



# Educação de jovens e adultos e alfabetização: questões conceituais

## Resumo

*O artigo discute a importância e a natureza política dos conceitos para a formulação de teorias; aborda a educação como ato atrelado a seu tempo histórico, reflexo de regras econômicas, sociais, culturais, jurídicas e políticas, indispensável à manutenção e mudança dos sistemas sociais e das sociedades; apresenta a educação de jovens e adultos (EJA) como atividade de perfil variado, ao longo da História, em sintonia com as conjunturas de cada tempo e, na atualidade, como luta política em prol da promoção e do apoio à aprendizagem de adultos, durante toda a vida, incluindo a garantia de acesso, bem como a permanência, à pessoas que na infância ou na juventude foram privadas da educação escolar; discute a alfabetização de pessoas jovens e adultas como atividade de promoção da habilidade de uso da leitura e da escrita na dinâmica contemporânea das sociedades e como portal indispensável à entrada das pessoas no processo de escolarização.*

**Palavras-chave:** Teoria e política. Educação de jovens e adultos. Alfabetização.

## Abstract

### Youth and adult education and literacy: conceptual questions

*This paper analyzes the importance and the political nature of the concepts for the formulation of theories. This article has a bottom-up-approach regarding education as an act that is linked to its historical time, a reflex action from economic, social, cultural, juridical and political rules. The education is indispensable to the maintenance and change of the social systems. This survey presents youth and adult education as a varied profile job along History, in tune with the conjectures concerning each period of time and nowadays as a political struggle in favor of the promotion and full support to adult learning and even the guarantee of their entry into schools, where these people have not been allowed to study at during their childhood or during their youth. It also talks about literacy of the youth and the adult as an assignment that provides the essential skills, such as reading, writing, which are seen as an indispensable tool to their entrance into the schooling process.*

**Keywords:** Theory and politics. Youth and adult education. Literacy.

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal da Paraíba. Mestre e doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. E-mail: barbossa2@terra.com.br



## Introdução

Em nome do combate ao analfabetismo, desde 1947 vêm sendo realizadas, no Brasil, campanhas de alfabetização de jovens e adultos; uma ação que costuma envolver, para o trabalho da docência, pessoas de diversos níveis de escolarização. Entre os alfabetizadores, encontram-se pessoas com formação pedagógica em nível de graduação ou em pós-graduação e, também, as de pouca ou de nenhuma formação pedagógica, havendo, inclusive, as de pouquíssima escolarização, que não conseguem ler nem escrever corretamente.

Do ponto de vista das políticas públicas, de modo geral, a alfabetização das populações – que na infância ou na juventude foram privadas do acesso à escola ou da sua permanência nela – costuma ser tratada como atividade secundária, como ação emergencial, desenvolvida à base de campanhas, em ações aligeiradas, com vistas à obtenção de objetivos bem específicos relacionados a cifras estatísticas que impedem atenção aos aspectos relacionados à boa qualidade do ensino, mas que servem aos administradores do Estado, historicamente empenhados em vender de si uma boa imagem.

Aos alfabetizadores, com ou sem experiência docente anterior, possuindo ou não formação de base pedagógica, compete impedir que algum alfabetizando abandone a sala de aula como parte do desafio de alfabetizar jovens e adultos que, na maioria das vezes, não encontram uma escola adaptada às suas necessidades de aprendizagem.

Para esse trabalho de alfabetização, os materiais didáticos costumam ser escassos ou inadequados, de modo a não contribuir para um ensino eficiente, capaz de desenvolver a habilidade da leitura e da escrita.

Entre os educandos de uma mesma sala de alfabetização, é comum a existência daqueles que, por algum tempo, já freqüentaram a escola e, por isso, sabem ler ou escrever letras, palavras ou frases; e há os que não conseguem identificar nem escrever as letras. Essa diversidade de “níveis de conhecimentos” é ampliada, durante o percurso da alfabetização, por uns que aprendem num ritmo mais veloz do que outros. Além disso, existem os com menos de 20 e os com mais de 40 anos de idade, com comportamentos e ansiedades próprios de cada

geração. Todos a serem atendidos, simultaneamente, em seus estágios e necessidades de aprendizagem.

O conjunto desses fatores, quando somados, situa no mesmo patamar de desafios o professor que possui larga experiência no campo da docência e o que vai vivenciar a experiência do ensino na EJA pela primeira vez.

Ainda como fator que repercute na qualidade do trabalho de alfabetização dos jovens e adultos, é comum se oferecerem aos docentes cursos rápidos de capacitação que geralmente mais confundem do que auxiliam os que têm o desafio de alfabetizar pessoas.

Convencido de que as populações que foram privadas do direito de aprender na escola merecem ter um ensino de qualidade – e ciente das dificuldades por que passam os professores diante das exigências do trabalho de alfabetização na EJA –, decidi refletir sobre a natureza dos conceitos de educação de jovens e adultos e de alfabetização. O foco na discussão conceitual se deve à consciência de que os conceitos produzidos para o estudo de fenômenos sociais são angulações de natureza política, uma vez que a idéia que define um determinado fenômeno demarca seu perfil e suas fronteiras, inclusive implicando formas de lidar com ele.

