

Sobre alfabetização de pessoas jovens e adultas, cidadania e direito à educação: diálogos possíveis a partir dos programas de alfabetização em desenvolvimento no Brasil e na Argentina

Ágata Regiane Quissini

Elizabete Tamanini

Resumo

O artigo discute a relação entre alfabetização, cidadania e direito à educação a partir da análise de dois documentos delineadores dos programas de alfabetização de pessoas jovens e adultas desenvolvidos atualmente no Brasil e na Argentina: o Programa Brasil Alfabetizado e o *Programa Encuentro*. Respaldo-se nos estudos de Arroyo (2015), Street (2010), Soares (2005) e Kleiman (1995), confronta como a concepção de cidadania presente nos programas pode apresentar implicações para o delineamento das políticas e para a caracterização do seu público destinatário, refletindo esta problemática em conjunto aos discursos que utilizam o analfabetismo para justificar os problemas estruturais das sociedades modernas e suas implicações para a composição de concepções estereotipadas em relação aos grupos não alfabetizados. Conclui problematizando contradições conceituais e estruturais dos programas, indicando que, embora os documentos analisados procurem afirmar sua organicidade em relação às respectivas políticas de EJA e ao reconhecimento do direito à educação, ambos apresentam fragilidades que podem contribuir para a marginalização da modalidade em relação às demais políticas educacionais dos dois países.

Palavras-chave: EJA; Alfabetização; América Latina; Cidadania.

O presente trabalho discute a relação entre alfabetização, cidadania e educação a partir de dois programas de alfabetização desenvolvidos na atualidade no Brasil e na Argentina: o Programa Brasil Alfabetizado e o *Programa Encuentro*. Para tanto, primeiramente apresentaremos uma breve contextualização das ações de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidas nestes países a partir da segunda metade do século XX. Em seguida, procuraremos problematizar alguns elementos centrais constantes em dois documentos delineadores de diretrizes conceituais e estruturais dos referidos programas. No caso do Programa Brasil Alfabetizado, o documento selecionado se intitula ‘Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado’, de 2011; em relação ao *Programa Encuentro*, utilizaremos o caderno de apoio aos alfabetizadores, chamado ‘*La propuesta educativa en los centros de alfabetización*’, de 2006¹.

¹ Estas fontes, citadas neste artigo como Brasil (2011) e Argentina (2006), foram identificadas através de consulta nos portais eletrônicos dos Ministérios da Educação dos respectivos países, sendo que, dentre os demais materiais disponíveis, estes se destacaram para este estudo por serem documentos construídos coletivamente por sujeitos oriundos de vários segmentos vinculados à indução e execução destas políticas.

Na atualidade, parece haver um consenso de que a alfabetização se constitui um importante instrumento de inclusão social, cidadania, construção democrática e até mesmo desenvolvimento econômico. A ideia de sociedade moderna que vem se construindo desde o século XVI, coloca-se oposta à aceitação de uma sociedade cujos seus habitantes permaneçam na condição de analfabetos. Assim, há muitas décadas, ganhou força um conjunto de discursos e ações combatentes ao analfabetismo que expressam, pelo menos, duas concepções de sociedade. De um lado, aquela que localiza a alfabetização (e a escolarização) como condição para o desenvolvimento econômico, na medida em que ampliaria a capacidade competitiva dos sujeitos no mercado de trabalho, qualificando-os frente às demandas capitalistas e, de outro, a dimensão que atribui à alfabetização (e à escolarização) potencial capacidade de transformação da ordem social, com vistas à superação das desigualdades e injustiças inerentes à estrutura capitalista.

Desta forma, embora as finalidades não fossem as mesmas, tornaram-se recorrentes as demandas pela universalização da alfabetização, compondo a pauta de políticos e governantes, sobretudo nos países que apresentavam, no século XX, um quadro de desenvolvimento desfavorável frente aos ideais capitalistas. Estes discursos, que em muito contribuíram para uma visão desqualificada das pessoas não-alfabetizadas², por muitas vezes vinham acompanhados das conhecidas campanhas de alfabetização em massa, que se propunham ensinar a ler e escrever, em pouco tempo, grandes contingentes populacionais.

