

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUEILA COSTA ALVES

O FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO: Espaço político de concepções em disputa

NITERÓI
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

QUEILA COSTA ALVES

O FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO: Espaço político de concepções em disputa

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, no campo de confluência Trabalho e Educação, da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. SONIA MARIA RUMMERT

NITERÓI
2010

A474 Alves, Queila Costa.

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro: espaço político de concepções em disputa / Queila Costa Alves. – 2010.

158 f.

Orientador: Sonia Maria Rummert.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2010.

Bibliografia: f. 146-153.

1. Educação de adultos. 2. Trabalho e educação. I. Rummert, Sonia Maria. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 374



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Programa de Pós-Graduação em Educação

Nº 854

Ata da Defesa de Dissertação da
 mestranda **QUEILA COSTA ALVES**,
 na forma que se segue:

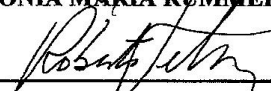
Ao vinte e nove dias do mês de março de dois mil e dez, às quatorze e trinta horas, na sala 318 do Bloco D - do Campus do Gragoatá, instalou-se a banca examinadora da Dissertação de Mestrado em Educação de **QUEILA COSTA ALVES**, formada pelos seguintes professores doutores: **SONIA MARIA RUMMERT (Presidente/UFF)**, **ROBERTO LEHER (UFRJ)**, **JAQUELINE PEREIRA VENTURA (UFF)**, **VÂNIA CARDOSO DA MOTTA (UERJ)** e **EUNICE SCHILLING TREIN (UFF)**. Abertos os trabalhos, a presidente da banca passou a palavra à mestranda para que expusesse oralmente o seu trabalho intitulado *“O fórum de educação de jovens e adultos do Estado do Rio de Janeiro: espaço político de concepções em disputa”*. Feita a exposição, a presidente da banca passou a palavra aos outros componentes para que arguissem a mestranda, para, a seguir, também comentar o trabalho e as observações feitas pelos professores que a antecederam. Feitos os comentários e arguições, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer:

A banca aprova a Dissertação, ressaltando as contribuições dadas para a compreensão dos embates no âmbito da educação de jovens e adultos da classe trabalhadora. Também indica a sua publicação por meio de artigos e parabeneiza a mestranda pelo trabalho realizado.

Nada mais havendo, foram encerrados os trabalhos e eu **Sueli Soares de Souza** lavrei a ata que vai por mim assinada e pelos membros da banca. Niterói 29 de março de 2010.



SONIA MARIA RUMMERT (Presidente - UFF)



ROBERTO LEHER (UFRJ)



JAQUELINE PEREIRA VENTURA (UFF)



VÂNIA CARDOSO DA MOTTA (UERJ)



EUNICE SCHILLING TREIN (UFF)

*Para Jair,
por tudo que já construímos juntos
e por tudo que ainda vamos construir
com a harmonia do nosso amor.*

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que estiveram ao meu lado me ajudando de várias formas para que esta dissertação se tornasse uma realidade. A essas pessoas dirijo meus agradecimentos da seguinte forma:

À minha orientadora Sonia Maria Rummert, que me acolheu, me incentivou e participou ativamente da minha formação acadêmica e humana durante esses dois anos de convívio e que, mesmo longe fisicamente, sempre se fez presente em suas contribuições.

Aos professores do campo Trabalho e Educação, por terem me acolhido ainda no meu primeiro semestre de estudos no mestrado.

À professora Jaqueline Ventura, pela sua prontidão em me ajudar sempre, por suas generosas contribuições e amizade.

À professora Eunice Trein, agradeço sua efetiva contribuição em minha formação acadêmica, principalmente durante as disciplinas ministradas no mestrado.

Aos professores que estiveram presentes em minha banca de defesa, Eunice Trein, Jaqueline Ventura, Vânia Mota e Roberto Leher, pelas ricas contribuições essenciais para a elaboração da versão final dessa dissertação.

Aos integrantes do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro e às demais pessoas que aceitaram gentilmente conceder as entrevistas que foram essenciais para a realização deste trabalho.

Às companheiras do Grupo de Pesquisas Políticas de educação de jovens e adultos trabalhadores, Débora Flôr, Flaviana Toledo, Jaqueline Ventura, Liana Portella, pelo apoio e pela amizade ao longo desses dois anos que compartilhamos juntas.

À professora Lea Paixão, por sua imensa generosidade em me apoiar na fase final de entrega da minha dissertação. Seu ato de humanidade será por mim sempre eternizado.

Aos meus queridos pais Severino e Mirian, pelo amor e pelo apoio sempre incondicional, mesmo partilhando de visões de mundo tão diferentes.

A todos os meus familiares e amigos, pela compreensão nas minhas ausências sempre justificadas por conta dos estudos.

Ao meu companheiro Jair, pelo companheirismo, amor e pela presença em todos os momentos.

“(...) Por mais ‘construída’ que seja, a ‘mão invisível do mercado’ comete crimes bem reais! A luta de classes não existe independentemente das palavras que a expressam, mas essas palavras supõem uma realidade dizível.”

(Bensaïd: 2008, p. 38)

“(...) Lutei pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo.”

(Carta despedida de Olga Benário. In: Moraes: 2008, p. 297)

RESUMO

Este trabalho destina-se a analisar a disputa entre as concepções de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil contemporâneo, trazendo contribuições para o debate mais amplo da educação destinada à classe trabalhadora nos países situados na periferia do capital (ARRIGHI, 1997). Nessa discussão mais ampla, temos como objeto desta pesquisa o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro (Fórum de EJA/RJ). Nosso objetivo é compreender o processo histórico de formação do Fórum de EJA/RJ e sua organização interna, compreendendo esse fórum como um espaço político de concepções em disputa. Dessa forma, este trabalho dividiu-se em duas grandes partes: a primeira destina-se a contextualizar historicamente o período de criação desse fórum, relacionando os determinantes externos do capital internacional – o processo de reestruturação produtiva do capital – e as particularidades da EJA no Brasil contemporâneo – o projeto neoliberal, iniciado no governo FHC e prosseguido durante o governo Lula. A segunda parte destina-se a compreender a organização interna do Fórum de EJA/RJ analisando suas concepções hegemônicas e discutindo suas implicações no cenário da EJA no Brasil durante o governo Lula. Este trabalho pretende analisar essas duas questões no cenário brasileiro tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico. Tal entendimento permite a construção do conhecimento histórico pautado na compreensão das relações entre o particular e o universal, interligados de forma dialética. Trata-se de localizar o fenômeno em suas múltiplas determinações e de ascender do empírico ao concreto pensado (MARX, 2008). Nesse sentido, a análise proposta se fundamenta nas articulações sócio-históricas constitutivas do objeto em questão. O procedimento metodológico utilizado nesta pesquisa foi a realização de entrevistas com os integrantes do Fórum de EJA/RJ com a finalidade de contextualizar historicamente a criação desse fórum e analisar suas concepções internas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, Trabalho e Educação.

ABSTRACT

This work destines to analyze it the dispute enters the conceptions of Education of Young and Adultos (EJA) in Brazil contemporary, bringing contributions for the debate amplest of the education destined to the diligent classroom in the situated countries in the periphery of the capital (ARRIGHI, 1997). In this ampler quarrel, we have as object of this research the Forum of Education of Young and Adults of the State of Rio De Janeiro (Forum of EJA/RJ). Our objective is to understand the historical process of formation of the Forum of EJA/RJ and its internal organization, understanding this forum as a space politician of conceptions in dispute. Of this form, this work I was divided in two great parts: the first one destines it historically to contextualizar the period of creation of this forum, relating determinative external of the international capital - the process of productive reorganization of the capital - and the particularities of the EJA in Brazil contemporary - the neoliberal project, initiated in government FHC and continued during the government Squid. The second part destines to understand it the internal organization of the Forum of EJA/RJ analyzing its hegemonic conceptions and arguing its implications in the scene of the EJA in Brazil during the government Squid. This work intends to analyze these two questions in the Brazilian scene having as referencial theoretician-metodológico the historical materialism. Such agreement allows the construction of the pautaado historical knowledge in the understanding of the relations between particular and universal, linked of form the dialectic. It is treated to locate the phenomenon in its multiple determination and to ascend of the empiricist to the thought concrete (MARX, 2008). On this direction, the analysis proposal if bases on the constituent partner-historical joints of the object in question. The used metodológico procedure in this research was the accomplishment of interviews with the integrant ones of the Forum of EJA/RJ with the purpose of contextualizar historically the creation of this forum and analyzing its internal conceptions.

Word-key: Young education of e Adult, Forum of Education of Young and Adults of the State of Rio De Janeiro, Work and Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. Apresentação do problema e do objeto de análise.....	12
2. O conceito de classe social como referência para compreender a educação dos jovens e adultos trabalhadores.....	12
3. A organização dos capítulos.....	17
4. Procedimentos metodológicos.....	19
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: CONCEPÇÕES EM DISPUTA.....	21
1.1. O processo de reestruturação produtiva do capital.....	22
1.2. A educação da classe trabalhadora no processo de reestruturação produtiva do capital.....	26
1.3. A educação de jovens e adultos trabalhadores na década de 1980: uma breve abordagem....	29
1.4. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros nos anos de 1990: o processo de desvalorização do governo FHC.....	33
1.5. A educação de jovens e adultos trabalhadores no governo Lula: o retorno à pauta das discussões nacionais e a desqualificação reiterada.....	40
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NOS LIMITES DO CAPITAL INTERNACIONAL: CONCEPÇÕES E ABRANGÊNCIAS.....	52
2.1. As concepções educacionais da UNESCO e do Banco Mundial diante do novo modelo de sociabilidade burguês.....	53
2.1.1. UNESCO: um breve histórico.....	53
2.1.2. Banco Mundial: um breve histórico de sua função nos países periféricos.....	56
2.2. As bases do novo projeto de sociabilidade burguês: a terceira via.....	58
2.3. As concepções educacionais defendidas pelos organismos internacionais.....	63
2.3.1. Banco Mundial e UNESCO: uma análise documental.....	65

2.3.2. A V Conferência Internacional de Educação de Adultos: um marco conceitual.....	66
2.4. A incorporação da concepção educacional dos organismos internacionais nas políticas e nos documentos do Brasil contemporâneo.....	71

CAPÍTULO III - O FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CONCEITUAL.....81

3.1. Contextualização histórica da criação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro: dos primeiros movimentos à consolidação.....	82
3.2. A organização do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro (Fórum de EJA/RJ).....	109
3.2.1. Princípios básicos que orientam a organização do Fórum de EJA/RJ.....	110
3.2.2. A organização interna do Fórum de EJA/RJ: uma breve reconstrução histórica.....	112
3.2.3. A organização do Fórum de EJA/RJ: a construção do colegiado.....	117
3.3. Concepções hegemônicas do Fórum de EJA/RJ.....	122
3.3.1. A concepção de Educação de Jovens e Adultos.....	123
3.3.2. A concepção política: o que é o Fórum e como ele atua politicamente.....	128
3.3.2.1. O sentido do Fórum de EJA/RJ.....	128
3.3.2.2. A atuação política do Fórum de EJA/RJ.....	136

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....140

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....146

ANEXOS.....154

Anexo 1. Questões para a entrevista com os membros fundadores do Fórum de EJA/RJ.....	155
Anexo 2. Questões para a entrevista com os integrantes do Fórum de EJA/RJ.....	156
Anexo 3. Questionário para os integrantes do Fórum de EJA/RJ.....	157
Anexo 4. Termo de autorização para utilização de entrevista.....	158

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa atrelada ao Grupo de Pesquisas Políticas de educação de jovens e adultos trabalhadores¹ que, por sua vez, encontra-se vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e ao Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação – NEDDATE.

1. Apresentação do problema e do objeto de análise

Esta dissertação procura discutir a disputa entre as concepções de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil contemporâneo, trazendo contribuições para a análise mais ampla da educação destinada à classe trabalhadora nos países situados na periferia do capital (ARRIGHI, 1997). Nesse debate mais amplo, temos como objeto desta pesquisa o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro (Fórum de EJA/RJ). Nosso objetivo é compreender o processo histórico de formação do Fórum de EJA/RJ e sua organização interna.

O período histórico brasileiro dos anos 90 foi marcado por seu enquadramento na nova organização econômico-social advinda do processo de reestruturação produtiva do capital. As reformas do Estado e da Educação implementadas durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) seguiam as orientações delineadas pelos organismos internacionais, sendo fundamentadas no ideário neoliberal. O enquadramento do Brasil na “nova” organização mundial passava, também, pela mudança na compreensão da formação dos trabalhadores, uma vez que, ao inserir-se de forma subalternizada no quadro da divisão internacional do trabalho, o Brasil reafirmava seu papel de consumidor, e não de produtor de tecnologia. Dessa forma, a educação da classe trabalhadora precisa ser revista diante das novas demandas do capital flexível.

Baseando-se nos estudos realizados pelas autoras Rummert (2007a, 2007b e 2008) e Ventura (2008) sobre a educação dos jovens e adultos trabalhadores no Brasil contemporâneo, é

¹ As pesquisas desenvolvidas por esse grupo de pesquisa encontram-se “voltadas para a análise das políticas de educação e de iniciativas do Estado, do Trabalho e do Capital no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Tais atividades tomam como referências centrais as categorias Trabalho e Classe Social. Essa opção visa a explicitar os marcos teóricos norteadores de nossos estudos, bem como convidar à reflexão acerca da complexidade e da riqueza da concepção de Trabalho, compreendido, para além da lógica capitalista, como atividade vital do ser humano, em seu permanente processo social de criação e recriação da existência, em suas múltiplas dimensões” (<www.uff.br/ejatrabalhadores>. Acessado em 10/02/2010).

possível afirmar que, diante das políticas implementadas pelo governo federal – inicialmente no governo FHC e prosseguido pelo governo Lula –, a esses alunos-trabalhadores, a EJA encontra-se ainda circunscrita a programas e projetos de elevação da escolaridade e formação profissional voltada para a execução do trabalho simples.² Nesse sentido, as ações educativas voltadas para as frações mais empobrecidas da classe trabalhadora assumem a tarefa de controle social, negando, na prática, o acesso desses trabalhadores à educação básica e às bases do conhecimento científico.

Nessa perspectiva, o governo FHC é marcado por uma aparente contradição no momento em que se compromete internacionalmente na valorização da Educação de Jovens e Adultos para além da alfabetização, mas internamente implementa medidas que contradizem os documentos internacionais assinados pelo Brasil durante a década de 90 – principalmente os documentos advindos da Conferência Internacional de Educação para Todos, 1990, e da Conferência Internacional de Educação de Adultos, 1997. Essas medidas implementadas pelo governo FHC são compreendidas nesta dissertação dentro de um processo mais amplo, chamado, aqui, de “processo de desvalorização da EJA” (RUMMERT, 2008).

O período histórico de ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva ao cargo de Presidente da República no ano de 2003 foi marcado por grandes esperanças de mudança social devido ao longo processo de Lula como líder sindical e membro fundador do Partido dos Trabalhadores. Contudo, cerca de um ano e meio depois de sua vitória nas urnas, uma fração da classe trabalhadora constatou que o governo Lula não representava uma alternativa ao neoliberalismo (PAULANI, 2008), mas uma nova etapa no desenvolvimento do projeto de sociabilidade burguês, agora nos moldes da terceira via (NEVES, 2005a).

No que se refere à educação dos jovens e adultos trabalhadores, esse período foi marcado pelo retorno da EJA à pauta de discussão nacional, contudo, de forma subalternizada. Se por um

² Marx (2002) define trabalho simples da seguinte forma: “Trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo o homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo” (p. 66). Esse autor ainda diferencia o trabalho simples do trabalho complexo da seguinte forma: “O trabalho simples médio muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado em uma determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples potencializado ou, antes, multiplicado, de modo que uma quantidade de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples” (idem). Nas sociedades capitalistas, a formação escolar encontra-se diretamente relacionada à posição que cada classe ocupa na produção capitalista. Assim, a formação para o trabalho simples exige apenas uma escolarização mínima, incorporando os estágios de desenvolvimento das forças produtivas. Nesse sentido, concordamos com Lima, Neves e Pronko (2006) quando afirmam que “do ponto de vista do capital, a formação para o trabalho simples destina-se à preparação técnica e ético-política da mão-de-obra, visando a aumentar a produtividade do trabalho sob a direção capitalista. Dessa forma, a formação do trabalho simples assume um caráter unilateral” (p. 298).

lado a EJA ganha notoriedade nas políticas sociais do governo Lula, por outro lado essas políticas não representam os interesses da classe trabalhadora, inseridas no processo mais amplo de luta pela emancipação humana (RUMMERT, 2008). É nesse sentido que Rummert (2007b) afirma que essa “nova” política de EJA desenvolvida no governo Lula reitera a histórica destituição de direitos da classe trabalhadora.

Para os limites de nossa pesquisa, o que é relevante nesse processo de mudança de governo é a alteração também de concepção de EJA adotada no Brasil. Se no governo FHC a concepção hegemônica é a suplência, no governo Lula é a educação ao longo da vida. Contudo, apesar da mudança de compreensão da EJA na passagem dos anos 90 para os anos 2000, poucas alterações foram percebidas nas ações desses governos no que se refere ao acesso à educação básica para as frações mais empobrecidas da classe trabalhadora. Se por um lado no governo Lula amplia-se significativamente a oferta da EJA, por outro lado essas políticas de governo reiteram a lógica do capital.

Compreendendo a influência dos determinantes políticos-econômicos no “novo” reordenamento educacional dos jovens e adultos da classe trabalhadora no Brasil, é preciso, ainda, entender como essa mudança de concepção ocorre internamente no país. Esta dissertação pretende analisar essas duas questões no cenário brasileiro tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico. Tal compreensão permite a construção do conhecimento histórico pautado na compreensão das relações entre o particular e o universal, interligados de forma dialética. Trata-se de localizar o fenômeno em suas múltiplas determinações e de ascender do empírico ao concreto pensado (MARX, 2008). Nesse sentido, a análise proposta se fundamenta nas articulações sócio-históricas constitutivas do objeto em questão.

Dessa forma, nosso objetivo é compreender como o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro se insere no processo de mudança da concepção de EJA na passagem dos anos 90 para os anos 2000. Buscamos, então, em nossa pesquisa, articular as determinações político-econômicas que influenciaram na mudança de concepção de EJA e as particularidades históricas do Brasil. Nesse estudo histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é que emerge o Fórum de EJA/RJ como um importante mediador entre as concepções educacionais advindas dos organismos internacionais e o Ministério da Educação.

Longe de comprometer-se com a construção de um projeto político contra-hegemônico que articule os interesses da classe trabalhadora com a luta mais ampla pela emancipação

humana, o Fórum de EJA/RJ se constrói historicamente como um espaço político de luta pela Educação de Jovens e Adultos como um direito. Por estar pautado na articulação informal entre entidades públicas, privadas e profissionais ligados à EJA, o Fórum de EJA/RJ é compreendido em nossa análise como um espaço político de concepções em disputa.³

Nesse sentido, estudar o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro – seus processos de construção histórica e de organização interna – nos remete a uma compreensão maior da concepção de EJA adotada no Brasil como hegemônica na passagem dos anos 1990 para os anos 2000, e que se encontra vigente na contemporaneidade.

2. O conceito de classe social como referência para compreender a educação dos jovens e adultos trabalhadores

A Educação de Jovens e Adultos vem sendo configurada historicamente no Brasil como uma modalidade de ensino voltada para a alfabetização e a elevação da escolaridade, sendo associada, também, à formação profissional. Contudo, essa forma de compreender a EJA obscurece as razões estruturais geradoras das desigualdades sociais existentes, além de servir como um meio de proliferação de falsos discursos de inclusão. Nesse sentido, nossa análise corrobora Rummert (2008) quando esta afirma que a atual configuração da EJA no Brasil “inscreve-se em um cenário em que são camufladas as razões estruturais dos diferentes processos de destituição de direitos da classe trabalhadora [...]. Tal processo, apesar de seu desenho contemporâneo, não foge às clássicas estratégias de distribuição desigual e precária de fragmentos de conhecimento, subordinadas às demandas de distintos níveis de qualificação de

³ A grande maioria dos trabalhos monográficos ou em nível de mestrado e doutorado que discutem os Fóruns de EJA no Brasil trata esse espaço político como um movimento social que se opõe ao neoliberalismo. Ver DANTAS, Aline C. de Lima. *Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro: tecendo novas práticas políticas na esfera pública*. Monografia. Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005; LIMA, Ivana Maria Medeiros de. *O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Paraíba: uma avaliação da perspectiva dos participantes dos primeiros cinco anos de existência (1999-2004)*. Dissertação. Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006; FERREIRA, Luis Olavo Fonseca. *Ações em movimento: o Fórum mineiro de EJA (da participação às políticas públicas)*. Dissertação. Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2008; e SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. *Tópicos em História recente da EJA: a formação pela vivência e convivência nos Fóruns Regionais Mineiros*. Dissertação. Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2008.

força de trabalho requeridos pelos diferentes padrões produtivos que coexistem no País, bem como às necessidades de controle social” (p. 176).

Nessa perspectiva, a compreensão da Educação de Jovens e Adultos adotada em nossas análises não se restringe a uma modalidade de ensino, antes compreendemos a EJA como uma educação voltada para as frações menos favorecidas e menos escolarizadas da classe trabalhadora.

Ao compreendermos a Educação de Jovens e Adultos como a educação voltada para as frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, torna-se necessário definir o que designamos como classe trabalhadora:

[...] a classe dos trabalhadores modernos que só podem viver se encontrarem trabalho, e só encontram trabalho à medida que este aumenta o capital. Esses trabalhadores que são obrigados a vender-se diariamente representam uma mercadoria, um artigo de comércio, estão sujeitos, portanto, às vicissitudes da concorrência, às flutuações do mercado (MARX, 2006, p. 40).

Nesta análise, a EJA não se limita a uma modalidade de ensino, mas é compreendida a partir de uma determinação socioeconômica oriunda do sistema capitalista, no qual, na disputa hegemônica no campo da educação, a classe dominante instituiu uma concepção educacional dualista, subordinando as práticas educativas aos interesses do capital. Nessa perspectiva, Gaudêncio Frigotto (2003) afirma que o “caráter explícito desta subordinação é de uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora” (p. 33).

Diante da “querela da pós-modernidade”⁴ (BENSAÏD, 2008), com suas críticas às grandes narrativas e à utilização da categoria classe social diante da diversidade de identidades que podem ser vivenciadas pelos sujeitos sociais, é preciso salientar a relevância da utilização do conceito de classe social para a compreensão da sociedade atual. Ou seja, ao contrário do que sustenta a pós-modernidade, a classe social e, principalmente, a luta de classes não são conceitos ultrapassados e que devem ser abandonados em análises da sociedade contemporânea.

⁴ Em sua análise sobre a pós-modernidade, Bensaïd (2008) privilegia os critérios econômicos, sociais e políticos em detrimento do critério cultural. Compreendemos que, ainda dentro do materialismo histórico, esse tema também é abordado por alguns autores de forma diferenciada. Fredric Jameson compreende o pós-modernismo como “a lógica cultural do capitalismo tardio”, ou seja, Jameson parte de uma análise cultural do capitalismo e, ao mesmo tempo, estabelece a relação entre as questões econômicas, políticas e sociais. Contudo, a análise implementada nesta dissertação sobre a pós-modernidade prioriza autores que partem de uma análise mais histórica desse conceito, como Daniel Bensaïd (2008) e Ellen Wood (1999 e 2003).

O principal ataque da pós-modernidade com relação ao uso do conceito de classe social em pesquisas contemporâneas é a associação equivocada dessa categoria analítica à relação de produção. Contudo, em seus estudos aprofundados sobre a obra de Marx, Daniel Bensaïd (2008) afirma que este autor, em *O capital*, não faz uma definição “classificatória e normativa das classes”, antes enfatiza o antagonismo dinâmico que ganha forma, em primeiro lugar, no nível do processo de produção, em seguida, no do processo de circulação e, finalmente, no da reprodução geral (p. 35). Nesse sentido, as classes sociais não são definidas apenas nas relações de produção restritas ao ambiente de trabalho. “Elas são determinadas ao longo de um processo em que combinam as relações de propriedade, a luta pelo salário, a divisão do trabalho, as relações com os aparelhos de Estado e com o mercado mundial, as representações simbólicas e os discursos ideológicos” (p. 35).

Essa compreensão de classe social fundamentada em Marx é extremamente relevante em nossa análise não apenas para a definição da Educação de Jovens e Adultos, mas também para construir a crítica das concepções defendidas pelo Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro como hegemônicas.

3. A organização dos capítulos

Partindo da compreensão da EJA como uma educação da classe trabalhadora e da relevância em estudar o Fórum de EJA/RJ para um melhor entendimento do processo de mudança de concepção de EJA no Brasil, organizamos nossa análise em três capítulos: I) A educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil contemporâneo: concepções em disputa; II) A educação de jovens e adultos trabalhadores nos limites do capital internacional: concepções e abrangências; e III) O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro: uma análise histórica e conceitual.

No primeiro capítulo, priorizamos, primeiramente, uma análise sobre o processo de reestruturação produtiva do capital e seus impactos na educação brasileira. Essa primeira parte tem por objetivo analisar o processo de crise do Estado de bem-estar social dos anos de 1970 nos países centrais e o processo de reorganização do capital em novas bases produtivas e acumulativas nos anos de 1970-80. Compreendendo a radicalidade da economia na produção da existência social, se faz necessário um conhecimento sobre esse processo de reestruturação do

capital para analisarmos as mudanças econômico-sociais – principalmente as reformas do Estado e da Educação – ocorridas nos países periféricos e semiperiféricos (ARRIGHI, 1997) durante os anos de 1990, que, por sua vez, derivam desse contexto mundial.

Partimos desse caminho explicativo por compreender que, para alcançar a “coisa em si” (KOSIK, 1976), é preciso conhecer a sua estrutura, sendo necessária a “decomposição do todo” para alcançar sua essência (KOSIK, 1976, p. 14).

Em um segundo momento ainda nesse capítulo, dedicamos nossa análise à trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil contemporâneo. Ou seja, partindo da compreensão social mais ampla da reestruturação produtiva do capital, torna-se mais clara a concepção que fundamenta a reforma educacional brasileira: o ideário neoliberal. Dessa forma, a primeira parte desse capítulo complementa a segunda quando situa historicamente as condições determinantes para a implementação do neoliberalismo, compreendido como uma alternativa viável para o capital em crise. Esse estudo é importante para compreendermos o processo mais amplo em que o neoliberalismo está inserido, não limitando nossa análise ao estudo particularizado no neoliberalismo.

O segundo capítulo destina-se a apresentar e discutir as concepções incorporadas pelos organismos internacionais voltadas para a educação dos jovens e adultos trabalhadores. Nesse sentido, priorizamos a UNESCO e o Banco Mundial por entender que esses dois organismos internacionais exercem um papel relevante na veiculação da nova concepção de EJA comprometida com os interesses do capital: a educação ao longo da vida. Nesse sentido, empreendemos uma análise sobre a Declaração de Hamburgo – documento gerado na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), principal evento internacional em que a EJA aparece associada diretamente à concepção da educação ao longo da vida. A partir das orientações presentes nesse documento internacional, buscamos evidenciar a influência dessa “nova conceitualização” da EJA nos documentos brasileiros escritos nos anos 2000. Por se tratar de um estudo sobre a educação dos jovens e adultos trabalhadores, optamos por analisar um documento que exercesse influência na criação de políticas públicas para essa modalidade de ensino e, ao mesmo tempo, refletisse a discussão nacional em torno desse tema. Partindo dessas condições, o documento escolhido foi o Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

No terceiro e último capítulo, buscamos elaborar uma análise histórica e conceitual do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro. Em um primeiro momento,

buscamos analisar o processo de contextualização histórica da criação desse fórum, desde os primeiros movimentos que deram origem a esse espaço até sua consolidação no cenário brasileiro. Nessa parte, priorizamos a utilização das entrevistas realizadas com as três membros fundadoras do Fórum de EJA/RJ: Eliane Ribeiro, Jane Paiva e Wanda Medrado. Em um segundo momento desse capítulo, procuramos reconstruir historicamente o processo de organização interna do fórum desde a sua criação, priorizando as entrevistas realizadas com os integrantes do Fórum de EJA/RJ. Em um terceiro momento, finalizando a discussão sobre o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, apresentamos e analisamos as concepções hegemônicas nesse espaço. Nessa discussão, enfatizamos, ainda, qual visão de mundo em que essas concepções se fundamentam.

É importante pontuar que toda nossa análise sobre o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro se fundamenta no referencial teórico do materialismo histórico, trabalhando, principalmente, com a perspectiva da contradição. Em nossa pesquisa, procuramos enfatizar a contradição não apenas como uma categoria interpretativa do real, mas sendo, também, ela própria “existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade” (CURY, 1987, p. 30). Dessa forma, compreendendo a realidade como um todo dialético e contraditório, buscamos enfatizar a contradição como princípio explicativo do real, articulando a totalidade social mais ampla (universal) e as particularidades do nosso objeto.

Trazendo ainda o compromisso da “práxis revolucionária” (KOSIK, 1976) de não apenas se limitar à simples constatação da realidade, esta dissertação busca compreender o Fórum de EJA/RJ e suas concepções no sentido de contribuir com os estudos da educação de jovens e adultos trabalhadores e com a transformação das condições estruturais que mantêm os trabalhadores em situação de permanente subalternidade (RUMMERT, 2007b).

4. Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento da nossa pesquisa sobre o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, deparamos-nos com a falta de fontes primárias sobre o processo de criação desse fórum e, principalmente, de fontes secundárias que trabalhassem esse

objeto na perspectiva do materialismo histórico. Diante desse desafio, recorreremos à utilização de entrevistas.

Dessa forma, dividimos nossas entrevistas em dois blocos agrupados por temas. O primeiro bloco teve como tema a criação histórica do Fórum de EJA/RJ. Para desenvolvê-lo, fizemos um levantamento dos membros fundadores desse espaço político e que participassem até hoje do fórum. Nesse caminho, encontramos as seguintes integrantes: Eliane Ribeiro, Jane Paiva e Wanda Medrado. Essas três professoras são figuras históricas dentro do Fórum de EJA/RJ uma vez que estiveram envolvidas diretamente em seu processo de criação.

A partir dessas entrevistas, conseguimos reconstruir historicamente o processo de construção do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro e a atuação dessas três professoras na criação desse espaço. Nas entrevistas com as professoras, priorizamos, ainda, suas trajetórias políticas de militância pela EJA dentro de seus postos de trabalho. Essa ênfase também foi importante para compreendermos quais as concepções educacionais apresentadas por essas três membros fundadoras que influenciam diretamente na formação do Fórum de EJA/RJ.

O segundo bloco de entrevistas teve como tema a organização interna do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, desde a sua criação até o ano de 2009. Nesse sentido, ciente da existência de sete segmentos nesse espaço político – universidade, educador, educando, Sistema S, administração pública, movimentos sociais, ONGs e fundações – , buscamos um representante de cada segmento, priorizando a participação e o tempo de militância nesse fórum.

Por vários motivos, não foi possível realizar entrevista com integrantes de todos os segmentos. Nesse sentido, elaboramos, ainda, um material em forma de questionário para facilitar o andamento da pesquisa. Esse questionário foi enviado e respondido via Internet. Os integrantes que responderam esse questionário foram: Rosilene Almeida (Sistema S) e Jurandir Galvão (educando). As entrevistas foram realizadas com os seguintes integrantes: Katia Moura (administração pública), Kelly Maia (educadora), Jaqueline Ventura (universidade).

Ainda sobre a organização interna do Fórum de EJA/RJ, contamos com os relatos dessa pesquisadora, que, entre os anos de 2007 e 2009, participou das reuniões mensais e dos eventos organizados por espaço político durante esse período.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: CONCEPÇÕES EM DISPUTA

Neste capítulo, pretendemos discutir historicamente a educação dos jovens e adultos trabalhadores brasileiros relacionando a influência do contexto internacional e as particularidades desse país. Como Brasil contemporâneo, compreendemos o período histórico demarcado pelo fim do regime militar e o início do processo de abertura política do país.

O primeiro subitem (1.1) destina-se a analisar o processo de reestruturação produtiva do capital. Esse período compreendido entre final dos anos 70 e início dos anos 80 alterou profundamente o modo de organização social e produtiva dos países centrais, periféricos e semiperiféricos (ARRIGHI, 1997) devido ao fim do Estado de bem-estar social. Esse processo de reestruturação do capital foi necessário para manter a hegemonia burguesa na forma de produção e de organização social.

O segundo subitem (1.2) busca analisar os impactos do processo de reestruturação produtiva na educação da classe trabalhadora, enfatizando a realidade dos países periféricos e semiperiféricos (ARRIGHI, 1997). Compreendemos que a substituição do modelo produtivo fordista para o modelo flexível implica em mudanças sociais que não se restringem aos limites da produção. Nesse sentido, buscamos analisar a alteração de concepção educacional, derivada do contexto de reestruturação produtiva do capital, que influencia diretamente na construção de políticas públicas para a educação da classe trabalhadora.

O terceiro subitem (1.3) apresenta a educação de jovens e adultos trabalhadores no contexto dos anos 80, quando o Brasil encontrava-se inserido no processo de abertura política e na formulação de um projeto nacional que abrangesse os interesses da burguesia nacional e, ao mesmo tempo, tornasse o país seguro para os investimentos do capital internacional. Esse período foi marcado pela organização social e pela disputa entre concepções conservadoras e democráticas no que se refere à luta por direitos sociais, principalmente pela educação (LEHER, 2002).

No quarto subitem (1.4), buscamos analisar a educação dos jovens e adultos trabalhadores no Brasil durante os anos 90. Esse período foi profundamente marcado pelas reformas de Estado

de cunho neoliberal implementadas pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. No bojo dessas reformas, procuramos situar as reformas educacionais analisando suas ações e a concepção que as fundamentaram. Com relação à EJA especificamente, discutiremos o processo de desvalorização dessa modalidade educacional buscando, ainda, identificar a concepção em que se baseia esse processo.

No quinto e último subitem (1.5), trazemos uma discussão mais atualizada da EJA durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Para esse fim, elaboramos uma reconstrução histórica da trajetória política de Lula e de sua formação no interior dos quadros do Partido dos Trabalhadores. Sobre a Educação de Jovens e Adultos, partimos da constatação de que, no governo Lula, a EJA ganha notoriedade nas discussões nacionais (RUMMERT, 2007b). Dessa forma, buscamos discutir de que forma a educação das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora é concebida nesse governo.

1.1. O processo de reestruturação produtiva do capital

Na análise que pretendemos realizar sobre as políticas públicas brasileiras implementadas pelo governo federal e voltadas para a educação dos jovens e adultos trabalhadores, partilhamos da compreensão apresentada por Neves (2005b) em seus estudos sobre a natureza das políticas sociais do Estado capitalista.

As políticas sociais têm sua gênese e dinâmica determinadas pelas mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder que impulsionaram a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado nas sociedades capitalistas no final do século passado (p. 12).

Dessa forma, a preocupação deste estudo é a análise das ações políticas do Estado brasileiro voltada para a EJA, compreendidas na articulação entre as particularidades da correlação de forças do Brasil e os determinantes econômicos e político-sociais mais amplos que afetam todos os países capitalistas. Com o objetivo de discutir as reformas neoliberais (1980/1990) e suas implicações na educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros, faz-se necessária uma compreensão histórica acerca do processo de reestruturação produtiva do capital (1979) oriundo da crise do Estado de bem-estar e do modelo fordista de regulação social.

O início da década de 1980 foi marcado pelos debates acerca das novas tecnologias, das mudanças nas bases produtivas do modelo capitalista e de seus impactos sobre o mundo do trabalho. Adotando essa perspectiva para compreender os processos educativos de formação humana, é possível pontuar as mudanças ocasionadas com a crise do sistema fordista de produção e a organização de um novo modelo produtivo pautado no regime de acumulação flexível.

Ao tratar do capitalismo, Marx (2002), em sua obra *O capital*, faz uma análise apurada do modo de produção e de acumulação capitalista, enfatizando a relação conflituosa entre capital e trabalho inerente à estrutura desse sistema. Pautado na natureza contraditória, o sistema capitalista não tende ao equilíbrio, mas se institui entre crises periódicas. Desse modo, a crise encontra-se na raiz das relações sociais capitalistas, assim como a luta de classes e a exploração do capital sobre o trabalho.

Nos países centrais (ARRIGHI, 1997), a década de 1950 foi marcada pela prosperidade ocasionada logo após a Segunda Guerra Mundial. Com uma forte intervenção do Estado na economia e nas relações sociais, o Estado de bem-estar social vai se configurando como uma alternativa ao “capitalismo selvagem” e ao “socialismo antidemocrático” (FRIGOTTO, 2003). Essa nova fase do capital busca integrar a produção em grande escala com o consumo em massa, garantindo à classe trabalhadora alguns benefícios antes não desfrutados.

A forte presença do Estado na economia e nas relações sociais ampliou a possibilidade de reestruturação e acumulação de capital. A interação entre Estado e capital se configura nesse período histórico através de um pacto.

Este pacto envolve o financiamento, pelo fundo público, do capital privado e, ao mesmo tempo, de forma crescente, da reprodução da força de trabalho, aumentando de forma generalizada a assistência da produção não por caridade, mas como direito, mediante as políticas sociais de saúde, educação, emprego etc. (Idem, p. 71).

Dessa estreita relação entre o capital e o fundo público, consolidavam-se um período de produção abundante de bens de consumo e uma população que se beneficiava de um padrão de vida satisfatório, se comparado com décadas anteriores, engrossando um amplo e farto mercado consumidor. De acordo com Eric Hobsbawm (1995), a economia mundial desse período crescia a uma taxa explosiva:

Todos os problemas que perseguiram o capitalismo em sua era da catástrofe pareceram dissolver-se e desaparecer. O terrível e inevitável ciclo de prosperidade e depressão, tão fatal entre as guerras, tornou-se uma sucessão de brandas flutuações, graças a – era o que pensavam keynesianos que agora assessoravam os governos – sua inteligente administração macroeconômica (p. 262).

Contudo, o esgotamento desse modelo produtivo começa a se refletir na década de 1960 com a saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis e a crise fiscal e inflacionária, causando a retração de investimentos. Dessa forma, desvelava-se a crise do Estado de bem-estar social, marcada pela incapacidade do fundo público em continuar financiando o capital privado e manter as políticas sociais de reprodução da força de trabalho.

Para Harvey (2008), o “período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo” (p. 135). Harvey aponta, ainda, para a rigidez do fordismo – nos investimentos, nos mercados, nos contratos de trabalho e nos compromissos do Estado.

Por trás de toda a rigidez específica de cada área estava uma configuração indomável e aparentemente fixa de poder político e relações recíprocas que unia o grande trabalho, o grande capital e o grande governo no que parecia cada vez mais uma defesa disfuncional de interesses escusos definidos de maneira tão estreita que solapavam, em vez de garantir, a acumulação do capital (p. 136).

A “Era de Ouro do Capitalismo” (HOBSBAWM, 1995) vem abaixo com as duas crises do petróleo (1973 e 1979), as crises fiscais dos Estados centrais, a estagnação da produção e a alta inflação dos preços, desencadeada pela desvinculação do dólar do padrão ouro – ruptura com o sistema de Bretton Woods, empreendido pelo presidente dos Estados Unidos, Richard Nixon, em 1971 (PAULANI, 2006).

Ao romper com o padrão ouro e instaurar o câmbio flutuante, os EUA reforçam sua hegemonia no mundo capitalista e a manutenção de sua soberania financeira. De acordo com Leda Maria Paulani (2006), “foi esse acúmulo de capitais buscando valorização financeira que levou a uma pressão crescente e a uma grita geral pela liberalização dos mercados financeiros e pela desregulamentação dos mercados de capitais” (p. 75).

Em meio a essa conjuntura de crise, o capital inicia um processo de reestruturação pautado na reorganização das bases social e de produção. Em oposição à rigidez fordista, a opção é flexibilização: a acumulação flexível.

Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] (HARVEY, 2008, p. 140).

O capital financeiro se fortalece propagando sua natureza volátil entre os Estados nacionais centrais e periféricos – em instâncias diferenciadas. Nessa perspectiva, a desregulamentação do controle estatal – o controle dos gastos do estado, privatização, redução e flexibilização da força de trabalho, elevação nas taxas reais de juros e queda nos índices de inflação – torna-se uma necessidade nessa nova lógica de acumulação, proporcionando um ambiente institucional favorável às transações do capital.

Por todas essas razões, o ideário neoliberal foi tomado como alternativa à crise do keynesianismo e satisfação da necessidade de expansão do capital financeiro. Essas teses neoconservadoras foram amplamente defendidas por Hayek, ainda na década de 1940, e por Friedman, na década de 1970. A consolidação desse projeto neoliberal foi protagonizada por Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos Estados Unidos, ambos nos anos de 1980. Na década de 1990, as reformas neoliberais chegam aos países periféricos e semiperiféricos apresentadas pelos organismos internacionais.

Fundamentalmente, a tese neoliberal (que não é unívoca) postula a retirada do Estado da economia – ideia do Estado Mínimo –; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais. Na realidade, não se trata de uma alternativa para a crise, mas a busca da recomposição dos mecanismos de reprodução do capital pela exacerbação da exclusão social (FRIGOTTO, 2003, p. 81).

Os países localizados na periferia do capital, principalmente na América Latina, encontravam-se imersos na “crise de endividamento” (anos de 1980) e na conseqüente vulnerabilidade diante dos credores externos, uma vez que dependiam de seus empréstimos. Nesse momento, o “Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a

reestruturação e a abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado” (SOARES, 2007, p. 21).

Com relação ao Estado na nova estruturação do capital – pós-crise do Estado de bem-estar social –, sua atuação não se limita a uma postura máxima ou mínima, mas se encontra atrelada à defesa do capital, apenas estreitando sua face pública. Paulani (2006) defende que a tônica do neoliberalismo baseia-se em administrar o Estado “como se fosse um negócio”, garantindo a segurança necessária para o mercado em detrimento da construção de políticas sociais.

1.2. A educação da classe trabalhadora no processo de reestruturação produtiva do capital

Os impactos sociais da reestruturação produtiva do capital dos anos 70/80 foram sentidos com muito mais intensidade nos países periféricos e semiperiféricos – desemprego, subemprego, fome e privatizações –, deixando ainda mais evidente a relação de expropriação e de exploração do trabalho pelo capital. As mudanças sociais, oriundas desse processo de reestruturação produtiva, tiveram um grande impacto no mundo do trabalho e na educação. Sobre essa nova organização, Pablo Gentili sinaliza que,

[...] no plano econômico, no nível mundial, este modelo de organização social implica um novo tipo de organização industrial, baseada em tecnologia flexível (microeletrônica associada à informática, microbiologia e novas fontes de energia), em contraposição à tecnologia rígida do sistema taylorista e fordista e, como consequência, um trabalhador flexível, com uma nova qualificação humana (GENTILI apud FRIGOTTO, 2003, p. 54).

