

A emergência da escola de EJA de Vitória/ES e as políticas de alfabetização: a primazia da prática

The rise of a Youth and Adult Education school in Vitoria/ES and the literacies policies: the primacy of practice

Henrique José Alves Rodrigues¹
Edna Castro de Oliveira²

Resumo: Como resultado de pesquisa concluída³, este texto focaliza as políticas de alfabetização – da UNESCO, do Estado brasileiro, do município de Vitória e de uma escola exclusivamente de EJA, tendo como objeto para a concentração do olhar as concepções de alfabetização que balizaram tais políticas. Em diálogo com diferentes autores, tomamos como intercessores privilegiados o educador Paulo Freire, pela via da educação popular e o filósofo Jacques Derrida, pela via de seu gesto de desconstrução, para investigar a heterogeneidade de sentidos que caracterizam as políticas de alfabetização, tendo como ênfase a categoria da prática, bem como a atual dispersão conceitual em relação à alfabetização e ao modo de conceber o sujeito que se alfabetiza. A pluralização da noção de alfabetização com base na questão do contexto e da prática, parte da necessidade, na visão da UNESCO, de concentrar esforços financeiros em grupos sociais mais vulneráveis em que ganham força os conceitos de políticas focais e de empoderamento. Os resultados indicam que as políticas de alfabetização das duas últimas décadas podem nos dar elementos para a criação de uma política da memória, que os tempos atuais, de esvaziamento da institucionalidade democrática, requerem para combatermos uma política de esquecimento, que caracteriza os períodos de arbítrio, bem como impulsionar o prosseguimento das lutas.

Palavras-chave: Alfabetização – Prática; Educação de Jovens e Adultos; Política; Escola.

Abstract: This study analyses the literacy conceptions presented on the literacy policies from UNESCO, from the Brazilian State, from the city of Vitória, and from a Youth and Adult Education school. In a dialogue with different authors, this research took the popular education presented in the work of the educator Paulo Freire, as well as the deconstruction gestured presented in the work of the philosopher Jacques Derrida, as means to investigate the heterogeneity of meanings and concepts that characterize literacy policies, with the emphasis on the category of practice, as well as the current conceptual dispersion in relation to literacy and the way of conceiving the student who become literate. In UNESCO's point of view, the pluralization of the notion of literacy based on the context and practice, is due to the need to concentrate financial efforts on more vulnerable social groups where the concepts of focal policies and empowerment are gaining strength. The results indicate that the literacy policies of the last two decades can give us elements to create a memory policy, that the present times, of

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e professor da Rede Municipal de Educação de Vitória/ES. E-mail: hjarodrigues@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora do Centro de Educação da UFES. E-mail: oliveiraedna@yahoo.com.br

³O trabalho contou com financiamento da rede de pesquisa UFG/UFES/UnB do Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), Edital 49/2012.

fragilizing the democratic institutions and processes, require to fight against a policy of forgetfulness, that characterizes arbitrary periods, as well as to boost the continuation of the grassroot struggles.

Keywords: Literacy – Practice; Youth and Adult Education; Policy; School.

Introdução

O desejo por unidade, universalidade e homogeneidade já moveu o campo da alfabetização de pessoas adultas, tanto em suas políticas quanto em suas práticas. A formação de uma humanidade letrada, em que os sujeitos não só se apropriariam do acervo da cultura escrita, mas possuiriam os meios – linguagem racional e valores humanos universais – para se inserirem de maneira plena e ativa nos espaços produzidos pela democracia moderna, constituiu-se em uma das maiores promessas da modernidade ocidental. Mas algo se moveu. Mesmo que a intenção de produzir uma humanidade letrada ainda alimente algumas ações de agências internacionais, mesmo essas, por terem, na atualidade, a prática como eixo central da alfabetização, já trabalham com noções de pluralidade e demandas educativas específicas.

Partindo desta visão mais ampla, este artigo busca situar as condições de emergência da escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Vitória, no estado do Espírito Santo (ES) em meio às políticas de alfabetização, seja em nível internacional, seja no plano do governo federal e de seus interpeladores no movimento social (os Fóruns de EJA), tendo como elemento de análise as suas formulações conceituais acerca da alfabetização, da aprendizagem e do sujeito que se alfabetiza.

Paralelamente à afirmação da alfabetização enquanto direito humano fundamental como subsídio das ações da Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (UNESCO), das políticas nacionais de alfabetização no contemporâneo e das reivindicações dos Fóruns de EJA do Brasil⁴, vivemos atualmente uma dispersão conceitual em relação à alfabetização e ao modo de conceber o sujeito que se alfabetiza. Dentro da perspectiva de dispersão das práticas que adotamos (Derrida, 2013) – nesse caso, das práticas discursivas -, desvelamos um panorama paradoxal composto por investimentos políticos em modulações subjetivas funcionais à reprodução do capital e uma abertura inventiva de práticas de liberdade, portanto, da afirmação da diferença, *de dentro* do mesmo repertório conceitual. Dispersão é entendida aqui como proliferação de sentidos, disseminação da diferença (Derrida, 2006).

Ao trabalharmos com a lente de Freire (2001), nos deparamos com o caráter ambíguo da educação, pois esta tanto pode libertar quanto domesticar os sujeitos. Assumimos também a perspectiva de Derrida (2013), que sublinha as clausuras regulatórias da linguagem, mas também as suas brechas, possibilitando-nos práticas transgressoras. Do filósofo africano, adotamos o gesto da desconstrução. Esta é entendida não como crítica a partir de um “fora” privilegiado, mas um gesto de superação de dentro do campo da linguagem (Derrida, 2013). Nesta perspectiva

⁴ Movimento Nacional dos Fóruns de EJA é constituído por estudantes, gestores, educadores e movimentos sociais que interpelam o Estado a desenvolver políticas públicas que atendam às reais demandas formativas de jovens e adultos.

desconstruir não é destruir, mas rearranjar os jogos de poder da linguagem (Derrida; Roudenesco, 2004).

Nosso olhar concebe as políticas de alfabetização como dispositivos de orientação das práticas, como maquinarias implicadas com processos de regulação perversa, visto que categorias como direito, aprendizagem ao longo da vida, alfabetizações múltiplas, alfabetizações situadas, diversidade, empoderamento (UNESCO, 2004, 2009a), dentre outras, complementam e articulam-se com políticas de modulação subjetivas funcionais ao mercado, que pressupõem políticas focais e compensatórias, face às vulnerabilidades produzidas pelo capitalismo financeiro e à necessidade de redução e gestão da extrema pobreza (Rummert; Ventura, 2007). Mas, ao mesmo tempo, vislumbramos práticas de liberdade *de dentro* desta maquinaria discursiva (Derrida; Roudenesco, 2004), que deslocam e reconfiguram as mesmas categorias, como o caso da escola de EJA de Vitória/ES.