Na América Latina, por exemplo, principalmente ao longo da segunda metade do século XX, muitas foram as campanhas e o programas de alfabetização difundidos em vários países, frutos de ações governamentais e também de diversas entidades da sociedade civil. Especificamente no Brasil e na Argentina, esta tendência também se materializou, gerando inúmeras iniciativas de alfabetização de pessoas jovens e adultas³. No Brasil, os anos que antecederam o golpe civil-militar de 1964, considerado por Pierro e Haddad (2000) como um período de luzes para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EJA⁴ no Brasil, culminou

² Ao longo da história alguns discursos recorrentes estigmatizaram o analfabetismo e, por consequência, as pessoas não-alfabetizadas por meio de expressões como ‘chaga da sociedade’, ‘cancro social’, ‘cegueira’, ‘erva daninha’.

³ Embora durante grande parte do século XX o termo ‘jovens’ não fosse usado para referir-se a esta modalidade, optaremos por mantê-lo todas as vezes que nos reportarmos ao campo, independente do período histórico, visto que a ausência deste, não significa a inexistência deste contingente no conjunto de populações latino-americanas não-alfabetizadas ou não-escolarizadas.

⁴ Optaremos pela utilização da nomenclatura ‘Educação de Pessoas Jovens e Adultas’ e da sigla ‘EJA’ para nos referirmos à modalidade dos dois países em todos os períodos históricos. Na Argentina esta modalidade é intitulada ‘*Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*’ e no Brasil é recorrente também referir-se a ela somente por ‘Educação de Jovens e Adultos’.

num conjunto de programas⁵ pautados no imbricamento de três principais propostas ideológicas: nacional-desenvolvimentismo, pensamento renovador cristão e do partido comunista. Tais programas eram demarcados por forte presença do Estado, seja pela via do financiamento ou pela execução direta, como foi o caso do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que teve curta duração, visto seu desmantelamento após o golpe civil-militar de 64.

Do mesmo modo, a Argentina, em 1965, dava início à sua primeira campanha de alfabetização em massa, o *Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos*, igualmente orientada pelos ideais desenvolvimentistas do período, que associava a erradicação do analfabetismo a qualquer tentativa de modernização e crescimento econômico, visto que, da sua permanência, poderiam decorrer ideias extremistas e corruptíveis (PAREDES; POCHOLU, 2005).

As ditaduras civis-militares provocaram o silenciamento das ideias de caráter progressista, o encerramento destes programas e a perseguição de pessoas envolvidas, contudo, não significou seu total abafamento, visto que as ações gestadas em paralelo ao Estado acabaram por constituir espaços de resistência e contestação ao período de repressão, ainda que, muitas vezes, de forma desarticulada e clandestina.

No âmbito do Estado, durante o período militar, o Brasil implementou uma nova campanha nacional de alfabetização: o MOBREAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização, que servia como ferramenta de legitimação deste governo, além do intento de formação de um contingente de mão de obra ao país que se dizia em pleno desenvolvimento industrial.

Terminados os períodos de repressão civil-militar vividos na Argentina (1976-1983) e no Brasil (1964-1984), outras campanhas de alfabetização em massa foram colocadas em curso de forma subsequente. Na Argentina, de 1985 a 1989 foi implementado o *Plan Nacional de Alfabetización*, seguido do *Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos* (1990/92). (ARGENTINA, 2004). Entretanto, uma nova desarticulação da modalidade foi sofrida com a *Ley Federal de Educación* de 1993, que colocou a EJA à parte do sistema educacional, os chamados *Regímenes Especiales*, situação revertida somente 13 anos depois, com a Lei N° 26.206, de 2006, que reinseriu a Educação de Pessoas Jovens e

⁵ Di Pierro e Haddad (2000) listam programas que aglutinaram ações muito significativas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas entre 1959 e 1964: Centros Populares de Cultura; Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Movimento de Cultura Popular do Recife, além de ações implementadas por órgãos culturais da UNE.

Adultas no sistema educativo nacional, resguardando seu caráter de modalidade (RODRIGUEZ, 2014).

No Brasil, o MOBRAL, estigmatizado por seu vínculo com o governo ditatorial, foi assumido em 1985 pela Fundação Educar, que se constituiu mais como órgão indutor da política do que da sua realização direta, sendo extinto em 1990. Seis anos depois, um novo programa de alfabetização nacional tomou corpo no contexto brasileiro, o Programa Alfabetização Solidária – PAS⁶, gerido na forma de parceria entre Estado e organismos da sociedade civil e desenvolvido em ciclos de oito meses, porém sem garantias de acesso e continuidade à Educação Básica.