A partir dessa mudança no sistema de produção capitalista, torna-se necessária, também, uma adequação do sistema educacional a fim de suprir a nova demanda de trabalhadores qualificados para trabalhar com essas novas tecnologias. Dessa forma, cresce o discurso em defesa de uma educação pautada no modelo de competências (RAMOS, 2001). De acordo com Gaudêncio Frigotto (2003), as propostas educacionais desse momento histórico são fortemente marcadas pelo “rejuvenescimento da teoria do capital humano”.

A teoria do capital humano, agora readaptada à nova conjuntura do capital flexível, assume a defesa de um melhor investimento na qualificação e na formação da classe trabalhadora para que o Brasil se constitua como uma economia competitiva. Dessa forma, os baixos níveis de escolarização são apontados como causa para o Brasil ainda se apresentar como um país em

desenvolvimento. Diante das novas tecnologias da “sociedade do conhecimento”, inicia-se, no Brasil, a oferta educacional fundamentada na concepção da “inclusão” através da educação.⁵

Em suas pesquisas sobre a relação entre trabalho e educação no atual regime de acumulação flexível, Acacia Kuenzer (2005) aponta para uma “nova forma de dualidade estrutural enquanto objetivação das novas relações entre educação e trabalho”: a “exclusão includente” e a “inclusão excludente”. Areladas aos interesses do capital, elas se diferenciam unicamente pelo campo de atuação: a “exclusão includente” se relaciona ao mundo do trabalho como estratégia do capital de superexploração do trabalhador, e a “inclusão excludente” se relaciona com a educação de uma força de trabalho adequada para atender às demandas do capital flexível.

Kuenzer (2005) afirma, ainda, que a “exclusão includente” é a lógica que fundamenta a relação entre capital e trabalho em tempo de reestruturação produtiva, viabilizada pelo ideário neoliberal.

São identificadas várias estratégias para *excluir* o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de *inclusão* no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos [...], de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado (p. 92).

Uma vez alteradas as bases materiais de produção no sistema capitalista, era necessário também “qualificar” a força de trabalho para atender às novas demandas do capital flexível. Nesse sentido, do ponto de vista educacional, Kuenzer (2005) aponta para a lógica da “inclusão excludente” como fundamentação da concepção de formação da classe trabalhadora.

A inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (p. 92-93).

⁵ Sobre a relação entre a educação e as teses de inclusão social, ver Rummert (2006).

Muitas são as estratégias dos Estados estruturados no ideário neoliberal para implementar essa concepção educacional. Kuenzer aponta para a política da “certificação vazia” e conclui afirmando que,

[...] através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão incluyente existentes no mundo do trabalho, fortalecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada, técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo (p. 93).

Com relação a essa reorganização educacional e produtiva no Brasil, Frigotto (2002) afirma que a década de 1990 marcou a subordinação desse país aos interesses do grande capital hegemônico. A “ditadura do mercado” imposta pelas reformas neoliberais promove uma profunda desarticulação de boa parte dos movimentos sociais e educacionais atuantes na década de 1980 no Brasil. A educação básica, apesar de ser divulgada como o eixo central de investimento do Estado, passa a ser regida pela lógica do mercado.

Os reflexos das reformas neoliberais na educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros são evidenciados na relação entre capital e trabalho. A necessidade de elevar a qualificação da mão de obra, buscando aprimorar os quadros de trabalhadores flexíveis, não é válida para todo o mundo do trabalho, se limitando a uma pequena parcela dos trabalhadores. Para toda a mão de obra excedente, cabe apenas uma formação profissional e escolarização mínimas.

Nesse quadro mais amplo, a educação de jovens e adultos trabalhadores é apreendida como uma educação pautada na suplência, sendo alvo de programas e projetos compensatórios de uma escolaridade perdida.

[...] várias iniciativas focais foram implementadas, atendendo a pequenos contingentes populacionais, aos quais, dadas as suas fragilidades como atores políticos, são oferecidas possibilidades de elevação de escolaridade com caráter precário e aligeirado, porém anunciadas como portadoras potenciais de inclusão. Trata-se, assim, e sobretudo, de atuar de forma urgente para controlar disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, continuará a gerar, cada vez mais, demandantes de novas medidas de caráter emergencial (RUMMERT, 2007b, p. 62).

As políticas focais e o descomprometimento do Estado com a educação de jovens e adultos trabalhadores ficam evidenciados no Brasil principalmente na segunda metade dos anos

1990, quando este se consolida na “nova” divisão internacional do trabalho como um país subalterno e consumidor da ciência produzida pelos países desenvolvidos. Nesse sentido, a década de 90 é marcada no Brasil pela ausência de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência da classe trabalhadora à educação básica, da mesma forma que também é negado o acesso às bases do conhecimento científico.⁶

Com a subordinação da educação de jovens e adultos trabalhadores à lógica do capital em sua atual fase de produção e acumulação, as ações políticas implementadas no Brasil de modo a atender esse público específico reiteram a necessidade de que esse ajuste fosse articulado de forma a não existir perdas para o capital e, ao mesmo tempo, manter os trabalhadores em situação de permanente subalternidade (RUMMERT, 2007b). Dessa forma, o Estado se retira de cena transferindo a responsabilidade de formação desses jovens e adultos trabalhadores para a esfera privada, limitando-se à certificação.

1.3. A educação de jovens e adultos trabalhadores na década de 1980: uma breve abordagem

A década de 1980 foi marcada pelo fim do regime militar e o consequente processo de redemocratização brasileiro. De acordo com Francisco de Oliveira (2002), a análise sobre o fim do regime militar no Brasil não se limita a um esgotamento da ditadura, mas se relaciona, também, com as ações das forças na sociedade civil. Nesse sentido, a “nova República” nasce envolta em novas esperanças.

Essas esperanças se fundamentam no fato de que, a rigor, a chamada queda da ditadura é provocada pelo tenso atrito com as forças da sociedade civil e pela quebra por uma crise econômica bastante grave que retira da ditadura exatamente a sua ‘legitimidade’ que havia sido conseguida com o processo de crescimento econômico (p. 42).

A partir dessa afirmação, esse autor analisa a queda da ditadura sob duas perspectivas: a primeira relaciona-se à crise econômica vivenciada pelo Brasil que retira da ditadura a

⁶ Sobre essa questão do posicionamento do Brasil na divisão internacional do trabalho, Frigotto (2002) afirma que o projeto defendido pelo MEC, divulgado abertamente pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, se baseava no argumento de que a globalização promove uma mudança no desenvolvimento mundial, uma vez que países como o Brasil não precisariam produzir pesquisa e tecnologia, tendo em vista que estas já eram produzidas por países centrais. Bastaria ao Brasil consumir esse conhecimento e utilizá-lo para seu desenvolvimento.

capacidade de prever riscos econômicos para o país, abalando, assim, a confiança da ditadura na condução do Estado. A segunda se refere ao conflito contra as forças da sociedade. Para Oliveira (2002), esses dois elementos são essenciais para a análise do processo de declínio da ditadura e do surgimento da “nova República” no Brasil.

Por sua vez, Frigotto (2002) configura o fim da ditadura como uma passagem da “ditadura civil-militar à ditadura do capital”, apontando para as reformas neoliberais dos anos de 1990. De acordo com esse autor, esse momento de transição brasileira da década de 1980 foi marcado por uma forte mobilização social – novo sindicalismo, a criação do Partido dos Trabalhadores, luta dos movimentos sociais – que, comprometida com a democracia, apresentava-se como oposição ao neoliberalismo. De acordo com esse autor, essa mobilização “logrou ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos, sociais e subjetivos no texto da constituição de 1988. É neste contexto que se afirma a perspectiva da ampliação do espaço público e da escola pública, gratuita, laica, unitária e universal” (FRIGOTTO, 2002, p. 54).

Os anos 80 foram marcados, ainda, por uma instabilidade econômica⁷ e pela reorganização das forças políticas partidárias na formação da “nova coalizão”,⁸ eminentemente conservadora (OLIVEIRA, 2002). Contudo, alguns fatos são apresentados como avanço nesse período: a reorganização dos movimentos sociais, a criação das centrais sindicais, a eleição direta para a Presidência da República e a promulgação da Constituição Federal.

A correlação de forças existente no Brasil dos anos 80 tendia entre o conservadorismo partidário e as pressões sociais organizadas a partir de demandas democráticas. O processo de construção da Constituição de 1988 reflete essa disputa social, uma vez que, mesmo não sendo “livre e soberana como reivindicavam os setores democráticos da sociedade brasileira, condições políticas e conjunturais excepcionais garantiram significativas conquistas no Capítulo III da Constituição Federal de 1988: ‘Da Educação, da Cultura e do Desporto’” (LEHER, 2002, p. 145-146).⁹

⁷ No período em que José Sarney assume a Presidência da República as taxas de inflação atingem 80% ao mês (OLIVEIRA, 2002).

⁸ Na definição de Oliveira (2002) a nova coalizão é uma “aliança entre o antigo, a nova formação do antigo partido de oposição, do novo PMDB como salvador do incêndio do regime militar na forma do Partido da Frente Liberal, do qual o próprio Sarney emerge” (p. 43).

⁹ A análise sobre a Constituição de 1988 realizada pelos intelectuais que discutem a Educação brasileira reflete uma divergência de opiniões. Cientes dessa divergência, priorizaremos em nossa análise os autores que enfatizam a contradição desse processo, considerando a correlação de forças existente no país nos anos 80: Haddad (1998), Leher (2002), Rummert e Ventura (2007), e Saviani (2006).

A Educação no texto da Constituição de 1988 – Capítulo III, Seção I, Art. 205-214 – foi garantida como um “direito de todos e dever do Estado e da família”. Por sua vez, a Educação de Jovens e Adultos foi garantida pelo Estado em sua oferta obrigatória e gratuita para todos que não tiveram acesso à educação na idade própria – Art. 208.¹⁰ Nesse sentido, a Constituição “veio firmar o dever do Estado para com todos aqueles que não têm escolaridade básica, independente da idade” e ainda “firmou uma intencionalidade política, estabeleceu uma meta, reconhecendo a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar uma injustiça no plano social” (HADDAD, 1998, p. 112).

No que se refere especificamente à educação de jovens e adultos trabalhadores, o governo civil, após os longos anos de ditadura no Brasil, rompe, mesmo que simbolicamente, com o projeto de EJA defendido pelo regime militar ao pôr fim ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).¹¹ Com esse passo, as forças dominantes no país nos anos 80 afastam-se ideologicamente da ditadura e propõem uma nova prática política para a EJA no Brasil. Em substituição ao MOBRAL, é criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar (1985-1990). A Fundação Educar herdou os funcionários e toda a estrutura do antigo MOBRAL, contudo, uma diferenciação importante foi o fato de a Fundação Educar ser subordinada ao Ministério da Educação, o que não ocorria com a instituição anterior.

Se em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do MOBRAL, devem-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 120-121).

A criação da Fundação Educar encontra-se, por sua vez, incorporada a um projeto maior de reestruturação do Estado brasileiro. Com o objetivo de adequar o país ao novo modelo de acumulação flexível, inicia-se uma ampla reforma baseada nas teses neoliberais – na metade dos anos 80 ainda de forma tímida e nos anos 90 de forma mais efetiva. A Fundação Educar incorpora as orientações neoliberais de organização de um órgão público, no qual cabe a este a

¹⁰ Esse artigo será alterado durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, retirando do Estado a obrigatoriedade de oferecer a EJA. Essa medida está longe de ser um fato isolado, uma vez que se integra ao processo de desvalorização da educação destinada a jovens e adultos trabalhadores, deflagrado nos anos 90.

¹¹ Sobre o fim do MOBRAL, Vanilda Paiva (2003) afirma que a extinção desse órgão “era um dos objetivos explícitos do Programa do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), não apenas por sua cada vez mais precária efetividade, fato que o obrigava a mudar de clientela-alvo e mesmo de objetivos com o passar dos anos, mas também e principalmente por sua origem e percurso autoritários” (p. 404).

coordenação dos programas e projetos e o apoio técnico, não assumindo mais a execução direta. Esse é um apontamento de descentralização das ações do Estado no que se refere à Educação de Jovens e Adultos.

Seguindo essa orientação neoliberal de reestruturação do Estado, o presidente Fernando Collor de Mello (1990-1991), em março de 1990, extingue a Fundação Educar. Com essa medida, a União se exime da responsabilidade com a EJA e repassa para os municípios e os estados o compromisso de atender esses alunos.¹² Com essa medida, é possível observar a continuidade da política de descentralização já iniciada com o governo anterior.

Após a extinção da Fundação Educar, o governo Collor criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). A principal ação do PNAC foi a de “substituir a atuação da extinta Fundação Educar por meio da transferência de recursos federais para que as instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade de jovens e adultos” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 121). Dessa forma, reafirma-se a necessidade de flexibilização também na educação, além de legitimar o emprego de recursos públicos em instituições privadas. O PNAC foi extinto antes mesmo de consolidar medidas mais efetivas.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, ainda no governo Collor, o terceiro Ministro da Educação, José Goldemberg, foi taxativo em suas declarações sobre o quanto a educação dos jovens e adultos trabalhadores era desnecessária e sem importância social, afirmando, assim, a necessidade de educar as crianças. Partindo dessa concepção, Goldemberg “promoveu cortes nos recursos destinados ao setor no orçamento de 1993, não esquecendo de reduzir sua importância na hierarquia interna do Ministério” (DI PIERRO, 1992, p. 03).

Dois anos após sua posse, o presidente Fernando Collor sofreu um *impeachment*, sendo afastado do governo, e a presidência foi assumida pelo seu vice, Itamar Franco (1993-1995). Nesse governo, seguindo as orientações da Declaração Mundial de Educação para Todos,¹³ o MEC criou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que “fixou metas de promover

¹² É importante pontuar que a extinção da Fundação Educar confirma o lugar marginal que a educação de jovens e adultos trabalhadores vem ocupando nas discussões nacionais. Contudo, uma causa importante para a União se eximir da responsabilidade com a EJA foi a criação do FUNDEF, impossibilitando o acesso aos recursos financeiros para essa modalidade de ensino.

¹³ O ano de 1990 foi declarado pelas Nações Unidas como o Ano Internacional da Alfabetização, quando na Tailândia ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos. Nesta foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 121).

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a presidência (1995-1998), o Plano Decenal foi abandonado em detrimento de reformas educacionais mais amplas. Esse período foi marcado pela efetiva implantação das reformas neoliberais no Brasil, uma vez que, na avaliação do poder econômico nacional e internacional, o governo Collor demonstrou “incapacidade política de afirmar um projeto de ajuste da sociedade brasileira à nova (des)ordem mundial sob o signo da mundialização do capital” (FRIGOTTO, 2002, p. 55).

1.4. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros nos anos de 1990: o processo de desvalorização do governo FHC

A educação dos jovens e adultos trabalhadores durante os anos 90 no Brasil foi profundamente marcada pela reestruturação do Estado nos moldes neoliberais. Como discutido nos itens acima, esse processo coaduna com os interesses das forças dominantes no reordenamento dos países na nova ordem mundial. Países como o Brasil, que se inserem de forma subalterna na divisão internacional, precisam adaptar sua organização interna às novas demandas oriundas da acumulação flexível. Nesse processo, a educação também é reformulada baseada nos mesmos objetivos.

Durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a EJA, enquanto modalidade de ensino, passa a sofrer com um intenso processo de desvalorização legal e com a implantação de projetos aligeirados de elevação da escolaridade. De acordo com Di Pierro (2001), a partir da metade dos anos 90, sob a égide da ideologia neoliberal, as reformas educacionais têm como objetivo “racionalizar o gasto público e redistribuí-lo entre os níveis de ensino, de modo a aumentar a eficácia interna de seu sistema, ampliando a cobertura, melhorando o fluxo escolar e elevando os níveis de aprendizagem dos alunos” (p. 02). Para esses fins, o Estado fez uso da “descentralização da gestão e do financiamento; focalização dos programas e populações beneficiárias; privatização seletiva dos serviços; e desregulamentação [...]” (p. 02).

Para os limites deste trabalho, discutiremos os seguintes pontos desse processo de desvalorização da EJA, implementada durante o período do governo FHC: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o Projeto de Lei nº 92/96 e o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF.

É importante pontuar que essa disputa hegemônica entre concepções diferenciadas sobre a EJA perdurou entre o período da promulgação da Constituição de 1988 durando até a promulgação da LDBN de 1996, contrapondo as seguintes concepções: o conceito de suplência e a concepção de educação para trabalhadores tendo como foco central a categoria trabalho.¹⁴ Contudo, Haddad (1998) afirma que a educação de jovens e adultos trabalhadores na perspectiva reparadora de uma dívida social foi a concepção que prevaleceu em todos os documentos oficiais desse período, muitos contrariando a Constituição Federal de 1988.

Essa disputa entre concepções de EJA torna-se bastante evidente na discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). A mobilização em torno da elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) durante o período da Assembleia Nacional Constituinte se consolida no projeto de lei encaminhado à Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio (PSDB-MG) logo após a promulgação da Constituição Federal (05/10/1988). O projeto propunha fixar a lei que regeria a educação em nível nacional. Seguindo o encaminhamento legal, foi criado um Grupo de Trabalho – sob a coordenação de Florestan Fernandes (PT-SP) e tendo como relator Jorge Hage (PSDB-BA) – com o objetivo de realizar um exame mais apurado da Proposta de Lei.

De acordo com Dermeval Saviani (2006), a relatoria de Jorge Hage desempenhou um papel importante não apenas na elaboração da LDBN, mas, sobretudo, na forma como ele desempenhou sua função por meio de audiências públicas com entidades e instituições e de “seminários temáticos com especialistas convidados para discutir pontos polêmicos do substitutivo que o relator vinha construindo” (p. 58). Saviani aponta, ainda, para a participação da comunidade educacional na elaboração do projeto da LDBN através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB.¹⁵

¹⁴ É importante pontuar que a disputa entre as concepções de suplência e de educação básica de trabalhadores perpassa as discussões referentes a constituição federal de 1988 e se prolonga até a promulgação da LDBN de 1996. Nesse processo o Fórum em Defesa da Escola Pública representou um espaço aglutinador das demandas educacionais da classe trabalhadora, defendendo uma educação comprometida com os interesses dessa classe. A disputa entre as concepções de suplência e da educação ao longo da vida permeiam as discussões nacionais com maior ênfase no período posterior a V CONFINTEA.

¹⁵ Contraditoriamente, apesar da desarticulação de muitos movimentos sociais nos anos 80 no Brasil, o Fórum em Defesa da Escola Pública exerceu uma militância protagonista nos anos 90 na luta pela concepção educacional comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

O projeto substitutivo de Jorge Hage fora aprovado nas comissões da Câmara em 1993, mas ainda enfrentaria uma disputa no Senado com o senador Darcy Ribeiro.

As eleições de 1990 mudaram as articulações políticas existentes no Congresso Nacional, resultando em “um perfil bem mais conservador” (SAVIANI, 2006, p. 152), o que dificultou a aprovação do projeto da Câmara no Senado. De acordo com Saviani, o encaminhamento do projeto no Senado foi marcado por uma forte presença dos empresários da educação, priorizando os interesses da iniciativa privada. Partindo de uma perspectiva liberal, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), com o apoio do MEC e da iniciativa privada, consegue a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, tendo como base o projeto deste mesmo senador.

Ao discutir a concepção que fundamenta o texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional articulado por Darcy Ribeiro, Saviani (2006) afirma que,

[...] quando consideramos o segundo projeto de Darcy Ribeiro, isto é, o substitutivo apresentado em março de 1996 com as suas sucessivas versões que resultaram no texto finalmente convertido na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vamos constatar que se trata de um documento legal que está em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional. O Ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-las no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico, uma ‘LDB minimalista’ na expressão de Luiz Antonio Cunha, texto esse assumido pelo Senador Darcy Ribeiro através do substitutivo que se logrou converter na nova LDB (p. 199).

De acordo ainda com esse autor, a LDBN se configurou como um enorme retrocesso no que se refere à formulação de um Sistema Nacional de Educação, prevalecendo uma política neoliberal que reconhecia a importância da educação, mas que, ao mesmo tempo, reduzia os gastos públicos com a mesma, transferindo a responsabilidade para a iniciativa privada, além de defender um projeto de formação humana comprometida com os interesses da burguesia.

Ainda nesse contexto da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a concepção de Educação de Jovens e Adultos sofreu enormes alterações desde o início das discussões – desde o primeiro Projeto de Lei apresentado à Câmara dos Deputados em 1988 até a aprovação do texto final em 1996. Essa situação reflete a disputa entre grupos políticos existente no Brasil entre fins dos anos de 1980 e início dos anos de 1990. Buscando identificar essas

concepções em disputa, é preciso compreender a elaboração da LDBN como mais um elemento no processo de desqualificação da EJA em nível nacional. Nesse sentido, é preciso pontuar algumas questões que refletem as intenções contraditórias presentes na elaboração da nova LDB.

A primeira questão é o fato de a Lei nº 9.394/96 não apresentar nenhuma menção sobre a questão da alfabetização. Sobre ela, Haddad (1998) afirma que,

[...] ao suprimir o combate ao analfabetismo do artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, o governo FHC abriu caminho para que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fechasse os olhos para o enorme contingente de pessoas jovens e adultas que não tem o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas elementares. Como em um passe de mágica, o tema passou despercebido, como se a lei tratasse de uma realidade que não é a nossa. No capítulo IX das Disposições Transitórias, no artigo 87, onde se institui a Década de Educação, nenhuma palavra foi dita sobre o analfabetismo, nenhuma responsabilidade foi atribuída aos vários níveis de governo, nenhuma meta foi estabelecida, ignorando-se os compromissos firmados no Plano Decenal de Educação de 1993 (p. 118).

A disputa entre as concepções sobre a educação de jovens e adultos trabalhadores e a ação do poder público orientada por tais visões se expressa, em parte, na mudança do nome de “Ensino Supletivo” – Lei nº 5.692/71 – para “Educação de Jovens e Adultos” – Lei nº 9.394/96, que, para Saviani (2006), apesar da mudança nominal, mantém a concepção de suplência. No projeto aprovado na Câmara, o Capítulo XII: “Da Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores” busca superar a concepção de suplência, de reposição da escolaridade perdida, atrelando, assim, a EJA ao mundo do trabalho – uma educação voltada para a classe trabalhadora, tendo o trabalho como um princípio educativo. Contudo, o que prevalece na nova LDB é a concepção de suplência, remetendo-se à reposição dos estudos.

Nessa perspectiva, ao apresentar o trabalho como categoria central, o texto do substitutivo de Jorge Hage, nos artigos 62 e 63, propunha que a educação básica pública oferecesse alternativas possíveis visando atender às necessidades da população de jovens e adultos trabalhadores, contemplando, ainda, uma redução da jornada de trabalho para os trabalhadores estudantes sem prejuízo salarial (SAVIANI, 2006).

Apesar de reconhecer que a maioria dos alunos da EJA são trabalhadores, a nova LDBN se limita a pontuar a questão do trabalho. Segundo Haddad (1998), “esse conceito, que deveria ser um dos eixos norteadores dessa modalidade de educação, acabou se colocando à margem do conceito de suplência que prevaleceu [...]” (p. 119).

Sobre a responsabilidade do Estado com a educação dos jovens e adultos trabalhadores, a nova LDBN não garante uma ação efetiva do poder público buscando criar condições para o acesso e a permanência dos alunos na escola, desconsiderando as propostas expostas no Projeto de Lei da Câmara que garantia textualmente:

Escolas próximas dos trabalhos e residências; condições de recepção de programas de teleeducação no local de trabalho, empresas e órgãos públicos com mais de cem empregados; prescrição de estudos complementares em paralelo; programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade de ensino, financiados com recursos específicos; formas e modalidades de ensino que atendam à demanda dessa clientela nas diferentes regiões do país; ações junto aos empregadores mediante processo de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia para a empresa que facilite a educação básica dos seus empregados; ações diretas do Estado, na condição de empregador, por si e por suas entidades vinculadas e empresas públicas (HADDAD, 1998, p. 121-122).

Mais uma vez a LDBN se limita a pontuar o dever do poder público com a EJA, não especificando as ações decorrentes dessa responsabilidade, indicando apenas que:

ART. 37. § 2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (SAVIAMI, 2006, p. 175).

Apesar da mudança nominal para Educação de Jovens e Adultos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mantém a nomenclatura de “cursos e exames supletivos”, remetendo-se aos antigos exames de maturidade, além de diminuir a idade mínima para prestação dos exames – de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio. De acordo com Rummert e Ventura (2007), essa medida “constituiu uma mudança significativa que corroborou a desqualificação desta modalidade de ensino e da própria escola, uma vez que se privilegiou a idade em detrimento dos processos pedagógicos sistemáticos” (p. 32).

Seguindo a perspectiva das reformas neoliberais em pleno andamento no Brasil, a LDB evidencia os exames em detrimento dos cursos de EJA, reafirmando a função de certificação do Estado e transferindo para o mercado a responsabilidade de formação.

Seguindo a lógica de diminuição do Estado diante das demandas educacionais e das orientações dos organismos internacionais, o presidente Fernando Henrique continua com o processo de desqualificação da EJA com a Emenda Constitucional nº 233, transformada no

Projeto de Lei nº 92/96. Com uma alteração no parágrafo I do Artigo 208 da Constituição Federal, o Estado mantém a gratuidade no oferecimento da EJA, mas retira a obrigatoriedade. O texto anterior à alteração era escrito da seguinte forma: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (HADDAD, 1998, p. 114)”. Esse, após a alteração, ficou da seguinte forma: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos o que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Idem, p. 115).

Com essa medida, o Estado se eximiu da responsabilidade de oferecer a EJA em nível nacional, demonstrando seu descomprometimento com a educação desses jovens e adultos trabalhadores. Dessa forma, o Estado reitera o ideário neoliberal de divisão de tarefas na prestação dos “serviços educacionais”, transferindo para a sociedade civil a tarefa de oferecer a EJA, fortalecendo a prática de parcerias entre o poder público e o privado.

O lugar secundário destinado à educação dos trabalhadores também foi evidenciado na criação o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, também em 1996¹⁶. O objetivo desse fundo era a criação de um valor anual mínimo contabilizado pelo número de matrículas do Ensino Fundamental das redes municipal e estadual. Contudo, o entendimento do governo FHC era de que, uma vez descomprometido com a EJA, também não seria necessário um recurso financeiro destinado a essa modalidade de ensino. Com isso, o projeto original do FUNDEF, que previa a contagem dos alunos do ensino supletivo, foi alterado diante do veto do presidente. Com um claro objetivo de contenção dos gastos federais, FHC exclui a matrícula dos alunos de EJA da contagem das matrículas, apresentando como justificativa o fato de o MEC não disponibilizar de “dados estatísticos consistentes que possam assegurar uma correta e fidedigna contabilização do alunado do ensino supletivo” (HADDAD, 1998, p. 116).

Ainda sobre esse processo de desvalorização da EJA em âmbito nacional com a extinção da Fundação Educar em 1990, o governo Federal se retira do campo de atuação da EJA, transferindo essa responsabilidade para os estados e municípios. Nesse processo, Di Pierro (2001)

¹⁶ Apesar de ter sido criado em 1996, o FUNDEF só entrou em vigor no ano de 1998.

ênfatiza um intenso processo de municipalização dessa modalidade de ensino.¹⁷ Contudo, com a vigência do FUNDEF, esse processo sofre uma inibição, uma vez que os alunos de EJA não eram contabilizados nas matrículas atendidas por esse fundo de financiamento. Diante dessa realidade, a autora afirma que “o FUNDEF foi o mecanismo da reforma educacional que operacionalizou as diretrizes federais de desconcentração do financiamento e da gestão do Ensino Básico em favor dos estados e municípios, e de sua focalização no Ensino Fundamental de crianças e adolescentes” (p. 04).

Os impactos dessa nova medida de financiamento foram desestimular o desenvolvimento da EJA nos estados e municípios, uma vez que não havia recurso para esses alunos, assim como “a redução da oferta de vagas no supletivo, substituído pelo ensino regular noturno, cujas matrículas eram contabilizadas nos cálculos do FUNDEF, sem que ocorresse nenhuma adaptação de caráter pedagógico com vistas a atender às especificidades dos jovens e adultos” (RUMMERT e VENTURA, 2007, p. 32).

A partir da análise dessas modificações legais no que tange a educação dos jovens e adultos trabalhadores, fica evidenciada a concepção de EJA empreendida pela reforma educacional de matriz neoliberal: uma educação aligeirada e submetida à lógica do mercado com uma forte carga compensatória, não permitindo à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento necessário para a transformação de sua condição de subalternidade, reforçando a ideia de uma educação de segunda chance.

Como consolidação desse processo de desvalorização da EJA, o governo FHC lança o Programa Alfabetização Solidária (PAS – 1996), evidenciando o lugar dos jovens e adultos pouco escolarizados em seu governo. Esse programa pautava-se em cinco vertentes principais: “a mobilização nacional, um projeto piloto como referência, a busca e incentivos a parcerias, avaliação permanente e mobilização da juventude” (MACHADO, 1998, p. 06).

O PAS teve origem na parceria entre o conselho do Comunidade Solidária – órgão ligado à Casa Civil da Presidência da República com a finalidade de coordenar ações sociais de combate à pobreza – e o Ministério da Educação. Para sua execução, esse programa contava com as parcerias entre o poder público e a sociedade civil.

¹⁷“ Ao final dos anos de 1990, os municípios já respondiam pela terça parte das matrículas na educação básica de jovens e adultos” (DI PIERRO, 2001, p. 03).

Machado (1998) salienta que o Programa Alfabetização Solidária foi implantado no Brasil sem nenhuma discussão nacional prévia, desconsiderando, por sua vez, toda a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos existente no país – principalmente as discussões referentes à elaboração da LDBN e aos encontros preparatórios do Brasil para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA).

Com o lançamento desse programa, o governo FHC consolida seu posicionamento sobre a educação das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora. Com os recursos financeiros e as principais políticas públicas voltadas para a educação de crianças e adolescentes, FHC reafirma sua “tendência de descentralização do financiamento e da execução da EJA, a lógica de serviços a serem ofertados sob a forma de parcerias, assim como a consolidação da posição marginal da educação básica na política educacional” (VENTURA, 2008, p. 127).

Essa lógica se perpetua também nos anos 2000 com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sendo agravada com a proliferação maciça de programas e projetos implementados pelo governo federal e coordenados por diferentes ministérios. Apesar de a EJA ter uma ascensão no cenário nacional e nas políticas governamentais no governo Lula, não há uma ruptura com a lógica do capital, e a subalternidade é reiterada (RUMMERT, 2007).

Nesse quadro de reestruturação do capital, a implantação das reformas neoliberais e a adequação do sistema educacional às novas demandas produtivas são determinantes que afetam diretamente a educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil.

1.5. A educação de jovens e adultos trabalhadores no governo Lula: o retorno à pauta das discussões nacionais e a desqualificação reiterada

Ao contrário do governo anterior, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-presente data) traz a educação dos jovens e adultos trabalhadores para a pauta da discussão nacional, tomando a educação e a qualificação profissional como elementos centrais para o crescimento do país. Contudo, suas ações pouco avançaram para a universalização da educação básica no Brasil. A EJA, na prática, se limitou a programas e projetos de caráter aligeirado e emergencial. De acordo com os dados do MEC, INEP, Censo Escolar 2003, 2004 e 2005, e do PNAD (2001, 2002, 2003, 2004) apresentados no documento “A Educação Básica no Governo Lula: um primeiro balanço” (Ação Educativa, 2006), é possível afirmar que

[...] os recursos executados em 2005 e orçados para 2006 não são suficientes para acelerar o ritmo lento da queda do analfabetismo. É lícito afirmar que erradicar o analfabetismo é uma promessa não cumprida pelo atual governo [...]. Em relação à oferta de educação de jovens e adultos de maneira presencial pelas diversas redes de ensino, o quadro não é animador durante o atual governo. Era esperado que o desenvolvimento de ações de alfabetização com a ordem de grandeza proposta pelo Governo Federal impactasse positivamente as matrículas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso não ocorreu até o momento, sendo detectada uma redução do ritmo de crescimento e, no nível federal, observou-se até mesmo uma queda de matrículas ofertadas (p. 18).

De acordo com Rummert (2007b), “várias iniciativas focais foram implementadas, atendendo a pequenos contingentes populacionais, aos quais, dadas as suas fragilidades como atores políticos, são oferecidas possibilidades de elevação de escolaridade com caráter precário e aligeirado, porém anunciadas como portadoras de potenciais de inclusão” (p. 62).

Como temos discutindo ao longo desse trabalho, a década de 1990 foi marcada pelo enquadramento do Brasil na nova ordem internacional de forma subordinada com ênfase na “desregulamentação do mercado de força de trabalho, a liberalização de todas as peças para o grande capital (quer seja comercial, bancário, agro-industrial) e as privatizações, convergindo numa extensa reforma do Estado visando a adequá-lo a essa nova configuração” (FONTES, 2008, p. 04-05). Contudo, é importante pontuar que as frações da burguesia brasileira não estão unidas em torno de um projeto político comum, mas que, de forma geral, o capital (nacional e internacional) se beneficia com a consolidação das relações sociais plenamente capitalistas no Brasil nesse período (FONTES, 2008).

Por outro lado, os trabalhadores sofreram perdas consideráveis, como a precarização da força de trabalho – desemprego estrutural, perda de direitos sociais, desregulamentação das leis trabalhistas. Essas condições objetivas vivenciadas pela classe trabalhadora influenciam diretamente na sua organização. O processo de desregulamentação, flexibilização e terceirização (ANTUNES, 2002) vivenciado no Brasil não ocorreu de forma passiva. De acordo com Fontes (2008),

[...] importantes lutas sociais estavam em curso e defrontavam-se, com maior ou menor sucesso, contra tais modificações e seus efeitos. A redução da democracia a um formato retórico e a consulta regular em processos eleitorais asseguravam, ao menos formalmente, a possibilidade de constituição de entidades associativas populares. Sobre elas, pesava crescente óbice econômico: a escassez de recursos, agudizada pela situação de crise atravessada pelos trabalhadores (p.05).

Contudo, para analisarmos a política educacional do governo Lula e suas ações direcionadas à fração mais empobrecida da classe trabalhadora, se faz necessária uma compreensão mais ampla da trajetória do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil durante os anos de 1980-1990, culminando na eleição de Luiz Inácio para a Presidência da República em 2002.

O cenário político do processo de abertura pós-1964 foi marcado por pressões sociais dos grupos dominantes – representantes da burguesia industrial, comercial e agroexportadores –, de forças internacionais e de pressões oriundas de setores populares. Dessa forma, o Estado brasileiro começa a adentrar os umbrais da democracia representativa, assumindo, desde já, o compromisso com esses setores organizados. Fontes (2005) aponta que o rearranjo das forças dominantes no Estado consolidou-se da seguinte forma:

Ao incorporar, paulatinamente e progressivamente, segmentos empresariais organizados, produziu-se um Estado nacional forte na defesa dos interesses que o integram. Forte também no uso indiscriminado da coerção aberta e seletiva contra a associatividade popular, assegurando que a ‘aplicação’ do Estado ocorra unilateralmente. Fraco, portanto, para coibir ou reprimir o uso direto da violência pelos grupos dominantes, pois esta é uma questão crucial para a manutenção de um arranjo desse tipo. Fraco também, evidentemente, para assegurar políticas de cunho universalizante, ainda quando instado a isso por movimentos sociais populares consistentes e, mesmo, por avanços eleitorais desses segmentos (p. 281).

Por outro lado, os movimentos de base popular também organizam suas demandas e traçam objetivos claros para sua intervenção no cenário nacional.¹⁸ Nesse contexto surge o Partido dos Trabalhadores (PT), apresentando uma alternativa inovadora na organização de um partido popular fortemente consolidado.

O formato do partido trazia inovações no cenário político brasileiro: propunha-se a ser aberto para a incorporação de massas populares pelo processo eleitoral, mantendo, porém, a característica de um partido de classes, descentralizado. Pretendia apoiar a consolidação dos diferentes movimentos sociais, e, em especial, do sindicalismo, que

¹⁸ É importante pontuar que a organização da classe trabalhadora é muito mais lenta nesse contexto de abertura política, uma vez que no período da ditadura militar (1964-1979) as organizações de base popular foram fortemente reprimidas e, em sua grande maioria, desmanteladas. O mesmo não ocorreu com as organizações que representavam os interesses da classe dominante, que, pelo contrário, tiveram suas demandas atendidas e suas associações fortalecidas.

constituía sua principal base. Esses deveriam, entretanto, conservar sua autonomia perante o partido (FONTES, 2005, p. 286).

No início de sua trajetória, o PT se configurou como um partido delineado nos contornos dos movimentos (agrários e urbanos) compostos pela classe trabalhadora, criando, assim, uma possibilidade de participação nas instâncias representativas do país. Acusado pela imprensa de ser antidemocrático, o PT foi se consolidando denunciando o jogo político existente entre os partidos de ideologia conservadora e a grande imprensa na defesa da ordem social e da estabilidade do mercado, assim como na organização de uma luta por seguridade social, de fato, universal (FILGUEIRAS e GONÇALVES, 2007).

O fato de o Partido dos Trabalhadores ter como base uma lógica organizativa e classista não quer dizer que havia apenas uma única tendência diretiva em sua base militante. O partido funcionava como base aglutinadora de diversas tendências e formas organizativas expressas nos movimentos que compunham sua base. Nesse movimento ocorriam tensões e intensos debates. Para Fontes (2005), o PT agia no sentido de consolidar uma reforma intelectual e moral nos moldes descritos por Gramsci.¹⁹

No cenário internacional, Antunes (2002) chama a atenção para a crise que se abateu sobre o movimento operário e sindical, ocasionando mudanças em sua concepção, organização e atuação. Como fatores principais para esse “refluxo do movimento operário”, o autor aponta: a crise estrutural do capital, o fim do Leste Europeu atrelado ao processo ideológico de social-democratização da esquerda, crise da social-democracia e a expansão do projeto econômico, social e político neoliberal. O capital internacional tinha como objetivo conter as reivindicações da classe subalterna ao mesmo tempo em que buscava a adesão dos trabalhadores para seu novo projeto de socialização. Para tanto, era preciso manter a concentração privada da produção social e, ao mesmo tempo, controlar a força de trabalho impedindo sua organização consciente (NEVES, 2005a).

No processo de eleição presidencial direta de 1989, o recém-criado PT lança a candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva – sindicalista com forte liderança dentro do partido. Ele vai para o

¹⁹ Esse conceito é definido por Fontes (2005) como uma contribuição na “reflexão e na sua própria prática da percepção de que era possível agir de outra forma, conduzir-se de outra maneira, não perder os vínculos de classe e solidificar uma visão de mundo que não se reduzisse a um agregado fragmentário de impressões e de vivências, produzindo um horizonte crítico, revolucionário, transformador, capaz de resistir às pressões dominantes e de estabelecer um horizonte de ação de novo tipo” (p. 297).

segundo turno das eleições com o também candidato Fernando Collor de Mello, representante de uma coligação entre empresários e antigos coronéis do Nordeste brasileiro. Lula perde, mas o PT sai fortalecido, porém, com um grande dilema sobre o futuro de suas ações.

O PT deparou-se com uma situação inusitada. Tornara-se o partido avalista e fiador da própria política do país. Minoritário, entretanto. Sua posição demarcava os limites do comportamento do conjunto da representação política. Ora, essa situação o colocava numa posição contraditória, entre a defesa do conjunto do sistema político ou a manutenção de sua prioridade até então vigente, a da organização de classes (FONTES, 2005, p. 301).

Diante da polêmica²⁰ instaurada no Partido dos Trabalhadores mediante a possibilidade real de ganhar as eleições presidenciais, o partido direciona sua luta para o espaço eleitoral em detrimento de sua dimensão de classe. “O mercado eleitoral ganhava precedência sobre o mundo dos trabalhadores” (FONTES, 2005, p. 304).

Nesse momento, o PT enfrenta internamente um conflito entre a articulação – tendência hegemônica – e a parcela que defendia que a organização classista deveria ser a base do partido no que diz respeito à sua dinâmica organizativa e representativa. O Partido dos Trabalhadores passa a compartilhar das estratégias eleitorais definidas pelas classes dominantes buscando, ainda, manter sua base de apoio.

A correlação de forças entre os dois projetos de sociedade até então existentes no Brasil – de um lado o PT representando os interesses da classe trabalhadora, do outro lado o PSDB aglutinando os interesses da burguesia – vai enfraquecendo no momento que o PT se reestrutura e perde sua dimensão de classe. De acordo com Neves (2005a), a partir dos anos 90, o Brasil entra em um “processo acelerado de ampliação da hegemonia burguesa e de retrocesso de uma certa robustez conquistada pelo projeto de sociedade do bloco de forças aglutinado em torno da classe trabalhadora” (p. 88-89).²¹

O Partido dos Trabalhadores, empenhado em ganhar as eleições de 2002, articula uma aliança política entre os trabalhadores rurais e urbanos (CUT e MST, principalmente) e os

²⁰ Essa polêmica é colocada por Fontes (2005) com o seguinte questionamento: “Não seria o caso de inverter tal perspectiva, de centrar-se sobre a importância – real e simbólica – de uma vitória nas eleições presidenciais para, em seguida, retornar ao eixo classista?” (p. 302).

²¹ Neves (2005a) faz uma breve análise sobre o período dos anos 80 e 90 e as respectivas correlações de forças entre os interesses da classe dominante e da classe trabalhadora. O primeiro período é caracterizado pela autora “pelo avanço das forças progressistas e pelo refluxo momentâneo das forças de conservação” (p. 88). Já nos anos 90, as forças conservadoras se reestruturam e se fortalecem na implantação do projeto neoliberal de terceira via.

empresários brasileiros, buscando conciliar os interesses entre capital e trabalho em prol do crescimento nacional. Defendendo uma política social e econômica de natureza liberal, o programa de governo Lula “combina perfeitamente a flexibilização à precarização do trabalho com programas focalizados e flexíveis de combate à pobreza” (FILGUEIRAS e GONÇALVES, 2007, p. 28).

A vitória de Lula para a presidência em 2002 consolidou o que Neves (2005a) chama de terceira etapa do projeto de sociabilidade neoliberal da terceira via.²²

Ela tem por objetivo dar continuidade à execução de reformas estruturais, em especial daquelas que visam à desregulamentação das relações de trabalho (reformas da Previdência, trabalhista e sindical), e aprofundar o modelo de radicalização democrática iniciado no segundo governo FHC. [...] O governo Lula da Silva vem-se propondo a realizar um pacto nacional ou, em outros termos, a submissão consentida do conjunto da sociedade às ideias, ideais e práticas da classe que detém a hegemonia política e cultural no Brasil de hoje, por intermédio da sua educação técnico-ético-política (p. 95).