Se o presente trabalho aposta na primazia da prática como dimensão dispersora de sentidos, não concebemos a experiência alfabetizadora na escola descolada de suas implicações com as macropolíticas mais amplas do campo social. Não que estas sejam as causas ou as responsáveis pelas práticas alfabetizadoras que são elaboradas no âmbito da escola. Nosso intuito é demonstrar entrecruzamentos de dispositivos (Foucault, 1988), ou de máquinas de linguagem (Derrida; Roudenesco, 2004), ou seja, como arranjos heterogêneos de orientação das práticas e de governo das condutas se atravessam, se replicam e se transformam no tempo. Máquinas que se diferem de si mesmas a partir da prática reiterada da linguagem no tempo.

Dito de outra forma, se concentramos nosso olhar no plano da prática alfabetizadora, acreditamos que este plano pode ser melhor compreendido se situado num campo problemático mais amplo, em que maquinarias de linguagem (Derrida; Roudenesco, 2004) de ordem internacional (ONU-UNESCO) e nacional (políticas do Estado brasileiro) criam condições de elaboração de mais uma máquina ou dispositivo de estilização das práticas: a escola de EJA de Vitória/ES.

A escola, no âmbito desta pesquisa, é compreendida como mais uma política de orientação das práticas. Concebemos a escola como uma máquina habitada por premissas curriculares, princípios educacionais e valores políticos que só podem ser compreendidos em seu atravessamento por outras máquinas (mesmo com ou sem nenhuma consciência das pessoas envolvidas em seu processo de concepção). Dentro deste marco, é importante ressaltar que, no campo das políticas de alfabetização de pessoas adultas, por parte da UNESCO, das políticas de EJA do Estado brasileiro e das apostas de movimentos sociais, houve uma incorporação, cada qual à sua maneira e segundo seus interesses e valores, de princípios da educação popular, sobretudo em sua vertente freireana.

A escola inventou inúmeras ferramentas (que serão indicadas neste artigo), presentes no texto de sua proposta política e pedagógica, além de reiterá-las em seus momentos de formação, cujo objetivo consiste em orientar as práticas, algo que move todo e qualquer dispositivo de governo das condutas ou qualquer máquina de linguagem (Derrida; Roudenesco, 2004). Muitas de suas apostas políticas e educacionais estão presentes em documentos da UNESCO, marcos legais de regulamentação da EJA, políticas de governo e reivindicações de movimentos sociais que interpelam o Estado, como os Fóruns de EJA.

Portanto, embora a escola se configure numa aposta política e educacional singular e experimental, tal aposta se insere no cenário da história recente, marcado pela Década da Alfabetização da UNESCO (2003 – 2012) e suas metas, bem como o início de um governo de forças democráticas e populares no Brasil, em 2003, e na cidade de Vitória, em 2005, em que deslocamentos políticos e educacionais foram efetuados no campo social mais amplo.

A estruturação deste texto situa na primeira seção uma análise das políticas da UNESCO, do Estado brasileiro e de movimentos sociais até a década de 1960. Na segunda seção pontuamos emergência da escola de EJA e seus dispositivos curriculares. Finalizamos com considerações acerca do que se passou no cenário nacional e internacional no campo da EJA.

As políticas da UNESCO e o contexto brasileiro

Muito embora tenhamos concentrado nosso olhar nas duas primeiras décadas deste século para entendermos as condições de emergência da escola, no caso específico da UNESCO, consideramos pertinente nos remetermos aos seus anos iniciais de atuação (pós-Segunda Guerra), com o intuito de vislumbrarmos um painel acerca da conceituação da alfabetização de pessoas adultas, que se desloca de uma noção inicial de prescrição de modelos pedagógicos e objetivos comuns, no que se refere à produção da universalização da alfabetização, para o investimento político atual daquilo que Thimoty Ireland (2015) denomina de pluriversalização da alfabetização, devido a um alargamento conceitual, que concentra o olhar na pluralidade dos sujeitos e de seus contextos de vida. Este mesmo período (década de 1960) é importante para observarmos mudanças propostas pela educação popular no Brasil, deslocando práticas e conceitos de alfabetização.

Ireland (2015), em recente balanço das ações da UNESCO e do governo brasileiro em relação à política de alfabetização na EJA, concebe os tempos atuais marcados por políticas neoliberais de restrição orçamentária e negação de direitos, devido à obediência da maioria dos governos nacionais às recomendações do Banco Mundial. O que explicaria, na visão do pesquisador, o pouco avanço das políticas “humanistas” de alfabetização de pessoas adultas, induzidas pela UNESCO, visto que, no mundo, ainda existem mais de 780 milhões de pessoas adultas analfabetas, sendo dois terços formados por mulheres. No caso brasileiro, a ampliação das políticas e ações institucionais de EJA, nas últimas décadas, não afetou significativamente o ritmo de declínio do analfabetismo adulto, perfazendo um contingente de mais de 13 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade que não sabem ler e escrever de maneira convencional.

Sendo assim, teríamos aí uma paisagem de avanço institucional das políticas de EJA e de alfabetização, mas sem impactos significativos no exercício do direito à educação, já que taxas de analfabetismo adulto seguem trajetórias pouco afetadas por ações de governo. Tanto Maria Margarida Machado (2009) quanto Eliane Andrade, Ana Karina Brener e Miguel Farah Neto (2016) e Jane Paiva (2005; 2009) endossam, cada um a seu modo e ênfases próprias, a mesma leitura de Ireland (2015) acerca do panorama das recentes políticas de EJA e de alfabetização de pessoas adultas no Brasil.

Por parte desses estudiosos há a elaboração textual de um cenário marcado pela interlocução com os Fóruns de EJA do Brasil (Paiva, 2009). Nesses estudos, afirma-se a categoria direito como matriz conceitual para se entender o campo (Paiva, 2005; 2009); bem como a ampliação das ações institucionais de governo, entendidas como políticas públicas de EJA (Andrade; Brenner; Farah Neto, 2016), como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que romperiam com as ações pontuais e emergenciais do passado de campanhas de alfabetização (Machado, 2009), após intensa pressão e interlocução dos Fóruns de EJA, em suas lutas, dentro da premissa de que a EJA não é apenas alfabetização e escolarização.

Dentro desta chave de leitura, as duas últimas edições da Conferência Internacional de Educação de Adultos, patrocinadas pela UNESCO (a CONFINTEA V, em Hamburgo e a CONFINTEA VI, em Belém), os marcos legais nacionais como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) e a regulamentação da EJA, pelo parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, constituem-se em instrumentos jurídicos que situam a EJA no campo do direito.

Outro elemento pontuado por esta linha explicativa seria o caráter “republicano” (Machado, 2009) das políticas de alfabetização das últimas décadas, em relação às características descontínuas, antidemocráticas e centralizadoras das ações de alfabetização do passado, devido ao permanente processo de aperfeiçoamento do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com constantes reformulações no tempo, fruto da interlocução do governo com instituições de pesquisa e os Fóruns de EJA do Brasil. “Republicano” pelo fato de a coordenação e execução do programa de alfabetização serem exercidas por esferas de governo e não em parcerias com ONGs ou entidades privadas. O PBA seria uma política pública de alfabetização por ser concebida como “fase” de mobilização para a inserção dos sujeitos na modalidade EJA, ofertada pelas redes oficiais de ensino.