Com o advento da Década das Nações Unidas para Alfabetização (2003-1012), Brasil e Argentina deram início a novos programas chamados, respectivamente, Programa Brasil Alfabetizado – PBA e *Programa Encuentro*, ou *Programa Nacional de Alfabetización*, ambos em vigência na atualidade.

Os Programas Brasil Alfabetizado e *Encuentro* constituem estruturas semelhantes e remetem às campanhas de alfabetização difundidas anteriormente nestes e em outros países da América Latina no século XX: delimitação do tempo (6 a 8 meses no caso do Brasil e 5 meses na Argentina); voluntariado; implementação em regime de parcerias, nas quais os respectivos governos federais instituem diretrizes, regulamentos e financiamento, enquanto a ação direta cabe, no caso do Brasil aos Estados e Municípios e, na Argentina, a organizações governamentais ou não-governamentais conveniadas.

Além disso, tanto o PBA quanto o *Programa Encuentro* pretendem constituir uma espécie de porta de entrada aos respectivos sistemas de ensino, ou seja, instrumentos de acesso à uma política maior de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, que inclui Ensino Fundamental e Médio no Brasil, e Ensino Primário e Secundário na Argentina. Sendo assim, o acesso à alfabetização por meio dos programas pretende a condução dos sujeitos não-escolarizados às demais etapas e níveis dos sistemas educacionais e à institucionalização de Políticas Públicas para a EJA, que componham os sistemas de ensino, permitindo assim acesso, permanência e conclusão, como observa-se nos trechos a seguir.

O esforço republicano de mobilização pela alfabetização de jovens, adultos e idosos por meio do Programa Brasil Alfabetizado [...] apresenta-se institucionalmente articulado e reconhecido como política pública de Educação de Jovens e Adultos, dando concretude à preocupação e intenção de sua continuidade como modalidade

⁶ O PAS existe ainda hoje, entretanto, após o término do governo que o instituiu, em 2002, passou a ser gerido no âmbito da sociedade civil, pela ONG Comunidade Solidária.

da educação básica, na perspectiva de um sistema público nacional e integrado de educação [...]. (BRASIL, 2011, p.8)

“[...] o programa [Brasil Alfabetizado] se traduz em um instrumento que exige a responsabilidade, o compromisso [...] essenciais para institucionalizar as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos - EJA, garantindo seu espaço e sua qualidade e ampliando a oferta”. (BRASIL, 2011, p. 4)

El Plan Nacional de Alfabetización contempla dos etapas claramente definidas y necesarias. La primera de alfabetización garantizada por la apertura de centros y por la acción del voluntariado. La segunda de terminalidad de Educación Básica para la acreditación y certificación de saberes de los alfabetizandos. (ARGENTINA, 2006, p.27)

Os dois programas se justificam através do reconhecimento da importância da cultura escrita nas sociedades modernas. Para o Programa Brasil Alfabetizado, por exemplo, numa sociedade grafocêntrica, a alfabetização constitui pré-requisito para o “[...] desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político” (Marco da Ação De Belém, apud BRASIL, 2011, p.9), enquanto que o *Programa Encuentro* compreende a escrita como forma de expressão inerente à condição humana, podendo conduzir os alfabetizandos a “[...] mejorar y cambiar condiciones; [...] ser partícipes del cambio; [...] instalar formas colaborativas de llevar adelante acciones concretas desde el lugar que cada uno tiene en la sociedad” (ARGENTINA, 2006, p. 05).

