempenha um papel importante nas políticas educativas de literacia, promovendo o conceito de capital humano desde 1998, incentivando políticas públicas que visem o crescimento econômico e social através da literacia. Países europeus que obtêm melhores resultados nas avaliações internacionais são frequentemente destacados como modelos a serem seguidos.

De acordo com Vilani (2016), as reformas curriculares na educação em Portugal são frequentes e visam preparar melhor os estudantes desde a alfabetização. Essas reformas, focadas no ensino da leitura e escrita, orientam o currículo e o trabalho dos professores. As mudanças curriculares começam aos 3 anos de idade, nos jardins de infância, e continuam pelas etapas do ensino básico. No entanto, Vilani constatou que, embora as reformas curriculares sejam implementadas, apenas um número reduzido de professores realmente promove a reestruturação das práticas conforme as mudanças propostas. Muitos professores ignoram ou adiam a adoção das novas metodologias, tentando aproximar essas propostas das práticas anteriores. As soluções prescritivas são particularmente rejeitadas, já que os professores portugueses foram formados para terem autonomia e serem autores de seu próprio currículo.

As principais recomendações curriculares incluem metodologias de ensino que utilizam aspectos cognitivos e motivacionais relacionados ao aprendizado de leitura e escrita. As iniciativas da política de leitura em Portugal se concentram em garantir financiamento para projetos de investigação e recursos de formação online para apoiar os professores alfabetizadores. Programas de incentivo à aprendizagem da leitura e escrita foram estabelecidos desde a pré-escola e incluíram atividades competitivas, como campeonatos de leitura, para envolver as famílias. Essas atividades são realizadas na escola, em casa, na modalidade extraescolar, através de educação a distância com aulas online, jogos, feiras de livros e plataformas de leitura, tanto digitais quanto impressas.

Para a alfabetização de jovens e adultos, Vilar (2016) relata que recursos de plataformas foram utilizados para realizar avaliações de alfabetização a partir de 2015,

intensificando o uso desses recursos. Uma equipe foi nomeada para produzir e construir plataformas de informática de ensino e recolha de dados educacionais.

Embora a menção e definição de alfabetização não sejam frequentes nas políticas de leitura de Portugal, o Portal de Negócios Estrangeiros de Portugal defende a concepção de alfabetização ao longo da vida (Unesco Portugal, 2022). A alfabetização é vista como um direito humano que capacita indivíduos e ajuda a erradicar a pobreza, reduz a mortalidade infantil, controla o crescimento populacional, promove a igualdade de gênero, melhora a expectativa e a qualidade de vida, e garante sustentabilidade, paz e democracia. A Unesco Portugal (2022) considera que a alfabetização, quando iniciada na primeira infância, constrói bases sólidas e proporciona educação de qualidade para todas as crianças e jovens através de programas de alfabetização *scaling-up*²⁵ para jovens e adultos.

Cavaco (2018) salienta que a alfabetização de jovens e adultos em Portugal visa combater o analfabetismo literal, funcional e regressivo. Esses três tipos de analfabetismo abrangem desde pessoas que não possuem habilidades básicas de leitura e escrita até aquelas que não adquirem competências de leitura suficientes para o cotidiano, incluindo também aqueles que perderam habilidades de leitura ao longo do tempo por falta de prática. Segundo Cavaco, a alfabetização é um processo complexo que precisa ser constantemente contextualizado e não deve ser diretamente associado aos níveis de escolaridade ou aos mecanismos formais de aquisição de competências, abrangendo também a educação informal e não formal.

O analfabetismo em Portugal é consequência de múltiplos fatores interligados, como dificuldades económicas das famílias, problemas de organização e funcionamento das escolas e a falta de estímulo à leitura e escrita nos contextos familiares, sociais e profissionais. Trata-se de um fenómeno enraizado em contextos sociais, culturais e políticos, não sendo resultado apenas da escolha ou incapacidade individual. Cavaco destaca que esses contextos também podem contribuir para a regressão das competências de leitura e escrita.

Ao analisar a alfabetização de jovens e adultos em Portugal, Cavaco (2018) aponta fragilidades, contradições e limitações nos cursos de alfabetização de adultos orientados por políticas de leitura. No entanto, ele identifica a possibilidade de soluções apropriadas para vencer o analfabetismo, enfatizando a importância da orientação, autonomia e emancipação

²⁵ Programas de alfabetização *scaling-up* se constituem uma especialidade da UNESCO com o apoio dos Estados Unidos, são programas de aquisição de competências básicas para alfabetização aos que ainda não adquiriram essas competências. Disponível em: <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/alfabetizacao-para-todos>. Acesso em: 208 jul. 2024.

de todos os jovens e adultos. O problema do analfabetismo persiste em grande parte porque é silenciado e ignorado dentro do contexto social das políticas públicas educacionais de alfabetização.

Estrela (2001) destaca que a formação de professores em todas as etapas do ensino básico em Portugal, começando pela educação infantil e alfabetização, passa pelo crivo da OCDE, que prescreve orientações através de documentos para direcionar ações, objetivos e controle, visando o sucesso na alfabetização por meio da formação inicial e continuada dos professores. Salienta que a investigação sobre a formação contínua em Portugal segue a mesma perspectiva da investigação internacional, não sendo suficientemente valorizada.

O discurso reflexivo necessário na formação contínua é constituído por duas categorias de análise. A primeira baseia-se em resultados pontuais oriundos de investigações empíricas, que são passíveis de descontextualização, extrapolação e generalização, levando a visões mais amplas que podem mudar de sentido. Esses resultados são apoiados por pressupostos filosóficos que não apresentam questionamento prévio e carecem de comprovação científica. A segunda categoria tem um carácter fortemente ideológico, ligado à filosofia, sociologia e política, contribuindo com perspectivas enriquecedoras e levantando novas ideias para a formação contínua.

O discurso reflexivo pode apresentar efeitos perversos ao se descontextualizar e generalizar problemas da formação contínua, tratando-os como se fossem universais. Isso gera um efeito de poucas críticas e ideias-chave do discurso baseadas em slogans ou chavões, sem uma análise crítica dos conceitos por trás dessas expressões. Há também o risco de desprofissionalização docente, separando a racionalidade técnica da prática e desvalorizando os saberes universitários. Isso resulta em uma formação baseada em coaching ou mentoria, que impõe a repetição de modelos e reflexão orientada por outra pessoa, afastando-se da investigação no terreno e vivendo de discursos especulativos sobre a formação.

O discurso oficial da formação é o discurso internacional dos governos, organizações e atores governamentais que representam os professores. Esse discurso se apropria da linguagem das ciências da educação, aparentando rigor e seriedade com as políticas educativas. Na prática, atribui aos professores funções numerosas e variadas, quase impossíveis de serem atingidas, levando à frustração. A função real do professor é ser organizador da aprendizagem e construtor do currículo, tanto no nível escolar quanto na sala de aula.

A Lei de Bases da Educação define os objetivos de formação para contribuir com a qualidade do ensino, valorizando os docentes com base em saberes e competências

profissionais, estimulando a inovação, a criatividade e a diversificação do sistema. Introduz ideias sobre a pedagogia da existência, valorizando o progresso pessoal e profissional e observando a atualidade e permanência na formação docente.

No entanto, essa lei possui pontos críticos, como a ambiguidade dos conceitos de formação pessoal e desenvolvimento pessoal, que parecem opostos ao desenvolvimento profissional. Outro ponto crítico é associar a formação contínua à progressão de carreira, levando a uma educação bancária. A autonomia pedagógica depende fortemente das creditações e aprovações para receber financiamento para formações contínuas. Os centros de formação de Associação de Escolas, criados em Portugal, funcionam dentro de uma lógica de financiamento, movendo o mercado de formação contínua e dominando os traços negativos da oferta de escolarização.

A autora considera difícil, complexo e contraditório falar sobre o futuro da formação de professores em Portugal. Embora não se possa prever o futuro, é possível prepará-lo. Ela destaca que a formação continuada tende a se inclinar para uma proposta única, global e transnacional, emergindo políticas profundamente prescritivas fundamentadas em currículos unificados e instrucionais. Isso contraria a lógica proposta pela autora, que defende um professor bem formado, um pesquisador que domina e entende os conceitos próximos à sua prática, sendo o responsável pela construção do próprio currículo, alinhado às necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Oliveira, R. (2019) observa que a gestão da educação em Portugal perdeu seu caráter democrático, apesar de ainda constar na Constituição. As rupturas no conceito de gestão democrática resultaram na eliminação da liberdade de voto pela sociedade para eleger seus gestores. Isso permitiu o aumento de um modelo de gestão pautado na eficácia e eficiência da gestão empresarial e privada, seguindo a lógica da Nova Gestão Pública. O Estado passou a ser apenas avaliador, regulando a educação pública por meio da política de accountability e avaliação externa de resultados, utilizando testes e responsabilizações para medir a qualidade educativa através de padrões importados de países mais ricos e desenvolvidos.

Diniz (2023) argumenta que na política educativa de ensino de leitura em Portugal, a literacia é o conceito fundamental que orienta as políticas de leitura. A literacia é entendida como um conjunto de competências essenciais de leitura, escrita e cálculo, consideradas vitais para garantir o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Esse conceito tem um efeito multidimensional, sendo disseminado como fator determinante para o desenvolvimento sustentável e como uma forma indispensável de interpretação e compreensão, facilitando a

criação e comunicação em todas as áreas do conhecimento.

Dionísio (2018) afirma que a literacia em Portugal corresponde ao ensino para a aquisição de competências de comunicação, tanto oral quanto escrita, leitura e escrita. As competências devem ser orientadas e ensinadas aos alunos para que eles possam interpretar qualquer tipo de informação, seja em matemática, ciências ou tecnologia. Isso inclui aprender a lidar com informações, entender vocabulários específicos de cada área e interpretar textos de forma adequada.

Dalte (2021) destaca a defesa do conceito de literacia emergente, que consiste no início do processo de literacia antes do ensino formal, no primeiro ano do ciclo inicial. Esse processo é priorizado desde a educação na primeira infância, estabelecendo um elo entre a pré-escrita e a leitura, oferecendo uma base sólida para a construção do processo de escrita. A educação infantil é considerada a etapa ideal, caracterizada por ser dinâmica e experimental, promovendo interações e descobertas entre as crianças. A gestão escolar se refere ao cumprimento de metas curriculares, avaliação, boas práticas e ensino de leitura.

Teodoro e Aníbal (2007) apontam que as políticas de alfabetização e os processos envolvidos tendem a convergir com políticas internacionais, resultando em políticas idênticas adotadas por partidos ideologicamente diferentes. A reprodução de um discurso linear e homogêneo é impulsionada pela necessidade de modernização e aproximação aos países centrais. Discursos sobre valorização das competências, avaliação externa como garantia de qualidade, desestatização das escolas e regulação social evidenciam uma progressiva internacionalização das políticas.

Teodoro e Aníbal (2007) compreendem que os currículos educacionais em Portugal, incluindo os de alfabetização, estão em constante reforma devido ao fenômeno do hibridismo resultante da globalização. Esse hibridismo é visto como um processo de expansão do Estado através da democratização, com o objetivo de aumentar a igualdade de oportunidades e melhorar o acesso à educação para todos. No entanto, isso também torna o sistema educacional vulnerável à influência do neoliberalismo, que centraliza suas diretrizes na agenda política voltada para a melhoria da alfabetização.

A gestão escolar em Portugal, de acordo com Teodoro e Aníbal (2007), é orientada pela eficácia e eficiência do sistema educacional, com avaliações desempenhando um papel crucial nas discussões e políticas educacionais desde a década de 1990. A gestão educacional, incluindo a alfabetização, é impulsionada por discursos que promovem a igualdade de oportunidades e a modernização, enfatizando a competição e a meritocracia. O caráter híbrido

das políticas educativas de leitura e alfabetização reflete a importação de modelos estrangeiros, legitimados por organizações transnacionais e a União Europeia, gerando confrontos nacionais de ordem histórica, econômica, política e cultural.

Baixinho (2017) relata que a alfabetização, abrangendo a pré-escola e o primeiro ciclo do ensino básico, tem recebido intervenções privilegiadas devido ao aumento da oferta de ensino privado com financiamento público-privado. As reformas educacionais estão cada vez mais alinhadas à lógica de mercantilização da educação. A gestão local das escolas diminuiu a participação dos professores nos colegiados, enquanto aumentou a vigilância dos gestores, focando na medição e monitorização dos resultados das avaliações.

De acordo com Baixinho (2017), a introdução de lógicas de mercado na educação em Portugal surgiu influenciada por discursos descentralizadores, muitas vezes mediadas por sistemas e plataformas digitais. Isso resultou em uma nova forma de regulação, tanto vertical, entre administradores e administrados, quanto horizontal, entre ocupantes do mesmo espaço. A globalização hegemônica provocou mudanças nas políticas educativas, atribuindo maior valor ao ranqueamento das escolas e transformando a educação em um mecanismo de indução para os mercados de avaliação, promovendo estratégias competitivas e atraindo investimentos transnacionais.

Diniz (2023) argumenta que a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores em Portugal é ofertada em nível superior por Institutos de Educação, com continuidade possível em mestrado e doutorado nas áreas de leitura, matemática e ciências. A formação é pautada na inovação técnica e tecnológica, preparando os professores para práticas variadas de alfabetização e uso de ferramentas digitais. A formação continuada visa tornar os professores digitalmente competentes, desenvolvendo situações de aprendizagem eficientes e modernas.

