

Gabriel Serena D'Avila

**DO BERÇO AO TÚMULO:
A ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA A
SOCIABILIDADE CAPITALISTA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Olinda Evangelista

Florianópolis
2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

D'Avila, Gabriel Serena
DO BERÇO AO TÚMULO: A ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO
AO LONGO DA
VIDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA A
SOCIABILIDADE

CAPITALISTA / Gabriel Serena D'Avila ; orientadora,
Olinda Evangelista - Florianópolis, SC, 2012.
204 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de
PósGraduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Política
Publica para Educação. 4. Organismos Multilaterais. 5.
Sociedade Civil . I. Evangelista, Olinda . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
PósGraduação em Educação. III. Título.

<http://ficha.bu.ufsc.br/index.php>

Gabriel Serena D'Avila

**DO BERÇO AO TÚMULO:
A ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA A
SOCIALIZAÇÃO CAPITALISTA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação
Florianópolis, 22 de agosto de 2012.

Profa. Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dra.
Coordenadora do PPGE

Banca Examinadora:

Profa. Olinda Evangelista, Dra.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Sonia Rummert, Dra.
Examinadora
Universidade Federal Fluminense

Profa. Marilda Merênci Rodrigues, Dra.
Examinadora
Universidade Federal da Fronteira Sul

Profa. Olga Celestina Durand, Dra.
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Mariléia Maria da Silva, Dra.
Suplente
Universidade Estadual de Santa Catarina

Dedico esse trabalho ao meu avô Adolpho Serena (*in memoriam*), grande educador que sempre me motivou frente a tantas adversidades e, com seu exemplo de vida, mostrou-me um caminho a seguir...

AGRADECIMENTOS

Diversas foram as pessoas que contribuíram para que esse momento chegasse. Mesmo com a imprecisão das palavras, espero retribuir os incentivos, o carinho e a dedicação dispostos.

Palavras não vão conseguir expressar o carinho, respeito, admiração e agradecimento à minha orientadora Olinda Evangelista que, de maneira muito especial, significa para mim um ideal de ser humano em todos os sentidos possíveis.

Aos meus pais Jackson Borges D'Avila e Vera Lucia Serena D'Avila por me mostrarem o quanto a vida é um caminho difícil, mas, também, extremamente significativa, valendo vive-la em sua maior intensidade.

Aos meus irmãos Mateus Serena D'Avila e Veronica Pereira Orlandi, que foram meu sustento em ocasiões muito difíceis.

Foram muitos os amigos entusiastas que contribuíram nessa jornada. Fica aqui meu agradecimento especial a Edgar Rego e Anderson Florentino da Silva, que sempre contribuíram com animação e reconhecimento.

Às amigas Jocemara Triches, Viviane Rosa e Leda Letro pelas valiosas contribuições a esse trabalho. Espero um dia retribuir a altura o esforço delas.

Às amigas Julia Rech, Joana D'Arc Vaz, Dayana Schreiber e Mara Cristina Schneider por partilharem comigo muitos momentos importantes desse percurso.

Às professoras Rosalba Garcia, Maria Helena Michels, Roselane Fátima Campos e Eneida Shiroma pelo apoio e pelos muitos ensinamentos.

Às professoras Olga Celestina Durand e Marilda Merência Rodrigues pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos integrantes do GEPETO por todas as discussões sempre muito oportunas e valiosas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão de bolsa de estudos que me permitiu realizar essa pesquisa.

Longe demais, atravessando o campo
O badalar do sino de ferro
Convoca os fiéis a se ajoelharem
Para ouvir a suave fala de espelhos mágicos

(Pink Floyd, Time, *Dark Side of the Moon*, 1973)

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi o de compreender a racionalidade posta na estratégia de *Educação ao Longo da Vida* como forma educacional projetada sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Formulada durante a década de 1990, é central no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, organizado por Jacques Delors, visa, sobretudo, ensinar uma plataforma educacional que fundamenta a construção de um novo conceito de ser humano para o trabalho na “sociedade do conhecimento”. Respondendo aos efeitos da reestruturação produtiva, essa estratégia colaborou e colabora na reposição da hegemonia liberal que demanda braços e cérebros disponíveis para a exploração capital-imperialista hodierna. Essa estratégia foi disseminada por meio das *Conferências Internacionais de Educação de Adultos*, de Hamburgo, em 1997 (V CONFINTEA), e Belém, em 2010 (VI CONFINTEA). Foi possível, por meio de análises documentais, compreender que essa disseminação ocorreu no Brasil em fins da década de 1990 e década de 2000, principalmente, por intermédio de intelectuais de EJA e pelos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS) organizados em parceria, especialmente, pelos Fóruns de EJA, Estado brasileiro e UNESCO, fenômeno esse que compreendi como componente de uma “agenda globalmente estruturada para educação”. Nesse processo, ocorreu a ressignificação do conceito de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, em virtude, notadamente, do *Parecer do CNE/CEB nº11, de 10 de maio de 2000*, que instituiu Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Nesse documento afirma-se que a EJA é a própria ELV. Assim, procurei compreender como se manifestava essa estratégia no Brasil e, mediante a análise de textos acadêmicos e documentos oriundos da UNESCO, do Estado e do movimento social de EJA, foi possível afirmar que a ELV atua como mecanismo que visa educar a sociabilidade do trabalhador, que o torna eternamente obsoleto e reiteradamente reconvertido ao capital-imperialismo na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação ao Longo da Vida. Educação de Jovens e Adultos. Política educacional – 1990-2010. Reconversão do trabalhador.

Abstract

The objective of this research was to understand the rationality in the strategy of *Long Life Learning* (Educação ao Longo da Vida) as reflected educational form on *the Education of Young and Adults in Brazil* (Educação de Jovens e Adultos no Brasil). Formulated during 90's, it is central in the Report for the UNESCO of the International Commission on Education for century XXI, organized by Jacques Delors, aims at, over all, to try an educational platform that bases the construction of a new concept of human being for the work in the "society of the knowledge". Answering to the effect of the productive reorganization, this strategy collaborated, and still does, in the replacement of the liberal hegemony that demand available arms and brains for the exploration capital-imperialist hodierna. This strategy was spread by means of the International Conferences of Education of Adults, of Hamburg, in 1997 (V CONFINTEA), and Belém, in 2010 (VI CONFINTEA). It was possible, by means of documentary analyses, to understand that this dissemination occurred in Brazil in ends of 90's and 2000's, mainly, for intermediary of EJA intellectuals and the National Meeting of Education of Young and Adults (ENEJAS) organized in partnership, especially, for the Forums of EJA, Brazilian State and UNESCO, this phenomenon was a component of a "Appointment book globally structuralized for education". In this process, the meaning of the concept of Education of Young and Adults (EJA) in Brazil, virtue occurred, clearly, of Notion of the CNE/CEB nº11, 10 of May of 2000, that it was instituted National Lines of direction for Adult Young Education. In this one document affirms that the EJA is the proper ELV. By the way, I tried to understand how this strategy is revealed in Brazil and, by means of the analysis of academic texts and documents from UNESCO, the State and the social movement of EJA, was possible to affirm that the ELV acts as mechanism that it aims at to educate the sociability of the worker, who perpetual becomes it obsolete and always reconverted the capital-imperialism into the nowadays.

Keywords: Long Life Learning. Education of Young and Adults. Educational Policy – 1990-2010. Reconversion of Work.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Teses por ordem cronológica crescente, título, autor e orientador, instituição e natureza jurídica, verbetes Educação ao Longo da Vida e CONFINTEA, 1996-2010 40

Quadro 2 – Periódicos, data por ordem cronológica crescente, título, autor, instituição e natureza jurídica, verbetes Educação ao Longo da Vida e CONFINTEA, 1996-2010..... 41

Quadro 3 – Trabalhos acadêmicos em Anais de Reuniões Anuais da ANPEd, data em ordem cronológica crescente, número do encontro, título, autor, instituição e natureza jurídica, verbetes Educação ao Longo da Vida e CONFINTEA, 1996-2010..... 42

Quadro 4 – Documentos em Periódicos, data em ordem cronológica crescente, título, autor, instituição e natureza jurídica, verbetes Educação ao Longo da Vida e CONFINTEA, 1996-2010..... 43

Tabela 1 – Trabalhos selecionados, verbetes Educação ao Longo da Vida e CONFINTEA, 1996-2010..... 44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABONG	Associação Brasileira de Organizações não-Governamentais
AEC	Associação de Educação Católica
AEJA	Associação dos Educadores de Jovens e Adultos
AL	América Latina
AL	Alagoas
AM	Amazonas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CE	Ceará
CEAAL	<i>Consejo de Educación de Adultos de América Latina y Caribe</i>
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDAC	Centro Educacional de Desenvolvimento Arte e Cultura
CEDEFES	Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva, MG
CEFET-Campos	Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos dos Goytacazes, RJ
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEJA	Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CONFINTEA	Conferência Internacional para Educação de Adultos
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREFAL	<i>Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe</i>
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DF	Distrito Federal
EA	Educação de Adultos
EaD	Educação a Distância

ECOSOC	Conselho Econômico e Social das Nações Unidas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELV	Educação ao Longo da Vida
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPETO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
GO	Goiás
GRALE	<i>Global Report on Adult and Learning and Education</i>
GT	Grupo de Trabalho
GTPA	Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal
ICAE	Conselho Internacional de Educação de Adultos
IFES	Instituto Federal de Espírito Santo Campus Cachoeiro de Itapemirim
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MT	Mato Grosso
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OM	Organizações Multilaterais
ONG	Organizações não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PA	Pará
PB	Paraíba
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Pernambuco
PI	Piauí

PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PR	Paraná
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAAAB	Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
<i>SciELO</i>	<i>Scientific electronic library online</i>
SE	Sergipe
SEAP	Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-PA	Secretaria de Estado da Educação do Pará
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Belém do Pará, PA
SEME-Vitória	Secretaria Municipal de Educação de Vitória, ES
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SINPRO/DF	Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SP	São Paulo
TO	Tocantins
UEA	Universidade do Estado do Amazonas, AM
UEL	Universidade Estadual de Londrina, PR
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGO	Universidade Federal de Goiás

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UIL	Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida
UnB	Universidade de Brasília, DF
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESA	Universidade Estácio de Sá, RJ
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas, SP
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIRIO	Universidade do Rio de Janeiro
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 UMA RÁPIDA PASSAGEM SOBRE AS CONFINTEAS	26
1.2 OBJETIVOS	34
1.3 HIPÓTESES DE PESQUISA	47
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
1.5 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	49
2 CONFINTEA E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA – 1996-2010	53
2.1 INTRODUÇÃO	53
2.2 SELEÇÃO E COLETA DOS MATERIAIS	53
2.2.1 Seleção das Teses e Dissertações	54
2.2.2 Artigos	54
2.2.3 Trabalhos em eventos acadêmicos	57
2.3 INFERÊNCIAS SOBRE A PRODUÇÃO SELECIONADA	59
2.4 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A PRODUÇÃO COLIGIDA	63
2.5 O QUE DIZEM OS AUTORES	64
2.5.1 Autores que apoiam a ação da UNESCO	65
2.5.2 Autores que criticam a ação da UNESCO	77
2.6 CONCLUSÃO	82

3 EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: UMA ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO PARA UMA “NOVA SOCIEDADE”	87
.....	
3.1 A QUAL PROJETO DE SOCIEDADE DESTINA-SE A ELV?	91
3.2 QUAL A FUNÇÃO DO TRABALHO E DO TRABALHADOR NESTA SOCIEDADE?	102
3.3 A ELV SEGUNDO A UNESCO: “A CHAVE QUE ABRE AS PORTAS DO SÉCULO XXI”	121
3.4 CONSTRUINDO UM NOVO HOMEM?	139
.....	
4 UNESCO, FÓRUNS DE EJA E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA NO BRASIL – 1996-2010.	143
4.1 A FORMAÇÃO DOS FÓRUNS DE EJA NO BRASIL	143
.....	
4.2 PAPEL DA UNESCO NOS FÓRUNS DE EJA.....	155
4.3 A ELV NA POLÍTICA NACIONAL DE EJA	173
4.4 HÁ CONSENSO EM RELAÇÃO À ELV?	188
5 CONCLUSÃO	195
REFERÊNCIAS	205

1 INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir dos anos de 1990, realiza a articulação entre a noção de Educação ao Longo da Vida (ELV) e a Educação de Adultos (EA) em termos gerais. Entretanto, tal articulação produziu nos anos subsequentes importantes desdobramentos, entre eles a mudança na perspectiva da Educação de Adultos e do papel da escola nessa educação. Também no Brasil essa relação teve impacto sobre a política educacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo público alvo é composto por jovens acima de 14 anos, diferentemente da UNESCO que leva em consideração as pessoas com mais de 18 anos.

A Educação de Adultos ligada à ELV foi considerada chave para o século XXI. O projeto educativo para a “sociedade do conhecimento” e supondo a cidadania envolve muitos aspectos e sua extensão no âmbito da EA pode ser verificada na *Declaração de Hamburgo*, da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) (UNESCO; MEC, 2004, p. 41)¹:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do *desenvolvimento ecológico sustentável*, da *democracia*, da *justiça*, da *igualdade entre os sexos*, do *desenvolvimento socioeconômico e científico*, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao *diálogo* e à *cultura de paz* baseada na justiça. A educação de

¹ A versão utilizada neste trabalho é: UNESCO; MEC. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. In: *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004*. Brasília: MEC; UNESCO, 2004 (UNESCO; MEC, 2004a). Nessa publicação a Agenda para o Futuro aparece separadamente da Declaração. Outra publicação apresenta os dois juntos: SESI; UNESCO; CONFINTEA (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI; UNESCO, 1999. (Série SESI\UNESCO: Educação do Trabalhador 1).

adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como *idade*, igualdade entre os sexos, *necessidades especiais*, *idioma*, *cultura* e *disparidades econômicas*.

Os grifos na passagem acima mostram, justamente, que os objetivos inscritos na ELV, tal como apresentada ao longo dos anos de 1990 e início do século, se colocam não apenas como novo paradigma educacional, mas também como um paradigma capaz de solucionar – ou ajudar – problemas que vão do desenvolvimento econômico às diferenças sexuais. Em diversos documentos da UNESCO, como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990), o *Relatório Delors* (1998) e a *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004) atribuiu-se à ELV a função de estratégia educacional na Educação de Adultos no mundo e na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Designo a ELV como estratégia que, conforme formulada em *Delors* (1998), tem a capacidade de proporcionar “além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana” (DELORS, 1998, p. 18). Nesse sentido, compreendo que essa estratégia cumpre o papel de reconverter os trabalhadores vetorizados para as demandas do mercado de trabalho, ou seja, as necessidades produtivas derivadas do capitalismo hodierno. A busca de adequação do sujeito a essas demandas por meio da educação, de acordo com Evangelista (2010), pode ser compreendida pelo conceito de reconversão² que

² Segundo Evangelista (2010, p. 17) “As discussões em torno da reconversão no Brasil, de acordo com Rodrigues e Achcar (1995), começaram em 1995 e cresceram muito entre instituições latino-americanas de formação profissional e empresários. Para os autores, quatro eram as grandes temáticas relacionadas: modernização tecnológica; educação profissional; desemprego e reconversão profissional. De sua perspectiva, a mudança do sistema produtivo tanto no que tange à natureza organizacional quanto aos equipamentos afeta o emprego e cria a necessidade da reconversão profissional. Para eles, no Brasil, hoje, vivemos ‘o acirramento da competitividade nos mercados internacionais, conjugado com questões ligadas à qualidade e à diversidade de produtos. Tudo em um quadro inquietante de impasses políticos, econômicos e sociais’” (RODRIGUES; ACHCAR, 1995, p. 120). Assinala, ademais, que “Contrariamente ao projeto de civilização das elites ou de humanização do capitalismo que impregna a posição de Rodrigues e Achcar (1995), Pronko (2006, p. 2) entende reconversão articuladamente às ‘consequências da globalização econômica com seu lastro de

envolve estratégias de preparo do professor e a própria ressignificação da educação. Entendo que se procura ajustar a educação a um efeito derivado da reestruturação produtiva; o processo de reconversão alastra-se na educação e uma de suas estratégias é a ELV que colabora, entre outras iniciativas, para produzir um novo conceito de ser humano³. O objetivo dessa estratégia educacional para o sujeito envolvido com a EJA é “reconverter sua alma”, ou seja, capturar sua subjetividade e educar sua sociabilidade.

A introdução da ELV no país pode ser percebida de pelo menos duas formas. A primeira delas pode ser vista nas políticas destinadas à EJA, como é o caso das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, publicadas em 2000 (BRASIL, 2000). A segunda está presente na produção acadêmica e na atuação dos Fóruns de EJA, de maneira hegemônica, disseminam as diretrizes da UNESCO, tendo como principal ideia a noção de ELV. O cruzamento feito nesta dissertação entre a produção acadêmica nacional (1996-2010), os documentos governamentais (2000-2010), os documentos da UNESCO

desemprego estrutural’. Isto é, o movimento da economia ao gerar o desemprego estrutural cobra a reconversão do trabalhador, configurando-se como estratégia de combate ao desemprego. A autora entende que as ideias de ‘reconversão trabalhista’ e de ‘qualificação flexível’ supõem a ‘responsabilidade individual’ na escolha de ‘carreiras profissionais exitosas ou fracassadas dependendo das opções do próprio trabalhador na orientação da sua vida (produtiva)’ (PRONKO, 2006, p. 2). Ou seja, a reconversão aparece como um fator individual e não social, uma demanda do trabalhador e não uma imposição do capitalismo, aspectos dos quais discorda” (EVANGELISTA, 2010, p. 19).

³ Do ponto de vista de Evangelista (2010, p. 24) “A educação, então, adquire um profundo sentido. É nesse âmbito que a reconversão ideológica se organiza e difunde³. É nesse âmbito que atuam os intelectuais orgânicos. É nesse âmbito que a luta hegemônica e contra-hegemônica ocorre. Faz sentido, então, pensarmos na educação e na escola em especial como espaço de produção tanto das condições de velamento e produção da reconversão econômica e da reconversão profissional, quanto de seu desvelamento, produção e difusão de um projeto contra-hegemônico. Essa contradição está inscrita nas funções sociais da escola, inscrita em seu papel de aparelho privado de hegemonia. Essas funções, obviamente, são renegadas pelos projetos educativos centrados em formulações que têm em vista oferecer a base ideológica para sustentação dos processos de reconversão. Entre elas encontram-se as ideias de educação ao logo da vida (*lifelong learning*) e de educação em todos os domínios da vida (*lifewide learning*), agregada às políticas de educação a distância (RODRIGUES, 2008).”

(1990-2010) e a documentação oriunda dos ENEJAs (1999-2011), permitiu concluir que existe uma articulação entre Organizações Multilaterais e intelectualidade que atua para assegurar essa estratégia nas políticas de EJA e nas práticas dessa modalidade no país⁴.

Essa conclusão, contudo, derivou de um percurso de pesquisa. A trajetória realizada teve em vista responder as indagações que se iniciaram durante a minha graduação em História. Na ocasião me perguntava pela ausência do tema Educação de Jovens e Adultos nas disciplinas voltadas para a docência; depois se desenvolveu substantivamente durante a realização das disciplinas do programa de pós-graduação em educação na UFSC e no interior do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). Nesse processo de-me conta da centralidade das perspectivas da UNESCO para EJA na política brasileira, norteada, principalmente, pela realização da VI Conferência Internacional para Educação de Adultos (CONFINTEA), em Belém, no ano de 2009, da qual se originou o documento *Marco de Ação de Belém* (UNESCO; MEC, 2010)⁵. Algumas questões iniciais acerca do surgimento da expressão “educação ao longo da vida” no documento referido exigiu maior compreensão do processo de reestruturação produtiva, exacerbado na década de 1990, e do modo de produção capitalista e suas demandas de outros pressupostos para a educação. O interesse que sustentou a presente pesquisa foi o de entender, em nosso contexto educacional, a apropriação e a disseminação de conceitos irradiados pela UNESCO, assim como sua emergência na forma de política pública de EJA na última década do século XX e primeira década do século XXI, como assinalado, tanto nas

⁴ Vale a pena registrar que a ELV e a EJA tem sido tematizadas de vários modos pelo governo brasileiro. O Programa Salto para o futuro, da TVESCOLA, produziu dois vídeos sobre o tema: Educação ao Longo da Vida: Práticas não-escolares e inclusão, e Educação ao Longo da Vida: Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

⁵ A chamada para a conferência no site da UNESCO tinha o seguinte título: “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”. Na matéria a UNESCO informava que “A Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) proporcionará uma importante plataforma para o diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global. A Conferência envolverá os países-membros da UNESCO, agências das Nações Unidas, agências multilaterais e bilaterais de cooperação, organizações da sociedade civil, setor privado e aprendizes de todas as regiões do mundo.”

políticas governamentais, quanto na produção acadêmica entre 1996 e 2010.

Na reconfiguração empreendida a partir da década de 1990 para EJA, procurei identificar e analisar as demandas, conceitos e proposições colocadas para essa modalidade da educação e também sua posição na realidade educacional, para apreender as mediações no contexto internacional e nacional, identificando posições hegemônicas no seio dessa produção conceitual, assim como seus principais interlocutores. Um dos aspectos a serem destacados nas produções acadêmicas nacional de EJA diz respeito à vinculação entre trabalho e cidadania colocada como imperativo para a nova sociedade, uma vez que, pela educação, propiciaria capacidades e competências para que o sujeito se adaptasse às necessidades postas pelo mundo do trabalho, assim como o incitaria a partilhar desse mundo em que o respeito intercultural ou à diversidade seria fiador da paz.

Ao procurar justificar mudanças educacionais pela mudança no mundo do trabalho, as novas maneiras de realizar a educação de jovens e adultos vão ser postas fora das rotas comuns de alfabetização, isto é, infância e adolescência. Integra-se a educação ao mercado de trabalho, à geração de renda, ao “alívio da pobreza” de modo que a primeira é posta como indispensável para o desenvolvimento humano, econômico e social, como componente fundamental para a formação humana. Na documentação da organização e do governo brasileiro analisada ressalta que as proposições educativas incidiriam sobre a função que o trabalho e o trabalhador ocupariam na sociedade vindoura.

O processo histórico em questão compreende acontecimentos que recuam no tempo várias décadas⁶⁷, mas o período decorrido entre

⁶ O processo histórico em questão é marcado pela alteração no escopo da educação tendo em vista a mudança teórica operada em função do neoliberalismo. Martins (2009) descreve e analisa a gênese das políticas educacionais de cunho neoliberal. Segundo o autor “a sociabilidade neoliberal tem no individualismo como valor moral radical e na concorrência seus fundamentos centrais. [...] essas referências procuram orientar vários agentes políticos, entre eles: a forma de enfrentamento aos sujeitos políticos ligados ao trabalho e suas reivindicações; [...] a forma de se conceber as relações sociais. [...] esses fundamentos apontariam para a unificação da concepção de mundo e da vontade geral no sentido das necessidades políticas e econômicas do sistema de relações sociais capitalistas, oferecendo, assim, importantes elementos para ordenar o projeto de educação política para a educação de uma nova sociabilidade”. (MARTINS, 2009, p. 46-47)

1990 e 2010 foi o eleito para a discussão proposta, posto que é nesse período que emerge a noção de ELV na Europa (RODRIGUES, 2008), assim como no Brasil (DI PIERRO, 2005). O recorte abarca o Encontro Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia, que gerou o documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990), no qual se lançou a proposta de massificar a educação básica⁸ em âmbito global, justificada pela aurora de um novo tempo, de uma nova sociedade, e se encerra em 2010, quando foi publicado o *Marco de Ação de Belém* (UNESCO, 2010), documento produzido pela VI CONFINTEA, realizada no Brasil no ano de 2009.

Porém, é necessário retomar, mesmo brevemente, o papel desempenhado pela UNESCO, ao longo de sessenta anos, desde a I CONFINTEA, em Elsinore, na Dinamarca, em 1949. Durante esse período exerceu papel fundamental na formulação e disseminação de orientações para educação de adultos, em um plano geral, e educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil.

1.1 UMA RÁPIDA PASSAGEM SOBRE AS CONFINTEAS

⁷ Nesse trabalho não me ocupei em fazer uma genealogia da noção de Educação ao Longo da Vida. Contudo, ressalto o trabalho de Rodrigues (2008) ao assinalar que essa ideia está associada aos termos “aprendizagem ao longo da vida”, “educação permanente”, “formação ao longo da vida”, “educação continuada ao longo da vida”.

⁸ Na documentação coligida e na produção acadêmica analisada há referência constante à Educação Básica. Entretanto, nem sempre é explicitada quanto ao seu entendimento. Para a legislação vigente (BRASIL, 1996), Educação Básica corresponde à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Após essa etapa, segue-se o Ensino Superior. A obrigatoriedade de ensino vai dos quatro anos de idade aos 17, não contemplando, portanto, o atendimento infantil em creches. A documentação da UNESCO algumas vezes refere-se à educação básica como um número mínimo de anos de estudo que varia entre cinco e seis anos. Na produção acadêmica analisada não há uma explicação clara sobre isso. No documento *Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil*, escrito por Ângela Rabelo Barreto, Ana Luiza Codes e Bruno Duarte, publicado em *Debates ED*, nº. 03, em abril de 2012,—pela UNESCO no Brasil, a referência à Educação Básica respeita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no. 9394/96 (BRASIL, 1996).

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) são organizadas pela UNESCO desde 1949. Ocorreram seis vezes, a saber: em Elsinore, na Dinamarca, em 1949; em Montreal, no Canadá, em 1960; em Tóquio, no Japão, em 1972; em Paris, na França, em 1985; em Hamburgo, na Alemanha, em 1997; em Belém, no Brasil, em 2009.

Logo após a II Guerra Mundial foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) cujo objetivo, declarado em seu sítio no Brasil, era o de garantir a paz entre os países do mundo (ONUBR, [s.d.]). Depois de sua fundação, foram criadas em seu interior diversas agências especializadas, interessando para esse trabalho a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) também vocacionada à construção da paz, entre outras atribuições⁹. Nas palavras de Ventura (2008, p.75),

a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, uma das agências especializadas da Organização das Nações Unidas (ONU), com responsabilidade específica pela educação, tinha por objetivo, contribuir para a reconstrução dos sistemas educativos e para a disseminação de uma cultura de paz, especialmente nos países que compuseram a frente dos países aliados na Segunda Guerra Mundial.

A UNESCO, em função de seu mandato, tem como uma de suas atribuições dentro da ONU responder pela educação, propondo consensos articulando os estados-membros. Como organizadora das CONFINTEAs cumpre o papel de liderar, formular e disseminar concepções e metas para a Educação de Adultos¹⁰. Para Ventura (2008,

⁹ Sua missão é assim definida no seu sítio: *La misión de la UNESCO consiste en contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información.*” (UNESCO, [s.d.]

¹⁰ O exame da produção documental e bibliográfica não evidenciou o que a UNESCO entende como “adulto”. Desta forma, tratei as assertivas desta OM enquanto voltadas sobretudo para as pessoas com mais de 18 anos. O Brasil, além dos adultos, considera também o público da modalidade os jovens, conforme a *Lei 9.394 de 1996* (BRASIL, 1996).

p. 82) as “CONFITEAs [sic] representam o pensamento da UNESCO para a área de educação de adultos”.

Ventura (2008) e Knoll (2009) traçam um histórico desses encontros evidenciando seu empenho em difundir conceitos, em especial, o de Educação ao Longo da Vida¹¹.

A primeira CONFINTEA ocorreu em 1949 na cidade de Elsinore, na Dinamarca¹². Segundo Knoll (2009, p. 23) a educação de adultos foi vista, nesse contexto, “como uma forma de fechar as brechas humanitárias, políticas e sociais, seja ao centrar-se na alfabetização e na educação básica como resposta a crises sociais e econômicas em países em desenvolvimento”, e assim, encetar condições para o desenvolvimento das regiões devastadas por guerras, diminuindo a dependência dos países em relação a benemerência internacional. Para ele essa conferência se assentou na perspectiva dos países industrializados de que “o problema principal para planejar a vida individual e social no futuro seria, além da educação política, o tema do que fazer com o aumento do tempo livre”. A educação cívica forneceria uma ocupação às pessoas de maneira a responder a “preocupações sociais futuras”. Tal conferência teve foco na educação política com vistas a possíveis contestações sociais diante do cenário de reconstrução, principalmente, da Europa no pós-guerra.

O II encontro aconteceu em Montreal, em 1960¹³, tendo como tema “A Educação de Adultos num Mundo em Mutação” (VENTURA, 2008, p. 83), cujos tópicos foram: A mudança tecnológica e a educação profissional de adultos; A liberalização da educação técnico-vocacional e profissional; A desunião moral no mundo (KNOLL, 2009, p. 32). Para Knoll essa CONFINTEA deliberou resoluções muito amplas e

os temas dos grupos de trabalho continuaram sendo relativamente estáticos, revisando terreno

¹¹ Rodrigues (2008) mostra que são várias as acepções que designam a noção de educação ao longo da vida, guardando relativas diferenças entre elas. Isso será retomado adiante.

¹² Segundo Soares (2008, p. 10) participaram da I CONFINTEA “106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países, sendo eles: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Dinamarca, Egito, Finlândia, França, Alemanha, Grã Bretanha, Irã, Irlanda, Itália, Líbano, Holanda, Nicarágua, Noruega, Paquistão, Suécia, Suíça, Síria, Tailândia, Turquia, Estados Unidos.”

¹³ Soares (2008, p. 11) participaram da II CONFINTEA, em Montreal, em 1960, “47 Estados-membros da UNESCO, dois Estados como observadores, dois Estados Associados e 46 ONGs.”

antigo, e as resoluções que encerraram a conferência foram muito amplas, expressando desejos que ainda não se cumpriram. [...]

Estes títulos eram:

- A educação de adultos e a paz mundial
- Papel e conteúdo da educação de adultos
- Formas e métodos da educação de adultos (incluindo recomendações sobre a relação da educação de pessoas adultas com cinema, rádio e televisão)
- Estrutura e organização da educação de adultos (por exemplo, a educação de adultos “como parte integrante de cada sistema educativo”)
- Responsabilidade dos governos na educação de adultos (UNESCO, 1963, p. 27). (KNOLL, 2009, p. 32)

Ventura (2008, p. 83) destaca ainda que o “foco central foi o debate sobre a relação entre desenvolvimento econômico e a educação de adultos”. Soares (2008, p. 11) assinala sinteticamente que os conteúdos expressos na Declaração da II CONFINTEA versam

sobre influência das novas tecnologias, da industrialização, do aumento populacional, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, no sentido de que os países mais abastados deveriam cooperar com os menos desenvolvidos.

A III CONFINTEA¹⁴, em Tóquio, no Japão, no ano de 1970, teve como título “A Educação de Adultos no contexto da aprendizagem contínua”, sendo que, pela primeira vez, a ideia de que a educação ocorre em todas as idades é manifestada (KNOLL, 2009; SOARES, 2008; VENTURA, 2008)¹⁵. Para Soares (2008, p. 11-12) essa

¹⁴ De acordo com Soares (2008, p. 11) a III CONFINTEA “reuniu 82 Estados-membros, três Estados na categoria de observador (inclui-se Cuba), três organizações pertencentes às Nações Unidas, 37 organizações internacionais na cidade de Tóquio, Japão”.

¹⁵ Em Knoll (2009, p. 33) o título aparece como: “A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida”. Ventura (2008, p. 84) traz o título da seguinte forma: “A Educação de Adultos no contexto da aprendizagem contínua”.

conferência propugnou que educar os adultos era importante para o desenvolvimento econômico, social e cultural dos países e que esse nicho da educação deveria ser fundamentado na perspectiva da educação ao longo da vida:

Apostando nas premissas de que a Educação de Adultos teria como elemento essencial a aprendizagem ao longo da vida e que seria importante reforço para a democracia esperava-se preparar o enfrentamento mundial da incipiente redução das altas taxas de analfabetismo. A constatação de que a instituição escolar não dá conta de garantir a educação integral, conduziu à ampliação do conceito sobre sistemas de educação que passam a abarcar as categorias de ensino escolar e extra-escolar, envolvendo estudantes de todas as idades. Isso implicaria transformação nos sistemas de educação a partir da educação de adultos. O relatório final fechou com as conclusões de que a educação de adultos é fator para a democratização da educação e para os desenvolvimentos econômico, social e cultural das nações e ressaltou que o lugar da educação de adultos é integrada ao sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Knoll (2008, p. 34), da mesma maneira que Soares (2008), evidencia que essa conferência ressalta a proposta de educar durante toda a vida:

[...] este documento é de enorme valor, não só porque captou o estado das circunstâncias institucionais, metodológicas e específicas da educação de adultos naquele momento em cada país, mas também por dizer muito sobre a educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida.

Por sua vez, Ventura (2008, p. 84) coloca que a III CONFINTEA pautou-se na discussão internacional da crise da escola, sendo uma das propostas derivadas dessa conferência a educação permanente:

A partir dessa Conferência desponta no debate internacional, como forma de resposta à crise da

escola, uma concepção de educação focada na aprendizagem como algo global e contínuo. Assim, o campo da educação de adultos viria a conhecer um momento culminante com a afirmação, no início dos anos 70, do movimento de educação permanente.

A IV CONFITEA¹⁶ ocorreu em Paris, França, em 1984, e teve como tema “O Desenvolvimento da Educação de Adultos: aspectos e tendências” (KNOLL, 2009, p. 35). Nela se reafirmou “a perspectiva da educação permanente e recomenda o desenvolvimento da educação de adultos a partir de um conceito que abranja sua realização social” (VENTURA, 2008, p. 84), proposta da III CONFITEA. Relata a autora que “a IV CONFITEA caracterizou-se pela articulação de uma variedade de temas, relacionando a educação de adultos com as educações cooperativa, vocacional, rural, de saúde e nutrição, comunitária, da mulher, familiar etc., ou seja, pela pluralidade de conceitos”. (VENTURA, 2008, p. 84).

Em 1997 ocorreu a V CONFITEA, em Hamburgo, na Alemanha¹⁷, cuja perspectiva era a de “conceber a educação de adultos dentro do contexto da educação continuada ao longo de toda a vida”. Segundo Ventura (2008, p. 85) a

V CONFITEA [sic], [...] ressaltou a defesa de duas vertentes complementares: a escolarização e a educação continuada, resultaram dois documentos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro (UNESCO, 1997), que sistematizaram e divulgaram os conceitos de educação continuada ao longo da vida e de necessidades de aprendizagem, calcados nas perspectivas da cooperação e a solidariedade internacionais para um novo conceito da educação de adultos.

Sua preparação diferenciou-se das demais. Nas palavras de Soares (2008, p.14):

¹⁶ Conforme Soares (2008, p. 13) a IV CONFITEA contou com “841 participantes de 112 Estados-membros, Agências das Nações Unidas e ONGs”.

¹⁷ Segundo Knoll (2009, p. 37) a CONFITEA V contou com 1500 participantes, sendo 428 representantes de ONGs.

A V CONFITEA [sic] se traduz como um evento a constar na história da EJA de maneira singular, por ter posto em marcha um intenso movimento de preparação mundial com certa antecedência. Ela acontece a partir de um *amplo processo de consultas preparatórias* realizadas nas cinco grandes regiões mundiais consideradas pela UNESCO, acrescidas da Consulta Coletiva as ONGs, de onde foram consolidados relatórios para a Conferência Internacional.

Para Knoll (2009, p. 38) essa conferência reforça o espectro do desenvolvimento da educação continuada:

A conferência demonstrou suas credenciais acadêmicas no prenúncio para a educação continuada de adultos no século XXI e para a sua aplicabilidade prática nos projetos de modelos, esquemas e desenvolvimento de educação de adultos traçados em diversas regiões do mundo. Isto possibilitou uma grande riqueza e diversidade de perspectivas.

Ventura (2008, p. 86) indica que essa conferência formulou novo conceito de educação de adultos com vistas à educação ao longo da vida:

[...] a V CONFITEA [sic] 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.

A VI CONFINTEA¹⁸ ocorreu em Belém, no Brasil, no ano de 2009 e, em suma, reatualizou os conceitos da conferência anterior, principalmente, o de educação ao longo da vida. O documento produzido nesse encontro, *Marco de Ação de Belém* (UNESCO, 2010) pretendeu “passar da retórica à ação, envidando esforços para que as recomendações apresentadas no Marco de Ação de Belém sejam implementadas nas políticas públicas da educação de jovens e adultos” (UNESCO, 2010, p. 3):

Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. (UNESCO, 2010, p. 6).

Afirma-se que os sistemas educacionais devem reformatar suas prerrogativas em função da conjuntura histórica que demanda habilidades e competências para a vida na sociedade atual:

Estamos diante de mudanças estruturais nos mercados da produção e de trabalho, crescentes inseguranças e ansiedades na vida cotidiana, dificuldades em atingir a compreensão mútua e, atualmente, diante de uma profunda crise econômica e financeira mundial. Ao mesmo tempo, a globalização e a economia do conhecimento nos forçam a atualizar e adaptar nossas habilidades e competências a novos ambientes de trabalho,

¹⁸ A VI CONFINTEA contou com dois mil participantes, entre 170 estados-membros mais ONGs.

a formas de organização social e a canais de comunicação. Essas questões, além de nossas necessidades de aprendizagem urgentes, coletivas e individuais, colocam em cheque nossos princípios e pressupostos nessa área, bem como alguns aspectos dos alicerces de nos os sistemas educacionais e de filosofias estabelecidas. (UNESCO, 2010, p. 15-16).

Após seis Conferências Mundiais de Educação de Adultos, ao longo de sessenta anos, é possível perceber que a UNESCO atuou para organizar, formular e liderar os interesses relativos à Educação de Adultos no mundo. Nos últimos encontros (HAMBURGO, 1997; BELÉM, 2009) a ideia de ELV, formulada por Delors (1998), torna-se premente para agregar outro sentido à educação de adultos, tendo em vista a leitura da realidade apontada nesses documentos. A partir disso, a educação de adultos é entendida como meio para se alcançar a sociedade do conhecimento, tendo como instrumento para sua realização a ELV.

1.2 OBJETIVOS

Os objetivos desse trabalho são: 1) compreender o conceito de Educação ao Longo da Vida produzido para EJA pela UNESCO nas décadas de 1990 e 2000; 2) analisar como esse receituário se alastra na política educacional de EJA no Brasil e 3) entender como a intelectualidade e os fóruns de EJA do Brasil se apropria e dissemina as diretrizes irradiadas pela UNESCO. Em outras palavras, o interesse foi o de entender as concepções educacionais propostas para EJA no bojo das transformações ocorridas no capitalismo nas últimas duas décadas, articulando uma Organização Multilateral – UNESCO – e o Estado brasileiro e o movimento social de EJA – os Fóruns de EJA.