A passagem do governo FHC para o governo Lula não se limita à simples continuidade de um modelo econômico orientada pelos organismos internacionais. É preciso compreender as tensões e as contradições desse período da história brasileira, articulando os interesses da hegemonia internacional e a luta de classes vigente no Brasil contemporâneo. Se por um lado o projeto neoliberal de Terceira Via foi implantado e consolidado no Brasil nos anos de 1990 – sob a orientação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional –, reforçando o mercado como instância central da vida social, por outro lado as consequências sociais foram enormes – precarização das relações de trabalho, desemprego estrutural e perda de direitos sociais.

Diante da necessidade de repensar sua estratégia de legitimação, a classe dominante brasileira, atrelada aos interesses internacionais, encontra em Lula um presidente capaz de “conciliar” os interesses entre capital e trabalho, garantindo, dessa forma, a segurança necessária

²² Neves (2005a) faz uma análise sobre a nova pedagogia da hegemonia no Brasil atrelando as implicações sociais sobre a classe trabalhadora geradas pelo processo de reestruturação do capital – desemprego, precarização das relações de trabalho – à necessidade do capital em redefinir suas estratégias para a obtenção do consenso, temendo alguma reação dos trabalhadores. Nesse sentido, “a consolidação desse novo projeto de sociabilidade burguesa vem-se processando ao longo das diferentes conjunturas de desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil, na medida em que o Estado brasileiro, enquanto Estado educador, redefine suas práticas de obtenção de consentimento ativo e/ou passivo do conjunto da população brasileira” (p. 91). A implementação desse novo projeto de sociabilidade ocorreu no Brasil em três etapas: a primeira estendeu-se pela “primeira metade dos anos de 1990 e se encerrou com a implantação do Plano Real” (p. 91); a segunda etapa “correspondeu aos dois governos Fernando Henrique Cardoso” (p. 92); a terceira e última etapa iniciou-se com a “vitória de Lula da Silva para a Presidência da República no período de 2003 a 2006” (p. 95).

para o mercado.²³ Ao passo que Lula encarnava uma figura confiável para os interesses do capital nacional e internacional, para a maioria dos trabalhadores ele ainda representava a “esperança” de consolidação de direitos sociais.

Buscando conciliar as demandas do capital e do trabalho, o governo Lula reitera a necessidade do diálogo e da maior integração entre o Estado e a sociedade civil – esta compreendida como “espaço estrutural, de acordo com a visão liberal de Estado (e não como instância superestrutural, como define Gramsci): corresponde à esfera do ‘social’ (o ‘terceiro setor’), parceira do Estado na execução de seus serviços sociais” (MELO e FALLEIROS, 2005, p. 178).²⁴

Na prática, Lula manteve a “política econômica liberal-ortodoxa” iniciada no governo FHC (FILGUEIRAS e GONÇALVES, 2007) – seguindo as orientações do FMI e do Banco Mundial para os países periféricos e semiperiféricos e reafirmando os acordos econômicos firmados entre o Brasil e os países centrais, o governo Lula prossegue com o enquadramento do país na nova ordem hegemônica internacional de forma subordinada²⁵ – intensificando os programas focalizados de combate à pobreza por meio de parcerias entre o Estado e a sociedade civil. A ênfase nas políticas sociais universais, defendidas pelo PT nos anos 70/80, é substituída por políticas sociais focais bem evidentes no Programa Bolsa Família, grande trunfo do governo Lula na produção da coesão social. Nesse sentido, Neves (2005a) aponta que

[...] o governo Lula da Silva vem contribuindo para redefinir o padrão nacional de politização fordista, com vista a sedimentar os pilares da nova pedagogia da hegemonia, tendo como diretriz político-ideológica a radicalização da democracia proposta conjuntamente pelos organismos internacionais, pelos participantes da Governança Progressista, pelos intelectuais orgânicos da nova social-democracia brasileira, quer na sua versão “psdbista”, quer na sua versão petista (p. 99).

²³ Melo e Falleiros (2005) tratam da reforma da aparelhagem estatal em face da implementação e da consolidação do projeto neoliberal de Terceira Via no Brasil. Com relação à eleição do presidente Lula, eles afirmam que, “ainda na campanha eleitoral de 2002, Lula da Silva apresentou-se como um candidato moderado de esquerda que, vencendo as eleições, tornar-se-ia símbolo da coesão social – já que ele próprio, retirante e líder sindical proletário, representava melhor que ninguém o ‘pacto nacional’ necessário ao aprofundamento da pedagogia da hegemonia no país” (p. 187).

²⁴ É importante pontuar que esse projeto de participação ativa da sociedade civil não se inicia no governo Lula, mas no segundo mandato do presidente FHC. Contudo, é no governo Lula que a relação entre execução e formulação de políticas públicas se consolida efetivamente como uma proposta legal – a lei que regulamenta a parceria público-privada foi aprovada em 2004 –, instituindo, dessa forma, uma separação entre a formulação e a execução, cabendo a primeira ao Estado e a segunda à sociedade civil, representada, principalmente, pelos organismos públicos não estatais.

²⁵ É preciso analisar o neoliberalismo de terceira via no Brasil enquanto um projeto que não se inicia no governo Lula, como discute Neves (2005a), mas que neste se amplia e fortalece.

No que se refere à educação, o governo Lula acata as orientações dos organismos internacionais de manter a lógica das políticas sociais focalizadas em detrimento da universalização. Filgueiras e Gonçalves (2007) apontam que, em estudos recentes do Banco Mundial, “as desigualdades sociais e a pobreza são cuidadosamente desvinculadas do modo de desenvolvimento econômico implementado, sistematicamente, a partir da década de 1980 em toda a América Latina. Ao mesmo tempo, a pobreza torna-se uma das causas fundamentais do baixo crescimento econômico – que dificulta e, no limite, impede a redução da pobreza” (p. 149).

Nesse sentido, as explicações para a origem da pobreza nos países periféricos não se encontram na questão estrutural do sistema capitalista, mas em um “círculo vicioso”, no qual “o baixo crescimento impediria a redução da pobreza e esta, por sua vez, seria um obstáculo a um crescimento sustentado e mais elevado” (FILGUEIRAS e GONÇALVES, 2007, p. 150). Associando, ainda, crescimento econômico e pobreza, o Banco Mundial afirma que, para superar o estágio de pobreza, os países periféricos devem investir na escolarização enquanto “capital humano”. A perpetuação da pobreza mais uma vez é compreendida dentro de um círculo vicioso: “a baixa escolaridade produz os pobres e a pobreza; esta, por sua vez, impede um maior nível de escolaridade” (p. 152).

Tal associação entre pobreza, crescimento econômico e escolarização faz com que os países periféricos direcionem suas ações para a valorização da educação sem, é claro, fugir à divisão internacional do trabalho.²⁶ No governo Lula, a educação e a formação profissional assumiram a centralidade das políticas sociais. Direcionada para as frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, a educação de jovens e adultos assume uma perspectiva assistencialista e aligeirada, direcionada para a execução do trabalho simples (RUMMERT, 2007b).

Com base nessa concepção educacional, a educação de jovens e adultos retorna à pauta das discussões nacionais, contudo, de maneira subordinada. Se no governo FHC a educação de jovens e adultos trabalhadores sofreu um intenso processo de desvalorização, tendo por sua vez o Programa Alfabetização Solidária – organizado e dirigido por uma grande ONG – como política central, com Lula na presidência, o governo assume a “responsabilidade” com a EJA criando programas e projetos administrados pelo poder público – o que não exclui as parcerias com as

²⁶ Na divisão internacional do trabalho, o Brasil assume o papel de não produtor de tecnologia, mas de consumidor. Neste sentido, a formação adequada da mão de obra brasileira é apenas funcional, a fim de aprender a utilizar a tecnologia desenvolvida e importada dos países centrais.

instituições privadas, seguindo, assim, os moldes neoliberais. Contudo, é preciso compreender melhor essa afirmação sobre a EJA no governo Lula para que não caiamos em uma análise superficial e ingênua desse processo.

No caminho de uma análise mais qualificada, é importante diferenciar “política social de Estado” e “política social de governo”. A primeira está relacionada com os direitos sociais garantidos na Constituição, não dependendo de eventuais mudanças de governantes. Já a política de governo “decorre de decisões das forças político-partidárias que ocupam momentaneamente o aparelho de Estado” (FILGUEIRAS e GONÇALVES, 2007, p. 141). Utilizando essa diferenciação para compreender a EJA no governo Lula, é possível constatar que suas principais medidas são colocadas em nível de políticas sociais de governo, e não de Estado.

Mais uma vez a passagem do governo FHC para o governo Lula deve ser compreendida como um processo de continuidade do projeto neoliberal de Terceira Via, e não como uma ruptura, tendo no PT/Lula a representatividade dos interesses dos trabalhadores (NEVES, 2005a). O processo de desvalorização do governo FHC – em que todas as medidas legais foram tomadas para alocar a EJA de forma subalterna na hierarquia educacional do país –, reiterado no governo Lula, foi essencial para que este consolidasse sua política social direcionada à educação das frações mais empobrecidas e subescolarizadas da classe trabalhadora: projetos e programas que visassem amenizar as disfunções do sistema capitalista ao mesmo tempo em que controlariam os índices de pobreza e de baixa escolaridade.

De fato, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a EJA ganha uma notoriedade nas discussões educacionais do país. Contudo, as medidas de desvalorização do governo anterior, referentes à EJA não são revistas. Dessa forma, a EJA retorna à pauta das discussões nacionais, contudo, de forma subalternizada. Com ênfase assistencialista e de controle social, as ações do governo Lula referentes à educação de jovens e adultos trabalhadores se restringem à “ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional e, com menor ênfase, ao término do Ensino Médio” (RUMMERT, 2007b, p. 65).

As ações governamentais restringem-se, ainda, a metas quantitativas modestas, que não fazem frente ao grande contingente populacional sem escolaridade completa. Soma-se a isso a clara ausência de uma política unitária e fecunda que aponte, de forma segura, para a efetiva democratização do acesso às bases do conhecimento científicos e tecnológicos, e não para a mera ampliação de indicadores de elevação de escolaridade da classe trabalhadora destituída do direito à educação (Idem).

As principais ações do governo federal relativas à EJA entre 2003 e 2006 foram: Programa Brasil Alfabetizado; Programa Saberes da Terra, Projeto Escola de Fábrica; Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; Plano Nacional de Qualificação; Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego; Projeto Juventude Cidadã; Consórcio Social da Juventude; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE; Soldado Cidadão; Programa Agente Jovem e Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem (VENTURA, 2008).

Apesar de as ações relativas à EJA no governo Lula serem substancialmente maiores se comparadas com o governo anterior²⁷, elas, de fato, pouco contribuíram para a consolidação de uma política de Estado que garantisse o acesso da classe trabalhadora à educação básica no sistema público e a sua permanência. De fato, “embora o MEC tenha voltado a coordenar política próprias para a EJA, não se alterou a concepção hegemônica no governo federal quanto ao modo de formular e compreender as ações para a EJA” (VENTURA, 2008, p. 159).

Ao passo que o governo Lula aprofunda o projeto neoliberal de Terceira Via no Brasil, é necessário, ainda, garantir a coesão e, ao mesmo tempo, a contensão das organizações trabalhistas efetivamente populares. Valendo-se de sua trajetória histórica, o grupo hegemônico do PT, atrelado ao governo Lula, busca uma aproximação com os grupos populares, colocando-se como defensor de seus interesses. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que defende os interesses do capital, o governo Lula se proclama agente dos interesses do “povo” – atendendo precariamente suas demandas por meio de programas e projetos de controle social – e, assim, agrega parcelas da classe trabalhadora em seu governo. Para Neves (2005a), o Estado neoliberal – em oposição ao Estado de bem-estar social – se configura da seguinte forma:

²⁷ Ventura (2008) apresenta e discute, também, as ações do governo federal relativas à EJA no período de 1996 a 2002. São elas: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE). O Programa Alfabetização Solidária (PAS), apesar de ter sido a “principal ação direta da União para a área”, não pode ser considerado uma política de governo, uma vez que “foi criado em 1996 em parceria com o conselho da Comunidade Solidária (órgão vinculado à Casa Civil da Presidência da República com o objetivo de coordenar ações sociais de combate à pobreza) e o Ministério da Educação, e executado por meio de parcerias entre os poderes público federal e municipal, organizações da sociedade civil, instituições de Ensino Superior (públicas e privadas) e empresas” (p. 125-126).

De promotor direto da reprodução do conjunto da força de trabalho, admitindo-a como sujeito de direito, o Estado passou a provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade definida agora como ‘excluídos’, ou seja, aquele contingente considerável que, potencialmente, apresenta as condições objetivas para desestruturar o consenso burguês. Para o restante da população, o Estado transfigura-se como o estimulador de iniciativas privadas de prestação de serviços sociais e de novas formas de organização social que desatrelam as várias formas de discriminação das desigualdades sociais (p. 33).

No que se refere à educação de jovens e adultos trabalhadores, o Ministério da Educação (MEC), sob a presidência de Lula da Silva, abre espaço para um “diálogo” com os movimentos sociais organizados envolvidos com a EJA, assim como com os espaços políticos que discutem essa modalidade de ensino – como é o caso do Fórum de Educação de Jovens do Estado do Rio de Janeiro (Fórum de EJA/RJ). Dessa forma, o MEC no governo Lula se consolida criando possibilidades para a interferência das organizações envolvidas com a EJA na criação de políticas voltadas para essa modalidade.²⁸

Essa aparente abertura do MEC para o diálogo deve ser compreendida dentro de um processo de luta que alguns setores da sociedade vinham traçando pela construção de políticas públicas para a EJA desde os anos 90. Um exemplo claro é o Fórum de EJA/RJ, que, desde a sua criação em 1996, se empenha na luta pela consolidação da educação de jovens e adultos como um direito.²⁹ Contudo, a trajetória de luta política do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, assim como sua relação com o Ministério da Educação – nos governos FHC e Lula, respectivamente –, deve ser analisada mais detalhadamente partindo de uma compreensão dialética da realidade, buscando, assim, a construção do conhecimento histórico pautado na compreensão das relações entre o particular e o universal.

Com esse objetivo, no próximo capítulo iremos tratar das mudanças na forma de compreender a educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil, trazendo para discussão a influência dos organismos internacionais – principalmente UNESCO e Banco Mundial – na disputa entre as concepções de EJA defendidas pelo MEC nos governos FHC e Lula,

²⁸ Alguns exemplos desse novo posicionamento do MEC são: a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC); criação do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) e criação da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Todas essas instâncias contam com integrantes de fóruns de EJA.

²⁹ Essa concepção de “educação como um direito”, defendida pelo Fórum de EJA/RJ, não é compreendida a partir da relação entre capital e trabalho, ou seja, o direito defendido para a educação é compreendido nos limites liberais. Essa concepção será discutida mais detalhadamente nos próximos capítulos.

respectivamente, e a concepção de EJA defendida pelo Fórum de EJA/RJ, objeto central de nosso estudo.

CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

TRABALHADORES NOS LIMITES DO CAPITAL INTERNACIONAL: CONCEPÇÕES E ABRANGÊNCIAS

Neste capítulo, pretendemos discutir a concepção que embasa as ações voltadas para a educação de jovens e adultos trabalhadores no contexto internacional pensada nos limites do quadro hegemônico do capital, assim como no contexto nacional, tendo como referência o governo Lula.

O primeiro subitem (2.1) apresenta uma breve contextualização da UNESCO e do Banco Mundial – organismos analisados neste capítulo por serem os mais relevantes no que se refere à EJA – buscando compreender o processo histórico de suas criações, as concepções educacionais defendidas por esses organismos, assim como suas funções diante dos interesses do capital internacional.

O segundo subitem (2.2) apresenta e discute o novo projeto de sociabilidade burguês identificado como “política de Terceira Via”. Em que contexto o capital se reformula e por quê? No que essa reformulação interfere na educação dos jovens e adultos trabalhadores brasileiros?

O terceiro subitem (2.3) analisa quais são os conceitos que embasam a nova concepção de EJA pensada nos moldes do novo projeto de sociabilidade burguês. Para isso, buscamos na UNESCO e no Banco Mundial os documentos nos quais essa nova concepção de EJA é apresentada e defendida: a Declaração de Hamburgo, gerada na Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997).

O último subitem (2.4) apresenta e analisa como essa nova concepção de EJA defendida pelos organismos internacionais é incorporada pelo Brasil – compreendido como um país periférico que, por sua vez, se insere de forma subalternizada no quadro hegemônico internacional – como concepção hegemônica de EJA e como esta influencia nas políticas de governo voltadas para essa modalidade de ensino.

Vale ressaltar que as análises desenvolvidas neste capítulo se baseiam em documentos oficiais da UNESCO, do Banco Mundial e, em nível nacional, em documentos produzidos pelo Ministério da Educação. Contudo, é preciso pensar na elaboração desses documentos como espaços de disputa política entre concepções muitas vezes divergentes, prevalecendo nos textos oficiais os interesses das forças sociais hegemônicas. Dessa forma, com a análise desses

documentos é possível compreender e investigar quais são as forças hegemônicas e quais os seus interesses dentro da relação entre capital e trabalho.

2.1. AS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS DA UNESCO E DO BANCO MUNDIAL DIANTE DO NOVO MODELO DE SOCIABILIDADE BURGUESES

Com o objetivo de compreender as concepções educacionais da UNESCO e do Banco Mundial, assim como a relação desses organismos internacionais com o grande capital internacional, optamos em dividir esse subitem em duas partes, ambas destinadas à análise do processo histórico da criação desses organismos.

2.1.1. UNESCO: um breve histórico

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 1945 pela Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do final da Segunda Guerra Mundial. Esse período foi fortemente marcado pela disputa hegemônica entre as duas ideologias representadas pelos Estados Unidos da América – ideologia capitalista – e a União Soviética – ideologia socialista. Com um forte apoio americano a UNESCO foi criada nesse contexto com um claro direcionamento educacional, comprometendo-se com a segurança do mundo ocidental, tendo como objetivo a propagação dos valores liberais e garantia da manutenção da ordem capitalista.³⁰

A UNESCO trabalha com o objetivo de criar condições para um genuíno diálogo fundamentado no respeito pelos valores compartilhados entre as civilizações, culturas e pessoas. Este papel é primordial, particularmente em face do terrorismo, que constitui a negação dos princípios e valores da Carta das Nações Unidas e um ataque contra a humanidade. O mundo requer urgentemente visões globais de desenvolvimento sustentável com base na observância dos direitos humanos, no respeito mútuo e na erradicação da pobreza. Temas esses que estão no cerne da missão da UNESCO e em suas atividades (UNESCO, 2007, p. 02).

³⁰ É importante pontuar que o contexto mundial era de extrema fragilidade diante da disputa ideológica travada entre os EUA e a URSS na chamada Guerra Fria. Na disputa por hegemonia e consolidação do modelo capitalista na Europa e nos países do “Terceiro Mundo”, os EUA investiam na educação, nos meios de comunicação e na ajuda financeira aos países europeus.

Durante as décadas de 1950 e 1960, a UNESCO assumiu um papel relevante nos países periféricos e semiperiféricos,³¹ aproximando-se de suas demandas no que se refere principalmente “à defesa da descolonização, de crítica ao racismo e de defesa da ampliação ao acesso à educação” (VENTURA, 2008, p. 76). O comprometimento da UNESCO com essas demandas é considerado pelos grupos mais conservadores como um favorecimento ao comunismo. Ventura (2008) aponta, ainda, que esse comportamento é um dos motivos que levaram os Estados Unidos da América a se retirarem da UNESCO no ano de 1984.

Nos anos de 1970, a educação começa a ser compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento e equidade social na perspectiva da teoria do capital humano.

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de modalidade social (FRIGOTTO, 1984, p. 41).

Dessa forma, os investimentos em educação funcionariam como “geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção” (FRIGOTTO, 1984, p. 40), o que possibilitaria um maior crescimento econômico, resolvendo, assim, o problema do empobrecimento dos países situados de forma subalterna na divisão internacional do trabalho.

Durante os anos de 1980 e 1990, a UNESCO foi hegemonizada pelo Banco Mundial. De acordo com Ventura (2008), esse processo se intensifica principalmente devido ao afastamento dos Estados Unidos e à conseqüente retirada dos investimentos financeiros desse país na UNESCO. Adiante da relevância dos organismos internacionais na divulgação da ideologia do capital em sua atual fase de desenvolvimento, as concepções do Banco Mundial-UNESCO assumem papel central na formulação de políticas educacionais desses países. Dessa forma, a educação passa a ser compreendida como capacitação do trabalhador diante dos novos avanços tecnológicos e também como importante estratégia de “alívio à pobreza”.

³¹ O conceito de países periféricos e semiperiféricos utilizado neste trabalho faz referência à análise de Arrighi (1997) sobre o desenvolvimento econômico mundial. Esse autor enfatiza a contradição inerente ao modo de produção capitalista em sua atual fase de desenvolvimento, priorizando a distribuição desigual entre bens sociais, políticos e financeiros entre o capital central e o periférico.

O contexto internacional dos anos de 1990 foi marcado pela necessidade de o capital repensar seu projeto de sociabilidade, uma vez que as consequências geradas pelo neoliberalismo poderiam comprometer a estabilidade social.³² Dessa forma, a “UNESCO retomou e aprofundou o papel que desempenhou, desde a sua origem, de ‘humanização’ do capitalismo por meio de incentivo a progressivas reformas que pudessem amenizar as agudas contradições classistas da sociedade capitalista” (VENTURA, 2008, p. 78).

Roberto Leher (1999) aponta para a predominância do Banco Mundial sobre a UNESCO no que se refere à construção de políticas educacionais nos países situados na periferia do capital. Nessa relação, esses dois organismos internacionais assumem em conjunto a tarefa de fortalecer as frações da burguesia nos países periféricos e semiperiféricos fortalecendo a “ideologia da globalização”.

A UNESCO hoje conta com 193 Estados membros e destina-se a “criar condições para um genuíno diálogo fundamentado no respeito pelos valores compartilhados entre as civilizações, culturas e pessoas. Esse papel é primordial, particularmente em face do terrorismo, que constitui a negação dos princípios e valores da Carta das Nações Unidas e um ataque contra a humanidade. O mundo requer urgentemente visões globais de desenvolvimento sustentável com base na observância dos direitos humanos, no respeito mútuo e na erradicação da pobreza. Temas esses que estão no cerne da missão da UNESCO e em suas atividades” (UNESCO, 2007, p. 02).³³ Esse organismo contribui, ainda, para alcançar, até 2015, os seguintes objetivos:

- Reduzir pela metade a proporção da população que vive em condições de pobreza extrema;
- Atingir o ensino básico universal;
- Eliminar a disparidade de gênero no ensino primário e secundário;
- Combater a Aids, a malária e outras doenças;
- Garantir a sustentabilidade ambiental (UNESCO, 2007, p. 03).

Para esses objetivos, a UNESCO e o Banco Mundial vem organizando eventos internacionais,³⁴ juntamente com outros organismos, e firmando acordos com os Estados membros e os países signatários, enfatizando sempre a “cooperação internacional”.

³² Essa questão será mais bem analisada nos tópicos posteriores.

³³ <www.unesco.org>. Acesso em 01/11/2009.

³⁴ As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS): I CONFINTEA (Dinamarca: 1949), II CONFINTEA (Canadá: 1960), III CONFINTEA (Japão: 1972), IV CONFINTEA (França: 1985), V CONFINTEA

A concepção educacional que prevalece hoje na UNESCO baseia-se em uma pretensa “harmonização social” e eleva a educação a um nível capaz de solucionar não apenas os problemas da “exclusão” social, mas também o problema do “atraso” econômico dos países “em desenvolvimento”. Dessa forma, a educação é compreendida dentro da teoria do capital humano, agora sob um novo contexto político-econômico, desempenhando ainda um papel de relevância no alívio da pobreza.

2.1.2. Banco Mundial: um breve histórico de sua função nos países periféricos

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos começam a se preocupar com o futuro do capitalismo, uma vez que a União Soviética apresentava o socialismo como uma alternativa real a esse sistema de produção – questão de extrema relevância quando a maioria dos países encontrava-se devastada economicamente com a guerra. Durante a Guerra Fria³⁵, os EUA assumem a responsabilidade de reorganização dos países capitalistas concentrando suas forças na tentativa de impedir a proliferação de ideologias comunistas e garantindo a segurança necessária para a “livre concorrência” do capital no mercado.

Em 1944, sob o direcionamento dos EUA, foi criado o Banco Mundial na Conferência de Bretton Woods, tendo o claro objetivo de ajuda na reconstrução dos países destruídos com a guerra através de empréstimos. De acordo com Soares (2007), o interesse maior das nações que compunham a conferência era o FMI, e não o Banco Mundial. Contudo, essa relação se modifica diante das novas articulações impostas pela Guerra Fria:

Apenas alguns anos depois do acordo de Bretton Woods, a emergência da Guerra Fria trouxe para o centro das atenções a assistência econômica, política e militar aos países do Terceiro Mundo, em face da necessidade de rapidamente ‘integrar’ esse bloco de países independentes ao mundo ocidental, fortalecendo a aliança não-comunista. Ou seja, a bipolaridade passou a influenciar e a conformar políticas de desenvolvimento no

(Alemanha: 1997). A VI CONFINTEA será realizada no Brasil ainda este ano. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia: 1990), Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos (Índia: 1993), Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro (Alemanha: 1997), Educação para Todos: o compromisso de Dakar (Senegal: 2000), Declaração de Cochabamba (Bolívia: 2001).

³⁵ A Guerra Fria foi o confronto das superpotências (EUA e URSS) que emergiram da Segunda Guerra Mundial. Contudo, Hobsbawm (1995) afirma que “a política de intransigência mútua, e mesmo de permanente rivalidade de poder, não implicava perigo diário de guerra” (p. 231). O terror da “conspiração comunista mundial” não foi criado pelos planos expansionistas da URSS (que nunca existiram), mas por Washington, com o objetivo de criar um inimigo comum ao mundo ocidental e, assim, manter sua hegemonia como defensor da democracia mundial (HOBSBAWM, 1995).

âmbito internacional, e o Banco Mundial se envolveu progressivamente nesse processo de estabilização e expansão do sistema capitalista mundial, mediante programas de ajuda e concessão de empréstimos crescentes aos países do Sul a partir do início dos anos 50 (SOARES, 2007, p. 18).

Os crescentes movimentos contrários aos EUA nos países periféricos – a Guerra do Vietnã, o processo de descolonização e o fortalecimento dos países não alinhados³⁶ – impulsionaram os americanos a redefinir sua política externa. Para Leher (1999), “o crescente sentimento anti-EUA nos países periféricos é apreendido como uma ameaça à supremacia deste país [...]” (p. 19). Nesse sentido, Roberto Leher aponta, ainda, as consequências da crise estrutural do capitalismo como mais um fator que acentua o “sentimento anti-EUA”.

A consideração simultânea desses fatores provocou mudanças na orientação tática do Departamento de Estado. Cresceu, então, a preferência por ações indiretas, mediadas por organismos multilaterais. É neste contexto que Robert S. McNamara deixa o departamento de Defesa para presidir o Banco Mundial. A partir desse novo quadro, a educação é cada vez melhor situada na escala de prioridades (p. 20).

Leher (1999) aponta que, devido à constante instabilidade gerada pela Guerra Fria e pelo processo de descolonização, o Banco Mundial reestrutura a atuação de sua instituição com o objetivo de preservar o capitalismo no mundo ocidental: “McNamara e os demais dirigentes do Banco, abandonaram gradativamente o desenvolvimentismo e a política de substituição das importações, deslocando o binômio pobreza-segurança para o centro das preocupações; é neste contexto que a instituição passa a atuar verdadeiramente na educação; a sua ação torna-se direta e específica” (p. 20).

O processo de mundialização do capital³⁷ (CHESNAIS, 1996) intensificou o processo de integração econômica supranacional com forte ênfase no capital financeiro e na supremacia dos Estados Unidos “não apenas devido ao desmoronamento da União Soviética e à sua posição militar inigualável, mas também em função de sua posição no plano do capital financeiro, bem superior à que têm no plano industrial” (p. 19). Do ponto de vista econômico, esse processo “deslocou o centro do poder para os grandes grupos econômicos, atuando à escala do planeta, e

³⁶ O Movimento dos Países Não Alinhados foi uma associação de países periféricos com objetivo de refletir sobre preocupações comuns a eles e de mobilizar novas estratégias no campo das relações internacionais diante da bipolaridade imposta pela Guerra Fria.

³⁷ Chesnais (1996) define, em linhas gerais, a mundialização do capital com uma “nova configuração do capitalismo mundial e nos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação” (p. 13).

para os órgãos de regulação supranacionais (Banco Mundial, FMI, OCDE, etc.)” (CANÁRIO, 2003, p. 195).

Esse processo de redefinição da atuação do Banco Mundial implementado nos anos de 1970 ganha uma força ainda maior nos anos de 1980 com a crise de endividamento. Nesse momento, o Banco Mundial toma para si o papel de credor das dívidas externas dos países devedores e, conseqüentemente, assume relevância no processo de implantação de programas de ajuste estrutural nos países periféricos – por meio da abertura dessas economias ao capital externo implementando empréstimos condicionados ao cumprimento de acordos econômicos.

Nesse período dos anos 1980/1990, o Banco Mundial privilegia a educação elementar “minimalista” e a formação profissional “aligeirada”, enfatizando as questões da redução da pobreza e da segurança (LEHER, 1999). A concepção que fundamenta os investimentos do Banco Mundial nos projetos educacionais dos países periféricos reitera as condições assimétricas do quadro hegemônico internacional. No caso do Brasil, que se insere de forma subalterna da divisão internacional do trabalho como consumidor, e não produtor de tecnologia, o Banco Mundial investe na educação com o objetivo de qualificação do trabalhador para operacionalizar a tecnologia advinda dos países centrais.

Essa orientação educacional do Banco Mundial se radicaliza ainda mais nos países periféricos no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, reforçando o “papel da educação como estratégia de alívio à pobreza e a necessidade de privatização do ensino superior” (LIMA, 2007, p. 68).

2.2. AS BASES DO NOVO PROJETO DE SOCIABILIDADE BURGUESES: A TERCEIRA VIA

O processo de mundialização do capital (CHESNAIS, 1996) não se limitou ao reordenamento econômico dos países afetados pela crise dos anos 70, mas configurou uma reorganização necessária à manutenção da hegemonia do capital internacional. Em meio à conjuntura de crise, o capital inicia um processo de reestruturação pautado na reorganização das bases social e de produção. Em oposição à rigidez fordista, a opção é a flexibilização: a acumulação flexível.

Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] (HARVEY, 2008, p. 140).

O capital financeiro se fortalece propagando sua natureza volátil entre os Estados nacionais desenvolvidos e periféricos – em instâncias diferenciadas. Nessa perspectiva, a desregulamentação do controle estatal – o controle dos gastos do Estado, privatização, redução e flexibilização da força de trabalho, elevação nas taxas reais de juros e queda nos índices de inflação – torna-se uma necessidade nessa nova lógica de acumulação, proporcionando um ambiente institucional favorável às transações do capital.

Por essas razões, a ideologia neoliberal foi tomado como alternativa à crise do keynesianismo e satisfação da necessidade de expansão do capital financeiro. Essas teses neoconservadoras foram amplamente defendidas por Hayek, ainda na década de 1940, e por Friedman, na década de 1970. A consolidação desse projeto neoliberal foi protagonizada por Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos Estados Unidos, ambos nos anos de 1980.

Contudo, o neoliberalismo, enquanto ideologia proposta pelos intelectuais orgânicos da burguesia internacional para enfrentamento da crise, ao mesmo tempo em que garante a abertura de novos mercados para o investimento do capital – os países periféricos – resolvendo o problema da estagnação econômica e perpetuando a hegemonia burguesa, se depara com os graves problemas sociais gerados pela privatização e pela desregulamentação financeira e das leis trabalhistas.

De acordo com Melo (2005), a década de 1980 foi marcada pelo aprofundamento dos processos de “liberalização, desregulamentação e privatização de cunho antissocial, ou seja, em detrimento dos interesses da maioria da população dos países” (p. 72). A crescente acumulação de renda e o aumento cada vez maior da desigualdade social começam a ser analisados pelos organismos internacionais como um fator de perigo para a manutenção dos interesses do capital. Nesse sentido, a “visão mais ortodoxa do neoliberalismo” já não obtinha o consenso necessário diante dos problemas sociais gerados por essa própria concepção. Diante desse contexto, era necessário o desenvolvimento de uma nova estratégia para o reordenamento dos problemas sociais visando à obtenção do consenso e à garantia da hegemonia do capital.

Sobre esse processo de reordenamento econômico e ideológico da burguesia internacional, Lima (2007) aponta que

[...] em resposta a este quadro de estagnação econômica e ampliação das desigualdades e legitimar o poder de classe burguês, intelectuais orgânicos da burguesia constroem um processo de ideologização maciça sobre a possibilidade de um capitalismo humanizado ou reformado, um projeto político identificado ora como Terceira Via, ora como nova social-democracia, nova esquerda, centro-esquerda, social-democracia modernizadora ou governança progressista (p. 58).

Nesse sentido, o neoliberalismo de “terceira via” surge como uma concepção ideológica comprometida com a manutenção da hegemonia burguesa internacional quando reafirma os ideais liberais incorporando algumas demandas da classe trabalhadora associadas com a social-democracia. Dessa forma, “esta nova face do projeto burguês de sociabilidade, identificada como uma ‘terceira via’, seria apresentada como suposta alternativa ao neoliberalismo e ao socialismo, e encontra na obra de Anthony Giddens sua fundamentação teórica e de ação política” (LIMA, 2007, p. 57-58).

A “política de terceira via” apresentada por Giddens (2001) se baseia na necessidade de repensar os conceitos de Estado e de sociedade civil adiante da nova realidade social introduzida pela “globalização”. Nesse sentido, para o autor, é preciso romper com os antagonismos “ultrapassados”, como “esquerda-direita”, “conservador-liberal”. Em última instância, Giddens nega a luta de classes propondo a conciliação entre capital e trabalho.

No que se refere à nova realidade social, Giddens coaduna com as teses pós-modernas apontando para a existência de uma “sociedade pós-tradicional” (p. 82), na qual as verdades desmoronam diante das incertezas existentes em um mundo instável. Nessa perspectiva, a globalização é apresentada como componente central da nova realidade social, associada não diretamente com a economia, mas com a “transformação do tempo e espaço em nossas vidas” (p. 41). Dessa forma, a globalização, associada à “revolução das comunicações” e à “difusão da tecnologia da informação”, caminha no sentido de criar um novo contexto social e cultural ampliando as relações democráticas e o acesso à informação, criando valores universais verdadeiramente humanos e democráticos.

Fazendo uma leitura crítica da “política da terceira via” defendida por Giddens, Lima e Martins (2005) afirmam que

[...] essa noção pressupõe a globalização como um fenômeno de compreensão tempo-espaço, ao mesmo tempo em que nega o aprofundamento de hierarquização planetária que centraliza a riqueza e amplia a desigualdade no cenário da mundialização financeira. O que se evidencia nessa formulação é a idéia da inevitabilidade da mundialização do capital financeiro apresentada a partir da imagem de uma ‘aldeia global’, onde todos têm acesso a todas as mercadorias, incluindo a informação, em tempo real (p. 49).

A concepção social apresentada por Giddens nega a luta de classes e a possibilidade da existência de uma alternativa real ao capitalismo³⁸ quando enfatiza valores democráticos – pretensamente “imparciais” à relação capital-trabalho – sendo criados a partir do acesso à informação produzida pelo avanço tecnológico.

Fundamentado nessa concepção de mundo, Giddens afirma que o Estado – e sua relação com a sociedade civil – precisa se adaptar às novas condições apresentadas pela “globalização”. Ele alega que “os neoliberais querem encolher o Estado; os sociais-democratas, historicamente, têm sido ávidos por expandi-lo. A terceira via afirma que o que é necessário é reconstruí-lo” (p. 80).

Colocando-se como alternativa aos neoliberais e à “social-democracia do velho estilo”, a terceira via propõe a construção de um “novo Estado democrático” que contemple as principais características: descentralização, democratização, transparência, eficiência administrativa e capacidade de administrar os riscos. Esse processo implica, também, a reformulação da sociedade civil com o intuito de torná-la mais ativa, reflexiva e auto-organizativa. Nesse sentido, “Estado e sociedade civil deveriam agir em parceria, cada um para facilitar a ação do outro, mas também para controlá-la” (p. 89). Esse conceito de criação de parcerias entre Estado e sociedade civil é amplamente utilizado pelo Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro. Aprofundaremos essa discussão no terceiro capítulo desta dissertação.

Ao mesmo tempo em que defende o livre mercado como um “motor de desenvolvimento econômico”, Giddens reitera seu “poder social e culturalmente destrutivo dos mercados” (p.74). Dessa forma, o Estado assume relevância diante das demandas sociais sem, contudo, se opor ao mercado, criando um governo que desempenhe um papel essencial, “investindo nos recursos humanos e na infraestrutura necessária para o desenvolvimento de uma cultura empresarial” (p. 109).

³⁸ Giddens afirma seu descrédito no marxismo e nas mudanças sociais profundas, depositando sua crença na tecnologia para resolver os problemas sociais (p. 11-12). Esse mesmo autor afirma, ainda, que o socialismo está morto e que seu enterro final ocorreu com o fim da URSS.

Esse novo pacto social proposto entre Estado e sociedade civil, visando à construção de uma sociedade democrática e participativa, se baseia em dois preceitos: “não há direitos sem responsabilidades” e “não há autoridade sem democracia”. Nessa perspectiva, Giddens (2001) afirma que

[...] o governo tem todo um aglomerado de responsabilidades para com os seus cidadãos e outros, incluindo proteção aos vulneráveis. A social democracia do velho estilo, no entanto, era propensa a tratar direitos como exigências incondicionais. Com o individualismo em expansão, deveria vir uma extensão das obrigações individuais. Auxílios-desemprego, por exemplo, deveriam acarretar a obrigação de procurar trabalho ativamente, e cabe aos governos assegurar que os sistemas de bem-estar social não desencorajem a procura ativa. Como um princípio ético, a máxima ‘não há direitos sem responsabilidades’ deve ser aplicada não apenas aos benefícios do *welfare*, mas também a todos (p. 75).

O Estado é assim compreendido como um prestador de serviços sociais, tendo em contrapartida a participação ativa do cidadão. Nessa lógica, o Estado, para desempenhar bem suas funções – como um conciliador das tensões sociais e administrador das condições necessárias para a manutenção do mercado –, precisa de uma ação direta e complementar da sociedade civil.

Ainda nessa relação entre Estado e sociedade civil, a democracia é compreendida sob o prisma do “novo individualismo”, que exige da autoridade estatal uma remodelagem de “forma ativa ou participatória” (p. 76) e imprime à sociedade a necessidade de novas formas organizativas. De acordo com Giddens, algumas formas de associação civil perderam sua influência – como a organização da classe trabalhadora em sindicatos e em partidos –, em contrapartida, outros tipos de organização floresceram. Essa nova “energia comunal” se associa à organização da sociedade em pequenos grupos, com lutas e reivindicações específicas – questões como relações de gênero, meio ambiente, raça e etnia, dentre outras.

Essa ênfase nas identidades individuais em detrimento da utilização do conceito de classe social é bastante evidente nos debates do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, principalmente quando os “sujeitos” da EJA são o foco da discussão. Retomaremos essa análise no capítulo seguinte.

A partir da apreciação empreendida até o momento, é possível apontar que a política de terceira via defende a parceria entre o público e o privado – no que Giddens apresenta como “nova economia mista” –, destacando, também, a “necessidade de criação de uma nova subjetividade e de novos sujeitos políticos, com a tarefa de assumir as responsabilidades sociais

até então restritas à aparelhagem estatal, eliminar as resistências sociais à ordem burguesa e disseminar valores caros a essa doutrina” (LIMA e MARTINS, 2005, p. 59).

2.3. AS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS DEFENDIDAS PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

A difusão dessa “nova” ideologia burguesa integra o ideário incorporado pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Nessa análise sobre as concepções educacionais defendidas pelos organismos internacionais, utilizaremos os seguintes autores: Lima (2007), Leher (1999) e Rummert (2006).

Em seus estudos sobre a reformulação da educação superior no Brasil a partir da metade dos anos 90, Lima (2007) afirma que a “nova” ideologia burguesa propagada pelos organismos internacionais tem como objetivo forjar as bases políticas e sociais para a efetivação de um novo projeto de sociabilidade burguês e de mundialização financeira, no qual a educação escolar assume extrema relevância. Nesse sentido, essa autora evidencia a educação escolar como uma “eficaz estratégia de alívio da pobreza, que se amplia e aprofunda nos países periféricos, configurando-se como uma política internacional de segurança do capital, bem como uma promissora área de investimentos para o capital em crise” (LIMA, 2007, p. 18).

Essa compreensão da educação como um “alívio da pobreza”, pensada na perspectiva da segurança para o capital, é compartilhada por Leher (1999). Esse autor aponta, ainda, para a ideologia difundida pelos organismos internacionais que relaciona a necessidade de investimentos em educação para alcançar o crescimento econômico nos países periféricos.

É nesse sentido que Lima (2007) afirma que, no contexto de formulação da nova sociabilidade burguesa, “a educação possui papel fundamental. Educar no sentido restrito da educação escolar, como formação técnico-operacional e ético-política do novo trabalhador-cidadão e, em sentido amplo, para coesão social, são as tarefas da Terceira Via no novo milênio” (LIMA, 2007, p. 64). Ou seja, para além da formação profissional do “novo trabalhador”, comprometido com a aprendizagem das novas competências requeridas pelo “mercado flexível”, a educação pensada na concepção do quadro hegemônico internacional compromete-se, também, com a formação de um “novo cidadão” capaz de se adequar à “nova” sociabilidade burguesa.

Comprometidas com a formação do novo “trabalhador-cidadão” (LIMA, 2007) e com o “alívio da pobreza” (LEHER, 1999), as forças dominantes retomam as teses da teoria do capital humano, agora incorporadas às novas demandas do capital flexível. Com o objetivo de formação da classe trabalhadora voltada para o mercado, algumas iniciativas são implementadas pelo Estado brasileiro no sentido de garantir a formação profissional adequada ao capital e de elevar a escolaridade perdida pelas frações mais empobrecidas da classe trabalhadora. Essas iniciativas tornam-se mais visíveis no Brasil durante a metade dos anos de 1990.