Diniz (2023) destaca que os métodos de alfabetização utilizados em Portugal são escolhidos de acordo com a filosofia educativa da escola. Entre os métodos mais usados estão o Método de Palavração, Método das 28 Palavras, Método Letra a Letra, Método Fonomímico, Método de Sentenciação, Método Global de Contos, Método Natural, Método Misto e Método de Imersão. Esses métodos variam desde a iniciação por palavras significativas até a leitura de pequenos textos, buscando tornar a alfabetização significativa para as crianças.

Quanto à utilização de plataformas digitais na alfabetização, Diniz (2023) identifica que o objetivo é formar cidadãos criativos e ativos na sociedade do conhecimento, utilizando plataformas, jogos, aplicativos e gamificação como estratégias. Esse processo visa iniciar a

alfabetização cada vez mais cedo, preparando os alunos para serem cidadãos digitais competentes.

Nobre e Cruz (2021) asseguram que as inovações no ensino de alfabetização em Portugal focam na interação tecnológica, promovendo a autonomia e a organização do trabalho em sala de aula. Dispositivos móveis e computadores são utilizados desde a educação infantil, visando desenvolver o espírito crítico, criativo, inovador e empreendedor dos alunos. Aplicativos, jogos e plataformas digitais, como a Escola Virtual Portuguesa, Khan Academy e YouTube, são empregados para o ensino de crianças, jovens e adultos. Sequências didáticas interativas permitem a integração curricular entre disciplinas como Matemática, Expressões Artísticas, Estudo do Meio e Língua Portuguesa.

Thiesen e Seabra (2020) destacam que Portugal trabalha com a perspectiva de internacionalização do Ensino Básico, implementando projetos de reformas curriculares rumo a uma política global de alfabetização. Organizações transnacionais, como OCDE, UNESCO e BM, influenciam essas políticas, promovendo alinhamentos curriculares e serviços educacionais. As reformas curriculares são impulsionadas pela avaliação e desempenho, refletindo o apetite da globalização econômica. Segundo Thiesen e Seabra (2020), Portugal passou por cerca de 30 reformas curriculares nas últimas quatro décadas, processo este moldado pelo fenômeno de Transferência de Políticas (Transfers Policy) e pela subordinação à União Europeia, sob forte influência da OCDE.

Thiesen e Seabra (2020) alertam que o processo de empréstimo de políticas é tático e planejado, tanto para os que fazem a concessão quanto para os que aceitam a política. Isso gera um hibridismo em Portugal, caracterizado pela apropriação de mandatos jurídicos e educacionais determinados institucionalmente pela União Europeia. Esse fenômeno de internacionalização e europeização das políticas educativas visa fortalecer o desenvolvimento econômico mundial através da aquisição de competências globais.

Após analisar documentos e categorizar as políticas de alfabetização em Angola, Brasil e Portugal, destacamos algumas aproximações, distanciamentos e intersecções. Embora colonizados pela mesma nação portuguesa, os três países apresentam contextos de desenvolvimento humano, social, econômico, geográfico, político e cultural muito diferentes, refletidos na organização da educação e alfabetização.

Na Aproximação, observamos semelhanças na Avaliação, Currículo, método e materiais didáticos, e na modalidade de oferta da alfabetização. Todos realizam avaliação em larga escala por competência e fluência leitora: Brasil no 2º ano, Portugal desde o primeiro ciclo, e Angola em formação para tal avaliação. Materiais didáticos são orientados por

reformas curriculares e combinam métodos de ensino, predominando os métodos fônico e alfabético. Após 2015, a alfabetização começa mais cedo, na educação infantil, diferentemente de antes, quando iniciava no 1º ano.

Em Angola, os currículos de alfabetização tentam se alinhar aos de Portugal, incluindo disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Música, Educação Artística e Educação Física. No Brasil, a reforma curricular de 2017 trouxe mudanças que não permitem a interseção com os currículos de Angola e Portugal. Divergências incluem a falta de recursos em Angola, tanto financeiros quanto econômicos, para vencer a desigualdade social. Apesar disso, Angola tenta se aproximar das políticas de alfabetização de Portugal, mesmo enfrentando desafios adicionais, como a diversidade linguística nativa. O esforço é evidente na tentativa de alinhar currículos e disciplinas, usando tanto a educação formal quanto informal, assim como em Portugal.

No que diz respeito à intersecção, a formação continuada é ofertada tanto pública quanto privada, nas escolas, em institutos públicos e privados, predominantemente a distância por meio de plataformas digitais autoinstrucionais. Além disso, existe a modalidade de autoformação, onde uma pessoa se forma e repassa o conhecimento para os alfabetizadores através de experiências exitosas. Em Portugal, a alfabetização a distância é oferecida para todas as etapas, incluindo a educação extraescolar e escolar do Ensino Básico, bem como para a formação de todos os profissionais envolvidos na alfabetização e outros segmentos da educação. No Brasil, é permitida na formação dos alfabetizadores e como complemento na educação básica. Angola utiliza a educação a distância por rádio, televisão e computador, permitindo a alfabetização e a formação de alfabetizadores, embora haja desafios devido à falta de energia elétrica e conexão para todo o país.

A oferta, temporalidade ou temporariedade envolve a duração de quatro anos para a concretização da alfabetização básica. Houve mudanças quanto ao público-alvo das políticas, que antes focavam apenas nos grupos com maiores índices de analfabetismo. Por exemplo, Angola focava apenas nos adultos nas políticas anteriores. Agora, a última política anunciada contempla crianças a partir da classe de preparação, equivalente à pré-escola, jovens, adultos e idosos. Em Portugal, o foco mudou de crianças na primeira etapa do primeiro ciclo, em 2015, para incluir os primeiros anos da creche e educação pré-escolar até jovens, adultos e idosos. No Brasil, a alfabetização também é ofertada o mais cedo possível na última agenda política, abrangendo jovens, adultos e idosos.

A presença dos atores da cooperação inclui o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO, institutos, empresas privadas e organizações da sociedade civil nos três países. Esses atores

ajudam a financiar, oferecer cooperação técnica e apontar soluções para melhorar a qualidade da alfabetização.

Quanto às boas práticas, a premissa é que tudo o que der certo relacionado à alfabetização, tanto de crianças, adolescentes, jovens e adultos, seja replicado. Essa abordagem está presente nas políticas de alfabetização dos três países lusófonos em todos os segmentos, incluindo a formação de alfabetizadores, avaliação, ensino, método, gestão, utilização de recursos, geração de parcerias, e uso de materiais didáticos, curriculares e plataformas em geral.

A concepção de alfabetização para a formação de capital humano é semelhante nos três países, em conformidade com a tríade Banco Mundial, OCDE e UNESCO. Nos últimos anos, essa concepção se direcionou para a literacia, enfatizando a decifração e a obediência às competências e ao desenvolvimento de atividades.

Em termos de distanciamentos, a formação inicial, gestão, períodos de avaliações, etapas, direito à alfabetização, infraestrutura e financiamento da alfabetização se destacam. A formação inicial em Angola é realizada para professores alfabetizadores a partir do 7º até o 9º ano do Subsistema do Ensino Geral, inserido no subsistema de formação de professores. Em Portugal, a formação técnico-profissional é comum, com possibilidade de ensino superior, mas não é gratuita. Os professores alfabetizadores também exercem a monodocência no 1º ciclo do Ensino Básico. No Brasil, a formação de alfabetizadores é permitida em nível médio, mas a maioria possui graduação em Pedagogia, oferecida tanto em universidades públicas quanto privadas.

O ano letivo em Angola e Portugal se inicia em 1º de setembro e termina em 31 de julho, enquanto no Brasil segue o calendário anual. Em Portugal, as etapas são organizadas por ciclos, enquanto no Brasil e em Angola, por anos. A gestão é mencionada como democrática nas constituições dos três países, mas em Angola, a gestão é administrativa e escolhida pelos governantes. Em Portugal, há eleição por órgãos colegiados, mas sem participação de todos os funcionários, estudantes e responsáveis. No Brasil, a gestão na etapa da alfabetização é majoritariamente eleita através do voto democrático nas escolas municipais.

Quanto à periodicidade e formato das avaliações de alfabetização, em Portugal são realizadas avaliações da oralidade, de leitura e de escrita ao final da etapa da alfabetização para verificar se os estudantes adquiriram as competências necessárias para prosseguir nos estudos. Os avaliadores montam bancas de avaliação nas escolas para verificar individualmente a aprendizagem de cada estudante. No Brasil, a avaliação de suficiência

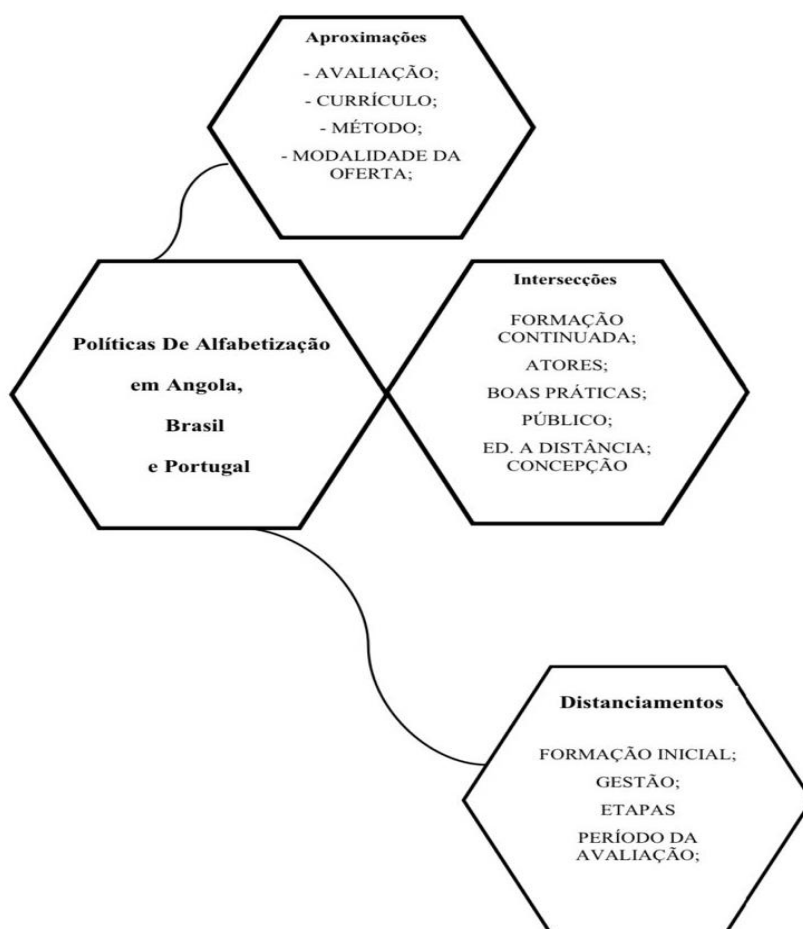
leitora é realizada por uma plataforma didática que grava e cronometra a rapidez da leitura da criança. Em Angola, a avaliação da alfabetização é escrita e realizada pelos próprios professores da escola ao final do ciclo.

Quanto ao direito, à infraestrutura e ao financiamento da alfabetização nos países lusófonos, a legislação menciona a existência do direito à educação, mas não detalha claramente a construção de escolas ou a reforma das que necessitam melhorias. Embora a alfabetização seja gratuita, tanto em Angola quanto em Portugal é permitida a cobrança de taxas para merenda, matrícula, materiais didáticos e livros. Além disso, há a oferta de classes de alfabetização em escolas privadas para quem pode pagar. Apenas o Brasil especifica na lei o modo de financiamento para a educação básica e, conseqüentemente, a alfabetização.

Em termos de infraestrutura, Portugal adotou os complexos educacionais, oferecendo em um mesmo espaço variadas etapas educacionais para todos os ciclos. O país fornece uma educação integral, abrangendo o dia todo através da educação formal, extraescolar e informal desde a alfabetização. Em Angola, a infraestrutura é precária, com classes de alfabetização funcionando em ambientes como ONGs, igrejas, empresas, quartéis, pátios e quintais sob a sombra de árvores. A merenda, livros e cadernos são escassos, e não há escolas de alfabetização suficientes para atender a todos. No Brasil, as escolas de alfabetização funcionam juntamente com a educação básica nos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda há falta de estruturas e necessidade de reformas de escolas antigas. A alfabetização é ofertada gratuitamente na rede municipal e também no ensino privado.

Quanto à categoria dos atores do desenvolvimento, a cooperação internacional desempenha um papel orientador nas reformas educacionais e curriculares, financiando a formação de professores tanto inicial quanto continuada. Esses atores financiam estudos e plataformas de alfabetização e formação, oferecendo cooperação técnica do nível internacional ao local. A UE, o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE propõem a capacitação de material e capital humano, gerindo os recursos da escola pública através de institutos, fundações e organizações em troca de recursos e empréstimos para os países.

Figura 30 – Análise de comparação



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as categorias de educação comparada

Observamos nos documentos e nos textos dos autores uma tendência de que, ao disseminar boas práticas desde os documentos e declarações de educação para todos, haverá um maior alargamento na promoção de intersecções entre essas políticas de alfabetização. Dessa forma, a política local pode se tornar uma política global. Conforme os organismos internacionais anunciam parcerias com países, estados e municípios, as políticas tendem a se constituir em uma única orientação, centralizando-se na adequação para a reprodução de boas práticas sempre que possível.

Quadro 25 – Políticas de Alfabetização nos três países entre 2015 a 2023.