O propósito indicado demanda apreender as formas que constituem as transformações ocorridas no capitalismo nas últimas décadas, compreendidas pelo conceito de capital-imperialismo¹⁹ e,

¹⁹ Fontes (2010) desenvolve o conceito de capital-imperialismo tendo em vista explicitar que, por meio da expansão das relações capitalistas de produção, ocorreu um processo de concentração de capitais de diversas origens que são

assim, perceber que as propostas para EJA em âmbito global produzidas pela UNESCO constituem um todo articulado na reposição da hegemonia burguesa, incorrendo no fenômeno da “Agenda Globalmente Estruturada para Educação”, conforme teorizado por Dale (2001), em que são formulados mecanismos para organização de uma plataforma comum para o desenvolvimento capitalista e para garantir a hegemonia de suas relações sobre o conjunto das sociedades. É necessário, portanto, compreender os elos entre modificações na política e projetos para educação em conformidade com as exigências da economia, medidas essas que procuram conformar às balizas do capital os trabalhadores diante da realidade do ajuste produtivo (RUMMERT, 2007). O desafio que enfrentei foi o de captar a justificção para as novas perspectivas postas para EJA pela UNESCO nas quais o geral e o particular se articulam. É necessário verificar como se relacionam as múltiplas determinações históricas na particularidade da política educacional de EJA no Brasil, sendo este também afetado pelas determinações do capital-imperialismo (FONTES, 2010). Pretendi localizar os agentes econômicos e políticos, os intelectuais alocados na sociedade civil e os interesses estatais atrelados à proposição desse novo conceito.

As questões inferidas foram discutidas com base em três elementos chave para EJA: 1) As compreensões sobre a ELV na literatura científica, principalmente, as relativas a EJA ; 2) Os documentos derivados da UNESCO nas décadas de 1990 e 2000 que versam sobre a ELV; 3) As mediações entre UNESCO, movimento social de EJA no Brasil e política pública de EJA no país.

Objetivei compreender essa realidade tendo em mente que a EJA no Brasil é, acima de tudo, uma educação de classe. Conforme Rummert (2007, p. 63) a EJA é “uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado”, mas que, por outro lado, atua “como recursos de controle social, concorrendo de forma decisiva para a adesão acrítica ao projeto de sociedade que cada vez mais favorece àqueles que detêm o poder” (RUMMERT, 2007, p. 81).

mobilizados rapidamente em busca de reprodução ampliada. Essa situação provoca a mundialização do capital, relações intercapitalistas, que formam imensos conglomerados multinacionais derivados da acumulação dos setores da indústria e bancário. Para essa autora o capital-imperialismo possui três características fundamentais, a saber: o predomínio do capital monetário, que expressa a dominação da pura propriedade capitalista e seu impulso avassaladoramente expropriador. (FONTES, 2010, p. 146)

Na década de 1990 ocorreram três conferências internacionais que procuraram redefinir a posição da educação e da EJA em âmbito global. A primeira foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Ano Internacional de Alfabetização) cuja meta era a de revitalizar o compromisso mundial de educar todas as pessoas do planeta. Tal projeto incitou o debate sobre um novo lastro educacional ancorado no

[...] clima de esperança e possibilidades às vésperas do novo século, progresso rumo à dimensão pacífica e de maior cooperação entre as nações, a afirmação dos direitos das mulheres, novas realizações científicas e culturais, sobretudo, o aumento do volume de informações – combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos – pela primeira vez na história – seja uma meta viável (UNESCO, 1990, p. 3).

Essa conferência caracteriza a emergência de articular diversos planos econômicos, políticos e sociais que estruturassem novos papéis para educação. Assim procurou-se munir as pessoas, pela educação, de condições para “desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento” (UNESCO, 1990, p. 4), de maneira que “trabalhem pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente” (UNESCO, 1990, p. 5). Esses elementos seriam alcançados, segundo a *Declaração de Jomtien*, na medida em que a educação fosse universalizada e melhorada sua qualidade (UNESCO, 1990, p. 6). A partir dessa conferência dilatam-se as propostas da UNESCO com vistas à massificação da educação.

Na sequência desse movimento tivemos a V CONFINTEA, em Hamburgo, no ano de 1997 que ensejou novas demandas para Educação de Adultos no mundo. Realizada a cada doze anos pela UNESCO, as CONFINTEAs se caracterizam como espaço de formulação, formação e proposição de iniciativas no bojo dessa modalidade educacional. No caso da V CONFINTEA, foi maciçamente influenciada pelo relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, elaborado pela Comissão

Internacional sobre Educação para o Século XXI, publicado em 1996 na França, também chamado de *Relatório Delors*, presidente da comissão²⁰. O *Relatório* propõe para o século XXI a missão de que a educação englobe todos os processos vivenciados pelas pessoas, desde a infância até o fim da vida, combinando, de maneira flexível, quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. Assim, com estas referências, foram postulados novos contornos para Educação de Adultos em âmbito global. Na *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004, p. 8), produzida pela V CONFINTEA, verifica-se que essa modalidade educacional deve ter

[...] o objetivo de despertar a responsabilidade planetária nas pessoas; promover a igualdade dos homens e mulheres; desenvolver a autonomia, possibilitar o acesso à cultura, aos meios de comunicação, à preservação ambiental, aos cuidados com a saúde; contribuir à formação continuada adequando as novas tecnologias, as necessidades socioeconômicas e culturais; incorporando a cultura de paz e democracia e assim favorecendo uma participação criativa e consciente dos cidadãos.

Estes atributos “são elementos indispensáveis a uma nova visão da educação²¹ segundo a qual a aprendizagem tem, efetivamente, lugar

²⁰ Embora escrito por Jacques Delors (França), a comissão foi composta por In'am Al-Mufti (Jordânia), Isao Amagi (Japão), Roberto Carneiro (Portugal), Fay Chung (Zimbábue), Bronislaw Geremek (Polônia), William Gorham (EUA), Aleksandra Kornhauser (Eslovênia), Michael Manley (Jamaica), Marisela Padrón Quero (Venezuela), Marie-Angélique Savané (Senegal), Karan Singh (Índia), Rodolfo Stavenhagen (México), Myong Won Suhr (Coreia) e Zhou Nanzhao (China). Título Original: *Learning: The Treasure Within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO, 1996. No Brasil, em 1998 foi publicado em coedição pela Cortez, UNESCO e MEC.

²¹ Mesmo não sendo o objeto desse trabalho, devo ressaltar que a estratégia de ELV, além da educação do trabalhador-aluno, destina-se ao trabalhador-professor, em que como defende Machado (2011, p. 17): “Por fim, reafirma-se a necessidade intensificar as práticas formativas destes educadores, considerando

ao longo de toda a vida” (UNESCO; MEC, 2004, p. 8). Na esteira das necessidades de mudanças na educação direcionadas pela UNESCO²², e apresentadas na V CONFINTEA, ocorre um movimento de disseminação das diretrizes propaladas por essa OM no Brasil. Nesse processo é necessário perceber que na realidade educacional brasileira é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Uma questão a ser discutida refere-se às relações entre EJA, Educação Básica e alfabetização. A atual LDB, no Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), Capítulo II (Da Educação Básica), Seção V (Da Educação de Jovens e Adultos), artigos 37 e 38, reza que a *EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média*. (BRASIL, 1996, p. 26). Neste sentido, a EJA é um momento de reflexão sobre o *conceito de educação básica que preside a organização da educação nacional em suas etapas*. Isto é, a concepção pela qual todos são educandos está inscrita na ideia de universalização completa da Educação Básica, especialmente após a determinação legal de universalização da educação dos quatro aos 17 anos (BRASIL, 2009)²³.

como princípios deste processo o diálogo e a investigação permanente. Nesta perspectiva, a formação de educadores de EJA, assim como a formação dos educandos da EJA, passa a ser tomada como um *continuum* de aprendizagem ao longo da vida”, sendo que sua formação deve calcar-se “[...] nas possibilidades de inclusão de cada vez mais sujeitos adolescentes, jovens, adultos, idosos na educação ao longo da vida, na alfabetização, na escolarização, na educação básica e na universidade, (aposta) na socialização de saberes e propostas que estão se concretizando em todo o país, uma vez que juntos podemos nos constituir sujeitos educadores mais humanos, mais amorosos e pensantes (DALLEPIANE, 2006, p. 80).

²² Interessante registrar que a aprendizagem ao longo da vida será tema do 3º Fórum Mundial de Marrakech, no Marrocos, de 31 de outubro a 2 de novembro, intitulado Aprendizagem ao Longo da Vida, por que e como?. Organizado pela UNESCO, ICAE e autoridades marroquinas, contará com a presença de representantes internacionais com o intuito de unir uma rede internacional de pessoas que atuam formação, na educação e aprendizagem ao longo da vida. O 1º Fórum aconteceu em Paris, em 2008, o 2º Fórum, em Shangai, em 2010. Já estão previstos os de 2016 e de 2018. (CMA, [s.d.]

²³ Em documento recentemente publicado pela UNESCO, *Alcançar os excluídos da Educação Básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil* (UNESCO, 2012), pode-se verificar que quase 15% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora do sistema educacional. Esta porcentagem torna-se mais expressiva em famílias com renda familiar de até um salário mínimo. Na comparação entre sexo, os homens estão em maior número, o que em idade avançada pode ter relação com as pressões para o trabalho remunerado. Quando

Seria desejável a combinação idade/ano escolar para um fluxo regular para a conclusão da Educação Básica. Contudo, isso está bastante longe de ocorrer e as prescrições legais não resolveram ao longo da história da educação no Brasil a universalização da escolarização no tempo adequado. De outro lado, as “necessidades contemporâneas” se *alargaram*, segundo o consenso em voga, exigindo mais e mais educação. A *nova concepção da EJA* significa, pois, algo mais do que uma norma programática ou um desejo piedoso. A sua forma de inserção no corpo legal indica um caminho a seguir. A EJA é educação permanente, embora enfrente os desafios de uma situação sócioeducacional arcaica no que diz respeito ao acesso próprio, universal e adequado às crianças e jovens em idade escolar. Paiva (2005, p. 40) assinala que novos caminhos são apontados para se

[...] repensar a área e inserir o restrito campo – até então vinculado à alfabetização ou à educação básica, no domínio da escolarização – em projeto social mais amplo, de educação permanente, em que a escolarização é etapa fundamental, sim, mas associada à perspectiva de educação continuada, pelo direito de aprender pela vida inteira.

Nesse excerto a Educação Básica parece ser entendida como escolarização e a ELV como forma educacional para além da escolarização. De um lado, a autora afirma que a EJA tem um conceito geral: educação ao longo da vida, cujo desdobramento dá-se em educação escolar na primeira etapa (alfabetização e conteúdos dos Ensinos Fundamental e Médio) e em “educação continuada para além da escola”. A mesma autora insiste que é preciso refletir sobre

a análise é focada nas regiões brasileiras, a Região Sul tem o maior índice, alcançando 17% dos excluídos em 2009, sendo que no início da década este índice era de 21%. Esta redução dos índices de excluídos na região sul expressa-se de uma forma geral na comparação da década (2000-2009) em todo o território brasileiro, com forte queda a partir de 2006. Um dos programas referidos para essa diminuição é o PBA – Programa Brasil Alfabetizado. Os dados coligidos pela UNESCO mostram que 45% da população com 15 anos ou mais possuem menos de oito anos de estudo e somente 8% ainda frequenta a escola.

o quanto têm estado equivocadas as políticas públicas para EJA, restritas no mais das vezes à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, assim como as especificidades setoriais de gênero, raça etc. [...] alterar a política no sentido de tornar indissociável alfabetização e educação básica, como integrantes de um mesmo processo, tem sido o grande desafio para a política de EJA no Brasil. (PAIVA, 2005, p. 115)

Como assinalado, no Brasil foi aprovado o *Parecer CNE/CEB nº. 11/2000* (BRASIL, 2000), que visa dissipar as lacunas derivadas da *Lei no. 9.394/96*, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), sendo essa entendida no *Parecer* como insuficiente para a especificidade da EJA. Sobre esse *parecer* destaca Silva (2002, p. 205) que,

[...] há uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram acesso ao domínio da escrita e da leitura. Esse documento destaca o não-acesso a graus elevados de letramento como particularmente danoso para conquista de uma cidadania plena; e cita, da Declaração de Hamburgo, a ideia seguinte: a alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida. (SILVA, 2006, p. 205)

O parecer normalizou a modalidade no país centrando-se em três perspectivas: função reparadora; função equalizadora e função qualificadora. A última função está diretamente relacionada à concepção de que a educação deve se desenvolver ao longo da vida das pessoas, na medida em que “em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e

conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (BRASIL, 2000).

A noção de Educação ao Longo da Vida é assinalada como plataforma educacional a se realizar no século XXI e defendida como reatualização constante do indivíduo, tornando-o eternamente obsoleto (RODRIGUES, 2008). Nesse sentido Rodrigues (2008, p. 111) argumenta que essa estratégia se apoia em eixos derivados das transformações ocorridas no processo produtivo:

Os três eixos sobre os quais se apoia a perspectiva de educação ao longo da vida – cidadania ativa, coesão social e empregabilidade – devem ser problematizados à luz das transformações ocorridas no processo produtivo por meio da constituição das formas de acumulação flexível, caracterizadas por Harvey (1993, p. 140) como expressão de um “confronto direto com a rigidez do fordismo, apoiada na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”.

São propostas estratégias que visam alterações nos sistemas educacionais de maneira a adaptá-los ao desenvolvimento do capitalismo global. Segundo Fontes (2010) em função da mudança de escala, o capitalismo no século XX foi desfigurado, justamente, pela interpenetração de capitais oriundos de diversas fontes, seja especulativo por meio dos bancos, ou produtivo por meio da produção industrial. Esse processo de busca de reprodução ampliada do capital

[...] tende a *capturar todos os recursos disponíveis* para convertê-los em capital; precisa promover a *disponibilização de massas crescentes da população mundial*, reduzidas a pura força de trabalho, e, enfim, *transformar todas as atividades humanas em trabalho*, isto é, em formas de produção/extração de valor. (FONTES, 2010, p. 165) grifos no original.

O princípio de massificar a educação, conforme defendido em Jomtien (UNESCO, 1990), encontra seu lastro na possibilidade de reconverter a massa trabalhadora na direção da reprodução ampliada do capital. Para Fontes (2012, p. 30) a demanda pela reconversão expressa uma importante contradição, pois significa que “Os valores não desapareceram sob os grotões ou nas grandes cidades.” Afirma ademais que “O reservatório transbordante de capitais e energias reconvertidas não pode assegurar essa forma de política hoje hegemônica. A crise ronda.” (FONTES, 2012, p. 30).

Tal projeto foi designado por Neves (2005, p. 99) de “nova pedagogia da hegemonia”; o Estado mediante os sistemas educacionais busca a “obtenção do consenso da sociedade e reeducação ético-política, individual e coletiva”. A UNESCO (1990, 1998) intentou, mediante o arcabouço conceitual contido na documentação, por meio de inúmeras iniciativas, como as Conferências Internacionais de Educação de Adultos, modificar os sistemas educativos e a educação.

Rodrigues (2008, p. 67-68) apresenta essa modificação nos princípios da educação da seguinte maneira:

As reiteradas constatações de desajustamento entre as finalidades, funções e missões da educação e as necessidades de desenvolvimento e modernização dos países denotam uma urgência de revisão e adaptação dos sistemas de ensino, cujos caminhos, traçados nos documentos da UNESCO, podem ser reunidos em dois eixos de proposições e justificativas interdependentes. O primeiro eixo reúne argumentos sobre a necessidade de redefinição da concepção de educação por meio de modificações estratégicas nos sistemas educacionais, entre as quais, a demarcação de lugares e meios de aprendizagem, e novos papéis aos sujeitos envolvidos neste processo. O segundo eixo combina argumentos em torno da diversificação dos recursos humanos e materiais como caminhos indispensáveis para a viabilização da tão propalada revisão dos sistemas educacionais, considerada como fator crucial de inserção e/ou adequação dos países à “modernidade”. A complexidade e imprecisão da noção de educação ao longo da vida, pode aí ser reconhecida na medida em que se impõe não apenas como um componente ideológico de

“segurança coletiva”, mas como resultante da concertação de argumentos que pretendem e propõem alterações concretas nos sistemas educacionais. Esta noção de educação vai sendo, portanto, amalgamada. E, como o próprio significado do termo amálgama sugere, nela vão sendo misturados “elementos diversos, que contribuem para formar um todo”.

As cobranças por modificações nos sistemas educacionais ocorrem de maneira articuladas aos imperativos do capital e ensejam uma forma educacional que seja flexível e adaptável às necessidades do mercado de trabalho. A formação do trabalhador é entendida sob a égide da ELV na medida em que procura formar um trabalhador com competências e saberes flexíveis e adaptáveis. Ventura (2008, p. 108) ressalta esse novo viés educacional da seguinte forma:

[...] o paradigma da aprendizagem ao longo da vida como princípio norteador das políticas educativas, ao apresentar como pressuposto e realidade dada a “sociedade do conhecimento”, encontra-se coadunado aos interesses do capital (internacional), visto que se orienta numa lógica utilitarista de preocupação com o aumento da empregabilidade individual.

A autora localiza a emergência da ELV na política educacional brasileira para EJA na V CONFINTEA e, ainda, entendendo essa noção como proposta hegemônica na intelectualidade de EJA no Brasil:

A perspectiva acima é representativa da concepção dominante que subsidia as análises de grande parte da literatura atual da área de EJA no Brasil. É importante considerar que tal perspectiva é consoante com a afirmada internacionalmente. A atual ênfase na “educação continuada ao longo da vida”, que tem como pressuposto a “sociedade do conhecimento”, permeia tanto os documentos das agências internacionais, advindos principalmente das parcerias com a UNESCO, como aparece, de forma recorrente, na literatura especializada e em documentos governamentais. A consideração do tema “educação continuada ao longo de toda a

vida” como um novo paradigma da EJA tem sua origem em documentos como a Declaração de Hamburgo (proveniente da V CONFITEA [sic], realizada em 1997), [...], [é apresentada] em documentos legais como o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que instituí a função qualificadora, atribuindo à EJA a função de “atualização de conhecimentos por toda a vida”. (VENTURA, 2008, p. 103)

Nesse contexto podemos depreender que existem modificações na educação em função das demandas colocadas pelo capital que visam subordinar o público-alvo dessa educação, no caso da EJA, em especial o trabalhador, à lógica de controle e expropriação passiva. Do ponto de vista de Fontes (2010, p. 299-300),

Torna-se tarefa direta do conjunto do capital o controle e formação dos trabalhadores. Por isso precisa envolver intimamente o Estado, tanto através da pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005), quanto na sua própria ossatura, que se altera para cumprir suas novas exigências. [...] Expande-se a subordinação direta dos trabalhadores, pela disponibilidade mercantil de sua fragilidade social, impondo-se a introjeção da competição mercantil no âmbito do cotidiano, da subjetividade e dos espaços coletivos. O predomínio do capital-imperialismo tende a exigir extração de valor no âmbito interno e externo, através de crescentes exportações de capitais e da exploração de trabalho alhures. Assim, exaspera novas contradições, pois alimenta a formação de uma socialização intensificada dos processos produtivos de todos os setores, enquanto se contrapõe feroz e manipulativamente à constituição de sujeitos históricos, capazes de revolucionar suas condições de vida social.

A VI CONFITEA também tem como referência a proposta de ELV, sendo ela o elemento no qual se assentam as perspectivas da UNESCO quanto ao desenvolvimento de uma educação que se estende “do berço ao túmulo” (DELORS, 1998). Repetindo as concepções de educação para todos e democracia, com vistas a sociedade do

conhecimento do encontro anterior, a VI CONFINTEA acentua o papel da ELV para EJA na construção de “um futuro viável” (UNESCO; MEC, 2010, p. 6):

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.

Os valores ressaltados pela VI CONFINTEA para a Educação de Adultos, de maneira análoga ao encontro realizado em Hamburgo, em 1997, ancoram-se nas prescrições do Relatório Delors (DELORS, 1997). Os quatro pilares da educação são elementos centrais para o desenvolvimento dessa educação que se estende por toda a vida no âmbito do que é chamado de sociedade do conhecimento. Os elementos do *Relatório Delors* (1998) operam como núcleo da estratégia de ELV, paradigma de desenvolvimento humano na sociedade do conhecimento e fiador do que se proclama como futuro viável (CONFINTEA, 2009).

Sendo a noção de ELV o núcleo de direcionamento das investidas da UNESCO para EA, a CONFINTEA VI a apresenta como mediadora para a conquista de direitos por parte do indivíduo. Por essa via as pessoas se preparariam para essa nova sociedade, fundada em valores que lhes permitiriam lidar com os “desafios globais”:

Estamos convencidos e inspirados pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos.

Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento. (UNESCO; MEC, 2010, p. 7)

A ideia de que os sujeitos devem aprender a lidar com os desafios globais é colocada na esteira dos efeitos das rápidas transformações no mundo. Mediante a aplicação de uma educação que se estende por toda a vida, se contribuiria para responder a diferentes tipos de questões econômicas, políticas e culturais. Nesse sentido afirma a VI CONFINTEA que,

Em última análise, a aprendizagem e educação de adultos têm como objetivo garantir contextos e processos de aprendizagem que sejam atraentes e sensíveis às necessidades dos adultos como cidadãos ativos. Diz respeito ao desenvolvimento de indivíduos autoconfiantes e autônomos, reconstruindo suas vidas em culturas, sociedades e economias complexas e suscetíveis a rápidas mudanças – no trabalho, na família, na comunidade e na vida social. A necessidade de tentar diferentes tipos de trabalho ao longo da vida, a adaptação a novos contextos em situações de deslocamento ou migração, a importância de iniciativas empreendedoras e a capacidade de manter melhorias na qualidade de vida – essas e outras circunstâncias socioeconômicas requerem aprendizagem continuada ao longo da vida adulta. (UNESCO; MEC, 2010, p. 17)

1.3 HIPÓTESES DE PESQUISA

Mediante o estudo preliminar do tema da ELV relacionada à EJA no Brasil levantei algumas hipóteses sobre as quais refleti nesse trabalho. A primeira é relativa à formulação da estratégia de ELV pela UNESCO para Educação de Adultos com o pressuposto de que a formação do trabalhador deve ter um alto grau de adaptabilidade frente as necessidades postas pelo mercado de trabalho. Essa formulação

conduziu-me à seguinte questão: quais são essas demandas e por que elas incidem diretamente sobre a formação do trabalhador? A estratégia de Educação ao Longo da Vida para Educação de Adultos é imperativa para fins de atendimento ao mercado de trabalho? A hipótese que formulei sugere que a formação (escolar e não escolar) prescrita pela UNESCO para Educação de Adultos incide sobre a construção de um novo conceito de ser humano para o trabalho, condicionado a permanente negação de si, expressando o que Rodrigues (2008) chama de “eterna obsolescência humana”. Para a autora, o objetivo é o de inscrever na vida das pessoas uma consciência de si fragmentada e desistoricizada como resultado da constante atualização de conteúdos apregoada pela estratégia de ELV. A segunda hipótese remete ao papel atribuído à educação de jovens e adultos no Brasil e pode ser formulada como questão: como a ELV é entendida na política educacional brasileira? A essa questão, se desdobra em duas outras: 2- Que mediações existiam entre a estratégia de ELV formulada por esta OM e a política nacional de EJA no país?; 3- Que mediações ocorriam entre a UNESCO e os Fóruns de EJA no Brasil?

O exame do *corpus* documental e bibliográfico me conduziu à seguinte hipótese: a UNESCO recomenda conceitos educacionais para a educação de jovens e adultos no Brasil em parceria com o movimento social de EJA chamado “Fóruns de EJA”. Provinda dessa hipótese central, elaborei mais uma: as políticas públicas de EJA no Brasil estão em sintonia com as estratégias derivadas da UNESCO e Fóruns de EJA nacionais, incluindo entre seus indutores agentes da OM e dos Fóruns²⁴.

Parece ser possível pensar que a estratégia de ELV na política pública de EJA procura articular a formação de um determinado tipo de

²⁴ Um exemplo dessa relação pode ser visto no edital publicado em 2011 pela UNESCO para contratação de profissional na área de Ciências Exatas para atuar como consultor nas Diretorias de Educação Básica Presencial e de Educação a Distância na CAPES. Em 2012 novo edital foi lançado para a contratação de consultoria especializada para elaborar estudo de consolidação dos currículos de cursos de licenciatura ofertados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e pelo Plano nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Uma das metas, contidas no *Termo de Referência n.4* (CAPES, 2012), é a de fortalecer a capacidade institucional das Diretorias de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED) da CAPES para avaliar o currículo dos cursos de formação de professores, bem como sistematizar seus referenciais de qualidade. Evidencia-se, por este *Termo*, a forte ligação da UNESCO com o Estado e sua parceria no que tange às diretrizes para Educação Básica no Brasil.

sujeito, trabalhador, qualificado como cidadão, sendo um dos seus objetivos formá-lo para o desenvolvimento de determinadas características que o conformem às necessidades do projeto societário vigente. Tal processo educacional poderia ser formulado em termos do que Neves (2005) designa como pedagogia da hegemonia.

No processo de levantamento de bibliografia e documentos relativos à EJA uma série de perguntas surgiu. Consideramos centrais três delas, a saber: 1- Como as propostas da UNESCO se manifestavam no contexto de EJA no Brasil?; 2- Que mediações existiam entre a estratégia de ELV formulada por esta OM e a política nacional de EJA no país?; 3- Que mediações ocorriam entre a UNESCO e os Fóruns de EJA no Brasil?

A análise do *corpus* documental e bibliográfico levou-nos à seguinte hipótese: a UNESCO propõe fórmulas educacionais para a modalidade de EJA no Brasil em parceria com a organização da sociedade civil denominada “Fóruns de EJA”. Derivada dessa hipótese central, inferimos outra: as políticas públicas de EJA no Brasil estão em sintonia com as formulações defendidas pela UNESCO e Fóruns de EJA nacionais, tendo entre seus proponentes agentes da OM e dos Fóruns.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O recorte temporal feito para o desenvolvimento dessa pesquisa vai de 1990 a 2010. No ano de 1990 ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, que propôs novas ações para a educação em âmbito global, tendo suas premissas afirmadas no documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990). Após esse evento, a UNESCO formou a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, cujo relatório foi publicado em 1996, *Relatório Delors*. Determinadas ideias são desenvolvidas em termos de sistemas educacionais nacionais tendo a ELV como uma das principais noções para a nova realidade educacional que se buscava difundir. O *Relatório* influenciou sobremaneira as perspectivas assinaladas na V CONFINTEA, em Hamburgo no ano de 1997. Foram produzidos dois documentos nessa conferência, *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004a) e *Agenda para o Futuro* (UNESCO; MEC, 2004b), os quais tinham a estratégia de ELV como perspectiva educacional a se desenvolver no âmbito da Educação de Adultos em nível internacional.

Foi publicado no Brasil o *Parecer CEB/CNE 11/2000* (BRASIL, 2000), documento que normatiza a EJA no território nacional e apresenta como um de seus elementos a ELV. Em 2009 ocorreu em Belém, no Brasil, a VI CONFINTEA que renova o lastro de ação apontado na conferência anterior. Como resultado desse evento publicou-se o documento *Marco de Ação de Belém* (UNESCO; MEC, 2010) tendo, assim como na V CONFINTEA, a ELV como estratégia educacional a se alcançar.

Após a delimitação temporal defini três procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa. No primeiro momento fiz um levantamento bibliográfico e análise da produção acadêmica para a modalidade de EJA no país, compreendendo os anos entre 1996 e 2010, verificando a ocorrência de trabalhos relativos à CONFINTEAs e à ELV. No segundo momento fiz um levantamento da produção documental da UNESCO, entre os anos de 1990 e 2010, para compreensão da estratégia de ELV, assim como dos documentos dessa organização relativos as V e VI CONFINTEAs. Cotejei essa documentação em busca de compreender as formas pelas quais emerge a estratégia de ELV durante a década de 1990 e as justificativas históricas para sua formulação e disseminação. O terceiro momento caracterizou-se pelo levantamento da documentação nacional de EJA no período entre 1999 e 2010, tendo em vista a penetração da estratégia de ELV na política pública e na concepção de educação do movimento social de EJA para compreender como se dá a parceria entre os Fóruns de EJA, o Estado e a UNESCO. Utilizei uma metodologia qualitativa de análise das políticas educacionais de EJA, do conceito de EJA no movimento social de EJA e sua manifestação, principalmente, a partir do *Parecer CNE/CEB 11/2000* (BRASIL, 2000).

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

A presente dissertação conta com quatro capítulos e uma conclusão que pretendem evidenciar os resultados obtidos no percurso da pesquisa sobre a relação da ELV com a EJA. O primeiro capítulo – Introdução – apresenta alguns elementos mais gerais que considero fundamentais para o entendimento da temática, bem como apresento algumas reflexões de natureza metodológica.

O segundo capítulo – CONFINTEA e Educação ao Longo da Vida na produção acadêmica brasileira – 1996-2010 – teve por objetivo discutir a produção acadêmica sobre ELV e CONFINTEA entre os anos

de 1996 a 2010. Utilizei teses, dissertações, artigos científicos e publicações em anais de eventos, num montante de catorze trabalhos acadêmicos. O intuito foi o de perceber como a estratégia de ELV é apreendida pelos intelectuais no contexto nacional para a modalidade de EJA. Pude concluir que existem dois grupos quanto à compreensão do que vem a ser a ELV. Destaco que existe um grupo a favor da ELV entendendo-a como novo paradigma para educação, alargando o conceito de EJA no Brasil. O outro grupo entende que a ELV é uma estratégia a serviço do capital em uma conjuntura de reestruturação produtiva.

O terceiro capítulo – Educação ao Longo da Vida: uma estratégia de educação para uma “nova sociedade” – consubstancia a análise da documentação da UNESCO que versa sobre a ELV. Inicialmente procurei perceber por meio das CONFINTEAs a emergência da ELV, que se desenvolveu sobremaneira durante a década de 1990, culminando na *Declaração de Hamburgo* (UNESCO, MEC, 2004a) e *Agenda para o Futuro* (UNESCO; MEC, 2004b), documentos produzidos pela V CONFINTEA realizada em 1997 na cidade de Hamburgo, Alemanha. Analisei seis documentos produzidos pela UNESCO sobre educação de adultos e ELV. Foi possível perceber que houve (e há) um esforço da UNESCO em disseminar a ELV como medida supostamente adequada para lidar com a “complexidade dos tempos atuais”. Essa estratégia educacional visa, de um lado, disponibilizar mão-de-obra para o trabalho e, de outro, conformar o trabalhador ao educar sua sociabilidade, construção essa que entendi como formação de um novo conceito de ser humano para o trabalho.

O quarto capítulo – UNESCO, Fóruns de EJA e políticas públicas para EJA no Brasil – 1996-2010 – discute as mediações entre a UNESCO, o Estado brasileiro e os Fóruns de EJA para a disseminação da estratégia de ELV na modalidade de EJA nacional. Por meio dos documentos dos ENEJAS foi possível compreender que existem consensos entre o movimento social de EJA e a UNESCO, na medida em que reiteram a ELV como componente da EJA no Brasil, alargando seu conceito tradicional. Essa relação também pode ser percebida nas leis que regem a EJA. Compreendi essa articulação como parceria entre esses diversos agentes, formando consensos sobre o que vem a ser a modalidade de EJA no Brasil.

Na Conclusão do trabalho afirmo que a estratégia de ELV formulada pela UNESCO e disseminada por meio das CONFINTEAs e documentos dessa OM, encontra-se amplamente disseminada no Brasil, configurando a agenda globalmente estruturada para educação (DALE,

2001). Essa estratégia visa educar a sociabilidade do trabalhador (NEVES, 2005; VENTURA, 2008), reconvertendo-o (EVANGELISTA, 2010) segundo interesses do capital, tornando-o eternamente obsoleto (RODRIGUES, 2008).

2 CONFINTEA E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA – 1996-2010

2.1 INTRODUÇÃO

Nesse capítulo apresento a literatura científica coligida sobre EJA no Brasil entre os anos de 1996 e 2010. Foi possível identificar que é pouco volumosa a produção sobre o papel da UNESCO e suas prescrições para EJA no país. A produção ocorre principalmente após a CONFINTEA de 1997, em Hamburgo, Alemanha. Expusemos os dados dividindo o capítulo em quatro partes: escolha e coleta de materiais; considerações gerais sobre a produção acadêmica selecionada; conteúdo das produções acadêmicas; UNESCO, EJA e ELV no Brasil. O que aqui é apresentado resulta da análise da produção acadêmica entre os anos de 1990 e 2010 para EJA e sua articulação com os referenciais disseminados pela UNESCO para essa modalidade de ensino. O papel da UNESCO e seus referenciais são pouco debatidos no Brasil, conquanto a partir da V CONFINTEA, realizada em 1997, mesmo que timidamente, começam a ser publicados alguns trabalhos sobre a atuação desta OM.

O recorte temporal para seleção da produção científica de EJA no Brasil inicia-se em 1990, com a conferência “Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia. Entendo esse fato como proeminente para entender que demandas são produzidas para a educação e especialmente para a EJA nos documentos da UNESCO após este momento. Seu limite é a VI CONFINTEA, realizada no Brasil, em 2010, evento fundamental para a análise do processo de formulação e implementação de reformas nessa modalidade (UNESCO; MEC, 2010a).

2.2 SELEÇÃO E COLETA DOS MATERIAIS

A seleção das fontes foi feita com base nos verbetes Educação ao Longo da Vida e CONFINTEA, cruzados com EJA. Centrei a atenção nos materiais que relacionam Educação de Jovens e Adultos à CONFINTEA e à Educação ao Longo da Vida, maneira esta que permitiu a eliminação de textos que não se alinhassem ao problema da

pesquisa. Para isso procedemos arrolando em ordem: título, resumo, palavras-chave e texto na íntegra. Definidas os verbetes, a escolha dos materiais para seleção da produção científica de EJA no Brasil obedeceu ao seguinte rigor: Teses e Dissertações (fonte Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)) (BRASIL; CAPES, 2010b); periódicos acadêmicos (fonte Periódicos da CAPES e *Scientific electronic library online – SciELO*) (BRASIL; CAPES, 2010b; SCIELO, 2009) e Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em todos os Grupo de Trabalhos.

Após a seleção, selecionaram-se catorze trabalhos acadêmicos entre os anos de 1996 e 2010: três teses de doutorado (20%), uma dissertação de mestrado (6%), três artigos em periódicos (20%), cinco trabalhos na ANPEd (33%) e três documentos publicados em periódico (20%). Na sequência esses dados são explorados.

2.2.1 Seleção das Teses e Dissertações

No Banco de Teses da CAPES levantei as pesquisas, em nível de doutorado e mestrado, que tratassem ou remetessem ao tema proposto. A palavra-chave CONFINTEA não apresentou resultado, o que preliminarmente mostrou que era um assunto pouco explorado por pesquisa em nível de doutorado e mestrado. A busca remeteu-se, então, à palavra-chave EJA e Educação de Jovens e Adultos de maneira secundária; por meio da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave procurei obter resultados que apontassem para a CONFINTEA, mesmo que de modo tangencial. Em relação à palavra-chave Educação de Jovens e Adultos 94 títulos foram encontrados. O refinamento da seleção levou à escolha de três títulos que, em alguma dimensão, interessou à pesquisa.

A busca com a palavra-chave Educação ao Longo da Vida²⁵ em periódicos apresentou treze artigos. No caso das reuniões da ANPEd, foi necessária uma busca em todos os grupos de trabalho. Especial atenção foi dada para resumos e palavras-chave, pois esta noção poderia se encontrar diluída em diversos campos da produção do conhecimento

²⁵ Agradecemos sobremaneira à Professora Marilda Merência Rodrigues pela disponibilização do balanço de literatura de sua tese de doutorado, defendida no ano de 2008 (RODRIGUES, 2008).

educacional. Contudo, essa expectativa não se confirmou após a data de 2008.

Ano	Título	Autor	Instituição
		Orientador(a)	Nat. Jurídica
2005	<i>Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos</i>	Jane Paiva	UFF
		Osmar Fávero	<i>Pública</i>
2008	<i>Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira</i>	Jaqueline Pereira Ventura	UFF
		Sonia Maria Rummert	<i>Pública</i>
2008	<i>Educação ao longo da vida: A eterna obsolescência humana</i>	Marilda Merência Rodrigues	UFSC
		Olinda Evangelista	<i>Pública</i>

Quadro 1 – Teses por ordem cronológica crescente, título, autor e orientador, instituição e natureza jurídica, verbetes Educação ao Longo da Vida e CONFINTEA, 1996-2010. Fonte: Periódicos CAPES e *SciELO*

Como demonstrado no Quadro 1, as teses encontram-se entre os anos de 2000 e 2008, possivelmente acompanhando um movimento de valorização dessa modalidade de educação, pautada, principalmente, na reverberação da CONFINTEA de 1997. O Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de Maio de 2000 (BRASIL, 2000), foi um ponto de partida para novas políticas para a modalidade no Brasil. Pode-se inferir que há proximidade entre a data de defesa das teses com a realização da VI CONFINTEA no Brasil, em 2010. Majoritariamente a produção está na região sudeste do país e foi realizada em instituições públicas de ensino superior.

Em termos de dissertação, apenas uma foi encontrada: *Inflexões, avanços, continuidades, retrocessos – as conferências internacionais de educação de adultos do século XX (CONFINTEAS)*: suas concepções e propostas, escrita em 2009 por José Martins Venicio e orientada por Maria Aparecida da Silva. Ela foi defendida no Centro

Federal de Educação Técnica de Minas Gerais, instituição pública de ensino.

2.2.2 Artigos

A recolha dos artigos foi feita nos principais periódicos na área de educação *Qualis A*²⁶: *Revista Brasileira de Educação*; *Educação e Pesquisa* (USP); *Pró-posições* (UNICAMP); *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas); *Educação e Sociedade* (UNICAMP). Após triagens foram selecionados três artigos, verificando-se que a temática da educação de jovens e adultos ainda é pouco trabalhada quando relacionada à análise do conceito ELV.

Periódico	Ano	Título	Autor	Instituição
				Nat. jurídica
<i>Revista Educação e sociedade</i> vol. 26, n. 92	2005	Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil	Maria Clara Di Pierro	USP
				<i>Pública</i>
<i>Revista brasileira de educação</i> vol. 11, n. 33	2006	Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos	Jane Paiva	UERJ
				<i>Pública</i>
<i>Cadernos de Pesquisa</i> vol. 38, n. 134	2008	Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente	Maria Clara Di Pierro	USP
				<i>Pública</i>

Quadro 2 – Periódicos, data por ordem cronológica crescente, título, autor, instituição e natureza jurídica, verbetes Educação ao Longo da Vida e CONFINTEA, 1996-2010. Fonte: Periódicos CAPES, *SciELO*.