Para Soares (2003, p. 58), no entanto, “[...] o valor e a importância da alfabetização não são inerentes a ela, mas dependem das funções e dos usos que lhe são atribuídos no contexto social”. Neste sentido, o valor da alfabetização se sustenta a partir de uma visão moderna de sociedade, na qual a escrita foi incorporada às diferentes esferas da vida pública e privada, tornando-se o que a autora chama de repositório do saber legítimo. Ou seja, não há nada de natural no valor que atribuímos à alfabetização, o que há, por certo, é que o acesso à escrita se configurou historicamente num mecanismo de poder que acaba por privilegiar aqueles que o detém e marginalizar ou subalternizar os que não puderam acessá-lo. Assim, a alfabetização tornou-se, ideologicamente, um potencial mecanismo de democratização social, ou seja, um elemento primordial na disputa do poder social, econômico e político, passando a compor o rol de direitos fundamentais das sociedades ocidentais, considerada parte integrante e condição primária no acesso ao direito à educação. (SOARES, 2003)

É, portanto, no âmbito do direito que se situam as políticas de alfabetização e de escolarização como um todo, sentido este expresso recorrentemente nas diretrizes do Programa Brasil Alfabetizado (o ‘direito à educação’ é referido 14 vezes neste documento), tanto no intuito de justificar a política, quanto para reafirmar a necessidade de pensar o PBA

como integrante de uma política maior de EJA. Isto revela, por um lado, uma concepção que situa a EJA no conjunto da Educação Básica e, por outro, uma tentativa de superar a incapacidade de campanhas anteriores em promover a continuidade dos estudos aos alfabetizando. Os quatro objetivos destacados a seguir imprimem esta visão:

- a) criar oportunidade de alfabetização a todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental;
- b) promover com qualidade o acesso à educação de jovens, adultos e idosos e sua continuidade no processo educativo;
- c) mobilizar gestores estaduais e municipais para ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- d) qualificar a oferta de alfabetização para jovens, adultos e idosos por meio da implementação de políticas de formação, de distribuição de materiais didáticos e literários, de incentivo à leitura e de financiamento. (BRASIL, 2011, p. 08)

Ao reportarem-se à própria política de EJA, com vistas à continuidade, os objetivos do PBA assinalam a posição do Estado em relação ao direito à educação, que, por sua vez, não é restrito à alfabetização. Entretanto, ao mesmo tempo, deixa uma lacuna em relação às formas como o acesso a este direito poderia impactar na vida dos sujeitos a serem alfabetizados/escolarizados e nos modos de organização da sociedade em que se materializa a vida. Isto possivelmente se justifica em razão da naturalização do valor da alfabetização e da escolarização nas sociedades grafocêntricas.

Ao mesmo tempo, percebe-se que o PBA vincula o ‘direito à educação’ ao conceito de ‘cidadania’, esta sim uma categoria que parece expressar o horizonte pretendido pela política. Vejamos nos quatro itens a seguir como se materializa esta vinculação:

1) Os elementos norteadores do PBA podem

[...] ser traduzidos como instrumentos e estratégias que qualificam o processo de alfabetização, possibilitando atingir melhores resultados no que se refere ao atendimento do público jovem, adulto e idoso, garantindo o **direito à educação de qualidade e o exercício pleno da cidadania**. (BRASIL, 2011, p. 04, grifo nosso)

2) A dimensão da aprendizagem ao longo da vida na EJA envolve “[...] as experiências e vivências em contextos não formais e informais, pois contribuem para o desenvolvimento integral de cada indivíduo, **ampliando sua capacidade de leitura de mundo e o exercício da cidadania**”. (BRASIL, 2011, p. 09, grifo nosso)

3) O processo de alfabetização deverá contemplar, dentre outras coisas,

[...] as **práticas de leitura** considerando **diferentes linguagens**, valorizando aspectos relacionados à **diversidade cultural** e, o **mundo do trabalho**, garantindo a **apropriação de conhecimentos e direitos** que contribuam para o **exercício da cidadania** (BRASIL, 2011, p. 09, grifos do autor).

4) São conteúdos mínimos para a formação dos alfabetizadores “[...] a apropriação da escrita e da leitura **como exercício de cidadania**; a **mudança na vida** dos sujeitos **após** o processo de alfabetização [...]” (BRASIL, 2011, p. 21, grifo nosso)

Como vemos, a questão da cidadania, frequente nos debates educacionais mais gerais, se especifica nos trechos que aqui abordamos, o que nos parece um aspecto muito importante que, por sua vez, está diretamente relacionado ao potencial mecanismo de democratização social que se constitui a alfabetização, conforme já indicamos. Contudo, esta relação entre alfabetização e cidadania precisa ser problematizada, visto que, da forma como se delineiam as diretrizes do PBA, o acesso à escolarização constituiria condição determinante ao exercício da cidadania, numa relação linearmente definida por causa e consequência.