Ao final desta seção, retomaremos essas questões. Por ora, o que queremos explicitar é a implicação de estudiosas do campo da EJA com certo modo de ler as políticas recentes de alfabetização que, ao nosso ver, incorpora a noção do direito como matriz conceitual, sem passar pelo crivo da problematização do próprio conceito.

Se a noção de direito é algo que não se deve abrir mão, como salienta Paiva (2005), importa problematizar esse conceito em suas implicações históricas como processos de produção de subjetividades⁵ funcionais às democracias liberais e aos interesses de mercado. Esta postura pode impedir uma leitura menos ingênua do que Ireland (2015) elabora, ao considerar um suposto embate de forças contrárias para explicar a atualidade do campo da EJA: o embate entre “[...] o novo humanismo defendido pela UNESCO ou o velho pragmatismo exercido pelas principais instituições financeiras globais” (Ireland, 2015, p. 10).

⁵Guatarri concebe a subjetividade como produção. “Uma das principais características dessa produção nas sociedades “capitalísticas” seria, precisamente, a tendência de bloquear processos de singularização e instaurar processos de individualização. Os homens, reduzidos à condição de suporte de valor, assistem, atônitos, ao desmanchamento de seus modos de vida. Passam então a se organizar segundo padrões que os serializam e os individualizam. [...] Num só movimento [...] nascem os indivíduos e morrem os potenciais de singularização. Tudo isso constitui uma imensa fábrica de subjetividade, que funciona como indústria de base de nossa sociedade” (Guatarri; Rolnik, 1986, p. 38).

Uma análise dos operadores conceituais de alfabetização da UNESCO não nos autoriza a desenhar este quadro bicolor, esta suposta dualidade de interesses. Vislumbramos, deste modo, um cenário mais heterogêneo de forças, muito embora acreditemos que a complementaridade (e não o embate, como sublinha Ireland) entre as ditas “políticas perversas” de organismos financeiros e as “políticas humanistas” da agência de educação e cultura da ONU precise ser mais bem sublinhada, para que possamos compreender a EJA como um campo político, educacional e de pesquisa. No entanto, reconhecemos que tal complementaridade entre conceituações de alfabetização, de políticas induzidas pela UNESCO, e as recomendações de organismos financeiros também não esgota o que se passa nas políticas de alfabetização. A prática de seus operadores conceituais, também, nos possibilita exercícios de liberdade.

Como nos indica Derrida (2017), a criação da ONU se constitui em algo paradoxal. Por um lado, não podemos negar a importância da emergência histórica de um campo de direito internacional, num mundo cada vez mais interligado, em que grupos subalternos de uma nação podem lançar mão de dispositivos legais internacionais para a afirmação da dignidade de suas vidas, na luta contra governos nacionais autoritários. Por outro lado, não podemos negar a implicação deste mesmo campo de direito internacional com interesses do capitalismo mundializado. Um capitalismo cada vez mais interessado nos processos de subjetivação das populações.

No contexto da fundação da UNESCO, em 1946, após a Segunda Guerra, a alfabetização era vista como a capacidade de ler, escrever e fazer cálculos aritméticos. Alfabetizar era entendido como o ensino das capacidades de codificar e recodificar a linguagem em forma escrita. São estas noções de alfabetização que irão subsidiar as políticas de campanhas, projetos e programas de alfabetização em massa de pessoas adultas. Portanto, a noção do direito, embora explícita na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, em seu artigo XXVI, em que se proclama que “1. Toda pessoa tem direito à instrução”, não se atualizava nas primeiras políticas de indução da UNESCO para a educação de pessoas adultas, que era formulada enquanto alfabetização que prescindia de escolarização ou de outras políticas educativas, culturais e sociais.

Se, no contexto traumático de sua fundação, o discurso civilizatório acerca da cultura da paz marcava os documentos e as ações do organismo, na década de 1960, a crítica à pouca efetividade dos métodos e a não relação entre a alfabetização e as necessidades das pessoas adultas ensejaram a possibilidade de produção de uma noção mais funcional da alfabetização, embora sem a adoção de um conceito específico (UNESCO, 2004). Alfabetização passa a ser explicitamente articulada à demanda econômica, com foco nas capacidades de leitura e escrita necessárias ao aumento da produtividade.

Se, na década de 1960, as políticas de indução da UNESCO explicitavam suas implicações com as necessidades do mercado, no Brasil, como sabemos, vivíamos um processo de aprofundamento do processo democrático, ou daquilo que podemos conceber como “política de massas” (Fávero, 2013). A histórica “experiência de Angicos”, em 1963, é um exemplo dos paradoxos e ambivalências que marcaram (marcam) o campo da alfabetização de pessoas adultas. Moacyr de Góes (2002), em relato sobre as ações de educação popular do período, relembra a conversa que tivera com Freire acerca do fato de que o curso de alfabetização de

Angicos, no contexto da guerra fria, seria financiado pela Aliança para o Progresso. Diante dos argumentos críticos de Góes, Freire teria dito: “Recebo dinheiro de gringo e combato o gringo; vou quebrar a castanha do imperialismo” (Góes, 2002, p. 111).

A “experiência de Angicos” é permeada por camadas heterogêneas de forças: interesses imperialistas dos EUA, via financiamento da Aliança para o Progresso; interesses políticos da família Alves, do Rio Grande do Norte, de aumentar o colégio eleitoral, via alfabetização, e valores democráticos da equipe de Freire que via na alfabetização um modo de politizar as camadas populares, para que essas agissem segundo os seus próprios interesses. Políticas dentro de políticas.

Freire elaborou um gesto de criação *de dentro* do campo da clausura, através de suas brechas; portanto, um gesto de desconstrução, como nos sugere Derrida e Roudenescio (2004). No discurso do presidente João Goulart, no término do curso em Angicos, a experiência de alfabetização é destacada por ter sido “rápida” e “eficaz”, realizada em apenas 40 horas, bem como o fato de a alfabetização ser um instrumento para “integrar” as camadas mais pobres da população ao conjunto da nação. Outra camada de forças se mescla às demais, agora, os interesses da política de massas do populismo⁶.

Sílvia Manfredi (1981), em estudo clássico acerca das experiências de educação popular da década de 1960, no Brasil, destaca que, no mesmo ano de 1963, após a repercussão nacional da “experiência de Angicos”, o então ministro de Educação e Cultura, Paulo de Tarso, instituiu uma Comissão de Cultura Popular, com a finalidade de desenvolver ações em várias áreas, como cinema, teatro, rádio, mas, em especial, na área educacional. Freire não só comporia a referida comissão, como o seu “Método de Alfabetização” foi adotado como referencial do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos que seria desenvolvido em todo território nacional, a partir de 1964.