²⁶ No momento da coleta, no período compreendido entre os anos de 2010 a 2012, os periódicos se classificavam da seguinte maneira: *Revista Brasileira de Educação*, *Qualis A1*; *Educação e Pesquisa*, *Qualis A1*; *Pró-posições*, *Qualis A1*; *Cadernos de Pesquisa*, *Qualis A1*; *Educação & Sociedade*, *Qualis A1*.

Os artigos selecionados vão de 1999 a 2006, sendo um período histórico de constituição das novas políticas públicas para EJA no Brasil, embaladas pela V CONFINTEA em seu objetivo de ressignificar a Educação de Adultos em âmbito global. É possível perceber seus ecos na proposição de sentidos e concepções no espaço brasileiro. São poucos artigos, o que corresponde ao material selecionado em teses e dissertações. O resultado das buscas, em título, palavras-chave, resumo e texto na íntegra, não apontou título que mencionasse os descritores deste trabalho, sendo necessário verificar a possibilidade de encontrar essa produção por meio dos outros itens. Os artigos selecionados, mesmo relevando em primeiro plano a política de EJA por meio da UNESCO, trazem importantes ideias que serão analisadas ao longo deste capítulo.

2.2.3 Trabalhos em eventos acadêmicos

No que tange aos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, foram selecionados textos com os descritores CONFINTEA, nos anais da 19ª até a 32ª reunião (1996 – ano Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida – a 2010), nos grupos de trabalho GT-5 *Estado e Política Educacional* e GT-18 *Educação de Pessoas Jovens e Adultas*. Com o descritor Educação ao Longo da Vida a busca cobriu o mesmo período; todos os Grupos de Trabalho foram consultados, já que são diversas as áreas de circulação dessa noção.

Ano/Nº do encontro	Título	Autor	Instituição
			<i>Nat. Jurídica</i>
1998/21ª.	Evolução recente da educação de pessoas adultas na Espanha	Maria Clara Di Pierro	PUC/SP
			<i>Privada</i>
1999/22ª.	As noções de educação permanente e competência:	Maria Gabriela	UFMG

	um diálogo entre os campos educação de pessoas jovens e adultas e trabalho e educação	Faiçal Parenti	<i>Pública</i>
2001/24 ^a .	Educação continuada e educação a distância: anomalias no contexto do paradigma tradicional de ensino?	Lúcia Regina Vilarinho	UNESA <i>Privada</i>
2005/28 ^a .	Educação permanente: a educação formal nos projetos Cidades Educadoras	Angela Maria Hidalgo	UEL <i>Pública</i>
2006/29 ^a .	Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos	Jane Paiva	UERJ <i>Pública</i>

Quadro 3 – Trabalhos acadêmicos em Anais de Reuniões Anuais da ANPED, data em ordem cronológica crescente, número do encontro, título, autor, instituição e natureza jurídica, verbetes Educação ao Longo da Vida e CONFINTEA, 1996-2009. Fonte: <http://www.anped.org.br/reunioes>.

Preliminarmente acreditei que no GT-18 *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* encontraria um montante significativo de trabalhos, contudo não foi o que se verificou, tendo sido poucos os títulos selecionados. Por ocasião da realização da VI CONFINTEA em 2009 a revista *Educação e Sociedade* volume 14, número 41, também no ano de 2009, publicou três documentos que contêm discussões realizadas sobre experiências relativas às políticas de EJA no Brasil, na América Latina e na Europa.

Periódico	Ano	Título	Autor	Instituição
				<i>Nat. jurídica</i>
<i>Revista Educação e sociedade</i> vol. 14, nº. 41	2009	Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFINTEA	Heribert Hinzen	Instituto para Cooperação Internacional da Associação de Educação de Adulto <i>Privada</i>

<i>Revista Educação e sociedade</i> vol. 14, nº. 41	2009	Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA	Lidia Mercedes Rodriguez	Universidade de Buenos Aires
				<i>Pública</i>
Revista Educação e sociedade Vol. 14, nº. 41	2009	A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI	Sérgio Haddad	Ação Educativa
				<i>Privada</i>

Quadro 4 – Documentos em Periódicos, data em ordem cronológica crescente, título, autor, instituição e natureza jurídica, verbetes Educação ao Longo da Vida e CONFINTEA, 1996-2010

2.3 INFERÊNCIAS SOBRE A PRODUÇÃO SELECIONADA

Mediante análise dos 15 trabalhos coletados pelo levantamento foi possível realizar algumas inferências de caráter geral. A Tabela 1 demonstra que há um número maior de trabalhos nos anos finais da década de 1990 e anos finais da década de 2000.

Tabela 1 – Trabalhos selecionados, verbetes Educação ao Longo da Vida e CONFINTEA, 1996-2002

Ano	Tese	Dissertações	Artigo	Documento publicado em periódico	Trabalho em evento	Total
2009	-	1	-	3	-	4
2008	2	-	-	-	-	2
2007	-	-	-	-	-	-
2006	-	-	1	-	1	2
2005	1	-	1	-	1	3
2004	-	-	-	-	-	-
2003	-	-	-	-	-	-
2002	-	-	-	-	-	-
2001	-	-	-	-	1	1

2000	-	-	-	-	-	-
1999	-	-	-	-	1	2
1998	-	-	-	-	1	1
1997	-	-	-	-	-	-
1996	-	-	-	-	-	-
Total	3	1	3	3	5	14

No período que cobre os anos de 1996 a 2002, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, ocorre uma forte contestação na literatura científica de EJA (PAIVA, 2005, 2006a, 2006b; HADDAD, 2009; DI PIERRO, 2005) ao caráter neoliberal das reformas empreendidas no Brasil. Ademais, no domínio internacional surgem novas referências educacionais²⁷ que apontam para a capacidade da educação de resolver problemas sociais sendo, no caso da EJA, pautadas, sobretudo, pelas orientações contidas no *Relatório Delors* (1998), uma forma de capitalismo humanizado ou capitalismo com justiça social. O fundamento dessa política encontra-se no documento da V CONFINTEA (SESI; UNESCO, 1999). Foi possível perceber a importância dada a noções como Educação ao Longo da Vida, Direito à Educação, cidadania ativa, desenvolvimento sustentável, entre outras.

Nos textos selecionados temos 17 intelectuais entre autores, coautores e orientadores; sete instituições de ensino superior públicas (seis brasileiras e uma argentina), duas particulares nacionais. Contamos com uma instituição de pesquisa privada nacional e uma internacional. Estas instituições estão localizadas majoritariamente na região sudeste do país (oito instituições) e duas na região sul. O estado do Rio de Janeiro detém o maior número de instituições aqui inventariadas (três). A produção, mesmo pequena, se distribui por diversas regiões e instituições públicas: UFF (RJ) duas, UERJ (RJ) duas, USP (SP) duas, UNESA (RJ) uma, UFMG (MG) uma, Centro Federal de Educação Técnica de Minas Gerais (MG) uma, UFSC (SC) uma, UEL (PR) uma, PUC (SP) uma e ONG Ação Educativa (SP) duas.

²⁷ Os autores referem-se ao *Relatório Delors* (1998), *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004), *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990), *Marco de Ação de Belém* (UNESCO; MEC, 2010a).

Importa referir, embora esse não seja um elemento a ser aprofundado, que entre esses intelectuais destacam-se três: Jane Paiva²⁸, com três textos; Maria Clara Di Piero²⁹, com três e Sergio Haddad³⁰

²⁸ Jane Paiva é professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) desde 1996. Organizou duas pesquisas encomendadas pela UNESCO. No *lattes* da autora o primeiro projeto projeto (2004-2005) é descrito da seguinte maneira: “o projeto voltou-se à elaboração de um diagnóstico sobre o modo como vem sendo construído o campo de ações públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos, no âmbito dos Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola, tendo como eixo central da investigação a continuidade do atendimento. Tal diagnóstico foi construído sob a perspectiva dos sujeitos que produzem essa ação educativa – gestores, professores e alunos –, buscando mapear os limites e as possibilidades das ações em curso.” O segundo é descrito como segue: “projeto de pesquisa com a finalidade de realizar uma avaliação diagnóstica com vista a conhecer e avaliar as consequências dos programas de distribuição de acervos (PNBE) desenvolvidos pelo MEC desde 1998, em reconhecimento de que políticas de acervo são indispensáveis para resultar em atos de leitura, mas não suficientes, se não se investe, simultaneamente, na formação dos agentes – professores, bibliotecários, técnicos de biblioteca e outros –, como dinamizadores da leitura e, ainda, se esta não for central no projeto político-pedagógico das escolas. Visou a subsidiar, também, o MEC/SEB na formulação de uma política de formação de leitores para a escola pública brasileira.” (2005-2006). Foi conselheira da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) como representante do GT 18 de Educação de Jovens e Adultos da ANPED no período de 2008 a 2010. Foi consultora da SECAD no processo de elaboração do documento brasileiro para a VI CONFINTEA e relatora do Encontro Nacional de preparação promovido pelo MEC/SECAD para a VI CONFINTEA.

²⁹ Maria Clara Di Piero desde 2005 é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), atuou na *Ação Educativa* no período entre 2000 e 2010, sendo que de 2007 a 2010 foi diretora de projetos diversos nessa organização. Entre 2000 e 2004 representou a *Ação Educativa* no *Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe* (CEAAL). O CEAAL é uma associação de 195 organizações civis, formada em 1982, com participação de 21 países da América Latina e o Caribe. Os membros realizam ações em educação com vistas ao “desenvolvimento social”, relativos, principalmente, à educação popular (CEAAL, [s.d.]). Atuou como diretora da sessão Regional do Brasil dessa entidade. Foi membro de 2004 a 2006 do grupo de especialistas designado pela *Oficina Regional da UNESCO para América Latina* (OREALC, [s.d.]), criada em 1963 cuja função era apoiar a iniciativa “Década das Nações Unidas para a Alfabetização”. Essa intelectual desenvolveu diversas pesquisas encomendadas pela UNESCO e que foram publicadas pelo MEC (DI PIERRO, 2003; 2005; 2006a 2006b; 2008).

³⁰ Sergio Haddad é economista e foi presidente da Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG) no período compreendido entre 1998 a 2003 e, desde então, atua como diretor de relações exteriores dessa entidade. Durante o período de 1992 a 2006 foi professor Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Entre os anos de 2005 a 2010 atuou como membro da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Atualmente é diretor geral da *Ação Educativa*, membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), Diretor Presidente da Fundação Fundo Brasil de Direitos Humanos, Membro do Comitê Diretivo do Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE) (2007-atual) e membro do Conselho Técnico Científico de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Possui publicações na revista *Convergence* (HADDAD, 2007a, 2006, 2003a, 2003b, 1998a, 1998b), entre outras publicações internacionais. A ABONG, fundada em 1991, é uma sociedade civil sem fins lucrativos, democrática, pluralista, antirracista e anti-sexista, que congrega organizações que lutam contra todas as formas de discriminação, de desigualdades, pela construção de modos sustentáveis de vida e pela radicalização da democracia (ABONG, 2010). A CNAEJA tem por finalidade “assegurar a participação da sociedade no Programa, assessorando na formulação e implementação das políticas nacionais e no acompanhamento das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos”, sendo “composta por personalidades reconhecidas nacionalmente e por pessoas indicadas por instituições e entidades representativas da área educacional, de âmbito nacional, até o limite de dezesseis membros titulares e respectivos suplentes, designados pelo Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2007). A Ação Educativa é uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) fundada em 1994 que têm como “missão promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil”. Atua em diversas áreas da educação, principalmente, na educação de jovens e adultos. Em seu sítio consta uma lista com seus apoiadores, entre eles a UNESCO, UNICEF, União Europeia, Ministério da Educação, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Instituto Santander, Banespa, Instituto Unibanco (AÇÃO EDUCATIVA, [s.d.]). A Fundação Fundo Brasil de Direitos Humanos é definida como “uma fundação de direito privado, 100% brasileira, que visa contribuir para a promoção dos direitos humanos no Brasil. Com uma proposta inovadora, pretende impulsionar as atividades de pessoas e pequenas organizações não governamentais voltadas para a promoção e defesa dos direitos humanos no país, criando mecanismos sustentáveis de doação de recursos. O Fundo Brasil tem sede na cidade de São Paulo e atuação em todo o território nacional” (FUNDO BRASIL DE DIREITOS HUMANOS, s.d.). O Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE) é uma rede global, criada em 1973, composta de organizações não governamentais, redes regionais, nacionais e setoriais em mais de 75 países, reconhecida pela UNESCO como ONG internacional, com *status* consultivo no

com um texto e uma orientação de dissertação/tese. Estes autores compõem uma parcela significativa dos que produzem sobre EJA no Brasil, não se encerrando aqui o campo de sua atuação. Os dois últimos pesquisadores citados na tabela, mesmo que tenham parte de sua publicação oriunda de instituições públicas, são integrantes da ONG Ação Educativa³¹ e em sua produção disseminam ideias sobre EJA provenientes da UNESCO, principalmente a noção de Educação ao Longo da Vida.

2.4 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A PRODUÇÃO COLIGIDA

A leitura e análise dos vinte trabalhos acadêmicos permitiram inferir que é tímida a discussão sobre o papel da UNESCO e a CONFINTEA na proposição de prescrições para EJA e pouco elaborada a forma como é expressa a noção de Educação ao Longo da Vida. Essa produção, de maneira geral, trata das proposições da UNESCO de maneira naturalizada e reiteram argumentos e frases tomadas de documentos desta OM. Junto a isso reproduzem autores consagrados na área, sem maiores questionamentos aos significados dessas proposições e possíveis desdobramentos sobre a modalidade. Os materiais indicam a mudança no conceito de EJA no Brasil, e a articulam com a estratégia de ELV (VENTURA, 2008; DI PIERRO, 2005, 2008; HADDAD, 2009; PAIVA, 2005, 2006a, 2006b). Constata-se, ademais, que poucos materiais citam diretamente os documentos da UNESCO para reflexão sobre seu papel ou sobre o teor de suas prescrições (HADDAD, 2009; MARTINS, 2008; VENTURA, 2008; PAIVA, 2005).

Entre os que trabalham diretamente com os documentos (seis) encontram-se os pesquisadores que utilizam excertos de documentos da

Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (Ecosoc). Sua missão é promover a educação ao longo da vida como componente fundamental para que as pessoas possam exercer uma cidadania plena. Representa mais de 800 organizações que promovem o direito à educação de jovens e adultos, e trabalham em alfabetização e aprendizagem ao longo da vida (ICAE, s.d.). A revista *Convergence* é uma publicação da *International Council for Adult Education* (ICAE).

³¹ A Ação Educativa é uma ONG de São Paulo que presta assessoria em educação para instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais, tendo como foco o desenvolvimento de pesquisas sobre EJA.

UNESCO/CONFINTEA ou remetem à formulação da noção de ELV no âmbito de OM, como a Comissão Europeia e a própria UNESCO. Mostram na produção a emergência dessa discussão no Brasil e na política pública de EJA. Parenti (1999), Rodrigues (2008), Ventura (2008), Martins (2009), Haddad (2009) e Paiva (2005) integram esse grupo. São três teses de doutorado, uma dissertação de mestrado, dois trabalhos em evento e um documento publicado em revista de educação. As CONFINTEAs são discutidas por Martins (2009); quatro textos não têm essa Conferência como tema central, contudo, discutem o assunto (HADDAD, 2009; HINZEN, 2009; PAIVA, 2005; PARENTI, 1999; VENTURA, 2008). Um trabalho analisa a Educação ao Longo da Vida (RODRIGUES, 2008) e outro traça uma intersecção entre ELV e CONFINTEA (PARENTI, 1999).

No segundo caso – textos que referenciam a UNESCO/CONFINTEA com base em outro pesquisador (nove) – os autores não se remetem diretamente à CONFINTEA ou ELV. Não utilizam documentos produzidos no âmbito da UNESCO ou os citam genericamente, sem evidenciar sem debater os motivos de produção das propostas e conceitos. São eles: Di Pierro (1998, 2005, 2008), Hidalgo (2005), Vilarinho (2001), Paiva (2005, 2006a, 2006b) e Rodriguez (2009). Contudo, esses autores discutem a ELV e a EJA no Brasil.

2.5 O QUE DIZEM OS AUTORES

A coleta do material buscou alimentar a discussão sobre o papel da UNESCO em relação às CONFINTEAs e à ELV. Assim, busquei compreender como é entendida a ação dessa OM por meio da intelectualidade de EJA no Brasil. Separei os textos desses intelectuais em dois grupos: os que apoiam e os que criticam a ação da UNESCO. Dentro dessa divisão fiz ainda outra separação: os que citam a ELV e os que citam a CONFINTEA.

2.5.1 Autores que apoiam as ações e os projetos da UNESCO

Martins (2009) faz um histórico das CONFINTEAs evidenciando mudanças nas propostas educacionais das cinco

conferências³². Assinala que nesses encontros organizados pela UNESCO diversos pontos não foram pensados, em particular, os efeitos do capitalismo em escala global. Seu diálogo teórico é estabelecido, principalmente, com Ventura (2008), procurando articular conceitos materialistas no debate sobre a CONFINTEA. Para o autor, as conferências atendem aos interesses do capital:

Os documentos produzidos pelas CONFITEAS [sic] permitem afirmar que os mesmos atendem a interesses do grande capital, da economia de mercado, da transnacionalização, refletindo o contexto histórico-econômico. Para as CONFITEAS [sic] não interessa discutir o Estado que vai se tornando cada vez mais mínimo e repassa suas obrigações para ONGs. Ao não aprofundar em diversas discussões, e somente mencioná-las em seus documentos, as CONFITEAS [sic] acabam reproduzindo um discurso assimilável, que não são os interesses dos educandos (jovens e adultos). (MARTINS, 2009, p. 152)

O objetivo desse autor foi o de verificar recuos e avanços na educação de adultos por meio das CONFINTEAs. Mesmo afirmando que essas conferências atendem às necessidades do capital, assinala que são importantes para dar mais visibilidade para EJA no Brasil:

[...] as CONFITEAS [sic] não deixam de apresentar avanços no que se refere à Educação de Adultos, pois esta passa a ser objeto de discussões no seio da sociedade e de não ser vista como um elemento à parte no processo educacional. Por meio das CONFITEAS [sic] a Educação de Adultos realizada em todo o mundo, passa a ser discutida. Nesse aspecto não há como negar o papel importante que as CONFITEAS [sic] desempenharam. (MARTINS, 2009, p. 154)

³² As cinco CONFINTEAs citadas são: Elsinore/Dinamarca, em 1949; Montreal/Canadá, em 1960; Tóquio/Japão, em 1972; Paris/França, em 1985; Hamburgo/Alemanha, em 1997. Defendida em 2008 essa dissertação não contou com a VI CONFINTEA, realizada em Belém/Brasil, em 2009.

Haddad (2009) e Paiva (2005) tecem interpretações positivas sobre a atuação da UNESCO por meio das CONFINTEAs, entendendo-as como propulsoras de iniciativas para EJA internacionalmente e no Brasil. Para Paiva (2005, p. 125-126) a V CONFINTEA lidera um movimento de reconhecimento do direito à educação:

As preocupações da UNESCO com as questões candentes do mundo seja pela intolerância seja por razões de segurança internacional, presentes no texto, não apenas reafirmam os direitos das populações excluídas e marginalizadas, sobre a expressão de sua cultura e natureza, como também reafirmam direitos à saúde (como direito humano básico), à informação, à diversidade e à sustentabilidade ambiental. Ou seja, os direitos cuja conquista se põe na dependência de processos educativos vão dos aspectos micro da vida cotidiana, às questões macro, fetichizando a função social da educação, num deslocamento que deixa de fora as questões macroeconômicas, responsáveis, em grande medida, pelos problemas agravados que o mundo e suas populações mais pobres, principalmente, têm vivenciado. A educação, no sentido para o qual segue o texto, sem dúvida, é muito mais do que a chave para o século XXI, porque a ela se credita o poder de mobilização e participação social, democratização no mercado de trabalho e geração de renda, inclusão na sociedade da informação, participação de homens e mulheres, jovens, idosos em igualdade de condições, valorizando uma cultura de paz e apontando para novos paradigmas de desenvolvimento.

A autora entende que a proposição da educação como direito é um dos pontos fortes da V CONFINTEA. Haddad (2009, p. 359) se alinha a essa análise, confirmando uma postura que entende como necessária essa conferência para a política de EJA no Brasil:

O movimento de educação de adultos viu na V CONFINTEA uma oportunidade para tornar visível o tema da educação de jovens e adultos no contexto brasileiro e para tomar seus documentos

e acordos firmados como instrumentos de luta para a garantia do direito constitucional.

Além disso, os autores ressaltam que a V CONFINTEA atribuiu protagonismo à sociedade civil que colaboraria na pressão sobre os Estados nacionais para atribuição do direito à educação na política de EJA. Paiva (2005, p. 125) assinala esse protagonismo da seguinte maneira:

A V CONFINTEA marcou diferenças de outras reuniões semelhantes pelo protagonismo dado à sociedade civil, representada por organizações não-governamentais, que junto com delegados governamentais, definiram seus principais documentos.

Segundo Haddad (2009, p. 359), pela primeira vez na história da CONFINTEA, a sociedade civil se articulou para a V Conferência, em Hamburgo, no ano de 1997:

[...] o movimento de educação de adultos procurou participar onde foi demandado e onde conseguiu influir. De qualquer forma, o sentido participativo e de consulta estava dado no processo brasileiro pela primeira vez ao longo da história das diversas CONFINTEAs. Estávamos em pleno ciclo de conferências das Nações Unidas, nas quais a sociedade civil mundial passou a participar como forma de pressão sobre os governos para que os direitos de cidadania fossem contemplados nos acordos firmados.

Haddad e Paiva participam do mesmo grupo teórico que entende a EJA como direito que permite a inclusão e a cidadania, ancorando-se na documentação nacional³³ para afirmar esse pressuposto, assim como apontando a UNESCO/CONFINTEA na constituição dessa prerrogativa em âmbito internacional. Ambos citam a ELV como componente de uma nova maneira de entender a educação. Haddad

³³ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9.394/1996 (BRASIL, 1996); Parecer CNE/CEB, no. 11/2000 (BRASIL, 2000).*

(2009, p. 368), ao se referir à atuação dos fóruns³⁴ de EJA na última década, cita a ELV como um paradigma educacional que afirmaria a EJA como direito:

Os fóruns vêm pautando um conjunto de questões ao longo destes últimos anos. Conforme Di Pierro (2005) e Soares (2004), a primeira das questões colocadas pelos fóruns aos dirigentes educacionais refere-se à articulação entre os programas de alfabetização e os níveis mais elevados de escolarização, de modo que se garanta aos jovens e adultos a continuidade de estudos. Por um lado, trata-se da exigência de garantia efetiva do direito ao ensino fundamental público e gratuito, constitucionalmente reconhecido, mas ainda não assegurado. Por outro lado, reflete a adesão ao paradigma da educação continuada ao longo da vida e à concepção ampliada de alfabetização que, diante do aumento das exigências sociais de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, reivindica processos de aprendizagem mais ricos e alongados que, para além dos conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita e das técnicas de cálculo, assegurem o letramento, entendido como o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que favoreçam o uso desses conhecimentos nas mais diversas práticas sociais.

Paiva (2006b, p. 13) anuncia a ELV como premência para a complexidade da sociedade no século XXI que, com o advento da globalização, exigiria dos indivíduos uma reinvenção nas formas de viver, situação que exige mais do que o domínio dos códigos de letramento:

Ao mesmo tempo, a complexidade do mundo contemporâneo exige um aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação dos

³⁴ Os Fóruns de EJA são organizações privadas que se constituíram no Brasil em função do movimento de preparação da V CONFINTEA. Estão organizados em todos os Estados federados e no Distrito Federal e atuam na proposição e prática de pressupostos educacionais para EJA.

códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. Exige não só o domínio do código da leitura e da escrita, mas exige também competência como leitor e escritos de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exige reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo.

Afirma que o verdadeiro sentido da educação de adultos está bricolado à ideia de ELV ao entender que ela vai além da escolarização e alfabetização:

[...] a Educação continuada, como exigência de aprender por toda a vida, independente da educação formal e do nível de escolaridade [...] (é) o verdadeiro sentido da educação de jovens e adultos, ressignifica processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe à questão da escolarização, e muito menos da alfabetização. (PAIVA, 2006a, p. 522)

Di Pierro (2005) trabalha com a noção de ELV avaliando a política pública de EJA na América Latina. Ao relatar a presença de agências internacionais na definição da agenda para EJA na região, discorre sobre as iniciativas sem discutir as justificativas pelas quais se introduz a estratégia de ELV. Aponta a importância das CONFINTEAs na construção de propostas e concepções para EJA no mundo, contudo salienta que essa presença é de natureza mais retórica do que prática. No entendimento da autora as políticas públicas para EJA na América Latina (AL) são desenvolvidas “no marco comum das demais políticas sociais [...] no contexto de ajuste macroeconômico e reforma do papel do Estado sob orientação neoliberal, subordinando-se às diretrizes de restrição do gasto público, descentralização, focalização e privatização” (DI PIERRO, 2008, p. 378). Esse processo no Brasil desenvolveu-se após a ditadura militar (1964-1985), quando, pela mudança de regime operada, favoreceu “que os sistemas de ensino público comesçassem a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo” (DI PIERRO, 2005, p. 1118). Nesse período emergiram algumas experiências de renovação pedagógica que, contudo, “não repercutiu senão de modo tênue nas redes estaduais de ensino, que continuam apegadas ao paradigma compensatório” (DI PIERRO, 2005, p. 1119). A ideia de renovação pedagógica tomou impulso na conjuntura da

realização da V CONFINTEA, principalmente, em função de nesta conferência ter sido proclamado o direito de todos à educação continuada ao longo da vida. Porém, no conjunto dos países latinos, acabaram os governos aquiescendo aos ditames advindos, principalmente, do Banco Mundial:

Nessa conjuntura, as reformas educativas por meio das quais os países da região procuraram enfrentar, a partir de meados dos anos 90, os novos desafios da economia e cultura globalizados, priorizaram atenção e recursos na escolarização elementar de crianças e adolescentes, o que coloca a EPJA em uma posição marginal no discurso pedagógico e na agenda das políticas públicas, ocasionando perdas de hierarquia e especificidade. Essa opção foi influenciada pelo assessoramento de organismos internacionais de cooperação liderados pelo Banco Mundial (que concedeu empréstimos para numerosos programas de melhoria da educação básica), cujas análises econômicas de custo-benefício estabeleceram uma disjunção entre a escolarização das crianças e dos adultos. (DI PIERRO, 2008, p. 379)

Para essa autora a condução das políticas de EJA na América Latina e Brasil fez com que a EJA continuasse a ocupar espaço marginal e, mesmo após a V CONFINTEA em 1997, em que os governos da região se comprometeram por meio da assinatura da *Declaração de Hamburgo* a consubstanciar na forma de política o pressuposto do direito a educação ao longo da vida, ocorre que

[...] a tendência dominante das políticas e práticas recentes desenvolvidas pelas instâncias governamentais, a EPJA continua a ser regida pelo paradigma compensatório, centrando-se em programas escolarizados de alfabetização e recuperação do atraso escolar, desenvolvidos em instalações físicas precárias, com recursos humanos improvisados e financiamento escasso, que alcançam baixa cobertura diante da extensa demanda potencial e apresentam elevados índices de evasão e repetência. (DI PIERRO, 2008, p. 38)

Afirma Di Pierro (2008) que as políticas para EJA na América Latina têm seguido as orientações da iniciativa internacional Educação para Todos, situação essa que contribui para o investimento focalizado em educação infantil.

As cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos – Confinteia – convocadas pela Unesco nesse período constituíram espaços de disputa e legitimação de concepções e propostas cujo impacto sobre as políticas públicas de educação dos países tem sido mais retórico que operativo. [...] Embora a proposta de educação ao longo da vida formulada em 1997 na 5ª Confinteia articule hegemonicamente os discursos que emolduram as recentes políticas de EPJA na região, as estratégias de reforma e política educacional implementadas no período foram influenciadas, sobretudo, pela iniciativa internacional de Educação Para Todos e, mais especificamente, por sua versão restrita, que reduziu as generosas concepções e metas originais a políticas focalizadas na instrução primária de crianças, confinando a EPJA a uma posição marginal na agenda pública (Torres, 2001, 2003). (DI PIERRO, 2008, p. 376)

Os princípios formulados na V CONFINTEA não se materializaram, na opinião da autora, em ações práticas, restringindo-se ao âmbito retórico da política nacional para a modalidade. Assim, houve a assunção dos movimentos sociais de EJA no Brasil cobrando do Estado a concretização da política de ELV para a educação de jovens e adultos. Foram criadas organizações no Brasil em função da V CONFINTEA, destacando-se a centralidade dos fóruns de EJA na constituição de políticas públicas para a modalidade. Segundo a autora durante o primeiro governo FHC (1994-1998) tais organizações tiveram espaço limitado na discussão sobre a política no momento de preparação da V CONFINTEA. Posteriormente, em função dessa organização, puderam pressionar o governo na constituição dessa política:

Um marco nesse processo foi a preparação da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada pela UNESCO

em Hamburgo, em 1997. Convocados pelo MEC por recomendação da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), os seminários preparatórios à V CONFINTEA acirraram as divergências entre os representantes dos diferentes segmentos sociais e as autoridades federais que, adotando um estilo vertical e delegativo de coordenação política, optaram por fechar os canais de diálogo até então existentes. O movimento adotou, desde então, uma estratégia descentralizada de articulação intersetorial, mediante a constituição nos estados de fóruns de educação de jovens e adultos, que funcionam como espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais. São espaços abertos, que possuem baixo grau de institucionalidade, têm caráter suprapartidário, reúnem uma pluralidade de organismos governamentais e não-governamentais e combinam atividades de informação, formação, mobilização e intervenção. Os fóruns tomaram para si os compromissos firmados pelo país na V CONFINTEA e, nos anos que a ela se seguiram, utilizaram uma estratégia de articulação em rede para organizar anualmente, em colaboração com instâncias dos três níveis de governo, Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), quando o movimento tenta influir nas políticas públicas em âmbito nacional. (DI PIERRO, 2005, p. 1130)

Di Pierro (2005, p. 1131) assinala que o imperativo da ELV aparece como novo paradigma para EJA e atribui a essa estratégia educacional um formato de educação que levaria os sujeitos a utilizarem determinados conhecimentos na prática social:

A primeira das questões colocadas pelos Fóruns aos dirigentes educacionais refere-se à articulação entre os programas de alfabetização e os níveis mais elevados de escolarização, de modo a garantir aos jovens e adultos a permanência no sistema de ensino e a continuidade de estudos. Por um lado, trata-se da exigência de garantia efetiva do direito ao ensino fundamental público e

gratuito, constitucionalmente reconhecido, mas ainda não assegurado. Por outro lado, reflete a adesão ao paradigma da educação continuada ao longo da vida e a uma concepção ampliada de alfabetização que, diante da ampliação das exigências sociais de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, reivindica processos de aprendizagem mais ricos e alongados que, para além dos conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita e as técnicas de cálculo, assegurem o letramento, entendido como o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que favoreçam o uso desses conhecimentos nas mais diversas práticas sociais (RIBEIRO, 2003b; SOARES, 1999).

Di Pierro reflete sobre os caminhos da política pública de EJA no Brasil sem, contudo, debater o conteúdo para a constituição dessa política que, em grande parte, se encontra ancorado no relatório final da V CONFITEA (UNESCO; MEC, 2004). Assinala que novas necessidades despontam para a modalidade no Brasil, mas não cita de onde se originaram essas recomendações:

O período de transição do milênio foi marcado, em todo o mundo, pelo crescimento das aspirações e da participação dos jovens e adultos em programas educacionais. Dentre as motivações para a busca de maiores níveis de escolarização após a infância e adolescência, destacam-se as múltiplas necessidades de conhecimento ligadas ao acesso aos meios de informação e comunicação, à afirmação de identidades singulares em sociedades complexas e multiculturais, assim como às crescentes exigências de qualificação de um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e excludente. No caso brasileiro, esses fatores favoreceram a expressão de parcela da extensa demanda potencial acumulada ao longo de uma história de negação de direitos e limitado acesso à educação escolar, que legou ao presente grandes contingentes de jovens e adultos analfabetos, com reduzida escolaridade e escasso preparo profissional. (DI PIERRO, 2005, p. 1122)

As necessidades apresentadas nesse trecho são parte das recomendações expressas no documento final da V CONFINTEA, *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004). Os fóruns de EJA no Brasil teriam assumido as recomendações produzidas por esta conferência e pressionado os governos para que atendessem esses pressupostos na constituição das políticas públicas de EJA. Ao analisar as políticas de EJA na Espanha, discorre sobre a emergência da ELV. Mesmo sem citar diretamente os documentos de OM, sugere que UNESCO e Comissão Europeia são os principais introdutores dessa estratégia de educação naquele país:

Neste final da década de 90, a autoimagem da Espanha integrada à “Europa dos Quinze” é aquela de uma sociedade pós-industrial e informacional que deve responder aos desafios da mundialização econômica e da revolução técnico-científica com um sistema de educação ao longo de toda a vida a que fazem referência tanto os documentos da Comissão Europeia como aqueles da UNESCO. (DI PIERRO, 1998, p. 11)

Rodriguez (2009, p. 326) reconhece a CONFINTEA VI como um momento que “desperta, importantes expectativas visando a estabelecer acordos que potencializem o desenvolvimento de políticas públicas [...] em benefício dos setores mais preteridos” e, que nesse processo valores instituídos pela educação popular compõem as agendas nacionais.

Nas agendas e nos diversos documentos nacionais e internacionais são incorporados ou reforçados temas de conteúdo democrático que a educação popular foi incorporando ao longo de seu percurso, como o cuidado com o meio ambiente, a atenção ao multiculturalismo, a educação para a saúde, a cultura da paz e dos direitos humanos.

Hinzen (2009, p. 351) afirma que uma das plataformas da ELV é a de contribuir para o aumento da empregabilidade e cidadania no contexto da Europa:

É importante, nesse processo, compreender que a educação de adultos exerce um papel crescente de estender, descentralizar, ter efeito em espaços de aprendizagem específicos, nos quais é preciso ampliar a cidadania (que não é plena) e, com suas ofertas, incrementar a empregabilidade [...]. A nova carta política da Comissão da União Europeia destaca o significado atribuído à educação de adultos na educação ao longo da vida. Esse significado encontra uma avaliação muito positiva no informe da comissão.

Hidalgo (2005), em concordância com as diretrizes da UNESCO relativas a ELV, aponta a genealogia dessa noção (chamada de educação permanente) na produção de outros intelectuais que lidam diretamente com os documentos dessa OM para refletir sobre essa estratégia educacional. A autora articula a noção de ELV ao projeto de cidade educadora que enseja formas educacionais para além da educação escolar.

O conceito de educação permanente aparece nos documentos da UNESCO pela primeira vez em 1965, apresentando uma concepção do processo educativo como contínuo, estendendo-se por toda a vida do indivíduo, exigindo uma organização integrada. Até 1968, esta terminologia apresentava ambiguidades com as propostas da educação de adultos, como mostra a confusão explicitada na Conferência Geral da UNESCO entre a expressão *educação de jovens e adultos* e *educação permanente*, cujo conceito, a partir de então, amplia-se e designa um processo educativo que engloba a educação de adultos. Representa uma elaboração que concebe uma integração em uma unidade orgânica entre as formas de educação inicial e de adultos, integração esta que, na perspectiva dos autores que a defendem, altera o conceito e o papel da educação, em função de sua inserção em um

novo sistema cultural. (HIDALGO, 2005, p. 3-4; grifos do autor).

Para complementar o excerto de Hidalgo (2005), Vilarinho (2001, p.5) afirma que “a expressão *educação permanente* começou a ser usada oficialmente no Congresso Mundial de Educação de Adultos, realizado pela UNESCO em 1960 na cidade de Montreal, Canadá” e que sua articulação à educação a distância (EaD) ajudou a colocar “em dúvida princípios que embasam a Pedagogia Tradicional, contribuindo para a mudança conceitual”. Discute a emergência da educação permanente e sua relação com a EaD. Tem por base a obra de Furter (1983), mostrando que esse autor optou por educação permanente e concordando com ele no uso dessa expressão:

Em sua obra *Educação e Vida* (1983) o autor explicou que preferia o termo educação permanente a educação continuada. Destacou que este conceito foi diversamente formulado: *existe a idéia de uma “lifelong education” (A. S. M. Nelly), de uma “continuing education” (M. Mead) e de uma “educação prospectiva” (B. Suchodolsky)* (p.148). Julgou conveniente escolher a palavra permanente por corresponder a uma realidade linguística luso e por ter sido aceita pela UNESCO. (VILARINHO, 2001, p. 5)

Assinala que o conceito de educação permanente se desenvolveu a partir da década de 1960:

Furter (1983) visualizou-a como uma concepção dialética de educação, *com um duplo processo de aperfeiçoamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido* (p.136). Já Trigueiro (1969) compreendeu a *educação permanente* como um sistema aberto que utiliza toda a potencialidade da escola e da sociedade para produzir os valores, os conhecimentos e as técnicas que

servem à práxis humana em toda a sua extensão. Atraiu a necessidade dessa educação ao fato do modelo tradicional não dar conta, em termos de recursos financeiros e materiais, para promover a escolarização de todos, especialmente nos países que estão em desenvolvimento. À ocasião afirmou que se tratava da única saída que se poderia vislumbrar, *ligada não só à atividade profissional, mas a toda práxis humana: cívica, social, cultural, política* (p.9). (VILARINHO, 2001, p.6) grifos no original.

2.5.2 Autores que criticam a ação da UNESCO

Ventura (2008) entende que a V CONFINTEA propôs uma forma educacional para além da escolarização que atende aos imperativos do capital negando a luta de classes e propondo estratégias de apaziguamento social. Tal fato se articularia à chamada sociedade do conhecimento, na qual se disseminaria o pressuposto de alterações no mundo do trabalho. Assim se coloca Ventura (2008, p. 86-87):

A V CONFITEA [sic] 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. Todavia, associando a globalização à Sociedade da 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 da Informação e com a necessidade da construção de uma espontânea harmonia social em prol de uma abstrata solidariedade universal [...]. Em suma, as formulações que estão postas desde a Conferência de 1997, em Hamburgo, colocam a educação de adultos no centro de uma série de recomendações internacionais a serem seguidas pelos países com elevado nível de analfabetismo.