Vejamos, com base na reflexão de Arroyo (2015)⁷, como esta relação estabelecida pela política pode delinear, ainda que implicitamente, as especificidades do seu público destinatário. O autor chama atenção a um discurso recorrente na Educação de Pessoas Jovens e Adultas que nos leva a atribuir aos sujeitos (alunos) uma série de características que os definiriam como sujeitos incompletos, desprovidos de características socialmente desejáveis. Assim, quando nos referimos à educação para a cidadania, está contida a ideia de que os sujeitos a serem escolarizados não são cidadãos, ou ainda, são uma espécie de pré-cidadãos ou potenciais cidadãos. Como consequência, seriam sujeitos a serem recuperados, sem conhecimentos, sem cultura, sem verdades. Isto pode implicar profundamente na construção do processo de aprendizagem, porque recupera a concepção compensatória que a Educação de Pessoas Jovens e Adultas vem tentando superar, cujo processo educacional se baseia na suplência, na ideia de que a EJA se destinaria a suprimir algo inacabado, para sujeitos inacabados, incompletude, reposição, resgate de uma escolaridade perdida, cuja centralidade é a própria escolaridade e não os sujeitos aos quais ela se destina - sujeitos diversos, complexos, pessoas que conhecem, que sabem, que constituem a si mesmo e ao mundo por meio de suas experiências, dos seus modos de viver em sociedade, dos seus conhecimentos, marcados pela exclusão do acesso a bens simbólicos e materiais, fruto das desigualdades sociais produzidas pelas contradições do modelo capitalista. Especificidades imperativas na constituição da modalidade de EJA, no seu sentido estrito, conforme definido a seguir:

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (*modo, maneira*) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência.

⁷ Estas informações apresentadas foram obtidas através da palestra apresentada por Miguel Gonzales Arroyo, em Sessão Especial durante a 37ª Reunião Nacional da Anped, em 06 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis, SC. Título: Educação popular e EJA: ações plurais, sujeitos singulares. Através de consulta aos anais do evento, verificou-se que nem todas as apresentações geraram publicações, como é o caso deste trabalho.

Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (BRASIL, 2000, p. 27)

Assim, ao mesmo tempo em que a alfabetização, ideologicamente, se configuraria um potencial mecanismo de democratização e inserção social, como afirmamos anteriormente, a pessoa não-alfabetizada ou não-escolarizada, quando estigmatizada por sua condição, ocuparia lugar na outra extremidade desta lógica, a partir de um repertório de ideias, percepções, concepções que a desqualificariam. Ignorância, senso comum, aculturação, incapacidade cognitiva, de mobilidade social e de exercício de cidadania são algumas das características que são atribuídas historicamente às pessoas não alfabetizadas.

Além disso, ao localizar a dimensão da cidadania como um bem a ser conquistado ao final do processo, e não como princípio constituinte do próprio processo, abre-se uma fissura para que as decisões sobre o processo de aprendizagem sejam tomadas unilateralmente: do sujeito escolarizado (o alfabetizador, este sim, cidadão) para o sujeito não escolarizado (este, *a priori*, ainda não totalmente cidadão).

Em relação ao *Programa Encuentro*, a dimensão da cidadania também é destacada, entretanto, além de não apresentar a mesma expressividade, denota especificamente três sentidos diferentes, conforme observamos a seguir:

1) Cidadania como algo a ser conquistado, relacionada à inclusão social:

“Este programa denominado Encuentro se propuso garantizar la oportunidad de aprender a leer y escribir para **desarrollar la inclusión social y la participación plena como ciudadanos** [...]” (ARGENTINA, 2006, p. 7, grifo nosso).