País	Elementos de Aproximação	Elementos de Intersecção	Elementos de Distanciamento
Angola e Portugal	Plataformas; organização curricular.	Atores (UNESCO, BANCO MUNDIAL); Boas práticas.	Gestão; avaliação, concepção; público; temporalidade; oferta
Brasil e Portugal	Avaliação; Concepção	Boas práticas, Plataformas na educação; atores; Atores (UNESCO, BANCO MUNDIAL)	Avaliação; gestão; currículo; período de oferta da avaliação; concepção.
Angola, Brasil e Portugal Tendência de intersecção	Boas práticas: Educação a distância, avaliação, Gestão, currículo, cooperação entre instituições; formação de professores e tecnologia com as plataformas na educação (Plataforma de estudos, plataformas de avaliação, plataformas para a recolha de dados, plataforma de formação inicial, continuada de professores, gestores, secretários de educação coordenadores e técnicos educacionais) Plataforma de disseminação de Boas práticas em todos os processos da Alfabetização (PARC-Caed).		

Fonte: Elaborado pela autora, com base na leitura dos documentos e leitura dos autores mencionados no decorrer do texto

A análise da educação comparada permite identificar e problematizar elementos a partir dos documentos, analisando-os sob diversas lentes epistemológicas. Tais fenômenos caracterizam ou emergem das comparações entre sistemas educativos. Para tecer comparações críticas, é necessário olhar o outro como olhamos para nós mesmos, utilizando uma ótica que revele as realidades implícitas. Mesmo com dados econômicos, geográficos e históricos, a análise dos contextos sociais, políticos e educacionais dos países pesquisados requer uma lista de fenômenos emergentes a partir da epistemologia da Política Comparada (Souza, 2006).

Souza, C. (2006) menciona que a abordagem neo-institucionalista das ciências sociais se constitui em um conjunto de argumentos agregados a teorias e campos diversos. O novo institucionalismo não apenas relata fatos políticos, mas reconstrói processos sociológicos dentro das políticas públicas, explicando como decisões coletivas são tomadas pelas instituições. Estas, vistas como arranjos estáveis e rotinizados, estruturam comportamentos e resultados das políticas públicas. O Estado, no Neo-institucionalismo, é definido como ator e instituição burocrática, incentivando certos comportamentos e desestimulando outros.

Hall e Taylor (2003) afirmam que o Neo-institucionalismo surgiu na década de 1980, incorporado em organizações que permitem uma eficácia invisível, motivando instituições a adotar procedimentos, formas e símbolos específicos. Estas instituições promovem a difusão e

transferência de políticas educacionais entre ministérios ao redor do mundo, independentemente dos contextos sociais e culturais. Assim, identificamos as instituições, atores e regras presentes nas políticas de alfabetização dos países lusófonos.

Instituições são definidas como arranjos estáveis que estruturam comportamentos políticos e estabelecem arenas de decisão. Procedimentos, protocolos, normas e relações entre bancos, empresas, partidos políticos e ONGs são fundamentais na formação e implementação de políticas em múltiplos contextos. Elas modelam interesses individuais e manipulam escolhas dos decisores (Souza, 2006).

Observa-se a hegemonia do sistema capitalista, onde a dominação é exercida por meio de burocracias desconstruídas e serviços públicos entregues a atores não estatais. A natureza da governação muda, passando de provimento de serviços públicos para regulação de qualidade. O Estado central, em processo de descentralização, evolui para políticas de escolha desestimuladas pelo mercado. Para Weber (1979), a burocracia é uma organização minuciosa e hierárquica, cujo objetivo é alcançar a máxima eficiência através de regras, regulamentos e procedimentos bem definidos. Tal modelo administrativo se fundamenta na conformidade normativa e legitimação de princípios, evidenciando uma estrutura organizacional que define variáveis e comportamentos de seus membros.

Não se pretende aqui dar o devido aprofundamento à complexidade da temática. As aproximações encontram-se na unanimidade de preparar ou alfabetizar cada vez mais cedo, visando formar capital humano e atender à demanda do mercado capitalista globalizado.

Ao analisarmos os documentos que traduzem as intenções políticas e os textos dos autores sobre as categorias de análise dentro das políticas de alfabetização dos países lusófonos, percebemos que os mecanismos teóricos e nuances epistemológicas mostram que as aproximações, distanciamentos e intersecções se inserem no movimento da hegemonia do capital. Esse movimento estabelece processos causais que determinam a presença marcante e bem delineada da abordagem do neo-institucionalismo sociológico, pela vertente econômica, originando o mecanismo de transferência de políticas, consolidada a partir de boas práticas que ultrapassam a configuração de sistemas de governo (Bortot, 2022).

Montão (2008) salienta as questões da hegemonia do capital que emergem mediante a centralização do processo no qual o Estado é afastado de suas obrigações cotidianas, surgindo um terceiro setor, composto por organizações filantrópicas, que desresponsabiliza o Estado de suas responsabilidades. Todavia, quem consolida as decisões são as instituições. A hegemonia do capital tem um papel central no processo de desregulação do papel social e na

regulação entre trabalho, Estado e capital, agindo contra a reforma do Estado, financiando o capital e flexibilizando o comércio e a produção.

Segundo Bortot (2022), as reformas curriculares realizadas nos contextos das reformas nos países são referência de interações e redes interdependentes de múltiplas caracterizações, estruturadas pela dependência da hegemonia global capitalista. Essa hegemonia é constituída através das agendas de agências internacionais e de governança, em submissão à dominação e ligação frequente a organismos internacionais, organizações multilaterais, fundações, corporações, empresas e consultores da educação. Identificou-se nos últimos anos um aumento considerável de participação dessas organizações da sociedade civil em redes locais, internacionais e nacionais, na disputa pela hegemonia em parcerias com estados e municípios em programas voltados para a primeira infância, onde começam as políticas de alfabetização. Essas parcerias trazem receitas elaboradas pelas equipes técnicas conduzidas e patrocinadas pelo BM e UNESCO.

Bortot (2022) alerta para o viés hegemônico nos discursos, que repetem os mesmos problemas em diferentes contextos e momentos, oferecendo soluções prontas dentro da esfera de opções equitativas e regulatórias. Essas soluções são apresentadas como complementares ao que existe no período formal da política ou enquanto educação não formal, com discursos voltados para vulnerabilidades ou falhas em parcerias público-privadas. Frequentemente, esses discursos promovem programas exitosos para a alfabetização, carregados de promessas de qualidade plena e soluções definitivas para os problemas educacionais.

De acordo com Wood (2006), a responsabilização da classe trabalhadora dentro da hegemonia econômica resulta na culpabilização dos professores, diretamente ligada à busca pelo desempenho e à premissa da qualidade nas avaliações educacionais. Shiroma e Evangelista (2014) acrescentam que a hegemonia global do capital, comandada pela vertente neoliberal, está completamente voltada para a formação do capital humano, conforme preconizado pelo Banco Mundial. Esse enfoque visa garantir a continuidade de uma mão de obra qualificada para sustentar os processos de globalização econômica.

Bortot (2022) adverte que a hegemonia do desenvolvimento, originária da cooperação para o desenvolvimento, é conhecida por transferir políticas exitosas através da criação de programas de baixo custo e alto impacto. Essas iniciativas buscam aumentar índices e modificar a estrutura das políticas transferidas, visando alcançar uma qualidade almejada que, segundo Bortot (2022), é uma reprodução de práticas assistencialistas. Tais práticas buscam moralizar e disciplinar a classe mais pobre, resultando na despolitização de problemas antigos sem realmente resolvê-los, especialmente no contexto da política de alfabetização.

Bortot (2022) argumenta que essa transferência de políticas é uma estratégia de governança global, moldada pela agenda global, configurando um processo hegemônico e ideológico. O foco está na educação das crianças, visando desenvolver competências que formem o capital humano e preparem a mão de obra do futuro, de acordo com as demandas da globalização. A combinação de baixo custo e efetividade relativa torna essas políticas atraentes para serem transferidas e apropriadas por outros contextos, constituindo uma estratégia de manutenção dos interesses do capital.

Além disso, Bortot (2022) ressalta que a transferência de políticas educacionais é mediada por organismos multilaterais através de projetos educacionais. Essas transferências são impulsionadas por ações intersetoriais e intergerenciais, promovendo políticas exitosas na modalidade formal ou informal.

Para Gonnet (2012), as transferências de políticas são fortemente impulsionadas por organizações multilaterais (OM) como a UNESCO, o Banco Mundial, e outras entidades formadas por dois ou mais governos, como a ONU, o Mercado Comum do Sul, a CPLP, a UE, e diversas organizações da sociedade civil. Esses atores atuam como fóruns de transferência de políticas por meio de acordos técnicos e financeiros entre os países.

Ao analisar o arcabouço normativo e as opiniões dos autores sobre as políticas de alfabetização nos três países lusófonos (Angola, Brasil e Portugal), é possível observar a incidência dessas transferências de políticas. Essa transferência possui um cunho ideológico que visa fortalecer a hegemonia global das instituições no interesse do capital. Adaptam-se ofertas de materiais, avaliações e concepções, com a intenção de contribuir a baixo custo para a formação do capital humano do futuro.

Dentro desse contexto, a transferência de políticas na hegemonia do capital é promovida por estruturas institucionais e regras de cooperação, influenciando a tomada de decisão e a escolha da agenda política entre os atores. A transferência de práticas exitosas nas políticas de alfabetização revela alguns fenômenos principais: Cultura da Avaliação, Nova Gestão Pública, Filantropocapitalismo e Plataformização da Educação.

O Filantropocapitalismo é um fenômeno que, segundo Silva e Oliven (2020), possui princípios semelhantes à ética protestante no capitalismo, conforme descrito por Weber (1970). Ele se baseia em um sentimento de obrigação moral e social para ajudar os mais fracos e menos afortunados, revertendo isso em práticas do bem que trazem benefícios também para os doadores. Filantropocapitalistas, como Bill Gates e Melinda Gates, e instituições ligadas à educação e alfabetização, retribuem parte de suas riquezas acumuladas para minimizar a pobreza e promover a justiça social.

Silva e Oliven (2020) explicam que os filantropistas acreditam que o Estado e sua burocracia não conseguem distribuir recursos de forma satisfatória, defendendo que essa função deve ser assumida por fundações geridas por ricos, praticando uma forma capitalista de filantropia. Assim, os filantropistas promovem cursos de formação, eventos, e competem por recursos públicos com fundações criadas por milionários e bilionários, estabelecendo um elo entre o terceiro setor, o setor privado e os governos, por meio de agências multilaterais como a ONU e o Banco Mundial.

Adrião *et al.* (2024) destacam que o filantropismo influencia a agenda da governança transnacional com o apoio da OCDE, do Banco Mundial, da UNESCO e da ONU. Essas organizações promovem a cooperação com ONGs e organizações da sociedade civil, atuando no setor educacional para garantir a qualidade da educação. Institutos e fundações privadas, como Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, e Fundação Bradesco, desempenham um papel central na gestão financeira, administrativa e na formação de gestores e professores.

Em Angola, segundo Mendes, C. (2014), a alfabetização tem sido impulsionada pela parceria do Banco Mundial com ONGs, associações de mulheres e jovens, fundações, e institutos privados e empresariais. Essas parcerias mantêm grande parte das salas de alfabetização, atuando nas áreas de currículo e materiais didáticos, gestão e formação de professores, e ampliação de vagas para alfabetização em empresas, igrejas e organizações. O Estado já não exerce plenamente sua função de responsável pela alfabetização, sendo substituído pela iniciativa privada.

Silva e Oliven (2020) destacam que as principais críticas ao filantropismo nas políticas educacionais questionam se realmente há atendimento às necessidades dos menos favorecidos ou se ele serve mais aos interesses dos agentes filantropistas. O fenômeno do filantropismo, em conjunto com agências transnacionais, tem proporcionado um ambiente propício para o surgimento de outros fenômenos, como a Cultura de Avaliação.

Segundo Ramírez (2009), a Cultura da Avaliação foi identificada no final do século XX e início do século XXI e rapidamente se disseminou pelas escolas e universidades brasileiras. Esse termo, originado dos debates e diálogos das ciências sociais, procura analisar o fenômeno de várias dimensões para alcançar a compreensão e contextualização de seu surgimento, bem como observar os desdobramentos de relações e hábitos na prática. A Cultura da Avaliação é sistematizada a partir de um conceito relacionado à gestão conhecido como accountability, que abrange tanto a responsabilidade quanto a prestação de contas.

Silva e Carvalho (2021) destacam que as práticas no cotidiano escolar são orientadas por concepções estabelecidas nas políticas educacionais, especialmente nas reformas educacionais instauradas pós-1990. Essas reformas intensificaram a Cultura da Avaliação e da responsabilização, modificando a organização escolar ao incorporar princípios mercadológicos na prática educacional por meio da administração pública. As políticas educacionais resultam de inquietações, conflitos, problemas e embates no espaço social, na arena de disputas sociais, tentando fortalecer uma concepção de sociedade mediante reformas administrativas que marcam a educação.

No contexto das reformas pós-1990, o Estado, ao assumir a posição de avaliador, deixa de exercer plenamente seu papel, repassando a responsabilidade de suas funções para as instituições escolares e locais. Entrando na premissa de vigilância da qualidade da educação, é importante reconhecer que esse diálogo é complexo, envolvendo várias perspectivas e cenários. Portanto, não se deve reduzir a qualidade educacional apenas aos resultados de avaliações em larga escala. Quando isso ocorre, reduz-se uma grandeza conceitual complexa e de grandes proporções sociais, políticas, culturais e econômicas, ignorando as realidades educacionais mais amplas.