As teses defendidas na V CONFINTEA teriam sido formuladas no *Relatório Delors* (1998) e, mesmo antes da publicação do relatório, procurou-se recuperar pela Conferência Educação para Todos a Teoria do Capital Humano. Segundo Ventura (2008, p. 88-89),

É quase um lugar comum entre aqueles que analisam a educação na década de 1990 mencionar que a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990 – organizada e patrocinada pela UNESCO, pelo PNUD, pelo UNICEF e pelo Banco Mundial –, é considerada um marco na formulação de políticas para a educação nas duas últimas décadas. Durante sua realização, vários países comprometeram-se a oferecer *educação para todos*, tendo em vista a eliminação do analfabetismo (o ano de 1990 sendo proclamado de Ano Internacional da Alfabetização). A Declaração e o Plano de Ação de Educação para Todos, decorrentes da Conferência, encerraram as principais diretrizes educacionais adotadas posteriormente pelos diversos países, através dos Planos Decenais e de acordo com suas posições no sistema capitalista. [...] Expande-se, a partir dessa Conferência, a releitura da Teoria do Capital Humano, o discurso da educação para a equidade social; ao mesmo tempo, a ampliação do acesso aos sistemas de ensino se deu por meio de estratégias de gestão e financiamento, a partir da focalização nas políticas públicas e apoiando-se no apelo ao voluntariado (Oliveira, 2000). A série de eventos

que aconteceu nos anos 1990, muitos deles relacionados à política educacional, demonstra a centralidade atribuída à educação na pauta internacional. O lema *Educação para Todos* foi reafirmado em várias das conferências da ONU que se seguiram e reconceituadas na V CONFITEA [sic].

A análise da autora indica que um dos principais efeitos da V CONFITEA foi a disseminação da ELV que estaria modificando a identidade da EJA no Brasil, pois é assimilada nacionalmente e se caracteriza pela suposta contraposição a um modelo de educação compensatória relegada a essa modalidade educacional, assim como se coloca na legislação nacional norteando a emergência de um novo paradigma.

A associação, no Brasil, entre educação de jovens e adultos (EJA) e educação continuada ao longo da vida tornou-se comum na última década. Tal fato, identificado como a emergência de um novo paradigma, estaria redefinindo a identidade da área em oposição ao (suposto) paradigma anterior de educação compensatória. Esse processo de transição de referências (ou paradigmas) é justificado, nacionalmente, pela necessidade de crítica a uma visão redutora e escolarizante, que aborda a EJA apenas no sentido de reposição de estudos via escolarização, e também pela necessidade de uma oposição às ações de curta duração e baixa escolaridade que caracterizam historicamente as políticas para a área. [...] É importante considerar que tal perspectiva é consoante com a afirmada internacionalmente. A atual ênfase na “educação continuada ao longo da vida”, que tem como pressuposto a “sociedade do conhecimento”, permeia tanto os documentos das agências internacionais, advindos principalmente das parcerias com a UNESCO, como aparece, de forma recorrente, na literatura especializada e em documentos governamentais. A consideração do tema “educação continuada ao longo de toda a vida” como um novo paradigma da EJA tem sua origem em documentos como a Declaração de Hamburgo (proveniente da V CONFITEA [sic],

realizada em 1997), e é referendada em documentos legais como o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que institui a função qualificadora, atribuindo à EJA a função de “atualização de conhecimentos por toda a vida”. (VENTURA, 2008, p. 102-103)

Rodrigues (2008), em sua tese de doutorado, discute a gênese da ELV e seus conteúdos a partir de duas OM: UNESCO e Comunidade Europeia. Sua hipótese é a de que, por meio dessa perspectiva, o sujeito está em constante luta contra sua obsolescência. Segundo a autora (2008, p. 9), sua hipótese articula-se à ideia

[...] de que o sujeito vislumbrado nesta proposição de *educação ao longo da vida* padece de uma composição histórica dividida, repartida: por estar em eterno movimento contra sua obsolescência, está congelado num presente eterno e sua obsolescência se torna imanente. Nesta lógica, dessa obsolescência este sujeito não poderá se livrar, posto que por ela está constituído inexoravelmente e contra ela toda luta é vã.

Com base nisso faz um exame minucioso dos documentos que ajudaram a compor essa noção, assinalando que desde a década de 1960 surgiram propostas de mudanças de paradigma na educação. A emergência de um novo paradigma educacional na década de 1990 se estrutura e dissemina, intentando dar contornos aos sistemas educacionais em escala global, contando, nesse caso, com a direção da UNESCO e da Comissão Europeia na defesa da ELV como novo paradigma educacional. Rodrigues (2008, p. 159) assinala que

Do conjunto das fontes analisadas, pode-se depreender que as expressões *educação ao longo da vida* ou *aprendizagem ao longo da vida* são utilizadas para designar uma perspectiva educacional a desenvolver-se no século XXI e que pressupõe uma nova configuração dos sistemas educacionais. É nesse sentido, portanto, que afirmamos que, embora ainda não se constitua como um conceito solidamente firmado, ela se constitui como estratégia e conteúdo dos projetos de educação defendidos e disseminados pela

UNESCO e Comissão Europeia ao longo da década de 1990 e início deste novo século.

Parenti, em diálogo com Osório, entende que na documentação internacional a noção de ELV preconiza mudanças nas concepções da EJA. Esta noção serviria como argumento para o intento de acompanhar o movimento das transformações sociais hodiernas que envolvem o domínio de competências por parte do indivíduo na relação que estabelece com uma nova configuração de mundo. Para Parenti (1999, p. 5-6)

A educação permanente é abordada como uma componente central da vida social. Preconizando mudanças que acompanhem as transformações societárias atuais, o documento propõe que a concepção da “educação compensatória” na Educação de Jovens e Adultos seja substituída por um enfoque que possibilite “[...] la formación de capacidades e competencias habilitantes para un aprendizaje contínuo durante toda la vida...” (UNESCO-CEAL, 1997:5). Para isso são requeridos atualmente mecanismos flexíveis. [...] Também são abordadas as noções de aprender para conhecer, aprender para atuar e aprender para ser e viver juntos, como desafios a serem enfrentados pela Educação de Pessoas Jovens e Adultas no contexto da globalização. A necessidade de que a Educação de Adultos na América Latina esteja inserida em um processo de educação contínua para responder às atuais transformações da região é apontada também por Osório (1996). O autor relaciona a Educação de Adultos à criação de capacidades e competências que possibilitem aos atores sociais o exercício de seus direitos e uma atuação transformadora na sociedade. Ela buscaria desenvolver indivíduos capazes de operar códigos modernos de informação e expressão, julgar criticamente e exercer direitos de participação, trabalho e democracia. Caracterizando o que chama de uma nova visão em Educação de Adultos, Osório afirma que a educação básica deve agora ser entendida como aquisição de “destrezas culturais básicas” e a noção de escolarização ser substituída

pela de “domínio de competências”. Muda também o sentido da Educação de Adultos: de bem social ela se transforma em equipamento para a ação do indivíduo, sendo marcante nas afirmações de Osório a valorização da apropriação individual da educação.

Desse modo, a ideia de uma educação que estenda durante a vida é a estratégia afirmada para substituir as formas educacionais anteriores, consideradas incapazes de municiar as pessoas com os recursos necessários para enfrentar os desafios do mundo em transformação, já que, conforme o discurso da UNESCO, essa educação era meramente compensatória. Parenti (1999, p. 14) afirma que “É necessário reafirmar o caráter muitas vezes inovador da noção de educação permanente, em relação à de educação compensatória”, contudo, coloca que deve-se localizá-la para que “não se faça uma adoção acrítica da noção, desconhecendo suas relações com diferentes concepções educacionais”.

2.6 MUDOU O MUNDO, MUDA A EDUCAÇÃO?

Por meio do balanço bibliográfico constatei que existem pelo menos dois grupos que discutem o papel da UNESCO na formulação e disseminação de estratégias educacionais. De um lado, estão os que se alinham às prescrições da UNESCO, principalmente as relativos à ELV (HADDAD, 2009; HINZEN, 2009; PAIVA, 2005, 2006a, 2006b; DI PIERRO, 1998, 2005, 2008; HIDALGO, 2006; VILARINHO, 2001). De outro, estão os que questionam a atuação da UNESCO e a disseminação por ela de conteúdos e estratégias educacionais, também, de alguma maneira, relativos à ELV (RODRIGUES, 2008; VENTURA, 2008; PARENTI, 1999). Uma conjunção entre os dois grupos é a compreensão que, em função das transformações ocorridas no mundo durante, principalmente, a última década do século XX, ensejou modificações na compreensão do fenômeno educativo. Contudo, suas percepções sobre a matéria são diferentes, revelando que existem disputas no entendimento do que vem a ser a educação e a EJA nessa realidade.

A leitura da realidade feita pelo grupo que apoia as iniciativas da UNESCO para a educação é a de que o mundo mudou e a educação

precisa mudar para impedir que as pessoas fiquem de fora do sistema, ou seja, a educação atuaria como impeditivo da exclusão social (HADDAD, 2009; HINZEN, 2009; PAIVA, 2005, 2006a, 2006b; DI PIERRO, 1998, 2005, 2008; HIDALGO, 2006; VILARINHO, 2001). É nesse sentido que Di Pierro (2005, p. 1122) afirma que os processos educativos devem suprir “às crescentes exigências de qualificação de um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e excludente”; Paiva (2005, p. 126) assinala que a educação é condição para a “democratização no mercado de trabalho e geração de renda”, apontando “novos paradigmas de desenvolvimento”.

A assertiva de que, por meio da educação, se concretizaria a cidadania não prescindiria da ELV como condição para se atingir “desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que favoreçam o uso desses conhecimentos nas mais diversas práticas sociais” (HADDAD, 2009, p. 368). A estratégia de ELV, conforme Hinzen (2009, p. 351), teria a capacidade de “ampliar a cidadania (que não é plena) e, com suas ofertas, incrementar a empregabilidade”. Tal estratégia, nas palavras de Vilarinho (2001, p. 6), compõe um sistema “aberto que utiliza toda a potencialidade da escola e da sociedade para produzir os valores, os conhecimentos e as técnicas que servem à práxis humana em toda a sua extensão”. A ELV, na compreensão de Hidalgo (2005, p. 4), alteraria “o conceito e o papel da educação, em função de sua inserção em um novo sistema cultural”. Essa assertiva relativa à mudança conceitual da educação também atrela-se, nas afirmações de alguns autores (HADDAD, 2009; PAIVA, 2006; DI PIERRO, 2005), ao próprio entendimento da função da EJA no Brasil. Afirma Di Pierro (2005, p. 1119):

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.

Para Paiva (2006, p. 520) isso significa

[...] ter domínio suficiente para em processo de aprendizado continuado, se manter em condições de acompanhar a velocidade e complexidade do mundo contemporâneo que exige aprender continuamente, por toda a vida [...] E exige para isso, não só o domínio da linguagem escrita, mas também competências como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exige, ainda, reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo.

Portanto, esse grupo compreende a ELV como meio para impedir a exclusão e garantir mecanismos de cidadania em um mundo que se transforma e que requer capacidades e habilidades das pessoas para a vida em sociedade. Em suma, os autores acima referidos relatam a ideia de mundo em mudança, mas alocam suas expectativas no dimensionamento de uma perspectiva de ativismo político centrado na concepção de direito à educação que fomenta uma determinada cidadania. Como veremos, essa noção de cidadania se coaduna com as prescrições contidas em documentos da UNESCO para a educação.

De outra forma, o segundo grupo (RODRIGUES, 2008; VENTURA, 2008; PARENTI, 1999) evidencia que os pressupostos da ELV estão ancorados num entendimento pragmático, com vistas à reprodução da hegemonia do sistema societário vigente. Também evidencia que existe uma perspectiva de mudança que se opera no mundo, porém, como efeito da reestruturação produtiva, determinando as bases em que se assentam a educação nos idos finais do século XX e início do século XXI.

Nesse sentido, entende Rodrigues (2008, p. 9) que a noção de ELV insere nos sujeitos uma “composição histórica dividida”, constituindo a comentada obsolescência humana:

É preciso considerar a proposta de alargamento da educação, isto é, a estratégia de educação ao longo da vida como resposta do capital; como uma “adequação” dos sistemas de ensino às necessidades econômicas. A educação ao longo da vida é uma ideia profícua que oferece respostas, de um lado, ao mercado, por outro, fornece ao trabalhador a ilusória possibilidade de inclusão na denominada “sociedade do conhecimento” na medida em que, recorrendo a espaços formativos (o próprio local de trabalho, a sua casa, dentre

outros), adapta-se à imediata e efêmera necessidade do mercado de trabalho. Ao justificar a educação ao longo da vida, desqualificam-se os saberes produzidos na escola e pela escola; clama-se pelo cidadão ativo, pelas responsabilidades partilhadas e nega-se o ensino estandardizado.

Ventura (2008, p. 242) completa esse pensamento da seguinte maneira:

A noção político-ideológica de educação ao longo de toda vida, norteadora da educação para o século XXI (Relatório Delors e Declaração de Hamburgo, anteriormente analisados), não é neutra, nem desprovida de intencionalidades. Pelo contrário, é uma contribuição fundamental para tecer e manter a hegemonia através do controle ou amenização das insatisfações, ao prometer e proclamar a educação como única via possível para mudanças sociais, percebidas exclusivamente como ascensão individual nos limites do sistema; e, ao mesmo tempo, ocultar e/ou negar as possibilidades de transformações estruturais da sociedade capitalista, as contradições e os conflitos de classes e a exploração da força de trabalho, ao adotar a renda e o consumo como os fundamentos da hierarquização social. Consequentemente, a ideia de educação ao longo da vida coaduna-se ao “tom” internacional de garantir a governabilidade, isto é, a coesão e controle social, e de aliviar a pobreza no mundo.

As autoras entendem que a ELV está subordinada ao projeto do capital, sendo instrumento para reposição da hegemonia burguesa sobre o conjunto da sociedade.

A divisão do campo do debate em duas posições – de modo geral – coloca para os pesquisadores da área a necessidade de apreender as formas pelas quais a ideia de ELV se manifesta nos documentos da UNESCO, foco do III Capítulo, assim como, compreender sua apropriação e disseminação na realidade educacional de EJA no Brasil, objetivo do IV Capítulo.

3 EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: UMA ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO PARA REPOSIÇÃO DA HEGEMONIA LIBERAL

Com base na análise da produção científica, pela qual visei compreender como se materializava a noção de Educação ao Longo da Vida entre os intelectuais, busquei relacioná-la aos documentos da UNESCO, em especial, a *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990), o *Relatório Delors* (1998), a *Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro* (UNESCO; MEC, 2004) e o *Marco de Ação de Belém* (UNESCO, 2010). Busquei nos documentos citados as formulações expressas na bibliografia coligida e, após esse movimento, analisei os conteúdos anunciados relativos à ELV.

Esse capítulo fundamenta-se na discussão sobre alguns dos importantes conteúdos presentes em documentos da UNESCO cujo objetivo é o de realocar questões relativas à formação do sujeito tendo em vista seu enquadramento social em uma “nova sociedade”, muitas vezes denominada “sociedade do conhecimento”, postulada no final do século XX para o século XXI. Incidem sobre essa realidade, de final e início de século, iniciativas educacionais que propõem repor tal formação sob a perspectiva do cidadão-colaborador ou do colaborador social. Pretende-se inscrever o trabalhador como agente de variadas formas de desenvolvimento, seja econômica, política ou cultural.

Conforme evidenciei no capítulo anterior, a análise de conjuntura feita pela UNESCO nas fontes analisadas sustenta que o mundo passa por rápidas transformações em todas as esferas da vida, que inevitavelmente incorrerão em constantes atualizações de conteúdos formativos, um regime de adaptação permanente. A sociedade projetada para o século XXI requereria que os sujeitos realizassem uma série diversificada de atividades, para além do trabalho assalariado. Tal situação exigiria uma educação da pessoa humana que se estendesse do berço ao túmulo, sua incessante reinserção nas demandas do capital. Nesse entendimento a escolarização e a formação exerceriam papel fundamental para a expansão das relações de produção capitalista na medida em que garantiriam a constituição dos conhecimentos técnicos necessários à força de trabalho; neste raciocínio linear as contradições inerentes ao processo de extração de mais-valia não encontram lugar.

Ventura (2008, p. 76) afirma que a UNESCO difundiu a partir da década de 1970 a Teoria do Capital Humano, “estimulando publicações e ações que associavam educação e desenvolvimento”, asseverando-a como condição mediante a qual os países “alcançariam

crescimento econômico e desenvolvimento mundial”. Essa Organização Multilateral (OM) articulava os interesses do capital ajustando a educação às suas necessidades. Frigotto (2009, p. 110a) evidencia que a noção de capital humano foi postulada por Theodore Shultz na década de 1950 e entendida como “estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores [...] que potenciam a força de trabalho das diferentes nações”; o “horizonte dessa perspectiva tem a sociedade como referência e o emprego como forma de integração social”. Contudo, Frigotto (2009, p. 111a) demonstra que o processo histórico nas últimas décadas do século XX e início do século XXI “é de profunda regressão social, política, cultural e educacional”, efeito, em parte, da “derrocada do socialismo real e [de] uma mudança qualitativa nos processos produtivos e organizacionais como propriedade quase absoluta do capital”.

Com a queda do muro de Berlim (1989)³⁵ e o fim do socialismo soviético (1992)³⁶ a polarização entre projetos societários divergentes aparentemente se finda e a ideia de “Fim da História”, preconizada por Fukuyama (1989, 1992a, 1992b)³⁷, apresenta o capitalismo como horizonte final da história humana que, em seu entendimento, representaria “o ponto final da evolução ideológica da humanidade e a forma final de governo como tal constitui o fim da história” (FUKUYAMA, 1992b, p. 11).

O esforço ideológico da classe dominante é canalizado para afirmar peremptoriamente sua força sobre todos os escopos da vida em sociedade. Nas palavras de Fontes (2010, p. 17):

O conjunto da existência social é impelido a crer, como nos fetiches, que aquilo que a própria humanidade construiu a ela se impõe, de maneira inumana, como leis eternas. A esse mecanicismo dramático, sob o qual seguimos vivendo, se acrescentou, com o capital-imperialismo, a exigência de que toda a consciência se resuma a

³⁵ Sobre esse assunto Cf. Avila (2010) e Vizentini (2006).

³⁶ Cf. Vizentini (2006).

³⁷ Inicialmente Fukuyama publicou um artigo com o título *The end of history*, em 1989, na revista norte-americana *The national interest* (FUKUYAMA, 1989). Em 1992, publicou o livro *The end of history and the last man* (FUKUYAMA, 1992a). No mesmo ano foi publicado no Brasil com o título *O fim da história e o último homem* (FUKUYAMA, 1992b). Sobre o tema Cf. Gomes ([s.d.]) e Anderson (1992).

expandi-lo, de forma cooperativa, ou “proativamente”. Explicando melhor, a extensa rede de produção de conhecimento e de entidades de sustentação do capital-imperialismo, voltada – consciente ou inconscientemente – para assegurar a permanência dessa forma social, agora solicita nossa atenção integral, *full time*, sem limites de tempo, envolvendo todas as nossas fibras e energias para a sua manutenção. Procura convencer-nos de que não há escolhas históricas, não há alternativas sociais e todas as opções se reduzem a formas distintas de colaboração com o capital.

Nos anos de 1990 proliferaram reformas em vários Estados. Sob a direção do capital financeiro articulado globalmente, por exemplo, decorre a reforma no Brasil que atravessou os governos Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e Lula da Silva (2002-2010). Para Fontes (2010, p. 264) a

[...] realização de uma extensa e profunda remodelação do Estado tornava claro o que estava em jogo na campanha anti-estado, ao fomentar uma expansão seletiva da sociedade civil voltada para desmontar, pelo interior, as organizações populares, assegurar novos setores de atividade capitalista que precisavam gerenciar força de trabalho desprovida de direitos e expandir a direção dessa burguesia altamente concentrada sobre o conjunto das atividades sociais (inclusive e sobretudo aquelas voltadas para a cultura).

As reformas ocorridas na América Latina e Caribe na década de 1990 estavam implicadas no conjunto de mudanças decorrentes da reestruturação produtiva, ao mesmo tempo em que redirecionou politicamente o trabalhador para a reprodução dessas mudanças nas relações de produção. No mesmo contexto se remodelaram as atribuições do aparelho de Estado, atribuindo-se à sociedade civil outros contornos tendo em vista manter o controle social realizado pela burguesia como classe dirigente. Desta maneira as políticas educacionais providenciadas pelo Estado procuraram transformar a educação em instrumento para reprodução da hegemonia burguesa sobre

a sociedade. Certamente esse movimento não impediu que transcorressem contradições em seu seio.

Fontes (2010, p. 303), em estudo histórico sobre o imperialismo, entende que as necessidades de expansão capital-imperialista, no contexto de reestruturação produtiva, manifestaram-se sobre as relações sociais em âmbito global, reduzindo-as à perversa dinâmica da concentração/expropriação. Em decorrência dessa realidade ocorreram sucessivas crises econômicas nos Estados Nacionais e em blocos econômicos³⁸ que mesmo guardando particularidades refletem uma característica básica, qual seja o afrouxamento de toda barreira que limitasse a expansão da economia capitalista. Assinala que novas categorias foram criadas para explicar as transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX, sendo a mais prolífica a categoria de “globalização” articulada à de “nova ordem mundial”. Essas categorias são frequentemente utilizadas para “descrever de maneira supostamente neutra a crescente mobilidade e fluidez dos capitais” (FONTES, 2010, p. 153). Noções explicativas foram elaboradas, principalmente, após o término da Guerra Fria sintetizando de duas maneiras o espírito da época: havia uma “terrível ameaça da competição internacional, impondo sucessivos ajustes e expropriações”; esta seria solucionada por “um mundo de consumo sem conflitos”. A característica comum a esses processos assenta-se sobre as crescentes transformações no capitalismo. A autora descreve e analisa esse movimento histórico por meio do conceito de capital-imperialismo. Além dos limites políticos nacionais, o capital, dirigido pelo capital financeiro, tem demandas que se espriam para diferentes setores da vida social, articulando interesses em escala global e construindo junto a suas instituições um pavimento para sua reprodução ampliada. De modo geral, este é o âmbito no qual procurei compreender a proposta de Educação ao Longo da Vida defendida pela UNESCO e suas repercussões na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

A financeirização da economia para manter sua capacidade ampliada de reprodução do capital demandou a desregulamentação de direitos trabalhistas, a desoneração do Estado e a reorganização da extração de mais-valia. No que toca ao último aspecto, os interesses dos trabalhadores veem-se prejudicados pela mobilização incessante de capitais produzidos em território nacional e transnacionalizados em

³⁸ México (1994), Ásia (1997), Rússia (1998), Brasil (1999), Argentina (2002), EUA (2008). Sobre o tema cf. Coggiola (2009). A essas crises agregue-se a europeia, em 2011.

escala global rapidamente. Para Evangelista e Shiroma (2006, p. 5) o capital precisava administrar uma situação-limite causada pelo reordenamento do capital. A reestruturação produtiva “conduziu à precarização do emprego, aumento do número de desempregados e suas indelévels consequências”. Nessa condição o sintagma da reforma torna-se imperativo para garantir a reprodução ampliada do capital e ao mesmo tempo gerenciar a força de trabalho.

A reforma do aparelho de Estado e, por conseguinte, da educação concretizaram ações no interior do capitalismo como projeto societário em busca de manutenção e reprodução, determinando, econômica e politicamente, o modo de vida dos sujeitos históricos, “transformando-a [a educação] em mera condição para a reprodução do capital” (FONTES, 2010, p. 38).

3.1 A QUAL PROJETO DE SOCIEDADE DESTINA-SE A ELV?

Na documentação coletada da UNESCO o argumento de que vivemos numa sociedade diferente da de anos atrás – e que se transformará ainda mais – é acentuado. Ela revela as expectativas da organização: para se concretizar essa nova sociedade deve-se infundir em nível mundial atributos nos sujeitos para que possam, ademais de lidar com as transformações na sociedade, adequar-se às novas exigências do capital. Para que os sujeitos integrem e reproduzam os atributos dessa nova sociedade caberia à educação, da ótica da UNESCO, o papel de conformar essa nova ordem de coisas, sendo uma das tarefas da ELV ajudar a consolidar um novo sistema educacional, ancorado na constante reposição de conteúdos formativos. O relatório da VI CONFINTEA (UNESCO; MEC, 2010, p. 6), realizada em Belém, indica que

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem,

como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.

O argumento de que é necessária uma educação que se estenda por toda a vida do sujeito está presente matricialmente no *Relatório Delors*, publicado em 1996, em Paris, pela UNESCO, como dito. Mais de dez anos depois de sua publicação na França, os argumentos continuam presentes, entre eles a alegação de que as transformações cada vez mais rápidas pelas quais passa o mundo inevitavelmente demandam mudanças na educação para evitar problemas sociais como fome, pobreza e exclusão social. Afirma-se no *Relatório* que

Com os progressos atuais e previsíveis da ciência e da tecnologia, além da exigência crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, convém reconsiderar o lugar do trabalho e de seus diferentes *status* na sociedade de amanhã. Para criar essa sociedade, a imaginação humana deve adiantar-se aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego e a exclusão social ou, ainda, as desigualdades em relação ao desenvolvimento. (DELORS, 1998, p. 11)

Para a sociedade que se transformava rapidamente, a comissão formuladora do *Relatório Delors* apresentava a ELV como estratégia crucial para a pavimentação desse horizonte final de natureza capitalista. Por seu intermédio o trabalhador seria municiado com as informações e os conhecimentos necessários à crescente inserção tecnológica na vida produtiva e o condicionaria a reproduzir os misteres alçados pela economia global. Junto a isso estava a necessidade de reformar os sistemas educativos conforme a hegemonia da lógica produtiva, tendo em vista incutir no trabalhador, por meio da educação, a sociabilidade do capital (RUMMERT, 2009a, 2009b). Essa educação política acercava-se dos princípios de um humanismo que, mesmo abstrato, orientava-se pela assunção de um mundo em que a democracia, a tolerância e a paz eram centrais para a vida em sociedade. Segundo Neves (2005, p. 90), em diálogo com Mészáros, a racionalidade que constitui a sociabilidade projetada pelo capital para o trabalhador o transforma numa

[...] peça importante de um conjunto de estratégias de legitimação burguesa que visam a enfraquecer politicamente a classe trabalhadora [...] evitando que o aguçamento das contradições resultantes das condições objetivas da exploração e da expropriação capitalistas nos tempos de pensamento único transformem-se em pressupostos objetivos para organização de um bloco de forças que questione os fundamentos da relação social vigente, consubstanciada no imperialismo hegemônico global (MÉSZÁROS, 2003).

A ELV foi então invocada para moldar o ser humano para a nova sociedade com vistas ao desenvolvimento de competências, capacidades e valores. Assim se coloca no *Relatório Delors* (1996, p. 12):

Parece-nos que é imperativo impor o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais.

A proposição da ELV foi retomada no documento da VI CONFINTEA (2010, p. 7):

Estamos convencidos e inspirados pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores

necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento.

Com base nessas sentenças dos relatórios da VI CONFINTEA (2010) e *Delors* (1998) é possível perceber que a ELV está sendo construída como um dos meios para alcançar uma sociedade em que o ser humano tenha “controle sobre seu destino”. O *modus operandi* previsto nos documentos destaca o meio educacional para realizá-la, mesmo que não evidenciando de que se trata. A explicação para o que viria a ser essa nova forma de viver está distribuída na documentação bricolada à análise de conjuntura sobre o presente – particularmente entendido como pós-1990; procura oferecer indícios sobre o tempo vindouro, mas condiciona-o ao meio para se consolidá-lo, ou seja, a estratégia de ELV articula-se à concepção de futuro relatada nos documentos. Os acontecimentos sociais são previstos, o cidadão deverá colaborar para a construção de uma sociedade justa e solidária, a paz reinará e todos se construirão permanentemente por meio da educação na sociedade do conhecimento. Portanto, seria problemático separar, ainda que didaticamente, a estratégia de ELV do projeto de futuro contido na documentação, posto que se supõem mutuamente.

No *Relatório Delors* (1998) destaca-se que o mundo globalizado e interdependente requer mecanismos sociais capazes de responder aos desafios do século XXI. Entende-se que a sociedade é mundial, portanto, seus problemas devem ser tratados também mundialmente, cabendo à educação o oferecimento de condições para que o ser humano se adapte a esse ambiente:

A interdependência planetária e a globalização são os principais fenômenos de nosso tempo; eles já estão em marcha e vão deixar sua marca profunda no século XXI. Desde já, eles exigem uma reflexão abrangente – para além das áreas da educação e da cultura – sobre o papel e as estruturas das organizações internacionais. O principal risco consiste em estabelecer uma ruptura entre uma minoria apta a movimentar-se neste novo mundo em formação e uma maioria

que viesse a sentir-se à mercê dos acontecimentos, incapaz de exercer influência sobre o destino coletivo, além do risco de assistirmos a um recuo democrático e a múltiplas revoltas. Devemos deixar-nos orientar pela utopia que faz convergir o mundo para uma maior compreensão mútua, acompanhada por um sentido mais arraigado de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação de nossas diferenças de natureza espiritual e cultural. Ao permitir que todos tenham acesso ao conhecimento, a educação desempenha um papel bem concreto na plena realização desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um adquira maior compreensão de si mesmo. (DELORS, 1998, p. 47)

Essa leitura da realidade, aparentemente abstrata, guarda importantes sentidos sobre a sociedade do futuro. Primeiramente mostra que a globalização e a interdependência promoveram riscos de ruptura social, indicando de maneira obliterada que uma “minoría está apta a se movimentar nesse mundo”, ou seja, turvam-se as diferenças de classes e evita-se demonstrar a existência de antagonismos sociais. A utopia, nesse caso, ensinaria solidariedade, compreensão mútua, responsabilidade e aceitação de diferenças espirituais e naturais. A interdependência e globalização que teriam marcado o final do século XX e deixado marcas para o século XXI permitem a seguinte pergunta: a alegada utopia cumpriria o papel de revestimento humanizado do capitalismo? A resposta soa óbvia: esse raciocínio legitima o movimento perverso do capital e procura tratar seus desdobramentos nefastos como meros desvios. Nesse sentido é que afirmo a existência, na documentação examinada, da ideia de que é possível humanizar o capitalismo dado que não haveria outro projeto histórico possível. Afirmo ainda que a “nova sociedade” apreendida pela documentação é a extensão da noção de capitalismo humanizado, que em suma, reproduz a hegemonia burguesa capitalista sobre os trabalhadores, fazendo com que este seja reconvertido aos parâmetros do capitalismo hodierno cadenciado pelo processo de reestruturação produtiva.

Um dos mecanismos propostos pela *Comissão* foi o de oferecer aos grupos menos integrados na globalização uma formação que lhes permitisse adaptarem-se à sociedade do conhecimento e se

responsabilizarem pelo destino do mundo. A educação deveria incentivar “melhor convivência”, maior compreensão mútua e de seus papéis no mundo. A educação foi tomada como um dos pilares dessa sociedade em que o sujeito é responsável por sua exploração, eivada de um sentimento de competição entre aqueles que são postos à margem no processo de partilha da riqueza socialmente produzida, minimizando-se o conhecimento das diferenças econômicas. De outro lado, esse modelo educativo serviria como terapia global, com consultórios em toda parte, para o conhecimento próprio na medida em que levaria ao conhecimento do outro. Em suma, podemos dizer que se procura afastar o sujeito da crítica ao modelo social imposto hodiernamente. A condição de trabalhador é artificialmente alterada já que as formas de trabalho tinham se alterado; todos foram convidados a partilhar de um mundo de paz, solidariedade e tolerância porque capazes de reproduzir as condições sociais idealizadas pelo capitalismo e manifestados pela UNESCO.

De modo contraditório o mundo novo – e suas condições gerais de manutenção – se altera, ou seja, seus pressupostos são insuficientes para o futuro projetado e em andamento. A relação mudança-manutenção-mudança confere importância a uma educação que se dilate para além da idade escolar comum e se alastre por toda a vida do sujeito, não se referindo apenas ao não escolarizado. Por essa via, escolarizados e não escolarizados ficariam menos suscetíveis ao movimento hediondo da globalização que tornaria tudo obsoleto rapidamente. Rodrigues (2008) discute a ideia de “obsolescência” presente na proposta de ELV, afirmando que a gênese da ELV e seus conteúdos podem ser encontrados em duas OM: UNESCO e Comunidade Europeia. Sua hipótese é a de que, nessa perspectiva, o sujeito está em constante luta contra sua obsolescência. Tal hipótese articula-se à ideia

Neste “novo modelo”, o sujeito deverá adaptar-se continuamente, corrigir seu percurso perante as necessidades do mercado e conviver eternamente com a culpabilidade das escolhas mal-sucedidas. Está posta nesse projeto educativo uma perspectiva de futuro como lugar das incertezas, mas, ao mesmo tempo, da certeza da grande permanência do sistema e das relações capitalistas, de sua inevitabilidade. Tal incerteza em relação ao futuro soma-se à ideologia da imaterialidade do trabalho, da perda de sua centralidade para este mundo dominado pelo

efêmero, pelos “serviços”, pelo “sistema”, abstrato e demiúrgico, e pela tecnologia. Esse constructo ideológico visa, justamente, a eliminação do acontecimento, da política, da história, em outros termos, do sujeito histórico. É nesse sentido que defendemos que a noção de educação ao longo da vida expõe a busca por uma “desaceleração da história”, pois conjuga a percepção da imobilidade da estrutura ao discurso pacificador de uma educação que visa, teoricamente, garantir “igualdade de oportunidades”. Esta concepção de educação indicada como um “*continuum* educativo”, co-extensivo à vida, evidencia uma preocupação com o tempo livre dos indivíduos, impondo-lhes regularidades aos ritmos da vida. (RODRIGUES, 2008, p. 162- 163)

A “requalificação permanente” da capacidade adaptativa do sujeito – o combate à sua obsolescência pela educação ao longo da vida – o reenquadraria nos moldes necessários para sua própria reprodução, ou seja, faria com que mantivesse suas condições de braço e cérebro para a reprodução do capital. Evidentemente tal proposição pretende elidir as contradições da materialidade que não permitem proposições fechadas, lastreadas em palavras como “sempre” ou “nunca”. A sociedade do futuro (do conhecimento), incensada no *Relatório Delors* (1998), teria como fiadora a capacidade de adaptação dos sujeitos ao mundo então desenhado. O trabalho não é mais trabalho; o trabalhador não é mais trabalhador; o conhecimento consistiria no domínio do instrumental técnico-tecnológico; todos seriam partícipes da terapia global de compreensão mútua tornando-se arautos da paz no mundo. O esforço despendido pela UNESCO na documentação apreciada foi (e ainda é) o de construir uma ideia de utopia em que a polaridade Capital-Trabalho não existe; ao procurar expulsar do real sua materialidade, construiu denominações diferenciadas para o trabalho – empreendimento, colaboração, participação –, o trabalhador – colaborador, empreendedor, cidadão –, o desemprego – empregabilidade. Frigotto (2011, p. 116) destaca, por exemplo, que a noção de empregabilidade é uma expressão do capitalismo flexível “cuja função ideológica é apagar a memória do direito ao emprego e o conjunto de direitos a ele vinculados”. Rodrigues (2008, p. 162) evidencia, também a guisa de exemplo, que a estratégia de ELV visaria

construir uma nova subjetividade em que o indivíduo se reconhecesse como “sujeito empreendedor”, deslocando-o de sua identidade de classe como trabalhador.

Na perspectiva do *Relatório* (DELORS, 1998), a vida teria predicados essenciais, até imanentes; para que desabrochasse deveria primeiramente estar em acordo com as regras impostas pela ordem. Quanto mais dentro da ordem, maiores seriam as chances do sujeito ser classificado como cidadão; de outra maneira, quanto mais subordinado às regras da exploração capitalista maior seria sua capacidade de “incluir-se” socialmente e de reproduzir tal ordem. Esse processo foi traduzido como cidadania. Embora não me atenha ao conceito de cidadania, é interessante perceber como essa concepção penetra na documentação brasileira relativa à EJA. No Parecer CNE/CEB 11/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000, p. 10), em certo sentido cidadania iguala-se a trabalho e cidadão a trabalhador, como se vê a seguir³⁹:

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.

A vinculação entre trabalho e cidadania coloca-se como imperativo para essa “nova sociedade”, uma vez que, pela educação, propicia capacidades e competências para que esse sujeito se adapte às

³⁹ Embora as palavras trabalho, trabalhador, processo produtivo apareçam na documentação, seus sentidos conceituais não se referem à relação Capital-Trabalho, nem poderiam dado que esta é abordada como “disparidades econômicas”.

necessidades postas pelo mundo do trabalho, assim como o incita a partilhar desse mundo em que o respeito intercultural ou à diversidade é fiador da paz. Similarmente o documento *V CONFINTEA* (UNESCO; MEC. 2004, p. 41) indica que a Educação de Adultos (EA) mediante a ELV é a chave para o século XXI e o desenvolvimento da cidadania seria promotora da sociedade mediada pelo “conhecimento”:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas.

As imputações à educação de um rol de atribuições na trama de novas maneiras de participação e trabalho, flexíveis e adaptáveis às necessidades do mercado de trabalho, colabora para projetar a ELV sobre a EJA agregando elementos constituintes de uma nova sociabilidade. Há uma politização da educação como estratégia para se construir o entendimento do trabalho como empreendedorismo individual. Ventura (2008, p. 108) destaca que o

paradigma da aprendizagem ao longo da vida como princípio norteador das políticas educativas, ao apresentar como pressuposto e realidade dada – a sociedade do conhecimento –, encontra-se coadunado aos interesses do capital (internacional), visto que se orienta numa lógica utilitarista de preocupação com o aumento da empregabilidade individual.

A UNESCO mediante o projeto de ELV para EJA corrobora as ações que reproduzem a base material da sociedade e, ainda, aprofunda as investidas derivadas dos anúncios do “fim do emprego”, pois ressalta a capacidade a ser portada pelo trabalhador de ser empreendedor de si, ou seja, capacitado para produzir sem a regulamentação de direitos⁴⁰. Tal intuito se apresenta como resposta para dar conta da formação do sujeito, assombrado pelo desemprego, visando sua permanente reposição no mercado de trabalho, seja como “colaborador”, seja como “empreendedor”. Ter uma profissão não corresponderia à flexibilidade imposta pelas demandas do mercado; ao contrário, este necessita de um tipo de sujeito que tenha capacidades para lidar com variegados tipos trabalho. Para tal, a solução seria prover uma diversidade de formações para que constantemente os sujeitos tivessem incrementadas capacidades e competências em sua força de trabalho. Assim, a ELV se assenta como solução, formulando um conceito de educação que se estende da infância à vida adulta, amoldado no propósito de conformação de um sujeito produtivo pelo maior tempo possível, isto é, ao longo da vida.