A relevância da discussão em torno da alfabetização na educação de jovens e adultos se ata ao zelo de fazer com que essa atividade seja assumida como política pública e como ação capaz de aprender com erros ocorridos no passado, para que o atual programa de alfabetização do governo federal, Brasil Alfabetizado, não seja transformado em mais uma campanha de alfabetização fracassada, a exemplo das outras tantas anteriores.

O debate sobre alfabetização e sobre educação de jovens e adultos é de natureza inconclusa, dada a impossibilidade de se conter, em qualquer explicação, uma visão abrangente e total de fenômenos sociais. A visão e os argumentos utilizados para descrever um fato social trazem embutidos um posicionamento e uma atitude política, um enquadramento que é resultado de recortes teóricos, quase sempre polêmicos, e de quadros de referência sempre limitados.

Tenho clareza, também, de que escrever sobre questões conceituais para um público de escolarização e de formação diversificadas não é



uma tarefa simples. Mas também não será simples, no contexto das cobranças da sociedade contemporânea em relação ao trabalho escolar, equilibrar a execução do trabalho de alfabetização para jovens e adultos que trazem consigo necessidades e saberes distintos, diversidade de experiências de vida e de expectativas em relação à escola e aos seus conteúdos.

Em razão da busca desse equilíbrio, não me preocuparei em seguir um estilo rigorosamente acadêmico: viverei a soltura da escrita livre, como fazem os ensaios. Nessa tarefa, gostaria de me desfazer das amarras que fazem da academia, muitas vezes, uma teia presa em si mesma. Partilho do pensamento que afirma o debate sobre educação como uma ação democrática, um campo que pode ser discutido, construído e conhecido por qualquer pessoa. Essa postura, entretanto, não anula o fato de ser a escolarização um fenômeno que deve ser mediado pela ação de profissionais. O ato de alfabetizar ou de escolarizar alguém não pode ser relegado ao voluntarismo, nem ser visto como um trabalho que pode ser assumido por qualquer um ou norteado meramente pela boa vontade. A educação escolar não é uma ação qualquer, ela é processual, sistemática, contextualizada, de implicações múltiplas, exige estabelecimento de metas, planejamentos e verificação de resultados. Nela, há conteúdos que demandam competências específicas, sem as quais não se pode obter qualidade plausível.

Ao discutir os conceitos de educação de jovens e adultos e de alfabetização, não me adentrarei na definição do perfil do trabalho escolar, mas não há como refletir sobre ele sem fazer menção ao trabalho característico da escola.

## Conceitos e teorias

Pensar o conceito de educação de jovens e adultos e o de alfabetização é um desafio que não pode ser vencido sem que se esteja atento à natureza dos próprios conceitos. Estes visam singularizar um fenômeno, apresentando suas características gerais. Dizem algo do existente, em dado momento, e sob um determinado ponto de vista; são artifícios úteis à explicação do mundo. Produzidos intencionalmente para usos sociais, sua formulação não é gratuita, nem neutra, mas resultado da observação e da interpretação humana.

Os conceitos visam fornecer elementos identificadores de fatos naturais ou sociais, na intenção de auxiliar a compreensão de realidades, com o propósito de influenciar a atuação das pessoas diante delas. Sendo um produto da ação humana, atua, na elaboração dos conceitos, o que seus formuladores sentem, pensam, percebem, acreditam, necessitam, desejam ou defendem. Dessa forma, os conceitos, ao referirem fenômenos sociais, não estão isentos de opções, crenças ou paixões.

Em relação a seus usos, Abbagnano (2000, p. 164-168) esclarece que alguns conceitos mostram-se com maior ou menor capacidade de descrever determinado fenômeno. Quanto melhor ele definir um objeto especificado, mais ele pode ser influente na atitude das pessoas. Há conceitos que se perpetuam por um período de tempo maior, por continuarem atuais ou por permanecerem úteis à ação humana. E há os que passam por modificações, decorrentes das mudanças ocorridas no objeto ao qual eles se referem, ou de novas compreensões acerca da realidade por eles definida. A razão humana trabalha com conceitos e estes auxiliam na formulação de teorias, através das quais guiamos ou explicamos nossa ação no mundo.

Os conceitos, ao atuarem no enquadramento de um fato social, ampliando ou reduzindo suas margens, simplificando-o ou dando-lhe complexidade, exercem papel político, favorecendo ou inibindo iniciativas concretas.

Nessa perspectiva, durante os anos 1960 e 1970, quando para se conhecer o número de analfabetos existentes no Brasil, se perguntava, no recenseamento, "Quantos aqui sabem assinar o nome?" e se constava como alfabetizadas todas as pessoas que sabiam assinar o nome, se estava atuando com um conceito de alfabetização equivalente à habilidade de saber assinar o próprio nome, não importando se a pessoa, tida como alfabetizada, era ou não capaz de ler ou de escrever um pequeno texto. Isso revela que estatísticas sobre fenômenos sociais se modificam, a depender do recorte conceitual de que se esteja fazendo uso para a consideração de um fato, e demonstra que a opção conceitual se faz atrelada a propósitos.