Atrelada, ainda, a essa ideologia das forças dominantes, podemos apontar, também, a concepção de inclusão por meio da educação que é amplamente veiculada nos documentos dos organismos internacionais, principalmente no que se refere à educação dos jovens e adultos trabalhadores. De acordo com Rummert (2006), a relação entre a educação e o discurso de inclusão social remete-se a uma análise em que o “binômio inclusão/exclusão é tratado de modo a obscurecer o paradoxo que lhe é inerente e que só pode ser desvelado quando o analisamos em sua radicalidade” (p. 01).

Rummert (2006) enfatiza a relação entre os argumentos de inclusão através da educação como forma de enfretamento da exclusão e os interesses do capital em sua atual fase de desenvolvimento. A veiculação desses argumentos ilusórios transfere a responsabilidade da inclusão para o próprio indivíduo, ou seja, a inclusão social no sistema-capital, na obtenção de um bom emprego, depende dos esforços pessoais de cada indivíduo. Contudo, essa autora aponta para a inexistência de exclusão real no modo de produção capitalista.

[...] mesmo aquela parcela da população que “não é mais *imediatamente* necessária para a autovalorização do capital” (MARX, 1984. V. 1 - T. 2, p. 48 - grifo meu) possui hoje funcionalidades de diferentes ordens no sistema. Também deve ser destacado o fato de que a chamada inclusão, quando ocorre, se dá de acordo com as necessidades e parâmetros dominantes, constituindo, assim, um processo que podemos denominar como *inclusão consentida*. Tal forma de *inclusão* oferece ao sistema-capital a perpetuação do exército de reserva, que assume diferenciadas configurações em cada fase de expansão e acumulação do capital. Não menos importante é a forma simbólica de controle social das frações da classe trabalhadora, que a crença na inclusão oferece às forças dominantes, no permanente trabalho de construção e manutenção da hegemonia (p. 02-03. Grifos da autora).

Com base nesses argumentos, é possível apontar que a concepção da “inclusão através da educação” (RUMMERT, 2006) encontra-se incorporada com as outras duas concepções também

veiculadas pelos organismos internacionais do capital: a formação do novo “trabalhador-cidadão” (LIMA, 2007) e o “alívio da pobreza” (LEHER, 1999).

Nesse sentido, é possível compreender que o interesse das forças dominantes referente à educação da classe trabalhadora se divide em dois pontos: a formação profissional do trabalhador adaptado às novas exigências do capital flexível e a manutenção da hegemonia. Esses pontos serão retomados nos próximos subitens.

2.3.1. Banco Mundial e UNESCO: uma análise documental

A política de consolidação dos interesses do capital e aviltamento da classe trabalhadora, compreendida agora dentro dos moldes do projeto de terceira via, é incorporada pelos organismos internacionais, sendo divulgada e defendida em seus documentos a partir da segunda metade dos anos de 1990. Nesse processo conjunto de mundialização do capital e criação de uma nova sociabilidade burguesa, os organismos internacionais assumem um papel relevante como elaboradores e difusores dos valores desse projeto de dominação em curso (LIMA, 2007).

Nessa nova lógica burguesa de organização mundial, a concepção de educação também é reformulada diante dos interesses do capital. Se até a primeira metade dos anos de 1990 a educação é fundamentada nas diretrizes do “Consenso de Washington”, a partir da segunda metade dos anos de 1990 os intelectuais orgânicos da burguesia “elaboram novas estratégias de legitimação do projeto burguês de educação e de sociabilidade por meio de críticas ao que identificaram como ‘neoliberalismo radical’” (LIMA, 2007, p. 57).

Comprometida com o novo padrão de sociabilidade, a educação é compreendida na perspectiva da teoria do capital humano, que é reincorporada ao discurso dos organismos internacionais acrescida da concepção de capital social. “Nessa construção, o desemprego e a pobreza são interpretados como infortúnios ou consequência da incapacidade individual e devem ser enfrentados por intermédio de valores morais positivos universalmente válidos e mecanismos relacionados à ajuda mútua” (LIMA e MARTINS, 2005, p. 62).

Para este trabalho, analisaremos as concepções de Estado, de sociedade civil e o papel da educação nos países periféricos presentes nos documentos dos organismos internacionais selecionados – priorizando os textos do Banco Mundial e da UNESCO.

Um marco nas discussões educacionais comprometidas com os interesses do capital internacional foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia, e organizada em conjunto pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial. A concepção de educação apresentada nessa conferência foi a de “Educação para Todos”. Lima (2007) afirma que esse lema apresentado em Jomtien “articulava-se à conjuntura política e econômica que marcou o início da década” (p. 56), que, de acordo com a autora, está relacionada com:

a) os organismos internacionais do capital necessitam desenvolver políticas de alívio das tensões sociais causadas pela crise do endividamento dos países periféricos e pela execução dos ajustes estruturais impostos ao longo da década (perdida) de 1980; b) as políticas focalizadas no alívio da pobreza estarão articuladas com a necessidade de governabilidade, ou seja, da conjugação de segurança e estabilidade econômica para pagamento das dívidas; c) a necessidade de ampliação de áreas de lucratividade para os investimentos internacionais (p. 56).

As orientações educacionais e políticas apresentadas nessa conferência são amplamente divulgadas nos países periféricos e semiperiféricos pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, que, a partir dos anos 90, se sobrepõe à UNESCO no que se refere às questões educacionais. Dessa forma, a educação é divulgada como um importante fator para o crescimento econômico e para a redução da pobreza (TOMMASI, 2007). No Brasil, o documento que reflete essa concepção educacional é o Plano Nacional de Educação para Todos (1993-2003)³⁹, que, organizado pelo MEC, segue as recomendações do Banco Mundial apresentadas em Jomtien.

2.3.2. A V Conferência Internacional de Educação de Adultos: um marco conceitual

No que se refere especificamente à Educação de Jovens e Adultos, a referência conceitual para a construção de políticas públicas tem sido a V Conferência Internacional de Educação de Adultos⁴⁰ (V CONFINTEA). Organizada pela UNESCO em conjunto com o Banco Mundial e

³⁹ O Plano Decenal de Educação para Todos, assim como o Acordo Nacional, é um documento brasileiro escrito em decorrência dos compromissos assumidos pelo Brasil em Jomtien.

⁴⁰ É preciso pontuar que existiram outras quatro Conferências Internacionais de Educação de Adultos. Contudo, não iremos analisar as concepções presentes em seus documentos, uma vez que nosso trabalho se dedica a um estudo

realizada em Hamburgo (Alemanha, 1997), essa conferência apresenta a EJA sob duas vertentes: a “educação formal” e a “educação não formal”.⁴¹ De acordo com Ventura (2008), os documentos gerados na V CONFINTEA – Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro – “sistematizaram e divulgaram os conceitos de educação continuada ao longo da vida e de necessidades de aprendizagem, calcados nas perspectivas da cooperação e da solidariedade internacionais para um novo conceito de educação de adultos” (p. 85).

Apresentada como “chave para o século XXI” na Declaração de Hamburgo, a educação de adultos é concebida como “consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade” (UNESCO, MEC, 2004, p. 41). Dessa forma, a discussão sobre a educação de jovens e adultos encontra-se dissociada da categoria de classe social e reitera a concepção da sociedade do conhecimento e da harmonia social, na qual o acesso à educação e ao conhecimento proporcionaria um exercício pleno da cidadania, o acesso ao trabalho e a construção de uma sociedade democrática, justa e pacífica.

O novo conceito de educação de jovens e adultos apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais, e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade dos governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral (UNESCO, MEC, 2004, p. 45).

Apesar da pretensa “neutralidade” exposta no “novo conceito de educação de jovens e adultos” proposto em Hamburgo, essa concepção encontra-se bastante afinada com o projeto da terceira via, uma vez que “estabelece a educação como importante estratégia de formação de diferentes tipos intelectuais responsáveis por cimentar as novas relações entre os homens” (LIMA e MARTINS, 2005, p. 64).

No que se refere à nova concepção de EJA defendida pelos organismos internacionais do capital – nesse estudo específico na Declaração de Hamburgo –, a ênfase é na “educação ao longo

mais contemporâneo da educação de jovens e adultos trabalhadores. Para uma análise mais aprofundada dessa questão, ver Ventura (2008).

⁴¹ De acordo com Paiva (2006), após a V CONFINTEA, duas vertentes consolidaram a EJA: “a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos, independentemente da idade, e considerando a educação como um direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, como exigência do aprender por toda a vida, independentemente da educação formal e do nível de escolaridade” (p. 0.6).

da vida”.⁴² Apesar de não ser a primeira vez que a UNESCO divulga essa concepção educacional,⁴³ é na V CONFINTEA que esta ganha visibilidade real para o campo específico da EJA.

A proposta da educação ao longo da vida encontra-se, por sua vez, afinada com a concepção da “sociedade do conhecimento” e com a qualificação aligeirada das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora. Para alguns pesquisadores brasileiros – ligados diretamente ou indiretamente aos fóruns de EJA –, a concepção da educação ao longo da vida afirma-se enquanto um novo paradigma necessário à compreensão da educação de jovens e adultos no mundo atual. Em consonância com a Declaração de Hamburgo, esses pesquisadores defendem a EJA na perspectiva da educação ao longo da vida tendo no horizonte a criação de uma sociedade mais “democrática” e o direito de aprender por toda a vida.

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis (DI PIERRO, 2005, p. 1119-1120).

A extrema valorização da educação nas sociedades pós-industriais está relacionada à aceleração da velocidade de produção de novos conhecimentos e difusão de informações, que tornaram a formação continuada um valor fundamental para a vida dos indivíduos e um requisito para o desenvolvimento dos países perante a sistemas econômicos globalizados e competitivos [...]. O Brasil que ingressa no século XXI está integrado cultural, tecnológica e economicamente a essas sociedades pós-industriais [...] (DI PIERRO e HADDAD, 2000, p. 128).

[...] Isso significa ter domínio suficiente para, em processo de aprendizado continuado, manter-se em condições de acompanhar a velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo, que exige aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. Exige não só o domínio da língua escrita, mas também a competência como leitor e escritor de seu próprio texto [...] (PAIVA, 2006, p. 05).

⁴² É importante pontuar que, apesar de ter como referência a educação permanente, a concepção da educação ao longo da vida diverge conceitualmente desta, propondo, assim, uma ressignificação da educação diante do novo contexto mundial (CANÁRIO, 2003). De acordo com Ventura (2008), “a visão sobre a educação permanente não mais é vinculada a um direito social e coletivo, calcado na referência de Estado-providência e pleno emprego, e sim a uma responsabilização individual, dentro do contexto de mudanças da atuação do Estado e do desemprego estrutural. Além disso, a educação permanente aproxima-se de uma educação ao longo da vida, que serviria como meio para a solução de problemas da competitividade e do desemprego, e como capacidade de adaptação ao mercado” (p. 102).

⁴³ No início dos anos de 1970, a UNESCO divulgou o Relatório Aprender a Ser (Relatório Faure – 1972), que enfatizava o conceito de educação permanente. Em 1996, o mesmo organismo divulgou o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Relatório Delors) com o objetivo de pensar os desafios impostos para a educação no próximo milênio (VENTURA, 2008).

Essa compreensão da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da educação ao longo da vida reitera o interesse das forças dominantes no que se refere à mundialização do capital e à manutenção da hegemonia burguesa – consolidada na adaptação do trabalhador às exigências do capital flexível – e, ao mesmo tempo, proporciona a coesão social.

Contudo, é necessário analisar a V CONFINTEA na perspectiva da contradição, uma vez que, ao mesmo tempo em que suas concepções compactuam com os interesses do capital, seus documentos compreendem a educação de jovens e adultos como um direito. Segundo Ventura (2008), “a V CONFINTEA reafirmou a necessidade de alargar o conceito de educação de adultos para além da questão da escolarização, destacou que a alfabetização deve ser tratada como a primeira etapa da educação básica, ressaltando que esta não pode ser separada da pós-alfabetização; enfim, discutiu o conceito de educação de adultos como um direito, que é associado à possibilidade de processos formais e informais de aprendizagem e à educação contínua” (p. 86). Ou seja, a EJA passa a ser compreendida para além dos limites da alfabetização.

O pouco avanço apresentado na V CONFINTEA, no que se refere à concepção educacional que coadune com os interesses da classe trabalhadora no horizonte de sua emancipação, materializa-se em programas e projetos focados na diversidade dos sujeitos da EJA apresentados na Declaração de Hamburgo – mulheres, indígenas, idosos, portadores de necessidades especiais, além de outras ramificações de subdivisões sociais surgidas após a Conferência –, assim como na oferta de cursos de qualificação profissional aligeirada, comprometida com a adaptação do trabalhador às novas tecnologias. Na segunda metade dos anos 90, as políticas implementadas pelo Estado brasileiro e voltadas para a educação das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora circunscrevem-se em ações de elevação da escolaridade no nível do Ensino Fundamental de baixa qualidade e na educação profissional voltada para a execução do trabalho simples (RUMMERT, 2006).

No que se refere à relação entre o Estado e a sociedade civil, a Declaração de Hamburgo (UNESCO, MEC, 2004) enfatiza a “sociedade do conhecimento” e as transformações econômicas causadas pela globalização.

Em sociedades baseadas no conhecimento, que estão surgindo em todo o mundo, a educação de adultos e a educação continuada têm-se tornado uma necessidade, tanto nas comunidades como nos locais de trabalho (p. 43).

A globalização, mudança nos padrões de produção, desemprego crescente e dificuldade de levar uma vida estável exigem políticas trabalhistas mais efetivas, assim como mais investimento em educação, de modo a permitir que homens e mulheres desenvolvam suas habilidades e possam participar do mercado de trabalho e da geração de renda (p. 47).

Dessa forma, a educação de jovens e adultos e o “direito a aprender por toda a vida” apresenta-se como necessidade atual, uma vez compreendida na perspectiva de uma transformação social global em curso, na qual o acesso à informação e ao conhecimento precisam ser constantes. A necessidade da EJA nesse contexto aparece diante da preocupação com os “novos riscos de exclusão social para grupos de indivíduos e de empresas que se mostram incapazes de se adaptar a essa realidade” (UNESCO, MEC, 2004, p. 47) gerada pela “transformação tecnológica”. Assim, “uma das funções da educação de adultos, no futuro, deve ser a de limitar esses riscos de exclusão, de modo que a dimensão humana das sociedades da informação se torne preponderante” (UNESCO, MEC, 2004, p. 48). Essa compreensão de sociedade aponta para uma educação de jovens e adultos comprometida com a formação para o trabalho simples e para amortecer os conflitos sociais, enfatizando a educação como alívio à pobreza (LEHER, 1999).

Diante da reestruturação das forças dominantes e da reorganização das bases de produção social, a Declaração de Hamburgo aponta, ainda, para o novo papel do Estado, priorizando a construção de parcerias com a sociedade civil para alcançar melhores resultados na educação dos jovens e adultos.

O Estado ainda é o principal veículo para assegurar o direito de educação para todos, particularmente, para os grupos menos privilegiados da sociedade, tais como as minorias e os povos indígenas. No contexto das parcerias entre o setor público, o setor privado e a comunidade, o papel do Estado está em transformação. Ele não é apenas um mero provedor da educação para adultos, mas também um consultor, um agente financiador, que monitora e avalia ao mesmo tempo. Governos e parceiros sociais devem tomar medidas necessárias para garantir o acesso, durante toda a vida dos indivíduos, às oportunidades de educação. [...] Além disso, empresários, sindicatos, organizações não- governamentais e comunitárias e grupos indígenas e de mulheres têm a responsabilidade de interagir e de criar oportunidades, para que a educação continuada durante a vida seja uma realidade possível e reconhecida (UNESCO, MEC, 2004, p. 43-44).

Essa compreensão de Estado e sua relação com a sociedade civil coadunam com a concepção formulada por Giddens de um capitalismo reformado. A proposta apresentada na

Declaração de Hamburgo de construção de uma “cultura da paz” (UNESCO, MEC, 2004) e de uma “sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral” (UNESCO, MEC, 2004), trazendo como foco central a educação de adultos, obscurece os fatores determinantes para a real compreensão da desigualdade social: a exploração do capital sobre o trabalho. Os organismos internacionais, comprometidos com os interesses do capital, enfatizam apenas a preocupação com as minorias excluídas socialmente e a equidade social, não discutindo as questões essenciais para a compreensão desse fenômeno.

Dessa forma, a concepção educacional do capital apresenta-se na V CONFINTEA de uma forma harmoniosa na qual a educação não se apresenta cindida em classes – antes é compreendida como um direito humano fundamental. Sem discussões aprofundadas sobre os temas presentes nos documentos e comprometida com uma aparente esfera humanitária e solidária, a V CONFINTEA apresenta um “capitalismo humanizado”, que, diante das atuais mudanças sociais, encontra-se comprometido na construção de um mundo mais justo e menos desigual.

No que se refere especificamente à educação de jovens e adultos, as concepções presentes nessa Conferência expõem bem claramente a “nova” política do capital de amenizar os conflitos sociais por meio da educação. Não se trata mais de não investir na educação de jovens e adultos trabalhadores – priorizando a educação de crianças e adolescentes –, mas de trazê-la para o centro da discussão, reconhecendo-a como um direito e pensando políticas específicas para esses “sujeitos excluídos”. Contudo, essa valorização da EJA no âmbito internacional não reflete o suposto “humanitarismo do capital”, pelo contrário, revela uma preocupação do mesmo com o enquadramento do trabalhador diante da nova organização do modelo capitalista e com a manutenção da hegemonia burguesa.

2.4. A INCORPORAÇÃO DA CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS E NOS DOCUMENTOS DO BRASIL CONTEMPORÂNEO

As concepções de sociedade, de Estado e de EJA defendidas nos documentos internacionais – com ênfase na UNESCO, no Banco Mundial e na Declaração de Hamburgo (V CONFINTEA) – são incorporadas pelo Ministério da Educação brasileiro no que se refere à

formulação de políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos trabalhadores, principalmente a partir dos anos 2000.

No Brasil, a associação entre a educação de jovens e adultos e a educação ao longo da vida é compreendida a partir da perspectiva de uma mudança de paradigma, fazendo frente ao paradigma anterior da educação compensatória (VENTURA, 2008). A partir do ano de 1997 – data da criação oficial do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro – a luta pela EJA como um direito social passa a ser travada nos limites da concepção da educação ao longo da vida. Considerando o processo de desvalorização da EJA implementado no governo FHC, o Fórum de EJA/RJ incorpora essa concepção educacional advinda da V CONFINTEA à luta pelo reconhecimento da EJA como um direito. Essa afirmação pode ser constatada na carta de compromisso assinada pelas instituições e pelos segmentos presentes na Reunião Técnica da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.⁴⁴

[...] Ratificam, também, a importância do fortalecimento de políticas públicas de estado para essa modalidade, tendo-se como ponto de partida a identificação da realidade e das necessidades educacionais de jovens, adultos e idosos, com especial atenção à diversidade etária, de gênero, étnica, racial, sócio-econômica, espacial, cultural, dentre outras. Políticas de estado, sobre tudo no que diz respeito ao acesso à educação, a constituição de um sistema de atendimento que assegure o direito à educação básica e ao fortalecimento do conceito da Educação ao Longo da Vida (CARTA DE COMPROMISSO COM A AGENDA TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL, NATAL-RN, 2008).

A luta pela consolidação da EJA como um direito, fortalecida no conceito da educação ao longo da vida, com grande ênfase na diversidade dos “sujeitos” da EJA e na “inclusão dos excluídos”, revela a atuação política do Fórum de EJA /RJ.

Nessa perspectiva, a inclusão por meio da educação, da mesma forma que a educação como possibilidade de desenvolvimento nacional, também é uma concepção recorrente nos

⁴⁴ A Carta de Compromisso com a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi assinada pelas instituições e segmentos presentes na Reunião Técnica da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, realizada de 8 a 13 de dezembro de 2008 em Natal-RN. Para mais informações ver: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=docportal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/agenda_cartacompromisso.pdf.

documentos do Ministério da Educação – nos anos 2000, assim como em décadas anteriores⁴⁵ – e nas propostas dos dois governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2006 e 2007-2010). Afinada com as diretrizes do Banco Mundial para a educação dos países periféricos, a proposta de governo do candidato Lula (2002) defende “uma nova política educacional”:

A educação é antes de tudo um instrumento de promoção da cidadania e, sobretudo nos dias de hoje, instrumento fundamental para o desenvolvimento e a inserção competitiva de qualquer nação no mundo. Se o país aceita a condição de subalternidade, ele dispensa cidadãos ativos, criativos, com sólida formação humanística e científica. Se o país se quer soberano e sem exclusão, precisa desenvolver as ciências humanas, naturais, exatas, a tecnologia, as artes, as múltiplas linguagens. Isto se faz garantindo educação de qualidade para todos (Programa de Governo 2002, p. 44-45).

Buscando uma análise mais contemporânea da educação dos jovens e adultos trabalhadores no Brasil, assim como da incorporação das concepções educacionais presentes nos documentos internacionais que servem de referência para essa modalidade específica, tomamos para análise o seguinte marco: o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que serve de base para a Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Nessa apreciação, usaremos, particularmente, a categoria da contradição a fim de enfatizar os avanços e limites presentes nesses documentos.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e tem como base o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, cujo relator foi o professor Jamil Cury. É importante ressaltar a importância desse documento que, “embora marcado por limites político-ideológicos no momento em que foi elaborado, abriga enorme potencial de valorização dessa modalidade de ensino”, sendo, ainda, um “valioso instrumento de trabalho para os profissionais da educação” (RUMMERT, 2002, p. 121).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 se encontra dividido em tópicos específicos⁴⁶, contudo, nos limites deste trabalho, iremos tratar apenas das concepções de sociedade e de EJA

⁴⁵ Sobre as concepções de inclusão por meio da educação e de educação como possibilidade de desenvolvimento nacional presentes nos documentos do Ministério da Educação no período dos anos 60, ver Gomes (2009).

⁴⁶ O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 foi elaborado a partir de audiências públicas que contaram com representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, com as várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil. Sua estrutura contém, além da introdução, os seguintes tópicos: “fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), educação de jovens e adultos hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação” (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p. 03).

apresentadas nesse documento e de sua proximidade teórica com a diretriz educacional dos organismos educacionais estudados no subitem anterior.

No que se refere à concepção de sociedade apresentada no documento em análise, a ênfase maior está no conhecimento, ou seja, em uma sociedade fundamentada no conhecimento e nas constantes transformações tecnológicas, na qual os indivíduos precisam atualizar-se constantemente.

No século que se avizinha, e que está sendo chamado de “o século do conhecimento”, mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação assentados na microeletrônica requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p. 08-09).

Essa concepção de sociedade presente no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 coaduna com a compreensão social presente nos documentos dos organismos internacionais tratados nesta pesquisa:

[...] a fines Del siglo XX comenzó a desarrollarse una economía basada en el conocimiento, en contraste con la que se sustenta en la industria [...] La posibilidad de participar en la economía del conocimiento exige un nuevo conjunto de habilidades humanas. El individuo debe estar mucho más capacitado que antes y además há de demostrar un mayor grado de independencia intelectual (BANCO MUNDIAL e UNESCO, 2000, p. 20).

Profundas mudanças estão em andamento em nível mundial e local. Elas se manifestam na globalização dos sistemas econômicos, no desenvolvimento rápido da ciência e da tecnologia, na estrutura por idade, na mobilidade das populações e na emergência de uma sociedade fundada sobre a informação e o saber (AGENDA PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS, *in* Brasília: UNESCO, MEC, 2004, p. 51).

É inegável o processo de avanço tecnológico e da grande produção de conhecimento que vem ocorrendo nas últimas décadas nos países centrais. Esse é um fenômeno que de fato deve ser considerado na formulação de políticas educacionais. Contudo, essa concepção social traz consigo questões teóricas que se sobrepõem à produção de novos conhecimentos, questões essas comprometidas ideologicamente com os interesses do capital.

Esta sociedade não é uma sociedade anticapitalista, nem uma sociedade não-capitalista, pois as instituições do capitalismo sobrevivem, ou seja, o mercado é preservado como

mecanismo de integração econômica, como organizador da atividade econômica mundial, “mas agora dominada pelo ‘capitalismo da informação’” (DRUCKER, 2002 apud LIMA, 2007, p. 29).

Ao defender a manutenção do mercado organizado sob o domínio do “capitalismo da informação”, Drucker (2002) lança as bases de uma sociedade “pós-capitalista”, na qual o mais importante fator de produção é a informação, o conhecimento. Nessa perspectiva, o trabalhador não é mais compreendido como detentor apenas de sua força de trabalho, mas como dono de seu meio de produção, ou seja, o conhecimento. A sociedade “pós-capitalista”, de acordo com Lima (2007) “indica o fim do trabalho e o fim do proletariado tal como concebidos pela tradição marxista” (p. 29).

No que se refere ao “conceito e funções da EJA”, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 defende três funções específicas para analisar as particularidades da educação de jovens e adultos no Brasil: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora.

Fazendo uma breve contextualização histórica da EJA no Brasil, enfatizando seu caráter excludente e discriminatório, esse documento aponta para a necessidade de uma reparação social para com as populações que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, sendo a educação compreendida como um direito fundamental e um bem simbólico.

Deste modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p. 07. Grifo nosso).

Buscando apontar os avanços e os limites do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, Ventura (2008) afirma ser positiva a compreensão da EJA como um direito e aponta, ainda, para a função reparadora como um avanço no sentido de reparar o direito negado a esses jovens e adultos trabalhadores, uma vez que essa função da EJA “responsabiliza os sistemas de ensino por construírem modelos pedagógicos próprios para essa modalidade da educação básica, que propiciem o atendimento aos interesses e necessidades do seu público” (p. 119).

A função equalizadora da EJA é apresentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 como um “ponto de partida para a igualdade de oportunidades” (p. 09). Na busca pela equidade⁴⁷, o documento aponta para a necessidade de que “os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros” (p. 10). Dessa forma, a função equalizadora defende a implementação de “políticas de discriminação positiva” voltadas para o atendimento das necessidades dos jovens e adultos trabalhadores (RUMMERT, 2002, p. 122).

Essa noção de igualdade de oportunidades alcançada através de políticas focalizadas voltadas para o atendimento preferencial dos “excluídos” também é respaldada pela Agenda para o Futuro da Educação de Adultos (UNESCO, MEC, 2004).

Embora haja concordância em que a educação de adultos deve ser aberta a todos, na realidade, bastantes grupos ainda estão excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos fixados a um território ou nômades, refugiados, deficientes e reclusos, por exemplo. Esses grupos deveriam ter acesso a programas educativos que pudessem, por uma pedagogia centrada na pessoa, responder às suas necessidades, e facilitar a sua plena integração participativa na sociedade. Todos os membros da sociedade deveriam ser convidados e, se necessário, ajudados a se beneficiar da educação de adultos – o que supõe a satisfação de necessidades educativas muito diversas (p. 73. Grifo nosso).

Ainda sobre a função equalizadora, é possível constatar a utilização do conceito de inclusão no que se refere aos alunos da EJA: inclusão na escola e inclusão social. A inclusão dos jovens e adultos trabalhadores na escola remete à restauração do direito ao acesso à educação escolar que lhes fora negado. Contudo, o conceito de inclusão social compreendido em oposição à exclusão, sob a forma do binômio inclusão/exclusão, obscurece as condições estruturais do sistema capitalista geradoras de desigualdades.

[...] tal binômio permite perceber que as formulações teórico-práticas, centradas nas propostas de proporcionar a inclusão dos chamados excluídos, são socialmente inócuos. E o são por diversas razões, entre as quais destaca-se o fato de que não há exclusão real no modo de produção capitalista [...] a chamada inclusão, quando ocorre, se dá de acordo com as necessidades e parâmetros dominantes, constituindo, assim, um processo que podemos chamar de inclusão consentida. Tal forma de inclusão oferece ao sistema-capital a perpetuação do exército de reserva, que assume diferenciadas configurações em cada fase de expansão e acumulação do capital (RUMMERT, 2006, p. 02).

⁴⁷ No Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o conceito de equidade aparece definido como “a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (p. 10).

A terceira e última função da EJA apresentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 é a permanente, ou qualificadora, considerada como o próprio sentido da EJA.

Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p. 11).

Partindo de uma compreensão de sociedade em constantes “mudanças e inovações nos processos produtivos” (idem, p. 10), a função qualificadora reitera a concepção da educação ao longo da vida apontando para a necessidade de “atualização de conhecimentos por toda a vida” (idem, p. 11). Essa compreensão também se fundamenta da Declaração de Hamburgo (UNESCO, MEC, 2004):

As novas demandas da sociedade e as expectativas de crescimento profissional requerem, durante toda a vida do indivíduo, uma constante atualização de seus conhecimentos e de suas habilidades (p. 43).

Diante do novo processo de acumulação flexível do capital (HARVEY, 2008), a formação escolar não é mais suficiente para a qualificação da mão de obra, sendo indispensável ao processo produtivo uma atualização constante aos novos conhecimentos, levando o trabalhador, de forma individualizada, a buscar sempre uma nova qualificação profissional para manter seu posto de trabalho, mesmo que precariamente (ANTUNES, 2008).

Partindo da análise do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, é possível constatar as contradições inerentes a esse documento no que se refere à concepção de EJA apresentada. Ele reflete ideologicamente a concepção de EJA defendida pelos organismos internacionais. Ao defender a educação de jovens e adultos trabalhadores como um direito subjetivo, o Parecer aponta para um caminho de valorização da EJA, de reconhecimento dessa modalidade de ensino no âmbito público, opondo-se, assim, à política compensatória e de assistência social desenvolvida pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

Por outro lado, ao compreender a EJA na perspectiva da educação ao longo da vida, o Parecer enfatiza um indivíduo “excluído” de direitos que precisa de ações políticas empenhadas

em sua “inclusão” social. Ao desconsiderar a dualidade estrutural da sociedade capitalista, em sua atual fase de acumulação flexível, na análise da educação dos jovens e adultos trabalhadores, o Parecer prioriza o trabalho e a formação humana ao longo da vida, desconsiderando a apropriação que o capital faz desse processo na produção de riquezas.⁴⁸ Ou seja, a análise do conceito “educação ao longo da vida” feita neste documento – e nos documentos dos organismos internacionais analisados – se restringe ao processo de formação humana, que, por sua vez, ocorrerá ao longo de toda vida. Nesse horizonte, a constante busca por novos conhecimentos é compreendida como um processo necessário e “normal” para enfrentar as novas demandas impostas pelo capital flexível.

É nessa perspectiva de compreensão da EJA que alguns intelectuais brasileiros defendem sua nova concepção baseada na educação continuada ao longo da vida:

[...] a educação de jovens e adultos é vista como um processo de educação continuada, indispensável para acompanhar a velocidade e a contemporaneidade do desenvolvimento das ciências, técnicas, tecnologia, das artes, expressões, linguagens, culturas, enfim, que o mundo – especialmente a partir do fenômeno da globalização – vem conferindo à história (PAIVA, 2009, p. 205-206).

Ao desconsiderar a educação de jovens e adultos como uma educação voltada para as frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e os intelectuais que compactuam com a concepção da “educação ao longo da vida” travam uma luta pelo reconhecimento da EJA como um direito – que é de extrema importância em um país como

⁴⁸ Aqui é preciso fazer uma distinção entre trabalho concreto e abstrato, a fim de diferenciar o trabalho enquanto formação humana e trabalho submetido à lógica capitalista. “‘Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo o trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso’ (MARX, 1971, p. 54). De um lado, tem-se o caráter *útil* do trabalho, relação de intercâmbio com os homens e a natureza, condição para a produção de *coisas socialmente úteis e necessárias*. É o momento em que se efetiva o *trabalho concreto*, o trabalho em sua dimensão qualitativa. Deixando de lado o caráter útil do trabalho, sua dimensão *concreta*, resta-lhe apenas ser dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada. Aqui aflora sua dimensão *abstrata*, onde ‘desvanecem-se [...] as diferentes formas de trabalho concreto’ e onde ‘elas não mais se distinguem uma das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho abstrato humano’ (idem, p. 45)” (ANTUNES, 2008, grifo do autor). A educação na sociedade capitalista perde sua dimensão de formação e socialização humana e se diferencia entre a formação da classe dominante e a formação dos trabalhadores. Nesse sentido, os processos educacionais tendem a “reforçar as relações sociais capitalistas que subordinam o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia como propriedades privadas, valores de troca e a conseqüente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação. Os processos educacionais têm o mercado e o capital como medida de tudo, em função do privilégio de poucos” (FRIGOTTO, 2002, p. 24).

o Brasil, com taxas ainda tão elevadas de analfabetismo⁴⁹ e com níveis tão baixos de escolaridade – mas que, de fato, não se fundamentam em uma proposta mais ampla de emancipação da classe trabalhadora.

Com base na análise das concepções presentes no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – que fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 – que servem de base para a criação de políticas voltadas para essa modalidade – nas quais a EJA é pensada na perspectiva da educação ao longo da vida, da inclusão e da diversidade –, pode-se constatar o pouco avanço na consolidação de uma política pública que se comprometa em solucionar a condição de subalternidade desses alunos trabalhadores.

Se no governo Lula a EJA retorna à pauta das discussões nacionais com grande ênfase, sendo problematizada a partir da educação ao longo da vida no que se refere às ações, ela ainda se restringe a programas e projetos⁵⁰ de governo que se encontram pulverizados entre os ministérios⁵¹ e de “caráter claramente instrumental” (RUMMERT, 2007a, p. 84). Se no governo Lula ocorre uma maior oferta de EJA, esta não se reflete em avanços significativos na consolidação de uma política que garanta o acesso e a permanência do trabalhador na escola pública.

Assim, para aqueles a quem foram negados os direitos sociais, entre os quais se destaca o direito à educação regular, pública e de qualidade, são implementadas ações cuja análise evidencia a manutenção do caráter de profunda dualidade do sistema

⁴⁹ 9,9% da população brasileira com mais de 15 anos são analfabetas. Dados retirados do IBGE referentes ao ano de 2007. <www.ibge.gov.br>. Acesso em 02/11/2009.

⁵⁰ Os principais programas e projetos desenvolvidos para os jovens e adultos trabalhadores nos mandatos do presidente Lula são: Programa Brasil Alfabetizado, Projeto Escola de Fábrica, Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

⁵¹ Ventura (2008) elabora um quadro relacionando as principais ações do governo Lula relativos à Educação de Jovens e Adultos (2003-2006) com os ministérios responsáveis por sua implementação. Abaixo, apresentamos, de outra forma, a divisão elaborada por essa autora, expondo o ministério responsável e o nome do programa e/ou projeto por qual se responsabiliza.

SECRETARIA-GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – ProJovem;
MEC (SECAD) – Brasil Alfabetizado e Saberes da Terra;
MEC (SETEC) – PROEJA e Escola de Fábrica,
MEC (INEP) – ENCCEJA;
TEM SPPE – (PNPE) – Consórcio Social da Juventude e Juventude Cristã;
TEM SPPE – PNQ;
MDS – Agente Jovem;
MD – Soldado Cidadão;
MDA (INCRA) – PRONERA;
MS – PROFAE.

educacional brasileiro, como expressão do grave quadro de desigualdades sócio-econômicas que caracteriza o país (idem).

Dessa forma, ao passo que houve no governo Lula um redirecionamento do MEC no sentido deste ministério assumir a coordenação de políticas de governo voltadas para EJA, não há uma mudança significativa em suas ações concretas. Não houve mudança na hegemonia das forças dominantes no que se refere à educação das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora. O que houve com a ascensão de Lula à presidência foi mais um passo no enquadramento do Brasil no projeto de sociabilidade burguesa, no qual a concepção de EJA precisava ser reformulada a fim de enquadrar-se no processo de reestruturação pautado na reorganização das bases social e de produção.

CAPÍTULO III – O FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CONCEITUAL

Neste capítulo, pretendemos discutir o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro como um espaço político de concepções em disputa, considerando, nesta análise, três questões principais divididas em subitens.

O primeiro subitem (3.1) apresenta a contextualização histórica da criação do Fórum de EJA/RJ. Buscando analisar seu processo de criação, procuramos enfatizar o movimento gerado durante a preparação do Brasil para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Hamburgo, Alemanha, 1997), que servirá de base para a construção desse fórum. Nessa análise, utilizaremos as entrevistas realizadas com as membros fundadoras do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro. Nesse processo de reconstrução histórica desse espaço político, discutiremos o Fórum de EJA/RJ desde seus primeiros passos até a sua consolidação.

O segundo subitem (3.2) analisa a organização interna do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro. Com esse objetivo, será priorizada a discussão dos princípios básicos que orientam esse fórum, assim como uma breve reconstrução histórica de sua organização interna desde o ano de sua criação até o ano de 2009.

O último subitem (3.3) destina-se à análise das concepções hegemônicas existentes no Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro. Com esse objetivo, enfatizaremos dois pontos relevantes em disputa no interior desse espaço: a concepção de EJA e a concepção política, esta última centrada nos questionamentos: o que é o fórum e como ele atua politicamente.

Como temos feito até o presente momento, continuaremos a trabalhar com a perspectiva da contradição na análise histórica e conceitual do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro. Dessa forma, buscaremos, ainda, compreender quais as bases teóricas que fundamentam esse fórum e como essas se construíram historicamente.

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA CRIAÇÃO DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: DOS PRIMEIROS MOVIMENTOS À CONSOLIDAÇÃO

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro (Fórum de EJA/RJ) foi o primeiro dentre os fóruns estaduais, regionais e distrital de EJA existentes hoje no Brasil.⁵² Criado oficialmente em 1997, o Fórum de EJA/RJ surgiu da junção de “profissionais da educação de diferentes instituições governamentais e não governamentais do Estado do Rio de Janeiro” que “assumiram o desafio de construir novas relações tendo por objetivo principal a discussão das políticas educacionais determinantes do cotidiano dos vários segmentos da educação e a socialização de informações de cunho político, pedagógico, administrativo, financeiro etc.” (PAIVA, 2004, p. 36). Contudo, para compreendermos o processo de criação desse fórum e sua relevância na construção de políticas para a EJA no Brasil contemporâneo, é preciso fazer uso da “lógica da reconstrução histórica”⁵³ (CIAVATTA, 2001), necessária para compreensão desse fenômeno, atingindo, assim, a sua essência (KOSIK, 1976).

Com o objetivo de traçar e analisar a reconstrução histórica do processo de criação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, este estudo parte do pressuposto analítico de compreensão do Estado na perspectiva da luta de classes (e nos conflitos também no interior das próprias frações de classe), que, por sua vez, encontra-se atravessado pelas forças e disputas sociais. Mendonça (2007), amparada nos estudos de Gramsci, nos ajuda a pensar essa concepção de Estado enquanto uma relação social, “fruto de conflitos entre sujeitos coletivos, organizados a partir da sociedade civil e que, para consolidarem a sua própria hegemonia, visam – e necessitam –, no geral, fazerem-se presentes junto à Sociedade Política ou

⁵² AC, AP, AL, AM, AM, BA, BA Extremo Sul, CE Regional, CE Estadual, DF, ES, GO, GO Entorno Sul, GO Metropolitano, MA Regional, MA, MG, MG Região Metropolitana, MG Norte, MG Oeste, MG Leste, MG Inconfidentes, MG Sudeste, MG Triângulo, MG Vale das Vertentes, MG Zona da Mata, MG Manhuaçu, MS, MT, PA, PB, PB Sertão, PE, PI, PR, RJ, RN, RN, RO, RO Ji-Paraná, RR, RS, RS Ijuí, RS-POA, RS Santa Cruz do Sul, SC, SC Concórdia, SC Criciúma, SC Brusque, SC Ibirama, SC Itajaí, SC Mafra, SP, SP Oeste Paulista, SP Nordeste Paulista, SP Nordeste Paulista, SE, SE, TO. Disponível em <<http://forumeja.org.br/representantes>> Acesso em: 09 de novembro de 2009. Essa versão oficial é contestada alguns fóruns de EJA que defendem a ideia de que mesmo antes do Rio de Janeiro se organizar em um espaço formal de fórum, já existiam experiências como essa em outros estados brasileiros.

⁵³ “Nesta concepção, o objeto singular é visto a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, o que significa compreender a *história como processo*; e reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais, o que significa utilizar a *história como método*” (CIAVATTA, 2001, p. 133. Grifo nosso).

Estado em seu sentido estrito (p. 08)”, englobando a sociedade civil e a sociedade política em um processo permanente de interação, tornando possível compreender melhor as contradições existentes no interior do Estado e em sua relação com a sociedade civil, e “vê-lo enquanto atravessado pelo conjunto das relações de classe presentes na própria formação histórica, incorporando os conflitos vigentes na sociedade (p. 09)”.

É a partir das contradições e da correlação de forças entre classes e frações de classe existentes no interior dos organismos de Estado e da sociedade civil que pretendemos analisar a construção histórica do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro.

Nessa busca, é imprescindível a ênfase em um corpo de funcionários que, entre os anos de 1970 e 1990, trabalharam em órgãos públicos federais direcionados para a educação, e que, por razões políticas, passam a assumir um outro posicionamento frente ao governo federal com relação ao lugar que a Educação dos Jovens e Adultos vinha assumindo no Brasil durante os anos de 1990. Essa disputa entre compreensões divergentes de EJA em nível nacional se deflagra em uma contestação organizada por esse corpo de funcionários à concepção de EJA adotada pelo Ministério da Educação como hegemônica no Brasil naquele período. Esse movimento torna-se mais visível em meio à conjuntura de preparação do Brasil para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA (Hamburgo, Alemanha, 1997). Esse início de resistência é a base para iniciarmos um estudo histórico da formação política do Fórum de EJA/RJ.

Devido à existência de poucas fontes escritas sobre esse tema – principalmente no que se refere a uma análise do processo de criação do Fórum de EJA/RJ fundamentada no materialismo histórico dialético –, recorreremos à metodologia de entrevistas, priorizando as pessoas envolvidas nessa trajetória que participam das reuniões desse espaço político. Foram eleitas para esse fim as seguintes professoras: Eliane Ribeiro, Jane Paiva e Wanda Medrado – que faziam parte do corpo de funcionários supracitados. Esse material servirá de base para a compreensão da criação histórica do Fórum de EJA/RJ, uma vez que essas três profissionais estavam ligadas diretamente ao processo de formação desse espaço e atuam nele até hoje.

Foram utilizados, também, alguns autores que discutem mais amplamente a questão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil – Di Pierro (2001), Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (2009), Paiva (2003), Rummert (2006, 2007 e 2008), Rummert e Ventura (2007), Soares (2003), Ventura (2008).