Silva e Carvalho (2021) destacam que, a partir da consolidação da cultura da avaliação no pós-1990, emergem três elementos principais: o currículo priorizado por competências, a gestão escolar gerencial e a formação dos professores. Essas mudanças centraram-se na gestão, na formação docente, no currículo e na própria cultura da avaliação, que mobiliza todos na escola para efetivar os objetivos tanto dos órgãos externos quanto da própria instituição, visando alcançar resultados desejados. A cultura da avaliação está intrinsecamente ligada à responsabilização, característica das reformas educacionais pós-1990. Diretores e coordenadores têm o papel de estimular os professores a treinar os estudantes para os testes padronizados, pressionando-os a preparar os alunos para alcançar os objetivos do sistema educacional.

Essa organização intensifica a cultura da avaliação e da responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados dos índices educacionais. A política de avaliação unidirecional, imposta sem consulta aos impactados, busca preparar os cidadãos para o mercado de trabalho e a competição dentro do sistema capitalista, promovendo individualismo e desigualdade social. Críticas à avaliação como cultura na alfabetização incluem a antecipação da alfabetização para o segundo ano, que avalia habilidades ainda não desenvolvidas em alunos de acordo com seus contextos sociais.

A busca por assegurar a qualidade da alfabetização por meio da cultura da avaliação introduz o fenômeno da Nova Gestão Pública (NGP). Oliveira, D. (2015) explica que a NGP, originária da Inglaterra, é uma gestão empreendedora adaptada das melhores práticas do setor financeiro para o contexto público, visando controlar a dinâmica administrativa do serviço público. No Brasil, a NGP foi implementada nas reformas governamentais pós-ditadura militar, promovendo eficácia, eficiência e redução de custos na administração pública.

Oliveira, D. (2015) critica a adaptação da NGP no Brasil como uma política reaproveitada, apresentada como modernização pelos organismos internacionais que ofereciam financiamento e apoio técnico. Embora promovida como inovação, a NGP visava, na verdade, reduzir custos e afastar o Estado da gestão, sob o pretexto de promover a participação da sociedade local.

Além disso, Oliveira, D. (2015) alerta que, na década de 1990, houve um enfraquecimento da consciência sobre a importância do direito e da concepção do público, o que colaborou para estabelecer uma relação evasiva e temerosa entre a sociedade civil e o Estado, intensificando as desigualdades econômicas e sociais. A dinâmica de mercado dominou a elaboração de regras para a oferta de serviços essenciais privatizados, como água, esgoto, energia e telefonia, e reorganizou a oferta educacional, com mudanças na gestão administrativa, financeira e pedagógica.

Scaff, Souza e Paxe (2018) observam que a Nova Gestão Pública, resultante desses pactos de cooperação, ressignifica os mecanismos e as ideologias de gerenciamento do Estado, introduzindo conceitos que influenciam a gestão dos bens e serviços públicos e expandem os negócios públicos sob a gestão privada.

Quanto à gestão pública e políticas educacionais em Angola e Brasil, os dois países estão adotando uma lógica de privatização da educação com financiamento público e maior controle regulatório do Estado. No Brasil, há resistência das organizações sociais, sinalizada por contrarreformas conservadoras que limitam a participação democrática. O golpe de 2016 no Brasil levou a uma centralização das decisões educacionais e ao avanço da privatização, refletindo a aplicação dos princípios da Nova Gestão Pública, favorecendo interesses privados (Scaff; Souza; Paxe, 2018).

Os autores observam que a Nova Gestão Pública está em evidência nos países lusófonos Angola, Brasil e Portugal, configurando um novo discurso justificativo das políticas educacionais. Este discurso abarca a defesa da qualidade, entendida como a obtenção de bons resultados na gestão e administração do sistema educacional e nos resultados acadêmicos dos

estudantes. A conjuntura indica 2016 como um marco importante para Angola e Brasil, e especialmente em Portugal (Scaff; Souza; Paxe, 2018).

Após o fenômeno da Nova Gestão Pública, identifica-se o fenômeno da Plataformização da Educação. Segundo Srnicek (2017), este processo, denominado capitalismo de plataforma, constitui-se em um modelo progressivo de acumulação financeira que organiza e cria novos modelos de negócio, com algoritmos e dados controlados e extraídos via redes plataformizadas telemáticas.

Silva e Couto (2024) destacam que a plataformização na educação refere-se ao uso crescente de plataformas digitais no processo educacional, enfatizando a personalização da aprendizagem e a interação entre agentes humanos e não humanos. Alguns pontos principais são identificados:

- Personalização e Redes: O foco está na personalização da aprendizagem em redes, utilizando plataformas digitais para adaptar o ensino às necessidades individuais de cada estudante.

- Protagonismo Compartilhado: As práticas pedagógicas envolvem a atuação conjunta de professores, estudantes e plataformas digitais, formando alianças e vínculos educativos.

- Reinvenção do Ensino: Há uma necessidade de reinventar os processos de ensino-aprendizagem para incorporar as plataformas digitais, alterando significativamente as maneiras de pesquisar, ensinar e difundir conhecimentos.

- Inclusão Digital: As plataformas digitais são vistas como essenciais para a educação contemporânea e não podem ser excluídas do processo educativo.

O termo “plataformização” refere-se à convergência de muitos sistemas, protocolos e redes de organizações, agregando diferentes atores e ações humanas e não humanas, interconectadas por um significado dinâmico de tecnologias, mecanismos econômicos e socioculturais. Elas impactam profundamente a vida diária, afetando interações formais e informais, além de rotinas profissionais e organizacionais.

As plataformas digitais inserem-se nos fenômenos da dataficação e da codificação do capitalismo de vigilância, atuando como empresas que lucram ao conectar e monitorar as pessoas – crianças, jovens e adultos – para obter dados que podem ser comercializados. Isso implica em desafios para a educação na era da cibercultura (Silva; Couto, 2014).

Palú, Abigaús e Silveira (2023) discutem a plataformização como a crescente integração entre pessoas e plataformas digitais no setor educacional, destacando alguns avanços no monitoramento das escolas. Eles observam que a utilização dessas plataformas na gestão educacional resulta em mudanças significativas nas práticas escolares, oriundas de

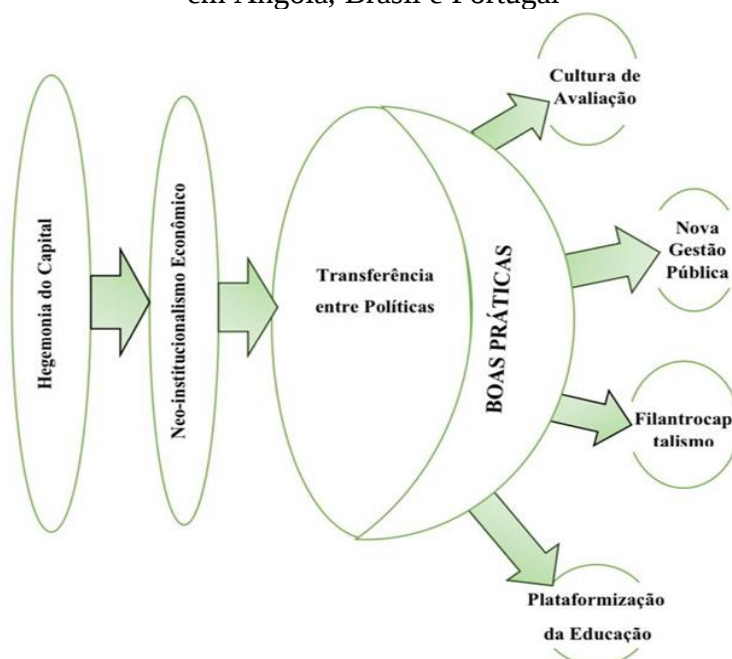
gestores educacionais e profissionais da educação. No entanto, eles também relatam que atender às demandas dessas plataformas consome tempo de trabalho, que poderia ser utilizado para outras atividades de gestão.

As plataformas influenciam e direcionam as ações e decisões dos diretores, podendo se transformar em dispositivos de vigilância e controle, além de estabelecer prioridades no trabalho escolar. O raciocínio subjacente a essas plataformas é fundamentado em critérios econômicos, princípios de eficiência e na medição e mensuração de resultados. Essa abordagem contraria o princípio da gestão democrática e vai na contramão de uma educação pública de qualidade social, priorizando, assim, a nova gestão pública.

Cavazzani, Santos e Lopes (2023) destacam a importância de não criticar as novas tecnologias de comunicação de forma gratuita, reconhecendo que elas vieram para ficar e estão presentes em todos os aspectos da vida. No entanto, também alertam para o perigo de considerá-las ingenuamente como soluções mágicas, enfatizando a necessidade de estarmos atentos às armadilhas inerentes a essas tecnologias. Não se trata de ser contra a informatização, a tecnologia ou ferramentas que possam contribuir para o trabalho de alfabetização, mas sim de evitar que sejamos formados ou avaliados exclusivamente por elas.

Observamos que há um acoplamento de fenômenos possibilitado pela transferência de políticas através da premissa de boas práticas, conforme ilustrado na Figura 31.

Figura 31 – Fenômenos epistemológicos identificados na pesquisa da política de alfabetização em Angola, Brasil e Portugal



Fonte: Elaborado pela autora com base na produção bibliográfica

Quanto à análise de aproximações entre as políticas de alfabetização nos três países lusófonos, a partir de 2015, tanto Angola quanto Brasil e Portugal demonstram uma tendência de alinhamento e intersecção. Em Angola, as políticas de alfabetização se concentram em uma tendência de alinhamento, explicada pela combinação de fenômenos como o neo-institucionalismo sociológico, mantida no viés da hegemonia do capital. Essa tendência está presente nas agendas internacionais que priorizam a transferência de políticas exitosas de outros países, através de uma abordagem de “copiar e colar” (Ctrl+C, Ctrl+V).

Os fenômenos de Filantropocapitalismo, Cultura da Avaliação, Nova Gestão Pública e Plataformização podem ser identificados nas aproximações, distanciamentos e intersecções das políticas de alfabetização nos países lusófonos. Em Angola, a partir de 2015, a política pública de alfabetização se constituiu na oferta de educação pública-privada, dado o passado longo e recente de constantes guerras civis. As políticas de alfabetização focaram inicialmente em jovens e adultos para recuperar o atraso escolar. Entre as políticas destacam-se o Plano de Ação Nacional de Educação Para Todos (2006-2015), o Plano Estratégico para a Revitalização (PERA) (2013-2018), e o Plano Nacional de Leitura e Escrita (PNL) (2023-2027). Houve uma intensificação das transferências de políticas a partir de 2016, com foco em métodos de alfabetização, currículo, materiais didáticos e formação continuada de professores via educação a distância.

No Brasil, as políticas de alfabetização foram elaboradas a partir dos resultados das avaliações internacionais. As principais políticas incluíram o PNAIC (2012-2017), o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) (2017-2019), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (2019-2023) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) (2023-). Desde 2015, a formação de professores e a oferta de alfabetização foram priorizadas. Após o golpe político de 2016, houve uma intensificação na transferência de políticas educacionais, focando em boas práticas e avaliações externas. Em 2017, a BNCC foi introduzida, junto com plataformas de avaliação de suficiência. A gestão educacional passou a enfatizar a Nova Gestão Pública, com formação continuada de diretores e professores realizada a distância, utilizando correções autoinstrucionais e inteligência artificial.

Em Portugal, as políticas de alfabetização, representadas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) (2006-2016 e 2017-2027), foram influenciadas por organismos internacionais como a UNESCO, ONU, OCDE e BM. As políticas foram formuladas com base nos resultados das avaliações internacionais (PIRLS e PISA), buscando altos índices nesses exames. A concepção de alfabetização em Portugal enfatizou a literacia, abrangendo desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos. A gestão educacional foi caracterizada

pela Nova Gestão Pública, com foco em resultados e eficiência, e a formação de professores foi oferecida presencialmente e online, visando preparar os educadores para avaliar seus estudantes.

As aproximações entre as concepções de alfabetização para a formação de capital humano nos três países lusófonos (Angola, Brasil e Portugal) se dão a partir de 2015, com destaque para as reformas curriculares que priorizam o ensino por competências. Essa abordagem gera a escolha de métodos e formações em detrimento de outros e promove a avaliação enquanto cultura escolar. Ambos os estados contam com a cooperação de organismos internacionais, gerando um negócio social para o setor privado ao atender o público de alfabetização desde a educação infantil ou pré-escolar. As modalidades de ensino de alfabetização são semelhantes, pois são ofertadas desde o início da educação infantil, com a proposta de aquisição básica até o 2º ano e concretização até o 4º ano.

As diferenças se concentram na organização dos sistemas de educação, que possuem características próprias. Em Angola, a formação de professores alfabetizadores começa após a alfabetização, a partir da 6ª classe, e dura até o 9º ano do ensino básico. Essa formação é complexa, envolve disciplinas como teatro, música e educação física, e é ofertada em formatos bidisciplinares (matemática e química, história e geografia, biologia e física). Ademais, Angola enfrenta desafios devido ao seu contexto plurilíngue e à monodocência.