A utilização de um conceito que considerava alfabetizada toda pessoa que assinasse o próprio nome, embora não soubesse ler nem escrever, trazia implicações não apenas às es-



tatísticas apresentadas, mas também ao perfil das atividades de alfabetização. Se alfabetizar equivale a somente habilitar a pessoa ao ato de escrever o próprio nome, essa ação é de baixo custo, de breve duração e não exige a contratação de profissionais qualificados; pode ser realizada sob precárias instalações, sem praticamente nenhum material didático, e sob a orientação de pessoas com pouca ou nenhuma formação pedagógica. Ensinar uma pessoa a ler e a escrever o próprio nome é tarefa fácil. Talvez, pela noção de um conceito restrito de alfabetização, se tenha, ao longo da história brasileira, colocado a tarefa de alfabetizar pessoas nas mãos de qualquer um.

Sendo os conceitos base à formulação de teorias, enquanto exprimem os contornos de um objeto ou idéia – podendo alargá-los ou estreitá-los, de acordo com sua instrumentalidade ou função numa cadeia de conhecimentos ou de interesses sociais –, tal como aos conceitos, ocorre, também, às teorias cumprir funções políticas. Teoria e conceitos são recortes, são angulações ou pontos de vista, atentos e intencionais. Por isso, nas Ciências Sociais, para um mesmo objeto não existe um conceito único. As teorias, como a ciência, são apenas segmentos dos processos vitais da sociedade; elas se ligam a motivações políticas e a circunstâncias de grupos sociais. Os conceitos e as teorias que se referem à educação de pessoas trazem embutidos posicionamentos em relação ao papel do ser nas sociedades existentes e sinalizam as motivações de quem os elaborou.

Nas Ciências Sociais, a teoria, em sua função política, amolda-se a conjunturas e, na maioria das vezes, define conveniências e o rumo de uma ação. Ela compõe o quadro explicativo que dá bases para iniciativas, induzindo direção e modos de atuação, atendendo a propósitos, embora – em nome da neutralidade científica, da crença “na humanidade”, ou qualquer desculpa outra – possa-se, maquiavelicamente, omitir a evidência de que teorias estão atadas a interesses políticos e que, na dinâmica de uma sociedade desigual, competitiva, classista e excludente, as teorias são difundidas ou ocultadas com o propósito de servir a interesses de uns contra os de outros.

O conceito de educação e as ações que se estabelecem, tendo-o por referência, refletem, claramente, o peso que conceitos e teorias as-

sumem no dia-a-dia das pessoas servindo como instrumento de barganhas na disputa política da vida humana. Isso porque a vida humana é, em toda a sua extensão, feita essencialmente de lutas políticas.

Teorias podem servir a alguns interesses e não a outros, sob condições históricas. Elas se apresentam como descrições ou explicações de fatos, que podem ser úteis para reforçar teses e práticas em voga, ou para negar crenças, conhecimentos ou ações em curso.

A teoria é uma formulação racional, concebida como um sistema coerente de proposições ou de declarações sobre o real, seguindo um quadro de referência e de valores que a situa dentro de regras e convenções que lhe dão significado. Vejamos:

A teoria, aplicada ao mundo do natural, não modifica a realidade, já que é mera construção mental; mas se aplicada ao mundo do moral, então produz mudanças. Essas mudanças podem ocorrer independentemente do acerto da teoria. Teorias claramente incorretas a respeito de certas condições sociais produziram e produzem importantes mudanças no seio da sociedade. Daí as graves questões éticas que acompanham a formulação de teorias que impliquem mudanças sociais (FERRATER MORA, 1987, p. 1215).

A teoria, ao contrário do que muitos pensam, não é algo em contraposição à prática; porquanto, ela norteia as ações, auxilia no agir do dia-a-dia, ajuda no estabelecimento de justificativas e de metodologias, interfere na definição de objetivos e decorre, também, da práxis. Assim, teoria e prática não se separam, uma depende da outra. A teoria não é soberana sobre a experiência, é afetada pelo contexto no qual é chamada a se fazer valer; funciona como instrumento que busca explicar os desafios do cotidiano e é o que fornece nexos entre pensamento e ação. Na visão de Giroux (1986), a estrutura e o uso das teorias se ligam à ação dos sujeitos que a utilizam para dar significado a suas vidas.

Na trama cotidiana do ser humano, a teoria que norteia a ação de uma pessoa pode não ser a que orienta a da outra. Na diversidade de interesses das sociedades de classes, pigmentada de valores oponentes, de barganhas polí-



ticas, culturais e econômicas, a delimitação conceitual atua na tomada de posição e na forma de enfrentamento dos fatos.

Nesse sentido, para educação não existe um conceito único, já que esses seguem recortes, sempre, atentos a propósitos. A intencionalidade é uma das marcas da ciência. Pois, como alerta Lyotard (1998), não existe ciência desinteressada, apática, neutra; ela está, sempre, a serviço de algum objetivo.

Dito isso, podemos partir para os conceitos que demarcam a alfabetização e a educação de jovens e adultos na sociedade brasileira.

## O conceito de educação

A educação, conforme Pinto, pode ser definida como "o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos" (2000, p. 30).

Para Brandão, a educação é uma marca das sociedades humanas. Sua natureza é dinâmica, plural, não segue padrão único. Cada povo, qualquer época, toda classe ou grupo social vive em meio a valores, crenças, prioridades. E esse universo define princípios, estabelece razões, forja um determinado tipo de educação. A educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades (BRANDÃO, 1985, p. 11).