2) Problematização da relação causa/consequência entre alfabetização e cidadania:

La alfabetización ¿es **esencialmente una experiencia educativa o también convoca a un compromiso ciudadano?** Digamos, **desarrollar una conciencia ciudadana activa ¿es un objetivo de la alfabetización o es simplemente una consecuencia posible?** Obviamente, para alfabetizados y alfabetizadores. (ARGENTINA, 2006, p. 25, grifo nosso)

3) Cidadania como elemento constituinte do processo educacional:

En todo el país cada centro se constituyó en un espacio de formación ciudadana en el cual, junto a Freire, se pensó y procuró convertir cada encuentro en un passo más en el proceso de **lectura y comprensión de la realidad para poder transformarla.** (ARGENTINA, 2006, p. 28, grifo do autor)

Conforme ressaltado, o primeiro sentido (item 1) apresentado está interligado à discussão que realizamos em relação ao Programa Brasil Alfabetizado e que pode implicar na forma como concebemos as pessoas não-alfabetizadas. Igualmente, a relação causa/consequência entre alfabetização e cidadania (item 2) está presente nas diretrizes do

PBA e diretamente ligada ao item 1. Entretanto, ao problematizar esta relação, o *Programa Encuentro* nos desloca do campo das certezas e afirmações e nos conduz à uma reflexão que traz à tona outros elementos que implicariam na constituição da cidadania ou, como o próprio texto assinala, da construção de uma consciência cidadã.

Soares (2003) problematiza a relação entre alfabetização e cidadania de uma forma que nos parece muito pertinente para a discussão que pretendemos. Para esta autora, a análise da relação entre alfabetização e cidadania precisa fugir da linearidade, uma vez que a cidadania implica num conjunto amplo de determinantes sociais, políticos e econômicos. Assim, a exclusão do agir e pensar politicamente está longe de ser produzida pelo analfabetismo, ao contrário, precisa ser pensada em conjunto com outros fatores igualmente excludentes. Aliás, não é por acaso que os indicadores de analfabetismo estão vinculados à pobreza, subnutrição, mortalidade, baixa expectativa de vida e outros.

Além disso, a autora ainda nos lembra que a essencialidade posta à alfabetização e também à escolarização em relação à construção da cidadania ignora, inclusive, o que compõe este exercício, esta conquista, conforme descreve a seguir.

[...] essa conquista de faz, fundamentalmente, por intermédio da prática social e política, dos movimentos de reação e reivindicação das organizações populares, expressões de uma cidadania em construção, pois evidenciam o povo participando, lutando por seus direitos sociais, civis, políticos, agindo como sujeito histórico, fazendo-se cidadão. (SOARES, 2003, p. 56)

Isto nos leva então à terceira forma como o conceito de cidadania é apresentado nas diretrizes do *Programa Encuentro*, cujo indicativo é que cada centro de alfabetização do país se constitua espaço de formação cidadã na perspectiva Freiriana, colocando como fundamento do processo a leitura e a compreensão da realidade, com vistas à sua transformação. Aqui nos parece evidente a distinção entre ‘educação para a cidadania’ (para aquele que não é sujeito de si) e ‘educação cidadã’ e ainda, a possibilidade de aproximação entre os espaços educacionais (de alfabetização ou qualquer outro) com demais espaços que historicamente interagem e compõem lutas com vistas à conquista da cidadania, como indicou Soares (2003) na citação anterior.

É neste sentido que Arroyo (2015) problematiza a permanente resistência da educação escolarizada em pensar movimentos coletivos, com eles e a partir deles. Para este autor, a EJA teria um papel muito mais radical do que pensa, entretanto, ainda se assenta num determinado padrão de poder, que, por sua vez, se justifica num outro padrão: o padrão do saber escolarizado. Esta relação, quando estabelecida especificamente no interior de um programa de alfabetização, pode reduzir o processo de alfabetização à sua dimensão individual, ou seja,

centrada nas capacidades individuais de compreensão do sistema de escrita. Assim, haveria uma sobrevalorização do conjunto de saberes escolarizados sobre alfabetização, em detrimento da compreensão da escrita na sua dinâmica social, cujas práticas se relacionam com os modos de vida em sociedade e se fazem presentes inclusive nos cotidianos de pessoas que não são alfabetizadas – uma visão bem mais ampla, que nos parece muito pertinente frente às especificidades dos sujeitos a que se destinam as políticas de EJA.