No Brasil, a formação inicial para atuar na alfabetização ainda pode ser em nível médio, mas a maioria dos professores tem formação superior em licenciatura, com oferta tanto gratuita quanto privada, presencial e a distância. A docência é múltipla, com dois professores regentes: o primeiro leciona Língua Portuguesa, Matemática e Ensino Religioso, enquanto o segundo ensina Ciências, História e Geografia. Além disso, há professores específicos para Arte, Educação Física e Língua Inglesa no 1º e 2º anos.

Em Portugal, a alfabetização é realizada por um único professor, que ensina todas as disciplinas do currículo. A formação pode ser de nível médio técnico, com a opção de cursos superiores pagos em institutos de formação ou universidades.

Quanto à oferta e garantia do direito à alfabetização, em Angola não há detalhes claros sobre como os recursos serão garantidos para alfabetizar toda a população. O financiamento pode vir de instituições públicas e privadas, com a cobrança de algumas taxas durante as etapas escolares. Há mais escolas privadas e público-privadas do que públicas, funcionando em ambientes variados. No Brasil, o novo Fundeb garante recursos públicos para a alfabetização, administrados pelos municípios, promovendo a cooperação financeira com estados e municípios. Em Portugal, o ensino básico é gratuito, mas permite a cobrança de

propinas para matrícula, avaliações e materiais didáticos. As escolas de educação infantil e de literacia estão situadas em complexos escolares.

A gestão educacional em Angola é democrática na constituição, mas os gestores são indicados pelo governo. No Brasil, a gestão das escolas de alfabetização varia conforme a legislação dos estados e municípios, podendo ser por provas ou eleições. Em Portugal, a gestão democrática é realizada por meio de representantes colegiados. Um ponto de intersecção na gestão é que todos os documentos e autores lidos mostram que a gestão é direcionada aos resultados.

Embora haja grandes diferenças entre os três países em termos de organização do sistema de ensino, temporalidade dos governos, e condições sociais, culturais e econômicas, verificou-se um aumento no número de pontos de intersecção entre as políticas de alfabetização. As políticas de alfabetização nos países lusófonos se caracterizam por serem políticas de governo que incluem formação continuada em todos os segmentos, desde a gestão até professores, técnicos e estudantes. Esse alinhamento é promovido pela cooperação entre organizações, Estado (em redes estaduais e municipais), fundações, institutos privados e voluntariado, caracterizando o Filantrocaptalismo.

A plataformização da alfabetização, no contexto de boas práticas, tem crescido, com um aumento no uso dessas plataformas e cooperação para a formação da Nova Gestão Pública, que instaura gestão por controle, mérito, premiações e Cultura da Avaliação. Portugal e Brasil têm desenvolvido essas plataformas por meio de cooperação entre institutos privados e universidades federais. Em Portugal, há muitas plataformas para treinamento de gestores, coleta, geração e monitoramento de dados, visando acompanhar o progresso da alfabetização, além de servir como ferramentas de ensino, complemento de aprendizagem, avaliação e planejamento.

Em Angola, as políticas pós-2020 mencionam a plataformização, apesar de desafios básicos como a falta de energia elétrica e saneamento básico. A PNL 2027 de Angola e o Plano de Desenvolvimento do país indicam a intenção de adquirir estruturas móveis para criar polos educacionais que possam fornecer educação plataformizada e solucionar problemas no ensino da Língua Portuguesa.

No Brasil e em Portugal, a cultura do exame e a avaliação em larga escala, como as avaliações internacionais PIRLS e PISA, têm sido motores impulsionadores das políticas de alfabetização. O Brasil participou dessas avaliações até 2023 como membro convidado, enquanto Portugal participa como país membro da OCDE. Angola, embora ainda não convidada, almeja ajustar sua alfabetização para merecer participar do PISA da OCDE e

usufruir dos benefícios financeiros oferecidos por organismos como UNESCO, ONU, OCDE, BM e organizações da sociedade civil.

Não há outra lógica além da lógica “ilógica” do capital, que traça orientações pela apropriação e possibilidade de copiar boas práticas, articulando assim a transferência entre políticas de alfabetização. Portugal transfere políticas da Europa rica, pequena e capitalista para seus ex-colônias, agora organizadas como países, que recebem o nome de EM. Isso é feito com a promessa de uma postura contra-hegemônica frente ao mundo globalizado, dominado pela anglofonia e francofonia, em contrapartida pela Comunidade Lusófona de Países falantes e simpatizantes da Língua Portuguesa.

Esses países se esforçam para copiar, colar e tentar fazer funcionar políticas elaboradas para outras realidades. A proposta é que tais políticas sejam eficazes por meio da cooperação “amiga” do Desenvolvimento Global, utilizando estratégias de Filantropocapitalismo, Nova Gestão Pública, Cultura da Avaliação e Plataformização. Se os problemas sociais não forem resolvidos e, pelo contrário, a desigualdade aumentar, será necessária uma mudança significativa na CPLP.

A esperança é que a CPLP se posicione, retorne às raízes e estabeleça recomendações políticas de alfabetização que se oponham à hegemonia. Devemos valorizar nosso idioma e formar uma agenda política de alfabetização independente, valorizando cada nacionalidade sem se deixar influenciar por interesses financeiros e mercadológicos.

É importante alertar para o perigo da privatização da educação na CPLP, especialmente na alfabetização. Enquanto Brasil, Portugal e Angola se preocupam excessivamente em melhorar e formar gestores através da apropriação de boas práticas, com ênfase no currículo, avaliação e capacitação, abrem cada vez mais espaço para a privatização por parte de institutos e fundações empresariais. Estas instituições estão assumindo o lugar do Estado, controlando decisões e ações políticas relacionadas à alfabetização, propondo e implementando reformas curriculares ao seu modo. Isso resulta na precarização da gestão escolar por meio da Nova Gestão Pública, além de afetar negativamente a formação de crianças, gestores e professores com uma gestão alienada, baseada em premissas de bancos e instituições financeiras globais que não são especialistas em educação.

A formação oferecida é muitas vezes precarizada, seja presencialmente, pelo sistema de coaching, com a intenção de replicar “saberes”, seja por meio de formações instrucionais e/ou autoinstrucionais à distância, utilizando ferramentas de inteligência artificial e plataformas de controle de gestão, formação e avaliação. Algumas dessas formações são elaboradas em parcerias entre universidades públicas e instituições privadas, envolvidas na

administração da educação e dos recursos. Esse processo é perigoso, pois, quanto maior a nota na avaliação, mais recursos os municípios recebem, o que pode levar a uma privatização total da gestão da alfabetização, disfarçada pelo discurso de erradicação do analfabetismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa das considerações finais, quanto à relação da lusofonia com a política pública de alfabetização de Angola, Brasil e Portugal no período de 2015 a 2023, percebemos a influência da lusofonia enquanto eixo de internacionalização da política pública de alfabetização dentro dos contextos nacionais e transnacionais analisados na investigação.

Tornou-se possível chegarmos à compreensão de que a globalização é o motor principal que movimenta e direciona a cooperação internacional e propõe, a partir de organismos multilaterais, uma agenda internacional da política pública educacional para a alfabetização. Essa agenda faz parte de uma pauta política que é alvo de disputas e jogos de interesses. Observamos que, através de várias normativas internacionais, esses organismos estabelecem orientações para a movimentação de propostas e diretrizes que formulam ações de políticas educacionais, com destaque para a pauta da alfabetização.

Finalizado este trabalho, consideramos ter proporcionado dados favoráveis ao entendimento da educação como um fenômeno de cooperação política internacional na CPLP. Trouxemos elementos conceituais sobre a lusofonia, que têm sido fundamentais para a criação da CPLP, a qual foi criada em um contexto contra-hegemônico, de resistência ao monopólio linguístico exercido pela anglofonia, que coloca o inglês como principal idioma de comunicação mundial. Na constituição da CPLP e nos documentos orientadores que configuram a sua política educacional, destaca-se a defesa da valorização do português a partir da consolidação de práticas alfabetizadoras desse idioma, não só entre os países falantes, mas também na expansão da língua.

Ao elegermos Angola, Brasil e Portugal para analisar as implicações da lusofonia para a política de alfabetização, foi necessário, ainda que de forma elementar, identificar os indicadores de localização/território, administração, financiamento, recursos, formações, avaliações, temporalidade e oferta pública educacional. Esse exercício nos permite afirmar que há um extenso campo a ser aprofundado a partir da delimitação dessas dimensões para análises mais detalhadas sobre o fenômeno da alfabetização.

Por conseguinte, após a identificação dessas características dos países, sinalizamos uma tendência ao aumento de fatores que se interseccionam entre os pontos de aproximação entre os países a partir de 2019. A premissa é priorizarmos a transferência política de boas práticas para a alfabetização. Esse movimento, no entanto, frequentemente não considera as peculiaridades desses países, mas segue a lógica de “copiar e colar” políticas de outros países e realidades lusófonas.

Entendemos que a globalização econômica é um dos conceitos-chave do trabalho, pois é através do contexto econômico, social e político do fenômeno da globalização que se estabelece a cooperação internacional. Essa cooperação começou logo após a Segunda Guerra Mundial, com a regulamentação da ONU e a criação de grupos financeiros como o G7, formado pelos governantes dos países mais ricos do mundo, que criaram instituições internacionais como o FMI e o BM.

A política de cooperação internacional surgiu a partir da concentração e centralização do capital. A desregulação dos mercados financeiros permitiu a realização de atividades econômicas locais sem regulamentação; a liberação de comércio e investimentos internacionais impulsionou as privatizações de empresas estatais, prática frequente a partir dos anos 1990. As empresas que mais compravam empresas estatais eram geralmente empresários com investimentos estrangeiros.

A estratégia utilizada para mover os países a aceitar a dinâmica da política de cooperação internacional envolvia a pressão política monetária realizada pelo FMI e pelo BM, de modo que aceitassem as novas regras da economia global. Em resumo, essas regras permitiam a entrada e saída de bens e serviços que se beneficiariam da mão de obra dos países, oferecendo como recompensa a oportunidade de adquirir dinheiro oriundo do capital econômico global.

Os organismos internacionais ou multilaterais, como a ONU, UNESCO, FMI, BM, OMC e OCDE, são entidades burocráticas com sedes físicas onde equipes técnicas e representantes trabalham em nome dessas organizações, criadas para promover a cooperação internacional entre os Estados.

A política transnacional é moldada e direcionada por meio da governança de instituições transnacionais, como blocos e comunidades econômicas, que se constituem em principais indutoras de políticas nacionais e locais. As políticas educacionais são um dos focos principais para os OM, que se envolvem no financiamento, oferecendo possibilidades de arranjos de custeio para a implementação de políticas de ensino. A premissa de acordos bem-sucedidos de financiamento está vinculada ao cumprimento das diretrizes impostas para todo o ciclo de materialização das políticas. Portanto, esse processo resultará em conjuntos de informações fornecidas a esses OM, que influenciarão na reprodução de diretrizes educacionais por meio de marcos e táticas de normatização e monitoramento.

A agenda internacional de políticas educacionais tem sido influenciada pelo protagonismo da UNESCO e da ONU, cujos acordos são realizados por meio de assembleias e reuniões onde se firmam pactos de diretrizes e orientações para políticas sistematizadas.

Essas políticas são formalizadas através de Declarações de Educação e Agendas de Desenvolvimento Sustentável, que incluem orientações para nortear a política educacional.

Localizamos a presença da alfabetização como pauta política na agenda internacional das políticas públicas educacionais, a partir das três Declarações de Educação para Todos da UNESCO (Jomtien, 1990; Dakar, 2000; e Incheon, 2015) e na Declaração da Agenda 2030 dos ODS da ONU.

A Declaração de Jomtien apresenta dez artigos com propostas e orientações que visam combater o analfabetismo. O artigo quinto, por exemplo, trata de ampliar o alcance da educação básica e recomenda programas de alfabetização, afirmando que essas ações constituem o alicerce das “habilidades vitais”. O mesmo artigo destaca que a alfabetização na língua materna consolida e revigora a identidade cultural, propondo uma campanha chamada “Ano Internacional da Alfabetização” para acelerar a promoção da alfabetização entre as línguas faladas nos países.

Na Declaração de Dakar, reafirma-se a declaração anterior e orienta-se sobre a meta de melhorar a alfabetização de ao menos 50% dos adultos, principalmente mulheres, com foco na qualidade e resultados mensuráveis. Propõe-se a elaboração e aprovação de Planos Nacionais para a promoção de políticas de educação para todos, enfatizando a importância da participação de segmentos da sociedade civil, como ONGs e líderes comunitários, e a busca de apoio financeiro de órgãos como o BM.

A Declaração de Incheon de 2015 amplia as diretrizes educacionais para a alfabetização, destacando-a como peça-chave da educação básica e um desafio global inadiável. As políticas de alfabetização devem contemplar a alfabetização bilíngue, midiática e digital, além de promover boas práticas de ensino. Recomenda-se que governos nacionais e locais cooperem com instituições interessadas em acordos de cooperação nos domínios da alfabetização. Além disso, sugere-se a reforma curricular para incluir a alfabetização desde a educação infantil, e a participação em avaliações nacionais e internacionais para medir o sucesso das políticas educacionais.

Os ODS 2015-2030 da ONU reforçam a necessidade de políticas de alfabetização que alcancem qualidade global, focando em áreas como alfabetização matemática, desenvolvimento sustentável e competências científicas e tecnológicas.