De acordo com a posição desses autores, não existe pessoa sem educação, o que existe são diferentes modos de educação das pessoas, de acordo com a época, a cultura, a necessidade conjuntural ou as estruturas de uma determinada sociedade. A educação, assim, não pertence apenas aos que tiveram o privilégio da escolarização, pois chega a todas as pessoas, de modo que não existe povo sem educação. Educação não se confunde com escolarização, ela se dá onde não há escolas.

Freitag (1986), ao analisar de que maneira o interesse pela educação se reflete na sociedade política (política educacional) e na sociedade civil (realidade educacional), apresenta diversas posições conceituais sobre a questão. E afirma que entre quase todos os autores há uma concordância em dois pontos:

1) a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e de sociedade;

2) numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica (FREITAG, 1986, p. 15).

Para Parsons (1964), a educação é indispensável para a constituição e para a manutenção dos sistemas sociais e das sociedades. De acordo com sua ótica, a educação é uma ação de continuidade, de perpetuação da ordem, da harmonia e do equilíbrio que regem as sociedades com seus sistemas e subsistemas como um todo. É a expressão de doutrinas de gerações mais velhas sobre as mais novas, baseadas em uma filosofia de vida, concepção de homem e de sociedade, efetivada através de instituições específicas: família, igreja, escola, comunidade (FREITAG, 1986).

Freitag aproxima a posição de Parsons à de Durkheim. Segundo ela, ambos vêem na educação um mecanismo de correção e de ajustamento do indivíduo às estruturas societárias dadas. Ela os critica pelo conservadorismo de suas posições. Diferentemente deles, Dewey (1920) considera o indivíduo habilitado a atuar no contexto em que vive, não simplesmente reproduzindo experiências que lhes foram transmitidas, mas reorganizando seu comportamento, interferindo na organização da própria sociedade.

Una sociedad progresiva considera valiosas las variaciones individuales porque encuentra en ellas los medios de su propio crecimiento. De ahí que una sociedad democrática deba, de acuerdo com su ideal, permitir la libertad individual y el juego libre de las diversas capacidades e intereses em sus medidas educativas (DEWEY, 1920, p. 257).

Para Dewey (1978), a vida, em qualquer de seus momentos, constitui a educação. Não há sentido na visão que afirma ser a educação uma preparação para a vida. A vida não será, a vida é. Sendo assim, não há como defender uma escola que se paute em saberes segregados da vida, sem relações com a realidade, inaplicável.



Dewey defendia a idéia de que o conhecimento deveria ser algo que pudesse ser aplicável, com sentido, um impulso cotidiano, donde capacidades nativas ou adquiridas por experiências fossem levadas em consideração e conduzidas ao aperfeiçoamento. Segundo ele, um conhecimento livresco, intelectualista, é, na melhor das hipóteses, uma indisposição para a ação, a incapacidade de um projeto concreto, realizável, antes prejudicial do que útil.

Diferentemente de Parsons e de Durkheim, Dewey não via a vida humana como um dado pronto, pedindo repetição, mas a tinha como um eterno fazer-se, como uma ação concreta efetivada em sintonia com os desafios e contextos em que o ato de educar se realiza. Ainda sobre educação, Freire (1980; 1988) a via como ação política dos homens no mundo, capaz de promover a libertação das pessoas ou de fazê-las objeto. Freire definiu a educação como ato político, uma tomada de posição, um ato partidário em favor ou da opressão ou da libertação humana.

Os empreendimentos teóricos para esclarecer o fenômeno da educação são muitos e de matrizes distintas. Em todos os casos, nenhum autor, sozinho, conseguiu enquadrar todas as possibilidades de efetivação da educação. Sobre a educação, há sempre o que se dizer e há sempre aspectos válidos na visão dos autores; mesmo naqueles em que não há consenso. As abordagens teóricas, por natureza, são enquadramentos de fatos, tratados sob um determinado ângulo, não podendo, na sua limitação, reunir explicações de todos os elementos que influenciam os caminhos e o perfil da educação. Para a escolha do ângulo pelo qual se quer evidenciar a educação, necessita-se ter clareza do propósito da própria explicação a ser empreendida. Pois, na estrutura das sociedades, tanto o ato de educar é intencional quanto o é a explicação teórica deste.

O conceito de educação se ajusta a uma determinada situação, representativa de interesses, de épocas, de universos culturais. Em cada uma das visões, há implicações distintas para a práxis e para os resultados pretendidos. Por isso, pode-se afirmar que qualquer definição de educação traz, sempre, uma dimensão política.

Um conceito de educação que se queira universal, atemporal, aplicável a qualquer gama

de interesses ou motivações, pode se revelar também inútil, incapaz de orientar as ações em situações concretas. Os conceitos devem ajudar a compreender fenômenos, para, através dessa compreensão, melhorar a práxis. Os conceitos sobre educação tanto ajudam a esclarecer o fenômeno da educação como são empreendimentos políticos, engajados. Não existe educação neutra, ela é, antes de tudo, uma tomada de posição ante o mundo (FREIRE, 1988).

Não há como separar a educação das formas de consciência, das instituições nas quais ela se realiza, nem das regras econômicas e jurídicas que dominam uma determinada sociedade. A educação, mesmo quando reduzida a um fenômeno existencial, referida ao modo como homem e mulher, indivíduos, constroem sua identidade, ela é sempre social, cultural e política.