É importante salientar, que os documentos analisados não se ocupam em debater especificamente teorias de alfabetização, embora seja possível identificar algumas concepções que os orientam. O PBA, por exemplo, se baseia na pedagogia Freiriana para descrever a dialogicidade do processo alfabetizador como forma de superação à uma concepção técnica, embora assuma justamente esta postura mais técnica no que se refere à aferição de conhecimentos com base em aspectos cognitivos⁸, como podemos verificar a seguir:

Compreendendo que **o processo alfabetizador é dialógico** e incorpora diferentes elementos, é necessário pensar uma metodologia que transcenda a perspectiva puramente técnica de aquisição da escrita, possibilitando aos jovens, adultos e idosos, aprendizagens significativas, compreendendo a escrita como patrimônio sociocultural e o processo de alfabetização em estreita relação com a vida dos sujeitos. (BRASIL, 2011, p. 09, grifos do autor)

Será importante buscar o **aperfeiçoamento da ação alfabetizadora** com base na **análise das práticas desenvolvidas** e nos **resultados da avaliação cognitiva** (diagnóstica e processual) dos alfabetizandos, pois os resultados obtidos apontarão os níveis nos quais se encontram os sujeitos, exigindo a elaboração de propostas adequadas às suas necessidades com o objetivo de **desenvolver as diferentes competências e habilidades**. (BRASIL, 2011, p. 09, grifos do autor)

O *Programa Encuentro* parece estabelecer também uma via de mão dupla em relação à concretude do processo de alfabetização, uma vez que apresenta uma visão abrangente sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que fornece aos alfabetizadores um livro de atividades, *‘El libro simple’*⁹, cujo objetivo seria iniciar o trabalho com os alfabetizandos, podendo agregar a ele outros conteúdos ou ferramentas.

Leer, escribir, calcular son expresiones y formas de pensar. Leer es la apropiación constructiva de un significado en donde el texto y los conocimientos del lector se reúnen en un diálogo solidario. Los textos no lo dicen todo. Escribir es la capacidad de elegir las palabras que expresen nuestra intención comunicativa, palabras con

⁸ A Resolução nº 44/2012 do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) obriga a aplicação de testes cognitivos referentes à conhecimentos de leitura, escrita e matemática. Estes instrumentos são padronizados e disponibilizados pelo Sistema Brasil Alfabetizado, portal de acompanhamento do próprio FNDE. (BRASIL, 2012)

⁹ *El Libro Simple*, também chamado *Libro para el Alfabetizador*, se refere a um compilado de atividades de alfabetização e matemática e as respectivas orientações específicas para o professor realizá-las. O material remonta atividades muito comuns em cartilhas de alfabetização, com famílias silábicas, pequenos textos e operações matemáticas básicas.

resonancia significativa para el escritor y sus ocasionales lectores. (ARGENTINA, 2006, p. 09)

El Libro Simple no es lo único que existe en la materia, su elección se fundamenta en ser pertinente con los objetivos que nos proponemos al ponerlo a disposición del alfabetizador: contar con esquemas básicos, tener un ordenador diario en caso que sea necesario, facilitar el trabajo del voluntario. (ARGENTINA, 2006, p. 20)

Sabe-se que o processo de alfabetização é bem complexo, sendo composto por elementos coletivos e individuais e, necessariamente, isto por si só não representa uma contradição. Entretanto, estas perspectivas parecem concorrer nos documentos analisados, na medida em que o âmbito coletivo aparece como pressuposto filosófico, enquanto a dimensão individual adquire materialidade, seja nos testes cognitivos ou no *Libro Simple* – ferramentas emblemáticas da cultura escolar tradicional e tecnicista, amplamente criticados ao longo da história pelo reducionismo que estabelecem em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Esta contradição apontada se agrava ao ser pensada em relação a um elemento que denota a fragilidade destes programas no conjunto das políticas de EJA: o voluntariado. Aspecto que parece ignorar o recorrente debate em relação à importância de formação docente específica para atuação na EJA, ao mesmo tempo que mascara as deficiências de financiamento destinado à esta modalidade, como afirma Di Pierro (2010, p. 954) sobre a realidade brasileira, mas que pode muito bem ser traduzido à realidade argentina.

Um financiamento mais adequado é pré-condição para superar a situação vigente na atualidade, pela qual, sob o biombo artificial do “voluntariado”, pessoas sem a necessária formação pedagógica são convocadas a atuar como alfabetizadoras com remuneração inferior ao piso salarial nacional da categoria.

Esta configuração revela uma tendência à insustentabilidade da política e acaba por realocar a EJA numa posição marginalizada no interior dos sistemas educacionais, condição que vem tentando ser superada há décadas. Neste sentido, a insistência com que os documentos analisados descrevem a integralidade da política de EJA compõe um discurso que se esvazia na medida em que verificamos suas fragilidades estruturais e suas contradições.