Entretanto, a instalação dos militares no poder, além de interromper o Programa de Alfabetização, inviabilizou a efetivação das intenções da portaria que instituiu a Comissão de Cultura Popular, que não se resumia à alfabetização. A Portaria 195 de 18 de junho de 1963 tinha o objetivo de “[...] implantar novos sistemas educacionais de cunho eminentemente popular, de modo a abranger áreas ainda não atingidas pelos benefícios da educação” (Manfredi, 1981, p. 137). Portanto, o golpe civil-militar de 1964 não apenas inviabilizou um plano de alfabetização, mas, também, a possibilidade de produção de uma escola pública popular, enquanto política de Estado.

As experiências de alfabetização de Freire tiveram impacto internacional, principalmente após o seu exílio. A década de 1970 é emblemática para o campo das conceituações da alfabetização no âmbito da UNESCO, com a incorporação de categorias como participação, vontade política e engajamento (UNESCO, 2004), num período de difusão internacional das ideias freireanas. Se, no Brasil, os princípios freireanos foram exercidos por movimentos sociais e religiosos de resistência ao autoritarismo então instaurado, alguns projetos de alfabetização, em países periféricos, foram financiados pela UNESCO sobre o prisma de alguns conceitos da

⁶ Consultar discurso de João Goulart na revista do MEC/INEP, Em Aberto, v. 26, n. 90, p. 163, 2013.

educação popular, embora minoritários em relação ao financiamento de projetos mais tradicionais.

Ainda na década de 1970, mais precisamente no ano de 1978, a UNESCO reafirmou as suas preocupações com a funcionalidade das práticas alfabetizadoras, através da adoção do conceito de analfabetismo funcional. Ribeiro (1997) fez um estudo acerca da emergência do conceito, localizando-o no contexto do exército norte-americano, na Segunda Guerra, e a necessidade de capacitar os soldados para que conseguissem realizar a leitura de instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares. O foco passa a ser o pragmatismo, competências e habilidades de leitura e escrita, em contextos específicos, ligados às demandas de sociedades altamente industrializadas e do mercado de trabalho.

É importante sublinhar: conceber a alfabetização pelo viés da prática, de situações e contextos específicos, não nos garante que estejamos diante de práticas de liberdade ou de clausura. O conceito de analfabetismo funcional, com sua carga de pragmatismo e implicação com as necessidades do mercado (no início, com implicações militares, ou seja, de aniquilamento do outro), também possui a prática, o contexto, a situação específica como aspectos essenciais da alfabetização. Algo análogo à proposta de alfabetização de Freire, que move-se para a abertura ao outro e não ao ajuste e à adaptação deste a imperativos que lhes seriam exteriores.

Ferreiro (2012) nos atenta para questões similares no campo das políticas de alfabetização. Políticas universais ou específicas (ou focais, como se autoconcebe o PBA no Brasil) tanto podem ser conservadoras ou progressistas no âmbito político: “Historicamente falando, a negação das diferenças pôde derivar de atitudes progressistas. Da mesma forma, o reconhecimento das diferenças pode conduzir a atitudes segregacionistas e responder a interesses antiprogressistas” (Ferreiro, 2012, p. 83). Centrar a política de alfabetização na prática, na diversidade, no sujeito e em seus saberes, nos contextos específicos, pode tanto revelar a alteridade ao outro e potencializar a ampliação da leitura da escrita e do mundo, como pode ser uma política de confinamento subjetivo, de guetização, de currículo mínimo e pobre para pobre, sem possibilitar aos grupos subalternos o acesso e a inserção em outros circuitos de saberes.

O ano de 1990 foi concebido como o Ano Internacional da Alfabetização. O objetivo era empenhar esforços para a formação de uma sociedade global plenamente alfabetizada. Neste mesmo ano, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien. Com isso, a alfabetização passou a ser compreendida no âmbito da educação básica.

Colocando a educação básica nos marcos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) considerou a alfabetização e a aritmética básica como instrumentos essenciais da aprendizagem. Considerar a alfabetização como “instrumento” para a aprendizagem marcou não só documentos da UNESCO (2004; 2009a; 2009b), como as duas últimas edições da CONFINTEA, com suas abordagens acerca da alfabetização como “instrumento” para a aprendizagem ao longo da vida.

Perguntamo-nos se, ao concebermos a alfabetização enquanto “instrumento para”, não estaríamos rebaixando conceitualmente este campo de estudos. Ou seja, se não estaríamos localizando, mais uma vez, a alfabetização na esfera da codificação e decodificação, como mera “etapa inicial”. Interessante notar a própria dualização

operada: alfabetização para a aprendizagem, como se o processo de alfabetizar-se não estivesse no plano da aprendizagem. Portanto, não se concebe a linguagem escrita como objeto de conhecimento para aquele que se alfabetiza (Ferreiro; Teberosky, 1999), mas como “instrumento para”.

Não é o que observamos em sala de aula: pessoas em processos de alfabetização pensam, problematizam, inventam sentidos para a aprendizagem da leitura e da escrita. *A escrita é em si um objeto de conhecimento*. E reiteramos a abordagem de Leda Tfouni (1988; 2006): a alfabetização não é nada “básica”, “etapa inicial”, ou “instrumento para”. Constitui-se em processo ininterrupto, de modo que deve ser localizada no plano da linguagem e não numa mecânica instrumental.

Porém, vislumbramos as camadas heterogêneas de sentido que compõem qualquer texto. A Declaração de Hamburgo (1997, p.1 -3), produzida no âmbito da V CONFINTEA, opera de modo dispersivo com a noção de alfabetização. Esta é concebida como consistindo 1) “no conhecimento e nas habilidades básicas necessárias a todos num mundo em rápida transformação”; 2) “direito humano fundamental”; 3) uma capacidade necessária em si mesma; 4) um dos alicerces das demais habilidades necessárias para a vida. Noções de “aprendizagem por toda a vida” e da “sociedade baseada no conhecimento” emergem com muita força no texto. Se qualquer processo (no caso a alfabetização) é necessário em si mesmo, como ela pode ser alicerce (leia-se “instrumento”) para algo que lhe seria exterior (“habilidades necessárias para a vida”)?

A virada para o século XXI é marcada pela realização do Fórum Mundial de Dacar, no ano 2000. O Fórum reiterou a visão ampliada de educação básica expressa em Jomtien e estabeleceu 5 metas a serem alcançadas até 2015. Quanto à alfabetização, tais metas significavam “alcançar, até 2015, um aumento de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, principalmente de mulheres [...]” (UNESCO, 2001, p.7). Esta foi uma das metas não alcançadas por muitos Estados membros da ONU, signatários das metas, incluindo o Brasil, refletindo não só a falta de prioridade da maioria dos governos em estabelecer políticas de alfabetização de um modo geral, como também a priorização política da alfabetização de crianças (UNESCO, 2009a).

Retomando a questão das mudanças conceituais da alfabetização, no âmbito das políticas da UNESCO, podemos pontuar o atual tratamento que este campo vem recebendo em suas ações de indução. O foco cada vez mais intenso sobre as práticas de alfabetização e o uso da alfabetização em contextos específicos levou ao reconhecimento de que a alfabetização serve a propósitos múltiplos e é adquirida de diversas maneiras.