Considerando que estamos numa sociedade de classes sociais, competitiva, excludente, estruturada em regras políticas, econômicas, jurídicas, culturais, a educação é, nesse espaço, um instrumento político que pode atuar na manutenção do *status quo* ou em prol de uma transformação social. Desse ponto de vista, não faz sentido pensar uma educação padrão, que possa, na sociedade de classes, atender a todos. A realidade dos indivíduos, não sendo a mesma, cobra da educação engajamentos distintos, que considere as demandas específicas (incluindo o interesse das pessoas), próprias do universo desses indivíduos.

## A educação de jovens e adultos

A educação de jovens e adultos não é uma prática recente no Brasil. Ela vem se dando desde os tempos coloniais. Em cada época, a depender da conjuntura e dos propósitos de sua efetivação, ela assumiu um perfil diferente. Na fase colonial, atendia ao intento de catequizar os nativos e de ensinar-lhes a língua portuguesa (PAIVA, 1983) no final do século XIX e começo do século XX, servia de apoio à articulação e à luta sindical de operários, reunidos pelo revolucionário movimento anarcosindicalista (ACO, 1985; REZENDE, 2005); de 1947 a 1963, foi transformada em atividade de alfabetização, como campanha nacional de erradicação do analfabetismo; no início dos anos 1960, foi, também, sinônimo de movimento popular, reunindo alfabetização com atividades



de conscientização política, utilizando-se, para tanto, de recursos audiovisuais: teatro, rádio, circo, cinema, fotografias projetadas como *slides*, e de outras ações de comunicação e expressão, na meta de politizar e de organizar as populações para a promoção de mudanças sociais e políticas no país (REZENDE, 2005; PAIVA, 1983); de 1983 em diante, foi reduzida às atividades de escolarização para pessoas que não freqüentaram a escola, suficientemente, na infância ou na juventude, da alfabetização ao ensino médio.

Soares, ao explicar o que seja, no Brasil, a educação de jovens e adultos, afirma:

A educação de adultos é antiga. Surge para atender à parcela significativa da população que não conseguiu e não consegue concluir o ensino fundamental na idade escolar, nos cursos diurnos. Ela é fruto da exclusão e da desigualdade social. São demandatários da educação de jovens e adultos aqueles que não tiveram acesso a escola na idade própria, os que foram reprovados, os que evadiram, os que precisaram trabalhar para ajudar a família [...] (1996, p. 28).

Ao longo da história brasileira, o que hoje se denomina EJA esteve, todo o tempo, direcionado a pessoas desfavorecidas pela estrutura econômica do capitalismo, que, exclui amplos setores da população do acesso à educação escolar, à saúde e a outros direitos considerados básicos, como alimentação, moradia etc. A EJA não se refere à educação de todos os adultos nem à educação de todos os jovens; tampouco alude a toda e qualquer ação educativa que se destine aos jovens e aos adultos. Segundo Oliveira (2001), a educação de jovens e adultos é uma temática que se estabelece voltada a um público específico, composto de jovens ou adultos trabalhadores ou filhos de trabalhadores com baixo nível de instrução escolar, com uma história de vida ligada a ocupações profissionais não qualificadas, urbanas ou rurais, com passagem curta e não sistemática pela escola.

A clientela da EJA, segundo o Parecer CNE/CEB 15/98<sup>2</sup>, é feita de

[...] adultos ou jovens, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nesta etapa da escolaridade (In: SOARES, 2002, p. 39).

No presente, além do conceito que reduz, no Brasil, EJA a atividades de escolarização, a definição que mais se difunde, no mundo sobre educação de adultos é a elaborada na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confinteia), realizada em 1997, em Hamburgo:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

O alargamento conceitual da educação de adultos, promovido na V Confinteia, como destaca Di Pierro (2004), influenciou, no Brasil, o parecer do relator das Diretrizes Curriculares Nacionais, mas não alterou a visão que se tem da EJA como educação compensatória, comum entre os educadores e gestores da educação no país. Contudo, diz ela:

Conferir prioridade à escolarização é uma postura razoável em um país com elevado analfabetismo e população pouco instruída, mas a hegemonia da concepção restrita de educação de pessoas adultas dificulta explorar o potencial formativo dos ambientes urbanos

<sup>2</sup> Conforme informa o Parecer CEB 11/2000, publicado por Soares (2002) e por Souza (2002).



e de trabalho e dos meios de comunicação e informação, e inibe a adoção de políticas intersectoriais que articulem o ensino básico às políticas culturais, de qualificação profissional e geração de trabalho e renda, de formação para a cidadania, de educação ambiental e para a saúde (DI PIERRO, 2004, p. 14).

A redução ou a ampliação conceitual de qualquer modalidade de educação, como já foi dito, não são gratuitas; elas se afinam a intenções políticas, crenças, propósitos econômicos e trazem implicações à execução e ao financiamento das ações a elas relacionadas. Nesse sentido, é ilustrativa a posição do governo Fernando Henrique Cardoso que, na segunda metade dos anos 1990, diante da pressão do Banco Mundial para que fossem cortados gastos com demandas sociais, decidiu não financiar a EJA, alegando que bastaria investir na qualidade do ensino fundamental das crianças para que, muito em breve, cessasse, no Brasil a necessidade da EJA. Esse raciocínio reduzia a EJA a ações fracassadas de escolarização de adultos, ligadas às etapas iniciais da educação fundamental não partilhando, em nada, da idéia defendida pela Unesco, de ser a educação um direito de todos, que acompanha a pessoa ao longo da vida. A atitude revelava, também, a baixa prioridade que os setores mais pobres da população assumem na política de determinados governos.