Comparando as declarações, percebemos que em Jomtien a preocupação maior era com as altas taxas de analfabetismo e o acesso das mulheres à alfabetização e ao trabalho. Em Dakar, o foco era aumentar o acesso à educação primária e garantir a alfabetização aos mais vulneráveis. Já em Incheon, a pressão aumentou para a efetividade do processo de

alfabetização, desde as crianças até os adultos, e os ODS imprimem a exigência da qualidade da alfabetização global, vinculada ao desenvolvimento sustentável e científico.

As aproximações entre as declarações seguem na mesma direção: alfabetizar com qualidade, apenas aumentando o grau de exigência. As diferenças concentram-se no surgimento de maiores níveis de exigências, como a alfabetização midiática e bilíngue, para atender ao mercado internacional. Percebemos que, de forma progressiva, as exigências para a alfabetização aumentam, visando preparar mão de obra especializada para sustentar o capitalismo, preservando o meio ambiente, gerando emprego e renda, e não sendo um peso para os cofres públicos.

Para investigar a educação dentro do fenômeno de cooperação internacional com foco na CPLP, foi necessário trabalhar o conceito da lusofonia, que é um marco na criação do grupo de cooperação comum. Entramos no campo da política linguística global para verificar como nos aproximar desse conceito da melhor forma possível. Compreendemos que a lusofonia está inserida na classificação global dos quatro blocos geoestratégicos dominantes: anglofonia, francofonia, hispanofonia e lusofonia. A lusofonia abrange os falantes de língua portuguesa e foi criada em um contexto de interesses estratégicos na época da descolonização, exercendo influências na cultura, política e economia dos países até hoje. Entre as fonias, a lusofonia é a mais frágil e complexa, inclusive para o ensino.

A CPLP é constituída sob o princípio da lusofonia, entendida de forma mais ampla, ultrapassando o conceito linguístico. Ela está presente como uma garantia e desempenha o papel de elo democrático, com uma perspectiva aberta e universal, tendo como missão preservar e promover a Língua Portuguesa enquanto patrimônio cultural. A língua pode ser adotada como língua de trabalho para o comércio e, inclusive, para Organismos Internacionais. A CPLP, através do fenômeno da lusofonia, deseja deixar de ter uma ação coadjuvante para então assumir o espaço de protagonista, promovendo uma teia de afinidades e estreitamento entre os Estados membros e demais simpatizantes que almejam estabelecer cooperação economicamente vantajosa, inclusive no setor da educação.

Ela situa-se na esfera de interesses diplomáticos entre os Estados membros, que têm em comum a partilha de vínculos históricos viabilizados pela colonização portuguesa. A área de Políticas Públicas de Educação é prioritária na agenda da CPLP, sendo veiculada por meio de projetos, planos estratégicos e programas desenvolvidos em países lusófonos. A pauta educacional é colocada e dialogada nas reuniões do Conselho de Ministros de Educação dos países membros, posicionando-se como proporcionadora de uma agenda política vinculada

por meio da cooperação, com planos estratégicos e de ação no domínio da educação entre 2015 e 2026.

O primeiro Plano Estratégico de Cooperação da CPLP (2015-2020) destaca a alfabetização como um objetivo específico, ressaltando a demanda e a relevância do papel e do alcance da língua portuguesa, permitindo o acesso à educação para todas as pessoas. Estabelece como propósito a ampliação do acesso a partir da universalização da oferta do ensino primário, com destaque para a alfabetização de jovens e adultos. No segundo Plano Estratégico de Cooperação em Educação (2022-2026), a ênfase na alfabetização de jovens e adultos visa alcançar a erradicação do analfabetismo entre os Estados membros. O texto normativo desse plano, quanto à alfabetização, é permeado de intencionalidade, tratando a melhoria da qualidade como premissa para a busca pela qualidade. Apresenta e enfatiza o reconhecimento de boas práticas de alfabetização e reforça a alfabetização de jovens e adultos. Entre as estratégias, são enfatizadas as oficinas de boas práticas em alfabetização entre os países e a proposta de uma rede de capacitação para formação de professores por meio da educação a distância, em busca de boas práticas de ensino da língua portuguesa.

A CPLP tem mantido, em seu conjunto de eixos norteadores da política educacional, a prioridade da alfabetização na agenda educacional, reforçando que as políticas tenham como referência boas práticas. Essas boas práticas tendem a representar uma transferência de modelos alfabetizadores. Por isso, salientamos a necessidade de as políticas alfabetizadoras na CPLP se caracterizarem como instrumentos de emancipação contra-hegemônica, já que a própria entidade foi criada no contexto de tensionamento geopolítico, contrapondo-se às decisões verticais, historicamente predominantes no cenário internacional.

A partir da mais recente política de alfabetização, percebemos o aumento da intersecção entre as políticas nesses países, ainda que apresentem contextos econômicos, sociais e culturais diferentes. Quanto à análise das aproximações entre as políticas de alfabetização nos três países lusófonos, a partir de 2015, tanto Angola, quanto Brasil e Portugal, mostram uma tendência de alinhamento e intersecção explicada por meio do neo-institucionalismo sociológico, mantendo-se no viés da hegemonia do capital. Essa tendência entra na premissa das agendas internacionais de priorizar a transferência de políticas através de um “Control C+Control V” das políticas exitosas de outros países. Fenômenos como filantropocapitalismo, cultura da avaliação, nova gestão pública e plataformação podem ser identificados nas aproximações, distanciamentos e intersecções das políticas de alfabetização nos países lusófonos.

Nas aproximações dos países lusófonos delimitados nesta investigação, antes de adentrarmos nas políticas e normatizações, realizamos uma breve caracterização dos contextos, apresentando dados de origem dos países, bandeiras, moeda, idioma, dados populacionais, densidade demográfica e dimensão territorial. O Brasil é o país com maior contingente populacional e extensão territorial, seguido de Angola e, por fim, Portugal. Passamos por dados históricos, culturais e de localização geográfica, abordando vegetação, recursos naturais, fauna, flora, recursos hídricos e minerais, bem como dados climáticos. Verificamos que Brasil e Angola se destacam em todos esses aspectos geográficos, sendo ricos em recursos hídricos, vegetação e minerais, além de possuírem uma cultura plural e diversificada.

Quanto à organização político-administrativa, Angola é uma democracia semipresidencialista-parlamentar, com mandato governamental de cinco anos, permitindo até dois mandatos consecutivos. O Brasil é uma república presidencialista, com regime democrático e mandato de governo de quatro anos, também permitindo até dois mandatos consecutivos. Portugal é uma democracia parlamentar, com forma de governo semipresidencialista, tendo um Presidente da República e um Primeiro-Ministro. O mandato de governo é de cinco anos, podendo exercer até dois mandatos consecutivos. Portugal é composto por 18 distritos, 308 concelhos e 3092 freguesias.

Os dados econômicos e educacionais (PIB, IDH, anos de escolaridade previstos, expectativa média de vida, média de anos de escolaridade frequentados) mostram Angola na terceira posição, Brasil na segunda e Portugal na primeira. A taxa de alfabetização em Angola é de 40% (2022), no Brasil é de 94,4% (IBGE, 2022) e em Portugal é de 96,92% (INE, 2022). As Constituições dos países mencionam o direito à educação e a obrigatoriedade e garantia do ensino, porém, somente o Brasil informa sobre a preparação para garantir recursos públicos através do Fundeb. Os sistemas educacionais dos países têm algumas diferenças, conforme apresentado em quadros, fluxos e organogramas, mas quanto à alfabetização, foram identificadas poucas alterações, mais relacionadas ao tempo e fases, início do ano letivo, divisões, gratuidade, modalidade e componentes curriculares.

Em Angola, a política pública de alfabetização a partir de 2015 se constitui na oferta da educação pública-privada, focando nas políticas para alfabetizar jovens e adultos e recuperar o atraso escolar. As políticas de alfabetização localizadas nesse período incluem: Plano de Ação Nacional de Educação Para Todos (2006-2015), Plano Estratégico para a Revitalização (PERA), Estratégia de Relançamento da Alfabetização e Recuperação Escolar (2013-2018), Plano de Ação para Intensificação da Alfabetização e Educação de Jovens e

Adultos (Plano EJA Angola 2019-2022) e PNL 2027 - Plano Nacional de Leitura e Escrita (2023-2027). Identificamos a presença de tentativas de realização de transferência entre políticas de alfabetização de Portugal e do Brasil, buscando boas práticas intensificadas entre 2016 e 2022.

No Brasil, as políticas de alfabetização foram elaboradas a partir dos resultados das avaliações internacionais: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012-2017), Programa Mais Alfabetização (PMAI, 2017-2019), Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019-2023) e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA, 2023-em vigência). Desde 2015, a formação da agenda política de alfabetização está relacionada aos resultados das avaliações internacionais. Verifica-se uma tendência de transferência entre políticas de Portugal para o Brasil, intensificando-se a preocupação com a avaliação. Em 2023, ainda persistem as tentativas de importação de políticas, agora focando mais na premissa de boas práticas, na ideia de competição e ranqueamento.

Portugal alinha suas políticas de alfabetização (PNL 2006-2016 e PNL 2017-2027) com as políticas mundiais da agenda global (UNESCO-ONU) e das organizações europeias de alfabetização (ELINET e EUREAD), além de organismos financeiros (OCDE e BM) e União Europeia, seguindo a recomendação do princípio de boas práticas. Essas políticas são pensadas e planejadas a partir dos resultados das avaliações internacionais de alfabetização dos organismos financeiros BM e OCDE (PIRLS e PISA).

As aproximações entre as concepções de alfabetização para formação de capital humano ocorrem pelas reformas curriculares, que nos três países priorizam o ensino por competências, gerando a escolha de métodos e formação em detrimento de outros. A avaliação é tratada como uma cultura escolar. Todos os Estados contam com a cooperação dos organismos internacionais por meio de instituições, gerando um negócio social para o setor privado, atendendo o público de alfabetização desde a educação infantil até o início da pré-escola. A organização das modalidades de ensino de alfabetização nos países lusófonos se aproxima, pois são ofertadas desde o início da educação infantil, tendo como proposta de aquisição básica até o 2º ano e concretização ao 4º ano nos países.

Os distanciamentos concentram-se na organização dos sistemas de educação, que possuem características próprias, como a formação inicial em Angola, onde o sistema de formação de professores alfabetizadores começa após o término da alfabetização, a partir da 6ª classe, e dura até o 9º ano do ensino básico. Em Angola, a formação superior ou técnica é ofertada em formato bidisciplinar. No Brasil, a formação inicial para atuar na alfabetização é permitida em nível médio, com oferta gratuita e privada nas modalidades presencial e a

distância. A docência no Brasil é múltipla, com dois professores regentes, sendo um responsável por Língua Portuguesa, Matemática e Ensino Religioso, e outro por Ciências, História e Geografia. Em Portugal, a alfabetização é realizada por um único professor com formação em nível médio técnico ou superior.

Quanto ao distanciamento na oferta e garantia do direito à alfabetização, em Angola não há clareza sobre como os recursos serão garantidos para alfabetizar todas as pessoas, definindo apenas que pode haver financiamento das instituições público-privadas. No Brasil, está garantido pelo novo Fundeb, responsável por destinar recursos públicos para a alfabetização, favorecendo a cooperação financeira entre estados e municípios. Em Portugal, os documentos não esclarecem como é realizada a garantia financeira para a alfabetização, mencionando apenas a gratuidade do ensino básico e a permissão de cobranças para matrícula, avaliações e materiais didáticos. As escolas de educação infantil e de literacia estão situadas em complexos escolares.

A gestão educacional se distancia, pois em Angola os gestores são escolhidos por indicação governamental, enquanto no Brasil é permitida a escolha por provas ou eleição, conforme a legislação dos estados e municípios. Em Portugal, a gestão é democrática, realizada por indicação e eleição de representantes colegiados. Todos os documentos e autores analisados mostram que a gestão é direcionada aos resultados.

Embora haja grandes diferenças entre os três países em termos de organização do sistema de ensino, temporalidade dos governos e condições sociais, culturais e econômicas, verificamos o aumento na intersecção entre as políticas de alfabetização. Essas políticas constituem-se como políticas de governo, remetendo ao alinhamento da formação continuada em todos os segmentos, desde a gestão, professores, técnicos e estudantes, através da cooperação entre organizações, Estado, fundações e institutos privados, com a presença do voluntariado e do filantropismo.

A plataformização da alfabetização, no viés de boas práticas, está em crescimento, especialmente em Portugal e Brasil, com o desenvolvimento de plataformas para treinamento de gestores, monitoramento de dados e como ferramentas de ensino e avaliação. Em Angola, as políticas pós-2020 identificam a presença do discurso da plataformização, apesar da falta de fatores básicos como energia elétrica e saneamento. O Plano Nacional de Leitura e Escrita (PNL 2027) e o Plano de Desenvolvimento do país sinalizam a aquisição de estruturas móveis para criação de polos educacionais.

A presença da cultura do exame, através da avaliação em larga escala (PIRLS e PISA), tem sido o motor impulsionador das políticas nos países lusófonos. O Brasil participa como

membro convidado das avaliações, enquanto Portugal participa como membro da OCDE e Angola almeja participar para usufruir dos benefícios financeiros ofertados por organismos como UNESCO, ONU, OCDE e BM.

Compreendemos que essa tendência pode imprimir, cada vez mais, o mecanismo de assimilação de políticas de alfabetização nos países lusófonos e em outras nações, replicando políticas a partir de uma transferência vertical de “boas práticas”, o que pode impactar a qualidade da alfabetização preconizada. Uma qualidade educacional socialmente referenciada pode ser fragilizada em detrimento de indicadores estabelecidos a partir de boas práticas, estandardizando os processos de formação, inclusive na alfabetização.