Neste sentido, a alfabetização não deveria ser encarada como um conceito único, mas plural: as alfabetizações. Portanto, mesmo pautando-se na noção de universalização da alfabetização, entendida como direito, a UNESCO passa a operar com as noções de “alfabetizações múltiplas” (UNESCO, 2004) e “alfabetizações situadas” (UNESCO, 2009a), pois diferentes são as demandas e os contextos de aprendizagem da leitura e da escrita. Tal aprendizagem passa a ser enfocada em suas implicações com vários elementos sociais localizados: trabalho, família, religião e relações com o Estado, que não são únicas de uma sociedade para a outra e dentro de uma mesma sociedade.

Há um processo de pluralização do conceito de alfabetização, assim como o de sujeito e de currículo. Contextos culturais distintos produzem sujeitos distintos.

Trabalha-se com a noção de que não há currículos fixos, devido à diversidade de sujeitos e contextos (UNESCO, 2004). Uma pluralização conceitual que pressupõe como positiva a dispersão das práticas alfabetizadoras, pois não haveria modelo ou método único, frente à heterogeneidade das demandas formativas dos sujeitos.

É neste movimento de pluralização da noção de alfabetização, tendo como base não só a questão do contexto e da prática, mas também da necessidade, na visão da UNESCO, de concentrar esforços financeiros em grupos sociais mais vulneráveis em processo de alfabetização, que ganham força os conceitos de políticas focais e de empoderamento, vinculados à alfabetização. A dimensão do desenvolvimento, antes adjetivado enfaticamente como “econômico”, passa a ser também “social”, dando à alfabetização grande relevância nas políticas sociais de “redução da pobreza” (UNESCO, 2004). A figura da mulher, secularmente dominada, se alfabetizada, passa a ser encarada como elemento indutor da escolarização da família, da comunidade, da melhoria das condições de saúde.

Não podemos esquecer que Freire e Macedo (1990) foram uns dos primeiros a inserir, no pensamento social brasileiro, o conceito *empower*. Os autores insistiam em não traduzirem o verbo *to empower*, com o intuito de preservar o sentido que tal verbo possui na língua inglesa: dar poder; ativar a potencialidade criativa do sujeito. O empoderamento enfatizado nos documentos da UNESCO (2004; 2009a) disseminase na linguagem coloquial de equipamentos sociais que lidam com camadas sociais vulneráveis. Se Freire e Macedo (1990) se referiam a grupos de negros norte-americanos, as políticas da UNESCO focam principalmente comunidades pobres da África e da Ásia Meridional. Isto, num contexto mundial de hegemonia do discurso neoliberal de restrição das políticas públicas, incitando comunidades de classes populares a um papel “pró-ativo”, a serem mais “protagonistas” das ações sociais.

Sendo assim, em nossa compreensão, políticas referenciadas pelo conceito de empoderamento configuram-se em novas formas de gestão da pobreza (Rizek, 2017), frente ao esvaziamento do papel do Estado. Mesmo no sentido original da língua inglesa de “dar poder”, “ativar o potencial criativo do sujeito”, pensamos juntos com Deleuze (1992) se não é isso o que o capitalismo, na atualidade, mais deseja. Se antes a padronização subjetiva era incitada, agora é o tal “potencial criativo” que dá a tônica da ampliação dos horizontes de reprodução do capital, mesmo em discursos com intencionalidades progressistas.

Tendo como dado o fato de que dois terços dos não alfabetizados no mundo são mulheres, a UNESCO, cada vez mais, passa a incentivar políticas desenhadas a partir da categoria de gênero, principalmente na África Subsaariana e na Ásia Meridional e Ocidental, regiões consideradas com o maior contingente de pessoas não alfabetizadas, mas que, no Brasil, se reflete no processo de focalização do PBA (Henriques, 2006): foco regional, (Norte/Nordeste), de gênero (as mulheres) e espacial (o campo).

A alfabetização, tanto na V quanto na VI CONFINTEA, na Educação Para Todos, na Década da Alfabetização e nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) é compreendida como processo e como *continuum*. Nesta perspectiva, o dualismo alfabetizado-analfabeto se rompe, em nome da consideração de níveis de alfabetização nas sociedades modernas, em que todas as pessoas, mesmo as não escolarizadas e de regiões do campo mais distante das metrópoles, estão envolvidas com os usos da leitura e da escrita em suas práticas sociais. A alfabetização é,

portanto, concebida como fim em si mesma. Todavia, de modo ambivalente, a alfabetização é encarada também como “ponte”, “instrumento” para o processo ininterrupto de aprendizagem “ao longo da vida”.

Termos como aprendizagem e alfabetização em “um mundo em rápida transformação”, na Declaração de Hamburgo (1997), e “alfabetização [como] uma ferramenta de sobrevivência em um mundo de concorrência acirrada” (UNESCO, 2009, p.09), são abordados sob a égide do direito à educação, do empoderamento e da aprendizagem ao longo da vida. Assim, Paiva (2005; 2009) nos aponta a importância da concepção da aprendizagem ao longo da vida como via de não concebermos a EJA apenas como processo de escolarização, além de salientar o aumento das taxas de longevidade das populações na maioria das nações, incluindo o Brasil.

Mas, o paradoxo nos persegue, invade a linguagem, os seus usos e suas implicações de interesse e de valores. Caso sejam o exercício da alteridade e a ampliação da noção de EJA que estão em causa na concepção da aprendizagem ao longo da vida, esta mesma concepção não pode ser entendida sem suas implicações com novos modos de controle das populações no contemporâneo. Portanto, estamos diante de uma concepção problemática, ambivalente em seus sentidos e objetivos.

Desta maneira, se por um lado, a escolarização é apenas um aspecto da EJA, sendo necessários processos de aprendizagem acerca de gênero, sexualidade, raça e cultura, não podemos nos esquecer de que as formas de controle, na atualidade, não necessitam mais da escolarização para a modulação subjetiva das populações. O capitalismo incita cada vez mais uma “educação permanente”, “ao longo da vida”, que tende a prescindir de espaços tradicionais de confinamento, como a escola (Deleuze, 1992).

Expressões como “um mundo em rápida transformação” nos remetem à imagem de um indivíduo continuamente endividado com o mundo e por isso tem que “correr” para se inserir em processos sob os quais não possui capacidade de produzir interferências, dada à velocidade dos processos que se engendram. Mas, por outro lado, como nos aponta Freire (2011), somos todos inacabados e precisamos tomar nas mãos os processos de aprendizagem que se elaboram ao longo da vida. Portanto, sugerimos não a rejeição de tal concepção e sim, que estejamos atentos ao caráter problemático das práticas, incluindo as teóricas, que atravessam o campo da EJA.