Os primeiros apontamentos da criação do Fórum EJA/RJ surgiram durante a segunda metade dos anos de 1990 mediante uma ampla discussão nacional sobre a EJA devido à convocação feita pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) ao Brasil para sua participação na V CONFINTEA (Hamburgo, Alemanha, 1997). De acordo com as recomendações metodológicas da UNESCO e da Orealc (Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe), cabia ao MEC organizar a discussão sobre a EJA no Brasil, produzindo, assim, um documento final oficial que seria encaminhado para a Conferência pelos delegados brasileiros. Seguindo esse procedimento, o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade de promover, em parceria com os estados e municípios, Encontros Estaduais, Regionais e um Encontro Nacional tendo como pauta central a formulação de um diagnóstico da EJA no Brasil, que serviria de base para a redação do documento brasileiro a ser encaminhado para Hamburgo.

Dessa forma, o MEC repassou para suas Delegacias Estaduais (Demecs) os documentos contendo as orientações da UNESCO referentes à preparação do país para a V CONFINTEA. Seguindo a metodologia proposta, caberia às Secretarias de Estado organizar os Encontros Estaduais para discutir a EJA em seus territórios, elegendo, dessa forma, delegados representativos que seguiriam para as próximas etapas preparatórias (os encontros regionais e o nacional), levando consigo as discussões e os encaminhamentos desenvolvidos em seus estados. Esses documentos de orientação metodológica chegaram, então, às Demecs de todos os estados brasileiros, contudo sua recepção e seu encaminhamento em cada território foram diferenciados. A Demec do Rio de Janeiro (Demec-RJ) era composta por um representante do MEC – nomeado pelo Ministro da Educação – e contava, ainda, com um grupo de funcionários, que se dividiam entre os responsáveis pelas modalidades de ensino, a administração e o funcionamento desse órgão.

A trajetória profissional e política dessas três professoras fundadoras do Fórum de EJA/RJ também são muito semelhantes. Jane Paiva e Wanda Medrado ingressaram no MOBRAL durante a década de 70, e Eliane Ribeiro entrou no mesmo órgão em 1981 como estagiária. No MOBRAL, cada uma dessas profissionais atuou como técnica em áreas específicas de acordo com sua formação – Eliane Ribeiro, formada em Sociologia, atuava na área de pesquisa e avaliação; Jane Paiva, formada em Biologia e no Curso Normal, atuava na área pedagógica; Wanda Medrado, formada em Pedagogia e no Curso Normal, atuava na área cultural. A efetiva

aproximação dessas profissionais com a Educação de Jovens e Adultos ocorreu dentro do MOBRAL. Em sua entrevista, Jane Paiva endossa essa afirmação colocando que “O MOBRAL foi uma escola [...], foi uma escola porque nós aprendemos a EJA dentro da EJA” (informação verbal).⁵⁴

Diante da nova realidade de redemocratização do país, os partidos e os movimentos de militância contrários à ditadura começaram a repensar o processo de Alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, uma vez que o MOBRAL estava intrinsecamente ligado à ideologia da ditadura civil-militar. Nessa conjuntura, em 1985 o Movimento Brasileiro de Alfabetização foi extinto para a criação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar.

Esse período da história educacional brasileira, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, é bastante complexo e contraditório, e seu estudo é bem prejudicado por falta de fontes. Wanda Medrado aponta que o processo de extinção do MOBRAL e a criação da Fundação Educar não foi apenas uma mudança nominal; mudou, também, a concepção educacional. Jane Paiva em sua entrevista afirma que “na verdade, não foi assim: acabou e começou outro. Na verdade, ele foi redirecionado nos seus objetivos, no seu modo de executar, de operar [...]” (informação verbal).⁵⁵

Com a criação da Fundação Educar, os técnicos do antigo MOBRAL foram redirecionados para esse novo órgão federal. Dessa forma, as três – Eliane Ribeiro, Jane Paiva e Wanda Medrado – começaram a trabalhar nesse espaço exercendo as mesmas funções.

A Fundação Educar teve uma curta duração no país, uma vez que logo que Collor de Mello assumiu a Presidência da República, em 1990, esse órgão foi extinto. Ao contrário do que ocorreu com a extinção do MOBRAL, nenhuma outra instituição foi criada para assumir suas funções. Esse período ficou marcado pela ausência do governo federal na organização de políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no país.

Com o fim da Educar, todos os técnicos foram colocados em disponibilidade. As três entrevistadas nessa pesquisa relatam que esse foi um período difícil e de muita luta para a realocação desses profissionais⁵⁶ em outras instituições públicas federais. Jane Paiva relata que essa luta foi organizada pela Associação de Servidores da Fundação Educar, da qual ela se tornou

⁵⁴ Entrevista com Jane Paiva em 23/11/2009.

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ De acordo com Jane Paiva, eram mais de novecentos técnicos em disponibilidade em todo o país.

vice-presidente. A realocação dos técnicos foi encaminhada por meio da negociação de perfis profissionais realizada pela Associação de Servidores com os outros órgãos públicos.⁵⁷

Nessa negociação, as três membros fundadoras do Fórum de EJA/RJ foram alocadas na Universidade Federal Fluminense (UFF),⁵⁸ assumindo o cargo de técnico em assuntos educacionais de nível superior.

Depois desse longo processo – desde a extinção do MOBREAL e da Fundação Educar até a alocação na UFF –, Eliane Ribeiro, por motivos pessoais,⁵⁹ foi obrigada a voltar para o Rio de Janeiro e se transferiu para a Demec-RJ. Atualmente, ela é professora na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), e coordenadora de avaliação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem). Jane Paiva, por meio de aprovação em concurso público, passou a atuar como professora na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), onde trabalha até hoje. Wanda Medrado continuou na UFF como técnica em assuntos educacionais até o ano de 2007. Atualmente, ela continua suas atividades como professora em universidades particulares.

Eliane Ribeiro iniciou seus trabalhos na Demec-RJ como técnica em assuntos educacionais de nível superior – uma vez que não existia o cargo de funcionária pesquisadora

⁵⁷ No caso do Rio de Janeiro, a presidência da Associação de Servidores da Fundação Educar procurava as instituições públicas federais e perguntava qual o perfil de profissional que eles estavam precisando. Esse perfil era encaminhado para a Assembleia, na qual os técnicos demonstravam ou não interesse. Uma vez que um técnico se enquadrasse no perfil profissional solicitado por determinada instituição, esse era encaminhado para o processo de seleção por esta organizado. Na própria fala de Jane Paiva: “Era como se a gente estivesse procurando emprego, tá!”

⁵⁸ Nas entrevistas, tanto Jane Paiva quanto Wanda Medrado relatam que, já perto do encerramento das atividades da Fundação Educar, elas estavam envolvidas na formulação de um programa de rádio voltado para a formação de professores. Existia um contrato firmado entre a Fundação Educar e a Rede Manchete para a realização de um programa de TV e de rádio voltado para a Educação de Jovens e Adultos. Esse contrato consistia em realizar três séries de programas incluindo esses dois meios de comunicação. Contudo, Jane Paiva relata que elas, enquanto técnicas, não tinham ingerência nenhuma sobre esse assunto – o fato de a Manchete ter sido contratada, sendo que esta emissora não tinha tradição nenhuma em programas de rádio. Ainda em seu relato, Jane Paiva afirma que, no terceiro contrato com essa emissora, a Fundação Educar esqueceu de inserir o programa de rádio no pacote, ficando, então, acertado apenas o programa de TV. A Educar, percebendo essa falha no convênio, o levou para o setor pedagógico da Fundação, buscando, assim, resolver esse impasse. Jane Paiva explica que essa questão foi colocada para ela – que na época era a chefe da área pedagógica – da seguinte forma: “Olha, não tem e agora não tem como corrigir esse convênio [...]; vocês queriam tanto fazer com a Rádio MEC, então agora vocês podem ir atrás e podem procurar. Aí, entregaram pra gente o que a gente queria, que era a gente fazer.” Nesse acordo, o grupo de técnicos iniciou a realização de um programa de rádio ligado à Rádio MEC, que trabalhavam junto com a equipe da TVE. Quando a fundação Educar foi extinta, esse grupo estava envolvido na formulação do programa, que foi encerrado. Na busca de realocação em outra instituição, a Universidade Federal Fluminense, na figura de Glória e de Cecília Medeiros – chefe de departamento na época –, propôs a vinda desses profissionais para esta instituição a fim de criar um Programa de Alfabetização e Leitura no qual eles, nesse novo espaço, pudessem dar continuidade ao trabalho que vinham desenvolvendo na Fundação Educar.

⁵⁹ Em sua entrevista, Eliane Ribeiro relata que nesse período ela engravidou, e, como morava no Rio de Janeiro, seria melhor, devido à sua condição de gestante, trabalhar no município onde morava. Por esse motivo, ela se transferiu da UFF para a Demec-RJ.

nesse órgão público, cargo para o qual era concursada – e assumiu a responsabilidade pela Educação de Jovens e Adultos na Demec-RJ. Em sua entrevista, relata como esse período da história brasileira – principalmente nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) – foi profundamente marcado pela reforma do estado de concepção neoliberal, deflagrada na redução da máquina pública. Nessa perspectiva, os órgãos públicos foram diminuídos ao máximo, culminando no encerramento das Delegacias do MEC nos estados no ano de 1997, restando apenas as Representações do MEC nos Estados do Rio de Janeiro (Remec-RJ) e em São Paulo (Remec-SP).⁶⁰

Eliane Ribeiro relata ainda que, já na Demec-RJ, como responsável pela EJA no estado do Rio de Janeiro, começou a receber, em 1996, os documentos e as orientações do MEC/UNESCO referentes à preparação do Brasil para a V CONFINTEA. Assim, deveria ser organizado no Rio de Janeiro um Encontro Estadual de EJA, no qual seriam eleitos delegados que continuariam com as discussões nas próximas etapas preparatórias. De uma forma mais sistematizada, em seu livro *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*, Jane Paiva (2009) afirma que a metodologia desses encontros preparatórios deveria seguir um modelo norteador:

[...] envolvendo diversos setores da sociedade civil, as universidades e as várias instâncias de governo seguiam as orientações da então Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC, por meio da Coordenação Geral do Magistério e de Educação de Jovens e Adultos. Essas orientações eram oriundas de uma discussão realizada entre a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, então existente, e a SEF, para cumprir os acordos firmados com a Unesco e orientados, no tocante à América Latina, pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Orealc) (PAIVA, 2009, p. 61-62).

No caso específico do Rio de Janeiro, a organização das discussões sobre a EJA foi direcionada pela Demec-RJ, uma vez que a Secretaria de Estado do Rio de Janeiro não se mobilizou para realizar o encontro. Eliane Ribeiro relata, ainda, que, diante desse fato, ela, juntamente com o grupo de técnicos que trabalhava em sua equipe na Demec-RJ, acionou suas “redes de relações”⁶¹ ligadas à EJA e decidiu “puxar” as discussões pela Representação do MEC no Rio em parceria com a Secretaria de Estado. Dessa forma, a Demec-RJ fez uma solicitação ao

⁶⁰ Em sua entrevista, Eliane Ribeiro aponta que só restaram as Representações do MEC nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo porque esses eram responsáveis por todos os pagamentos de pensões, aposentados [...], e, se acabassem essas representações, seria um caos.

⁶¹ O conceito de “rede de relações” utilizado por Eliane Ribeiro em sua entrevista faz referência à existência de uma rede de relações pessoais existente no Rio de Janeiro e no Brasil entre pessoas ligadas à EJA.

Ministério da Educação em Brasília, que, por sua vez, autorizou que as reuniões no estado do Rio de Janeiro referentes à V CONFINTEA fossem encaminhadas daquela forma.

Nesse momento, a “rede de relações” entre os funcionários que trabalhavam com a Educação de Jovens e Adultos na Demec-RJ, e, especificamente, Eliane Ribeiro, Jane Paiva e Wanda Medrado se articulam no sentido de organizar o Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro. Utilizando os recursos e a sede da Demec-RJ, essa instituição, na figura de Eliane Ribeiro, elaborou um convite oficial e enviou para a Secretaria de Estado do Rio de Janeiro, as Secretarias Municipais, as universidades, as organizações não governamentais, os sindicatos, os movimentos sociais etc.

Diante do descaso da Secretaria do Estado do Rio de Janeiro⁶² em direcionar a organização das discussões sobre a EJA em seu território, essa rede de pessoas e técnicos da Demec-RJ temeu pela realização desse Encontro Estadual. Eliane Ribeiro relata esse processo da seguinte forma: “[...] pensamos assim: vai vir meia dúzia, né?! De repente essa reunião foi um sucesso! Veio muita gente [...] sei lá, veio umas cem pessoas. [...]” (informação verbal).⁶³

É importante contextualizar historicamente essa fala da Eliane Ribeiro diante do duro processo de desvalorização que a educação dos jovens e adultos trabalhadores vinha enfrentando desde o final do governo Fernando Collor de Mello e o início do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), devido à reestruturação do capital com a implementação das reformas de cunho neoliberal.

No âmbito da EJA, ainda no governo Collor, o terceiro Ministro da Educação, José Goldemberg, foi taxativo em suas declarações sobre o quanto a educação dos jovens e adultos trabalhadores era desnecessária e sem importância social, afirmando, assim, a necessidade de educar as crianças. Partindo dessa concepção, Goldemberg “promoveu cortes nos recursos destinados ao setor no orçamento de 1993, não esquecendo de reduzir sua importância na hierarquia interna do Ministério” (DI PIERRO, 1992, p. 03).

O período FHC tinha como meta tornar o país seguro para o capital, enquadrando o Brasil na nova divisão internacional do trabalho, passando a produzir políticas de alívio à pobreza e de controle social. Com esse objetivo, os mecanismos utilizados foram “a desregulamentação, a descentralização, a flexibilização e a privatização” (FRIGOTTO, 2002, p. 56).

⁶² O governador do estado do Rio de Janeiro entre o período de 1995-1998 era Marcelo Alencar, recém-filiado ao PSDB. Por sua indicação, quem assumiu a Secretaria de Educação foi a professora Mariléa Cruz.

⁶³ Entrevista com Eliane Ribeiro em 15/06/2009.

Com a finalidade de enquadrar o Brasil na nova ordem mundial, foi implementada uma ampla reforma educacional nesse período, priorizando a educação infantil – uma orientação dos organismos internacionais comprometidos com o financiamento da educação brasileira, principalmente o Banco Mundial (LEHER, 1999) – diante da enorme demanda de educação para jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no país. Sobre esse processo de inserção do Brasil no quadro hegemônico internacional de forma subalternizada, Rummert e Ventura (2007) defendem que

[...] a Constituição Brasileira de 1988 reconheceu o direito de todos à educação, ao afirmar o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, independentemente da idade. Entretanto, nos anos de 1990, a LDB 9.394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto 2.208/97, redefiniram os rumos da política educacional, o que significou expressivo retrocesso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acentuou-se, então, o lugar secundário ocupado pela EJA no conjunto das políticas educacionais (RUMMERT e VENTURA, 2007, p. 31. Grifo nosso).

Nessa conjuntura política de exclusiva valorização da escolarização de crianças e de crescente desresponsabilização do Estado Federal para com a Educação de Jovens e Adultos (essa questão foi abordada no capítulo I desta dissertação), o Ministério da Educação à frente do governo FHC reiterou o caráter descontínuo e aligeirado das políticas destinadas à educação da parcela mais empobrecida e de mais baixa escolaridade da classe trabalhadora.

Machado (1998) evidencia a “confusão dos anos 90” ressaltando a contradição entre as ações e as concepções de caráter descontínuo que são elaboradas nesse curto espaço de tempo – em 1992. Dois anos após sua posse, o presidente Fernando Collor de Mello sofreu o *impeachment*, sendo afastado do governo, e a presidência foi assumida por seu vice, Itamar Franco (1993-1995). Em 1995, tomou posse Fernando Henrique Cardoso (1995-1999). Este se reelegeu e continuou na presidência do país até o ano de 2002.

Com objetivos formais bastante ambiciosos na área educacional, firmados em níveis nacional – erradicar o analfabetismo no país em 10 anos (Artigo 60 da Constituição Federal - 1988) e implementar um “programa sistemático, não apenas de alfabetização, mas de garantia do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos” (MACHADO, 1998, p. 04) – e internacional – Ano Internacional da Alfabetização (UNESCO, 1990) –, o Brasil iniciou uma série de encontros e discussões em todo o país, organizados entre entidades governamentais e não-governamentais a

fim de debater a questão da alfabetização no território nacional. Devido à fragilidade política desse período, foram criados programas, projetos, comissões etc., e, com a mesma rapidez com a qual foram criados, foram encerrados, perpetuando, assim, o “descontínuo processo das políticas em EJA” (MACHADO, 1998, p. 02).

Por outro lado, ao passo que o país vivenciava profundas contradições na elaboração de políticas voltadas para a educação dos jovens e adultos trabalhadores, Machado (1998) aponta para o fortalecimento de uma mobilização organizada por setores oficiais e da sociedade civil atuantes na EJA que se empenharam na luta pela valorização dessa modalidade de ensino, criticando a “exclusiva e excludente atenção do governo à escolarização de crianças, muito menos a desobrigatoriedade do governo com a EJA” (MACHADO, 1998, p. 05). Esse era, de fato, um movimento de resistência – multifacetado e sem um caráter e estratégias bem definidas – à posição subordinada que a EJA vinha assumindo nas políticas públicas de Estado. Essa divergência se tornou mais evidente nas discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e nos Encontros Preparatórios do Brasil para a V CONFINTEA.

A propósito dos movimentos de resistência ao programa de reestruturação neoliberal brasileiro no que se refere à luta pela educação pública, gratuita e de qualidade, Saviani (2006) aponta para um movimento expressivo na sociedade brasileira marcado por uma forte mobilização em torno das discussões a respeito da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa luta foi protagonizada pelo Fórum em Defesa da Escola Pública que se comprometia não apenas com a garantia do direito a educação, mas com a superação do dualismo da sociedade e da educação brasileira.

Com a volta da democracia representativa nos anos 1980, recomeça a luta política pela democratização da educação com o primeiro projeto de LDB que, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve intensa participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas. Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia. O que significava tentar reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação (CIAVATTA, 2005).

Saviani (2006) aponta, ainda, que a EJA sofreu profundas alterações conceituais desde o início das discussões sobre a LDBN, em 1988, até a sua aprovação em 1996, afirmando que, apesar da mudança do nome de “Ensino Supletivo” – Lei nº 5.692/71 – para “Educação de Jovens e Adultos” – Lei nº 9.394/96 –, a concepção de suplência permaneceu. No projeto aprovado na

Câmara, o Capítulo XII – *Da Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores* – buscava superar a concepção de suplência, de reposição da escolaridade perdida, atrelando, assim, a EJA ao mundo do trabalho – uma educação voltada para a classe trabalhadora, tendo o trabalho como um princípio educativo. Contudo, o que prevaleceu na nova LDB foi a concepção de suplência, remetendo à reposição dos estudos.

Diferentemente de Saviani (2006), que – por sua formação no materialismo histórico dialético – em sua análise privilegia o conceito de classe social na discussão da EJA na LDBN, Machado (1998) enfatiza mais o movimento de resistência crescente nos encontros preparatórios do Brasil para a V CONFINTEA. Essa autora analisa esse movimento como uma possibilidade de alternativa às reformas educacionais em vigência no Brasil no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, possibilitando a construção de consensos entre o Estado e a sociedade civil. É importante pontuar que esse movimento não se estruturava a partir do comprometimento com os interesses da classe trabalhadora, organizando-se, por sua vez, em torno de “pessoas” e entidades comprometidas com a valorização da EJA como um direito. Esse movimento de resistência foi a gênese da criação oficial do Fórum de EJA/RJ no ano de 1997.

Voltando à entrevista de Eliane Ribeiro, vemos que ela enfatiza, ainda, duas questões pertinentes para se pensar sobre o processo de formação do Fórum de EJA/RJ. A primeira se refere à extinção da Fundação Educar (1990), quando o governo federal se eximiu da responsabilidade com a EJA, transferindo para os estados e os municípios, sem nenhuma negociação prévia, a tarefa de trabalhar com essa modalidade. Eliane Ribeiro relata que a reforma educacional de descentralização da oferta e do financiamento da EJA foi implementada arbitrariamente, mas não foi pensada sua concretização. “[...] então, quer dizer isso: *o como* não foi pensado” (informação verbal).⁶⁴

Essa questão de falta de preparação dos estados e dos municípios para trabalharem com a EJA diante da retirada do governo federal – assim como as novas regras para o financiamento, que impediam a ampliação de turmas voltadas para a educação de jovens e adultos trabalhadores uma vez que suas matrículas não eram contabilizadas no total dos recursos do Fundef – é um ponto importante na nossa reflexão sobre a reconstrução histórica do Fórum de EJA/RJ.

⁶⁴ Entrevista com Eliane Ribeiro em 15/06/2009.

Osmar Fávero⁶⁵ relata a relevância da participação dos técnicos que trabalhavam na coordenação e na equipe de Educação de Jovens e Adultos da Demec/Remec-RJ na prática de assessoria aos municípios do estado do Rio de Janeiro diante do descaso do governo federal no final dos anos de 1990. Para Fávero, essa era uma prática que se iniciava contraditoriamente pelos técnicos da Demec/Remec-RJ, afirmando, ainda, que a “Demec é uma contradição dentro do MEC” (informação verbal)⁶⁶ – nessa fala, o entrevistado se refere à atuação dos técnicos da Demec/Remec-RJ. Era contraditória uma vez que o direcionamento do Ministério da Educação era a ênfase na descentralização da organização e do financiamento da EJA, e esses técnicos – principalmente Eliane Ribeiro, Maria Fernanda Rezende Nunes, Luiz Carlos Gil Esteves e Miguel Farah Neto – buscavam auxiliar o estado e os municípios nessa nova tarefa a eles delegada. Fávero afirma que

[...] eles acharam isso de fazer porque estavam na EJA e viram os municípios, começaram a circular. Os municípios começam a pedir assessoria; eles iam aos municípios ajudar, como vão até hoje (informação verbal).⁶⁷

Ou seja, essa prática de assessoria e de ajuda que se iniciou entre os técnicos da Demec/Remec nos municípios do estado do Rio de Janeiro, e em grande medida, persiste até hoje.

Osmar Fávero aponta ainda em sua entrevista que essa foi uma prática muito comum na trajetória de formação de Eliane Ribeiro, Jane Paiva e Wanda Medrado. Essas assessorias prestadas no período da V CONFINTEA fortaleceram a relação dos técnicos da Remec-RJ e ajudaram na formação de um espaço de discussão mais ampliado após a Conferência em Hamburgo: o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro.

É importante pontuar que a prática de assessoria prestada por essas profissionais continua até hoje e, em certa medida, é uma orientação para a atuação do Fórum de EJA/RJ.

⁶⁵ Além das entrevistas com as três fundadoras do Fórum de EJA/RJ, optamos por realizar uma entrevista com o professor Osmar Fávero por compreendermos que este é uma referência em Educação Popular e que as concepções educacionais tanto de Eliane Ribeiro quanto de Jane Paiva e Wanda Medrado se aproximam, em grande parte, das concepções defendidas por esse professor no que se refere à Educação de Jovens e Adultos no Brasil contemporâneo. É importante pontuar, também, que Osmar Fávero foi orientador da pesquisa de doutorado de Eliane Ribeiro e de Jane Paiva no Programa de Pós-graduação na Universidade Federal Fluminense.

⁶⁶ Entrevista com Osmar Fávero em 02/12/2009.

⁶⁷ Idem.

Retomando o processo de reconstrução histórica do Fórum de EJA/RJ e a formação profissional e teórica de suas três membros fundadoras, é necessário compreender como se efetivou a aproximação de Eliane Ribeiro, Jane Paiva e Wanda Medrado com a Educação de Jovens e Adultos. Por meio das entrevistas, pudemos constatar que essa aproximação aconteceu no interior do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Longe de analisar profundamente o MOBRAL, uma vez que não é esse o objetivo desta pesquisa, penso que, sobre esse tema específico, cabe uma análise um pouco mais detalhada, uma vez que Eliane Ribeiro, Jane Paiva e Wanda Medrado, que são as fontes necessárias para a construção histórica do Fórum de EJA/RJ, trabalharam no MOBRAL. A formação política dessas profissionais passa por esse órgão público. Esta breve análise nos ajuda a compreender melhor a concepção política que se inseriu indiretamente na criação desse fórum. Retomaremos essa discussão mais adiante.

É importante pontuar que há divergências entre os pesquisadores da área sobre o MOBRAL, principalmente no que se refere à ideologia marcante do período histórico em que foi criado, assim como os seus objetivos e as suas práticas de atuação nacional.

Na análise de Haddad e Di Pierro (2000), o MOBRAL atendia aos objetivos políticos de uma campanha de massa e controle doutrinário do Estado autoritário, que se dividia da seguinte forma: “descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia” (p. 115).

Para Vanilda Paiva (2003), o MOBRAL, compreendido como uma campanha de alfabetização de massa desenvolvida no Brasil durante os anos de 1970, foi

[...] organizado a partir de uma logística militar, de maneira a chegar a quase todos os municípios do país, ele deveria atestar às classes populares o interesse do governo pela educação do povo, devendo contribuir não apenas para o fortalecimento eleitoral do partido governista, mas também para neutralizar eventual apoio da população aos movimentos de contestação do regime, armados ou não (p. 337).

Seguindo ainda essa mesma linha de análise, Ventura (2008) enfatiza que o MOBRAL contou com um forte apoio político do governo federal por meio de muitos recursos financeiros e propaganda. A contradição evidenciada por essa autora é que, ao passo que o MOBRAL se desenvolvia no formato centralizador em nível nacional, administrado por uma coordenação

específica dentro do próprio Ministério da Educação – que tinha em sua presidência o economista Mário Henrique Simonsen –, este mesmo ministério, por sua vez, iniciava um processo de descentralização do Ensino Fundamental.

Dessa forma, existia no MEC uma dualidade quanto à concepção de formação dos jovens e adultos trabalhadores e à sua finalidade: uma divisão entre as ações do MOBRAL centrada na alfabetização e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental – voltadas para as frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, com forte controle social –, e a orientação Nacional do Ministério da Educação quanto ao desenvolvimento desse mesmo ensino, enfatizando sua descentralização.

A discussão relevante sobre o MOBRAL para os limites desta pesquisa é a contradição entre a concepção hegemônica existente no interior desse órgão e a prática de alguns funcionários no seu interior. Essa contradição se evidencia na existência da concepção educacional do MOBRAL, claramente comprometida com os interesses da ditadura, ao passo que as práticas de alguns funcionários – em níveis mais particularizados de atuação – se mostravam contrárias a esta. Ou seja, existe uma ligação direta entre o MOBRAL e a ditadura militar, contudo, esta não se efetiva da mesma forma no interior desse órgão (PAIVA, 2003).

Na perspectiva de outros autores que também discutem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, na maioria profissionais que trabalharam no MOBRAL durante os anos de 1970 e 1980, esse tema merece um pouco mais de cuidado em sua análise. Como se trata de uma pesquisa que visa à construção histórica do Fórum de EJA/RJ, utilizaremos as entrevistas realizadas com as fundadoras desse espaço político, que, por sua vez, traduzem essa outra análise do MOBRAL.

Mais uma vez a contradição se evidencia fortemente nessa análise, que precisa ser realizada enfatizando as concepções em disputa no interior desse órgão, assim como a relação entre a conjuntura em que foi criado e as ações realizadas em nível micro pelos funcionários técnicos.

Vanilda Paiva (2003), em sua análise sobre o MOBRAL, prioriza mais o contexto estrutural em que esse órgão foi criado, considerando o objetivo de dominação ideológica preconizado pela ditadura civil-militar por meio da educação das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora. Isso não significa que essa autora despreze as ações educacionais realizadas pelos projetos organizados pelos técnicos em um nível mais micro. Em seu livro *História da*

educação popular no Brasil, Vanilda Paiva (2003) expõe seu depoimento sobre a extinção do MOBRAL. Enfatizando a contradição no fim desse órgão, a autora afirma que

[...] o processo de extinção de uma instituição com uma longa história e fortemente enraizado em todo o país é necessariamente complexo. O país se livrou do imenso desperdício que significava a manutenção daquela estrutura, dentro da qual muitos interesses estavam fortemente sedimentados. Perdeu, por outro lado, um vínculo de ímpar capilaridade. Muitos trabalhos valiosos eram realizados no plano micro e tiveram que ser igualmente extintos. Muitas pessoas perderam seus empregos. Foi preciso, enfim, atravessar um processo de ajuste dos quadros especializados, muitos dos quais foram absorvidos pela Fundação que o sucedeu (PAIVA, 2003, p. 406).

Dessa forma, Vanilda Paiva evidencia que, se o país se favoreceu com o fim do MOBRAL, “montado com uma logística militar” (p. 405), foi também uma grande perda o encerramento dos projetos educacionais realizados em nível micro, que, por sua vez, não compactuavam com a ideologia defendida pelos beneficiados com a ditadura civil-militar.

Seguindo uma análise embasada na vivência profissional no MOBRAL assumindo funções técnicas, de planejamento e execução de projetos de EJA e sem ingerência sobre as concepções hegemônicas desse órgão, Jane Paiva e Wanda Medrado partem de uma outra análise sobre o MOBRAL, priorizando a visão mais micro dessa instituição.

Vivenciando a década de 1970 e 80 no MOBRAL como técnica na área pedagógica, Jane Paiva afirma que em muitas pesquisas sobre esse órgão as contradições não aparecem, e isso é um erro. Uma questão interessante que ela levanta sobre o MOBRAL e que se estende também para a Fundação Educar é o fato de esses órgãos sempre investirem na formação de seus quadros técnicos. Havia uma liberação na carga horária desses profissionais para cursarem suas especializações, mestrados e doutorado. Jane Paiva afirma, ainda, que essa formação não era controlada pelo MOBRAL – ou seja, o que se poderia ou não estudar –, conferindo uma certa liberdade na formação intelectual de seus técnicos dentro dos quadros ditatoriais.

Essa realidade não impedia que esses mesmos técnicos realizassem suas funções ligadas ao órgão em que trabalhavam, funções essas ligadas ao interesse central do MOBRAL. Jane Paiva expõe essa questão da seguinte forma:

[...] o trabalho funcionava da seguinte forma: no MOBRAL existia o setor de pesquisa e avaliação; então, trabalhava-se fazendo as pesquisas e as avaliações [...]. Quer dizer, havia os interesses da instituição, as demandas que precisavam ser cumpridas. Se existia um programa, era preciso fazer a avaliação, como, por exemplo, o programa de

educação integrada, do autodidatismo. Por outro lado, havia pesquisas propostas pelos técnicos que nunca foram bloqueadas por essa instituição (informação verbal).⁶⁸

Ou seja, uma análise do MOBRAL sob a perspectiva micro aponta que, dentro de uma instituição comprometida com os interesses da ditadura civil-militar, havia uma certa mobilidade no que se refere à formação intelectual, à atuação pedagógica dos técnicos e até mesmo a ações de resistência à concepção educacional estabelecida. Nessa perspectiva, a ênfase analítica encontrava-se centrada em uma atuação política de “explorar as contradições do sistema”.⁶⁹

Essa forma de concepção política de “atuar nas contradições do sistema” é relevante para a melhor compreensão do nosso objeto, uma vez que essa concepção é defendida até hoje pelo Fórum de EJA/RJ. Esse ponto de vista aponta para uma realidade na qual cabe aos movimentos sociais agirem entre as “brechas” expostas pela contradição do sistema, uma vez que este, em sua totalidade, é impossível alterar. Com isso, não afirmamos que os grupos políticos que defendem essa concepção de atuação não acreditem ou mesmo defendam uma mudança social, mas afirmamos que essa concepção de atuação nas contradições do sistema pressupõe uma transformação da sociedade que não parte de uma análise da totalidade social comprometida com a luta pela emancipação da classe trabalhadora.

Essa concepção de “agir nas brechas” defendida por Jane Paiva e Wanda Medrado em suas entrevistas não deve ser confundida com a concepção de atuação política proposta por Gramsci, que, por sua vez, se insere na tradição do materialismo histórico (marxista-leninista) de compreensão social.⁷⁰

Comprometido com a luta pela emancipação da classe trabalhadora e com o objetivo de analisar o Estado inserido no modelo de produção capitalista, Gramsci focaliza em seus estudos a

⁶⁸ Entrevista com Jane Paiva em 23/11/2009.

⁶⁹ A prática política de agir nas contradições do sistema é apontada pelas três entrevistadas como “agir nas brechas”. Contudo, é preciso evidenciar que essa atuação política implementada pelas três entrevistadas não considera uma ruptura com o modo de produção capitalista, mas uma atuação reivindicatória dentro dele. Dessa forma, o “agir nas brechas” significa uma atuação dentro do sistema não considerando sua transformação radical. A prática política de agir nas contradições do sistema apontada pelas entrevistadas não se compromete com uma atuação da classe trabalhadora, que, como coloca Marx (2006), se vale da contradição inerente ao modo de produção capitalista e, “aproveitando-se das divisões internas da própria burguesia, força o reconhecimento legal de certos interesses particulares dos trabalhadores, como a lei da jornada de dez horas de trabalho, na Inglaterra” (p. 42).

⁷⁰ A concepção social gramsciana aponta para a introdução de novas categorias e mediações necessárias para a compreensão das sociedades capitalistas contemporâneas. De acordo com Coutinho (2003), o pensamento de Gramsci se apresenta dentro da tradição do materialismo histórico como uma “superação dialética: isso significa que Gramsci maduro *não nega* todas as conquistas do leninismo, mas *conserva* seu núcleo central ao mesmo tempo em que o *desenvolve*” (p. 83-84. Grifos do autor).

construção e a manutenção da hegemonia, evidenciando a disputa entre concepções divergentes entre a classe dominante e a classe trabalhadora, assim como o processo de construção de contra-hegemonia organizado por esta. Em seus estudos sobre o pensamento gramsciano, Rummert (2000) afirma que

[...] o processo de conquista e de manutenção da hegemonia pressupõe a difusão de uma determinada concepção de mundo e a conseqüente influência em todos os aspectos da vida e do pensamento dos diferentes grupos que integram a sociedade. Na dinâmica que dá vida a esse processo, evidenciam-se confrontos entre modos de conceber tanto a realidade quanto as formas de atuar sobre ela (RUMMERT, 2000, p. 26).

Dessa forma, a disputa por hegemonia entre as duas classes antagônicas existentes no modo de produção capitalista é travada em todos os espaços da sociedade, nos quais a classe que detém a hegemonia no atual período histórico busca a construção de um consenso entre as concepções divergentes. Nesse sentido, Rummert (2000) afirma ainda que

[...] torna-se, nesse caso, necessário manter sob controle as forças sociais heterogêneas, através do consentimento, da busca de consenso, e impedir que esses antagonismos aflorem, o que poderia gerar uma crise no bloco social. Nesse sentido, o momento político da correlação de forças, que permeia o campo da hegemonia, constitui o espaço de interlocução entre forças sociais antagônicas (RUMMERT, 2000, p. 27).

A partir dessa breve explanação, é possível concluir que a concepção social de Gramsci se compromete com os interesses da classe trabalhadora e com a sua emancipação, e, por isso, ele se dedica ao estudo do Estado e das possibilidades concretas para a construção de uma contra-hegemonia atrelada aos interesses do mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, é preciso enfatizar a diferença entre a concepção exposta brevemente acima, na qual esta pesquisa se fundamenta, e a concepção política de “agir nas brechas” do sistema.

É bem verdade que nem todos que trabalhavam no MOBREAL compactuavam com as concepções educacionais e de sociedade defendidas pela ditadura civil-militar. Por outro lado, a concepção apresentada como resistência ao posicionamento da ditadura civil-militar pelas

fundadoras do Fórum de EJA/RJ⁷¹ – a concepção política de “atuar nas contradições do sistema” – naquele período como técnicas do MOBRAL e depois da Fundação Educar – não apresenta uma reflexão de transformação social efetiva comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

Retomando a discussão sobre o MOBRAL com ênfase na perspectiva micro apresentada por Jane Paiva e Wanda Medrado em suas entrevistas, é importante pontuar que, de fato, é necessário compreender melhor as contradições existentes entre as concepções e as ações defendidas por esse órgão e as concepções e ações desenvolvidas em seu interior pelos técnicos no âmbito mais local de atuação.

No ano de 1985, o MOBRAL foi extinto. De acordo com Vanilda Paiva (2003), a extinção desse órgão estava nos planos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – que abarcava grande parte da oposição à ditadura civil-militar –, uma vez que o MOBRAL representava a ideologia autoritária do período histórico anterior. Além dessa clara associação entre o MOBRAL e a ditadura, Paiva (2003) aponta, ainda, que o interesse na extinção desse órgão centrava-se também na sua “precária efetividade, fato que obrigava a mudar de clientela-alvo e mesmo de objetivos” (p. 404). Nesse contexto, como forma de substituição do MOBRAL, foi criada a Fundação Educar (1985).

Estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o MOBRAL já não encontrava no contexto inaugural da Nova República condições políticas de acionar com eficácia os mecanismos de preservação institucional que utilizara no período precedente [...] (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 120).

Apesar de poucas fontes sobre a Fundação Educar, esse órgão também precisa ser analisado na perspectiva da contradição. Como esse não é o objetivo de nossa pesquisa, procuraremos apontar brevemente a atuação desse órgão no país em seu breve período de existência, pontuando seus caminhos e concepções, considerando a atuação das profissionais Eliane Ribeiro, Jane Paiva e Wanda Medrado.

É um equívoco analisar a Fundação Educar como continuação do MOBRAL, uma vez que essa nova instituição apresentava ações comprometidas com uma outra concepção educacional,

⁷¹ É importante pontuar que, apesar de esse grupo trabalhar com o conceito de contradição, não se tratam de uma compreensão do movimento contraditório do real preconizado por Marx e da contradição do sistema do modo de produção capitalista compreendido nos limites antagônicos das duas classes sociais.

além de apresentar modificações significativas em sua estruturação. Com a extinção do MOBRAL, os técnicos que trabalhavam nesse órgão foram realocados na Educar. Apesar de ter herdado toda a organização burocrática da instituição anterior, a Fundação Educar rompeu com o paralelismo existente no período antecedente – MOBRAL e MEC –, subordinando sua coordenação à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Com relação à concepção educacional, a Educar apresentava uma nova proposta pautada na concepção neoliberal e na descentralização das ações. Ao contrário do MOBRAL, que funcionava como uma instituição executiva direta, a Fundação Educar assumiu a função de órgão de fomento e apoio técnico.

A diretriz de descentralização fez com que a Fundação assumisse o papel de órgão de fomento e apoio técnico, privilegiando a modalidade de ação indireta em apoio aos municípios, estados e organizações da sociedade civil. O objetivo era induzir que as atividades diretas da Fundação fossem progressivamente absorvidas pelo sistema de ensino supletivo estaduais e municipais. Assim, as Comissões Municipais do MOBRAL foram dissolvidas e as prefeituras municipais, herdeiras das suas atividades de ensino, passaram a constituir os principais parceiros conveniados à Fundação, ao lado das empresas e organizações civis de natureza variada. A Educar manteve uma estrutura nacional de pesquisa e produção de materiais didáticos, bem como coordenações estaduais, responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica aos parceiros, que passaram a deter autonomia para definir seus projetos político-pedagógicos (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 120).

Essas modificações são consideradas avanços no campo da EJA por alguns pesquisadores. Contudo, é importante pontuar que essa aparente “flexibilidade” de atuação de estados e municípios caracterizada na autonomia de formulação de seus projetos pedagógicos coaduna com as diretrizes neoliberais de reestruturação do Estado, enfatizando, dessa forma, uma severa divisão entre o planejamento e a execução das ações.

A divisão dos marcos históricos da educação dos jovens e adultos trabalhadores no Brasil desenvolvida por Ventura (2008) apresenta o período entre meados dos anos de 1990 e 2000 profundamente marcado pelas experiências neoliberais dos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.

É preciso compreender esse período histórico brasileiro como parte de um grande projeto de sociabilidade burguês em andamento no país e no mundo que, comprometido com os interesses do grande capital internacional, apresenta modificações políticas e sociais na passagem

dos anos de 1990 para os anos 2000, mantendo, portanto, sua base econômica.⁷² Essa compreensão é importante uma vez que nossa análise sobre as políticas sociais voltadas para a educação das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora implementadas nos governos FHC e Lula se fundamenta na relação dialética entre a base econômica da organização da produção, nas relações sociais de poder e em suas redefinições historicamente contextualizadas (NEVES, 2005b).

Partindo dessa análise social, podemos afirmar que, apesar de haver mudanças conjunturais entre os governos FHC e Lula no que se refere a políticas educacionais – com ênfase na EJA –, a lógica de uma educação subalternizada para a classe trabalhadora permanece (RUMMERT e VENTURA, 2007). Se analisados e comparados na perspectiva da contradição os programas voltados para o atendimento dos jovens e adultos trabalhadores nos dois governos supracitados, é possível observar alguns avanços, principalmente no que se refere à atuação do governo federal. Contudo, a lógica que orienta essas ações se fundamenta nos interesses do capital referente aos países periféricos. Nessa perspectiva, é notória a permanência de programas aligeirados, tanto no governo FHC, quanto no governo Lula,⁷³ com forte “caráter de amenização das tensões sociais e dos impasses inerente à lógica do sistema” (RUMMERT e VENTURA, 2007, p. 40).

Feita a apreciação mais geral desse período das experiências neoliberais dos governos FHC e Lula, retomamos o objetivo de reconstrução histórica do Fórum de EJA/RJ com ênfase na trajetória política e profissional de suas fundadoras.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos no contexto da reestruturação do Estado e da reforma educacional em andamento no país nos anos 90, é possível observar a implementação de uma política de descentralização das ações e do financiamento e da oferta

⁷² Neves (2005) divide esse projeto brasileiro da seguinte forma: a primeira etapa estendeu-se pela “primeira metade dos anos de 1990 e se encerrou com a implantação do Plano Real” (p. 91); a segunda “correspondeu aos dois governos Fernando Henrique Cardoso” (p. 92); a terceira e última etapa iniciou-se com a “vitória de Lula da Silva para a Presidência da República no período de 2003 a 2006” (p. 95).