Os limites da pesquisa estão relacionados à dificuldade em localizar os documentos nos países, especialmente em Angola e Portugal, onde os documentos não estão centralizados em um único portal oficial. Em Angola, os documentos são hospedados em plataformas como MED, Angola.ao, Angolagov.ao, Angolalex.ao, Lex.ao e mtti.gov.ao, além de sites atualizados de embaixadas. Em Portugal, as informações oficiais são disponibilizadas em arquivos separados em mais de um site oficial.

Quanto às inquietações e possíveis desdobramentos para o aprofundamento futuro, salientamos a necessidade de investigações específicas das políticas de alfabetização em cada um dos países lusófonos.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. **Capítulos da história colonial**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. 195 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/54pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ADRIÃO, T. *et al.* O filantropocapitalismo e a terceira geração da privatização da educação paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e262306, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450262306>. Acesso em: 14 jun. 2024.

AFONSO, Almerindo Janela. Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0220116, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019220116>. Acesso em: 10 fev. 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**, Bragança Paulista, v. 22, p. 437-448, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220305>. Acesso em: 19 ago. 2023.

ALMEIDA, F. I. de. **Política Nacional de Alfabetização**: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2022.

ALVES, A. V. V.; SOUZA, A. D. Alfabetização na gestão democrática escolar: alguns apontamentos. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 114-122, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201842477p.114-122>. Acesso em: 12 jun. 2024.

ALVES, G. **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. 98 f. Dissertação (Mestrado em Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 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) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ANGOLA. **Constituição da República de Angola 2010**. Luanda: Presidência da República, 2010. Disponível em: <https://www.gov.ao>. Acesso em: 18 abr. 2024.

ANGOLA. **Decreto Presidencial nº 225/23, de 30 de novembro de 2023.** Diário Oficial, 30 nov. 2023. Disponível em: <https://mtti.gov.ao/ao/documentos/publicacoes/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

ANGOLA. Decreto Presidencial nº 257, de 12 de agosto de 2019. Plano de ação para a intensificação da alfabetização e da educação de jovens e adultos (EJA) Angola 2019-2022. **Diário da República**, Iª Série, nº 103, p. 5039, 12 ago. 2019. Disponível em: https://files.lex.ao/presidente-da-republica/2019/decreto-presidencial-n-o-257-19-de-12-de-agosto/download/decreto-presidencial-n-o-257-19-de-12-de-agosto_presidente-da-republica_lex-ao.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

ANGOLA. **Decreto Presidencial nº 86/12, de 16 de maio de 2012.** Diário da República, I Série, nº 92, p. 2271, 16 maio 2012. Disponível em: <https://mtti.gov.ao/ao/documentos/publicacoes/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

ANGOLA. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº 17/16. **Diário Oficial da República de Angola: I Série**, nº 170, p. 6241-6251, 7 out. 2016. Luanda: Imprensa Nacional-EP.

ANGOLA. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, nº 32, de 12 de agosto de 2020. **Diário Oficial da República de Angola: I Série**, nº 123, 12 ago. 2020. Disponível 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.compressed.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

ANGOLA. **Resolução nº 9/07, de 28 de fevereiro, que aprovou a Estratégia de Relançamento da Alfabetização e a Recuperação Escolar para o Período 2006 - 2015.** Diário da República, I Série, nº 92, p. 221, 16 maio 2012. Disponível em: <https://mtti.gov.ao/ao/documentos/publicacoes/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

ARANDA, M. A. de M. **A política educacional com enfoque na alfabetização da criança.** In: Simpósio Internacional da Linha de Políticas e Gestão da Educação, 6.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE PONTAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2. 2011, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2011. ISSN 2237-6445. 1 CD-ROM.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública.** 3 ed. [2008]. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAIXINHO, A. F. Políticas educativas em Portugal: governação, contexto local e hibridismo. **Eccos Revista Científica**, 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**, São Paulo, n. 181, p. 1-34, 2022. 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, R. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e173244, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173244>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BARROS, V. A lusofonia como retrato de família numa casa mítica comum, **Revista Angolana de Sociologia**, v. 7, p. 1-24, 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ras/1202>. Acesso em: 27 jan. 2024.

BORTOT, C. M. **Transferência de políticas educacionais para a infância na América Latina e Caribe**: práticas intersetoriais de governança global nos casos cubano e brasileiro. 2022. 450 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2022.

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.

BORTOT, C. M.; SOUZA, K. R. Currículo e alfabetização: contradições da legislação em tempos neoconservadores. **Revista Amazônia**, Manaus, v. 8, n. 1, 2023. Disponível em: [/www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/11799](http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/11799). Acesso em: 6 jan. 2024.

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. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 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. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD Contínua 2022**. Suplemento Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:2013-04-04;12796>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 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/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Mecanismos de cooperação multilateral. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa**. 2021. Atualizado em 2023. Ministério da Educação. Brasília, DF: Relações de Cooperação Multilateral para Educação da República, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/multilateral/cplp>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PNAIC em Ação 2016**: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. MEC. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/pnaic-em-acao-2016>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79440-bncc-ef-versao-final-110518&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE/MEC nº 10, de 4 de dezembro de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização: Mais Alfabetização outubro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75191-mais-alfabetizacao-apresentacao-251017-pdf/file>. Acesso em: fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1.º e 2.º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, 22 fev. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e as ações do pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, 5 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização**: manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85691-manual-operacional-pmalfa-final/file>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNLD Pnaic**. 2018. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 08 abr. 2024.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **A Cooperação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa**. Mecanismos Inter-regionais. Brasília, DF: Relações Internacionais da República, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br>. Acesso em: 22 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: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/bilateral/relacoes-bilaterais/africa/angola>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BUMBA, A. M. **Política curriculares em Angola (2001-2015): o público e o privado**. 2017. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20262/2/Ant%C3%B3nio%20Maria%20Bumba.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2024.

BUNZEN, C. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CARVALHO, E. J. G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teóricos-metodológicos. **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.

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

CAVAZZANI, A. L. M.; SANTOS, R. O.; LOPES, L. F. Precarização do trabalho docente: plataformas de ensino no contexto da fábrica difusa. **Cadernos Metrôpole**, São Paulo, v. 26, n. 59, p. 209-228, abr./jun. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2024-5910>. Acesso em: 20 abr. 2024.

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.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd/UFJF). **CAEd/UFJF e Ministério da Educação de Angola firmam parceria para curso de especialização**. 2020. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/noticias-2/caed-ufjf-e-ministerio-da-educacao-de-angola.html>. Acesso em: 28 jul. 2024.

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

COLLINS, V. R. L. C.; CLARK, T. Identifying scalable policy solutions: A state-wide cross-classified analysis of factors related to early childhood literacy. **Education Policy Analysis Archives**, v. 9, n. 25, p. 01-24, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.26866>. Acesso em: 25 ago. 2023.

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**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 15-20, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16888>. Acesso em: 05 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, 2021.

COSTA, M. G.; CAMPOS, M. A. S. A educação em Angola no século XV ao século XXI: um olhar pela organização, desenvolvimento e perspectiva do setor. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, Jundiaí, v. 3, n. 6, p. e361686, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1686>. Acesso em: 1 abr. 2024.

COUTINHO, G. C. A. de S. **Análise da Política Nacional de Alfabetização do governo Bolsonaro**. 2023. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Núcleo de Ciências Humanas, Porto Velho, 2023.

CPLP. Declaração Constitutiva Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Constituída em 17 de julho de 1996. Lisboa, p. 01-03, 1996. Disponível em:

https://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/Domingos_Simoes_Pereira/Discursos_DSP/SE_TNOV_AS_13NOV08.pdf. Acesso em: mar. 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. Disponível em:

https://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/Domingos_Simoes_Pereira/Discursos_DSP/SE_TNOV_AS_13NOV08.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

CPLP. Estatuto da Comunidade da Língua Portuguesa. Torres Novas: Lisboa, Portugal, 2007. Disponível em:

https://www.cplp.org/Files/Filer/Documentos%20Essenciais/Estatutos_CPLP_REVLIS07.pdf. Acesso em: mar. 2024.

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.

Disponível em: https://educacao.cplp.org/Files/Filer/1_CPLP/Educacao/IIR_Min_Ext-EDUC/3-Plano-Acao-Cooperacao-Educacao-CPLP_2022-2024.pdf. Acesso em: 25 mar. 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 II Reunião Extraordinária de Ministros da Educação da CPLP, Luanda, p. 01-05, 2022. Disponível em:

https://educacao.cplp.org/Files/Filer/1_CPLP/Educacao/IIR_Min_Ext-EDUC/3-Plano-Acao-Cooperacao-Educacao-CPLP_2022-2024.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

CPLP. 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. 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. Disponível em:

https://educacao.cplp.org/Files/Filer/1_CPLP/Educacao/IIR_Min_Ext-EDUC/3-Plano-Acao-Cooperacao-Educacao-CPLP_2022-2024.pdf. Acesso em: 25 mar. 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. Disponível em:

https://educacao.cplp.org/Files/Filer/1_CPLP/Educacao/IIR_Min_Ext-EDUC/3-Plano-Acao-Cooperacao-Educacao-CPLP_2022-2024.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

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. Disponível

em: https://educacao.cplp.org/Files/Filer/1_CPLP/Educacao/IIR_Min_Ext-EDUC/3-Plano-Acao-Cooperacao-Educacao-CPLP_2022-2024.pdf. Acesso em: 25 mar. 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.

Disponível em:

https://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/Domingos_Simoes_Pereira/Discursos_DSP/SE_TNOV_AS_13NOV08.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

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. Disponível em:

<https://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/Resolucoes/Resolucoes2021.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CRUZ, N. C. A. **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. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, em cotutela com a Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2022.

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. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2018.

DAHLET, V. O proceder da pesquisa: quais as relações entre problemática, dissertação e corpus? **Letras**, Santa Maria, n. 21, p. 127-132, 2000. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11535>. Acesso em: 03 out. 2022.

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, v. 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.

DALTE, P. A educação literária em Portugal: dos documentos às práticas docentes. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 4, n. 13, mai./ago. 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.32359/debin2021.v4.n13.p10-30>. Acesso em: 27 abr. 2024.

DINIZ, I. G. **A utilização das tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino básico em Portugal.** 2023. 140 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, 2023.

DIONÍSIO, M. L. ‘Literacia disciplinar’: percepções de professores do ensino básico. **Raído**, Dourados, v. 12, n. 30, p. 73-90, 2018. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/9383>. Acesso em: 12 abr. 2024.

EMBAIXADA DA REPÚBLICA DE ANGOLA EM ÁUSTRIA. **Dados históricos de Angola: da pré-história à independência.** Angola, 2024. Disponível em:

<https://embangola.at/dados.php?ref=dados-historicos>. Acesso em: mar. 2024.

ESTRELA, M. T. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 27-48, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414103.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FACHIN, O. Fundamentos de Metodologia. In: FACHIN, O. **Pesquisa Bibliográfica**. São Paulo: Saraiva, 2003. p. 119-137.

FARACO, C. A. Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (org). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**, Salvador: EDUFBA, 2012. p. 31-50. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/5tq8x>. Acesso em: 10 ago. 2023.

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

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) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Duque de Caxias, 2021. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/17852>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764>. Acesso em: 28 jul. 2024.

FERREIRA, A. G. Os outros como condição de aprendizagem: desafio para uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 3, p. 220-227, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4496/449644344002.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

FRATI, R. C. **As políticas de alfabetização na visão do Banco Mundial e suas consequências para o Brasil**. 2022. 103 f. 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. **Conceito de Lusofonia**. In: Centro de Investigação em Ciência Política e Relações Internacionais da Universidade Lusófona do Porto, Porto, n. 18, p. 1-21, 2012. Disponível em: <https://ci-cpri.com/Conceito-Lusofonia1.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

GARCIA, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e sua aplicação na América Meridional. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200003>. Acesso em: 17 abr. 2024.

GERELLI, D.; KREIN, J. Acordos Marco Globais: um instrumento ao sindicalismo globalizado. **Teoria Jurídica Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 01-35, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21875/tjc.v6i0.41913>. Acesso em: 15 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.

GONNET, C. O. **The role of International Organizations in a Policy Diffusion Process. Preliminary discussion about the Conditional Cash Transfers Programs in Latin America.** In: CHILEAN CONGRESS OF POLITICAL SCIENCE, 10., 2012, Santiago. Paper presented. Santiago: Chilean Political Science Association (ACCP), 2012.

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

GONTIJO, C. M. M. Políticas públicas de alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, n. 16, p. 33-43, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2022586>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, p. e20180110, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2024.

HALL, P. A.; TAYLOR, R. C. R. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 58, p. 193-223, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452003000100010>. Acesso em: 15 ago. 2023.

HYPÓLITO, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 27 maio. 2024.

ILHARCO, A.; SOUSA, N. As pessoas, a cultura, os oceanos. **CPLP Revista - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa**, Lisboa, v. 3, n. 3, p. 1-76, jul.-set. 2019. Disponível em: https://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/Revista_CPLP_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.

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.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília, DF: INEP, 2013. 20 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: abr. 2024.

ISABEL, M. B.; SANTOS, L. L.; FERENC, A. V. F. A face oculta da avaliação em Angola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 77, p. 446-471, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6816>. Acesso em: 2 abr. 2024.

JANNUZZI, P. de M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 51-72, 2002. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/6427>. Acesso em: 20 ago. 2023.