No contexto brasileiro, desde 2003 (com o início do governo do então presidente eleito Luís Inácio Lula da Silva), até 2016, os Fóruns Estaduais de EJA e do Distrito Federal, compostos por educadoras, estudantes, gestoras, movimentos sociais e universidades, constituíram-se em interlocutores primordiais do Estado em suas três esferas, seja interpelando, avaliando ou propondo ações que efetivassem a EJA como uma modalidade de educação que possui especificidades pedagógicas, mas não prescinde das condições orçamentárias e de infraestrutura das outras modalidades da educação básica. Neste marco é que surge a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁷, em 2004, dando destaque para a categoria da diversidade:

⁷ Em 2011, ocorre a reestruturação da SECAD, com o acréscimo o eixo da inclusão, passando a ser chamada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Essa tônica da diversidade passa a ser um elemento novo nas ações voltadas para a EJA após a criação da SECAD. É dela que saem as justificativas para as seguidas alterações nas resoluções do PBA, na tentativa de atender às demandas específicas do campo, indígenas, quilombolas, pescadores, privados de liberdade, pessoas com necessidades educativas especiais, entre outras. (Machado, 2009, p. 32).

Portanto, assim como vislumbramos a pluralização conceitual em torno da alfabetização de pessoas adultas no âmbito da UNESCO, no Brasil, a categoria da diversidade marcou, durante as duas primeiras décadas deste século, as políticas de alfabetização na EJA. Pode-se considerar este fato como uma dispersão temática e de público a que se destinam as políticas. Uma visita ao sítio eletrônico dos Fóruns de EJA do Brasil⁸ pode dar uma ideia do quanto o campo da EJA dispersou-se em suas temáticas e em seu O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005, de 2014, apresenta como sua primeira diretriz “a erradicação do analfabetismo”. Em termos conceituais e políticos, tal termo reabilita noções preconceituosas contra a pessoa não alfabetizada, como portadora de uma enfermidade, bem como foca o olhar no analfabetismo e não na alfabetização (Machado; Oliveira, 2013). A V e a VI CONFINTEAs, além do atual PNE do Brasil, salientam a importância das políticas intersetoriais como forma de garantir a educação de pessoas adultas, visto que o analfabetismo e a não escolarização básica são efeitos de condições sociais geradoras de desigualdade. Para Machado e Oliveira (2013, p. 140) “[...] a intersetorialidade não é opção. Mas é condição para que essa modalidade se efetive”, ficando cada vez mais difícil definir um perfil do estudante da modalidade.

A emergência da escola de EJA de Vitória/ES

No ano de 2004, um coletivo de profissionais do ensino fundamental noturno de Vitória/ES, no contexto de discussão das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (2004) do município, diagnosticou a oferta de educação para jovens e adultos do sistema de ensino de Vitória/ES, bem como indicou proposições de aperfeiçoamento desta oferta. Naquela ocasião, a Secretaria de Educação ofertava o ensino regular noturno em 18 escolas, sendo 16 sob a forma sequencial semestral e 02 sob a forma anual.

Neste diagnóstico/proposição, o coletivo de profissionais se referenciava pelos princípios estabelecidos pela V CONFINTEA (1997) e pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 11/2000), relatado por Jamil Cury e que apresentava as Diretrizes Curriculares Nacionais da Modalidade EJA.

Com o início de uma gestão municipal progressista (2005-2008 e 2009-2012), intensificou-se o diálogo entre a Coordenação de EJA da secretaria de educação e as profissionais que atuavam no ensino noturno para a configuração de uma oferta da modalidade EJA que repensasse o currículo, a formação e os tempos de estudantes e educadoras que atuavam no noturno. Neste diálogo, estabeleceu-se a leitura crítica de que a história e a cultura do ensino noturno, no Brasil, com seus tempos de atividades pedagógicas transpostas do ensino fundamental ofertado a crianças e adolescentes menores de 14 anos e “adaptadas” para os sujeitos que não tiveram o direito à

⁸ Para consulta ao Portal do movimento dos Fóruns de EJA do Brasil, acessar: <http://www.forumeja.org.br/>

escolarização na considerada “idade certa”, não atendia às demandas pedagógicas de estudantes jovens e adultas.⁹

Foram concebidos encontros com representantes de educadoras de cada escola que ofertava serviços educacionais no turno noturno, com a Coordenação de EJA, para a formulação de instrumentos e tempos que se adaptassem às características dos sujeitos e do trabalho pedagógico que se pretendia executar em Vitória/ES. Neste contexto, foi desenhada uma oferta de ensino regular noturno com novos arranjos temporais, de formação e curriculares. Foi também dado impulso para a implementação da modalidade EJA, no município, assim como pressupunham as recomendações da V e VI CONFINTEAs, os documentos e a legislação elaborados no âmbito do CNE e do MEC.

Após um período de experimentação de novos tempos e formas de trabalho pedagógico, em algumas escolas, no ano de 2007, foi concluído o documento da Coordenação de EJA contendo a Proposta de Implementação da Modalidade EJA no Município de Vitória (2007). Neste documento, eram apontadas a flexibilização do tempo e diversificação do currículo como uma das dimensões que poderiam efetivar o direito à educação dos sujeitos da EJA. Flexibilização do tempo das educandas e alteração da organização do tempo das educadoras em relação ao ensino fundamental ofertado a crianças e adolescentes de até 14 anos. Pode-se observar, na proposição da política, uma dispersão de práticas.

Importante ressaltar que, além das CONFINTEAs e da legislação federal, a experiência pedagógica do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) da UFES se constituiu em uma terceira referência para o debate em torno da implementação da Modalidade EJA no município. Durante o processo, foi intensa a interlocução entre as educadoras, a Coordenação de EJA e o NEJA, que já possuía acúmulo de experimentação de vários instrumentos pedagógicos, como a dupla de educadoras e a busca por uma prática curricular que rompesse com a disciplinarização dos saberes.

Até o ano de 2011, a municipalidade ofertava tanto o ensino regular noturno como a modalidade EJA. Esta última foi sendo implementada paulatinamente nas escolas que ofertavam escolarização para jovens e adultos. Atualmente, a modalidade EJA de Vitória/ES possui como referências legais o Parecer 01/2011 e a Resolução Nº 01/2011, ambos do Conselho Municipal de Educação, que regulamenta as ofertas de serviços educacionais no município. A rede municipal de Vitória conta com 19 escolas que ofertam a modalidade exclusivamente no noturno e mais uma escola exclusivamente de EJA, que oferece serviços educacionais nos três turnos.

A vigésima escola que oferta a modalidade, a escola municipal de EJA “Prof. Admardo Serafim de Oliveira”, constitui-se em um segundo tipo de oferta de EJA pela municipalidade. Esta é fruto de um processo que se iniciou no ano de 2005, quando o Comitê de Políticas Sociais da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV)¹⁰ se debruçou sobre a problemática do analfabetismo e da não escolarização de

⁹ Produzimos esta narratividade a partir dos relatos de colegas da equipe da Coordenação de EJA da Secretaria da Educação de Vitória/ES, da qual participamos durante os anos de 2011-2013.

¹⁰ Instância de governo composta pelas Secretarias Municipais que executam e formulam políticas sociais, com a de Educação, Saúde, Assistência, Cultura, Trabalho e Renda, Administração, etc. O Comitê objetiva elaborar Programas e Ações intersetoriais.

significativo número de municípios e de servidoras municipais, provocando a Secretaria Municipal de Educação (SEME), a Secretaria Municipal de Gestão Estratégica (SEGES), a Secretaria Municipal de Trabalho e Geração de Renda (SETGER), a Secretaria Municipal de Administração (SEMAD) e a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) a desenvolverem ações articuladas que enfrentassem a questão.