⁷³ As principais ações do *governo FHC (1995-2002)* voltadas para a educação de jovens e adultos trabalhadores foram: Programa Alfabetização Solidária (PAS); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), e as principais ações do *governo Lula (2003-2006)* voltadas para a educação de jovens e adultos trabalhadores foram: Programa Brasil Alfabetizado; Programa Saberes da Terra, Projeto Escola de Fábrica; Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Plano Nacional de Qualificação; Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego; Projeto Juventude Cidadã; Consórcio Social da Juventude; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae); Soldado Cidadão; Programa Agente Jovem e Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) (VENTURA, 2008).

dessa modalidade de ensino, ao mesmo tempo em que o MEC assumia uma forte regulação e o controle através da criação de referenciais curriculares (DI PIERRO, 2001). Um exemplo dessa política foi a extinção da Fundação Educar em 1990, não sendo construída nenhuma outra instituição para assumir as responsabilidades da Educação de Jovens e Adultos no âmbito nacional.⁷⁴ Nesse caminho, foi durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso que o processo de desqualificação da educação dos jovens e adultos trabalhadores se aprofundou com a intensificação do processo de descentralização e a desqualificação legal dessa modalidade de ensino.⁷⁵

É nesse contexto político-social brasileiro que se insere a construção do Fórum de EJA/RJ. Contra o processo de desqualificação da Educação de Jovens e Adultos foi criado esse espaço de discussão política no ano de 1997. Foi a partir da mobilização nacional gerada pela convocação do Brasil para a participação da V CONFINTEA que as discussões e o diagnóstico sobre a EJA se tornaram mais evidentes, possibilitando a organização de um espaço de luta no estado do Rio de Janeiro que aglutinasse as pessoas que partilhassem de uma concepção de EJA divergente da apresentada pelo MEC.

Retomando as entrevistas, uma segunda questão interessante colocada por Eliane Ribeiro foi a mobilização causada a partir do Encontro de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro organizado pela Demec-RJ (que enviou os convites e preparou todo o evento) junto com a Secretaria de Estado. A expectativa da participação das instituições e de outros profissionais nesse encontro era muito pequena, uma vez que, devido ao processo de descentralização, era muito difícil mapear as ações ligadas à Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas tanto pelas prefeituras, quanto pelas instituições privadas e filantrópicas.

É interessante notar que, nesse primeiro impulso de organização de discussões e de mapeamento da EJA no estado do Rio de Janeiro, constatou-se que havia uma grande demanda

⁷⁴ Após a extinção da Educar, o governo Collor, em atendimento ao Ano Internacional da Alfabetização, instituído pela UNESCO, criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que teve uma grande divulgação nos meios de comunicação, mas poucas ações práticas. De acordo com Ventura, o “PNAC promoveu mais alarde do que ações concretas, morrendo antes mesmo do seu efetivo nascimento, sem apoio financeiro e político, tendo simplesmente caído no esquecimento” (<www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>, p. 15, acessado em 14/12/2009).

⁷⁵ O processo de desqualificação da Educação de Jovens e Adultos implementado pelo governo FHC já foi amplamente discutido no primeiro capítulo desta dissertação. Esse processo se refere à reestruturação da concepção de EJA adotada em nível nacional, que serve de base para as ações do governo federal voltada para a educação das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora. Todas as atitudes do governo federal nesse período com relação à EJA são embasadas nas teses neoliberais.

pela educação desses jovens e adultos trabalhadores, e que algumas ações estavam sendo desenvolvidas por organizações governamentais e não governamentais, mesmo sem nenhum amparo financeiro ou pedagógico do governo federal (informação verbal).⁷⁶

Por outro lado, é preciso pontuar que, pelo fato de ter sido a Demec-RJ a instituição principal – na figura fundamental da Eliane Ribeiro, que era a responsável pela EJA nesse órgão público, e na equipe técnica que também trabalhava nesse espaço – que organizou o Encontro de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro – enviando os convites e organizando toda a parte de secretaria do evento –, essa chamada da Demec-RJ foi de fato uma convocação, e não um mero convite, devido à relevância desse órgão do MEC no estado do Rio de Janeiro. O secretário estadual e os secretários municipais de Educação, ao receberem um “ofício-convite” da Demec-RJ para o Encontro de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, com certeza mandariam representantes. A discussão se amplia, também, com o convite feito ao Sistema S, às universidades e a outras organizações governamentais e não governamentais. Sobre essa questão da convocação da Demec-RJ, Osmar Fávero afirma que “era ela [Eliane Ribeiro], ou o grupo que estava com ela na Demec, quem mandava ofícios para os municípios, convidando para as reuniões. Devia partir deste mesmo grupo também a convocação para as universidades.” (informação verbal).⁷⁷

Contudo, apesar de o Encontro de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro ter sido organizado pela Demec-RJ – que de fato era um órgão de relevância estadual e nacional em educação, e, por conta dessa representatividade, qualquer encontro convocado por esse órgão teria muito mais repercussão do que uma reunião organizada por qualquer outra instituição estadual ou municipal –, não queremos desmerecer a importância da mobilização das organizações governamentais e não governamentais em torno da discussão sobre a EJA nos níveis dos municípios, do estado e no debate nacional. A atuação desse grupo de funcionários da Demec-RJ, juntamente com a rede criada, principalmente nas figuras de Eliane Ribeiro, Jane Paiva e Wanda Medrado, foi fundamental para um primeiro passo na discussão mais ampliada da Educação de Jovens e Adultos diante da descentralização do governo federal no que se refere às políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino durante os anos de 1990.

⁷⁶ Entrevista com Eliane Ribeiro em 15/06/2009.

⁷⁷ Entrevista com Osmar Fávero em 02/12/2009.

As etapas preparatórias para a V CONFINTEA foram prosseguindo durante o ano de 1996, encaminhando as discussões municipais, estaduais e regionais para o Encontro Nacional que ocorreu em Natal, RN (Natal, RN, setembro de 1996). Esse movimento contraditório de construção de um diagnóstico da EJA no Brasil e da discussão sobre a concepção da educação da classe trabalhadora em nível nacional foi desconsiderado pelo governo federal diante da promulgação da Lei Darcy Ribeiro (Lei nº 9.394/96)⁷⁸ e da implementação do Programa Alfabetização Solidária (PAS) como a principal política de estado voltada para a EJA. É importante ressaltar que o PAS foi divulgado oficialmente no Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Natal, RN, setembro de 1996), se opondo, por sua vez, a todo o processo de discussão que havia sendo travado no país nesse período (MACHADO, 1998).

Dessa forma, o Ministério da Educação “descartou” o documento final do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, desconsiderando toda a discussão e a formulação do diagnóstico brasileiro sobre a EJA organizado a partir das discussões nos Encontros Estaduais e nos Encontros Regionais, e encaminhou para a V CONFINTEA um outro documento que refletia as concepções do atual governo federal para a educação dos jovens e adultos trabalhadores.

Esse período foi marcado por uma forte contradição e por disputas por hegemonia no que se refere à concepção de EJA adotada no Brasil. A conjuntura internacional encontrava-se marcada pelo reordenamento do capital empenhado com o novo projeto de sociabilidade – o neoliberalismo de terceira via – amplamente divulgado pelos organismos internacionais, principalmente UNESCO e Banco Mundial. No que se refere à educação, esse novo projeto de sociabilidade burguês voltava-se para a valorização do conhecimento e da diversidade, enfatizando a necessidade de aprender durante toda a vida. Nessa perspectiva, a EJA era valorizada enquanto formação do trabalhador diante das novas competências⁷⁹ necessárias ao mercado “flexível”.

⁷⁸ É importante pontuar que, para alguns pesquisadores que participaram da criação do Fórum de EJA do Rio de Janeiro e atuam nesse espaço até hoje, a LDB de 1996 é considerada satisfatória. Em sua entrevista, Jane Paiva afirma: “E quando a CONFINTEA vem, e ela vem no ano seguinte, seis meses depois que a gente promulgou a nossa LDBEN em 1996, é de dezembro de 1996 e a CONFINTEA é de junho de 1997, então a LDBEN, o que é que faz? Reafirma o princípio constitucional do direito que já estava lá. E regula esse direito de uma forma que a gente na época ficou muito incomodada, porque houve todo aquele processo de que aquele não era o texto original... mas hoje eu atribuo a esse texto ser muito melhor do que se a gente tivesse todo aquele desdobramento que tinha, porque o outro regulava muito a EJA, e talvez a gente não tivesse avançado tanto. Na hora em que a gente trocou toda aquela regulação por dois artigos, nós deixamos muito mais aberto o processo, o problema é que os conselhos estaduais e municipais fecham. Mas, aqueles dois artigos permitem tudo na EJA. São eles que nos dão apoio, e como tal, porque eles estão num nível maior, embora o Conselho regule, você pode invocar a lei maior.”

⁷⁹ Sobre as novas competências ver Kuenzer (2005 e 2007).

Internamente, o Brasil passava por uma ampla reforma do Estado, em que o governo FHC buscava conciliar os interesses do capital internacional e da burguesia brasileira enquadrando o país na nova ordem mundial. “O resultado foi um monumental processo de privatização, desindustrialização, ‘integração’ servil e subordinada à ordem mundializada, convertendo-nos em país do cassino financeiro internacional” (ANTUNES, 2005, p. 37), [...] “isso sem falar no destroçamento social que se acentua, na desregulamentação e na precarização do trabalho, no desemprego explosivo, conferindo-nos o título de quarto país em desemprego absoluto mundial, como nos mostrou recentemente a *Folha*” (Idem, p. 44. Grifo do autor).

Diante do reordenamento político-econômico vivenciado pelo Brasil em meados dos anos de 1990, tornou-se necessária uma reelaboração da concepção educacional referente à educação dos jovens e adultos trabalhadores. A política de investimento na educação de crianças e o “descaso” com a EJA não correspondiam mais às orientações dos organismos internacionais para os países periféricos. Essa era uma questão que o governo brasileiro necessitava reformular.

Diante dessa necessidade de repensar a concepção de EJA no Brasil e de conciliar os interesses em disputa no interior do país, a V CONFINTEA foi um marco inicial no processo de “harmonização” dos interesses da concepção de EJA defendida pelo capital internacional e das pressões feitas pelas organizações governamentais e não governamentais nos encontros preparatórios para a conferência em Hamburgo.

A luta, que se iniciava no Brasil durante a preparação do país para a V CONFINTEA, em defesa da EJA como um direito se fortalece com a concepção de EJA apresentada e defendida em Hamburgo: a educação ao longo da vida.⁸⁰ O estado do Rio de Janeiro, como apontado no documento resultante do Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (1996), dá prosseguimento às discussões iniciadas em 1996. Naquele momento, essas reuniões passaram a ser encaminhadas pela Remec⁸¹, tendo como figura central nessa instituição Eliane Ribeiro, que novamente articulou sua rede formada por Jane Paiva e Wanda Medrado. Criou-se, oficialmente, o primeiro Fórum de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no Estado do Rio de Janeiro no ano

⁸⁰ É importante pontuar que não foi a primeira vez em que essa concepção educacional foi apontada como referência nos documentos internacionais. Contudo, no caso específico do Brasil, a concepção da educação ao longo da vida foi introduzida no país com muita força amparada nos documentos gerados na V CONFINTEA.

⁸¹ As Delegacias do MEC nos estados foram extintas no ano de 1997 para a criação das Representações do MEC nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo.

de 1997.⁸² Esse espaço se apresentava como uma possibilidade de continuar as discussões iniciadas no ano anterior – no contexto de preparação do país para a V CONFINTEA – entre as entidades governamentais e não governamentais, apontando para uma prática política de articulação informal entre pessoas ligadas à EJA. Para Jane Paiva (2009), os Fóruns de EJA “vêm resistindo a políticas e suas enunciações, propondo ações e práticas antagônicas e de compreensão ampliada em relação ao lugar que a EJA deve ocupar oficialmente, interferindo e transformando concepções e participando como ator coletivo crítico na formulação de políticas públicas” (p. 215).

O processo de construção do Fórum de EJA/RJ não se igualava à formação dos outros Fóruns de Educação de Jovens e Adultos brasileiros. Considerando suas particularidades, cada estado e região do país teve seu processo específico de formação de seus fóruns. É importante pontuar que a criação do Fórum de EJA no Estado do Rio de Janeiro inspirou também a criação de outros fóruns de luta, como: Fórum de Educação Infantil, Fórum de Educação Especial, Fórum de Ensino Médio e Fórum de Financiamento da Educação (PAIVA, 2009).

Nesse caminho de construção de uma luta pela EJA como um direito, buscando um fortalecimento e uma visibilidade no âmbito nacional, os Fóruns de EJA existentes no Brasil naquele momento – havia quatro fóruns de EJA além do RJ: MG, ES, RS e SP – foram se articulando, e aconteceu o Primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (I ENEJA) em 1999 no Rio de Janeiro. De acordo com Soares (2003), a decisão sobre a criação de Encontros Nacionais de EJA adveio de um encontro realizado em Curitiba-PR no ano de 1998, convocado pela Oficina Regional da UNESCO (Orealc) – a fim de socializar as discussões e concepções oriundas da V CONFINTEA. Nesse encontro estavam presentes três dos cinco representantes da delegação oficial que esteve em Hamburgo – ONGs, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) – além dos Ministérios da Educação e do Trabalho. O encaminhamento final desse encontro foi a criação do primeiro ENEJA no país, realizado em 1999 no Rio de Janeiro.

⁸² Sobre a criação do Fórum de EJA/RJ, há uma divergência quanto ao ano de sua fundação. Eliane Ribeiro relata em sua entrevista que esse fórum foi criado oficialmente em 1997, e que as discussões que precedem esse ano são referentes à preparação do Brasil para a Conferência, que aconteceria em 1997 em Hamburgo, e não ao fórum propriamente dito. Paiva (2009), por outro lado, já afirma que o Fórum de EJA/RJ nasceu em junho de 1996 em meio à “discussão nacional preparatória para a V Confintea” (p. 215). Nessa pesquisa, partilhamos da opinião de Eliane Ribeiro quanto ao ano de formação oficial do Fórum de EJA/RJ, uma vez que, em 1997, quando os delegados retornaram da V CONFINTEA, houve uma organização real para a criação desse espaço, no qual o fórum foi pensado como um espaço de luta pela EJA reforçado pelas concepções advindas da Conferência Internacional de Educação de Adultos.

Os ENEJAs vêm sendo realizados no Brasil anualmente e têm como objetivo articular as demandas de EJA dos estados e gerar um documento que influencie as políticas públicas do governo federal, além de formular e analisar concepções educacionais e de sociedade.⁸³ Esses Encontros Nacionais de EJA contam com a participação e o financiamento do MEC, assim como de outras instituições governamentais e não governamentais.

Contudo, é importante contextualizar historicamente a luta do Fórum de EJA/RJ, uma vez que ela iniciou-se no final dos anos 90 e permanece nos anos 2000. O direcionamento das políticas da educação dos jovens e adultos trabalhadores administradas no governo FHC divergiu muito das práticas políticas implementadas pelo governo Lula – apesar de manter a mesma orientação econômica. Nesse caminho, a forma de luta desse fórum também seria alterada significativamente.

Se nos anos de 1990 a luta do Fórum de EJA/RJ se fundamentava no reconhecimento da EJA como um direito diante do abandono do governo federal a essa modalidade, nos anos 2000, principalmente no governo Lula, a EJA foi elevada ao nível de prioridade das políticas de Estado. Obviamente, podemos e devemos contestar a concepção que fundamenta as ações do governo federal voltada para a educação da parcela mais empobrecida da classe trabalhadora, mas é indiscutível que no governo Lula a Educação de Jovens e Adultos foi priorizada no âmbito nacional.

Se nos anos de 1990 o governo FHC descartava a participação da sociedade na construção de políticas para a EJA – isso se tornou bem evidente na construção do documento final brasileiro enviado para Hamburgo – reservando unicamente ao MEC o direito de formular as ações voltadas para essa parcela da população, nos anos 2000, o governo Lula abriu o Ministério da Educação para o diálogo com a sociedade na formulação de suas políticas educacionais. No caso específico da EJA, podemos citar a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) nesse processo de aproximação de Estado e sociedade na construção de uma “governança mais democrática”, já dentro da concepção do neoliberalismo de terceira via, consolidado no Brasil durante o governo Lula.

Nesse caminho, os Fóruns de EJA foram apontados como parceiros do governo na construção de políticas públicas, apresentando uma forte vertente de controle social. A parceria

⁸³ Para um estudo mais aprofundado sobre os ENEJAs, ver Ventura (2008).

entre os fóruns e o governo Lula é apontada como um grande avanço para a Educação de Jovens e Adultos.

O crescimento dos Fóruns nacionalmente e sua expressão nacional pelos ENEJAs, tornou o MEC um interlocutor privilegiado, com o qual os Fóruns vêm travando parcerias e contribuindo na formulação e efetivação de ações na área. A legitimidade dos Fóruns vem sendo reconhecida em muitos espaços, especialmente representados pela ocupação de um lugar na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA, assim como em um colegiado de representantes com o qual o Ministério tem dialogado permanentemente (<http://forumeja.org.br/brasil>. Acessado em 20/11/2009).

Nessa perspectiva, é possível problematizar a atuação do Fórum de EJA/RJ diante dessa nova realidade da política brasileira. Se durante o governo FHC a luta do Fórum de EJA/RJ aparecia como resistência, no governo Lula ela aparece como parceria e controle social. Evidente que essa mudança não pode ser atribuída unicamente ao Fórum de EJA/RJ, mas devemos considerar, também, a totalidade em que esse espaço político se insere: no caso, a mudança de governança proposta no governo Lula.

Eliane Ribeiro, quando perguntada em sua entrevista se havia uma abertura maior para a EJA e para os fóruns no governo Lula, respondeu que este governo reconheceu mais os movimentos sociais⁸⁴ pelo fato de o próprio Partido dos Trabalhadores advir do movimento social. Ainda segundo Eliane Ribeiro, seguindo essa trajetória, “o governo Lula não tinha como agir diferente” (informação verbal).⁸⁵

De fato, o governo Lula abriu um espaço maior para a participação da sociedade na discussão de suas políticas governamentais. Contudo, essa prática não implica em uma ruptura com o modelo gerador das desigualdades estruturais, mas configura-se como uma etapa do projeto de sociabilidade neoliberal de terceira via implementado no Brasil pelo governo anterior. Nesse sentido, na presidência, Lula manteve a mesma política econômica do governo FHC, aprofundando a desregulamentação das relações de trabalho, e, ao mesmo tempo, se empenha na formulação do “novo homem coletivo” (NEVES, 2005a, p. 95).

Com um discurso agregador e conciliador de conflitos sociais, e ao mesmo tempo evocando sua trajetória militante, Luiz Inácio Lula da Silva propõem uma rearticulação entre

⁸⁴ Eliane Ribeiro classifica o fórum de EJA como um movimento social e um espaço de discussão política. “Eu acho que ele é um movimento social [...], de fato ele está no campo dos movimentos sociais.”

⁸⁵ Entrevista com Eliane Ribeiro em 15/06/2009.

capital e trabalho no Brasil, no sentido de manter a hegemonia do primeiro, submetendo a classe trabalhadora por meio da criação de programas para “amenizar” as desigualdades sociais.

Sem aprofundar as análises estruturais e a qualificação do debate político, o Fórum de EJA/RJ considera a “abertura” concedida pelo governo Lula ao movimento dos fóruns de Educação de Jovens e Adultos – apresentada como possibilidade de diálogo com o governo federal na construção e na cobrança de implementação de políticas públicas – como um avanço na consolidação da EJA como um direito. Contudo, por não analisarem a EJA como uma educação de classe subordinada ao capital em sua atual fase de acumulação, o Fórum de EJA/RJ não amplia sua análise da totalidade social mais ampla em que a educação está inserida, e, por sua vez, não considera que a luta desse fórum – sem desqualificar a existência desse espaço político de discussão de EJA – no governo Lula compactua com o novo projeto de sociabilidade burguês em andamento no país.

Essa é uma afirmação que precisa ser compreendida na perspectiva da contradição. Ao mesmo tempo em que o Fórum de EJA/RJ se propõem a uma militância organizada entre setores governamentais e não governamentais que discordam do lugar que a EJA vinha assumindo no governo FHC, ele compactua com a concepção de EJA advinda dos organismos internacionais. Nos últimos anos da década de 90, esse fórum surgiu como um espaço político de oposição às ações minimalistas do governo federal voltadas para a EJA, travando, assim, uma disputa entre a concepção de Educação de Jovens e Adultos apresentada pelo Ministério da Educação naquele período e a advinda da V CONFINTEA.

Ao longo dos anos 2000, a luta desse fórum pela EJA como um direito continuou, mas de forma reconceituada. Quando o governo Lula eleva a EJA a objeto de prioridade em suas políticas, propondo um diálogo com a sociedade na elaboração dessas ações, o Fórum de EJA/RJ considera parte de suas demandas contempladas. Nesse sentido, ao invés de investir no fortalecimento político de seu espaço, qualificando o debate em torno da EJA e fazendo propostas que se opusessem às ações focais e minimalistas destinadas à educação dos jovens e adultos trabalhadores, o Fórum de EJA/RJ se limita a estabelecer uma parceria com o governo Lula e a assumir o papel de controle social de suas políticas, ou seja, agir dentro da ordem e do possível, não propondo uma contra-hegemonia.

É nesse sentido que, contraditoriamente, o Fórum de EJA/RJ, ao mesmo tempo em que propõem uma luta pela consolidação de direitos no campo da EJA, por não aprofundar uma

análise das contradições sociais geradoras das desigualdades de classe, acaba por compactuar com os interesses do capital – balizado no projeto de sociabilidade burguesa de terceira via –, tanto no sentido da concepção de Educação de Jovens e Adultos – defendendo nacionalmente a concepção de EJA atrelada à educação ao longo da vida, referendada pelos organismos internacionais, principalmente a V CONFINTEA⁸⁶ –, quanto no da organização de sua militância – priorizando a parceria e o controle social em detrimento de um posicionamento mais radical frente às propostas advindas do MEC.

Assim, a contradição encontra-se no interior desse espaço político, principalmente no que se refere à sua concepção de EJA e à sua atuação política. Para compreendermos melhor o Fórum de EJA/RJ como um espaço contraditório, tanto em nível nacional, quanto internamente, é necessário aprofundar nossa análise sobre sua organização interna.

3.2. A ORGANIZAÇÃO DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (FÓRUM DE EJA/RJ)

Uma vez compreendido o processo histórico de formação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, analisado a partir da contradição entre a conjuntura política dos anos de 1980 e 1990 e a atuação das fundadoras desse espaço político – Eliane Ribeiro, Jane Paiva e Wanda Medrado –, é necessária uma apreciação mais aprofundada de como funciona internamente o Fórum de EJA/RJ.

Criado oficialmente em 1997, logo após o retorno do Brasil da V CONFINTEA, o Fórum de EJA/RJ teve um processo longo até a consolidação de sua organização interna atual. Dividiremos nossa análise em três momentos: em um primeiro subitem, trataremos de princípios básicos organizativos que orientam o Fórum de EJA/RJ em sua criação e estão vigentes até os dias de hoje; em um segundo subitem, abordaremos a trajetória histórica da organização interna

⁸⁶ A V CONFINTEA foi fundamental para deslanchar esse processo [de luta pela consolidação da EJA como um direito], e o apoio da UNESCO tem sido determinante para manter na agenda do país a mobilização em torno do tema, ombreando-se à resistência que a sociedade brasileira tem sabido construir por intermédio dos fóruns e expressada nos ENEJAs – a defesa de políticas públicas mais democráticas que assegurem o direito à educação de jovens e adultos (<<http://forumeja.org.br/brasil>>. Acessado em 20/11/2009).

do Fórum de EJA/RJ desde o ano de sua criação até a formação do colegiado (2008)⁸⁷; e, por último, discutiremos a organização interna atual do Fórum de EJA/RJ.

3.2.1. Princípios básicos que orientam a organização do Fórum de EJA/RJ

Antes de iniciar esse subitem, é preciso pontuar que os Fóruns de EJA existente nos estados e nas regiões brasileiras se organizam internamente de formas diferenciadas, priorizando as particularidades locais, coerentes com seus processos de formação específicos. O que pretendemos abordar aqui são as grandes linhas de organização que norteiam a organização interna do Fórum de EJA do Rio de Janeiro, que não são válidos para os outros fóruns.

O Fórum de EJA/RJ se apresenta como um espaço de discussão pautado na articulação informal entre organizações governamentais, não governamentais e pessoas que, de alguma forma, estejam envolvidas com a EJA. Jane Paiva (2007) apresenta a definição de articulação informal da seguinte forma:

Por articulação informal, deve-se entender que os Fóruns não têm 'dono', não são propriedade de nenhuma instituição, mas que resultam do esforço político de várias pessoas/entidades que acreditam na ideia e na possibilidade de gestão compartilhada e cooperativa para tomar decisões e propor alternativas. Significa dizer que o poder circula, não está centralizado, não é hierárquico (p. 05).

Nesse sentido, o Fórum de EJA/RJ é apresentado como um espaço de articulação entre “iguais”, sendo pessoas ou entidades, que compartilham da necessidade de discutir a Educação de Jovens e Adultos e propor alternativas ao atual formato de construção de políticas públicas. Compreendido dessa forma, nenhuma entidade ou mesmo pessoa teria uma supremacia sobre os outros, uma vez que o “poder” não está centralizado.

Os Fóruns de EJA são compostos por oito segmentos representativos: universidades; movimentos sociais; sindicatos; ONGs e Fundações; Sistema S; administração pública; educadores e educandos.⁸⁸ Contudo, no Fórum de EJA/RJ, a representação não é feita por

⁸⁷ O ano de 2008 foi escolhido como referência para nossa análise porque esse foi o ano de criação do Colegiado no Fórum de EJA/RJ. Esse fato cria uma nova conjuntura no interior desse espaço que precisa ser compreendida adequadamente por se tratar de uma nova forma de organização.

⁸⁸ O Fórum de EJA/RJ não tem representantes do segmento sindicato. Em outros fóruns esse segmento é bastante expressivo. Osmar Fávero em sua entrevista relata a participação de sindicatos em alguns Fóruns de EJA: “Ainda nessa questão da natureza dos fóruns, está havendo uma radicalização de um ou dois fóruns para o lado do

entidade, mas por “pessoas”. Dessa forma, segundo Paiva (2007), a organização interna desse fórum parte do princípio fundamental, no qual

[...] seus participantes são autônomos nas deliberações que tomam, independente das posições e dos cargos que ocupam, o que implica, necessariamente, uma negociação constante dos ‘desejos’ acordados nos Fóruns com os limites expressos pelos poderes constituídos em todos os níveis. Por meio deles, foi possível fortalecer e consolidar uma rede de saberes de baixa competitividade e alta cooperatividade, permitindo que todos assumam lugares iguais nas negociações que são ali estabelecidas (p. 05).

Essa orientação – de os participantes nesse espaço terem autonomia frente às instituições em que trabalham – está bastante relacionada com a formação política e profissional das fundadoras do Fórum de EJA/RJ, uma vez que suas trajetórias no MOBREAL demarcaram bem a relação contraditória entre a concepção da instituição na qual trabalharam e as suas concepções individuais. Contudo, é preciso pontuar que nenhuma concepção individual está desconectada da classe à qual pertencemos.

O Fórum de EJA/RJ se consolidou por meio de reuniões mensais com discussão de temas variados, todos atrelados à Educação de Jovens e Adultos. A plenária é a instância de deliberação máxima nesse espaço, onde todos os participantes possuem voz e voto, dentro da concepção de participação exposta acima. Esse fórum também se configura como um espaço de socialização de informações e de formação continuada, onde se prioriza a troca de experiências entre seus integrantes (<<http://forumeja.org.br/brasil>>. Acessado em 20/11/2009).

No processo de construção de sua organização interna, o Fórum de EJA/RJ também é composto por uma secretaria executiva, sempre assumida por uma instituição do fórum, que se responsabiliza por coordenar toda a parte administrativa.

Esse formato de organização do Fórum de EJA/RJ é apresentado como resistência a posturas e atitudes centralizadoras, e se apresenta, ainda, como possibilidade de construção de uma cultura política alternativa baseada no diálogo entre as diferentes posições políticas presentes nesse espaço⁸⁹ (PAIVA, 2009).

sindicalismo, que também não me parece bom. O pessoal da Bahia reage em considerar os fóruns como movimento social e puxa muito para o lado dele ser representativo, de ter uma plataforma muito bem definida, muito concreta. Daí se parte para essa história de classe, de representação [...]. Mas em Minas, por exemplo, há algumas pessoas bem radicais. Na verdade, não é nem sindicalismo, é uma posição xiita.”

⁸⁹ De acordo com Paiva (2009), a interlocução com diferentes posições políticas não implica na adesão de uma específica.

3.2.2. A organização interna do Fórum de EJA/RJ: uma breve reconstrução histórica

Criado em meio à conjuntura de crise hegemônica no que se refere à concepção de educação dos jovens e adultos trabalhadores adotada no Brasil, o Fórum de EJA/RJ traçou um longo caminho até a consolidação de sua organização interna atual. Inicialmente, o fórum não tinha uma regularidade de reuniões nem tão pouco uma concepção bem formulada sobre sua função na sociedade.

Em sua entrevista, Eliane Ribeiro aponta o processo das primeiras reuniões, no contexto de preparação para a V CONFINTEA, nas quais já havia um apontamento para a continuidade das discussões sobre a EJA no estado e nos municípios do Rio de Janeiro – como exposto no documento gerado no Encontro de EJA do estado do Rio de Janeiro. A fim de viabilizar reuniões mais sistematizadas, com regularidade mensal e força política para pressionar o poder público, o grupo advindo desses encontros pré-Hamburgo resolveu assumir a responsabilidade de criação de um espaço para a continuação dos debates. Esse processo de sistematização envolvia a existência de uma secretaria executiva que objetivasse a organização das reuniões.

Assim, como o Encontro de EJA do estado do Rio de Janeiro foi organizado e secretariado pela Demec, aglutinando o grupo que daria origem ao fórum no ano seguinte, os mesmos funcionários da Delegacia do MEC-RJ envolvidos nesse processo assumiram a responsabilidade da secretaria executiva do Fórum de EJA/RJ, agora como funcionários da Representação do MEC no estado do Rio de Janeiro (Remec-RJ). Dessa forma, o Fórum de EJA/RJ teve sua criação oficial no ano de 1997, tendo a Remec-RJ como a instituição responsável por sua secretaria executiva.

Apesar de o Fórum de EJA/RJ adotar um caráter de informalidade, ou seja, não estar atrelado formalmente a nenhuma instituição, a secretaria executiva é assumida por uma entidade pertencente ao fórum. Esta assume o papel de organização burocrática necessária à realização dos encontros mensais. De acordo com Paiva (2007), as funções da secretaria executiva se limitam a tarefas de rotina, tais como o “envio de correspondência, de mensagens eletrônicas, de informações e a organização das reuniões mensais, mobilizando recursos disponíveis na instituição que o sedia, temporariamente, sem, no entanto, deter controle institucional sobre ele [o Fórum de EJA/RJ], o que, sem dúvida, mantém e legitima as ações realizadas” (p. 06). Dessa forma, o Fórum de EJA/RJ é composto – desde a sua criação até o ano de 2008 – por uma

secretaria executiva, sendo a plenária a instância máxima de deliberação no que se refere às “decisões sobre os eventos, convidados, temáticas, outras participações e tomadas de posições políticas” (idem).

Nessa breve reconstrução histórica do processo de organização e consolidação da organização interna do Fórum de EJA/RJ, podemos constatar que a Remec-RJ – dentro do quadro de funcionários advindos da Demec-RJ, tendo em Eliane Ribeiro a figura central da EJA – assumiu a secretaria executiva desse espaço desde a sua criação até o ano de 2001. Essa mudança ocorreu porque Eliane Ribeiro e a equipe de técnicos comprometidos com o secretariado do Fórum de EJA/RJ se desligaram da Remec-RJ e se transferiram para a Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO).⁹⁰ Dessa forma, a UNIRIO foi a instituição que assumiu a secretaria executiva do Fórum de EJA/RJ. Para essa finalidade, foi criado um Núcleo de Políticas Públicas – espaço criado de forma conjunta entre os funcionários da UNIRIO e os funcionários advindos da Remec-RJ –, tendo como uma de suas atividades a secretaria do Fórum de EJA/RJ.

Na UNIRIO, a proposta de atuação do Fórum de EJA/RJ, assim como sua secretaria executiva, obteve um importante apoio da reitoria da universidade. Contudo, devido a impedimentos burocráticos decorrentes da forma como a secretaria executiva do fórum foi enquadrada na organização interna da UNIRIO, o Fórum de EJA/RJ sofria com a lentidão dos encaminhamentos.⁹¹

⁹⁰ Em sua entrevista, Jane Paiva esclarece o motivo da transferência desse grupo de profissionais da Remec-RJ para a UNIRIO. Jane Paiva aponta para o fato de o MOBREAL e de a Fundação Educar valorizarem a formação acadêmica de seus técnicos por meio da liberação um tempo semanal para os estudos. Como funcionária da Remec-RJ, Eliane Ribeiro trabalhava como técnica em assuntos educacionais e, naquele período, cursava seu doutorado. Os técnicos comprometidos com a secretaria do Fórum de EJA/RJ também estavam cursando seus mestrados e doutorados. Em sua fala, Jane Paiva afirma que Eliane Ribeiro “acaba saindo da Remec e todo o grupo da EJA que era da sua equipe e todos vão para a UNIRIO, exatamente porque uma colega nossa que trabalhava com a gente, ao assumir a Representação do MEC começa a impedir que as pessoas façam seus doutorados, tenham esse tempo disponível para estudar. Vinha de uma prática que todo mundo sempre teve isso e começou a impedir isso. E aí, as pessoas que faziam [mestrado e doutorado] disseram: olha, eu não vou perder meu curso por causa dessa instituição. Se esta instituição não me concede, eu vou para outra que me conceda. E aí é quando eles saem para UNIRIO. Então [...] era o caso da Eliane, era o caso do Miguel, era o caso do Luis Carlos [...]”.

⁹¹ Sobre o breve período que a secretaria executiva do Fórum de EJA/RJ permaneceu na UNIRIO, Jane Paiva afirma que, apesar de ter o apoio da reitora da universidade, os encaminhamentos das reuniões mensais eram muito prejudicados. Na própria fala da entrevistada: “Aí o pessoal [os técnicos que eram da Remec-RJ] vai para a UNIRIO, e acaba carregando para a UNIRIO a secretaria do Fórum. Lá eles criam um programa de política pública e vão para esse programa, mas acontece que o Reitor gosta tanto da proposta ou o Pró-Reitor, eu não me lembro se era o Reitor ou Pró-Reitor. Ele gosta tanto da proposta, se sente tão lisonjeado da UNIRIO fazer isso, que aí ele faz questão de que tudo passe por ele. Aí, o Fórum mandava [...], as coisas não aconteciam, as convocações não saíam, não eram assinadas a tempo, porque ele [Pró-Reitor] tinha um volume de coisas para considerar e aí, lógico que ele não ia priorizar as coisas do Fórum. E no ritmo que o Fórum andava, precisava de agilidade. Chega o momento que em uma

Ainda no caminho de construção de uma organização interna satisfatória, o Fórum de EJA/RJ organizava suas reuniões mensais em locais diferenciados. Na tentativa de uma participação mais ampliada dos segmentos, os encontros entre os integrantes desse fórum eram feitos alternadamente nos locais disponibilizados pelas entidades que compunham esse espaço, apesar de a secretaria executiva estar localizada na UNIRIO. As reuniões do Fórum de EJA/RJ já ocorreram em municípios do interior do estado, como Angra dos Reis, e em outras universidades, como a UERJ. Sobre esse formato de encontros rotativos, Jane Paiva aponta em sua entrevista os percalços dessa escolha quando questionada sobre essa tentativa de mobilização:

É, se bem que não funcionava muito [aqui a entrevistada se refere aos encontros do Fórum de EJA/RJ realizados nos municípios do interior do estado do Rio de Janeiro, como Angra dos Reis, por ela citado em sua fala anterior], porque tinha mais gente local. O pessoal daqui [do município do Rio de Janeiro] não comparecia, então no final você tinha o mesmo número de pessoas, só que aí você dava visibilidade à proposta para o pessoal mais local. Quando você fazia aqui [no município do Rio de Janeiro], o povo de lá não vinha. Vinha só o dirigente que tinha o cargo. É, estávamos experimentando caminhos, tentando ver o que é que funcionava melhor (informação verbal).⁹²

A partir dessa fala, é possível constatar que esse período inicial de organização do Fórum de EJA/RJ foi um processo de tentativas metodológicas para melhor encaminhar as discussões nesse espaço de discussão recém-criado.

Jane Paiva relata ainda que, nesse período em que a secretaria executiva do Fórum de EJA/RJ encontrava-se alocada na UNIRIO, uma das reuniões mensais realizou-se na UERJ. Essa reunião – que deveria ocorrer em um auditório, mas, devido ao reduzido número de participantes, realizou-se no Espaço Paulo Freire, sala da atual secretaria executiva do Fórum de EJA/RJ na UERJ – serviu como uma avaliação, na qual foram colocados e discutidos os problemas enfrentados por esse fórum derivados da alocação de sua secretaria executiva na UNIRIO. Eliane Ribeiro expõe que nesta universidade “havia uma boa vontade, uma disponibilidade muito grande do reitor, mas isso era um impedimento para que as coisas acontecessem [no Fórum de EJA/RJ]. Que, se houvesse alguma instituição com possibilidade, disposição de assumir a secretaria, seria muito bom” (informação verbal).⁹³ Diante desse impasse vivenciado pelos integrantes do Fórum

de nossas reuniões mensais estava ultra esvaziada, sei lá, umas oito pessoas, dez pessoas, porque ninguém recebeu a convocação”.

⁹² Entrevista com Jane Paiva em 23/11/2009.

⁹³ Idem.

de EJA/RJ, Jane Paiva, como professora da UERJ desde o ano de 1996, assume o compromisso de construir as condições necessárias para que a secretaria executiva do Fórum de EJA/RJ fosse alocada na UERJ.⁹⁴

Dessa forma, a partir do ano de 2001, sob a mediação da professora Jane Paiva, a UERJ assume a responsabilidade de abrigar a secretaria executiva do Fórum de EJA/RJ. Inicialmente, o encaminhamento administrativo de alocação da secretaria na organização interna dessa universidade foi pela via da extensão. Paiva, então, escreveu e cadastrou um projeto de extensão na UERJ denominado “Parceria com o Fórum EJA do Estado do Rio de Janeiro: novos conceitos e práticas”.⁹⁵ Por meio dessa articulação, o Fórum de EJA/RJ ampliou sua atuação, facilitando o encaminhamento das suas ações, além de garantir um espaço físico de apoio logístico e a participação de bolsistas de extensão.

Após a reformulação do departamento de extensão na UERJ,⁹⁶ a secretaria executiva do Fórum de EJA/RJ passa a ser atrelada a um programa de extensão denominado “Estudos em Educação de Jovens e Adultos”,⁹⁷ também coordenado pela professora Jane Paiva.

⁹⁴ Sobre essa questão, Jane Paiva declara em sua entrevista: “Foi então que eu disse não ter as condições ainda [de, enquanto professora da UERJ assumir a secretaria do Fórum de EJA/RJ], mas que iria construir essas condições. Que a UERJ ficava com a secretaria do fórum. Bom, depois eu saí em busca para ver como fazer. Então, a UERJ passou a assumir [a secretaria executiva]”.

⁹⁵ Segundo Dantas, esse projeto de extensão precisou buscar outras parcerias para além da UERJ para alcançar seus objetivos, uma vez que, “devido ao permanente corte de verbas pelo governo estadual, no entanto, a UERJ não tem podido assumir seu papel de garantir a infraestrutura prevista no projeto original, o que levou o fórum a buscar outros meios e fontes para atender suas necessidades, elaborando um novo projeto de parceria com a ONG *ActionAid*, que nos últimos três anos financiara a ida da delegação do Rio de Janeiro ao ENEJA. Por meio dessa nova parceria, o fórum conta, agora, com um financiamento que contempla necessidades que vão desde recursos materiais até passagens aéreas para convidados, reedição do boletim *Notícias*, desativado há longo tempo, e a manutenção da página na *web*” (DANTAS, 2005, p. 13).

⁹⁶ De acordo com Jane Paiva, essa reformulação encontra-se “amparada no documento Sistema de Dados e Informações da Extensão Base Operacional – Revisão 2005/2006 em 8 de agosto de 2005, pela Coordenação Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em Brasília” (PAIVA, <http://www.sr3.uerj.br/resite/pro/consulta2008/mostra.asp?controle=1675>. Acessado em 10/02/2010).

⁹⁷ O programa *Estudos em Educação de Jovens e Adultos* tem a finalidade de congrega, em torno das funções de ensino, pesquisa e extensão, ações das linhas de extensão: jovens e adultos; alfabetização, leitura e escrita; direitos individuais e coletivos; gestão pública e organização da sociedade civil e movimentos sociais e populares. No que se refere à organização da sociedade civil e movimentos sociais e populares; direitos individuais e coletivos, gestão e ação, as principais ações são: “consolidação e continuidade da parceria com o Fórum EJA/RJ no sentido de: manter e ampliar as atividades de organização da sociedade que assegurem aos movimentos sociais o papel de legítimos interlocutores do poder público; desenvolver ações formadoras, atendendo aos requisitos de formação continuada de professores e de gestores públicos para a EJA; consolidar a compreensão da modalidade EJA como alternativa para a escolarização de jovens e adultos, aos quais foi negado, historicamente, o direito à educação; intervir, como movimento social organizado, nas políticas públicas, com vista a assegurar o direito à educação como direito humano fundamental; contribuir para alargar a concepção de EJA por toda a sociedade, assumindo o aprender por toda a vida como o verdadeiro sentido da EJA, também referente a professores, dirigentes, estudantes, educadores, de modo a estimular a discussão dessa concepção para a formulação de novas políticas públicas; apoiar e promover ações, eventos e procedimentos, com vista a garantir a disseminação de informações sobre a EJA, valendo-se de

Essa parceria do Fórum de EJA/RJ com a UERJ, mediada pela professora Jane Paiva nos anos 2000, é considerada pelos integrantes desse espaço político como positiva e necessária para a existência desse fórum.

Para o Fórum, foi um ganho ser vinculado a um projeto de extensão, não só pelo reconhecimento político, dado a parceria feita com a UERJ, como também pela maneira como vem sendo pensada a extensão nesta Universidade (Dantas, 2005, p. 13).