A UNESCO, com a estratégia de ELV, aloca questões sociais alicerçadas na base material da sociedade como passíveis de resolução mediante visão absolutizante da educação. Nesse quesito retomamos o excerto de Paiva (2005, p. 125-126), já apresentado no primeiro capítulo dessa dissertação, em que a função social da educação é fetichizada na *Declaração de Hamburgo* (2004):

As preocupações da UNESCO com as questões candentes do mundo seja pela intolerância seja por razões de segurança internacional, presentes no texto, não apenas reafirmam os direitos das populações excluídas e marginalizadas, sobre a expressão de sua cultura e natureza, como também reafirmam direitos à saúde (como

⁴⁰ Refiro-me aos direitos trabalhistas. Quanto ao sujeito que se torna empreendedor, terá que atender a deveres antes ausentes em suas atividades como trabalhador, formal ou informal. Interessante referir aqui a análise de Leda Paulani, em entrevista a *Caros Amigos*, acerca da “bancalização” no Brasil. Segundo ela, esse fenômeno gerou um endividamento generalizado de setores de classe média até então sem acesso ao sistema bancário (NAGOYA, 2012).

direito humano básico), à informação, à diversidade e à sustentabilidade ambiental. Ou seja, os direitos cuja conquista se põe na dependência de processos educativos vão dos aspectos micro da vida cotidiana, às questões macro, fetichizando a função social da educação, num deslocamento que deixa de fora as questões macroeconômicas, responsáveis, em grande medida, pelos problemas agravados que o mundo e suas populações mais pobres, principalmente, têm vivenciado. A educação, no sentido para o qual segue o texto, sem dúvida, é muito mais do que a chave para o século XXI, porque a ela se credita o poder de mobilização e participação social, democratização no mercado de trabalho e geração de renda, inclusão na sociedade da informação, participação de homens e mulheres, jovens, idosos em igualdade de condições, valorizando uma cultura de paz e apontando para novos paradigmas de desenvolvimento.

A UNESCO é contraditória ao afirmar “preocupação com as questões candentes no mundo” justamente por ser um dos sustentáculos desse sistema social que, ao longo de sua história, impõe a exploração do trabalho para a reprodução do capital. Outra contradição reside no fato de que para a reprodução capitalista deve haver a predatória exploração ambiental. Frigotto (2011) afirma que a existência de pessoas em situação social deplorável, trabalhadoras ou desempregadas, é imanente ao capitalismo, bem como as sucessivas propostas de retirada de direitos aos trabalhadores; essa é uma demanda para a manutenção do sistema capitalista.

A educação como chave para o século XXI é elemento ímpar na sociedade do capital, pois, mesmo abrindo uma série de contradições, procura assimilar a classe trabalhadora para uma massiva reprodução de suas próprias determinações. Não à toa a Educação de Jovens e Adultos visa, de maneira geral, a educação do trabalhador. A *Declaração de Hamburgo* (2004) serve antes de tudo para cadenciar o movimento político que traciona o ímpeto por maior justiça social derivado dos movimentos de esquerda do final do século XX. Porém, esse ímpeto é

capturado sob os moldes de uma sociedade fundamentada no capital-imperialismo, ficando essa bandeira, em muitos aspectos, a serviço da reprodução das relações sociais hegemônicas do capital.

As exigências derivadas da complexificação do mundo globalizado encontram solo fértil em diversos agentes da sociedade civil, militantes da educação e os vinculados à sociedade política para uma formação que ofereça aos trabalhadores mais do que o domínio da escrita e leitura. Coerentemente com as diretrizes da UNESCO, Paiva (2005, p. 13) afirma que

Ao mesmo tempo, a complexidade do mundo contemporâneo exige um aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação dos códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. Exige não só o domínio do código da leitura e da escrita, mas exige também competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exige reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo.

Contraditoriamente a classe dominante precisa elevar a qualificação do trabalhador dependendo do estágio de desenvolvimento atingido por estes ou aqueles países. Contudo, essa elevação permanece, na maior parte, nos limites da formação para o trabalho simples.

Para a UNESCO a “sociedade do conhecimento” demanda maiores qualificações do trabalhador que permitiriam acesso a níveis mais elevados de conhecimento ao mesmo tempo em, por essa via, reconverteria as forças do trabalhador para a reprodução das relações sociais capitalistas.

3.2 QUAL A FUNÇÃO DO TRABALHO E DO TRABALHADOR NESSA SOCIEDADE?

A alegada mudança no mundo do trabalho lastreia a emergência de novas maneiras de realizar a educação de jovens e adultos fora da rota comum de alfabetização – nos períodos de infância e adolescência –

para que pudessem melhor se integrar ao mercado de trabalho. A geração de renda, o “alívio da pobreza” e a educação são articulados de modo que a última é posta como combustível para o desenvolvimento humano, econômico e social, como componente fundamental para a formação humana no século XXI. A pergunta que procurei responder, em relação às proposições educativas da UNESCO presentes em documentos do final do século XX, versa sobre a função que o trabalho e o trabalhador ocupariam na sociedade do século XXI e que atribuições foram destinadas à educação.

O processo histórico em questão envolve acontecimentos que retrocedem no tempo várias décadas, mas o período decorrido entre 1990 e 2010 é fundamental para a discussão proposta. Esse recorte abarca o Encontro Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia, que gerou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), no qual se lançou a proposta de massificar a educação em âmbito global, justificada pela aurora de um novo tempo, de uma “nova sociedade”.

Ventura (2008, p.88) indica que as teses defendidas na V CONFITEA (UNESCO; MEC, 2004) foram formuladas pelo *Relatório Delors*, contudo, aponta a autora que a Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990, “é considerada um marco para a educação nas últimas décadas”. Dentre as finalidades dessa conferência está a proposta de eliminar o analfabetismo e diante desse objetivo recuperou-se a Teoria do Capital Humano.

Expandem-se, a partir dessa Conferência, a releitura da Teoria do Capital Humano, o discurso da educação para a equidade social. A série de eventos que aconteceu nos anos 1990, muitos deles relacionados à política educacional, demonstra a centralidade atribuída à educação na pauta internacional. O lema *Educação para Todos* foi reafirmado em várias das conferências da ONU que se seguiram e reconceituadas na V CONFITEA [sic]. (VENTURA, 2008, p. 88-89)

A análise de conjuntura feita nos documentos dos anos de 1990 declara que o mundo mudara e continuaria a mudar, que a inserção de

novas tecnologias e a globalização haviam se tornado problemas estruturais e deveriam os trabalhadores modificarem-se para acompanhar o regime de mudanças no mundo do trabalho. Os excertos a seguir são exemplares:

[...] a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial, tornem-se, rapidamente, obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação profissional permanente. Esta dá resposta, em larga medida, a uma exigência de ordem econômica e faz com que a empresa se dote das competências necessárias para manter o nível de emprego e reforçar a sua competitividade. (DELORS, 1998, p. 93)

[...]

Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa”. (DELORS, 1998, p. 104)

O *Relatório Delors* (1998) ressalta que em decorrência da globalização o mundo tornou-se interdependente economicamente, os efeitos derivados das questões nacionais podiam ser sentidos

globalmente e vice-versa. A volatilização econômica ensejara rápidas mobilizações de capital permitidas pelas novas tecnologias da informação, retroalimentando transformações produtivas. Desse modo,

[...] o fenômeno da globalização das atividades deu-se, em primeiro lugar, na área da economia. A desregulamentação e a descompartmentação dos mercados financeiros, aceleradas pelo progresso da informática, depressa transmitiram a ideia de que tais mercados deixavam de ser compartimentos estanques, no meio de um vasto mercado mundial de capitais, dominado por algumas grandes praças financeiras. Todas as economias se tornaram, então, dependentes dos movimentos de um conjunto mais ou menos importante de capitais, transitando com extrema rapidez de um lugar para outro, em função dos diferenciais de taxa de juro e das antecipações especulativas. Obedecendo a uma lógica própria que valoriza a concentração a curto prazo, estes mercados financeiros globais não levam em conta somente as dificuldades reais de cada economia mas, por sua própria lógica, parecem, por vezes, ditar sua lei às políticas econômicas nacionais. (DELORS, 1998, p. 37)

Por causa da interdependência global tanto países quanto trabalhadores estavam à mercê de interesses econômicos que, articulados internacionalmente, determinavam suas prerrogativas às economias nacionais. Com essa lógica a “comunidade global” deveria escalonar os problemas mundialmente, responsabilizando a todos pelas respostas em regime de cooperação. Os países, afirma-se, eram suscetíveis à lógica da concentração de capitais que englobava de maneira generalizada as economias nacionais. Ao mesmo passo que os fenômenos econômicos se deflagraram, outros elementos foram mobilizados para suprir as necessidades postas pelo capital, entre eles a educação ocuparia o papel de impedir que aumentasse o fosso entre

países ricos e pobres. Os sistemas educacionais nacionais que se antecipssem teriam maiores chances de desenvolvimento econômico.

As transformações decorridas da globalização incitavam os países menos desenvolvidos a participarem da economia global para que não ficassem ainda mais pobres. Na esteira das inúmeras possibilidades de ameaça à paz, em que pese os efeitos da desigualdade e pobreza, afirmava-se que, ante as incertezas do futuro, a educação assumiria a função de formar as pessoas para uma cultura de paz que se valesse da solidariedade⁴¹ internacional. Para um futuro mais justo seria necessário enfrentar os

[...] vários desequilíbrios: desequilíbrio entre países ricos e países pobres; fratura social entre os mais favorecidos e os excluídos, no interior de cada país; uso descontrolado dos recursos naturais, provocando a rápida degradação do meio ambiente. As desigualdades de desenvolvimento agravaram-se, em muitos casos, como é referido pela maior parte dos relatórios internacionais, e observa-se um verdadeiro descontrolo dos países mais pobres. Estas escandalosas desigualdades são cada vez mais notórias, devido à expansão dos meios de informação e de comunicação. Os meios de comunicação social comprazem-se, muitas vezes, em dar a conhecer aspectos da vida e hábitos de consumo dos mais favorecidos, suscitando assim, nos mais deserdados, sentimentos de rancor e frustração, ou até, de hostilidade e rejeição. Quanto aos países ricos, é-lhes cada vez mais difícil dissimular a exigência imperiosa de uma ativa solidariedade internacional, se quiserem garantir um futuro comum, mediante a

⁴¹ Ventura (2008, p. 244) afirma que a ideia de solidariedade, colocada na *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004), está referida ao terceiro setor, formado por entidades da sociedade civil. Este comporia uma área intermediária entre o Estado, primeiro setor, e o mercado, segundo setor. Esse assunto será discutido no terceiro capítulo.

construção progressiva de um mundo mais justo. (DELORS, 1998, p. 45-46)

A análise desenvolvida no *Relatório Delors* (1998) anuncia que na década de 1990 já se vivia o novo mundo. Para solucionar questões sociais, como desemprego, exclusão, destruição do meio ambiente, oferece uma proposta educacional flexível e adaptável. Não se limitando aos tempos e espaços, essa estratégia educacional propõe, para além da educação escolar formal, o princípio da reconversão da formação do trabalhador que, diante das mudanças em curso no mundo do trabalho, provocaria alterações em sua vida profissional (EVANGELISTA, 2010). O lugar do trabalho foi ressignificado por três características principais: 1- flexibilização no regime de trabalho (multiplicidade de estatutos e contratos de trabalho); 2- desmaterialização do trabalho (valorização de aptidões intelectuais e cognitivas) e 3- obsolescência da formação do sujeito (volatilização da formação inicial e a necessidade de reatualizar permanentemente o trabalhador). A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI anunciava sua preocupação com os riscos que o trabalhador corria de ser marginalizado, fato que poderia ocasionar a desestabilização dos países. A solução indicava que diversos agentes⁴² deviam tomar parte no processo e acompanhar o ritmo das transformações no fim do século XX para, assim, participarem no desenvolvimento econômico global. A combinação das ações entre os agentes culminaria no aporte dado à educação, salvaguarda para os imperativos das transformações no mundo do trabalho. A educação foi entendida então como passo necessário para (re)enquadrar ou reconverter o trabalhador no processo produtivo:

Estamos num momento histórico em que o mundo é palco de inovações científicas e tecnológicas fundamentais, de mudanças nos domínios da economia e da política, e de transformações de estruturas demográficas e sociais. Estas alterações que irão, com certeza, acelerar-se no futuro criam tensões enormes, em especial no campo da

⁴² Assim se refere o texto: “Tal ação supõe a participação de múltiplos parceiros: organizações internacionais e intergovernamentais, governos, organizações não-governamentais, mundo da indústria e dos negócios, organizações profissionais e sindicais e, evidentemente, no domínio que nos ocupa, os atores do sistema educativo e do mundo intelectual”. (DELORS, 1998, p. 196)

educação, a qual terá de dar resposta a necessidades crescentes e enfrentar os novos desafios de um mundo que muda rapidamente. Para fazer face às exigências do nosso tempo é preciso revelar ao mesmo tempo criatividade, coragem, uma vontade firme de operar mudanças reais e de estar à altura das tarefas que nos esperam. (DELORS, 1998, p. 212)

Tal indicação pode ser encontrada na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990, p. 6) na qual se operou o alargamento do conceito de educação básica⁴³ entendida como elemento para a “promoção individual e social” a ser apoiada por políticas que permitissem atingir os objetivos de desenvolvimento da sociedade:

Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.

Esse documento evidencia que a educação básica deveria ser proporcionada às crianças, aos jovens e aos adultos e que “é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990, p. 6). Nas palavras do documento:

⁴³ Na *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990, p. 7) afirma-se que educação deve assegurar “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma”.

A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (UNESCO, 1990, p.5)

O atrelamento da educação ao desenvolvimento postulado na *Declaração de Jomtien* (1990) é coerente com as alegações feitas no *Relatório Delors* (1998) que assinalam a importância da educação para lidar com as transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX, contribuindo no enfrentamento dos desafios, como as questões econômicas escalonadas globalmente, o aumento da população e novas demandas no mercado de trabalho. Para Delors (1998, p. 18),

Com os progressos atuais e previsíveis da ciência e da tecnologia, além da exigência crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, convém *reconsiderar o lugar do trabalho* e de seus diferentes *status* na sociedade de amanhã. Para criar essa sociedade, a imaginação humana deve adiantar-se aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego e a exclusão social ou, ainda, as desigualdades em relação ao desenvolvimento. Por todas essas razões, parece-nos que é imperativo *impor o conceito de educação ao longo da vida* com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. (grifos meus).

Dois elementos, immanentemente combinados, expressariam os perigos à sociedade: o desemprego e a exclusão social. Alves (2009, p. 48) discorre sobre a origem do conceito de exclusão social e evidencia que essa proposição é “uma leitura que coloca a tônica na fratura profunda que se estabelece entre os incluídos no mercado de trabalho, os ‘insiders’ [...], e os excluídos da relação salarial, os ‘outsiders’”. Seus

antônimos, empregabilidade e inclusão, segundo Alves (2009, p. 53) originam-se na

Emergência de um novo modo de acumulação capitalista [que] tem sido acompanhada por um trabalho de produção simbólica sobre o mundo social e o papel do indivíduo que visa ocultar a crescente desigualdade na distribuição de rendimentos e o aumento do desemprego e da insegurança laboral bem como desqualificar outras categorias analíticas – exploração, desigualdades, classes sociais, luta de classes.

A condição de destituído e explorado é ocultada pelos pares complementares inclusão e empregabilidade, atribuindo-se ao plano individual derivações originadas na relação entre capital e trabalho. Oculta-se, no discurso, o fundamento estrutural da sociedade capitalista, eclipsando-se a contradição inerente a esse sistema societário que, para acumulação de capital, destitui o trabalhador dos frutos de seu trabalho. O ofuscamento das relações contraditórias do capitalismo, segundo Alves (2009, p. 55-56), constitui

[...] os quadros cognitivos para que o desemprego deixe de ser considerado como um problema econômico e político para passar a ser concebido como um problema individual cuja origem reside num *déficit* de competências de empregabilidade. No quadro da nova ordem econômica e das narrativas que a legitimam, a educação surge investida de um novo mandato: promover a inclusão e a empregabilidade.

A construção permanente do sujeito pela educação ensinaria sua adaptação a diferentes contextos de emprego e desemprego e, com isso, supostamente, propiciaria ao trabalhador menor dependência em relação ao Estado e às políticas sociais públicas:

Por outro lado, o rápido aumento do desemprego nos últimos anos em muitos

países constitui, em muitos aspectos, um fenômeno estrutural ligado ao progresso tecnológico. Ao substituir sistematicamente a mão-de-obra por um capital técnico inovador que aumenta constantemente a produtividade do trabalho, se está contribuindo para o subemprego de parte dessa mão-de-obra. O fenômeno afetou, em primeiro lugar, o trabalho de execução; começa a atingir, a partir de agora, tarefas de concepção e de cálculo. A generalização da inteligência artificial ameaça fazer com que o fenômeno suba ao longo da cadeia de qualificação. Não se trata, apenas, da exclusão do emprego ou até da sociedade de grupos de indivíduos mal preparados, mas de uma evolução que poderá modificar o lugar e, talvez até, a própria natureza do trabalho nas sociedades de amanhã. É difícil, no estado atual das coisas, fazer um diagnóstico seguro, mas a questão tem pleno cabimento. Note-se que nas sociedades industriais, alicerçadas no valor integrador do trabalho, este problema constitui já uma fonte de desigualdade: uns têm trabalho, outros são dele excluídos e ficam dependentes da assistência, ou são abandonadas à própria sorte. Na falta de um novo modelo de estruturação da vida humana estas sociedades estão em crise: para elas o trabalho torna-se um bem raro que os países disputam recorrendo a toda a espécie de protecionismos e de “dumping” social. O problema do desemprego ameaça também, profundamente, a estabilidade dos países em desenvolvimento. O perigo está em toda a parte: muitos jovens desempregados, entregues a si mesmos nos grandes centros urbanos, correm todos os perigos relacionados com a exclusão social. Esta evolução traz grandes custos sociais e, levada ao extremo, constitui uma ameaça para a

solidariedade nacional. Pode, pois, dizer de uma forma que se pretende prudente, que o progresso técnico avança mais depressa do que a nossa capacidade de imaginar soluções para os novos problemas que ele coloca às pessoas e às sociedades modernas. É preciso repensar a sociedade em função desta evolução inevitável. (DELORS, 1998, p. 79-80)

A inserção das novas tecnologias no sistema produtivo e as potenciais ameaças advindas do desemprego colocam em risco a estabilidade e o desenvolvimento dos países com algum nível de industrialização. Nesse bojo o *Relatório Delors* (1998) colocou em questão o papel do trabalho no século XXI e evidenciou que somente a formação técnica não seria suficiente para satisfazer as necessidades do desenvolvimento desse sistema. A necessidade do capital de reprodução ampliada demandaria um sistema de controle mais eficiente; o próprio trabalhador, destituído de sua identidade de classe, apassivado, utilizaria sua força de trabalho para um maior desenvolvimento das forças capitalistas, azeitando as relações sociais de produção, como asseverado no *Marco de Ação de Belém* (UNESCO; MEC, 2010, p. 16) produzido pela VI CONFINTEA. Ali se pode ler que

Estamos diante de mudanças estruturais nos mercados da produção e de trabalho, crescentes inseguranças e ansiedades na vida cotidiana, dificuldades em atingir a compreensão mútua e, atualmente, diante de uma profunda crise econômica e financeira mundial.

Os intentos colocados pela reestruturação produtiva levaram à remodelação do projeto educacional tendo em vista a aquisição de um saber imediato e utilitário, denominado de competências, habilidades e capacidades, de acordo com os jargões correntes. Segundo Delors (1998, p. 20), os sujeitos passariam por situações imprevisíveis que demandariam um conjunto de competências para suportá-las. Entre elas contar-se-ia, como importante,

[...] aprender a fazer. Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos. Daqui, a necessidade de atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho.

A análise de que o mundo vive um cenário sombrio, tornando-se necessária a modificação do *status* de alfabetização, não enuncia diretamente a quem se destina a extensão dos direitos educativos. Entretanto, o binômio escola-trabalho representa um *locus* para a educação, ou seja, destinado ao trabalhador; estratégia privilegiada à reconversão e conformação da classe trabalhadora, pois é pensada para os grupos genericamente chamados de “excluídos”, subsumidos a diversas formas de precarização, como o desemprego estrutural e subempregos e, portanto, em potencial capacidade de insubordinação ao projeto societário vislumbrado. Assim sendo, a educação operaria estrategicamente para adaptar a classe trabalhadora ao novo estágio de acumulação de capital, o capital-imperialismo. Forjar-se-ia um ser social correspondente aos interesses capitalistas dirigidos pela burguesia, educando-se o trabalhador para o consenso e para a reprodução dos valores hegemônicos (FONTES, 2010). Tal consenso seria cimentado e dirigido a toda sorte de grupos, categorizados como “excluídos”. No documento aprovado em Jomtien (UNESCO, 1990, p. 6) esses grupos são nomeados:

[...] os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os

refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação [...].

O medo de situações de “ebulição social” é informado como produto da falta de inteligibilidade do mundo e de suas necessidades. Ocultando a sistemática crise no modo de produção capitalista, que necessita de um exército industrial de reserva para empurrar os salários dos empregados ao patamar de simples reprodução da classe trabalhadora, o *Relatório Delors* responsabiliza o indivíduo pelo aumento do desemprego – um efeito da reestruturação produtiva. Ou seja, a supressão do emprego formal com garantias e direitos foi dissimulada pela falta de “compreensão da complexidade do mundo atual”. Afastou-se, pois, o imperativo econômico como fator determinante desse processo, ao mesmo tempo em que se indicou que a situação vivida em fins do século passado se acentuaria no século atual. Naturalizou-se a ideia de que o mundo era incontrolável e de que restaria ao indivíduo adaptar-se à eterna mudança:

Muitos fatores reforçam esta sensação de vertigem: o medo das catástrofes e conflitos que podem atingir a sua integridade; um sentimento de vulnerabilidade perante fenômenos como o desemprego, devido à alteração das estruturas laborais; ou a impotência generalizada, perante uma mundialização em que podem participar, apenas, alguns privilegiados. Abalado por ver, assim, postas em causa as bases da sua existência, o homem contemporâneo corre o risco de encarar como ameaças as evoluções que se operam além das fronteiras do seu grupo imediato e de, paradoxalmente, ser tentado, por um sentimento ilusório de segurança, a fechar-se sobre si mesmo, com a eventual consequência de rejeição do outro. (DELORS, 1998, p. 46)

Nesse contexto o trabalhador foi visto como agente mantenedor da ordem social que o explorava; frente à conjuntura de crise deveria colaborar e agir para garantir que fosse superada. Prevendo-se o

aumento do desemprego e possíveis tensões sociais oriundas de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, tornar-se-ia imperativo que a formação do trabalhador contemplasse conteúdos que forjassem sua sociabilidade para a sistemática reprodução das relações sociais capitalistas. A educação do trabalhador fundamentar-se-ia nos princípios de adaptabilidade e flexibilidade, inerente ao consenso pretendido tendo em vista a reconversão política da classe dominada (EVANGELISTA, 2010). Esse processo de direção intelectual é chamado por Neves (2005, p. 33) de “repolitização da política” e visa, sobretudo, mostrar ao conjunto da sociedade a legitimidade do bloco histórico dirigente.

As formulações presentes na documentação dos anos de 1990 serão ratificadas na documentação posterior. Um dos principais objetivos de educar a força de trabalho adviria da necessidade de educar o consenso e formatar um receituário conceitual para fermentar uma sociabilidade que afastasse as intempéries sociais na medida em que integrasse o trabalhador incondicionalmente ao capitalismo hodierno. Desse modo, na *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004) as potencialidades políticas da educação vão ser reafirmadas, entendendo-se que as necessidades do mercado de trabalho devem conduzir a formação do trabalhador, dotando-o de capacidades para além do trabalho, inculcando em seu modo de vida disposições políticas e culturais. Segundo a *Declaração* (UNESCO; MEC, 2004, p. 42-43)

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente [...] estimulando o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem.

Vivemos num mundo que se transforma rapidamente no qual a educação, além de propor o lugar do trabalho no século XXI, deve

localizar o trabalhador na sociedade, indicando as formas sociais pelas quais deve agir (cidadania, participação) e se relacionar (tolerância, coexistência). Ventura (2008, p. 85) entende que a referida *Declaração* sistematizou e disseminou os “conceitos de educação continuada ao longo da vida e de necessidades de aprendizagem”, lastreados politicamente “nas perspectivas de cooperação e solidariedades internacionais”, tendo forjado um novo conceito de educação de adultos:

[...] a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro (UNESCO, 1997), que sistematizaram e divulgaram os conceitos de educação continuada ao longo da vida e de necessidades de aprendizagem, calcados nas perspectivas da cooperação e a solidariedade internacionais para um novo conceito da educação de adultos. Ou seja, a V CONFITEA [sic] 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. Todavia, associando a globalização à Sociedade da 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 da Informação e com a necessidade da construção de uma espontânea harmonia social em prol de uma abstrata solidariedade universal.

Os conteúdos do projeto de educação nela expressos traduzem as orientações do *Relatório Delors* para a educação do trabalhador e os principais referentes teóricos para a EJA. Os princípios de educação

política contidos no primeiro revelam as prerrogativas idealizadas no segundo, sendo um grande exemplo a aplicação dos quatro pilares da educação. O pilar *aprender a ser* aparece como fundamental no *Relatório Delors* (1998, p. 100), referindo-se não apenas ao “preparo das crianças”, mas à criação constante de

forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

A concepção de educação defendida visava contrabalançar os efeitos deletérios da globalização, resultantes da economia, e formar as pessoas para o mundo do trabalho; simultaneamente visava habilitá-las ética e filosoficamente numa nova fundamentação humanista:

A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. É, de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas. O sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui, em última análise, o fundamento de todo e qualquer

projeto de cooperação internacional.
(DELORS, 1998, p. 49)

As formas de exercício do novo humanismo acima proposto vêm marcada pela noção de cidadania como responsabilidade do indivíduo perante si e seu projeto de vida e os grupos próximos de sua vida social, local e internacional. Tendo de desenvolver uma postura tolerante e pacífica, o trabalhador deveria assimilar e reproduzir os ideais de cooperação internacional, adquirindo autonomia num mundo interdependente. Os questionamentos possíveis ao sistema social são devolvidos ao indivíduo, ao mesmo tempo em que se inculcava um senso de conformação ao sistema no qual está enredada a humanidade. É nisso que se fundamenta a noção de tolerância, traduzida no respeito à justiça social, paz e solidariedade. No documento de Jomtien (UNESCO, 1990, p. 4) esses valores são postulados da seguinte maneira:

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

Na *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004) encontra-se a ideia de que a educação de adultos é um espaço potencial para o desenvolvimento dos objetivos construídos em Jomtien, em 1990. Na *Declaração* (UNESCO; MEC, 2004, p. 41) alega-se que “a educação de adultos é a chave para o século XXI, configurando diversas formas de desenvolvimento considerando a cidadania, a cultura de paz e solidariedade, como decorrências de potencialidades da ELV aplicadas aos alunos-trabalhadores”. Outro aspecto relevado é que, por meio da EA, se criaria um senso de responsabilidade para lidar com as

transformações do mundo, na economia, na cultura e na sociedade. Desse modo,

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente. É essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que estimular o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem. (UNESCO; MEC, 2004a, p. 42-43)

A *Agenda para o Futuro* (UNESCO; MEC, 2004b), publicada em 1997, ampliava as atribuições colocadas para EA, defendendo a “Substituição do conceito estreito de alfabetização por uma educação que satisfaça as necessidades sociais, econômicas e políticas e dê expressão a uma nova forma de cidadania.” (UNESCO; MEC, 2004b, p. 62), presente na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990) e no *Relatório Delors* (UNESCO, 1998).

Ventura (2008, p. 248) entende que

a noção de *cidadania* associa-se à nova forma de gestão da questão social, que apela para a solidariedade aos pobres, a participação em trabalhos voluntários, filantrópicos ou comunitários, estimulando o exercício do “protagonismo” denominado social ou juvenil (quando direcionado especificamente a esse

segmento da classe trabalhadora). Desse modo, seja aproximando-a de caridade e filantropia, seja tratando-a sob o prisma da gestão técnica, a cidadania é retirada do campo da política – portanto, do campo do público (do debate sobre igualdade e direitos universais) – e reposta na arena dos “em situação de risco social”, dos “carentes”, daqueles a quem devem ser direcionadas, emergencialmente, políticas formuladas e executadas pela solidariedade/caridade pública ou privada, e para as quais a sociedade civil é convocada a participar de forma ativa e propositiva, em nome da cidadania, distribuindo serviços e benefícios, ao invés de direitos.

Para a autora a ressignificação da ideia de cidadania é fundamentada na concepção de sociedade civil do projeto político da terceira via⁴⁴, que “repolitiza” a atuação da classe trabalhadora na medida em que

[...] (atenua) e/ou (nega) os conflitos de classes e (alimenta) uma prática integradora e conciliadora das relações sociais. Nessa perspectiva, “a educação precisa ser redefinida de forma a se concentrar nas capacidades que os indivíduos poderão desenvolver ao longo da vida” (GIDDENS, 2001, p. 78). (VENTURA, 2008, p. 251)

A UNESCO, ao repensar o lugar do trabalho na sociedade do conhecimento, afirmava, no final do século XX, que a ELV era a proposta educacional adequada para lidar com a ideia de contínua construção da pessoa humana – como referido, sua permanente obsolescência (RODRIGUES, 2008) – justamente por ser uma estratégia que ofereceria condições para reconverter o trabalhador aos imperativos

⁴⁴ Ventura (2008, p. 248) explica que esse projeto toma “o mercado como espaço da livre concorrência e da livre iniciativa, o Estado é o responsável pelo contrato social, e a sociedade civil é tida como espaço de ajuda mútua e da responsabilidade social, composto por um somatório de indivíduos e grupos diversos. Ou seja, a sociedade civil apresentada pela ‘Terceira Via’ é tida como esfera não estatal, situada entre o Estado e o mercado, com ações direcionadas para o interesse público”.

do mercado de trabalho (EVANGELISTA, 2010). A obsolescência referida exprime a necessidade de controle, intentada pelas OM supracitadas, e se opera pela ELV “modos de antecipação e controle da história”; a justificativa para esse projeto de educação é fornecido pela lógica segundo a qual “vivemos sob a égide da imaterialidade do trabalho decorrente das transformações tecnológicas” (RODRIGUES, 2008, p. 150).

Nesse âmbito a atuação de OM foram – e são – vitais. Ventura (2008, p. 94) afirma que os organismos internacionais atuaram

Ao longo da década de 1990 apresentando como ideia central a associação entre educação e “adaptação às mudanças”, como forma de inclusão das massas que estivessem à margem do processo de modernização. Assim, as agências internacionais e os organismos nacionais a elas relacionados, buscaram uma fórmula que permitisse às massas adquirir os elementos básicos da modernidade, bem como inserir-se no suposto novo tempo da “sociedade do conhecimento”.

3.3 A ELV SEGUNDO A UNESCO: “A CHAVE QUE ABRE AS PORTAS DO SÉCULO XXI”

Como referido, a UNESCO, por meio de diversas investidas, procurou durante as últimas duas décadas reconfigurar a educação. A estratégia de ELV foi afirmada em conferências promovidas por esta OM e penetrou nas propostas educacionais para jovens e adultos. Em face da reestruturação produtiva transcorrida nas últimas décadas, a UNESCO sustentou que a ELV era necessária para lidar com as transformações no mundo do trabalho, reformatando o trabalhador conforme as demandas oriundas do mercado de trabalho, além de constituir uma permanente formação política da pessoa humana. Alegou, na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) e no *Relatório Delors* (1998), que vivíamos em um período de intensas modificações sociais e que os problemas eram globalizados. Logo, os diversos agentes (Estados nacionais, OMs, organizações da sociedade civil) deviam unir forças para oferecer respostas globais.

Os últimos quinze anos do século XX foram prolíficos em eventos que, como afirma o historiador Eric Hobsbawn (1994, p. 250), alteraram as estruturas dos sistemas políticos no mundo “e o que restou foi um mundo em desordem e colapso parcial, por que nada havia para substituí-lo”. Com o fim do bloco comunista em 1991 cerca de 300 milhões de pessoas⁴⁵ tornaram-se parte do sistema capitalista; o número de migrantes no mundo alcançou a marca de 155 milhões de pessoas em 1990⁴⁶, muitos em função da esperança de melhores condições de existência em países mais desenvolvidos⁴⁷. Vários países latino-americanos viram o final de ditaduras militares⁴⁸, retomando o caminho da democracia liberal⁴⁹ e, durante a década de 1990, diversos países do chamado terceiro mundo sofreram reformas no aparelho de Estado. As modificações ocorridas em diversas partes do globo demonstraram, como afirmou Hobsbawn (1994, p. 251), que era um momento diferente na história mundial:

O fim da Guerra Fria provou ser não o fim de um conflito internacional, mas o fim de uma era para todo o mundo [...]. Os anos de 1990 foram uma dessas viradas seculares. Mas, embora todos pudessem ver que o antigo mudara, havia absoluta incerteza sobre a natureza e as perspectivas do novo.

⁴⁵ Segundo dados da ONU (1989), em 1989, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) contava com 286 milhões de pessoas. Os últimos dados censitários da República Democrática Alemã contabilizam cerca de 16 milhões de pessoas.

⁴⁶ O documento *International Migration Report 2009* (ONU, 2009), mesmo ano que a CONFINTEA VI ocorreu em Belém/Brasil, assinala que em 1990 o número de migrantes internacionais era de 155 milhões de pessoas e aumentou para 213 milhões até o ano de 2009.

⁴⁷ O documento *International Migration Report 2002* (ONU, 2002) informa que “os anos de 1970 foi um período de formulação de novas políticas imigratórias, principalmente, em países europeus que visavam estabilizar o número geral de imigrantes. Porém, com o crescimento ocorrido na década de 1980 acabou induzindo boa parte dos países da Europa Ocidental a recrutar, mesmo que em menor escala, mão de obra estrangeira”.

⁴⁸ É o caso de Argentina (1983), Bolívia (1985), Brasil (1985), Chile (1989), Guatemala (1985), Haiti (1988-1990) e (1991-1994), Panamá (1989), Paraguai (1989), Peru (1980) e Uruguai (1984).

⁴⁹ Sobre esta questão cf. Coggiola (2001).

Em função do processo histórico mundial na última década do século XX e início do século XXI, a UNESCO visou modificar a educação fornecendo marcos conceituais por meio de conferências de educação e documentos. Os textos derivados de algumas dessas conferências⁵⁰ e, de maneira especial, o *Relatório Delors* (1988) se transformaram em importantes disseminadores da perspectiva de ELV.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, indicou-se que a escola devia mudar para formar o ser humano necessário às transformações em curso na sociedade e, para tanto, precisaria atingir a política educacional nos estados nacionais. A ideia de uma educação que ocorresse nas diferentes idades do sujeito estava posta para um público-alvo, o trabalhador, evidenciando que para esse era premente a necessidade de aprender durante toda a vida, remetida à capacitação técnica e aprendizagem de ofícios em processos educacionais formais e não formais. Os recursos tradicionais e modernos “constituíam um sistema integrado – complementar, interativo e de padrões comparáveis – e (deveria) contribuir para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida” (UNESCO, 1990, p. 9). A racionalidade da educação para todos incitaria os países a deflagrarem políticas que visassem atender aos “mais necessitados”, excluídos, com metas para se alcançar a massificação da educação básica. As suas finalidades foram colocadas da seguinte maneira: Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e

⁵⁰ *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, Conferência Mundial de Educação para Todos, 1991, Jomtien, Tailândia; *Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro*, V Conferência Mundial de Educação de Adultos, 1997, Hamburgo, Alemanha; *Marco de Ação de Belém*, VI Conferência Mundial para Educação de Adultos, 2009, Belém, Brasil; *Relatório Global sobre Aprendizagem de Adultos*, produzido pelo *Institute for Lifelong Learning* (UIL) da UNESCO para monitorar o desenvolvimento da educação de adultos no mundo.

impactos na saúde, emprego e produtividade. (UNESCO, 1990, p. 17)

Tal racionalidade ampliava o lastro de sua atuação para as especificidades do mundo do trabalho e vida cotidiana em que o

Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa –, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social –, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas. (UNESCO, 1990, p. 17)

O *Relatório Delors* (1988) indicava a emergência de novas características para o ser humano no contexto hodierno, globalizado, interdependente, tecnológico. A busca de soluções para os problemas sociais deveria ser encarada em escala mundial. A lógica que justificava as necessidades de mudança na política de educação se depreendia do entendimento do fenômeno da globalização:

Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político. [...] E, apesar das promessas que encerra, a emergência deste mundo novo, difícil de decifrar e, ainda mais, de prever, cria um clima de incerteza e, até, de apreensão, que torna ainda mais hesitante a busca de uma solução dos problemas realmente em escala mundial. (DELORS, 1998, p. 35)

Segundo Rodrigues (2008, p.63) o *Relatório Delors* “em tom profético e propositivo, apoiado na *hegemonia da incerteza*, (ratifica) [...] a existência de uma crise, não mais denominada de ‘crise mundial da educação’, mas de ‘crise social global’”. Além da alegada crise na educação, vivia-se uma crise moral relativa ao crescimento da violência e da criminalidade, assim como problemas referentes às dificuldades de desenvolvimento enfrentadas pelos países mais pobres, comprometendo o alcance de níveis de vida mais elevados. Preocupada com essa realidade, a UNESCO lançou-se numa jornada de reconversão da educação (EVANGELISTA, 2010)⁵¹, atribuindo-lhe responsabilidades para conter as potenciais obliterações advindas das pessoas diante das ameaças, fossem na realidade da década de 1990 ou vindouras. Rodrigues (2008, p. 63) assinala que, para contenção da crise,

[...] anunciam-se objetivos audaciosos, nada menos que identificar as tendências da educação nas próximas décadas, um novo modelo e novas missões para a educação, bem como os pilares de aprendizagem que o sustentarão. Para a Comissão, a UNESCO valoriza a educação como espírito de concórdia, de um querer viver juntos como militantes da aldeia global, ‘contribuindo para uma cultura de paz’ (DELORS, 1998, p. 31), a educação é alçada a tesouro a ser descoberto por todos, em todo o planeta.

⁵¹ Evangelista (2010, p. 54) informa que “Segundo a UNESCO, existem no mundo 60 milhões de professores, mas ainda há carência de 30 milhões para se atingir as metas estabelecidas pelo Projeto de Educação para Todos até 2015.” Afirma que “Esse número é bastante assustador e é justamente em função disso que as agências internacionais vêm atuando com a formação docente. Existe, digamos assim, um consenso, entre as agências internacionais, de que o professor é absolutamente necessário, em primeiro lugar. Em segundo lugar, um novo consenso, que se não for adequadamente preparado, o professor torna-se um obstáculo. Em terceiro lugar, isso pode se constituir num perigo. A conclusão parece lógica: se se quer produzir alterações substantivas na mentalidade da população o professor deve ser re-formado, pois, é claro, é considerado como um elo importante entre os interesses dominantes e a população. Se se quer conformar a população é necessário transformar o professor ou reconvertê-lo. Reconvertê-lo significa reformar as agências de formação e reformar os projetos de formação docente.”