Neste contexto, no ano de 2008, é iniciado o Programa de Escolarização dos Servidores, com oferta de EJA nos turnos matutino e vespertino, na Escola de Governo (somente servidoras municipais) e no Núcleo de EJA da UFES (servidoras inseridas em turmas já existentes).

Como podemos perceber, a escola de EJA de Vitória é produzida dentro de um esforço de elaboração de uma política intersetorial, como sugerem as duas últimas CONFINTEAs, documentos da UNESCO e reivindicação dos movimentos de Fóruns de EJA do Brasil.

Num movimento para garantir escolarização não só para os servidores municipais, mas para diversificar a oferta de EJA pela municipalidade, no ano de 2010, é aprovada pela Câmara Municipal de Vitória a constituição de uma escola de EJA que atendesse aos municípios que necessitam da EJA no turno diurno e para aquelas que demandam no turno noturno, mas que não possuíam oferta da modalidade próxima à sua comunidade

Em seus três primeiros anos de funcionamento, o turno e a jornada semanal das turmas eram definidos no diálogo entre a coordenação pedagógica da escola e o grupo de municípios que demandavam a escolarização. A equipe da escola realizava assembleias com os grupos demandantes, em suas comunidades, ou em equipamentos públicos. Além disso, escutava seus modos de vida e definia coletivamente o tempo e o horário das aulas. Com a mudança de gestão municipal, a partir de 2013, tal atividade não pôde ser mais desenvolvida, devido à prescrição da jornada semanal de aulas pela secretaria de educação.

As práticas curriculares da escola possuem como eixos a diversidade cultural, racial, sexual e de gênero. A diversidade de sujeitos, presente em qualquer processo educacional e na modalidade EJA, em particular, é explícita nas salas de aula da escola de EJA de Vitória/ES. A diversidade de modos de vida dos sujeitos (idosas, adolescentes, pessoas em situação de rua, catadoras de material reciclável, travestis e transexuais, servidoras municipais, adultas com transtornos e deficiências, dentre outras categorias), a diferenciada configuração das salas de aula e a proposta de formação continuada da escola favorecem um trabalho de experimentação pedagógica, que possui como fatores de coesão os princípios curriculares da educação popular.

O processo de construção da escola, e os desafios que a sua equipe de profissionais e estudantes vivenciaram seriam de condução impossível sem uma permanente interlocução com outras secretarias municipais. Pois, além de ser uma escola, trata-se de uma política municipal de diversificação da oferta de EJA. Nos dois primeiros anos da escola, era intensa a participação de membros da secretaria de administração, da assistência social e da cidadania e direitos humanos em seus momentos de formação de educadoras. Membros da secretaria da saúde se faziam presentes em reuniões, para a resolução de problemas pontuais. A partir do ano de 2013, que marca uma nova gestão municipal, tal aproximação com outras secretarias

da prefeitura, na rotina da escola, esvaziou-se. As formações já não contam com nenhum membro de outra secretaria municipal, ou nas reuniões de gestão da escola. Portanto, a intersetorialidade que foi vetor de criação da escola, já não caracteriza as ações de rotina da mesma.

Desde o início de suas atividades, a escola seleciona um tema a ser trabalhado por todas as salas de aula que a constitui. No início, a escolha do tema anual era definida pela coordenação de gestão; com o tempo, educadoras e educandas passaram a ser inseridas na seleção do tema anual, que se realiza nas primeiras semanas de contato em sala de aula. No ano de 2016, nas primeiras semanas de aula, a escola realizou assembleias por turno com as educandas para a definição do tema.

Além da abordagem temática, a escola realiza seminários, em que todas as salas de aula da escola se juntam em um mesmo espaço da cidade para a socialização das aprendizagens e debates de eixos que constam na proposta política e pedagógica da escola. São realizados pelo menos três seminários: Seminário de Gênero, de Diversidade Sexual e Étnico-racial. A proposta consiste em realizar interfaces entre a temática anual escolhida e os temas dos seminários nas atividades de sala de aula, dentro da perspectiva curricular da educação popular. Os três seminários temáticos são realizados tendo como fundo o debate acerca do direito das mulheres, de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, negras e negros.

A dupla de educadoras é uma ferramenta que a escola utiliza para enfatizar sua abordagem na temática e não nos conteúdos das disciplinas de saber. No segundo segmento (correspondente aos anos finais do ensino fundamental), as duplas são trocadas a cada trimestre, como prevê sua proposta pedagógica, como forma de desafiar as docentes a dialogarem com todas as áreas de saber e não apenas com suas ditas áreas afins, movendo-se para a produção de uma integração curricular.

No primeiro segmento (correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental), as alfabetizadoras fazem duplas com as educadoras de artes e de educação física, em dias alternados, além da presença diária de uma especialista de educação especial, nas turmas com educandas com deficiências. Pela proposta da escola, esta especialista deve compartilhar o planejamento e a docência com a alfabetizadora, não ficando apenas responsável pela aprendizagem das educandas especiais.

Com a leitura da proposta política e pedagógica da escola, além da participação na formação das educadoras na sexta-feira, podemos perceber que, embora a alfabetização seja uma temática presente na formação de educadoras, não há definição de uma proposta conceitual de alfabetização. No texto de sua proposta política e pedagógica, a escola cita os programas de alfabetização que a antecederam no município e, além disso, a alfabetização como direito. Mas, não há uma proposta institucional ou coletivamente produzida acerca de qual proposta de alfabetização a escola se alinha. Observa-se aqui, no nosso olhar, algo análogo aos textos das políticas de alfabetização da UNESCO e até mesmo do PBA, no Brasil, que afirmam não pretenderem prescrever caminhos metodológicos ou escolhas conceituais de alfabetização, em face de sujeitos e contextos específicos.

Como podemos perceber, categorias como intersetorialidade, direito e sujeitos de direitos, a integração curricular, a abordagem temática, diversidade, gênero e a não prescrição de um marco conceitual para a alfabetização, que circulam entre várias políticas de orientação das práticas alfabetizadoras, compõem a escola de

EJA de Vitória, entendida como mais uma política de orientação das práticas. Diferente de muitas experiências de educação popular das décadas de 1960 e 1970, a escola nasceu enquanto política pública municipal de diversificação da oferta da modalidade. Embora se inspire em reivindicações dos Fóruns de EJA do Brasil e no campo de pesquisas da EJA, além do NEJA da UFES, a escola foi concebida dentro de uma secretaria de educação, impulsionada no sentido de uma política intersetorial. Retomando o que já sublinhamos, a escola de EJA de Vitória configura-se como mais uma máquina de estilização das práticas, conforme a leitura de Derrida & Roudinesco (2004), e de Paulo Freire (2011) acerca da ambivalência do campo educacional.