Para os não alfabetizados e subescolarizados bastariam os programas compensatórios de assistência social, como o Programa Alfabetização Solidária, sem maiores responsabilidades do referido Ministério (PAIVA, 2004, p. 32).

De acordo com Paiva (2004), após a Conferência de Hamburgo (1997), duas vertentes passaram a configurar a educação de jovens e adultos:

[...] a primeira, a da escolarização – assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independente da idade, por passar a ser vista a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação

formal, incluindo-se nessa vertente as ações educativas de gênero, etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem. Essa vertente passa a constituir o verdadeiro sentido da EJA (p. 31).

A concepção de educação como direito fundamental e como processo que acompanha a vida toda foi reforçada, em 2003, numa reunião intercalar de revisão da V Confinteia, realizada em Bangkok, de 6 a 11 de setembro. Nessa reunião reforçou-se o entendimento da aprendizagem e da formação de adultos como chave para o século XXI e para a vivência nas sociedades da informação. A educação como um direito, ao longo da vida, tornou-se, visivelmente, a mais recente bandeira das conferências internacionais em torno da educação de adultos.

Atualmente, a discussão sobre a idade em que deve cessar o direito da pessoa à escolarização parece superada no Brasil. A Lei nº 9.394/96, no artigo 4º. afirma o dever do Estado com o "ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria". Aos jovens e adultos, deve-se assegurar oferta da educação regular "características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola" (Lei nº. 9.394/96, artigo 4º. inciso VII).

O debate em torno da idade, ou do período da vida, para que a pessoa permaneça com o direito de continuar aprendendo na escola é importante, mas ele não encerra a discussão conceitual sobre educação de jovens e adultos. Isso porque a EJA pode ser muito mais do que processo de escolarização; e, mesmo quando reduzida à escolarização, ela assume um perfil que a distingue da educação de crianças, desobrigando-a de partilhar do mesmo conceito da educação escolar dirigida a pessoas de menos de 15 anos de idade.

A escolarização de pessoas jovens e adultas, em razão da consciência que o adulto e o jovem possuem do mundo e em função das cobranças sociais que lhes são feitas, se apresenta diferenciada, no conteúdo e na forma, da que é estruturada para crianças. A distinção deveria ser um consenso perante as necessidades de



conhecimento das pessoas que, de modo geral, variam a cada período da vida, a cada nova circunstância e de sociedade a sociedade.

De acordo com a faixa etária, a profissão, a etnia, o sexo, a classe social, a região geográfica e a conjuntura política e cultural, são cobrados domínios e comportamentos distintos das pessoas. No tocante à faixa etária, em geral, de um adulto se exigem conhecimentos que não são os mesmos cobrados a uma criança. Tudo isso reforça a defesa de que a educação de pessoas adultas ou de jovens deve ser efetivada em padrões distintos dos da educação de crianças. Essa peculiaridade, contudo, não implica caracterizá-la como superior ou inferior. Implica atentar para as distinções existentes entre os jovens e os adultos, inclusive no modo de aprender e no uso que é feito, por eles, dos conteúdos adquiridos pela via da educação.

## Educação e cidadania

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000), o objetivo maior da educação escolar é o de promover, nas pessoas, o exercício da cidadania,

[...] tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (p. 13).

Na educação de jovens e adultos essa determinação se faz importante, principalmente, porque os que procuram se escolarizar, através da EJA, são pessoas que tiveram em algum momento da vida negados alguns dos direitos fundamentais, entre eles o do acesso à educação básica.

A escola, para a promoção do exercício da cidadania, de acordo com os PCNs (BRASIL, 2000, p. 16), deve fomentar nas pessoas:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - a formação de atitudes e valores;

IV - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Transformar a escola em espaço propiciador da cidadania implica alterações de ordem curricular, exigindo conteúdos que façam ligação direta do trabalho de sala de aula com o exercício do direito social, político e civil das pessoas, já que este é o tripé que compõe a cidadania plena. A promoção do exercício da cidadania não é tarefa que possa ser obtida, apenas, com a atitude de uma escola limitada a estruturar uma determinada seqüência de conteúdos – por mais amplos que sejam esses –, apoiados numa demarcada intervenção metodológica, seguindo um ensino seriado que vai da alfabetização à oitava série, ou ao término do ensino médio.

Numa sociedade cidadã, é dever do indivíduo:

[...]ser o próprio fomentador dos direitos a todos, ter responsabilidade em conjunto pela coletividade, cumprir as normas e propostas elaboradas e decididas coletivamente, fazer parte do governo direta ou indiretamente, ao votar, ao pressionar através de movimentos sociais, ao participar de assembléias – no bairro, sindicato, partido ou escola. E mais: pressionar os governos municipal, estadual, federal e mundial (em nível de grandes organismos como o Fundo Monetário internacional - FMI) (COVRE, 1991, p. 8-9).