Para a autora esse foi o contexto em que emergiu, na década de 1990, um novo paradigma educacional:

pode-se depreender que as expressões *educação ao longo da vida* ou *aprendizagem ao longo da vida* são utilizadas para designar uma perspectiva educacional a desenvolver-se no século XXI e que pressupõe uma nova configuração dos sistemas educacionais. É nesse sentido, portanto, que afirmamos que, embora ainda não se constitua como um conceito solidamente firmado, ela se constitui como estratégia e conteúdo dos projetos de educação defendidos e disseminados pela UNESCO e Comissão Europeia ao longo da década de 1990 e início deste novo século. (RODRIGUES, 2008, p. 159)

Portanto, para Rodrigues (2008) trata-se de, por meio da estratégia de ELV essas OM procuram desenvolver uma nova configuração para os sistemas educacionais.

O que estava em pauta, nos anos de 1990, para a UNESCO, era usar a educação para massificar seus objetivos tendo em vista conter as ameaças constitutivas do sistema capitalista. Os problemas enfrentados pela humanidade nessa conjuntura histórica seriam globais, por isso propõe alterações no significado da educação. O entendimento acerca da realidade da década de 1990 e do futuro orienta o investimento num modelo de educação articulado às novas necessidades em âmbito mundial. A estratégia é a Educação ao Longo da Vida, uma vez que deveria lidar com os diversos momentos do processo de formação do sujeito. A constante formação, com vistas a fornecer ferramentas para permanente adaptação do trabalhador conforme a variação da economia e do mercado de trabalho era considerada crucial. Intentava-se, por meio da ELV, a permanente atualização dos conteúdos formativos e aprendizagem de novos recursos, por exemplo, dos instrumentos tecnológicos advindos do desenvolvimento da informática. Além desses, a formação implicaria em princípios humanísticos, aspirando à competição com cooperação e solidariedade (DELORS, 1998, p. 15).

Contudo, esse Relatório intenciona a reconversão da educação de maneira dirigida, vetorizada nos processos de reestruturação produtiva, tendo em vista a necessidade de domínio de determinados recursos modernos de produção como, por exemplo, as tecnologias da informação; corrobora, portanto, a tônica depreendida da necessidade de

reprodução do capital. Nesse passo a Comissão fia-se na proposição de que formando mão-de-obra flexível se alcançaria a empregabilidade e sua condicionalidade à diversidade de funções produtivas. Com base na lógica do “enriquecimento contínuo de saberes” (DELORS, 1998, p. 66), evidenciou-se que os países demandavam flexibilidade da mão-de-obra em decorrência das transformações tecnológicas e a formação do trabalhador durante a vida seria fator de aceleração do crescimento. A educação seria mediadora entre as necessidades produtivas derivadas do capital e as necessidades de reprodução da classe trabalhadora. Frigotto (2011, p. 112) evidencia que esse ideário, neoliberal, “postula que não há mais lugar para todos, mas apenas para os mais competentes”. Antecipando a história, a UNESCO avigorou o uso da educação na dupla acepção de formar a mão-de-obra flexível⁵² para o setor produtivo e educar o consenso, tendo em vista evitar o perigo de ruptura social. Compreende-se o binômio trabalhador-cidadão: sujeito produtivo+cidadão ativo⁵³, ou seja, formado conforme a ideia de um intelectual de novo tipo (NEVES, 2004⁵⁴; RUMMERT, 2011⁵⁵).

Sobre esse assunto Neves (2004, p. 6) assinala que

Durante todo o século XX, mais especificamente durante todo o período fordista do desenvolvimento capitalista, sob a hegemonia burguesa¹³, a escola nas sociedades capitalistas contemporâneas teve como principal função social

⁵² Aqui definimos mão-de-obra flexível como a formada para atuar em qualquer tipo de trabalho conforme as necessidades do mercado.

⁵³ A “cidadania ativa” é definida pela “participação na vida cultural, econômica, política/democrática e/ou social dos cidadãos na sociedade como um todo e na sua comunidade”. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001 apud RODRIGUES 2008, p. 96).

⁵⁴ Sobre esse assunto atenta Neves (2004, p. 9) em diálogo com Gramsci (2000b) que “este intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo Estado educador e pela escola, sob a hegemonia burguesa, na atualidade, apresenta como características principais: o aumento da capacitação técnica necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova capacitação dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação burguesas, enquanto possibilidade histórica concreta”.

⁵⁵ Rummert (2011, p. 144) em diálogo com Gramsci (2000b) afirma que no atual estágio do capitalismo “emergem novas demandas para o disciplinamento da força de trabalho coadunadas com a necessidade de um ‘trabalhador de novo tipo’ (GRAMSCI, 2000b), que deve constituir expressão de uma sociabilidade também de novo tipo”.

a formação de um **intelectual de tipo urbano** em sentido amplo e em sentido restrito.

Para o trabalhador obter os requisitos por eles dimensionados na sociedade da informação, os sistemas educativos deveriam ser reconvertidos, assim como o caráter da educação. Para Rummert (2011, p. 146) a necessidade de garantir a elevação da escolarização de jovens e adultos, nos últimos vinte anos,

adquire expressiva visibilidade a partir do final do século XX, segundo a lógica hegemônica, consolida-se a ruptura com o antigo padrão de acumulação. Agora, na vigência do padrão de acumulação flexível, o novo léxico pedagógico incorpora conceitos forjados no âmbito da ideologia dominante, como “sociedade do conhecimento”, flexibilidade, empregabilidade, empreendedorismo.

Seguindo essa racionalidade de ajustar a educação frente à determinação da acumulação flexível, a UNESCO atuou (e atua) instando sistemas educacionais nacionais – e seus parceiros – a formarem um novo tipo de trabalhador:

A rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir em nível das empresas e dos países, a necessidade de flexibilidade qualitativa da mão-de-obra. Acompanhar e, até, antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial. [...] Esta evolução irreversível não aceita as rotinas nem as qualificações obtidas por imitação ou repetição e verifica-se que se dá uma importância cada vez maior aos investimentos ditos imateriais, como a formação, à medida que a “revolução da inteligência” produz os seus efeitos. A formação permanente de mão-de-obra adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico que implica a mobilização de vários tipos de atores: além dos sistemas educativos, formadores privados, empregadores e representantes dos trabalhadores estão convocados de modo especial. (DELORS, 1998, p. 71)

Tal fórmula pretendia o chamado “desenvolvimento humano” que por meio da educação daria às pessoas o “passaporte para a vida”. A educação contínua, durante toda a vida, ofereceria a possibilidade do sujeito projetar e realizar seu projeto de vida e “participar na evolução da sociedade”. De novo aqui se vê a ampliação da ideia de educação básica:

Tendo em conta o ponto de vista aqui adotado é, em todos os seus componentes, que a educação contribui para o desenvolvimento humano. Contudo, este desenvolvimento responsável não pode mobilizar todas as energias sem um pressuposto: fornecer a todos, o mais cedo possível, o “passaporte para a vida”, que os leve a compreender-se melhor a si mesmos e aos outros e, assim, a participar na obra coletiva e na vida em sociedade. A educação básica para todos é, pois, absolutamente vital. [...] Mas a educação básica deve, também e sobretudo, na perspectiva da educação permanente, dar a todos os meios de modelar, livremente, a sua vida e de participar na evolução da sociedade. Quanto a este ponto a Comissão segue a orientação dos trabalhos e resoluções da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990. Pretende dar à noção de educação básica, ou educação fundamental, a aceção mais ampla possível, incluindo nela um conjunto de conhecimentos e de competências indispensáveis na perspectiva do desenvolvimento humano. (DELORS, 1998, p. 82-83)

O desenvolvimento humano, a ser fomentado durante toda a vida, implicaria novas formas de relação com o mundo e o outro, foco do pilar “Aprender a ser” visto como

[...] processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a

educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa. (DELORS, 1998, p. 101)

Ventura (2008, p. 105) observa que essa leitura do mundo naturaliza a realidade social. A educação “passa a expressar o novo paradigma político, centrado na busca do consenso e da harmonia social”. A ELV articula os mecanismos necessários para o desenvolvimento econômico que, por sua vez, melhoraria as condições de vida de maneira generalizada na medida em que ampliaria temporalmente a formação humana:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas, não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. Às vésperas do século XXI, as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais (os quatro pilares da educação). É este *continuum* educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, no presente relatório, pela expressão “educação ao longo de toda a vida”. Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana. (DELORS, 1998, p. 104)

A evocação da racionalidade de “adaptação” e “domínio dos tempos humanos” resultantes das “sociedades modernas” evidencia uma maior necessidade de controle social, justificando em parte a

necessidade de se educar por toda a vida, já que a educação contribui para repor a ideologia dominante. Arquiteta-se por meio da ELV um “novo humanismo” (RODRIGUES, 2008, p. 64) calcado no conhecimento de si e do outro que, por outro lado, demonstra que esse mundo em mudança traz consigo potenciais riscos ao sistema do capital. Frigotto (2009a, 2009b) mostra que as políticas derivadas do pensamento dominante para a resolução das crises cíclicas do capital alimentam novos elementos que, em suma, não efetivam sua superação, ao contrário, as tornam ainda mais destrutivas. A lógica da formação para o trabalho adaptável e flexível patenteia a perversidade da proposta de ELV que conduz a uma educação compartimentada, necessária ao mercado de trabalho, porém, repolitizada pela “cidadania colaborativa”⁵⁶, fazendo o trabalhador “abdicar espontaneamente de seus direitos” (NEVES, 2005, p. 90). A proposta estimula modificações na educação visando a transformação no entendimento que o próprio ser humano faz de si, de maneira que melhor se conforme à sociedade do conhecimento, na qual o trabalho é flexível e exige adaptabilidade do trabalhador e novas capacidades para viver em sociedade e se responsabilizar pelo destino da humanidade, sendo estes elementos a chave para reconverter o trabalhador sedimentando a coesão social: “A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, em meu entendimento, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa” (DELORS, 1998, p. 105).

A noção de ELV se constitui em uma das estratégias educacionais da linha de frente da UNESCO para produzir um novo conceito de ser humano para o trabalho no século XXI. Rummert (2009b, p. 39) alerta para o fato de que o capital tende a “capturar a subjetividade do trabalhador” e, assim, torna-se forçoso “atingir a classe trabalhadora, como um todo, criando uma nova sociabilidade necessária”. Diante dessa situação a educação é um imperativo necessário para a classe proprietária no sentido de reconverter o trabalhador à hegemonia capitalista.

Como referido, o *Relatório Delors* (1988) é o principal fundamento para a *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004); nele a noção de ELV foi colocada como peça fundamental para se

⁵⁶ Neves (2005, p. 90) evidencia que “o trabalhador contemporâneo vai paulatinamente abdicando de sua função de militante e transmutando-se em voluntário [...] transfigurando-se em um cidadão colaborador”.

alcançar o desenvolvimento humano na era da “sociedade da informação”. Na *Declaração* (UNESCO; MEC, 2004, p.42)

A perspectiva de aprendizagem durante toda a vida exige, por sua vez, complementaridade e continuidade. É de fundamental importância a contribuição da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante e instruída, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para a diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente.

A V CONFINTEA assinala que os governos e as organizações participantes dessa conferência devem se pautar na noção de ELV envolvendo todos os agentes que possam contribuir para EA, sejam vinculados ao aparelho de Estado, às organizações da sociedade civil ou a grupos privados. Na passagem que segue esclarece-se a proposição, discutida por Moraes (2003) acerca da responsabilização de organizações da sociedade civil sobre tarefas antes da esfera do Estado:

No contexto das novas 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 de 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. Do mesmo modo, é dever do Estado garantir aos cidadãos a possibilidade de expressar suas necessidades e suas aspirações em termos educacionais. No que tange ao governo, a educação de adultos não deve estar confinada a gabinetes de Ministérios de Educação: todos os Ministérios devem estar envolvidos na promoção da educação de adultos e, para tanto, a cooperação interministerial é imprescindível. 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)

A avaliação de conjuntura feita pela V CONFINTEA, de maneira análoga à da Conferência de Jomtien e do *Relatório Delors* (1988), coloca em evidência a educação como meio de enfrentamento das condições de um mundo em rápida transformação, complexo e cheio de riscos. A EA, mediante a ELV, contribuiria para a solução dos problemas dependendo do engajamento unificado dos diversos agentes sociais – como dever – para garantir um direito. Ou seja,

[...] dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. [...] Os desafios do século XXI não podem ser enfrentados por governos, organizações e instituições isoladamente; a energia, a imaginação e a criatividade das pessoas, bem como sua vigorosa participação em todos os aspectos da vida, são igualmente necessárias. (UNESCO; MEC, 2004, p. 44)

A *Declaração de Hamburgo* vincula EA e ELV como capazes de desenvolver a cultura de paz e a cidadania, ferramentas para lidar com as transformações do mundo, assim como para prover as pessoas de um instrumental de saberes e capacidades para se desenvolver individual e socialmente. V CONFINTEA (UNESCO; MEC, 2004) aprovou o documento *Agenda para o Futuro* (UNESCO; MEC, 2004b) que pormenoriza as proposições da conferência. Nele reforça-se a Aprendizagem ao Longo da Vida como chave para o século XXI:

Um quarto de século depois de *Aprender a Ser*⁵⁷, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, declarou que o conceito de aprendizagem ao longo da vida é a chave que dá acesso ao século

⁵⁷ Referência ao Relatório da UNESCO *Aprender a Ser* (FAURE, 1977), organizado por Edgar Faure e publicado no original em francês no ano de 1972, pela UNESCO e Fayard sob o título *Apprendre à être* (FAURE, 1972).

XXI. Esta noção extravasa as distinções tradicionais entre educação básica e permanente, e está ligada a outro conceito, o da sociedade da aprendizagem, na qual tudo oferece uma oportunidade de aprendizagem e de realização de potenciais de cada um. O relatório da Comissão, *A Educação um Tesouro a Descobrir*, acentuou a importância dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Como a Declaração de Hamburgo assinala, a educação de adultos ganhou mais profundidade e amplitude, e tornou-se um imperativo no local de trabalho, no lar e na comunidade, à medida que homens e mulheres se esforçam por criar novas realidades em todas as etapas da vida. (UNESCO; MEC, 2004, p. 53)

Nessa mesma linha de pensamento coloca-se a VI CONFINTEA realizada em Belém, Brasil, em 2009. Reafirmando os ideais do encontro anterior, o *Marco de Ação de Belém* (UNESCO; MEC, 2010) assenta as perspectivas educacionais para EA no entendimento da ELV e nos quatro pilares da educação:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendada pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. (UNESCO; MEC, 2010, p. 6)

Nesse sentido também está colocada a perspectiva do *Relatório Global sobre Aprendizagem de Educação de adultos* (GRALE⁵⁸), realçando que em países da Europa existe um comprometimento com a estratégia de ELV:

⁵⁸ Sigla em inglês para *Global Report on Adult and Learning Education*.

Além disso, as políticas de educação de adultos de cada país dão ênfases diferentes para os objetivos de competitividade econômica e coesão social. Em alguns países (como Reino Unido e Estados Unidos, bem como nos países mais desenvolvidos da Ásia) a manutenção da competitividade econômica predomina. Outros países (principalmente os países nórdicos da Europa) enfatizam o modelo de “bem público” e estão fortemente comprometidos com a educação ao longo da vida como um esforço humanístico para o desenvolvimento pessoal e cívico, bem como para o desenvolvimento de recursos humanos. (UIL; UNESCO, 2009, p. 33)

Vilarinho (2001) mostra a emergência de ELV, desde a década de 1960 como educação continuada. Sem citar documentos, indica na produção de intelectuais como a noção de ELV foi construída ao longo da última metade do século XX. Valoriza o alinhamento da educação a distância (EaD) à ELV, considerando-o novo paradigma educacional:

Elas (ELV e EAD) envolvem outras visões do processo ensino-aprendizagem, colocando (ou ajudando a colocar) em dúvida princípios que embasam a Pedagogia Tradicional, contribuindo para a mudança conceitual. [...] O conceito de educação permanente surgiu mais explicitamente na 15ª Conferência Geral da UNESCO, quando foi analisada a crise da educação e proposta uma nova orientação, denominada de *educação permanente*. Tratava-se, então, de um conceito muito amplo, que visava essencialmente, após meio século de guerras, uma educação para a paz. Segundo Collet (1976), a expressão *educação permanente* começou a ser usada oficialmente no Congresso Mundial de Educação de Adultos, realizado pela UNESCO em 1960 na cidade de Montreal, Canadá. Tal conceito, retomado no Ano Internacional da Educação (1970), passou a ser considerado por países subdesenvolvidos, como o Brasil, principalmente nas políticas de educação de adultos (VILARINHO, 2001, p. 5-6).

[...]

A Educação Continuada a Distância, longe de identificar-se apenas com a aplicação automática de propostas e princípios pedagógicos, constitui uma inovação repleta de significações. Tais significações remetem tanto a restrições econômicas (custos, investimentos, situação de mercado, estratégias de desenvolvimento), sociais (qualificações, relações sociais), políticas (facilidade de acesso a recursos materiais, estado da legislação, apoio do Estado) e culturais (relação com o público), quanto à capacidade que esta educação traz em si de fazer face, de forma coerente, a tais restrições (VILARINHO, 2001, p. 16).

Hidalgo (2006), da mesma maneira, aponta a genealogia da noção de ELV (chamada de educação permanente) na produção de intelectuais que lidam diretamente com os documentos da UNESCO. A autora articula a noção de ELV ao projeto de cidade educadora que enseja formas educacionais para além da educação escolar:

O conceito de educação permanente aparece nos documentos da UNESCO pela primeira vez em 1965, apresentando uma concepção do processo educativo como contínuo, estendendo-se por toda a vida do indivíduo, exigindo uma organização integrada. Até 1968, esta terminologia apresentava ambiguidades com as propostas da educação de adultos, como mostra a confusão explicitada na Conferência Geral da UNESCO entre a expressão *educação de jovens e adultos* e *educação permanente*, cujo conceito, a partir de então, amplia-se e designa um processo educativo que engloba a educação de adultos. Representa uma elaboração que concebe uma integração em uma unidade orgânica entre as formas de educação inicial e de adultos, integração esta que, na perspectiva dos autores que a defendem, altera o conceito e o papel da educação, em função de sua inserção em um novo sistema cultural. (HIDALGO, 2006, p. 3-4) grifos do autor

Ventura (2008) afirma que um dos principais efeitos da V CONFINTEA foi a disseminação da ELV no Brasil. Assimilada nacionalmente, se caracteriza pela suposta contraposição a um modelo de educação compensatória, ao qual a EJA teria sido relegada. Ventura (2008, p. 102-103) avalia que

A associação, no Brasil, entre educação de jovens e adultos (EJA) e educação continuada ao longo da vida tornou-se comum na última década. Tal fato, identificado como a emergência de um novo paradigma, estaria redefinindo a identidade da área em oposição ao (suposto) paradigma anterior de educação compensatória. Esse processo de transição de referências (ou paradigmas) é justificado, nacionalmente, pela necessidade de crítica a uma visão redutora e escolarizante, que aborda a EJA apenas no sentido de reposição de estudos via escolarização, e também pela necessidade de uma oposição às ações de curta duração e baixa escolaridade que caracterizam historicamente as políticas para a área. [...] É importante considerar que tal perspectiva é consoante com a afirmada internacionalmente. A atual ênfase na “educação continuada ao longo da vida”, que tem como pressuposto a “sociedade do conhecimento”, permeia tanto os documentos das agências internacionais, advindos principalmente das parcerias com a UNESCO, como aparece, de forma recorrente, na literatura especializada e em documentos governamentais. A consideração do tema “educação continuada ao longo de toda a vida” como um novo paradigma da EJA tem sua origem em documentos como a Declaração de Hamburgo (proveniente da V CONFITEA [sic], realizada em 1997), e é referendada em documentos legais como o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que institui a função qualificadora, atribuindo à EJA a função de – atualização de conhecimentos por toda a vida.

No contexto latino-americano, Rodrigues (2008) evidencia que tal projeto educacional surgiu

[...] unido aos temas da tradição da educação de herança freireana – muitos dos quais perderam força nas políticas públicas na década de 1990 –, tais como a formação em cidadania, a valorização da educação “não-formal” em suas diversas modalidades, a continuidade da educação e a aprendizagem ao longo de toda a vida, a necessidade da articulação de políticas, do aumento do financiamento e a articulação com o trabalho. (RODRIGUES, 2009, p. 326-327)

No caso do contexto europeu, Hinzen (2009, p. 351) afirma que a ELV foi instada a contribuir para o aumento da empregabilidade e cidadania:

É importante, nesse processo, compreender que a educação de adultos exerce um papel crescente de estender, descentralizar, ter efeito em espaços de aprendizagem específicos, nos quais é preciso ampliar a cidadania (que não é plena) e, com suas ofertas, incrementar a empregabilidade [...]. A nova carta política da Comissão da União Europeia destaca o significado atribuído à educação de adultos na educação ao longo da vida. Esse significado encontra uma avaliação muito positiva no informe da comissão.

Di Pierro (1998), ao analisar as políticas de EJA na Espanha, discorre sobre a emergência da ELV. Sem citar diretamente documentos, assevera que UNESCO e Comissão Europeia são as principais introdutoras dessa estratégia de educação naquele país:

Neste final da década de 90, a autoimagem da Espanha integrada à “Europa dos Quinze” é aquela de uma sociedade pós-industrial e informacional que deve responder aos desafios da mundialização econômica e da revolução técnico-científica com um sistema de educação ao longo de toda a vida a que fazem referência tanto os documentos da Comissão Europeia como aqueles da UNESCO. (DI PIERRO, 1998, p. 11)

Desse modo, a educação ao longo da vida configurou-se como estratégia afirmada para substituir formas educacionais anteriores,

consideradas incapazes de municiar as pessoas com os recursos necessários para enfrentar os desafios do mundo em transformação. Rodrigues (2008, p. 159) concluiu, no final da década de 2000, que

Do conjunto das fontes analisadas, pode-se depreender que as expressões *educação ao longo da vida* ou *aprendizagem ao longo da vida* são utilizadas para designar uma perspectiva educacional a desenvolver-se no século XXI e que pressupõe uma nova configuração dos sistemas educacionais. É nesse sentido, portanto, que afirmamos que, embora ainda não se constitua como um conceito solidamente firmado, ela se constitui como estratégia e conteúdo dos projetos de educação defendidos e disseminados pela UNESCO e Comissão Europeia ao longo da década de 1990 e início deste novo século.

3.4 CONSTRUINDO UM NOVO HOMEM?

Em síntese, vimos que a UNESCO, por meio de realização de conferências⁵⁹ e publicação de documentos⁶⁰, procurou demonstrar a existência de um novo mundo durante as décadas de 1990 e 2000. Esse mundo, no seu entendimento, caracteriza-se pela gradação progressiva dos recursos tecnológicos, que atinge o setor produtivo e se dissemina paulatinamente no conjunto da vida social transformando a sociabilidade. Por isso, demanda outros elementos na formação humana tendo em vista os efeitos deletérios da globalização. Nesse intuito, apregou que o ser humano necessita de habilidades, competências e outros valores para alocar-se na “sociedade do conhecimento”, uma vez que a penetração da tecnologia alterou o setor produtivo, desenhando um cenário em que a compreensão humana sobre esse processo poderia

⁵⁹ Refiro-me à Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e às CONFINTEAs V (1997) e VI (2009).

⁶⁰ Refiro-me aos documentos *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990), *Educação: um tesouro a descobrir*, da Comissão Internacional da UNESCO sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 1998), *Declaração de Hamburgo* e *Agenda para o Futuro* (UNESCO; MEC, 2004a, 2004b) e *Marco de Ação de Belém* (UNESCO, 2010).

ser cadenciada no intuito de adaptá-la ao regime de mudanças outorgadas por essa sociedade. Assim, entendeu que a forja de uma nova sociabilidade era necessária para afastar os seres humano dos perigos renitentes advindos da incompreensão do regime de mudanças pela quais passava o mundo (UNESCO, 1990; DELORS, 1998; UNESCO; MEC, 2004; UNESCO, 2010).

A UNESCO construiu e disseminou concepções sobre o papel dos seres humanos tendo em vista incutir um determinado entendimento sobre sua atuação na consolidação da sociedade vindoura, a do século XXI. Mediante a educação esses papéis se definiriam, pois, esta seria a chave necessária para a formação de um novo tipo de ser humano para a sociedade propalada pela UNESCO. Afirmou que era necessária uma revisão nos sistemas educacionais de maneira a adequá-lo à essa sociedade do conhecimento e, assim, por meio desses ajustes, infundir determinadas prerrogativas à comunidade global. A educação foi e é chamada por esta OM a responder pela formação humana baseada no gradiente das injunções da globalização, em que pese a construção de um mundo solidário, justo e pacífico. Essas características formatam uma noção de cidadania que enreda práticas sociais participativas, posto que as relações humanas deveriam fundamentar-se na tolerância e no respeito à diversidade (DELORS, 1998; UNESCO; MEC, 2004a, 2004b; UNESCO, 2010).

As transformações no setor produtivo conduziriam ao “trabalho que se desmaterializa”, requerendo um arsenal de qualificações flexíveis para responder às demandas do mercado de trabalho volátil. Ademais, em razão da interdependência global, deveria o sujeito colaborar para a assimilação desse mundo, de maneira a reproduzir suas prerrogativas e, assim, participar do desenvolvimento social. O papel do cidadão-trabalhador é o de utilizar suas capacidades, em regime de colaboração e participação social, para evitar o desemprego, a exclusão social e a pobreza (UNESCO, 1990; DELORS, 1998; UNESCO; MEC, 2004; UNESCO, 2010).

O entendimento do mundo realizado pela UNESCO naturaliza a mecânica do capital que catalisa energias humanas, desumanizando as relações sociais em função da lógica da espoliação do trabalhador em busca de reprodução. Todo e qualquer limite nos mecanismos de concentração e ampliação do capital são potenciais riscos ao próprio sistema societário que, metabolicamente, depende da força de trabalho para sua reprodução. A reestruturação produtiva em processo nos fins do século XX agrega novas contradições ao capital, uma vez que demanda a educação da classe trabalhadora (RUMMERT, 2007, 2009a, 2009b,

2011; FRIGOTTO, 2009a, 2009b, 2011). Esse fato, por si só, abre, potencialmente, espaço para a formação de uma outra hegemonia e leva a UNESCO a projetar a remodelação da educação. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006). A formulação de estratégias educacionais, por parte dessa OM, como vimos nesse capítulo, não é nova. Contudo, revela a atualidade e aceitação dessa organização que, articulada globalmente, é determinante no sentido de reconverter os trabalhadores às novas imposturas da expropriação capitalista. (RODRIGUES, 2008; VENTURA, 2008; EVANGELISTA, 2010)

Entendo que a estratégia de ELV é fundamentadora de um novo conceito de ser humano para o trabalho, reconvertendo o trabalhador às demandas do capital em todas as etapas de sua vida, “do berço ao túmulo”. Por meio dos pressupostos de desmaterialização do trabalho, flexibilização das relações de trabalho e obsolescência da formação, a UNESCO afirma a ELV como medida educacional adequada para garantir braços e cérebros para a ação capitalista, ao mesmo tempo em que forja sua sociabilidade vetorizada na reprodução das relações societárias vigentes, produzindo um intelectual de novo tipo (NEVES, 2005; RUMMERT, 2007). A demanda do capital em gerenciar a força de trabalho deriva da toada direcionada pela reestruturação produtiva, fato que causou aumento no desemprego e subtraiu ainda mais direitos ao trabalhador (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006). Portanto, também se trata da educação do trabalhador, processo pelo qual procura-se eclipsar a injunção entre capital e trabalho, lançando as sombras à realidade da sociedade de classes. O projeto de educar do “berço ao túmulo” ganha contornos quando pensado sob o imperativo de eterna conformação da potencial de dissidência do trabalhador em face dos efeitos da expropriação do trabalho e precarização das suas condições gerais de vida, seqüela imanente e indelével das relações capitalistas de produção (RODRIGUES, 2008).

Os moldes em que é projetada a sociabilidade do trabalhador estão colocados pela ideia de capital humano, destacando-se uma série de falseamentos, em que o trabalho transveste-se de empreendimento, colaboração e participação negando sua condição de elemento vital para o desenvolvimento capitalista (FRIGOTTO, 2011; MARTINS, 2009; NEVES, 2005). O trabalhador é tornado invisível, pois, revestido por uma abstrata condição de cidadão, deve colaborar e participar das determinações que causam sua própria exploração (VENTURA, 2008; RODRIGUES, 2008). Sobre ele incidem as condições causadoras dos efeitos deletérios do sistema societário. Em outras palavras, é responsabilizado pela sua condição de explorado, pois, deve adequar-se

à sua imanente espoliação para evitar a degradação da sua condição de vida e, ao tempo, agir para que esse sistema de coisas se sustente, garantindo a pacificação social e a pavimentação do horizonte final capitalista.

Para tal finalidade, a UNESCO investe o trabalhador da (impossível) capacidade de controlar seu destino (UNESCO; MEC, 2004), sendo a educação ao longo da vida um salvo-conduto para a sua permanente reconversão aos ditames societários vigentes. Essa condição corrobora sua “eterna obsolescência” (RODRIGUES, 2008), já que assim está permanentemente presentificado, preso a sua condição de expropriado e aparentemente inerte em sua potencial capacidade de se insurgir contra a sociedade do capital. A alegada ideia de controle do destino, aparentemente libertária, guarda o significado dos novos contornos de sua dominação. Tal alegação evidencia a perversidade da estratégia de ELV, projetada e disseminada por esta OM, que procura capturar a subjetividade do trabalhador (RUMMERT, 2009b), reconvertendo-a à sua própria expropriação e, ao mesmo tempo, repondo a hegemonia da classe proprietária sobre o conjunto da sociedade (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006).

Entendo, portanto, que a estratégia de ELV constitui um todo articulado, que provoca o amálgama da relação capital x trabalho e, em razão disso, demanda a reforja da sociabilidade do trabalhador para minimizar, contraditoriamente, os efeitos nefastos do sistema capitalista. A marca indelével dessa estratégia impetra-se na constante reconversão do trabalhador pela educação, tornando-o a-histórico e contraditório, na medida em que precisa negar sua identidade de classe e recompor permanentemente sua vida laboral em função da reprodução das relações capitalistas de produção e reposição da hegemonia burguesa.

A disseminação de concepções educacionais por esta OM não ocorre isoladamente, pelo contrário, sobrevém sob a parceria com estados nacionais e organizações da sociedade civil. Portanto, relaciona-se ao estabelecimento de estratégias para a educação em nível global, tendo vários agentes formuladores e disseminadores. Nesse caso torna-se forçoso analisar essa conjunção na realidade educacional de EJA do Brasil, compreendendo as interfaces da relação dessa OM com a política de EJA nacional intencionada pelo Estado brasileiro junto às ações da sociedade civil nesse intuito. Esse é o objetivo do próximo capítulo.

4 UNESCO, FÓRUNS DE EJA E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA NO BRASIL DE 1996 A 2010

O objetivo desse capítulo foi o de evidenciar a relação dos Fóruns de EJA no Brasil em sua interface com a política pública nacional para a modalidade e as propostas educacionais da UNESCO no período compreendido entre 1996 e 2010. Como referido na Introdução, no processo de levantamento de bibliografia e documentos relativos à EJA uma série de perguntas surgiu. Consideramos centrais três delas, a saber: 1- Como as propostas da UNESCO se manifestavam no contexto de EJA no Brasil?; 2- Que mediações existiam entre a estratégia de ELV formulada por esta OM e a política nacional de EJA no país?; 3- Que mediações ocorriam entre a UNESCO e os Fóruns de EJA no Brasil?

A análise do *corpus* documental e bibliográfico levou-nos à seguinte hipótese: a UNESCO propõe fórmulas educacionais para a modalidade de EJA no Brasil em parceria com a organização da sociedade civil denominada “Fóruns de EJA”. Derivada dessa hipótese central, inferimos outra: as políticas públicas de EJA no Brasil estão em sintonia com as formulações defendidas pela UNESCO e Fóruns de EJA nacionais, tendo entre seus proponentes agentes da OM e dos Fóruns.

4.1 A FORMAÇÃO DOS FÓRUNS DE EJA NO BRASIL

O objetivo dessa seção é apresentar uma síntese da história dos fóruns de EJA no Brasil, entre os anos de 1996 e 2010. A compreensão do espaço ocupado pelos fóruns no Brasil nos permite a verificação das disputas que se processam no âmago do principal movimento da sociedade civil para EJA no Brasil. Por esse meio é possível perceber a penetração da UNESCO e da estratégia de ELV nos programas de EJA nacionais. O *corpus* bibliográfico e documental evidencia a parceria entre a UNESCO e os Fóruns de EJA no Brasil pela qual a estratégia de ELV se dissemina no país.

Na literatura examinada cinco textos discorrem sobre a história dos Fóruns de EJA no Brasil: Haddad (2009); Ireland, Machado, Ireland (2005); Ventura (2008); Pierro (2005) e; Paiva (2005). De maneira geral, a produção selecionada discorre pouco sobre a origem dos fóruns e apontam sucintamente o papel da UNESCO junto a essas

organizações. Contudo, assinala que houve uma aproximação desse movimento de EJA com o governo Lula (2003-2006/2007-2010).

Inicialmente, buscamos localizar a emergência da fundação do fórum do Rio de Janeiro, justamente por ter sido o primeiro a se formar na década de 1990. Posteriormente, objetivamos evidenciar que um dos frutos das ações dos fóruns foi a organização do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) em 1999, no Rio de Janeiro, e o afastamento em relação ao governo Fernando Henrique Cardoso⁶¹. Por último, após a realização do I ENEJA, mostramos a formação de fóruns em vários estados brasileiros, a consolidação dos ENEJAs anualmente e a parceria com o governo Lula da Silva após 2002.

No sítio dos Fóruns de EJA⁶² coloca-se que a sua organização se deveu à convocação da UNESCO, em 1996, da V CONFINTEA realizada no ano seguinte. No sítio nacional dos *fóruns* pode-se ler que

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro inaugurou, em 1996, pioneiramente, uma nova versão de movimento social, cuja história tem início com a convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. (FÓRUNS, [s.d.]

O primeiro Fórum formado foi o do Rio de Janeiro⁶³ e a partir desta experiência outros entes federados os organizaram⁶⁴. Os Fóruns

⁶¹ O I ENEJA realizou-se no SESC - Copacabana, no Município do Rio de Janeiro/RJ, de 8 a 10 de setembro de 1999. Foi promovido pela UNESCO; MEC; MTB; CONSED; UNDIME; CRUB; SESI e; CEAAL. Os relatores foram: Antônia Barbosa Pincano (UNIRIO), Any Dutra (UERJ), Berta de Borja Reis do Vale (UERJ), Celso de Rui Beisiegel (USP), Leônicio José Gomes Soares (UFMG), Maria Margarida Machado (UFGO), Osmar Fávero (UFF), Pedro Benjamin Garcia (UFRJ), Sônia Maria de Vargas (UESa), Sônia Maria Rummert (UFF), Timothy D. Ireland (UFPB). Foi coordenado por Timothy Ireland, consultor da UNESCO para Educação de Adultos, Diretor de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Coordenador da Cátedra UNESCO de EJA, na UFPB/UFPE/UFRN (UNESCO, 2010).

⁶² *Portal dos Fóruns de EJA do Brasil*. Disponível em <http://www.forumeja.org.br/>.

são constituídos por representantes de vários setores da sociedade em que

os verdadeiros sujeitos da história da EJA no Brasil, além dos próprios jovens e adultos, são coletivos, representantes de governos, organizações não-governamentais, organismos internacionais, trabalhadores e patrões, sindicalistas e movimentos sociais que, de alguma forma, estão fazendo a EJA, na complexa e diversa realidade brasileira. Esses coletivos são muito bem representados pelos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, uma experiência rica que tem sido vivida nos movimentos internos do Brasil desde 1996, com a constituição do primeiro Fórum no Rio de Janeiro, demonstrando um vigor incomum e expressivo potencial mobilizador. Embora cada fórum tenha as suas particularidades, todos baseiam-se em uma articulação entre os diversos segmentos que atuam no campo da EJA: o poder público, as universidades, o Sistema S, os movimentos sociais e sindicais e as ONGs, que constituem um espaço democrático, crítico e plural de articulação em que se busca discutir a construção de políticas locais e nacionais (IRELAND; MACHADO; IRELAND, 2005, p. 11).

Haddad (2009, p. 359) relembra que os diferentes agentes de EJA aglutinaram-se em função da V CONFINTEA, em Hamburgo, no ano de 1997:

⁶³ Em nota Ventura (2008, p. 214) cita Paiva ([s./d.]) indicando que o Fórum do Rio de Janeiro “surgiu quando aconteceu a convocação do MEC, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em junho de 1996, para o Encontro Estadual de Jovens e Adultos. Esse Encontro foi convocado como uma das etapas preparatórias à V Conferência Mundial de Educação de Adultos a realizar-se em julho de 1997 em Hamburgo, na Alemanha. Em nível estadual, e depois regional, visava apontar delegados, representando organismos governamentais, não-governamentais e da sociedade civil diretamente envolvidos com a área, para elaborar um documento que subsidiasse, a partir das diferentes realidades e experiências, uma política nacional para a área.” (PAIVA, [s/d.], p. 2)

⁶⁴ Os Fóruns de EJA estão alocados hoje em 26 estados e no Distrito Federal.

Por meio desse encontro o movimento de educação de adultos viu uma oportunidade para tornar visível o tema da educação de jovens e adultos no contexto brasileiro e para tomar seus documentos e acordos firmados como instrumentos de luta para a garantia do direito constitucional.

Esse processo contou com a realização de encontros regionais e nacionais para EJA, visando maior organização dos movimentos no Brasil com vistas, também, à sua participação na V CONFITEA. Ventura (2008, p. 216) evidencia que,

No contexto da década de 1990, mais especificamente a partir de 1996, com o movimento preparatório à V CONFITEA [sic], foram realizados encontros e seminários preparatórios a essa Conferência internacional, convocados pelo MEC, objetivando mapear ações e instituições envolvidas com a EJA e produzir documentos que retratassem a situação nacional. Em setembro de 1996, no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Natal/RN), foi elaborado um relatório intitulado *Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos*.