Para não concluir

Como já sublinhamos, nas reflexões iniciais deste texto, não podemos negar que, no período iniciado com o governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, até 2016, houve uma ampliação das ações em torno da modalidade EJA. Mesmo com períodos de mais intensa interlocução, até períodos de não escuta das análises e reivindicações do campo de pesquisa e dos Fóruns de EJA, o período supracitado permitiu que políticas de EJA fossem instituídas, não só em nível federal, como também em estados e municípios, como foi o caso de Vitória/ES.

Desta forma, o caso de Vitória/ES é emblemático, pois a implementação de uma política pública de EJA, bem como uma escola específica para a modalidade, como instrumento de diversificação da oferta, foi um dos motivos que levaram a secretaria de educação do município a não aderir ao PBA, mesmo sendo a gestão municipal vinculada ao mesmo partido do presidente da República. O PBA no estado foi (é) coordenado pela secretaria estadual de educação, cuja política de EJA é duramente criticada pelo Fórum de EJA local e pelo NEJA da UFES. Apenas em 2013, com a mudança na gestão municipal, Vitória/ES passou a aderir ao programa, com a denominação “Vitória Alfabetizada”. Paralelamente, a escola de EJA do município passa por processos de tensionamentos com a secretaria de educação local e de esvaziamento das práticas intersetoriais.

Neste sentido, na perspectiva de um olhar que vislumbre mais paradoxos do que “avanços republicanos” (Machado, 2009), ou apenas a reiteração histórica de “políticas compensatórias para a classe trabalhadora” (Rummert; Ventura, 2007), consideramos que, apesar das fragilidades institucionais e dos reveses políticos que vivenciamos em nível nacional e municipal, no plano dos direitos, o arcabouço conceitual e discursivo, bem como as incipientes políticas engendradas nas últimas duas décadas, se não efetivaram políticas de EJA consistentes, deram-nos armas para lutar, instrumentos para continuarmos o exercício democrático.

Se a democracia se encontra interdita no plano institucional, a mesma pode (deve) ser exercida no plano da prática, da experiência, do acontecimento, como promessa (Derrida, 2017) que nos move. A memória da experiência institucional de EJA das últimas décadas, em nossa compreensão, mais nos auxilia do que impede tal exercício democrático. Incita-nos a visibilizar uma política da memória do que realizamos a duras penas (via Fóruns de EJA, a mobilização para a CONFINTEA VI em Belém, a pesquisa, ensino, extensão, as assessorias às políticas da SECAD/SECADI), para fazermos frente à política do esquecimento que o arbítrio sempre tenta nos impor,

como uma das formas de poder passar seus exercícios de negação de direitos e de escuta aos apelos por justiça.

Referências

Andrade, E; Brenner, A. K; Farah Neto, M. (2016) Contribuições do Brasil no âmbito da iniciativa da alfabetização para o empoderamento. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/583>. Acesso em 03 de maio de 2016.

Brasil. Lei de Diretrizes de Base nº 9394 (1996) Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: Congresso Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05 maio 2015.

Brasil. Parecer CNE/CEB Nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aprovado em 10 de maio de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 09 jun 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 05 maio 2015.

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014b) Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 24 jun. 2016.

Deleuze, Gilles. (1992) Conversações. São Paulo: Editora 34.

Derrida, J.; Roudinesco, E. (2004) De que amanhã: diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Derrida, J. (2006) Torres de Babel. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Derrida, J. (2013) Gramatologia. São Paulo: Perspectiva, 2013.

Derrida, J. (2017) O Intelectual da Discordância. Disponível em: http://almanaque.folha.uol.com.br/entrevista_filosofia_derrida.htm. Acessado em 17 de janeiro de 2017.

Fávero, O. (2013) Paulo Freire: primeiros tempos. In: Guerra, M.; Cunha, C. (org). Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois. Em Aberto, Brasília, v. 26, jul/dez.

Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1999) Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed.

Ferreiro, Emilia. (2012) Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo: 2012.

Foucault, M. (1998) História da Sexualidade: a vontade de saber. Rio de Janeiro.

Freire, P.; Macedo, D. (1990) Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2001) Política e Educação. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2011) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Góes, M.. (2002) Educação Popular, Campanha de Pé do Chão Também se Aprende a Ler, Paulo Freire & Movimentos Sociais Contemporâneos. In: Rosas, P. (org). Paulo Freire: educação e transformação social. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Guatarri, F.; Rolnik, S. (1986) Cartografias do desejo. 5ª.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Henriques, R. (2006) Programa Brasil Alfabetizado: contextos, particularidades e desafios. In: Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação / organização, Ricardo Henriques, Ricardo Paes de Barros, João Pedro Azevedo. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 240 p.: il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 1, v. 18).

Ireland, T. (2015) Desafio da universalização da alfabetização. Acessível em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_EFA_report_Timothy_Ireland_presentation_pt_2015.pdf. Acessado em 13 de dezembro de 2015.

Machado, M. M. (2009) A educação de jovens e adultos no Brasil pós-lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: Machado, M. M. (Org). A educação de jovens e adultos. Em Aberto, Brasília, v. 22, nov.

Machado, M. M.; Oliveira, E. C. (2013) O analfabetismo e tantos outros desafios da educação de jovens e adultos no PNE 2011-2020. In: PINO, I. R. et al (org). Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep.

Manfredi, S. M.. (1981) Política e Educação Popular. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

Paiva, J. (2005) Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro.

Paiva, J. (2009) Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em um cenário de mudanças. In: Paiva, J.; Oliveira, I. B. de. Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis: DP et Alii.

Ribeiro, V. M. (1997) Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. Educação e Sociedade, n. 60, dezembro.

RIZEK, Cibele Saliba. Práticas Culturais e ações sociais. Disponível em: <http://www.observatorioculturaecidade.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/11/CIBELE-RIZEK-pr%C3%A1ticas-culturais-e-a%C3%A7%C3%B5es-sociais.pdf>. Acesso em 08 de janeiro de 2017.

Rummert, S. M.; Ventura, J. (2007) Políticas públicas para educação de jovens e adultos: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Revista Educar, n. 29, p. 29-45.
TFOUNI, Leda Verdiani. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

Rummert, S. M.; Ventura, J. (2006) Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada. São Paulo: Cortez.

UNESCO. (1997) Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Julho 1997. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>> . Acesso em: 01 jun. 2017.

UNESCO. (2001) Educação para todos: o compromisso de Dakar. Brasília: Unesco/Consed/Ação Educativa.

UNESCO. (2004) Alfabetização como liberdade. Brasília: Unesco/MEC.

UNESCO. (2009a) O desafio da alfabetização global. Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012. Brasília: Unesco.

UNESCO. (2009b) Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes. Brasília: Unesco/MEC.

Vitória. (2011) Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 01/2011, que analisou o texto da Resolução que regulamenta a modalidade EJA no município de Vitória, aprovado em 20/04/2011.

Vitória. (2004) Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental. Vitória: SMEV.

Vitória. (2007) Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. Proposta de implementação da modalidade no município de Vitória. Vitória/ES.

Vitória. (2013) Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. EMEF EJA “Professor Admarco Serafim de Oliveira”. Projeto Político Pedagógico. Vitória/ES, 2013. 21p.