A secretaria executiva do fórum fica aqui na UERJ, porque o fórum, para existir, precisava de uma entidade. Foi então que a UERJ começou a sediar [a secretaria do fórum] na figura da Jane Paiva e com ela [vieram] as bolsistas [de extensão] do curso de pedagogia. Então toda essa questão da frequência, da declaração de participação, o convite, o envio do *folder* [...]. A secretaria é que faz, no caso as bolsistas (informação verbal).⁹⁸

Penso ser uma excelente oportunidade de divulgação e reconhecimento do papel do fórum para a área de EJA e as contribuições oriundas desse trabalho na construção de políticas públicas (questionário Rosilene Almeida).⁹⁹

Contudo, apesar de reconhecer as vantagens logísticas de a secretaria executiva estar atrelada a uma instituição como a UERJ, outros integrantes do Fórum de EJA/RJ apontam um outro posicionamento:

[...] eu entendo que do ponto de vista institucional, o fato de estar atrelada a extensão acabou criando uma infraestrutura que eu reconheço que é importante, mas acho que ao mesmo tempo essa logística também nos “tole”, porque [...], por exemplo, você acaba centralizando [o encaminhamento da secretaria do fórum] numa instituição e em pessoas daquela instituição (informação verbal).¹⁰⁰

Até o ano de 2008, a organização interna do Fórum de EJA/RJ se estruturou dessa forma: institucionalmente, sua secretaria executiva encontrava-se atrelada ao departamento de extensão da UERJ – primeiramente como um projeto de extensão e posteriormente inserido em um

diferentes mídias e espaços de aprendizagem; estreitar os laços com as redes públicas municipais de educação, oferecendo consultorias e assessoramento; sediar a secretaria do Fórum EJA do Rio de Janeiro, oferecendo condições de infraestrutura no Espaço Paulo Freire e em espaços de auditórios para eventos mensais; manter a atuação como parceira do fórum, qualificando cada vez mais essa parceria, para isso contribuindo na organização de ações na área, oferecendo a reconhecida experiência da Universidade nesse campo e seus espaços físicos; contribuir para a consolidação de práticas democráticas e mais igualitárias em espaços de participação social, e no interesse dos desfavorecidos” (<<http://www.sr3.uerj.br/resite/pro/consulta2008/mostra.asp?controle=1675>>. Acessado em 15/11/2009).

⁹⁸ Entrevista com Katia Moura em 23/12/2009.

⁹⁹ Questionário preenchido por Rosilene Almeida em 24/01/2010.

¹⁰⁰ Entrevista com Jaqueline Ventura em 19/01/2010.

programa mais amplo voltado para a Educação de Jovens e Adultos, ambos sob a coordenação da professora Jane Paiva – e, internamente, sob a organização administrativa dessa mesma secretaria executiva sendo a plenária o espaço máximo de deliberação.

É consenso entre os integrantes do Fórum de EJA/RJ que essa é a melhor forma de organização desse espaço, obtendo, por um lado, o apoio administrativo da UERJ, necessário para seu funcionamento, e, por outro, garantindo que esta universidade não detenha o controle institucional sobre ele. Contudo, a partir do ano de 2008, iniciou-se um novo movimento no interior do Fórum de EJA/RJ. Em um processo avaliativo, foi constatado que esse espaço precisava de uma nova dinâmica interna que envolvesse mais seus integrantes/segmentos em seus encaminhamentos pedagógicos e políticos. Surgiu, então, o colegiado.

3.2.3. A organização do Fórum de EJA/RJ: a construção do colegiado

Por se tratar de uma organização bastante recente e ainda sem estudos, pautaremos nossa análise sobre o colegiado nas entrevistas realizadas com alguns integrantes do Fórum de EJA/RJ e no “Relatório-Síntese dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: documento preparatório para o X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos”.¹⁰¹ Esse relatório é relevante para nossa compreensão sobre a criação do colegiado por se tratar do documento nacional no qual essa nova dinâmica de organização interna do Fórum de EJA/RJ aparece pela primeira vez.

Nessa pesquisa, a construção e a atuação do colegiado é algo que surge como uma questão advinda principalmente das entrevistas. Por se tratar de uma proposta organizativa bastante recente no Fórum de EJA/RJ, só foi possível compreendê-la melhor através da fala dos participantes realmente envolvidos com a militância nesse espaço político. Quando questionada sobre como o Fórum de EJA/RJ se organiza internamente, Katia Moura – pertencente ao segmento 'administração pública' – responde da seguinte maneira:

¹⁰¹ A metodologia adotada pelos Fóruns de EJA para a organização dos ENEJAs é a de que cada fórum discuta em seu interior as principais questões que serão encaminhadas no Encontro Nacional. Essas discussões são apresentadas nos documentos dos fóruns. Esses documentos particulares são organizados em um documento síntese, que no caso do X ENEJA foi o “Relatório-Síntese dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: documento preparatório ao X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos”. Esse relatório-síntese foi escrito em agosto de 2008 a partir das discussões presentes nos documentos dos Fóruns de EJA dos seguintes estados: AC, AP, BA, CE, DF, ES, GO, MT, MG, PB, PR, PE, RJ, RS, RO, RR.

Hoje, nós temos um colegiado. Esse colegiado surgiu no ENEJA do ano passado [2008] que foi sediado aqui no Rio de Janeiro. Então, em função disso, o fórum precisou se organizar, com o objetivo de organizar toda a questão estrutural para a realização do X ENEJA. E aí, nós vimos que havia necessidade não só de ter uma representante por conta da SECAD, das reuniões com a SECAD, mas de ter pessoas para articular, para estarem dando uma mobilidade maior a essa questão do fórum. Então nós montamos o colegiado. Esse colegiado foi pensado em uma das reuniões de organização do X ENEJA. Assim essa discussão foi levada para a plenária do fórum: foi apresentada a importância e o objetivo do colegiado e lançada a pergunta: quem gostaria de participar [...] (informação verbal).¹⁰²

Da mesma forma, Kelly Maia – pertencente ao segmento 'educador' –, quando questionada sobre o surgimento do colegiado, responde da seguinte maneira:

Quem sediou o X ENEJA foi o Rio de Janeiro. A pauta desse encontro foi construída coletivamente entre os fóruns. O fórum do Rio, que estava organizando o encontro, elaborou coletivamente um questionário que deveria ser respondido pelos outros fóruns que desejassem. Essa interação entre os fóruns era feita através do portal EJA. Uma das perguntas desse questionário era levantar em cada fórum de EJA seus desafios tendo a proposta de discutir internamente essa questão. O fórum do Rio de Janeiro levantou os seguintes questionamentos: a gente tem pouca representação, por exemplo, do segmento movimento social, a gente tem pouca representação de ONGs e de sindicatos, então, é uma coisa que a gente ainda precisa trabalhar, a gente precisa chamar mais municípios para estarem presentes no fórum. Olha, o Rio de Janeiro tem noventa e dois municípios: Quantos que participam? Seis. A gente precisa de mais municípios, e a gente precisa também de um outro formato para o nosso fórum. Nesse outro formato, que entrou então o colegiado. Que surge a questão do colegiado. A proposta do colegiado foi pensada para estar junto com a secretaria executiva, para dar um novo gás no fórum. A secretaria executiva planejava, executava, fazia tudo. Então, agora, tem um grupo que pode estar pensando, discordando, e, quando tem mais cabeças, a gente consegue construir melhor (informação verbal. Grifos nossos).¹⁰³

Através dessas falas é possível constatar os primeiros movimentos de organização do colegiado. Diante da demanda de planejamento do X ENEJA (Rio das Ostras, RJ, 2008), o Fórum de EJA/RJ necessitava encaminhar suas ações articulando um maior número de participantes, uma vez que a secretaria executiva não daria conta da organização desse evento sozinha.

A indicação da criação do colegiado no Fórum de EJA/RJ apareceu, então, no documento preparatório ao X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos como fruto de questionamentos internos que surgiram nesse período de preparação para este evento:

¹⁰² Entrevista com Katia Moura em 23/12/2009.

¹⁰³ Entrevista com Kelly Maia em 24/12/2009.

Nas discussões que antecederam o X ENEJA, constatou-se que é preciso reorganizar a dinâmica dos encontros mensais proporcionando uma participação dos diversos segmentos que comparecem às reuniões mensais, pois se observou uma redução em 2008 de segmentos (p. 11). [...] Como contribuição do fórum para o exercício da democracia e da participação, sugere-se a organização de um colegiado de caráter consultivo e deliberativo, composto por representantes dos diversos segmentos participantes do Fórum RJ, escolhidos mediante realização de eleições democráticas no grupo. (p. 20. Grifo nosso).

Da mesma forma, Rosilene Almeida – pertencente ao segmento 'Sistema S' – responde ao seu questionário¹⁰⁴ (2010) apontando já para uma consolidação das ações do colegiado na organização interna do Fórum de EJA/RJ:

O fórum possui uma secretaria executiva e um colegiado que discutem as questões internas, as demandas de trabalho e as pautas das reuniões [...]. A secretaria executiva organiza a parte administrativa do fórum (atualiza o cadastro dos participantes, envia *e-mails* convocando para as reuniões, dentre outros) e o colegiado trata mais das questões de organização do fórum com temas para discussão nas reuniões e das demandas oriundas seja do MEC ou de outras instituições (questionário Rosilene Almeida).¹⁰⁵

Sobre a função do colegiado, Jaqueline Ventura – pertencente ao ‘segmento universidade’ – aponta para sua consolidação, mas questiona sua legitimidade no Fórum de EJA/RJ.

Eu acho que o colegiado no passado foi um grande avanço, agora o próprio colegiado também é alvo de disputa o tempo todo. Não dentro do colegiado, mas entre ele e a secretaria, porque na verdade o colegiado não está totalmente reconhecido ainda. O que internamente nós [os integrantes do colegiado] discutimos muito é o fato de termos avançado muito com a construção do colegiado, mas, por exemplo, quando se entra no *site* do fórum, não há nenhuma indicação da existência de um colegiado no fórum do Rio. O colegiado já algumas vezes no ano passado decidiu algumas pautas que, no último minuto do segundo tempo, foram alteradas [...]. Então várias situações são alteradas, passando-se por cima de uma decisão do colegiado, sem que isso seja discutido previamente. Então isso faz com que eu pense o seguinte: o colegiado é um avanço? Sim, é um avanço! Agora, é um grande avanço? Mudou a correlação de forças? Não.

Deliberativa ainda é a secretaria executiva? [questão da entrevistadora]

Essas coisas não são oficializadas. Não tem nada escrito no papel, num cartório, mas, na dinâmica de funcionamento, eu vejo que o colegiado é consultivo, mas não é deliberativo (informação verbal).¹⁰⁶

¹⁰⁴ Devido à dificuldade de agendar entrevistas com alguns participantes do Fórum de EJA/RJ, elaboramos um questionário que pudesse ser respondido e enviado a nós por *e-mail*. Essa metodologia foi utilizada para facilitar o contato com participantes que, por questões profissionais, possuem muitos compromissos ou que moram longe do município do Rio de Janeiro.

¹⁰⁵ Questionário preenchido por Rosilene Almeida em 24/01/2010.

¹⁰⁶ Entrevista com Jaqueline Ventura em 19/01/2010.

Esse apontamento feito por Ventura foi constatado, também, pela nossa observação durante os dois anos que frequentamos esse espaço (2008 e 2009). Nas reuniões mensais do Fórum de EJA/RJ, pouco se falava do colegiado enquanto um espaço de discussão e de organização dos encaminhamentos desse fórum.

Nesse sentido, ao aprofundarmos um pouco nossa análise por meio da fala dos militantes do Fórum de EJA/RJ e da nossa participação nas reuniões mensais, podemos perceber que a criação do colegiado tem relação com um movimento reflexivo em seu interior contrário a alguns encaminhamentos centralizadores existentes nesse espaço político. A contradição nos aponta mais uma vez um método de análise necessário para a compreensão da conjuntura existente no interior do Fórum de EJA/RJ que propicia a criação do colegiado. Nesse momento, é preciso questionar quais as práticas existentes no Fórum de EJA/RJ, anteriores ao ano de 2008, que levaram a esse movimento de contestação.

A partir de nossa participação nas reuniões do Fórum de EJA/RJ é possível constatar que, apesar desse fórum ser relatado como um espaço de vivência política pautada na articulação informal, tendo como proposta a circulação do “poder” entre os participantes, na prática os encaminhamentos das reuniões, muitas vezes, não funcionam dessa forma.

Um exemplo dessa prática são as primeiras reuniões do ano, em que são escolhidos os temas a serem abordados ao longo dos meses. O encaminhamento dessas escolhas é feito de forma aberta, de modo que qualquer participante possa eleger um tema para debate – claro que esse tema passa pela aprovação da plenária. Contudo, apesar dessa condução livre na escolha dos assuntos para debate, a escolha dos convidados para debater tais temas não era encaminhada da mesma forma. Até o ano de 2008, a seleção dos palestrantes foi feita pela secretaria executiva ao longo do ano, após a aprovação prévia em plenária da indicação dos temas. Ou seja, a plenária, órgão máximo de decisão no Fórum de EJA/RJ, decide sobre os assuntos que serão discutidos, mas a secretaria executiva escolhe quem convidar para a discussão. Durante os dois anos que participamos das reuniões do fórum, esse foi o encaminhamento realizado para a escolha dos temas e dos palestrantes.

Uma outra observação nossa foi que, em determinadas reuniões mensais do Fórum de EJA/RJ, a pauta que recebíamos via *e-mail*, cerca de quinze dias antes do encontro, apresentava uma discussão e, quando chegávamos para a reunião, a pauta era outra. Com o tempo, notamos que essa mudança era espanto para muitos participantes do Fórum de EJA/RJ, menos para os

integrantes da secretaria executiva e para os membros mais próximos a ela. Pudemos constatar, também, que poucas pessoas perguntavam, em meio à plenária, o motivo da alteração. Dessa forma, não havendo questionamentos, poucas eram as explicações por parte da secretaria executiva.

Outra questão passível de reflexão é o formato de encaminhamento das reuniões mensais. Durante nossa participação nesse espaço, pudemos observar que os encontros só tinham início com a presença da professora Jane Paiva, salvo os dias de sua ausência. Esse comportamento é de fácil compreensão quando se esclarece a função de mediação desenvolvida por essa professora entre o Fórum de EJA/RJ e a UERJ, além de ser ela também a coordenadora do programa no qual a secretaria executiva do Fórum de EJA/RJ se insere. Contudo, se o Fórum de EJA/RJ defende sua estrutura informal, onde todos os participantes e instituições assumam o mesmo grau de importância, esse é de fato um ponto de inflexão.

Ainda sobre o formato de encaminhamento das reuniões mensais, pudemos constatar que estas sempre se iniciavam com informes seguidos das discussões dos temas escolhidos previamente e, por último, eram encaminhadas as discussões mais políticas, nas quais o Fórum de EJA/RJ precisava se posicionar sobre algum tema relevante. Observamos que essa metodologia utilizada prejudicava a qualificação do debate político realizado nesse espaço, uma vez que as reuniões ficavam muito esvaziadas depois de determinado horário. Com poucos participantes na plenária, alguns temas relevantes para o Fórum de EJA/RJ eram tratados superficialmente e de forma aligeirada.

Foi nessa conjuntura de vivência do Fórum de EJA/RJ que surgiu a proposta de organização do colegiado. Em 2008, em meio a uma autoreflexão sobre a estrutura organizativa desse espaço, demandada pela necessidade de preparação para o X ENEJA, algumas participantes questionaram essa prática centralizadora da secretaria executiva, propondo, dessa forma, outra dinâmica de organização.

Ao propor a criação do “colegiado de caráter consultivo e deliberativo” (documento preparatório ao X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, p. 20), esse grupo de militantes não pretende retirar da plenária do Fórum de EJA/RJ seu poder máximo de deliberação, mas compartilhar com a secretaria executiva seu poder deliberativo nos períodos entre as reuniões mensais em caso de necessidade. É importante pontuar que, apesar de existir uma nova proposta organizativa, esta, de forma alguma, se estrutura com o objetivo de se opor à

secretaria executiva. Compreendendo sua relevância para a existência do Fórum de EJA/RJ, esse grupo de militantes propõem agregar mais os segmentos e qualificar mais o debate nas discussões em plenária, criando uma instância que, junto com a secretaria, organize e encaminhe mais democraticamente as reuniões do Fórum de EJA/RJ.

É nesse processo de autocritica que o fórum sentiu a necessidade de uma reformulação interna, ampliando, assim, o número de militantes realmente comprometidos com a luta do Fórum de EJA/RJ. O colegiado surge, então, como um espaço de diálogo mais amplo, sendo ao mesmo tempo um espaço de discordância e de novas práticas de encaminhamento da organização interna do Fórum de EJA/RJ.

Após a criação do colegiado, as reuniões desse fórum não mais são encaminhadas como antes. As figuras da representante do Fórum de EJA/RJ – Sandra Cardoso, eleita em 2008 – e dos membros do colegiado passaram a ser mais valorizadas nesse espaço, ao mesmo tempo em que ganharam uma certa autonomia diante da secretaria executiva. Uma outra conquista do colegiado tem sido a tentativa de iniciar as reuniões com os informes seguidos dos debates políticos, evitando deixá-los para o final da reunião.

Pensado no Fórum de EJA/RJ como um espaço de disputa entre concepções divergentes de formação humana e de sociedade, o colegiado representa um movimento interessante no sentido de questionar – o que não necessariamente significa discordar completamente – as concepções hegemônicas existentes no Fórum de EJA/RJ. Nesse sentido, é preciso aprofundar nossa análise sobre quais são essas concepções e com que formação política elas se encontram comprometidas.

3.3. CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS DO FÓRUM DE EJA/RJ

Partindo do conceito de construção coletiva e da valorização do diálogo com diferentes organizações sociais, o Fórum de EJA/RJ apresenta-se como um espaço harmonioso, onde as tensões são amenizadas diante do objetivo comum a todos os integrantes: a defesa da EJA como um direito. Contudo, é possível constatar uma correlação de forças, muitas vezes antagônicas, no interior desse espaço, uma vez que seus integrantes/segmentos apresentam concepções de sociedade e de formação humana diferenciados. Apesar de os sete segmentos terem um objetivo comum, as concepções que fundamentam a compreensão sobre a EJA são divergentes.

Partindo da compreensão do Fórum de EJA/RJ como um espaço de disputa política entre concepções sociais, pretendemos analisar as bases que fundamentam a concepção hegemônica referente à compreensão da EJA e à atuação política desse fórum. Procuraremos, também, delinear em que base se estrutura a disputa entre as concepções existentes no Fórum de EJA/RJ.

3.3.1. A concepção de Educação de Jovens e Adultos

Como já analisado na primeira parte deste capítulo, o Fórum de EJA/RJ assumiu posicionamentos políticos diferenciados diante dos governos dos presidentes FHC e Lula. De 1997 a 2002, esse fórum se comprometeu com a luta do reconhecimento da EJA como um direito que vinha sendo negado pelo presidente vigente. A partir do governo Lula, a EJA ganhou notoriedade nacional, sendo, então, priorizada nas políticas sociais de governo.

Essa mudança proclamada no governo Lula, referente ao encaminhamento das políticas voltadas para as frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, se relaciona com a nova demanda do capital internacional de organização da produção, seguindo, então, um modelo flexível. Essa reestruturação produtiva é amplamente divulgada pelos organismos internacionais.

Nessa perspectiva, afirmamos que a V Conferência Internacional de Educação de Adultos apresentou uma reconceitualização da EJA, reformulada já nos moldes flexíveis, apresentando essa modalidade de ensino atrelada à educação ao longo da vida. Assim, nos anos 2000, diante dessa nova realidade, o Fórum de EJA/RJ fortaleceu sua luta pelo direito, agregando, a esta, a concepção de educação ao longo da vida e todo seu arcabouço teórico-social.

Esse processo de luta do Fórum de EJA/RJ ao longo de sua trajetória histórica, considerando a formação política de seus fundadores, precisa ser compreendido como um movimento oriundo de uma particularidade brasileira – o processo de desvalorização da EJA durante o governo FHC – que, ao mesmo tempo, foi acrescido de uma concepção advinda dos organismos internacionais, inserida em uma totalidade social mais ampla. A partir dessa análise, torna-se necessário compreender qual a concepção de Educação de Jovens e Adultos que aglutina essa luta, defendida pelo Fórum de EJA/RJ como hegemônica.

A luta pelo reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como um direito parte de uma fundamentação liberal pautada no aspecto de garantia legal, delineando em leis os deveres do Estado para com os cidadãos de direito. A partir de existência de leis que garantam a EJA,

essa luta passa para um segundo momento – o de cobrança para o cumprimento e a efetivação desse direito garantido em lei. Esse tem sido o movimento do Fórum de EJA/RJ desde a sua criação: inicialmente, sua luta era garantir a EJA como um direito, e, mais contemporaneamente, a luta desse fórum tem avançado para que haja o cumprimento das leis brasileiras referentes a essa modalidade de ensino.

Podemos apontar que também nesse aspecto legal a V CONFINTEA representou um papel importante, uma vez que os acordos internacionais firmados pelo Brasil têm força de lei no país. Segundo Jane Paiva, os documentos gerados pela Conferência de Hamburgo são instrumentos de luta do Fórum de EJA/RJ pela consolidação da EJA como direito (entrevista Jane Paiva). Amparada na Constituição Federal de 1988, na Declaração de Hamburgo e na Agenda para o Futuro, a luta do Fórum de EJA/RJ se direciona no sentido de efetivação de direitos.

No que se refere à concepção de EJA advinda desse processo de luta, é possível apontar dois conceitos centrais defendidos pelo Fórum de EJA/RJ e fundamentados na reconceitualização da EJA advinda da V CONFINTEA: a educação continuada ao longo da vida e a diversidade dos sujeitos da EJA.¹⁰⁷ Essa afirmação se comprova nos documentos escritos pelo Fórum de EJA/RJ ao longo dos anos 2000.

No Relatório Estadual do Rio de Janeiro preparatório à VI CONFINTEA – elaborado a partir do Encontro Estadual do Rio de Janeiro organizado pelo Fórum de EJA/RJ em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e realizado nos dias 01 e 02 de abril de 2008 na UERJ –, as contribuições do Rio de Janeiro ao Documento Base Nacional referente aos "sujeitos" da Educação de Jovens e Adultos foram as seguintes:

2. Primeiramente, cabe abordar a concepção ampliada de educação de jovens e adultos, que entende educação como direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da

¹⁰⁷ A relação entre a concepção da educação ao longo da vida e os interesses do capital internacional já foi amplamente discutida no Capítulo II desta dissertação. É preciso observar, como faz Ventura (2008), que as CONFINTEAs, assim como os outros encontros internacionais ligados a educação, têm como organizadores principais a UNESCO e o Banco Mundial – órgãos historicamente comprometidos com os interesses do capital. Com relação à reconceitualização da EJA trazida pela V CONFINTEA, Ventura afirma que a esta “reafirmou a necessidade de alargar o conceito de educação de adultos para além da questão da escolarização, destacou que a alfabetização deve ser tratada como a primeira etapa da educação básica, ressaltando que esta não pode ser separada da pós-alfabetização; enfim, discutiu o conceito de educação de adultos como um direito, que é associada à possibilidade de processos formais e informais de aprendizagem e à educação contínua. Todavia, associando a globalização à Sociedade de Informação ou do Conhecimento, numa perspectiva de negação da luta de classes e de adoção das teses do fim do trabalho, a Conferência relaciona a educação de adultos com a complexidade da tal Sociedade de Informação e com a necessidade da construção de uma espontânea harmonia social em prol de uma abstrata solidariedade social” (p. 86).

vida, e não apenas de se escolarizar. Em outras palavras, os adultos passam a maior parte da sua vida nesta condição, e muitas são certamente as situações de aprendizado que vivenciam em seus percursos formativos.

3. Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isso, significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos. [...]. Entre nós, brasileiros, só em 1988 o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e por isso tem de estar disponível para todos, como preceituado pela Constituição Federal (Relatório Estadual do Rio de Janeiro preparatório à VI CONFINTEA, p. 27. Grifos nossos).

A partir dessas afirmações, é possível compreender que a concepção de Educação de Jovens e Adultos defendida pelo Fórum de EJA/RJ se baseia no direito; no direito a aprender ao longo da vida. Ou seja, uma compreensão que agrega a garantia legal de direitos e a concepção da educação ao longo da vida, defendida na V CONFINTEA.

A Educação de Jovens e Adultos compreendida por esse fórum a partir da lógica da educação continuada ao longo da vida se fundamenta na Declaração de Hamburgo (V CONFINTEA/UNESCO):

Em sociedades baseadas no conhecimento, que estão surgindo em todo o mundo, a educação de adultos e a educação continuada têm-se tornado uma necessidade, tanto nas comunidades como nos locais de trabalho. As novas demandas da sociedade e as expectativas de crescimento profissional requerem, durante toda a vida do indivíduo, uma constante atualização de seus conhecimentos e habilidades (PAIVA, MACHADO, IRELAND, 2004, p. 43).

Apresentada como mais do que um direito, a EJA na perspectiva da educação ao longo da vida é colocada como a “chave para o século XXI” para a construção de uma “cultura da paz e educação para cidadania e para a democracia” (PAIVA, MACHADO, IRELAND, 2004, p. 46). Pautado nessa compreensão, o Fórum de EJA/RJ trava sua luta pela EJA nos limites do capital, no que se refere à educação da classe trabalhadora. Com o novo direcionamento produtivo baseado no desenvolvimento tecnológico, é de fundamental importância para o capital que os trabalhadores sejam capazes de se adaptar às novas demandas do modelo de produção flexível (HARVEY, 2008). Nesse sentido, a ideia de aprender ao longo da vida encontra-se afinada com os pressupostos que embasam a chamada “sociedade do conhecimento” e na concepção de esforço e mérito pessoal (VENTURA, 2008).

Ainda sobre os “sujeitos” da EJA, o Relatório Estadual do Rio de Janeiro preparatório à VI CONFINTEA aponta para a diversidade que compõe esse universo:

6. Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar — que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente (Relatório Estadual do Rio de Janeiro preparatório à VI CONFINTEA, p. 27-28. Grifo nosso).

Fica claro nessa afirmação que o comprometimento do Fórum de EJA/RJ é com a diversidade, ou seja, o que diferencia os alunos da EJA, e não o que os une. Dessa forma, a ênfase recai sobre a necessidade de pensar as particularidades desses sujeitos, considerando sua cor, seu sexo, sua faixa etária, dentre outros aspectos, e não sobre a condição primordial que os unifica: a classe a qual pertencem. Todos pertencem à classe trabalhadora, distribuídos em diferentes frações.

Sob o enfoque das particularidades, a questão levantada pelos integrantes do Fórum de EJA/RJ é a que os “sujeitos” da Educação de Jovens e Adultos não podem mais ser compreendidos meramente como “trabalhadores”, uma vez que essa categorização limitaria suas individualidades. Nessa perspectiva, a categoria de classe é subsumida perante o conceito da diversidade na análise que o Fórum de EJA/RJ empreende sobre os alunos da EJA e, conseqüentemente, sobre a crítica das desigualdades sociais.

Essa forma de compreender os “sujeitos” da EJA prejudica a organização de demandas para a construção de políticas públicas, uma vez que cada grupo prioriza suas especificidades, impossibilitando, dessa forma, a construção de uma unidade necessária à atuação política. Por não trabalhar com a categoria de classe, que possibilitaria a coesão necessária para a organização das demandas, o Fórum de EJA/RJ não consegue abranger a totalidade social necessária para compreender a contradição entre capital e trabalho inerente ao atual modo de produção, situação essa que gera uma demanda por EJA cada vez maior nos sistemas de ensino.

Em sua entrevista, Wanda Medrado – quando questionada sobre sua opinião perante as duas formas de pensar a EJA: uma primeira compreensão fundamentada na diversidade e uma segunda que compreende a EJA como a educação voltada para a classe trabalhadora – se coloca da seguinte maneira:

Eu adoro Marx, mas eu acho que ele não dá conta de tudo. Então eu acho que tem a questão do afeto, a questão da subjetividade, a questão da identidade, e não apenas a classe. Definitivamente não é apenas a classe. Eu acho que a gente evidentemente não pode desconsiderar que esse sujeito da EJA tem geografia, tem cor, tem tudo isso, e eu não posso negar e desconsiderar isso [...]. Então essa diversidade de alunos implica diversidade de ações em termos de políticas (informação verbal. Grifo nosso).¹⁰⁸

Ou seja, partindo de uma análise centrada no indivíduo e em suas identidades sociais e subjetivas, Medrado defende que pensar o aluno de EJA na perspectiva da diversidade requer, da mesma forma, uma variedade de políticas públicas que atenda a particularidades de cada grupo. Ao não priorizar o indivíduo diante da classe na organização social, essa concepção endossa a pulverização de ações políticas perdidas nas especificidades individuais, ao passo que não aglutina força política necessária para a construção de ações públicas que se comprometam com a emancipação da classe trabalhadora e com a resolução das desigualdades estruturais do sistema capitalista.

Se aprofundarmos nossa análise, é possível observar que essa concepção de EJA defendida pelo Fórum de EJA/RJ encontra-se comprometida com o arcabouço teórico-social da pós-modernidade.

Wood (1999), ao tratar da agenda “pós-moderna” na sociedade contemporânea, afirma que a concepção pós-modernista atual, apesar de ser composta por várias correntes intelectuais diferenciadas, corrobora com princípios que são básicos para todas elas:

[...] no mínimo, o pós-modernismo implica uma rejeição categórica do conhecimento ‘totalizante’ e de valores ‘universalistas’ [...]. Ao invés disso, os pós-modernistas enfatizam a ‘diferença’: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade; suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e ‘conhecimentos’ particulares [...]. Todos esses temas são tipicamente amontoados nas denúncias do ‘reduccionismo’, do ‘fundacionismo’ ou do ‘essencialismo’ – dos quais se crê que o marxismo seja uma estirpe particularmente virulenta, tendo por base que ele supostamente reduz a variada complexidade da experiência humana a uma visão monolítica de mundo, ‘privilegiando’ o modo de produção como um determinante

¹⁰⁸ Entrevista com Wanda Medrado em 08/06/2009.

histórico; a identidade de classe, e não outras 'identidades' e os determinantes 'econômicos' ou 'materiais' em lugar da 'construção discursiva' da realidade. [...] o fio principal que perpassa todos esses princípios pós-modernos é a ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano (p. 12-13).

A perspectiva da diversidade utilizada para compreensão dos “sujeitos” da EJA precisa ser analisada a partir dessa visão mais ampla da pós-modernidade. A crítica à compreensão da EJA pensada na perspectiva de classe, apregoada por muitos integrantes do Fórum de EJA/RJ, se fundamenta em uma crítica mais ampla ao marxismo.

Compreendendo a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da educação ao longo da vida e da diversidade, o Fórum de EJA/RJ reitera a concepção pós-moderna, além de coadunar com o neoliberalismo de terceira via. Dessa forma, é preciso aprofundar nossa análise sobre quais são as concepções de atuação política defendidas pelo Fórum de EJA/RJ de forma hegemônica e como elas interagem positivamente com a fase do capitalismo atual.

3.3.2. A concepção política: o que é o fórum e como ele atua politicamente

O sentido dos Fóruns de EJA tem sido um tema recorrente nos últimos ENEJAs. Os principais questionamentos que emanam do interior desses espaços são: o que são os Fóruns de EJA? Como eles atuam politicamente? Qual a relevância desses fóruns em âmbito nacional? Por se tratarem de encontros nacionais dos fóruns de EJA, esses temas também são discutidos no interior dos fóruns.

Compreendendo o Fórum de EJA/RJ como um espaço de disputa entre concepções divergentes, procuraremos abordar como esses questionamentos levantados acima são abordados em seu interior.

3.3.2.1. O sentido do Fórum de EJA/RJ

Essa questão sobre o que são os Fóruns de EJA no Brasil aparece como tema central nas discussões do X ENEJA (2008). Na necessidade de se posicionar diante desse assunto, o Fórum de EJA/RJ define o sentido de seu espaço da seguinte forma:

Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos constituem um movimento nacional de luta pelo direito à educação e intervenção nas políticas públicas de EJA. Atualmente, busca-se configurar os Fóruns como movimento social, daí a inclusão desse debate no X ENEJA, com o objetivo de contribuir para a definição do caráter dessa instância de discussão e ação. Há ainda muito a aprofundar, tendo em vista que no âmbito da definição do caráter dos Fóruns encontra-se a discussão não menos importante de seu horizonte de atuação, de seus métodos de luta, de sua articulação nacional, de suas instâncias de representação, da forma de composição social, entre outros, seja na luta pelo direito à educação, em particular pela EJA, seja na articulação com outros movimentos sociais a partir de um projeto de mudança social mais profunda (Relatório-Síntese dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos – Documento preparatório ao X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Agosto de 2008, p. 03).

Apresentado como um ponto de inflexão, o sentido dos Fóruns de EJA encontra-se dividido entre duas concepções: um novo movimento social ou um espaço aglutinador de luta política. Se não há consenso nos ENEJAs sobre o que são os Fóruns de EJA, o mesmo também não existe no interior do Fórum de EJA/RJ. Esse questionamento tem se configurado um elemento de disputa política entre as duas concepções supracitadas, tanto em nível nacional nos ENEJAs, quanto no interior do Fórum de EJA/RJ.

A compreensão dos Fóruns de EJA como um novo movimento social é defendida nacionalmente por alguns integrantes do Fórum de EJA/RJ. Em muitos textos, Jane Paiva tem apresentado e defendido essa visão.

Tendo por base autores como Maria da Glória Gohn, A. Melucci, Ilse Scherer-Warren e Emir Sader, Paiva (2007) assume os Fóruns de EJA como um novo movimento social, que se diferencia dos movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980 em suas demandas de luta e de organização.

[...] por toda a década de 1990, o enfoque dos movimentos ultrapassa as questões do trabalho, que caracterizaram também os anos de 1980 e 1970, para assumirem novas demandas de origem não-popular, tais como o direito das mulheres, de um ambiente sustentável, de opção sexual etc., traduzindo uma categoria de direitos de quarta geração, contrapondo-se “às visões totalizadoras e macrossociais que só destacavam os sujeitos sociais do mundo do trabalho” (GOHN 2005 *apud* PAIVA 2007, p. 08).

Nessa compreensão social, os movimentos sociais dos anos de 1970 e 1980 encontravam-se comprometidos com as reivindicações do mundo do trabalho, o que não ocorre com os “novos” movimentos sociais advindos nos anos de 1990, cuja luta se compromete com os novos problemas oriundos do período da “globalização”. Nessa perspectiva que se insere o que Gohn (2009) denomina de a *crise dos movimentos sociais* brasileiros dos anos de 1990:

Quando trato do tema da crise nos movimentos sociais populares *urbanos*, nos primeiros cinco anos dos anos 90, refiro-me ao fato de eles terem reduzido, naqueles anos, sua visibilidade na sociedade e parte do poder de pressão direta que haviam conquistado nos anos 80 (p. 109. Grifo da autora).

Ainda segundo essa autora, durante os anos de 1990,

[...] refletia-se no interior dos movimentos uma crise maior que o país atravessava, de desmonte de políticas sociais pelas políticas neoliberais e sua substituição por outras, em parceria com ONGs e outras entidades do Terceiro Setor; de fragmentação da sociedade pela desorganização ou flexibilização do mercado de trabalho levando ao crescimento do setor informal; de novas exigências no campo da educação, formal e não-formal, em face do mundo globalizado etc. Portanto, a crise expressava os rearranjos na busca da renovação, de adaptação à nova conjuntura e às mudanças do mundo do trabalho, de reposicionamento diante das novas políticas públicas (p. 111-112).

Ou seja, Gohn (2009) apresenta a distinção entre os movimentos sociais dos anos de 1970 e 1980 e os novos movimentos sociais dos anos de 1990 a partir da emergência de novas demandas do mundo globalizado, que não se limitam mais às exigências do mundo do trabalho, mas evidenciam as novas identidades de grupo.

Seguindo essa concepção exposta por Gohn (2009), Paiva (2007) defende que esses novos movimentos sociais se fortalecem no processo de construção de uma nova cultura política comprometida com a expressão mais democrática da cidadania. Nesse sentido,

[...] o Fórum EJA/RJ surge, então, nesse contexto, como um novo movimento social na metade dos anos 1990, instaurando também novos métodos de ação, práticas e, no contexto político contemporâneo desempenha papel relevante, na contribuição à formulação de políticas públicas para a EJA, consolidando-se como importante articulador político, local e nacional, para a área (PAIVA 2007, p. 08).

Essa visão que apresenta o Fórum de EJA/RJ como um novo movimento social se compromete com uma concepção social mais ampla no qual a análise parte da fragmentação da realidade pós-moderna, em que a centralidade analítica são os sujeitos fragmentados dispersos em uma sociedade fluida. Essa concepção defende a existência de uma nova realidade social com o advento da globalização, que impõe novas demandas de organização e prática sociais.

Com o objetivo de analisar os novos movimentos sociais, Leher (2002) introduz dois elementos cruciais para a discussão dos pressupostos que embasam essa “nova” organização social, que são: o tempo e a periodização. Esse autor parte da premissa de que o debate em torno da periodização se inscreve em disputas de natureza política. Se por um lado a maioria dos autores marxistas compreendem que os modos de produção são indicadores fortes de tempo, os liberais partem de uma análise do tempo *continuum* entre os modos de produção, no qual, “no lugar de rupturas e descontinuidades entre os modos de produção, os liberais veem o tempo como um *continuum* que somente se altera de forma adjetiva: o capitalismo expressa relações perenes, somente as suas qualidades são modificadas, de modo concorrencial, regulado, intelectual, globalizado etc.” (p. 147). Buscando resolver esse impasse, Leher propõe o retorno da temporalização apresentada e defendida por Marx, enfatizando o movimento contraditório do real e as rupturas e continuidades existentes nos modos de produção.

Para ultrapassar o ‘cinturão protetor’ das ideologias atualmente dominantes, é preciso criticar a noção de tempo implícita na dita *Era do mercado* ou da globalização. De fato, o tempo tem aqui um papel crucial, pois a ideologia da globalização desloca o objeto concreto de análise ‘o modo de produção capitalista em seu movimento contraditório’ para o passado, em favor de um novo período, a globalização. Esse novo período, conforme o pensamento dominante, fez eclodir *novos* movimentos sociais para os quais o trabalho social perdeu a sua centralidade, em favor das novas identidades, valores e problemas (p. 148. Grifos do autor).

A partir dessa temporalidade, é possível desmistificar a tentativa de expor uma mudança estrutural proposta com o advento da globalização, configurada, dessa forma, como um novo marco temporal de ruptura diante do sistema capitalista.¹⁰⁹ De fato, a globalização não marca uma ruptura com a modernidade impondo novas necessidades de organização e prática social, pelo contrário, sua utilização serve para ludibriar a realidade da luta de classes vigente na atual fase do capitalismo.

Outra compreensão sobre o sentido do Fórum de EJA/RJ é a de que ele é um espaço aglutinador de luta política, e não um novo movimento social. Partindo da premissa de que esse é um tema bastante polêmico no interior do fórum, optamos em expor a fala de algumas militantes quando questionadas sobre o sentido do Fórum de EJA/RJ:

¹⁰⁹ Para Leher (2002), é preciso questionar a utilização do conceito de globalização apreendido como um marcador temporal, uma vez que, “além de não significar uma mudança na estrutura do tempo capitalista (teoria do valor), o seu uso silencia o debate a respeito da natureza da crise econômica que teria feito emergir a nova revolução tecnológica e a própria globalização” (p. 156).

Eu compreendo o fórum como um espaço político. Afinal nossa vida é pautada em relações políticas; nós dependemos dela para tudo. A partir do momento que a gente tem o ENEJA que é bancado pelo MEC, ou seja, para estarmos lá dependemos da verba do MEC; esse é um espaço político. O fórum para se articular ele precisa disso. Por exemplo, para que o fórum do Rio pudesse existir, nós precisávamos de uma universidade para estar dando uma infraestrutura, para estar preparando essa questão da secretaria executiva. E isso tudo é política e dentro dessa política tem os movimentos sociais, tem os espaços sociais (informação verbal).¹¹⁰

Olha, se você tem em mente o conceito de movimento tradicional, logo quando você pensa em movimento social; isso o fórum não é. Ele não vai às ruas fazer “panelaço”, isso ele não vai fazer; ele não vai fazer discussão, ele não vai brigar com ninguém; mas ele é um movimento de ação. Ele é um movimento de ação e em determinadas ocasiões, ele vai, se precisar, enfrentar sim; mas acontece que não é através do físico, eu acho que a atuação do fórum é mais intelectual, através da escrita, da leitura [...]; através de monção, através de notas, através de entrevistas e de publicações. Eu acho que ele é um movimento nesse sentido. Dessa forma ele consegue articular suas demandas com qualquer sistema público e político. Eu acho que o fórum ele tem afirmações propositivas para a EJA e ele consegue colocar isso em pauta (informação verbal).¹¹¹

Eu acho que o fórum é um movimento social e é um espaço político de discussão. Ele é um movimento social, ele está no campo dos movimentos sociais, ele é aglutinador. Eu não sei se ele estaria no campo dos novos movimentos sociais, aí eu não sei. Mas eu acho, sem dúvida nenhuma, que ele é um movimento social, está ali na marca dele, e ao mesmo tempo ele é um campo de discussão política (informação verbal).¹¹²

Segundo Gohn (1995), movimentos sociais são ações coletivas de um processo social e político-cultural, que cria uma identidade coletiva ao movimento a partir de interesses em comum. Essa teorização aponta para algumas mudanças no modo de atuar dos movimentos sociais, impelidos por transformações que problematizam o modo dual de pensar e nos convoca a considerar a realidade contemporânea na sua complexidade e multiplicidade. Os fóruns de EJA têm-se caracterizado como sujeitos socioculturais coletivos relevantes, com repertórios que expressam interesses, aspirações e lutas, que se unem não pela atuação em si, mas pelas temáticas – algumas circunstanciais, outras estruturais. Por isso, penso que ainda estamos na caminhada para nos tornarmos um movimento social (questionário Rosilene Almeida).¹¹³

Não, a meu ver não, [o Fórum de EJA/RJ] não é movimento social. [...] Eu entendo que ele é um espaço que deveria, ou poderia, ser frequentado pelos movimentos sociais. Quanto mais ele fosse ocupado pelos movimentos sociais, melhor ele seria, ao meu ver. Os movimentos sociais ocupam muito pouco esse fórum. Quem mais ocupa esse espaço são os professores de maneira individual e dessa forma eles ficam enfraquecidos, porque são apenas pessoas, eles não se veem enquanto categoria docente, então acaba dispersando e fragilizando a organização de uma luta mais efetiva. Então, ao meu ver, o fórum não é um movimento social, mas um espaço aberto de debate político. Eu relaciono o conceito de movimento social à contra hegemonia, e eu não vejo no fórum um espaço de contra hegemonia, eu vejo um espaço de administração da hegemonia. É uma tentativa de administrar demandas da EJA dentro da ordem. Então, eu vejo o fórum

¹¹⁰ Entrevista com Katia Moura em 23/12/2009.

¹¹¹ Entrevista com Kelly Maia em 24/12/2009.

¹¹² Entrevista com Eliane Ribeiro em 15/06/2009.

¹¹³ Questionário preenchido por Rosilene Almeida em 24/01/2010.

como um espaço que se vê dentro da ordem, que se coloca no máximo na posição de conciliar e de ajudar dentro da ordem. Eu não consigo visualizar no fórum um horizonte social contra hegemônico (informação verbal).¹¹⁴

A partir dessas falas é possível compreender que o sentido do Fórum de EJA/RJ é um tema de disputa no interior de seu espaço. As visões se dividem entre as concepções de que o Fórum de EJA/RJ é um novo movimento social e que o Fórum de EJA/RJ é um espaço aglutinador de luta política.