Para ser cidadão, o ser humano necessita dispor do domínio sobre seu corpo e sua vida, desfrutar de um salário suficiente ao seu sustento, ter o direito à educação, à saúde, à habitação e ao lazer; e, mesmo tendo tudo isso, a pessoa só é cidadã se puder expressar-se livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, participar de movimentos e de lutas sociais, defender seus valores, ter liberdade, não se deixar oprimir. Assim, a ação de promover, nas pessoas, o exercício da cidadania não se reduz à atividade escolar, embora essa se revele como um suporte indispensável.

Numa sociedade de classes sociais, excluída, globalizada, competitiva, como já disse,



em que o Estado (e seus poderes, Legislativo, Judiciário e Executivo) é coligado a homens de negócios que agem para que a saúde, a educação, a moradia e outros benefícios sociais sejam transformados em mercadorias vendáveis, como serviços privados aos que possam pagar por eles, a escola, se ficar sozinha, isolada em si mesma, não tem como prover pessoas ao exercício da cidadania. A menos que a cidadania seja reduzida ao ato de conservação das injustiças e das exclusões sociais praticadas no presente resumida, portanto, ao ato de se ser produtor, consumidor, ou votante, bem ao estilo defendido por Souza (2005, p. 7): “[...] são muitas as dimensões do cidadão, mas na sua relação com a sociedade elas são basicamente três: a dimensão do cidadão consumidor, a dimensão do cidadão produtor e a dimensão do cidadão participante da vida do país”.

Na tarefa de se promover o exercício da cidadania, a ação da escola terá de ser complementada pelo engajamento dos educandos em outras instâncias e movimentos sociais, organizados em função da defesa de interesses coletivos ou em atenção à diversidade de motivações e de particularidades da pessoa: sindicatos, partidos políticos, associações, movimentos de bairros, étnicos, de preferências sexuais, clubes e associações culturais, etc. A cidadania tem ligação direta com a cultura e com a política e esta não é ato isolado, se liga à economia e, por sua vez, a economia a conjunturas nacionais e internacionais. O ato de simplificar cidadania à ação da escola, se não for ingênuo, tem a intenção de deixar as coisas como estão e as pessoas no lugar social em que se encontram. O exercício da cidadania – como condição para a existência de sociedades democráticas – é construído, também, pela disseminação de práticas participativas em todas as esferas sociais: nos lares, nas escolas, nas igrejas, etc. Como se vê, cidadania tem uma dimensão ampla, é ato politicamente coligado e em movimento.

## O conceito de alfabetização

Saber ler e escrever é uma necessidade, cada vez mais sentida, de pessoas que vivem em meio às sociedades grafocêntricas. A inabilidade para a leitura e para a escrita, nessas sociedades, constitui uma limitação à liberdade, interferindo na qualidade de vida das pessoas.

Nas sociedades letradas, ao contrário do que muitas pessoas pensam, ler e escrever não são atividades meramente operativas, mecânicas (FERREIRO, 2001), pois se ligam a funções sociais, a sistemas de interpretação, a complexos que envolvem o texto e o contexto; são atividades de uso social e não uma ação restrita à escola. O texto, como conteúdo a ser decodificado, é uma informação que se modifica em sua configuração, de acordo com sua finalidade ou com o meio no qual ele for impresso; uma carta pessoal, um ofício, um telegrama, um artigo de um jornal ou de uma revista, um anúncio comercial, tudo isso dá forma diferenciada ao texto. Por isso, a alfabetização não pode ser considerada como ato mecânico, pois é atividade que estimula, no indivíduo, a compreensão do mundo da escrita, das formas de sua codificação e seus diversos usos.

Sobre o conceito de alfabetização, Soares lembra que o seu sentido restrito – “aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita” – não mais atende à necessidade real das pessoas que vivem num mundo em que as transformações em todos os campos são freqüentes, destacadamente no universo das profissões, hoje imersas em tarefas complexas que dependem do processamento de informações, envolvendo a interpretação de textos, o uso de mapas, de cálculos matemáticos e de habilidades de comunicação.

Para ela, “[...] não se trata de primeiro aprender a ler e a escrever para só depois usar a leitura e a escrita, mas aprende-se a ler e a escrever por meio do uso da leitura e da escrita em práticas reais de interação com a escrita” (SOARES, 2003, p. 16). Essa visão implica mudanças não somente no conceito de alfabetização, mas na própria maneira de alfabetizar. Para tanto, não basta aos indivíduos terem ido à escola, ao longo de alguns dias, meses ou anos, é preciso que sejam capazes de ler e compreender o que estão lendo e de se comunicar através da escrita.

A alfabetização, como define Tfouni (2000, p. 9-10),

[...] refere-se à aquisição da escrita enquanto aquisição de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal.



Para Kleiman (1995), em sociedades tecnológicas, industrializadas, a escrita é onipresente e integrada cada momento do cotidiano. Em certas classes ou ambientes sociais, adultos e crianças são letrados mesmo antes de terem sido iniciados na alfabetização. Por isso, ela traz para o foco das discussões atuais sobre alfabetização os significados do termo letramento. Tfouni, através de uma diferenciação entre alfabetização e letramento, esclarece:

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 2000, p. 9-10).