KAPPI, R. G. A. de M. **Em tempos de reaprender o método fônico**: algumas problematizações sobre a Política Nacional de Alfabetização. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2021.

KASZCESZEN, F. **Política Nacional de Alfabetização 2019**: avanços ou retrocessos. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2021.

LAFER, C. A ONU e os direitos humanos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 169-185. 1995. 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. 19, n. 59, p. 1003-103, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27532619010>. Acesso em: 5 out. 2022.

MACEDO, J. M. de. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1239-1259, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10841>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MACHADO, T. R. M. o CELPE-BRAS e outras políticas linguísticas brasileiras pela promoção do português do Brasil. *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. 63-81, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3601>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MAGALHÃES, J. Historiografia da alfabetização em Portugal. In: CANDEIAS, A. (coord.). **Modernidade, Educação e Estatísticas na IberoAmérica dos séculos XIX e XX**: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza. Lisboa: Educa e Autores, p. 207- 218. 2005.

MARCON, F. O kuduro, práticas e resignificações da música: cultura e política entre Angola, Brasil e Portugal. **História Revista**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 173-192, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/29868>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MARTINS, A. A.; GOMES, S. F.; CÁ, V. J. B. Letramento(s)/alfabetização em contextos multilíngues de Angola e Guiné-Bissau. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 391-412, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/j67k87mhf49cCm9TfKz4Fyb/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MATA, I. L. S. Epistemologias do “colonial” e da descolonização linguística: uma reflexão a partir de África. **Gragoatá**, Niterói, v. 24, n. 48, p. 208-226, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33627>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MAUÉS, O. C. A agenda global da educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20679>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MAYEMBE, N. **Reforma educativa em Angola**: a monodocência no ensino primário em Cabinda. 2016. 301 f. Tese (Doutorado em Educação: conhecimento e inclusão social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016.

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

MENDES, C. **O Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE) no setor privado em Angola**: o primeiro impacto interno de uma empresa. In: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto; Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto, Porto, 2015. p. 73-87.

MENDES, C. **Parcerias público-privadas com fins sociais em Angola**: o primeiro impacto interno do Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar. In: Trienal UAN Humanidades - 1º Congresso, Luanda, 11 a 18 de abril, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/Parcerias_público-privadas_com_fins_sociais_em_Angola. Acesso em: 10 ago. 2023.

MENDES, F. Z. **Cooperação e integração regional na perspectiva Sul-Sul**: contribuições à internacionalização da educação superior. 2019. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2019.

MENDONÇA, A. **Evolução da política educativa em Portugal**. Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira, 2011. Disponível em: <https://www.almendron.com/politicaeducativaalicemendonca.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MONTEIRO, S. M. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 39-43, jul./dez. 2019. Disponível em: <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. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

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

Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v33i1-13>.

Acesso em: 17 jun. 2024.

MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 26-31, jul./dez. 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 91-113, set. 2008. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, 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. L. *et al.*, (org). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. 302 p.

MORTATTI, M. R. L. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora UNESP, 2019. 175 p.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 293- 303, 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a02v33n89.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

NOBRE, A.; CRUZ, E. Educação do século XXI: a resiliência dos professores e as re(i)novações no ensino primário em Portugal. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, e19736, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19736>. Acesso em: 12 jun. 2024.

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, C. M. de. As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 10., Paraná, 2016. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em:

<http://anpedsul2016.ufpr.br>. Acesso em: 05 fev. 2024.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**,

Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>. Acesso em: 27 abr. 2024.

OLIVEIRA, H. V.; PINHO, D. M. V.; SENNA, L. A. G. Políticas públicas na alfabetização: um diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização e o Programa Mais Alfabetização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 334-353, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003002686>. Acesso em: fev. 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, R. T. C. de. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. **Educação em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 213-232, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000200213&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 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). **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: UNESCO, jun. 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 2 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Outorgamentos de la condición de observador en la Asamblea General a la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa 54ª sesión (1999-2000) 39ª 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>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque, 2015. Disponível em: <https://agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

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

PALÚ, Janete; ARBIGAUS, Joélma de Souza; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. Plataformização da educação, da escola pública e suas formas de gestão: entre promessas e realidades. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 24, n. 2, p. 160-186, maio/ago. 2023. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4590/pdf_1. Acesso em: 28 jul. 2024.

PEMBELE, G. L. **As políticas de alfabetização para a educação de adultos no contexto pós-independência em Angola**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/235398>. Acesso em: 2 abr. 2024.

PEMBELE, G. L.; LAFFIN, M. H. L. F.; VIGANO, S. de M. M. As políticas de alfabetização de adultos no contexto pós-independência em Angola: uma análise de documentos legais. **Revista Cocar**, Belém, n. 15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5736>. Acesso em: 2 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, v. 25, n. 1, p. 77-93, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/rhu.2021.251.05>. 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**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 2, p. 248-274, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220210294>. Acesso em: 3 jul. 2023.

PIMENTA, F. T. Colonialismo demográfico português em Angola: historiografia, identidade e memória. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 1-20, jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/48045>. Acesso em: 2 abr. 2024.

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

POMERANZ, L. A queda do Muro de Berlim: reflexões vinte anos depois. **Revista USP**, São Paulo, n. 84, p. 14-23, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13781>. Acesso em: 5 jul. 2024.

PORTAL OFICIAL DO GOVERNO DA REPÚBLICA DE ANGOLA. O perfil de Angola. Disponível em: <https://www.governo.ao/angola/perfil>. Acesso em: mar. 2024.

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

PORTUGAL. Assembleia da República Portuguesa. **Lei nº 65/2015 de 3 de julho**. Primeira alteração à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. Estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade. Lisboa, 2015. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/lei_65_2015_3_julho.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

PORTUGAL. **Resolução do Conselho de Ministros nº 48-D/2017, de 31 de março de 2017**. Aprova as linhas orientadoras para o Plano Nacional de Leitura 2027. Diário da República nº 65/2017, 1º Suplemento, Série I de 2017-03-31, p. 5 – 8, Lisboa. Disponível em: Diário da República nº 65/2017, 1º Suplemento, Série I de 2017-03-31.

PORTUGAL. XXI Governo Constitucional da República Portuguesa. Plano Nacional de Leitura Ler +2027 a 2027: Quadro Estratégico 2027. 2018. Disponível em: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/53_Cuadro_Estrat%C3%A9gico_Plan_Lectura_Portugal.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

POZZATTI JÚNIOR, A. 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.

QUILUTA, J. Jornal de Angola, 2023. O **Executivo assume a alfabetização como fator preponderante na diversificação da economia**. Entrevista com a Ministra da Educação, por ocasião do Dia da Alfabetização. Disponível em: Jornal de Angola. Disponível em: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/o-executivo-assume-a-alfabetizacao-como-factor-preponderante-na-diversificacao-da-economia/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

RAMALHO, N. A. Processos de globalização e problemas emergentes: implicações para o serviço social contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 345-368, 2012. 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**, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 65-76, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141995000300005>. Acesso em: 18 fev. 2023.

RITA, A. Lusofonia e Literatura: Haverá Cânone(s) Lusófono(s)? In: MARTINS, M. de L (org.). *Lusofonia e Interculturalidade*: Promessa e Travessia. 1. ed. E-book. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho: CLEPUL, 2015. p. 129-151.

ROMA, J. C. Os objetivos de desenvolvimento do milênio e sua transição para os objetivos de desenvolvimento sustentável. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 71, n. 1, p. 33-39, jan. 2019. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v71n1/v71n1a11.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2024.

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

RUSSO, K. Parceria entre ONGs e escolas públicas: alguns dados para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2013, v. 43, n. 149, p. 614-641. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200012>. Acesso em: 3 abr. 2024.

SANTOS, A. G. dos. **Políticas de ensino e alfabetização**: disputas, materiais didáticos e processos de subjetivação. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/16695>. Acesso em: 28 set. 2022.

SANTOS, C. G. dos; CARRION, R. S. M. Sobre a governança da cooperação internacional para o desenvolvimento: atores, propósitos e perspectivas. **Revista de Administração**

Pública, Rio de Janeiro, v. 45, n. 6, p. 1847-1868, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122011000600011>. Acesso em: 26 jul. 2024.

SANTOS, J. N. Política Nacional De Alfabetização: discursos formativos de professores alfabetizadores no âmbito do Programa Tempo De Aprender. 2022. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/11622>. Acesso em: 3 abr. 2024.

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

SASSEN, S. Una sociología de la globalización. **Análisis Político**, Bogotá, 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**, Brasília, v. 46, n. 2, p. 161-176, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-73292003000200007>. Acesso em: 20 jun. 2023.

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**, Ponta Grossa, v. 6, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18357>. Acesso em: 13 dez. 2022.

SCAFF, E. A. S.; SOUZA, K. R.; PAXE, I. Implicações da nova Gestão Pública para a educação: Análise comparativa entre Brasil e Angola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe-Arizona, v. 26, n. 129, p. 1-32, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3602>. Aceso em: 13 dez. 2023.

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

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

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

SECCHI, L. **Políticas Públicas:** conceitos, categorias de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: CENGAGE, 2013. 168 p.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SILVA, A. E. A. A intertextualidade na construção argumentativa midiática do golpe de 2016: uma análise de discurso crítica na Revista Veja. **Revista Eletrônica Interfaces**, Guarapuava, v. 12, n. 1, p. 13-24, 2021. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6825/4711. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, G.; CARVALHO, D. A cultura da avaliação e da responsabilização nas reformas educacionais pós-1990. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 24, n. 44, p. 397–421, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5867>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, K. V. Globalização. In: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique (org.). **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Ed. Contexto, 2009. p. 169-173.

SILVA, P. K.; OLIVEN, R. G. Filantropocapitalismo versus filantropia para a justiça social: um debate norte-americano sobre como lidar com a pobreza. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, e261204, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-49442020v26n1a204>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SILVA, P.; COUTO, E. S. Plataformização da aprendizagem e o protagonismo de humanos e não humanos nas práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39146, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839146>. Acesso em: 28 abr. 2024.

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

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

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

SOUZA, F. A. de; SOUZA, S. P. A.; TCHOMBOSSI, C. Angola e Brasil nas Trilhas da Alfabetização: uma experiência extensionista de formação inicial e continuada docente. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 19, e2322133, p. 01-13, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/22133>. Acesso em: 10 jul. 2024.

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 de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2017.

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**, Araraquara, v. 93, n. 1, p. 145-160, 2023. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/5993/4761>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11679>. Acesso em: 27 jul. 2024.

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.; SCAFF, E. A. S. Direito educacional em países lusófonos: análise da legislação brasileira e angolana. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 14, p. 114-128, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9345>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SOUZA, L. B. P. *et al.* Diplomacia, cooperação internacional e políticas públicas para o desenvolvimento educacional. **Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 1113-1125, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9302>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SOUZA, P. B.; SOUZA, A. R. Políticas de educação na comunidade dos países de língua portuguesa: uma análise das ações de cooperação. **Quaestio**, Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 209-232, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n1p209-232>. Acesso em: 12 de ago. 2023.

SRNICEK, N. **Platform capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2017.

TCHITETELE, F. **Alfabetização de adultos no mundo rural em Angola: O caso do município de Caluquembe-Cola**. 2020. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Sociedade e Políticas Públicas) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2020.

TEIXEIRA, L. A. **Política Nacional de Alfabetização (2019): discursos em análise**. 129 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Dourados, 2021.

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

THIESEN, J. da S.; SEABRA, F. Internacionalização da educação e dos currículos nos contextos do Ensino Básico e Secundário em Portugal. **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38651>. Acesso em: 19 jul. 2023.

TIMBANE, A. A.; ALFREDO, A. I. A. Estratégias de combate à corrupção nas escolas primárias e secundárias angolanas: caminhos e perspectivas. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 17, p. e0016, 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15114>. Acesso em: 3 abr. 2024.

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.

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. Portal Diplomático. **Alfabetização para Todos**. Portugal, 2022. Disponível em: <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/alfabetizacao-para-todos>. Acesso em: 28 jul. 2024.

VIEDES, S. C. A. **Implicações da política educacional de alfabetização para a gestão do processo alfabetizador da criança**. 2021. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Dourados, 2021.

VIEDES, S. C. A.; ARANDA, M. A. M. Os programas nacionais de alfabetização da criança: permanências, rupturas e desafios políticos (2012-2021). In: REAL, G. C. M.; MAGALHÃES, A. M. S.; SOUSA, R. N. A. de. (org.). **Pesquisa em políticas e gestão da educação em contexto assimétrico**. 1. ed. São Paulo: Editora Oeste, 2022, v. 1, p. 1-230.

VIEDES, S. C. A.; SOUSA, S. N.; ARANDA, M. A. M. Tensões e (In)Certeza da Política Nacional de Alfabetização (2016-2019). **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 4, n. 8, p. 21-35, 2019. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6357/2925. Acesso em: 20 ago. 2023.

VILAR, M. I. G. M. V. **O Plano Nacional de Leitura**: fundamentos e resultados. 2016. 344 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação, especialidade em Literacias e Educação) – Universidade Nova de Lisboa, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/18465>. Acesso em: 20 abr. 2024.

WEBER, M. **Ciência e Política**: Duas Vocações. São Paulo: Cultrix, 2018.

WEBER, M. **Economia y Sociedad**: Esbozo de Sociologia Comprehensiva. México: Fondo de Cultura Económica, 1979.

WEBER, M. **The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism**. London: Unwin, 1970.

WOOD, E. M. **Democracia contra o Capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2010.