Essa última concepção se baseia na compreensão de que movimentos sociais são espaços de luta política que não se limitam a uma questão específica – cor da pele, sexo, educação, luta pela terra etc. Dessa forma, os movimentos sociais partem de um tema particular mais próximo da realidade de seus integrantes, mas seus horizontes de ações expandem suas demandas políticas diante do comprometimento com propostas mais amplas e a transformação social. A luta política particular não se encerra nela mesma, mas serve para aglutinar outras demandas sociais.

Nessa concepção, de fato o Fórum de EJA/RJ não pode ser compreendido como um movimento social, uma vez que se restringe à luta pela Educação de Jovens e Adultos, não ampliando seus horizontes de luta política, nem tão pouco aglutinando demandas de transformações sociais mais amplas. Assim, o Fórum de EJA/RJ é compreendido como um espaço composto por movimentos sociais, sendo seu papel aglutinar a demanda oriunda dos seguimentos que o compõe. Como tal, o Fórum de EJA/RJ cumpre bem sua função, consolidando-se historicamente em um espaço de discussão, de troca de experiências e informações sobre a EJA, conseguindo, ao mesmo tempo, intervir na construção de políticas públicas.¹¹⁵

Apesar dos militantes que defendem a concepção do Fórum de EJA/RJ como um “novo” movimento social estabelecerem a comparação desse espaço com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), é primordial situar a diferença entre as concepções

¹¹⁴ Entrevista com Jaqueline Ventura em 19/01/2010.

¹¹⁵ Em sua entrevista, Osmar Fávero relata uma conversa informal com uma de suas orientandas de mestrado, na qual ele a adverte para o cuidado necessário de se pensar a natureza dos fóruns de EJA: “Você não pode afirmar de partida, em sua dissertação, que o fórum é um movimento social; é preciso ver o que ele tem de práxis que possa configurá-lo como um movimento social, talvez de outro tipo”.

sociais e de atuação política entre esses dois, ciente de que o objetivo de nosso trabalho não é aprofundar as discussões sobre esse movimento social.¹¹⁶

O MST é um movimento social rural que registra em sua história um compromisso político de seus militantes com a luta pelo acesso à terra como parte de um projeto mais amplo de transformação social. Criado em 1984 no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra (Cascavel, Paraná), apresenta claramente seus objetivos de “lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores” (CALDART, 2002, p. 126).

Caldart (2002), em seus estudos sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, afirma que, por meio da luta pela terra, esse movimento social vem conseguindo colocar a Reforma Agrária em pauta nas discussões nacionais, vislumbrando uma possibilidade de transformação social, ou seja, “fazendo a luta pela terra e afirmando, em suas iniciativas, a possibilidade de novas relações sociais e de um novo projeto de desenvolvimento para o campo e para o país” (p. 126). Essa mesma autora apresenta quatro características principais que compõem esse movimento social. Para a finalidade de nossa pesquisa, utilizaremos apenas uma dessas características para estabelecer, brevemente, a diferença entre o MST e o Fórum de EJA/RJ, privilegiando os sujeitos que compõem essa luta e sua forma de atuação política.

A característica do MST apontada por Caldart (2002) que utilizaremos em nossa análise é “a radicalidade do seu jeito de fazer a luta e os sujeitos que ela envolve” (p. 127). Com essa afirmação, a autora evidencia a ocupação de latifúndios e a mobilização em massa dos sem terra como forma de organização desse movimento social, afirmando, ainda, que “quem olha para as ações do MST vê se transformarem em lutadores seres humanos que o capitalismo já imaginava ter excluído definitivamente” (p. 127).

Assim, é possível afirmar que o MST se compromete com uma luta com forte característica de classe social, que questiona a sociedade capitalista atual e implementa uma atuação política radical de enfretamento à ordem vigente, propondo ao mesmo tempo a construção de um projeto social contra-hegemônico. Tomando como base essa característica exposta por Caldart (2002), é possível estabelecer uma diferenciação radical entre o MST e Fórum de EJA/RJ.

¹¹⁶ Para um maior aprofundamento sobre o MST, ver CALDART, Roseli Salet. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

A luta empreendida historicamente pelo Fórum de EJA/RJ se limita à Educação de Jovens e Adultos. Sua luta não se delinea pela defesa de um projeto educacional comprometido com as demandas das classes subalternas, mas se restringe a uma modalidade educativa específica, não se propondo a – ou não conseguindo aglutinar – outras demandas de luta social mais amplas. Ao se estruturar dessa forma, o Fórum de EJA/RJ também não se compromete com uma luta marcada pelos interesses de uma classe social específica, demonstrando, por vezes, a possibilidade de existência de uma luta social pela EJA desprendida da luta de classes.

Ao mesmo tempo em que desconsidera a necessidade da centralidade de classe para analisar a EJA, o Fórum de EJA/RJ também não estrutura sua luta como parte de um projeto de transformação social mais amplo. A luta desse fórum é construída em cima das demandas do sistema existente, não considerando a possibilidade de construir um projeto social contra-hegemônico.

Uma vez que não trabalha com a categoria de classe social e de luta de classes inerente ao sistema capitalista em suas análises sobre a EJA, o Fórum de EJA/RJ, e principalmente seus integrantes que endossam a concepção deste como um “novo” movimento social, desconsidera a possibilidade de mudança radical do modo de produção capitalista, se propondo, apenas, a alterações substantivas. Um exemplo dessa visão pode ser observado na entrevista da Jane Paiva – membro fundadora, militante atuante e principal defensora de que o Fórum de EJA/RJ é um “novo” movimento social:

Porque não podemos analisar apenas na perspectiva do capital. [...] Você já não tem isso, você tem uma ambiguidade, uma pluralidade, você tem até uma mistura pouco clara dessas coisas. Por exemplo, a questão dessa crise recente, muito se fala de uma crise profunda do capital [...] Gente, para com isso! No Brasil eos indicadores mostram que nós já estamos saindo dessa crise; o mundo já está saindo [...]. Então vai continuar escrevendo isso num texto até quando? Para continuar a falar de um momento em que o mundo viveu uma crise do capitalismo, é só mais uma, elas são cíclicas. Então é só mais uma. Enquanto o modelo for o capitalismo, teremos crises toda hora; é preciso produzir a crise para que esse modelo se sustente, poder sustentar o capital no modelo que ele criou. O modelo não se sustenta a não ser a base de crise. Então não é uma profunda crise. Que profunda! Para nós a crise já se foi e em vários outros países também. Poxa, o quê que há? Então é mais uma crise. Não tem nada de espantoso nessa historia enquanto o modelo for esse. Então, relativiza esse sentido para não dar importância demais a uma coisa que é inerente ao modo de produção capitalista. Então, eu procuro ver essas coisas sempre pelo lado que ela pode apontar à positividade. Eu não quero ver pelo lado: Ai! Como vai ser? Como vai ser, a gente vê depois (informação verbal).¹¹⁷

¹¹⁷ Entrevista com Jane Paiva em 23/11/2009.

Diante dessa disputa entre as duas concepções sobre o sentido do Fórum de EJA/RJ – um espaço aglutinador de luta política ou um novo movimento social –, esse fórum tem optado em declarar em seus documentos apenas os pontos nos quais há consenso, enfatizando principalmente a articulação informal entre pessoas e entidades comprometidas com a luta da EJA como um direito, não apresentando essa correlação de forças em seu interior.

3.3.2.2. A atuação política do Fórum de EJA/RJ

No relatório-síntese do estado do Rio de Janeiro – X ENEJA – 2008, o Fórum de EJA/RJ define seu espaço político da seguinte forma:

O Fórum é uma articulação informal de educadores, educandos, instituições do poder público, universidades, organizações não-governamentais, de movimentos sociais e de empresas privadas interessados na formação de uma rede de práticas na EJA e que, em espaço plural, vem se comprometendo na discussão, fortalecimento e proposição de caminhos para a educação de jovens e adultos no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. O Fórum luta, com os demais parceiros do país, para alterar a situação educacional de grande parte da população. Sua vinculação, no entanto, se faz com propostas, entidades, pessoas em nível nacional, da América Latina e de demais países interessados na mesma questão. Pretende ser, ainda, um articulador de parcerias e alianças para enfrentar o grave problema do analfabetismo e da subescolarização de jovens e adultos, especialmente buscando a formulação de políticas públicas e o financiamento para as ações na área (Relatório-síntese do Estado do Rio de Janeiro – X ENEJA – 2008, p. 01).

Dessa forma, o Fórum de EJA/RJ é apresentado nacionalmente como um espaço de luta pautado na articulação informal entre seus integrantes, sejam eles pessoas ou entidades com o objetivo de articular parcerias e alianças buscando melhorar a situação dos alunos de EJA em seu próprio estado e no país. O consenso entre os militantes do Fórum de EJA/RJ é o de que a atuação política desse espaço tem sido a articulação informal e a formação de parcerias.

O posicionamento político adotado pelo Fórum de EJA/RJ e endossado pelos ENEJAs é o da tentativa de conciliação de interesses entre o Estado e a sociedade civil, buscando, assim, um diálogo possível para criação de políticas públicas no campo da EJA. Segundo Paiva (2007), “os modelos de gestão baseados no desenvolvimento de articulações vêm-se mostrando como caminhos bastante promissores, tanto no sentido de agilizar as ações da área social quanto de contribuir para a democratização do Estado”. (p. 03) Nesse sentido, a proposta política do Fórum

de EJA/RJ é a de construir as políticas públicas junto com os governos, assumindo, ao mesmo tempo, um papel de cobrança e controle social.

Contudo, o Fórum de EJA/RJ faz um uso dos conceitos de Estado e sociedade civil diferenciado da concepção de Estado ampliado proposto por Gramsci, apesar de alguns integrantes desse espaço utilizarem esse autor para endossar a compreensão de renovação da sociedade civil. Esse conceito de “revalorização da sociedade civil” encontra-se, por sua vez, comprometido com a tese que promulga a existência de uma “nova era em que os antagonismos centrados nas contradições capital e trabalho não têm mais lugar” (LEHER, 2002, p. 158).

O conceito de sociedade civil não é pensado inicialmente por Gramsci. Este já era amplamente utilizado por outros autores, da tradição marxista ou não, sobre outras bases analíticas. O que há de inovador em Gramsci é que ele parte de uma análise social da organização do poder político e da construção da hegemonia por parte dos grupos dominantes. Fundamentado no materialismo histórico, esse autor se apropria do conceito de sociedade civil para “marcar o terreno de uma nova espécie de luta que levaria a batalha contra o capitalismo não somente às suas fundações econômicas, mas também às suas raízes culturais e ideológicas na vida cotidiana” (WOOD, 2003, p. 207-208).

Dessa forma, o conceito de sociedade civil em Gramsci se reporta à luta contra-hegemônica organizada pelos trabalhadores, ampliando-se por todos os níveis da vida social. De acordo com Wood (2003), esse conceito desenvolvido por Gramsci “deveria ser, sem ambiguidades, uma arma contra o capitalismo, nunca uma acomodação a ele” (p. 208).

Contudo, atualmente o conceito de sociedade civil tem sido aplicado de outra forma que não a de luta contra-hegemônica da classe trabalhadora – é o que alguns intelectuais denominam de “ressignificação da sociedade civil”. Esse problema conceitual é abordado por Wood (2003) da seguinte maneira:

“Sociedade civil” é geralmente usado para identificar uma área de liberdade (pelo menos potencial) fora do Estado, em espaço de autonomia, de associação voluntária e de pluralidade e mesmo conflito, garantido pelo tipo de “democracia formal” que se desenvolveu no Ocidente. O conceito também pretende reduzir o sistema capitalista (ou a “economia”) a uma de muitas esferas na complexidade plural e heterogênea da sociedade moderna. De uma entre duas principais, o conceito de “sociedade civil” pode obter esse efeito. Ele pode designar a própria multiplicidade contra as coerções do Estado e da economia capitalista; ou, o que é mais comum, ele pode englobar a “economia” numa esfera maior de instituições e relações não-estatais. Nos dois casos, a ênfase está na pluralidade das relações e práticas sociais, entre as quais a economia capitalista é apenas uma entre muitas (p. 208).

Partindo dessa separação entre Estado – identificado com coação e opressão – e sociedade civil – compreendida, por sua vez, como um espaço de liberdade e pluralismo –, o Fórum de EJA/RJ insere sua atuação política nesse conjunto de “relações plurais” existentes na sociedade civil. Contudo, o problema de compreender a sociedade capitalista dessa forma é o perigo de dissolver as relações de luta de classes como mais uma relação existente em meio a tantas outras. A contradição entre capital e trabalho é comparada às outras relações existentes no modo de produção capitalista.

Nesse sentido, essa resignificação da sociedade civil compactua mais uma vez com a concepção pós-moderna de crítica às interpretações sociais que se comprometem com uma ruptura radical com o capitalismo, como o marxismo, por exemplo. De acordo com Wood (2003), “é a estratégia típica do argumento da ‘sociedade civil’ – na verdade, sua *raison d’être* – atacar o ‘reducionismo’ ou o ‘economicismo’ marxista. O marxismo, dizem, reduz a sociedade civil ao ‘modo de produção’, à economia capitalista. A importância de outras instituições – como famílias, igreja, associações científicas e literárias, prisões e hospitais – é desprezada” (p. 210).

Longe do objetivo de constituir um espaço aglutinador de lutas contra-hegemônicas que reflitam os interesses da classe trabalhadora, o Fórum de EJA/RJ, através de sua prática da atuação política fundamentada na resignificação da sociedade civil, coaduna com o novo projeto de sociabilidade burguês de terceira via.

Reformulados, diante das novas demandas da reorganização produtiva pautada no capital flexível, os interesses das classes dominantes apresentados nesse projeto de terceira via e amplamente divulgados pelos organismos internacionais encontram-se pautados na nova relação entre Estado e sociedade civil. Nessa nova relação, cabe à sociedade civil ser ativa e comprometida com uma orientação de ações propositivas diante das demandas impostas pelo Estado.

Nesse sentido, é possível estabelecer um paralelo entre a concepção exposta acima e o posicionamento do Fórum de EJA/RJ quando este enfatiza a interlocução com o poder público na construção de políticas públicas, buscando partilhar o poder com o Estado, e não disputá-lo. É nesse sentido que o Fórum de EJA/RJ reitera a necessidade de construção de parcerias com entidades públicas e/ou privadas na luta pela EJA.

O papel político do Fórum de EJA/RJ pensado nessa ótica é o de controle social, ou seja, a partir de interesses comuns entre os segmentos que compõem esse espaço, o Fórum de EJA/RJ se lança em uma luta para propor alternativas ao governo no que se refere às políticas voltadas para a EJA, e, ao mesmo tempo, para controlar suas ações, utilizando o poder da cobrança social.

Dessa forma, é possível observar por meio de suas concepções – o sentido e a atuação política – que o Fórum de EJA/RJ fundamenta suas análises e ações políticas em um projeto mais amplo de compreensão social: a pós-modernidade. Como exposto nas análises realizadas até este momento, o Fórum de EJA/RJ se empenha em uma luta de defesa pela EJA e consegue articular demandas oriundas dos segmentos que compõem seu espaço. Contudo, em sua trajetória histórica e de formação política, esse fórum nunca esteve comprometido com análises que fundamentassem uma luta pela emancipação humana. Ao desconsiderar as categorias analíticas de classe social e luta de classes, o Fórum de EJA/RJ se inscreve em um grupo organizado, mesmo tendo objetivos sérios – como “redefinir o atual modelo de responsabilidades dos entes federativos, no intuito de garantir a EJA no Sistema Nacional de Educação, possibilitando oferecer a oportunidade de acesso, garantia de permanência e qualidade a jovens e adultos para a conclusão da educação básica” (Relatório-síntese do Estado do Rio de Janeiro – X ENEJA, p. 09) –, cuja luta não ultrapassa os limites impostos pelo capital e seja subsumida no projeto de sociabilidade burguês de terceira via.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, abordamos a educação dos jovens e adultos trabalhadores no Brasil contemporâneo a partir da relação trabalho e educação. No bojo dessa ampla discussão, situamos o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro como nosso objeto central de análise e sua relevância no processo de reconceitualização da EJA no Brasil, assim como na construção da nova concepção de EJA adotada nesse país entre o fim dos anos 90 e início dos anos 2000.

Partindo da constatação de que o Fórum de EJA/RJ é um espaço político de concepções em disputa comprometido com a luta da EJA como um direito, tratamos de reconstruir historicamente o contexto de criação desse fórum articulando as determinações mais gerais com a sua singularidade. Desse modo, abordamos o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro propondo “a busca das articulações que explicam os nexos e significados do real e levam à construção de totalidades sociais” (CIAVATTA, 2001, p. 132), relativas, especificamente, ao nosso objeto de estudo.

O objetivo central desta pesquisa foi o de elucidar e analisar as contradições inerentes à formação histórica e a atuação política do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro no Brasil contemporâneo.

Diante do processo da implementação das reformas educacionais desenvolvidas pelo governo FHC na segunda metade dos anos de 1990, inicia-se um movimento de contestação à essa prática política de concepção neoliberal. Partindo de uma longa trajetória dentro dos espaços públicos – MOBREAL e Fundação Educar –, um grupo de profissionais começa a articular-se politicamente buscando construir uma mobilização capaz de aglutinar as demandas de EJA no estado do Rio de Janeiro tendo como objetivo principal a oposição ao processo de desvalorização da EJA em nível nacional. Esse movimento, que nasce da discussão dos encontros preparatórios do Brasil para V CONFINTEA, se fortalece com a concepção de EJA advinda dos documentos gerados nessa Conferência. A partir desse contexto, o Fórum de EJA/RJ é criado oficialmente em 1997.

Fundamentados nessa reconstrução histórica do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, podemos afirmar que esse espaço político nasce com uma bandeira de luta pela EJA como direito nos limites da concepção de EJA advinda da V CONFINTEA. Ou

seja, no Brasil, a luta pelo reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como um direito circunscreve-se na concepção da educação ao longo da vida.

Essa é uma constatação à qual chegamos após a realização de nossa pesquisa sobre esse objeto específico. O posicionamento político desse fórum é, para muitos pesquisadores, um avanço na luta pela EJA, uma vez que a concepção da educação ao longo da vida é compreendida como a possibilidade de educar-se continuamente independente da educação formal (PAIVA, 2006). Contudo, ao analisarmos a concepção da educação ao longo da vida em sua essência, observamos que ela incorpora os interesses do capital em sua nova fase produtiva no que se refere à educação da classe trabalhadora, como bem enfatiza Canário (2003): educação ao longo da vida “produtiva”. Concluimos, dessa forma, que a concepção da educação ao longo da vida incorpora os interesses do capital de uma educação voltada para o mercado e contribui para a manutenção da hegemonia burguesa.

Tendo a luta da EJA como um direito, circunscrita na concepção da educação ao longo da vida como direcionamento de suas ações, o Fórum de EJA/RJ, através de sua atuação e também da influência política de seus principais membros, configura-se como força relevante no processo de mudança da concepção de EJA no Brasil. Essa atuação do Fórum de EJA/RJ ganha força com a criação de outros fóruns de EJA no país e, também, com o I ENEJA (RJ-1999).

Nossa pesquisa apontou, ainda, a relevância do Fórum de EJA/RJ enquanto um espaço de discussão da Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro e em seus municípios. São relevantes, também, as funções informativa e formativa desse fórum, com a veiculação de notícias advindas dos poderes públicos, que, por vezes, municípios do interior não têm acesso com tanta facilidade. Compreendemos a importância da função formativa do Fórum de EJA/RJ na discussão de temas escolhidos por seus integrantes e a troca de experiências entre os municípios e os professores.

O Fórum de EJA/RJ, em sua ação política, se propõe a articular as demandas dos diversos segmentos que compõem esse espaço, buscando a atuação conjunta desses setores em torno de uma bandeira de luta pela EJA. Crivado de contradições, esse fórum caminha entre as críticas às políticas governamentais e a parceria e o assessoramento desse mesmo governo. Por outro lado, cabe assinalar que, apesar de uma atuação política nebulosa, o Fórum de EJA/RJ apresenta avanços na luta pela EJA ao assumir um papel de resistência às reformas educacionais

implementadas no final dos anos 90. Dessa forma, esse fórum torna-se um espaço político relevante de reflexão e articulação de defesa da EJA no Brasil naquele período.

Vislumbramos ao longo desse trabalho as contradições existentes no processo histórico de formação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro. Um primeiro apontamento que constatamos é referente à transformação de sua posição política na passagem do governo FHC para o governo Lula. No final dos anos 90, esse fórum consegue aglutinar entidades e educadores em torno de uma luta pela EJA como um direito, luta esta relevante naquele momento histórico de desvalorização da EJA implementado pelas reformas do governo FHC. Dessa forma, o Fórum de EJA/RJ surge no cenário brasileiro como uma importante oposição ao Ministério da Educação. Já nos anos 2000, no governo do presidente Lula, a EJA ganha notoriedade diante das demais políticas sociais. Baseado em uma concepção de neoliberalismo de terceira via, o governo Lula chama os movimentos organizados na sociedade para compor seu governo. Nesse momento, o Fórum de EJA/RJ passa da posição de opositor para a posição de parceiro do Estado na construção de políticas públicas para a EJA.

Com essa mudança, é possível constatar que o Fórum de EJA/RJ compactua com a proposta de governabilidade do presidente Lula de aglutinar os movimentos da sociedade civil em torno de um projeto de governo baseado nas parcerias. É nesse período que os fóruns de EJA tornam-se os principais parceiros do MEC no que se refere à Educação de Jovens e Adultos em toda sua “diversidade”. Um exemplo claro da aproximação dos fóruns com o Ministério da Educação é a criação da SECAD e da CNAEJA. Nesse sentido, o Fórum de EJA/RJ compactua, também, com a separação entre Estado e sociedade civil, assumindo um papel “estratégico” na sociedade civil “ativa” de controle social das políticas do Estado.

Por outro lado, a consolidação da parceria entre os fóruns de EJA e o Ministério da Educação no governo Lula precisa ser concebida como um espaço de disputa entre concepções de EJA. Seria um erro não considerar a disputa ideológica inscrita nesse espaço de tensão entre o Fórum de EJA/RJ e o governo, mesmo circunscrita nos limites do capital. É importante pontuar, ainda, que o Fórum de EJA/RJ tem um papel importante enquanto espaço de discussão e de acompanhamento das políticas públicas de EJA, intervindo e aglutinando demandas acerca da Educação dos Jovens e Adultos em nível nacional.

O segundo apontamento que podemos fazer sobre o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro é a respeito do sentido da luta pela EJA defendida por esse

espaço. Através do estudo histórico de nosso objeto, compreendemos que nunca foi objetivo deste a construção de um projeto político contra-hegemônico que articulasse os interesses da classe trabalhadora com a luta mais ampla pela emancipação humana. Pelo contrário, o Fórum de EJA/RJ representa uma luta política comprometida com o arcabouço pós-moderno. O que devemos pontuar é que, apesar de não se comprometer com uma mudança estrutural da sociedade capitalista, esse fórum representa, sim, uma luta séria que aglutina segmentos importantes da sociedade.

Se por um lado o Fórum de EJA/RJ não representa os interesses educacionais da classe trabalhadora, por outro lado ele não compactua totalmente com os interesses da classe dominante no que se refere à educação dos jovens e adultos pouco escolarizados. Como exemplo dessa afirmação, podemos apontar a defesa que esse fórum sempre fez de que as políticas no campo da EJA deveriam ser financiadas e executadas pelo poder público. Esse posicionamento contraria a divisão preconizada pelo ideário neoliberal de divisão entre coordenação e execução das ações educacionais – a primeira sendo função do Estado e a segunda como função do poder privado.

Contudo, ao se organizar em bases conceituais não muito claras, optando por dialogar com diversas correntes políticas sem se fixar a nenhuma – crendo ser possível a neutralidade –, o Fórum de EJA/RJ acaba por reiterar os interesses da classe dominante quando defende a EJA atrelada à concepção de educação ao longo da vida.

As contradições inerentes ao Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro não se restringem aos posicionamentos desse espaço em nível nacional, mas encontram-se, também, em seu interior. Se hegemonicamente esse fórum expressa e defende visões de mundo incorporadas à pós-modernidade, em seu interior há uma forte resistência à essa compreensão social. Se nacionalmente esse fórum não incorpora as demandas da classe trabalhadora, em seu interior há forças que representam politicamente os interesses dessa classe. É nesse sentido que afirmamos que o Fórum de EJA/RJ é um espaço político de concepções em disputa.

Dessa forma, é possível constatar integrantes do Fórum de EJA/RJ que defendem posições políticas completamente diferentes das concepções hegemônicas apresentadas por esse espaço. Apesar de o debate entre essas posições divergentes no interior desse fórum ser compreendido como uma disputa entre concepções políticas que refletem as visões de mundo de seus integrantes, essa disputa muitas vezes é apresentada de forma personalista.

Contudo, essa compreensão do Fórum de EJA/RJ não é compartilhada por muitos de seus integrantes. Apesar de apontarem esse fórum como um espaço político de discussão da EJA, alguns participantes discordam que existam disputas e discordâncias significativas em seu interior. Nesse sentido, corroboram a convivência “harmoniosa” entre os segmentos – como se todos os integrantes ligados aos seus respectivos segmentos, de forma desinteressada, compartilhassem de uma luta comum pela EJA, crendo, dessa forma, ser possível a separação entre concepção política e posicionamento de classe dos indivíduos sociais. Ou seja, a luta pela EJA torna-se maior que a luta de classes no interior desse espaço.

Ao defendermos que o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro é um espaço de disputa entre concepções divergentes, discordando da prática de “ocultação de conflitos” existente nesse espaço, afirmamos, também, que no interior desse fórum existe uma luta que traduz a disputa entre capital e trabalho. Essa afirmação pode ser constatada por meio da fala de integrantes do Fórum de EJA/RJ que defendem a EJA como uma educação de classe em oposição à educação ao longo da vida.

A partir dessa análise histórica do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, é possível constatar que, apesar dos esforços genuínos da maioria de seus integrantes na luta pela EJA como um direito, esta pouco avança na promoção de mudanças estruturais na ordem social capitalista geradoras das condições de desigualdades. Se por um lado esse fórum representa um espaço importante de discussão e de divulgação de informações sobre a EJA, por outro lado avança muito pouco na construção de propostas efetivas que tenham como objetivo o direito à educação básica para os jovens e adultos pouco escolarizados. Ao se colocar em uma posição de parceiro do Estado, o Fórum de EJA/RJ perde sua capacidade de propor alternativas às demandas do Ministério da Educação. Dessa forma, o posicionamento político do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro assume uma configuração no cenário nacional entendida como a “arte do possível” (TISCHLER, 2005, p. 116), em que sua legitimação encontra-se na luta por questões particulares – no caso, a EJA – “sem alterar a ordem ‘universal’ da democracia liberal” (idem).

Contudo, mesmo que o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro não se comprometa com a luta histórica dos trabalhadores pela emancipação humana, consideramos relevante estudar esse espaço político devido à sua representatividade nas discussões sobre a EJA. Esta pesquisa se encerra com a certeza de que a análise desse objeto sob

as bases do materialismo histórico contribui no sentido de trazer à discussão a atuação desse fórum na mediação entre os organismos internacionais e o Ministério da Educação na construção de políticas públicas para as frações mais empobrecidas e menos escolarizadas da classe trabalhadora. Entendemos que esta análise fortalece o conhecimento sobre a disputa entre as concepções de EJA comprometidas com o capital e com o trabalho na sociedade brasileira. Compreendemos, ainda, que esse conhecimento é necessário para a construção de um projeto contra-hegemônico efetivamente comprometido com mudanças efetivas na vida da classe trabalhadora.

Para além de esgotar os estudos sobre o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, a ênfase deste trabalho foi produzir algumas elucidações sobre a mudança na concepção hegemônica de EJA na passagem dos anos 90 para os anos 2000, situando esse fórum como um importante mediador entre os organismos internacionais e o Ministério da Educação. Compreendendo a complexidade deste estudo e a dificuldade de trabalhar na perspectiva da contradição, desejamos que esta pesquisa seja uma contribuição para os estudos da educação da classe trabalhadora que se orientam pela relação entre trabalho e educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA (2006). *A Educação Básica no governo Lula: um primeiro balanço*. In: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Educacao_basica_no_governo_Lula.pdf>

AGENDA PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS. In: UNESCO, MEC. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)*. Brasília: UNESCO, MEC, 2004 (Coleção educação para todos; 1).

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 8ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e GENTILI, Pablo (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3ª edição. Cortez, São Paulo: CLACSO 2002.

ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil* (Collor, FHC e Lula). 2ª edição. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 13ª edição revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2008.

ARRIGHI, Giovanni. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BANCO MUNDIAL; UNESCO. *La Educacion Superior em Los Países em Desarrollo: peligros y promesas*, Washington, DC: Banco Mundial, 2000.

BENSAÏD, Daniel. *Os irredutíveis: teoremas da resistência para o tempo presente*. São Paulo: Boitempo, 2008.

BRASIL. Presidência da República; Secretaria Geral da Presidência da República; Coordenação Geral do PROJOVEM (2005). PROJOVEM – Programa de Inclusão de Jovens: Educação, qualificação e ação comunitária. Brasília. Disponível em: <<http://www.projovem.gov.br/docs/ppi.pdf>>.

BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e GENTILI, Pablo (orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3ª edição. São Paulo: Cortez; (Buenos Aires, Argentina): CLACSO, 2002.

CANÁRIO, Rui. A “aprendizagem ao longo da vida” – análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, Rui (org). *Formação e situações de trabalho*. Coleção Ciências da Educação. 2ª edição. Portugal: Porto, 2003.

CARTA DE COMPROMISSO COM A AGENDA TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL, NATAL-RN, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivo/pdf/eja/agenda_cartacompromisso.pdf>.

CHESNAIS. François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2001.

CIAVATTA, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade*. Revista Trabalho Necessário: ano 03, número 03, 2005.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. *Programa de governo 2002*. Um Brasil para todos: crescimento, emprego e inclusão social. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.pt.org.br>>.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 3ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DANTAS, Aline, C. de Lima. *Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro: tecendo novas práticas políticas na esfera pública*. Monografia. Curso de Pedagogia da faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J. e HADDAD, Sérgio (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. Revista em Aberto, Ano 11, nº 56. Out/Dez, 1992.

DI PERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. Educ. Pesqui. Vol. 27 nº 2. São Paulo. Jul/Dez. 2001. <www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a09v27n2.pdf>.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>.

DI PIERRO, M. C. e HADDAD, S. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARI_A_CLARA_DI_PIERRO.pdf>.

DRUCKER, P. F. *A sociedade pós-capitalista*. 8. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FÁVERO, Osmar. Lições da História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês B. e PAIVA, Jane (orgs). *Educação de Jovens e Adultos*. RJ: DP&A, 2004.

FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FILGUEIRAS, Luiz Antônio Mattos e GONÇALVES, Reinaldo. *A economia política do governo Lula*. Rio de Janeiro. Contraponto, 2007.

FONTES, Virgínia. *Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FONTES, Virgínia. Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, Julio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro. Editora Fiocruz/ EPSJV, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil – Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio e GENTILI, Pablo (orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez; (Buenos Aires, Argentina): CLACSO, 2002.

GENTILI, P. Poder económico, ideología y educación. Buenos Aires, Miño y D'ávila/ FLACSO, 1994.

GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e Educação*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. 3. ed. (v. 3). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. 4. ed. (v. 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- HADDAD, Sérgio. A Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998.
- HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, nº 14, p. 108-130.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 2008.
- HOBBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JAMESON, Fredric. Cinco teses sobre o marxismo atualmente existente. In: WOOD, Ellen M. e FOSTER, John B. (orgs). *Em defesa da História – Marxismo e Pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense (Coleção primeiros passos; 23), 2007.
- KUENZER, Acácia Z. *As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas*. Trabalho apresentado na ANPED, 2007.
- KUENZER, Acácia Z. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D e SANFELICE, J. L. (orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- LEHER, Roberto. Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. In: *Trabalho & Crítica: Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED*, n. 1, setembro de 1999.
- LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e GENTILI, Pablo (orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez; (Buenos Aires, Argentina): CLACSO, 2002.

LEHER, Roberto e SETÚBAL, Mariana (orgs). *Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis*. São Paulo: Cortez, 2005.

LIGUORI, Guido. *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

LIMA, Júlio César França, NEVES, Lúcia Maria Wanderley e PRONKO, Marcela Alejandra. Trabalho simples. In: Escola Politécnica de Educação Joaquim Venâncio (org). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 1 ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, v., p. 294-298.

LIMA, K. R. de Souza. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, K. R. de Souza e MARTINS, A. S. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, L. M. W. (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

MACHADO, Maria Margarida. *A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por "solidariedade"*. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Caxambu/MG, 1998.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. O manifesto do partido comunista. In: BOYLE, David. *O manifesto do partido comunista de Marx e Engels*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MELO, A. A. Sales. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, L. M. W. (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

MELO, Marcelo Paula de e FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado e Políticas Públicas: considerações político-conceituais. *Outros Tempos*, v.1, p. 1-12, 2007. Disponível em: <<http://www.outrostempos.uema.br/dossie1/1.doc>>.

MORAIS, Fernando. *Olga*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005a.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 2005b.

OLIVEIRA, Inês B. e PAIVA, Jane (orgs). *Educação de Jovens e Adultos*. RJ: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista – O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA, Jane (orgs). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, Jane. *Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Caxambu/MG, 2006.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: movimentos pela consolidação de direitos. In: *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. <www.reveja.com.br/revista/0>.

PAIVA, Jane. *Os sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Jane, MACHADO, Maria Margarida e IRELAND, Timothy (orgs). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea. 1996-2004*. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6ª edição revista e ampliada. Loyola, São Paulo, 2003.

Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, CNE, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

PAULANI, Leda Maria. *Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PETRAS, James y VELTMEYER, Henry. Mal gobierno, buena “gobernancia”: sociedad civil contra movimientos sociales. In: PETRAS, James y VELTMEYER, Henry. *Movimientos sociales y poder estatal: Argentina, Brasil, Bolívia, Ecuador*. México: Lumen México, 2005.

PORTELLA, Crespo Liana. *As duas faces do Projovem: a imprensa escrita e a sala de aula*. Monografia. Curso de Pedagogia da faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009.

Relatório do Encontro Estadual do Rio de Janeiro preparatório à VI CONFINTEA. Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro e Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, abril de 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/relat_pre_confintea.pdf>

Relatório-Síntese do Estado do Rio de Janeiro – X ENEJA – 2008.

Relatório-Síntese dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: Documento preparatório ao X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (AC, AP, BA, CE, DF, ES, GO, MT, MG, PB, PR, PE, RJ, RS, RO, RR), agosto de 2008.

RUMMERT, M. Sonia. *Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

RUMMERT, M. Sonia. *A educação e as teses de inclusão social*. Revista Espaço Acadêmico, ano V, nº 58, Março de 2006 – Mensal – ISSN 1519.6186. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/058/58pc_rummert.htm>.

RUMMERT, M. Sonia. Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma construção a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RUMMERT, M. Sonia. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, Leôncio (org). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

RUMMERT, M. Sonia. Movimento sindical e políticas públicas para a educação da classe trabalhadora no Brasil atual. In: CANÁRIO, Rui (org). *Educação Popular e Movimentos Sociais*. EDUCA: Unidade de I&D de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2007a.

RUMMERT, M. Sonia. Gramsci, Trabalho e Educação: jovens pouco escolarizados no Brasil actual. *Cadernos Sísifo* 04. Educa – Unidade de I&D de ciências da Educação; NEDDATE – Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação. Lisboa, 2007b.

RUMMERT, M. Sonia. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva* Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, V. 26, n. 1, p. 1-382, jan./jun. 2008.

RUMMERT, M. Sonia e VENTURA, Jaqueline. *Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola*. Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45. Editora UFPR, 2007.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas*. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SOARES, Leôncio Gomes. *Os fóruns de educação de jovens e adultos: articular, socializar e intervir*. *Presença Pedagógica*. v. 9, n. 54, nov./dez, 2003.

SOARES, Maria C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian J. e HADDAD, Sérgio (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TISCHLER, Sergio. A forma classe e os movimentos sociais na América Latina. In: LEHER, Roberto e SETÚBAL, Mariana (orgs). *Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis*. São Paulo: Cortez, 2005.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian J. e HADDAD, Sérgio (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. *UNESCO: o que? O que faz?* (2007) .Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/UNESCOoquefaz>>.

UNESCO, MEC. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)*. Brasília: UNESCO, MEC, 2004 (Coleção educação para todos; 1).

VENTURA, Jaqueline. *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos*. In: <www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>.

VENTURA, Jaqueline. *Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Tese (doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense). Niterói, 2008.

WOOD, Ellen M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen M. e FOSTER, John B. (orgs). *Em defesa da História: Marxismo e Pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

WOOD, Ellen M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANEXOS

Anexo 1**Questões para a entrevista com os membros fundadores do Fórum de EJA/RJ**

1. Nome:
2. Formação (graduação e pós-graduação-instituição):
3. Onde você trabalha atualmente?
4. Como foi sua aproximação com a EJA?
5. Como foi a criação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro?
6. Qual o seu envolvimento com o Fórum de EJA/RJ na época de sua criação e atualmente?
7. Para além do fórum, que outras atividades você desenvolve que estão ligadas à EJA?
8. Como você entende o Fórum de EJA/RJ? O que é o fórum de EJA/RJ?
9. Qual a relação do Fórum de EJA/RJ com os governos federal, estadual e municipal? Qual a sua opinião a esse respeito?
10. Com a mudança presidencial (FHC-Lula) houve alguma transformação na relação do Fórum de EJA/RJ e o MEC?
11. Quais têm sido os avanços do Fórum de EJA/RJ na construção de políticas públicas para os jovens e adultos trabalhadores brasileiros?
12. Qual a sua análise atual do Fórum de EJA/RJ?

Anexo 2

Questões para a entrevista com os integrantes do Fórum de EJA/RJ

Data e hora.

1. Nome completo:
2. Onde você trabalha?
3. A qual segmento pertence no Fórum de EJA/RJ?
4. Há quanto tempo participa do Fórum de EJA/RJ?
5. Como você conheceu o Fórum de EJA/RJ?
6. Por que você participa do Fórum de EJA/RJ?
7. Como é a organização interna do Fórum de EJA/RJ? Como você participa?
8. Qual a função da secretaria executiva e do colegiado no Fórum de EJA/RJ?
9. Qual a sua opinião sobre o fato de o Fórum de EJA/RJ ser enquadrado como um projeto de extensão da UERJ?
10. O fórum oferece algum tipo de formação pedagógica para além do seu espaço?
11. Qual ou como é a representação do seu segmento no Fórum de EJA/RJ?
12. Qual é o tipo de discussão travada no Fórum de EJA/RJ? Como elas são encaminhadas?
13. Para você, o que é o Fórum de EJA/RJ? Como você o analisa? Qual sua função?
14. Como você compreende a EJA? Qual a sua concepção de EJA?
15. Como é feita a representação no Fórum de EJA/RJ? É por segmento ou individual? O que você pensa disso?
16. Você tem algum tipo de informação sobre os outros fóruns de EJA?
17. Como você analisa a atuação do Fórum de EJA/RJ no cenário nacional? Qual a relação do Fórum de EJA/RJ com o governo (federal, estadual e municipal)?
18. Como você analisa a participação do Fórum de EJA/RJ na construção de políticas públicas para a EJA? Quais os grandes avanços do Fórum de EJA/RJ?
19. Na sua opinião, o Fórum de EJA/RJ é ou não um novo movimento social? Por quê?
20. Quais são os grandes desafios colocados hoje para o Fórum de EJA/RJ? Como ele vem enfrentando?

Anexo 3

Questionário para os integrantes do Fórum de EJA/RJ

Data:

1. Nome completo:
2. Onde você trabalha?
3. A qual segmento pertence no Fórum de EJA/RJ?
4. Há quanto tempo participa do Fórum de EJA/RJ?
5. Como você conheceu o Fórum de EJA/RJ?
6. Por que você participa do Fórum de EJA/RJ?
7. Como é a organização interna do Fórum de EJA/RJ? Como você participa?
8. Qual a função da secretaria executiva e do colegiado no Fórum de EJA/RJ?
9. Qual a sua opinião sobre o fato de o Fórum de EJA/RJ ser enquadrado como um projeto de extensão da UERJ?
10. O Fórum de EJA/RJ oferece algum tipo de formação pedagógica para professores de EJA nos municípios que solicitem?
11. Qual ou como é a representação do seu segmento no Fórum de EJA/RJ?
12. Qual é o tipo de discussão travada no Fórum de EJA/RJ? Como elas são encaminhadas?
13. Para você, o que é o Fórum de EJA/RJ? Como você o analisa? Qual a função do Fórum de EJA/RJ?
14. Como você compreende a EJA? Qual a sua concepção de EJA?
15. Como é feita a representação no Fórum de EJA/RJ? É por segmento ou individual? O que você pensa disso?
16. Você tem algum tipo de informação sobre os outros fóruns de EJA espalhados pelo Brasil?
17. Como você analisa a atuação do Fórum de EJA/RJ no cenário nacional? Qual a relação do Fórum de EJA/RJ com o governo (federal, estadual e municipal)?
18. Como você analisa a participação do Fórum de EJA/RJ na construção de políticas públicas para a EJA? Quais os grandes avanços do Fórum de EJA/RJ?
19. Na sua opinião, o Fórum de EJA/RJ é ou não um novo movimento social? Por quê?
20. Quais são, hoje, os grandes desafios colocados para o Fórum de EJA/RJ?
21. O que você acha que poderia melhorar no Fórum de EJA/RJ?

Anexo 4

uff UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE ENTREVISTA

Pelo presente instrumento, eu, abaixo identificado, autorizo a aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Queila Costa Alves, portadora do RG: 13.192.470-6 e CPF: 095.376.237-85, a utilizar minha entrevista, por mim previamente lida em sua formatação literal, a ser veiculada, primariamente, em sua Dissertação de Mestrado e em textos derivados de sua pesquisa mais ampla, sem limitação de tempo ou de número de exibições. Esta autorização inclui o uso da entrevista por mim concedida no dia ___/___/___, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, sem limitação de tempo ou do número de utilizações e exibições, no Brasil e/ou no exterior, sendo certo que o material criado **destina-se à produção de obra intelectual organizada a partir da pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense** e de titularidade exclusiva da pesquisadora Queila Costa Alves, conforme expresso na Lei nº 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Rio de Janeiro, ____ de _____ 2010.

Nome: _____

RG: _____

CPF: _____

Assinatura: _____

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)