A alfabetização, por sua vez, é um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para o uso da leitura e da escrita nas sociedades em que isso se faça necessário. A alfabetização, por sua vinculação ao sistema de escrita e pelo vínculo desse sistema a práticas sociais, não pode se reduzir ao ensino de letras, sílabas ou palavras isoladas. A escrita, como sistema, nunca foi privilégio de ninguém, nem é um produto escolar, mas é um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade (CAGLIARI, 1998). Assim sendo, aprender a ler e a escrever é mais do que decodificar um ou qualquer outro signo, é inserir-se no uso da escrita e da leitura para o desfrute de uma maior liberdade nas sociedades que funcionam mediadas por materiais escritos.

Estar alfabetizado é o começo de outra caminhada, a de seguir estudando sempre, para a obtenção de maiores conhecimentos, desenvolvimento de competências, ampliação das oportunidades profissionais e do crescimento pessoal. Sendo assim, ensinar ao indivíduo a habilidade de usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária tem sido o objetivo de todo o pro-

cesso de alfabetização, embora nem sempre essa tenha sido a compreensão.

Para Ferreiro, na alfabetização devem ser consideradas as concepções dos educandos sobre o sistema de escrita. Nessa direção, os métodos não oferecem mais do que sugestões, incitações, rituais ou conjunto de proibições. O método, diz ela, não pode criar conhecimentos.

Um novo método não resolve os problemas. É preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a ela, e até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora (FERNANDO, 2001, p. 41).

Para Cagliari, (1998, p. 32), foi a escola a complicar o ensino na alfabetização.

A alfabetização, que poderia (e deveria) ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com certa facilidade, tornou-se um pesadelo na escola. A razão principal é a atitude autoritária da instituição escolar. A autoridade escolar funciona melhor depois que os alunos estão "domados."

Cagliari acredita que o atrelamento da alfabetização à autoridade dos mestres, dos métodos e dos livros que trazem todo o processo preparado de antemão é um complicador que contribui para o fracasso do ensino. Para ele, todo professor deveria saber avaliar com precisão se um método é bom ou não, sem se deixar arrastar pelos periódicos "pacotes" ditados pelos órgãos públicos encarregados da educação. Ele assegura que

[...] nenhum método garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor [...]. Nada substitui a competência do professor e, enquanto nossas escolas continuarem a formar mal nossos professores, a alfabetização e o processo escolar como um todo continuarão seriamente comprometidos (CAGLIARI, 1998, p. 34).

Concluindo, os conceitos de educação de jovens e adultos e o de alfabetização, aqui apresentados, revelam a dimensão ampla do



trabalho docente que se expressa nas ações e nos procedimentos destinados a auxiliar pessoas na codificação e na decodificação de mensagens escritas e na habilidade de utilizá-las nas diversas realidades do mundo atual, somados à consciência de que a EJA não se reduz a uma modalidade compensatória de educação escolar, ela é parte de uma luta maior em prol da melhoria da qualidade de vida. Essa compreensão configura a alfabetização como portal de entrada de pessoas no processo de escolarização, ao mesmo tempo que a enquadra como ação política e, também, redimensiona o trabalho dos professores para além de procedimentos meramente técnicos na condução das atividades de ensino, tornando-o um ato engajado à causa popular. O compromisso político não dispensa a qualidade pedagógica; sendo dessa conjunção que resulta a configuração e a qualidade do trabalho dos professores, atores de grande importância para a efetiva obtenção dos objetivos da EJA.

## Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AÇÃO CATÓLICA OPERÁRIA – ACO. *História da classe operária no Brasil: infância dura – resistência de 1988 a 1919*. 2<sup>o</sup>. Caderno. Rio de Janeiro: ACO, 1985.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais – PCNs*. Volume 1 – Introdução. 2. ed. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- COVRE, M. de L. M. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DEWEY J. *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1920.
- \_\_\_\_\_. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- DI PIERRO, M. C. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Alfabetização e cidadania*. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo/Rio de Janeiro: RAAAB. n. 17, maio 2004.
- FERRATER MORA, J. Teoria. In: *Dicionário de Ciências Sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. O partido como educador educando. In: DAMASCENO et. al. *A educação como ato político partidário*. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras: ALB/ São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenários em mudança. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.
- Parecer 11/2000 CNE – CEB 1/2000; Resolução CNE – CEB 1/2000; Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos; Agenda para o futuro da Educação de Adultos. In: SOUZA, J. F. de. Org. *Educação de jovens e adultos no Brasil e no mundo*. Recife: Bagaço/Nupeg, 2000.
- PARSONS, T. *The social system*. Londres: The Free Press of Glencoe, 1964.
- PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- REZENDE, Maria Valéria Vasconcelos. *Educação de jovens e adultos no Brasil – visão histórica*. In: CUNHA, M. A. A.; MIRANDA, G. V. de; SALGADO, M. U. C. Orgs. *Formação superior de*



professores: módulo 7 – volume eletiva 2. Belo Horizonte: SEE-MG, 2005. Coleção Veredas.

SOARES, L. J. G. Educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. In: *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, n. 11, set./out.1996.

\_\_\_\_\_. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, M. Alfabetização: a resignificação do conceito. *Alfabetização e cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos*, n. 16, jul. 2003.

SOUZA, P. R. *A revolução gerenciada: educação no Brasil: 1995 – 2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.