Informa a autora que esse documento não foi reconhecido pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) pelo “caráter de denúncia e por explicitar a fragilidade da situação da EJA” no país (VENTURA, 2008, p. 216). Nas palavras de Haddad (2009, p. 359) o encontro de Natal, em 1996, “foi um momento síntese do processo preparatório brasileiro” que culminaria na V CONFITEA, em 1997. Após a realização do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, os movimentos de EJA nos estados se organizaram para fundar fóruns representando os interesses regionais e, assim, fortalecer o movimento nacional.

o evento acabou por constituir importantes articulações, que influíram de maneira significativa no modo de participar da sociedade civil nos anos seguintes; em especial, a

mobilização impulsionou o surgimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos. O primeiro surgiu em 1996, no Rio de Janeiro, e gradativamente foram se organizando em todos os estados brasileiros. Os fóruns estaduais propiciaram a constituição de fóruns regionais, articulações que levaram à desconcentração dos fóruns nas capitais. Os fóruns estaduais e regionais acabaram por levar à organização dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs). O primeiro foi realizado no Rio de Janeiro em 1999; em seguida, realizaram-se anualmente, cada vez em um estado. Os fóruns são espaços de encontro de diversos atores sociais, educadores, ativistas, pesquisadores e gestores públicos e privados de programas de educação de jovens e adultos. Trata-se de um espaço de troca de experiências e informações, bem como de articulação para participação nos demais encontros, sem se constituir em uma estrutura verticalizada e de direção centralizada. (HADDAD, 2009, p. 359)

A respeito da importância da CONFINTEA V nos Fóruns de EJA, coloca Pierro (2005, p. 1130-1131) que os fóruns “tomaram para si os compromissos firmados pelo país na V CONFINTEA e nos anos que a ela se seguiram”. Afirma ademais que os fóruns adotaram um formato organizacional descentralizado, em rede, que serviu para organizar os ENEJAs⁶⁵ em parceria com entidades governamentais visando influir na política nacional de EJA. Contudo, Ventura (2008) questiona os vínculos entre os fóruns e o poder público ao afirmar que essa relação é dúbia e trouxe consequências profundas para a EJA, dado que a construção dessas políticas em parceria impediu um debate mais intenso sobre os determinantes estruturais da sociedade. A conexão entre órgãos governamentais e não governamentais mediante um fluido conceito de público/privado pode ser traduzida no financiamento pelo Estado de organizações da sociedade civil. Para Ventura (2008, p. 233) cabia

[...] assinalar que o primeiro ENEJA ocorre em um contexto caracterizado pelo reordenamento do

⁶⁵ O I ENEJA foi organizado pelos cinco fóruns estaduais (RJ, MG, ES, RS, SP) existentes naquele momento.

Estado e retração dos direitos sociais, a política social do Estado foi sendo reconfigurada tendo na focalização uma das marcas centrais. A abordagem restritiva do campo social e o caráter focal, apresentaram como consequência, uma estratificação sucessiva, em parcelas e sub-parcelas, cada vez mais específicas dos segmentos populacionais mais expropriados da classe trabalhadora. Pelo que podemos perceber, do ponto de vista da educação, os novos padrões de regulação decorrentes da nova relação entre Estado, capital e trabalho, conforme afirma Küenzer (2007, p. 24), “apontam para duas direções que se interam: a crescente privatização mediante a concepção da educação como função pública não-estatal e a fragmentação de ações através de programas fragmentados em substituição à formulação de políticas públicas”. Ou seja, as relações entre Estado e sociedade civil transformam-se em financiamento, por meio de parcerias, da esfera pública para a esfera privada.

Diante do liame entre as esferas pública e privada, intencionaram os fóruns de EJA, desde os primeiros ENEJAs, mobilizar parceiros que pudessem colaborar na maximização das perspectivas do movimento para a modalidade. A linha de atuação aprovada no II ENEJA, em 2000⁶⁶, previa:

- Participar dos espaços de articulação, organização e formulação de políticas de

⁶⁶ O II ENEJA realizou-se no Centro de Tecnologia Educacional, Campina Grande/PB, de 7 a 9 de setembro de 2000. Foi realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande, Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil e Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Paraíba e pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande, com o apoio do SESI; SESC; CEAAL; UNDIME; UFPB; UEPB; UNIPE; SEEPB e SEC de João Pessoa. A equipe de relatoria foi constituída por: Alexandre Aguiar (SAPÉ), Domingos B. Nobre (CEDAC), Eliane D. Furtado (UFCE), Jane Paiva (UERJ), José Barbosa da Silva (UFPB), Leôncio J. Gomes Soares (UFMG), Maria Aparecida Zanetti (UFPR), Sandro Soares de Souza (UERN), Silvia Tavares (Ação Educativa).

educação de jovens e adultos, tais como Fóruns, comissões estaduais e municipais;

– Dar providências imediatas para a implantação de novos Fóruns;

– Sistematizar e circular as informações entre os Fóruns, publicando um documento sobre sua história e funcionamento;

– Estabelecer uma rede de articulação para realização de pesquisas que resgatem a história e ações de educação de jovens e adultos nos estados onde já existem Fóruns. (ENEJA, 2000, p. 3-4)

Pierro (2005, p. 1130-1031) destaca que os fóruns, por meio da estratégia de inter-setorialidade e descentralização, se instalaram em vários estados, funcionando “como espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais”, congregando setores privados e públicos tendo em vista “atividades de informação, formação, mobilização e intervenção”. Ventura (2008, p. 225) afirma que, “em síntese, os Fóruns se auto identificam como uma nova forma de fazer política, a partir do envolvimento de interesses e atores diversos de forma propositiva em torno de um objeto comum, em diálogo/parceria com os governos”.

Como espaço plural os ENEJAs articulam diversos agentes, congregando interesses conflitantes em defesa tanto do trabalho quanto do capital. Isso fica claro na passagem que segue:

Participam do ENEJA representantes dos diversos segmentos que compõem os Fóruns: (1) professores de universidades, públicas ou privadas, que atuam com ensino, pesquisa ou extensão em EJA; (2) governo, nos níveis municipal e estadual; (3) organizações não-governamentais (ONGs) envolvidas em assessorias, projetos e/ou ações de EJA; (4) movimentos sociais/populares/sindicais que atuam de alguma forma, com EJA; (5) Sistema S, predominantemente representado pelos serviços sociais com ações em EJA; (6) professores/educadores que estejam atuando em sala de aula com EJA na Educação Básica; (7) estudantes, geralmente aqueles que de alguma forma estejam envolvidos com EJA, ensino, projetos de extensão ou pesquisa (universitários); e (8) alunos da EJA na educação básica.

Representantes dos oito segmentos, escolhidos pelos Fóruns, constituem a delegação estadual participante do Encontro Nacional (ENEJA). Cada delegado é representante das deliberações dos seus Fóruns e dos seus respectivos segmentos. Cabe destacar que cada Fórum tem uma dinâmica própria; dessa forma, os critérios para a constituição da delegação variam em função da característica de cada um, não havendo um estatuto ou regimento único para tal escolha. (VENTURA, 2008, p. 215)

No Portal dos Fóruns de EJA no Brasil aponta-se que o Ministério da Educação (MEC) é “um interlocutor privilegiado”, principalmente em decorrência do crescimento do número de fóruns até aquele momento⁶⁷⁶⁸ e pela expressividade nacional angariada pelo ENEJA⁶⁹. Segundo o histórico nessa página virtual, os fóruns realizam

⁶⁷ O ano de 2004 marca, segundo o relatório final do VI ENEJA, realizado em Porto Alegre, que os fóruns alcançaram todo o território nacional, sendo que “Os Fóruns de EJA, como movimento social, caracterizam-se pela diversidade na forma como vêm se constituindo e pela capacidade de mobilização com que se têm instalado, alcançando, atualmente, quase todo o território nacional. Em 2004, são 24 os Fóruns Estaduais presentes, 19 Fóruns regionais e uma comissão pró-Fórum e apresentam a seguinte configuração nos estados e Distrito Federal: Região Norte — Rondônia (RO) e Regional RO (Ji-Paraná), Roraima (RR), Amazonas (AM), Tocantins (TO), Pará (PA), Comissão pró-Fórum do Acre; Região Sul — Rio Grande do Sul (RS), Fóruns Regionais do RS (Serra, Litoral, Fronteira, Santa Cruz, Central, Pelotas, Noroeste, Porto Alegre, Grande Porto Alegre), Santa Catarina (SC), Paraná (PR); Região Sudeste — Espírito Santo (ES), Minas Gerais (MG) e Fóruns Regionais de MG (Vale das Vertentes, Norte, Nordeste, Leste, Oeste e Zona da Mata), Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP) e Fóruns Regionais SP (Nordeste e Oeste); Região Centro-Oeste — Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS), Distrito Federal (DF), Goiás (GO); Região Nordeste — Bahia (BA), Fórum Regional BA (Extremo Sul); Piauí (PI), Alagoas (AL), Sergipe (SE), Rio Grande do Norte (RN), Paraíba (PB), Pernambuco (PE) e Ceará (CE)”. Disponível em: <<http://forumeja.org.br>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

⁶⁸ Até o momento de finalização dessa dissertação o histórico apresentava como última data de atualização o ano de 2005 (Fóruns, [s.d.]).

⁶⁹ Segundo informações contidas no sítio virtual dos Fóruns de EJA nacional existem no presente momento cinquenta e oito fóruns entre estaduais e regionais (Fóruns, [s.d.]).

parcerias com o Estado contribuindo na formulação e efetivação de ações para EJA.

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 – CNAEJA⁷⁰ –, assim como em um colegiado de representantes com o qual o ministério tem dialogado permanentemente. (FÒRUNS, [s.d.]).

Porém, essa parceria dos fóruns com o Estado diferenciou-se entre os governos FHC e Lula da Silva. Haddad (2009, p. 357) afirma que durante o período do presidente FHC (1995-1998/1999-2002) o Brasil passou por reformas de caráter neoliberal “dentro da lógica de diminuição das responsabilidades do Estado”. Complementa o autor que o governo atendeu aos interesses privados de mercantilizar essa oferta educacional e, quando muito, lançou políticas para EJA nos limites do assistencialismo compensatório para o alívio da pobreza (2009, p.359). A relação entre fóruns e governo FHC foi tensionada por esse último ter apresentado em Hamburgo um documento diferente do proposto pelos fóruns de EJA. Para Pierro (2005, p. 1127)

Durante os oito anos da presidência de Fernando Henrique Cardoso, o governo federal conferiu lugar marginal à educação básica de jovens e adultos na hierarquia de prioridades da reforma e da política educacional, fechou o único canal de diálogo então existente com a sociedade civil organizada – a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) – e, por meio do programa Alfabetização Solidária, remeteu para a

⁷⁰ A Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) de caráter consultivo tem por finalidade “assegurar a participação da sociedade no Programa, assessorando na formulação e implementação das políticas nacionais e no acompanhamento das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos”, sendo “composta por personalidades reconhecidas nacionalmente e por pessoas indicadas por instituições e entidades representativas da área educacional, de âmbito nacional, até o limite de dezesseis membros titulares e respectivos suplentes, designados pelo Ministro de Estado da Educação”. A CNAEJA foi instituída pelo *Decreto n.º 6.093, de 24 de abril de 2007*. (BRASIL, 2007).

esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo.

Contudo, acrescenta que a situação começaria a mudar com a posse de Lula da Silva em 2003 que, “operou inicialmente uma mudança discursiva”, porém, ainda vinculada a “programas emergenciais de alívio da pobreza” (2005, p. 1129). Haddad (2009, p.362) afirma que o “movimento de EJA no governo Lula se aproximou do governo federal, identificando-o como parceiro e por ele é reconhecido como interlocutor”. Em concordância com esse entendimento da relação entre governo federal e fóruns de EJA, Paiva (2006, p. 531) afirma que os fóruns e o governo federal entabulam negociações visando construir políticas para EJA no Brasil:

A legitimidade desses espaços de produção – os Fóruns, aos quais se atribui a categoria de movimento social – vem sendo reconhecida, no atual momento histórico, pelo governo federal que, identificando a potência das articulações políticas e ideológicas ali realizadas, tem mantido com eles canais de interlocução direta e formal visando à elaboração, consolidação, avanço, enraizamento das políticas públicas de direito à educação de jovens e adultos.

É possível concluir, por meio dos autores citados, que os Fóruns de EJA começaram a se formar pelo movimento preparatório para a V CONFINTEA em 1997, assumindo as prerrogativas derivadas desse encontro. Durante os governos FHC (1995-1998/1999-2002) os fóruns e o governo federal mantiveram poucas e tensas relações, principalmente, em razão do entendimento sobre o que seria a EJA. Porém, durante os governos Lula da Silva houve uma aproximação entre os fóruns e o governo federal, alicerçando uma parceria com vistas à proposição de políticas públicas para a modalidade no país. Ressalto que os autores supracitados vêem o governo FHC como responsável pela colocação das prerrogativas neoliberais no Brasil, atingindo as políticas sociais e seus limites na ampliação do direito à educação. De outra forma, mesmo que de maneira tímida, sugerem que o governo Lula operou uma mudança discursiva sem, contudo, questionar o lastro das proposições políticas encadeadas durante essa administração. Em suma, compreendo esses dois governos (totalizando dezesseis anos) como implementadores de

uma mesma plataforma econômica e política no país, pela qual são ampliadas as capacidades da expropriação capitalista. Nesse sentido, não se trata de afirmar que são dois governos neoliberais, mas, sim, de asseverar que são quase duas décadas de pleno desenvolvimento do capital-imperialismo no Brasil. Leher (2010) assinala que o governo Lula dá sequência às políticas iniciadas no governo FHC, contudo, garantindo formas de governabilidade diferentes. Destarte, evidencia esse autor que

O governo Cardoso atuou no sentido de redefinir os marcos normativos da educação em distintos níveis. No plano mais geral, disputou e venceu os embates pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), avançando também no novo desenho institucional do Estado, por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado e na redefinição do financiamento da educação fundamental por meio do FUNDEF. Mas as medidas operativas mais específicas não foram negligenciadas: parâmetros curriculares, sistemas centralizados de avaliação, escolha de reitores nas universidades, composição e natureza do Conselho Nacional de Educação, disjunção educação profissional e propedêutica, em suma, seu governo encaminhou um conjunto de medidas que realmente alcançou todos os níveis e modalidades da educação. Assim, ao examinar o governo subsequente, mais do que considerar as realizações quantitativas, importa analisar se o projeto conduzido por Cardoso foi modificado em sua lógica fundamental. [...] Na Carta aos Brasileiros – um documento-compromisso elaborado em nome de Lula da Silva poucas semanas antes das eleições de 2002 para fortalecer a confiança da alta finança e das corporações reunidas na Câmara de Comércio Brasil – Estados Unidos, na Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP, na Federação Brasileira de Bancos – FEBRABAN, entre outros grupos de interesse – Lula da Silva afirmava que, se eleito, manteria a agenda macroeconômica em curso no governo Cardoso, respeitando todos os contratos elaborados no período de neoliberalismo duro. Longe de ter sido uma peça puramente eleitoral, a

Carta vem balizando as medidas de seu governo. Com efeito, a convocação de Henrique Meirelles, ex-presidente do Banco de Boston, para o Banco Central, de Roberto Rodrigues para a agricultura, de Antonio Pallocci para a fazenda, junto com o *staff* das finanças do período Cardoso, confirmaram que seu governo seguiria a mesma trilha aberta por Cardoso, embora promovendo ajustes que fortalecessem a governabilidade, aliás, o principal motivo que levou setores de Washington e da alta burguesia a verem com bons olhos sua eleição e seu governo (Leher, 2003). Já na posse do primeiro ministro da educação do novo governo, Cristóvam Buarque, era perceptível a desenvoltura do Banco Mundial (pela) lógica do controle por meio da avaliação e a adesão a agenda da OCDE/UNESCO da “educação ao longo de toda a vida” (Relatório Jacques Dellors). (LEHER, 2010, p 378-381)

Fundamentalmente, os dois governos trataram de arrolar as políticas sociais, incluindo-se a educação nos processos de subordinação ao capital-imperialismo internacional. O azeitamento das relações entre setores ligados aos trabalhadores e o governo Lula, entre eles os movimentos de educação, foram de basilar importância para por em prática os projetos do capital. Carreando as expectativas desses grupos o governo Lula cimentou uma relação supostamente próxima que procurava incitar uma compreensão de atendimento às demandas populares. Assim, movimentos da educação, como os relativos à EJA, inicialmente, serão condescendentes com esse governo. Um exemplo dessa postura são os ENEJAs em que é possível verificar a articulação entre diferentes agentes para a consagração de uma agenda articulada globalmente para a educação.

Com base nesses elementos é importante considerar as propostas e entendimentos propalados pelos Fóruns de EJA no Brasil em função da realização dos ENEJAs. Esses encontros são realizados desde 1999 e está na 12ª edição. Ao final de cada encontro publica-se um relatório sobre a modalidade no Brasil. Nesses relatórios percebem-se as articulações operadas entre os Fóruns e a UNESCO. Esse é o foco da próxima seção.

4.2 PAPEL DA UNESCO NOS FÓRUNS DE EJA

Os relatórios-síntese dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) são documentos fundamentais para a compreensão do papel dos ENEJAs e dos Fóruns na discussão e proposição de intervenções políticas em relação à EJA no Brasil. De outro lado, por seu intermédio verifica-se como ocorreram as articulações entre a UNESCO e os Fóruns na qualidade de organização da sociedade civil. Os fóruns são espaços contraditórios, crivados por disputas conjugadas em sua relação com o Estado brasileiro e com a UNESCO.

Conforme apresentado, os Fóruns de EJA se formaram atendendo a convocatória da UNESCO para a V CONFITEA [sic], em 1997, e o ENEJA surgiu em atendimento à “convocatória da Oficina Regional da UNESCO – OREALC, no Chile, em 1998, para um balanço após um ano de Hamburgo” (VENTURA, 2008, p. 220). Ou seja, a organização dos Fóruns ocorreu amparada nos interesses da UNESCO que se fez presente em todos os ENEJAs na condição de apoiadora. No documento do II ENEJA, realizado em 2000, aponta-se a incumbência da UNESCO em coordenar as políticas para EJA no país num movimento deliberado de conjunção de interesses públicos e privados:

Na Conferência de Hamburgo, o Brasil assinou diversos compromissos públicos, dentre os quais o de participar da estratégia regional de *seguimento das políticas nacionais, coordenada pela UNESCO*. Foi no âmbito dessa estratégia que em outubro de 1998 realizou-se um seminário nacional em Curitiba, preparatório à reunião sub-regional dos países do Mercosul e Chile, que ocorreu em Montevidéu em novembro do mesmo ano. Nas reuniões de Curitiba e Montevidéu ficou indicada a necessidade de promoção periódica de encontros nacionais de educação de jovens e adultos, tradição essa inaugurada em setembro de 1999 com a realização do I ENEJA no Rio de Janeiro, cujo tema foi *a construção de uma política articulada entre os diferentes segmentos governamentais e não governamentais*. (ENEJA, 2000, p. 1) sem grifos no original.

No primeiro encontro é notável a influência da UNESCO, já que entre suas principais prerrogativas, a premência da ideia de alargamento do conceito de EJA fazendo-se “uma leitura brasileira” dos documentos da V CONFINTEA, Hamburgo/1997 (ENEJA, 1999, p. 1). Ou seja, no I ENEJA houve, conforme evidenciarei abaixo, o intento, por parte tanto da UNESCO quanto dos fóruns, de transpor as prescrições da V CONFINTEA de maneira a adaptá-las à realidade de EJA nacional, da qual deriva a articulação entre o “direito à educação”, tão reclamado pelos movimentos da modalidade no país, e a estratégia de ELV, configurando, assim, o “direito à educação continuada ao longo da vida”. Uma das conferências foi realizada pelo consultor da UNESCO José Rivero⁷¹ que destacou a importância do *Relatório Delors* indicando que os quatro pilares educativos (aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a aprender) são “inspiradores no processo de atualização do conceito de educação de jovens e adultos” (ENEJA, 1999, p. 2). O documento destaca a V CONFINTEA, ressaltando que o direito à educação, principal questão defendida pelo movimento de EJA no Brasil, se coaduna com o reconhecimento, proposto na *Declaração de Hamburgo*, da Educação ao Longo da Vida:

O reconhecimento do “direito à educação” e do “direito a aprender por toda a vida” é, agora, “mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas.” Uma proposta de educação fundamentada na Declaração de Hamburgo deve também reconhecer a riqueza proporcionada pela diversidade cultural, bem como a necessidade de respeitar o conhecimento e as formas de aprendizagem dos diferentes grupos sociais. (ENEJA, 1999, p. 2)

Tendo os fóruns se apropriado do conceitual da UNESCO relativo à ELV, reforçam o lastro de sua função no Brasil ao considerar, em questionamento ao governo FHC, que “ao contrário das políticas de curto prazo que estão sendo promovidas, há que se aprofundar a compreensão e os sentidos de educação continuada de jovens e adultos

⁷¹ José Rivero é professor peruano e é consultor especialista regional da UNESCO para América Latina e Caribe.

ao longo da vida” (ENEJA, 2000, p. 2). O questionamento colocado no segundo encontro deriva da perspectiva assumida pelos fóruns na primeira edição do ENEJA. Entendendo a EJA sob outra identidade, os Fóruns assumem a tarefa de “não deixar que a EJA volte a ser encarada como educação compensatória, mas afirmada como direito de cidadania” (ENEJA, 1999, p. 3). Diante dessa situação, este

buscou contribuir para a ampliação e a melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, mediante o estabelecimento de políticas de cooperação, articuladas entre as esferas de governo e os segmentos governamental e não-governamental. Ao renovar o interesse pela temática da alfabetização, da educação para a cidadania e a formação para o trabalho, o encontro pretendeu colaborar para a revisão e o alargamento do conceito de EJA, propiciando uma leitura brasileira da Declaração de Hamburgo e da Agenda para o Futuro. (ENEJA, 1999, p.1)

O projeto da UNESCO para EJA articula-se de maneira contraditória ao histórico de lutas do movimento de EJA no Brasil. A alegada “falta de compromisso do governo federal” (ENEJA, 2000, p. 2) choca-se com a proposta defendida pelos fóruns de “construção de uma política articulada entre os diferentes segmentos governamentais e não governamentais” (ENEJA, 2000, p. 1), mas, de outra maneira, encontram os fóruns suporte no apoio prestado pela UNESCO. A ausência do governo no fomento das políticas defendidas pelos fóruns acabou por sedimentar ainda mais a relação entre os fóruns e a UNESCO. Esta condição acrescenta mais uma contradição: os fóruns enquanto movimento de defesa da educação do trabalhador se vincula a um organismo multilateral que defende o capital, destarte a presença da UNESCO em todos os ENEJAS. Mesmo sendo um espaço plural, com conflitos e disputas, são reiteradas as prescrições dessa OM materializadas nos documentos dos ENEJAS. Exemplo maior disso, como veremos adiante, é a apropriação e disseminação da noção de ELV por meio dos relatórios de diversos ENEJAS.

O tema central do II ENEJA (2000) estava ancorado na alfabetização, tendo como foco questões pedagógicas ligadas ao conceito de EJA no país. Procurou-se incitar articulações que tivessem em vista a construção de políticas que oferecessem respostas para

reformular o modelo de EJA vigente no país. Dessa maneira, em seu relatório questiona-se: por que

[...] o fato de que o avanço na produção do conhecimento ao longo destas últimas décadas não repercute nas políticas públicas modificando estruturas arcaicas e viciadas de organização do ensino com jovens e adultos no sistema educacional? Essa é, ainda, uma questão sem resposta. (ENEJA, 2000, p. 2)

Essa situação, nas palavras de Ventura (2008, p. 221), indica que “o não enfrentamento dos problemas educacionais em sua gênese e estrutura estava ocorrendo no ENEJA e a discussão que prevalecia voltava-se, predominantemente, para aspectos pedagógicos sobre a alfabetização”. Portanto, os ENEJAs nascem sob o sintagma da sujeição aos ditames do capital, defendendo o direito à educação para os trabalhadores, mas com o instrumental estratégico derivado da UNESCO⁷². Inicialmente, o propósito dos fóruns colocava-se no enfrentamento político para garantir o direito à educação, procurando reverter o quadro de subalternidade condicionada à modalidade no país e, paulatinamente, assumiram, segundo os documentos derivados dos ENEJAS, proposições contidas na *Declaração de Hamburgo*, principalmente, a estratégia de ELV, compreendida como alargamento do conceito de EJA no Brasil.

Um exemplo do alinhamento do II ENEJA às estratégias da UNESCO se encontra no seguinte trecho:

O plenário indicou uma comissão de articulação composta por: Timothy Ireland, do Fórum da Paraíba, Moacir Gadotti, da RAAAB⁷³, e Maria Clara Di Pierro, do CEAAL⁷⁴, com a incumbência

⁷² Veremos adiante que a parceria entre Fóruns de EJA e UNESCO começa a ser repensada no IX ENEJA, realizado em Curitiba/PR no ano de 2007.

⁷³ “A Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB) “articula pessoas, grupos, organizações governamentais e não governamentais que atuam no campo da alfabetização e educação básica de jovens e adultos, concebidas estas como direitos humanos fundamentais e elementos cruciais de construção da cidadania, buscando construir um espaço de interlocução através de seminários, encontros e ações conjuntas”. (Nova, [s.d.]

⁷⁴ Segundo o sítio dessa organização: “O Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE), é uma rede global, criada em 1973, composta de organizações não governamentais, redes regionais, nacionais e setoriais em mais

de agendar em conjunto com o CONSED⁷⁵, a UNDIME⁷⁶ e representante dos fóruns já constituídos, uma audiência com o Ministro da Educação⁷⁷, levando o documento final do II ENEJA e uma carta propositiva contemplando as questões e os encaminhamentos já recomendados

de 75 países, reconhecida pela UNESCO como ONG internacional, com status consultivo no Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (Ecosoc). É uma rede estratégica que promove a aprendizagem como ferramenta para a participação ativa das pessoas. A missão do ICAE é promover a educação ao longo da vida como componente fundamental para que as pessoas possam exercer uma cidadania plena”. (ICAE, [s.d.]

⁷⁵ Segundo o sítio dessa organização: “O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), fundado em 25 de setembro de 1986, é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. O Consed tem por finalidade promover a integração das Secretarias Estaduais de Educação, visando o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade. Dentre as atividades do Conselho estão: participar na formulação, implementação e avaliação das políticas nacionais de educação; coordenar e articular ações de interesse comum das Secretarias; promover intercâmbio de informações e de experiências nacionais e internacionais; realizar seminários, conferências, cursos e outros eventos; desenvolver programas e projetos; e articular com instâncias do governo e da sociedade civil”. (CONSED, [s.d.]

⁷⁶ Segundo o sítio dessa organização: “A Undime é uma associação civil, sem fins lucrativos, constituída no dia 10 de outubro de 1986. Sua sede se localiza na capital da República, em Brasília. De lá é coordenada toda a rede de participação de seus membros e seccionais, dando destaque às ações que tenham por objetivo central a formulação de políticas educacionais. A sua missão é articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Por meio da Undime, as secretarias municipais de educação podem estabelecer redes solidárias de troca de informações e experiências. Dessa forma, a Undime proporciona aos seus representantes a oportunidade de integrações regional e nacional. A Undime organiza e promove pesquisas, reuniões, seminários e fóruns voltados à educação pública, cidadã e de qualidade para todos e, além disso, mantém contatos com sindicatos, confederações, associações, organizações não governamentais, movimentos sociais, redes e demais entidades da sociedade civil, que tenham interesse no processo educacional. Estabelece, também, relações com as três esferas do poder público: Judiciário, Legislativo e Executivo, almejando contribuir para a formulação, promoção e acompanhamento de políticas nacionais de educação”. (UNDIME, [s.d.]

⁷⁷ À época era Ministro da Educação o economista Paulo Renato de Souza. Sua administração decorreu entre os anos de 1995 e 2002.

para a educação de jovens e adultos, tais como: a) definição de uma política pública nacional; b) legitimidade dos Fóruns como interlocutores [...] d) planejamento estratégico (com recursos alocados) para atender à demanda no marco dos 15 anos da Conferência de Dakar. (ENEJA, 2000 p. 4)

O II ENEJA deflagrou, por meio de uma carta, encaminhamentos que têm como referência a Conferência de Dakar, propondo-os como política nacional e tendo os fóruns como interlocutores. Os fóruns assumem, não sem conflitos, o papel de defensores das prerrogativas da UNESCO, disseminando-as no contexto de EJA nacional. Ventura (2008) entende que os ENEJAS

demonstram (não sem controvérsias e embates internos) assimilar hegemonicamente o pensamento dos organismos internacionais, especificamente, a partir da V CONFITEA [sic], ou seja, observou-se que os marcos conceituais adotados pela UNESCO (cada vez mais influenciada pelo Banco Mundial) passaram a ser incorporados pelas lideranças dos Fóruns e defendidos nos Encontros Nacionais, como bandeira de luta. (VENTURA, 2008, p. 338)

No III ENEJA realizado em São Paulo, em 2000⁷⁸, legitimam-se as estratégias políticas formuladas pela UNESCO. A construção de consensos, segundo o relatório desse encontro, afiança a centralidade desta OM na produção e definição de políticas para EJA na América Latina e, por consequência, no Brasil:

No plano internacional, deve-se recordar que durante os anos 90 a ONU organizou diversas conferências internacionais sobre desenvolvimento social, reafirmando que a educação é um direito humano fundamental, “a coluna vertebral do desenvolvimento social

⁷⁸ O III ENEJA realizou-se no Centro de Convenções do Anhembi, em São Paulo/SP, de 5 a 6 de setembro de 2001. A equipe de recuperação das anotações para o relatório foi composta por Jane Paiva (UERJ) e Timothy Ireand (UFPB), sendo esse último o coordenador do encontro.

sustentado” e a “chave do século XXI”. Em Dacar, 2000, avaliando a década de 90, os países presentes reafirmam seis metas, e a partir daí a UNESCO reúne organizações não-governamentais para debater a temática de educação para todos e uma consulta coletiva internacional realiza-se em Bangkok, Tailândia, em julho de 2001, pouco antes da consulta latino-americana que teve lugar em Santiago do Chile, em agosto de 2001. Os consensos e metas das Conferências de Hamburgo e Dacar, fundamentais para o fortalecimento da educação de jovens e adultos na América Latina, reafirmam que a educação é um direito das pessoas em qualquer idade, entendida como processo que se estende ao largo de toda a vida, e que tem nas escolas um espaço privilegiado, mas não único. Para que essas ênfases possam se fazer prática, vislumbram-se algumas ações futuras a serem realizadas, como por exemplo a ratificação da importância de a UNESCO – e de maneira particular a oficina regional para a América Latina – continuar animando esse processo, em nova etapa de produção e definição de políticas. O diálogo, a cooperação e a pressão exercidos por este organismo internacional são importantes. (ENEJA, 2001).

Diante da sedimentação dessa parceria entre a UNESCO, como organismo multilateral, e os Fóruns de EJA, como organismos da sociedade civil, referenda-se o consenso em torno das estratégias a serem implementadas pela modalidade no país. Haddad (2009) afirma que uma das questões centrais colocadas pelos fóruns refere-se à apropriação da ELV:

Os fóruns vêm pautando um conjunto de questões ao longo destes últimos anos [...] a primeira das questões colocadas pelos fóruns aos dirigentes educacionais refere-se à articulação entre os programas de alfabetização e os níveis mais elevados de escolarização, de modo que se garanta aos jovens e adultos a continuidade de estudos. Por um lado, trata-se da exigência de garantia efetiva do direito ao ensino fundamental público e

gratuito, constitucionalmente reconhecido, mas ainda não assegurado. Por outro lado, reflete a adesão ao paradigma da educação continuada ao longo da vida e à concepção ampliada de alfabetização que, diante do aumento das exigências sociais de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, reivindica processos de aprendizagem mais ricos e alongados que, para além dos conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita e das técnicas de cálculo, assegurem o letramento, entendido como o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que favoreçam o uso desses conhecimentos nas mais diversas práticas sociais. (HADDAD, 2009, p. 368)

O IV ENEJA, realizado em Minas Gerais, em 2002⁷⁹, repõe a estratégia de ressignificação do sentido atribuído à EJA. Mediante as considerações feitas na *Declaração de Hamburgo*, V CONFINTEA, em 1997, propõe a

Ressignificação do campo de EJA, tendo em vista o contexto e a realidade contemporâneas, exigente de novos sentidos para a aprendizagem e conhecimento permanente [...] Hoje se reconhece que o campo de atuação da EJA incorpora tanto as perspectivas da educação popular [...] quanto as perspectivas da educação escolar, ambas consagradas na V CONFINTEA, alargando o conceito. (ENEJA, 2002, p. 1)

⁷⁹ O IV ENEJA ocorreu no SESC, Venda Nova, em Belo Horizonte/MG, de 21 a 24 de Agosto de 2002. Foi realizado pelo Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, AEC/MG, AEJA, CEDEFES, Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, Instituto Marista de Solidariedade, MST/MG, Secretaria de Estado da Educação de Belo Horizonte e Ipatinga, SESI/MG, UEMG, UFMG. Recebeu apoio da ABONG, AEC, CEAAL, CONSED, Fórum de Pró Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, MEC, TEM, SESI, UNDIME, UNESCO. Relatora Jane Paiva (UERJ), José Barbosa da Silva (UFPB), Alexandre Aguiar (SAPÉ), Maria Margarida Machado (UFGO), Domingos B. Nobre (CEDAC), Eliane D. Furtado (UFCE), Maria Alice de Paula Santos (Instituto Paulo Freire), Maria Amélia Giovanetti (UFMG), Maria Aparecida Zanetti (UFPR), Tânia Moura (UFAL) e Timothy Ireland (UFPB), o último coordenou o encontro

A ideia de ressignificação do conceito de EJA, desconsiderando o contexto de sua produção, os alinhamentos a ela interpostos e as atribuições relegadas pelos agentes formuladores, indicam que os ENEJAs e fóruns de EJA, por meio dos relatórios dos encontros, reproduziam acriticamente as demandas propaladas pela UNESCO para essa modalidade da educação. Mesmo que a composição do ENEJA seja plural e haja disputas nas deliberações e ações, acabam por reproduzir hegemonicamente os interesses do capital mediados pela UNESCO. Nas palavras de Ventura (2008), isso incorre em que

a adoção de conceitos, nos encontros e documentos, pressupondo a sua compreensão, sem que o mesmo tenha sido discutido e/ou tensionado, parece contribuir para ratificação de determinadas concepções teóricas como verdades intocadas, por representar, de fato, a visão e os interesses da maioria que os compõem, ou seja, dos formuladores hegemônicos no ENEJA. (VENTURA, 2008, p. 237)

O relatório do V ENEJA ocorrido em Cuiabá, em 2003⁸⁰, chama a atenção por ter publicado, além de suas considerações sobre a modalidade de EJA, os compromissos assumidos na Conferência de Bangcoc, Tailândia, realizada em 2003 (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2003). No relatório do V ENEJA foi reproduzida na íntegra o documento intitulado *Chamado à Ação e à Responsabilização*, sendo esse documento um balanço intermediário da V CONFINTEA e visou reafirmar os acordos realizados por governos:

Diante destes desenvolvimentos, nós, participantes do Balanço Intermediário⁸¹ da V CONFINTEA, reafirmamos nosso compromisso

⁸⁰ O V ENEJA ocorreu no Hotel Fazenda Mato Grosso, em Cuiabá/MT, de 3 a 5 de setembro de 2003. Informações sobre, realização, apoio e relatoria não constam no relatório.

⁸¹ O encontro em Bangcoc/Tailândia em 2003 é chamado de CONFINTEA + 6 por ter ocorrido no ano médio entre as duas CONFINTEAs. Esse encontro foi realizado para se fazer um balanço das realizações ocorridas desde a V CONFINTEA, em Hamburgo, em 1997, e contribuir na realização da VI CONFINTEA em Belém/PA, em 2009.

para com a Declaração de Hamburgo e A Agenda para o Futuro. Queremos lembrar ao mundo que a educação e aprendizagem de adultos é um direito humano básico e, por isso, deve permanecer sendo uma responsabilidade coletiva, compartilhada por todos os que aprendem, pelos educadores de adultos, organizações governamentais, não governamentais e da sociedade civil, o setor produtivo e entidades internacionais assim como toda a família das Nações Unidas. Todos estes atores e parceiros devem trabalhar com a UNESCO e demais agências da ONU para impulsionar, monitorar coletivamente e responder pelo endosso à implementação da aprendizagem ao longo da vida, feito por ocasião da V CONFINTEA. (ENEJA, 2003, p. 3)

E ainda:

[...] nós conclamamos aos Estados Membros, às agências bi e multilaterais, às organizações não governamentais e da sociedade civil e aos movimentos sociais que incluam a educação e aprendizagem de adultos em todas as iniciativas de desenvolvimento e programas sociais como contribuição essencial à *prosperidade econômica, desenvolvimento sustentável, coesão social e solidariedade* [...] que se aceite que o compromisso com a aprendizagem ao longo da vida para atingir a prosperidade econômica e a coesão social é uma resposta necessária à globalização assim como componente essencial do desenvolvimento comunitário local e da realização individual [...] que se articulem de maneira orgânica as recomendações da V CONFINTEA para a alfabetização e educação básica de adultos com o Plano Internacional de Ação da Década de Alfabetização das Nações Unidas e o Marco de Ação de Dakar, implementando-os na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. (ENEJA, 2003, p. 4) sem grifos no original.

A adesão requerida pela “família ONU”⁸² conclama sincronicamente a sociedade civil, estados nacionais, setor produtivo e outras OMs para o curso de suas ações, compreendendo-as como fatores de desenvolvimento econômico e coesão social e realizáveis pela estratégia de ELV. Como discutido no II capítulo, entendemos que a estratégia educacional é projetada sobre a EJA para educar o trabalho e o trabalhador, com vistas à coesão social, à reposição da hegemonia burguesa e a formar o sujeito conforme as demandas do sistema produtivo. Em suma, a UNESCO, por meio da ELV, projetada sobre a EJA, visa formar um novo conceito de ser humano para o trabalho na sociedade do século XXI.

Também nesse ENEJA é citada a perspectiva de mudança na política por ocasião da eleição de Lula da Silva. O alegado abandono por parte do governo FHC dá espaço para a expectativa de serem reconhecidas as políticas dos Fóruns e de outros agentes participantes dos ENEJAs:

No momento em que o mundo discute as metas de 1997 na V CONFINTEA+6, em Bangkok, e sua perspectiva para os próximos quatro anos; em que a Década da Alfabetização se institui no país e com a mudança do cenário do Governo Federal, o compromisso do V ENEJA com a educação de jovens e adultos se reforça, para estabelecer e avançar nos compromettimentos do Estado em relação à formulação de políticas públicas com o concurso efetivo da sociedade, na reafirmação do direito à educação básica para todos. (ENEJA, 2003, p. 2)

Com base na expectativa de reverter o quadro de marginalidade da modalidade no cenário educacional brasileiro, os Fóruns vislumbram, no governo Lula da Silva, a possibilidade de transmutar a agenda política pautando-a nas propostas dos ENEJAs. Assim se coloca no documento final do VI ENEJA⁸³ realizado em Porto Alegre/RS no ano de 2004:

⁸² O documento *Chamado à Ação e à Responsabilização* da Conferência de Bangkok, Tailândia, realizada em 2003, cita a ONU e suas agências como uma família.