Além disso, parece-nos fundamental a necessidade de constantemente problematizarmos a maneira sutil com que os problemas da sociedade são justificados pelo analfabetismo ou pela baixa escolarização da população. Neste sentido, Street (2010, p. 36) ironiza a relação que atribuímos entre o analfabetismo e os problemas da sociedade.

As pessoas são analfabetas, portanto, seu processo cognitivo é inferior, seu desenvolvimento econômico é prejudicado, suas relações de gênero são pobres. Ouve-se isto frequentemente: se há formas de exploração, misoginia, hierarquia, hegemonia masculina, dê-lhes alfabetização, e tudo isso se resolverá.

A esta referência acima, poderíamos incluir a conquista da cidadania e a superação de todas as outras adversidades vividas nas sociedades modernas, entretanto, Kleiman (1995) nos lembra que não há nenhuma evidência de que esforços de alfabetização em massa provocaram grandes efeitos estatísticos em relação ao desenvolvimento econômico, à igualdade social ou à modernização das sociedades. Com isso, a autora não faz uma defesa ao analfabetismo, ao contrário, pretende chamar atenção à mitificação estabelecida ao caracterizarmos os grupos não-letrados em relação aos letrados. Para ela, esta comparação coloca o último grupo como norma de referência desejada para a sociedade, gerando concepções deficitárias acerca dos grupos minoritários, reproduzindo preconceitos, podendo até “[...] criar duas espécies cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem” (KLEIMAN, 1995, p. 27).

Por outro lado, ignorar o papel fundamental da alfabetização nas sociedades grafocêntricas, seria o mesmo que ignorar como estas sociedades se organizam. Neste sentido, a alfabetização é necessária e enquanto for posse e privilégio de apenas uma parte da sociedade, se constituirá munição para a legitimação da dominação (SOARES, 2003). Assim, podemos concluir que, se por um lado, não é possível determinar que a alfabetização e a escolarização sejam garantias de cidadania ou igualdade social, tampouco sem elas poderemos construir formas plenas de participação social, política, econômica e cultural.

Compreendemos que é nesse contexto complexo que precisam ser pensadas as políticas de EJA e, conseqüentemente, as políticas de alfabetização. As conquistas da modalidade, seja no campo conceitual ou na dimensão legal parecem não conseguir alterar a caracterização dos programas de alfabetização, e isto pode ser constatado ao verificarmos que Brasil e Argentina estão há mais de 60 anos reeditando programas de alfabetização com características muito semelhantes.

Referências

ARGENTINA. Ministério de la Educación, Ciencia y Tecnología. **La propuesta educativa en los centros de alfabetización**. Cuaderno de Apoyo. Programa Nacional de Alfabetización. Buenos Aires: Ministério de la Educación, Ciencia y Tecnología, 2006. Disponível em: <[http://www.oei.es/alfabetizacion/cuadernillo1 .pdf](http://www.oei.es/alfabetizacion/cuadernillo1.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2016.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. **Orientaciones para el alfabetizador**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

ARROYO, M. G. Educação popular e EJA: ações plurais, sujeitos singulares. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis, SC. (Palestra)

BRASIL. Ministério da Educação. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado**: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. Brasília, DF: MEC 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022-diretrizes-principios-pba-secadi&Itemid=30192>. Acesso em: 2 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 44, de 05 de setembro de 2012. Brasília: FNDE/MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13799-res44-05092012-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 abr. 2016.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Educação e Sociedade**, vol. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

PAREDES, S. M.; POCHULU, M. D. La institucionalización de la Educación de Adultos en la Argentina. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 36/8, 2005. Disponível em: <<http://rieoei.org/deloslectores/1012Paredes.PDF>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

RODRIGUEZ, Lúcia. **La Educación de Jóvenes y Adultos em Argentina. Balance y perspectivas**. Encuentro Latinoamericano: la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina, Cátedra Latapí. Buenos Aires: Centro Rental Sound & Vision, 2014. Disponível em: <<http://www.oei.org.ar/novedades/spip.php?article12>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SOARES, M. Alfabetização e Cidadania. In: SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 55-60.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectiva. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53