⁸³ O VI ENEJA realizou-se no Hotel Ritter, em Porto Alegre/RS, de 8 a 11 de setembro de 2004. Foi **realizado pelo** Fórum Estadual de Educação de Jovens e

No plano internacional, os acordos referentes à Década da Alfabetização, proposta em Assembleia Geral da ONU, e as novas repactuações da Conferência CONFINTEA+6, em Bangcoc, Tailândia, põem a UNESCO em diálogo e convocação constante do governo brasileiro, seja para o desenvolvimento de agendas específicas que cumprem determinadas metas, seja para a realização de programas e projetos. A parceria repercute em inúmeras ações, alinhando-se a UNESCO na luta dos Fóruns pelo direito à EJA (ENEJA, 2004).

A articulação da agenda sedimentada entre fóruns e UNESCO agrega, segundo o VI ENEJA, o governo federal brasileiro. Esse seria o “cenário” ideal almejado pelos Fóruns que visava que seus intentos se manifestassem em lei para a EJA. Contudo, denunciava-se, em 2005, no VII ENEJA⁸⁴, que “os recursos ainda insuficientes, fragmentados e

Adultos do Estado do Rio Grande do Sul, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do RS (UNDIME-RS); Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Federação de Atendimento Socioeducativo do RS (FASE-RS); EJA Universitário; Objetivo; Diálogo Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; PUC/RS; SESI/FIERGS; Governo do Estado do Rio Grande do Sul/Secretaria de Educação; Prefeitura de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação. Recebeu apoio do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE); da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados; dos Fóruns de EJA; da Fundação Bradesco; do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB); Serviço Social do Comércio (SESC) Nacional; Serviço Social da Indústria (SESI) Nacional; UNESCO; Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/RS). Patrocínio do Ministério da Educação/SECAD; Fundação Abrinq; Natura. A equipe de relatoria foi composta por Edna Castro de Oliveira (UFES), Eliane Ribeiro (UNIRIO), Jane Paiva (UERJ), José barbosa da Silva (UFPB) .

⁸⁴ O VII ENEJA ocorreu no Centro de Treinamento em Educação (CNTI), em Luziânia/GO, de 31 de agosto a 3 de setembro de 2005. Foi realizado pelos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil; Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal (GTPA); Fórum EJA/DF; SECAD/MEC; Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (GDF); UnB; UNESCO; SINPRO/DF; UNDIME; RAAAB. Com o apoio da Faculdade de Educação da UnB; Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca (SEAP); Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES/MTE); Programa Crer para Ver/Fundação Abrinq e Natura Cosméticos; SESI Nacional; SESC Nacional; Faculdade

pulverizados, são os principais limitadores da oferta pública, sem o que não se cumpre o direito constitucional à educação” (ENEJA, 2005, p. 4). No relatório do VIII ENEJA⁸⁵, de 2006, afirma-se que diante dessa situação reafirma-se “que a lógica da desigualdade não se rompeu no campo educacional” (ENEJA, 2006, p. 1). A falta de organicidade da modalidade no país se refletiria na capacidade de massificar e dotar os programas com a permanência almejada para a alfabetização:

Embora se fale na necessidade de continuidade do processo de aprendizagem escolar, convive-se ainda com programas dispersos que se reduzem à alfabetização, fragmentados em relação à continuidade, limitando a educação de jovens e adultos a processos de escolarização, ao mesmo tempo em que o conceito de EJA caminha para a assimilação da ideia de educação ao longo da vida, tal como defendido na V CONFINTEA. Também os recursos incipientes, historicamente, têm sido um grave problema. (ENEJA, 2006, p. 3)

Ainda que frustrado com o Estado em razão dos recursos insuficientes para o financiamento da modalidade, o VIII ENEJA reafirmou o lastro de sua atuação.

Cenecista de Brasília (Faceb); Instituto Agustín Castejón (IAC); Editora Educarte; Associação dos Servidores da Fundação Educacional (ASEFE); Associação dos Servidores da Fundação Universidade de Brasília (ASFUB); Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo (APADA). A equipe de relatoria foi composta por Edna Castro de Oliveira (UFES), Eliane Ribeiro Andrade (UNIRIO), Eliane Dayse Furtado (UFCE), Jane Paiva (UERJ), José Barbosa da Silva (UFPB), Maria Emília de Castro Rodrigues (UFG).

⁸⁵ O VIII ENEJA ocorreu na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife/PE, de 30 de agosto a 2 de setembro de 2006. Foi realizado pelos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil; SECAD/MEC; MTE; SEAP; Governo de Pernambuco/Secretaria de Educação e Cultura; UNDIME, Prefeitura do Recife; Prefeitura Popular de Olinda; Prefeitura de Camaragibe; UFPE; UNESCO; Centro Paulo Freire; SESI; SESC Pernambuco; Alfalit Brasil; Escola Marista Champagnat de Recife. Com o apoio de Cortez Editora, Gráfica Dom Bosco. Foram relatores Edna Castro de Oliveira (UFES), Jane Paiva (UERJ), José Barbosa da Silva (UFPB), Leila Loureiro (Escola Marista Champagnat de Recife).

Sensíveis aos movimentos do mundo e às oscilações nacionais, os fóruns permanecem com disposição férrea de lutar ainda mais pela finalidade que os originou. É tempo de eleições, de mudanças, de (des)continuidades políticas, de disputa em torno de ideias e projetos. A capacidade propositiva demonstrada pelos fóruns, uma vez mais neste ENEJA, não esmoreceu: pelo contrário, alimentou-se das tensões geradas para a sua realização e nutriu-se do exercício da tolerância, da espera esperançosa, da reinvenção possível da democracia como método, complexificada pelas exigências mundiais do poder econômico e do conhecimento. Emergem novas formas de ser movimento organizado nesse país e nesse continente: os fóruns as representam. (ENEJA, 2006, p. 2)

Após o período de esperanças e expectativas por parte do ENEJA por causa da posse de Lula da Silva em 2003, no VIII ENEJA teceram-se ressalvas à sua relação com o Estado. Para Ventura (2008, p. 229) houve um tensionamento dessa parceria em função da discussão sobre a identidade dos fóruns:

A discussão sobre a identidade dos Fóruns deflagra a tensão quanto à sustentação do ENEJA e a sua relação com o governo federal; principalmente no que tange à questão da sua autonomia e capacidade crítica, considerando principalmente sua dependência de financiamentos, especialmente dos advindos do MEC, que, por sua vez, firma convênio com a UNESCO, que, conforme assinalado está relacionada ao Banco Mundial, servindo por vezes apenas de intermediária dos empréstimos do MEC com o Banco.

Desta feita o documento do VIII ENEJA expressa sua preocupação em relação ao governo. O vínculo com o governo poderia comprometer sua autonomia como movimento social. No encontro posterior, em 2007, o questionamento é feito diretamente ao outro parceiro dos fóruns, a UNESCO. Frente às expectativas manifestadas no VIII ENEJA, numa conjuntura de eleições e esperanças de inserir suas

propostas na política educacional, apresenta-se, pela primeira vez, em Curitiba, em 2007, no IX ENEJA⁸⁶ a necessidade de “problematizar a influência dos organismos multilaterais, inclusive da UNESCO, estabelecendo condições de parceria que assegurem a autonomia da política educacional pública estatal” (ENEJA, 2007, p. 17).

O IX ENEJA contou com diversas atividades promovidas pela UNESCO. Um exemplo disso foi a conferência de abertura do evento que teve a participação dos três setores “parceiros”⁸⁷. Os fóruns, por meio do ENEJA, começaram a rever as relações até então estabelecidas

⁸⁶ O IX ENEJA ocorreu no Teatro Guaíra, em Curitiba/PR no dia 18 de setembro e no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, em Pinhão/PR, de 19 a 22 de setembro de 2007. Foi realizado pelos FÓRUMS de Educação de Jovens e Adultos do Brasil e organizado pelo FÓRUM Paranaense de EJA. Com o apoio da Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS/CUT); Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná; Central Única dos Trabalhadores (CUT); Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE); CONSED; Editora Educarte; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (FAFIMAN); Faculdades Presidente Kennedy; GTPA-Fórum EJA/DF-Portal; Instituto de Filosofia da Libertação (IFIL); MEC/SECAD/DEJA; Ministério da Justiça (MJ/SNJ/DEPEN); Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA/CGDHSDT); MTE/SENAES/SPPE/DEQ; UNESCO; Pós-Graduação Faculdades Bagozzi; Rádio e Televisão Educativa do Paraná (RTVE); Secretaria de Estado da Cultura do Paraná (SEEC); SEAP; Secretaria Nacional de Juventude (PROJOVEM); Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Secretarias Municipais de Educação de Campina Grande do Sul, Campo Largo, Carambeí, Castro, Curitiba, Fazenda Rio Grande, Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Guarapuava, Iratí, Londrina, Maringá, Pato Branco, Piraquara, Ponta Grossa, Prudentópolis, Rebouças; SESI; SESC; Sindicato dos Petroleiros do Paraná e Santa Catarina (SINDPETRO); Sindicato dos Servidores Municipais do Magistério de Araucária (SISMMAR); TV Paulo Freire; UNDIME; Universidade de Brasília/Faculdade de Educação/CDTC-Portal Fóruns EJA Brasil; Universidade Estadual de Londrina – UEL; Universidade Federal do Paraná – UFPR; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)/PROEJA. Compuseram a relatoria: Ágata Regiane Quissini (FÓRUM SC); Analise de Jesus da Silva (FÓRUM MG); Breno Louzada Castro de Oliveira (FÓRUM ES); Cláudio Marques Neto (FÓRUM SP); Giselle Moura Schnorr (FÓRUM PR); Magdalânia Cauby França (FÓRUM BA).

⁸⁷ A conferência inicial contou com a participação de movimentos sociais, Estado e OM. “A mesa de Abertura Oficial contou com a presença do Governador do Estado do Paraná Roberto Requião, do Secretário de Estado de Educação do Paraná Maurício Requião de Mello e Silva, FÓRUMS de EJA Brasil, FÓRUM Paranaense de EJA, representação da UNESCO Hamburgo e Brasil, representante da OEI”. (ENEJA, 2007, p. 6).

com essa OM. Conforme citado, o IX ENEJA não se posicionou de maneira contrária a UNESCO, porém, afirmou que era necessário problematizar sua atuação visando garantir autonomia da política de Estado. De um lado, o IX ENEJA procurou garantir sua autonomia e, de outro, avolumar sua atuação junto aos espaços liderados pela UNESCO, como era o caso da VI CONFINTEA, a ser realizada dois anos após em 2009 no Brasil:

Quanto à VI CONFINTEA, a delegação da Região Sudeste reivindica que os fóruns tenham participação efetiva na organização da CONFINTEA. Que os FÓRUNS sejam parceiros do MEC na organização do evento. Indicou-se que o MEC reafirme junto às secretarias a necessidade das reuniões Estaduais com a participação dos FÓRUNS. (ENEJA, 2007, p. 11)

Contudo, diante da discussão da identidade dos fóruns nos últimos encontros, entendendo sua atuação imbricada a UNESCO como uma questão a ser debatida, desenvolve-se no X ENEJA⁸⁸ a demanda de repensar suas ações:

[...] nesse processo tem ocorrido um deslocamento do olhar dos Fóruns sobre si mesmos, tendo em vista as contradições em que estamos envolvidos, a abrangência e a pluralidade que nos

⁸⁸ O X ENEJA ocorreu no Colégio Municipal Professora América Abdalla, em Rio das Ostras/RJ, de 27 a 30 de agosto de 2008 e foi realizado pelos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil; MEC; UFRJ; UERJ; CEFET-Campos; Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro; Prefeitura Municipal de Rio das Ostras; Fundação Municipal de Educação de Niterói; Secretaria Municipal de Educação de Resende; Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis; Coordenação de EJA da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; Coordenação de EJA da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo; Coordenação de EJA da Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiras de Macacu; SESC. Com o apoio da UNESCO; MEC; MJ; MTE; CEFET-Campos dos Goytacazes; UERJ; Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro; Prefeitura Municipal de Rio das Ostras; Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE); SESC; SESI. Núcleo de relatoria: Alexandre Aguiar (UFMG), Edna Castro de Oliveira (UFES), Jane Paiva (UERJ), Jaqueline Pereira Ventura (UNESA), José Barbosa da Silva (UFPB), Luiz Olavo Fonseca Ferreira (UFMG).

caracterizam, forçando-nos a repensar os sentidos das práticas dos Fóruns de EJA em nível local e nacional [...] a poucos meses da realização da VI Conferência, o X ENEJA ganha significado particular: trata-se não apenas de celebrar nossa trajetória, mas de projetarmos para o futuro o dinamismo e os ensinamentos dos ENEJAs. É nessa perspectiva que colocamos em cheque a nossa capacidade de reorganização, de pensar o para quê dos Fóruns e a qual projeto de nação buscamos servir (ENEJA, 2008, p. 2).

No sentido de reorganizar e redirecionar os intentos dos fóruns, XI ENEJA⁸⁹, em Belém, em 2009, mesmo ano da VI CONFINTEA, também em Belém, aprofundou o entendimento de que as OMs interferem nas políticas públicas de EJA no país:

É desta realidade, da qual o movimento dos Fóruns não pode se alienar, que precisamos lembrar que desde 1999, quando da realização do I ENEJA, diante de um cenário em que as organizações internacionais influenciaram fortemente a política educacional e social no país, redefinindo os instrumentos de participação, que

⁸⁹ O XI ENEJA ocorreu no Centro Convenções e Feiras da Amazônia, Hangar, em Belém/PA, de 17 a 20 de setembro de 2009. Foi realizado pelos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil. Organizado pelo Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Pará. Com o apoio da UNESCO; MEC; Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); SESI; SESC; Centro de Convenções e Feiras da Amazônia (Hangar); Fundação Curro Velho; Paratur; Secretaria Estadual de Cultura do Pará; Secretaria Estadual de Governo do Pará; Secretaria de Estado de Educação do Pará; Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Estadual do Pará (UEPA); Instituto Federal do Pará (IFPA); Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-PA); União de Negros Pela Igualdade (UNEGRO); Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC). A equipe de relatoria foi composta por Eula Nascimento (UFPA), Jaqueline Ventura (UFF), Joana d'Arc Vasconcelos Neves (UFPA), Jussara de Paula Loch (PUCRS), Luiz Olavo Fonseca Ferreira (UFMG), Maria de Nazaré Corrêa da Silva (UEA), Maria Zeneide Gomes da Silva (SEDUC-PA/SEMEC), Sérgio Roberto Moraes Corrêa (UEPA). Colaboradores: Carlos Fabian (SEME-Vitória), Edna Castro (UFES), Leôncio Soares (UFMG), Marcos Podestá (IFES-Cachoeiro de Itapemirim), Maria Aparecida Zanetti (UFPR), Maria Margarida Machado (UFG).

se estabeleceu uma relação umbilical da UNESCO com os fóruns e o ENEJA. Hoje, em 2009, o XI ENEJA foi realizado em um contexto próximo à realização da VI CONFITEA [sic], o que se apresentou como desafio para o ENEJA repensar sua história, sua estrutura, organização e objetivos de forma autônoma, demarcando um território de contradições e conflitos advindos de várias concepções e práticas de EJA que desenham seu território. (ENEJA, 2009, p. 2)

Esse processo de redefinição da identidade dos fóruns e do próprio ENEJA foi uma guinada com vistas a uma maior autonomia em relação ao Estado. Entretanto, não se rompeu a parceria existente entre esses diferentes agentes propositores de políticas para a modalidade de EJA no país, como fica claro no excerto que segue:

[...] emerge, enquanto problemática, a difusa relação que os ENEJAs têm com o Ministério da Educação, tanto com as relações construídas nos Fóruns estaduais e regionais quanto com as administrações públicas. Nesse sentido, há um reconhecimento nesses grupos que grande parte do incômodo com esta relação entre os Fóruns e o Estado, também se constitui em função da própria indefinição quanto à concepção que temos do Movimento de Fóruns e de seu papel, como também pelo fato de que em algumas situações, o movimento dos fóruns não é devidamente reconhecimento por parte do governo. (ENEJA, 2009, p. 3)

Os ENEJA⁹⁰s compõem o principal encontro para formulação e disseminação de perspectivas educacionais para EJA no Brasil. Sendo um espaço plural e contraditório, defende, por um lado, a educação como direito para os trabalhadores e, de outro, disseminaram (e disseminam) a estratégia de ELV da UNESCO no país. Ao longo de sua história eles passaram de uma relação muito próxima à UNESCO para, no mínimo, um gradativo questionamento de sua atuação tanto nos

⁹⁰ À época da realização desse trabalho o relatório final do XII ENEJA, realizado em Salvador/Bahia no ano de 2011, não estava disponível nos sítios consultados.

encontros como nos próprios fóruns. Esse movimento social incorporou a estratégia de ELV, traduzindo-a na realidade educacional de EJA no país como fundamental para a garantia do direito à educação. Como dito, a relação entre os fóruns e a UNESCO, mesmo que questionada, não foi rompida, visto que legitimam espaços de formulação e disseminação das estratégias dessa OM, como é o caso da CONFINTEA. Concordamos com Ventura (2008, p. 231) ao afirmar que é

[...] ingênuo esperar, numa perspectiva de reforma do capitalismo, que o conjunto da sociedade, independente dos antagonismos estruturais que abriga possuir o mesmo interesse em lutar pela educação como direito e as mesmas expectativas quanto ao conteúdo dessa educação (Conforme Rummert, 2000). Observamos então que, ao se apoiarem em uma concepção baseada na colaboração de classes (Neves, 2005), concepções hegemônicas no ENEJA sobre como deve ser a educação dos trabalhadores brasileiros terminam por aproximá-la do projeto social da Terceira Via.

A contradição é imanente pela tentativa de construir consensos frente a demandas tanto pelo direito à educação para o trabalhador, quanto pela defesa dos interesses do capital organizados pela UNESCO conforme discutido no capítulo II dessa dissertação. Contudo, os ENEJAs são um espaço de formulação, proposição e disseminação de projetos para EJA no Brasil. Portanto, é necessário também compreender a manifestação dessas estratégias na legislação nacional de EJA, questão a ser examinada na próxima seção.

4.3 A ELV NA POLÍTICA NACIONAL DE EJA

Conforme discutido nesse capítulo, a ELV foi disseminada no campo de EJA nacional pela parceria dos Fóruns de EJA com a UNESCO. A presente seção busca evidenciar a manifestação dessa estratégia na legislação nacional, na procura de compreender a forma pela qual foi apropriada, assim como, perceber as mediações entre a sociedade civil, OM e Estado na constituição dessas políticas.

No conjunto de fontes analisadas⁹¹ selecionei quatro documentos que manifestam a estratégia de ELV como constitutiva do campo de EJA nacional. São eles: 1) *Parecer CNE/CEB no. 11, de 10 de Maio de 2000* (BRASIL, 2000)⁹²; 2) *Lei nº. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001*, Plano Nacional de Educação 2001/2011 (BRASIL, 2001); 3) *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH) de 2003 (BRASIL, 2003) da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e 4) *Parecer CNE/CEB no. 23, de 8 de outubro de 2008* (BRASIL, 2008).

A primeira manifestação da estratégia de ELV encontrada foi no Parecer do CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000). Esse documento, cujo relator foi Jamil Cury⁹³, versa sobre as Diretrizes Curriculares para

⁹¹ *Constituição da República Federativa do Brasil* (Brasil, 1988), *Lei no. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996* (Brasil, 1996). *Parecer CNE/CEB nº. 5, de 11 de Março de 1997* (Brasil, 1997). *Parecer CNE/CEB nº. 12, de 8 de outubro de 1997* (Brasil, 1996). ***Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996*** (Brasil, 1996). *Decreto nº. 4.834, de 8 de setembro de 2003* (Brasil, 2003). *Portaria nº. 2645, de 22 de setembro de 2003* (Brasil, 2003). *Decreto nº. 5.475, de 22 de junho de 2005* (Brasil, 2005). *Portaria nº. 602, de 7 de março de 2006* (Brasil, 2006). *Portaria nº. 1352, de 20 de julho de 2006* (Brasil, 2006). *Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010* (Brasil, 2010).

⁹² *A Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000* (BRASIL, 2000), que Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos, referenda o *Parecer CNE/CEB 11/2000* (BRASIL, 2000), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos, ao determinar que “Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no *Parecer CNE/CEB 11/2000*”.

⁹³ No *Parecer CNE/CEB no. 23, de 8 de outubro de 2008* (BRASIL, 2008) afirma-se que: “Por intermédio do Edital CNE nº 2/2007 da UNESCO, decorrente do Projeto 914 BRA1121 “Fortalecimento Institucional do Conselho Nacional de Educação”, o CNE selecionou consultor cuja atribuição foi de elaborar estudos para subsidiar as discussões e deliberações da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação sobre os três temas destacados. O consultor selecionado foi o professor Carlos Roberto Jamil Cury, ex-presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e Relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Como produto final da consultoria, foi entregue à CEB, em novembro de 2007, o documento intitulado ‘Novos passos da Educação de Jovens e de Adultos’, de autoria do referido consultor, do qual muitas reflexões

a EJA, mas também para sanar dúvidas relativas à instituição da EJA como modalidade educacional. A construção desse documento contou com consultas à comunidade educacional, congregando interessados da sociedade civil, do aparelho de Estado e a UNESCO. O texto é dividido em dez itens; dedicar-me-ei especialmente ao tópico *Fundamento e Funções de EJA* que define as funções da Educação de Jovens e Adultos, sendo elas: Função Reparadora; Função Equalizadora; Função Permanente ou Qualificadora.

O trajeto feito para análise desse documento procurou apreender a fundamentação teórica utilizada para justificar o conceito de EJA, uma vez que esse parecer é a principal referência normativa para a modalidade no país.

A primeira função – Reparadora – colocada no documento procura compreender a EJA como instrumento utilizado para reparar a negação do acesso ao direito à educação. Nesse sentido assevera que

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. [...] Desse 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. (BRASIL, 2000, p.7) grifos no original.

e indicações foram incorporadas ao presente Parecer. Os três temas aos quais se refere Gracindo são: duração e idade mínima para os cursos de Educação de Jovens e Adultos; idade mínima e certificação para os exames de Educação de Jovens e Adultos e a relação Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos. O documento produzido por Cury não foi publicado.

A Função reparadora tem como principal justificativa a incorporação do sistema gráfico como um direito que permitiria à pessoa maior integração à realidade hodierna. A pessoa que não teve acesso aos recursos de leitura e escrita é entendida como excluída dos direitos civis. Frente a esse entendimento, cita a *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004) para referendar a condicionalidade da modalidade em garantir uma educação continuada durante a vida.

Lemos também na Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, de 1997, da qual o Brasil é signatário,

...a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] O desafio é oferecer-lhes esse direito... A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida. A incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizados e letrados, tornando-os quase que “naturais”, e o caráter comum da linguagem oral, obscurece o quanto o acesso a estes bens representa um meio e instrumento de poder. Quem se vê privado deles ou assume este ponto de vista pode aquilatar a perda que deles advém e as consequências materiais e simbólicas decorrentes da negação deste direito fundamental face, inclusive, a novas formas de estratificação social. (BRASIL, 2000, p. 7)

A utilização da *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004) vem acompanhada da leitura de mundo feita no *Relatório Delors* (1998) sem, contudo, indicar que isso foi expresso nesse último documento:

As novas competências⁹⁴ exigidas pelas transformações da base econômica⁹⁵ do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania⁹⁶, 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 diversificados⁹⁷. A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho⁹⁸. Mas seja para o trabalho, seja para a multiformidade de inserções sócio-político-culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados⁹⁹ e das

⁹⁴ Cf. Delors (1998, p. 107): “a educação ao longo de toda a vida é o produto de uma dialética com várias dimensões [...] Junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências.”

⁹⁵ Cf. Delors (1998, p. 20): “tendo em conta as rápidas alterações provocadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, há que conciliar uma cultura geral suficientemente vasta [...] Esta cultura geral constitui, de certa maneira, o passaporte para uma educação permanente, na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida.”

⁹⁶ Cf. Delors (1998, p. 67): “É na escola que deve começar a educação para uma cidadania consciente e ativa. A participação democrática depende, de algum modo, das virtudes cívicas. Mas ela pode ser encorajada ou estimulada pela instrução e por práticas adaptadas à sociedade dos meios de comunicação social e da informação. Trata-se de fornecer referências e grades de leitura a fim de reforçar as capacidades de compreensão e discernimento.”

⁹⁷ Cf. Delors (1998, p. 68): “Os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo.”

⁹⁸ Cf. Delors (1998, p. 56): “Os não diplomados se apresentam aos recrutadores das empresas com uma desvantagem quase insuperável. Alguns deles, considerados pelas empresas sem capacidades para o emprego, ficam definitivamente excluídos do mundo do trabalho e privados de qualquer possibilidade de inserção social.”

⁹⁹ Cf. Delors (1998, p. 117): “Nesta nova perspectiva a educação permanente é concebida como indo muito mais além do que já se pratica, especialmente nos países desenvolvidos: atualização, reciclagem e conversão e promoção profissionais dos adultos. Deve ampliar a todos as possibilidades de educação [...] dar resposta ao desejo de aperfeiçoar e ampliar as formações estritamente ligadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas.”

atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção¹⁰⁰ e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa e quanto mais para os que se veem desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura¹⁰¹.

A ideia de um mundo em mudança, dominada pelas transformações na economia, são os elementos justificadores para a estratégia de ELV contida no *Relatório Delors*, conforme discutido no II capítulo dessa dissertação. A ideia de *reparação* colocada no *Parecer CNE/CEB 11/2000* (BRASIL, 2000, p. 10), em suma, procurava ressaltar que a negação do direito à educação podia ser atendida dentro dos parâmetros pedagógicos propostos pela EJA. Dessa perspectiva o significado de reparar, ou seja, educar por meio da proposta de EJA, encontra-se fundamentado no receituário defendido no *Relatório Delors* (BRASIL, 1998) e na *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004).

A segunda função – Equalizadora – visa recolocar os sujeitos que tiveram sua trajetória escolar interrompida, de maneira a ensejar o desenvolvimento humano em todas as idades. No Parecer afirma-se que “a EJA é uma promessa de qualificação para todos” (BRASIL, 2000, p. 9-10) e que possibilita aos jovens e adultos desenvolver suas capacidades:

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desigualdades

¹⁰⁰ Cf. Delors (1998, p. 46): “Muitos fatores reforçam esta sensação de vertigem [...] um sentimento de vulnerabilidade perante fenômenos como o desemprego, devido à alteração das estruturas laborais.”

¹⁰¹ Cf. Delors (1998, p. 180): “O desenvolvimento da educação permite, de fato, lutar contra um conjunto de fatores de insegurança: desemprego, exclusão social.”

oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. [...] *Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização.* A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. [...] *A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos.* Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. (sem grifos no original)

Novamente encontramos formulações de documentos da UNESCO, em especial o *Relatório Delors* (BRASIL, 1998) e a *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004), ao afirmar que a educação é a chave para a cidadania na sociedade contemporânea e aponta uma nova visão de educação. Nas palavras da *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004, p. 43-42):

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade [...] são elementos necessários a uma nova visão de educação, onde o aprendizado acontece durante a vida inteira.

Nas palavras do *Relatório Delors* (1998, p. 17):

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender.

O conceito de EJA exposto no *Parecer CNE/CEB 11/2000* (BRASIL, 2000) encontra-se ancorado na noção de ELV colocada no *Relatório Delors*. A função reparadora é destinada aos jovens e adultos com vistas a receberem uma educação que se estenda por toda a vida, fincada na ideia de “aprender a aprender”.

A última função formulada no *Parecer* (BRASIL, 2000) é chamada de “qualificadora” e trata da possibilidade de que a EJA propicie uma permanente atualização de conhecimentos ao longo da vida. A idealização fundamentada no *Delors* (1988) é relativa à edificação da sociedade sob os auspícios do desenvolvimento humano. Nesse intuito, o *Parecer* (BRASIL, 2000, p. 11) cita o *Relatório* visando justificar a função qualificadora atribuída à EJA, elemento necessário para as “sociedades modernas”:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é **a função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é 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 ou 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. Como já dizia a Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, o chamado Relatório Jacques Delors

para a UNESCO: *Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros.* (p. 89)

Na base da expressão *potencial humano* sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas.

Este trecho torna evidente a vinculação entre as fórmulas educacionais disseminadas pela UNESCO e os pressupostos pedagógico-curriculares de EJA no Brasil. Ao assumir que existe um “novo conceito” de EJA no país, imanência da perspectiva de Educação ao Longo da Vida, o *Parecer* (BRASIL, 2000) internaliza e dissemina a concepção educacional da UNESCO nos parâmetros da política pública para a modalidade. Nesse sentido, é possível afirmar que esse *Parecer* é a expressão das formulações da UNESCO para a educação de jovens e adultos no país.

A estratégia de ELV é também prescrita na *Lei nº 10.172/2001* (BRASIL, 2001), Plano Nacional de Educação, de maneira análoga à contida no *Delors* (1998) e na *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004), evidenciando que

As profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho. A necessidade de contínuo

desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de *educação ao longo de toda a vida*, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho. (BRASIL, 2001.)

Essa lei reproduz o conceitual contido no *Parecer CNE/CEB 11/2000*, alinhando-se à proposta de que a EJA deve educar em função das transformações no mundo, com vistas ao desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e enquadramento no mercado de trabalho¹⁰². Contempla, ainda, o entendimento de que para ajustar as pessoas às demandas da sociedade, a EJA precisaria alterar sua concepção no intuito de garantir que a educação atravessasse as diferentes etapas da vida do sujeito, assimilando, assim, a estratégia de ELV formulada pela UNESCO.

A constatação de que a ELV encontra-se contemplada nos marcos legislativos nacionais para EJA reforça-se com o texto do *Parecer CNE/CEB 6/2008* (BRASIL, 2008). Nele são afirmadas as concepções norteadoras da modalidade no país conforme apresentadas no *Parecer CNE/CEB 11/2000* (BRASIL, 2000) e suas prescrições alinhadas às políticas de educação do governo Lula da Silva:

¹⁰² É interessante ressaltar que a *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001* (BRASIL, 2001), que versa sobre a educação profissional, tem conteúdos análogos aos relativos à EJA: “Há um consenso nacional: a formação para o trabalho exige hoje níveis cada vez mais altos de educação básica, geral, não podendo esta ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas, o que não impede o oferecimento de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho, associados à promoção de níveis crescentes de escolarização regular. Finalmente, entende-se que a educação profissional não pode ser concebida apenas como uma modalidade de ensino médio, mas deve constituir educação continuada, que perpassa toda a vida do trabalhador”. Nesse ponto, tanto as diretrizes da educação profissional quanto as de EJA assumem que a educação desses sujeitos, os trabalhadores, deve ocorrer ao longo da vida.

A partir das demandas dos sistemas de ensino, da SECAD/MEC, dos movimentos sociais e de entidades do campo educacional quanto à necessidade de delimitação de alguns parâmetros operacionais para a EJA, assim como em obediência a alguns dos pilares do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que indicam a necessidade de uma visão sistêmica da educação e, portanto, de políticas públicas universalizantes, em contraponto às políticas focalizadas do passado recente, a *Comissão da Câmara de Educação Básica apresenta as Diretrizes Operacionais Nacionais de EJA que visam nortear o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos, no contexto do sistema nacional de educação, compreendendo-a como educação ao longo da vida* e garantindo unidade na diversidade. Dessa forma, a garantia da oferta da EJA deve se configurar, sobretudo, como direito público subjetivo, o que pressupõe qualidade social, democratização do acesso, permanência, sucesso escolar e gestão democrática. (BRASIL, 2008, p.19) grifos meus.

A referência ao *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) (BRASIL, 2007) denota a derivação das prerrogativas apreoadas nos *Pareceres CEB 11/2000* e *CEB 6/2008* com as políticas públicas para EJA derivadas do governo Lula da Silva (2007-2010). No PDE (BRASIL, 2007, p. 6-11) a EJA é contemplada da seguinte forma:

Diferentemente da visão sistêmica que pauta o PDE, predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; como se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente. Tal visão fragmentada partiu de princípios gerencialistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal. [...] As ações de alfabetização sob responsabilidade da União nunca estiveram

sob a alçada do Ministério da Educação e jamais foram articuladas com a EJA. Promoviam-se campanhas, não programas estruturados de educação continuada em colaboração com os sistemas educacionais. Além disso, perdia-se de vista a elevada dívida educacional com grupos sociais historicamente fragilizados. Nesse sentido, a exclusão da EJA do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi simbólica: significou o repúdio, por parte do Estado, da dívida social com aqueles que não exerceram a tempo, por razões inteiramente alheias a sua vontade, seu direito de aprender – direito adquirido tomado por direito alienado [...] O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional.

O texto inicia pela contraposição à política educacional do governo FHC (1995-1998/1999-2002), ressaltando-se a ausência do suporte à EJA durante longo período. Indica que a exclusão da modalidade do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) ampliou, por meio do Estado, a negação do direito à educação, assim como aumentou a dívida do Estado com “os sociais fragilizados”. A propaganda formulada nesse documento passa da crítica ao governo FHC para a assunção de suas prerrogativas, asseveradas como propulsoras do desenvolvimento econômico do governo Lula da Silva, tendo dentre suas atribuições reparar a dívida histórica de negação do direito à educação. Nesse bojo, no *Parecer CNE/CEB 6/2008* (BRASIL, 2008, p. 29) afirma-se que para o melhor desenvolvimento da EJA

cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de Jovens e Adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua

vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.

Essa norma categoriza jovens e adultos, nas ações promovidas pelo governo federal para a EJA, “como titulares da Educação Básica à qual têm direito ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2008, p.5). Desta forma, a EJA é compreendida sob os contornos da ELV e, ainda, contempla as demandas apresentadas pela sociedade civil:

Também a Conferência Nacional de Educação Básica¹⁰³, realizada em 2008, que identificou as demandas da sociedade civil e política no contexto de todas as modalidades e etapas da Educação Básica, indicou a importância do atendimento aos jovens e adultos ao estabelecer a necessidade de consolidação de uma política de educação de jovens e adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida. (BRASIL, 2008, p. 5-6)

Conforme discutido, os participantes dos Fóruns de EJA, como organização da sociedade civil, clamaram pela educação de jovens e adultos de maneira a validar o direito à educação mediante políticas públicas. Uma das constatações desse movimento era que a EJA desenvolveria a cidadania por meio da ELV. No documento final do I ENEJA lê-se:

O reconhecimento do “direito à educação” e do “direito a aprender por toda a vida” é, agora,

¹⁰³A Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) foi realizada em Brasília no ano de 2008. Sobre sua função e composição o regimento dessa conferência versa que “O Ministério de Educação estabelecerá uma ampla parceria com os Sistemas de Ensino, com os Órgãos Educacionais, com o Congresso Nacional, e com a Sociedade Civil Organizada, para o estabelecimento de compromissos educacionais mútuos [...] A Conferência Nacional da Educação Básica – com caráter deliberativo – apresentará, a partir de um diagnóstico da realidade educacional brasileira, um conjunto de propostas que orientarão programas e políticas educacionais no âmbito da Educação Básica, em todos os níveis de governo”. (BRASIL; MEC, 2007)

“mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas.” Uma proposta de educação fundamentada na Declaração de Hamburgo deve também reconhecer a riqueza proporcionada pela diversidade cultural, bem como a necessidade de respeitar o conhecimento e as formas de aprendizagem dos diferentes grupos sociais. A revisão do conceito deve, ainda, incorporar os avanços realizados nas seguintes áreas [...] educação, cidadania e direitos humanos: nesta dimensão, a educação de jovens e adultos deve enfatizar os direitos indivisíveis e essenciais à vida e que possibilitem a defesa dos valores éticos essenciais à pessoa humana. (ENEJA, 1999, p. 2).

A ideia do direito à educação imbricada à noção de ELV foi defendida pelos Fóruns associada diretamente ao conceito de cidadania propalado pela UNESCO. Esse conceito de cidadania é expresso na *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004, p. 42-43):

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo desenvolvem a *autonomia* e o *senso de responsabilidade* das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a *coexistência*, a *tolerância* e a *participação* criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades [...] e que estimulem o *engajamento* ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem. grifos meus

Desta maneira compreendo que o conceito de cidadania defendido tem como atributos a autonomia, o senso de responsabilidade, a defesa da coexistência e tolerância e, por fim, o engajamento e participação das pessoas na sociedade. Esse mesmo conceito encontra-se no *Parecer CNE/CEB 6/2008* (BRASIL, 2008, p. 5):

Avançar no conceito de cidadania supõe a generalização e a universalização dos direitos

Humanos [...] Entre esses bens, está a educação escolar de cuja assunção como direito humano o nosso país é signatário em várias Convenções, reconhecendo-a como inalienável para todos, *a fim de que todos se desenvolvam e a pessoa como indivíduo e como ser social possa participar na vida sócio-político-cultural.*

Esse trecho remete ao *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH) (BRASIL, 2003) da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Mesmo não tratando diretamente da EJA e, sim, do direito à educação de maneira geral, traz importantes elementos para a compreensão do significado do “direito à educação ao longo da vida” para um desenvolvimento da pessoa como cidadã:

[...] o PNEDH foi concebido com o objetivo de contribuir para a vigência de um Estado Brasileiro realmente democrático, embasado em uma proposta de governo que prioriza as políticas públicas em busca da melhoria das condições de vida da população. PNEDH, na condição de política pública, apresenta-se como um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, no campo da educação formal e não formal, nas esferas pública e privada. O PNEDH reflete as ações que estão em desenvolvimento no país, envolvendo iniciativas de instituições públicas, organizações da sociedade civil e contribuições recebidas por meio de consulta pública e das recomendações do documento da UNESCO que estabelece a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz (1995-2004). (BRASIL, 2003)

O *Plano* (BRASIL, 2003) tem por base

O Relatório Jacques Delors, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996), considerando o papel fundamental da educação para os princípios da liberdade, da paz e da justiça social, estabelece sua presença ao longo da vida humana, de modo a contribuir para o enfrentamento dos riscos e desafios de um mundo

em transformação. Esta proposta se consolida por meio do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”, de modo a fomentar, com políticas educativas, um compromisso com a democracia e a cidadania, garantindo a participação ativa de cada um no projeto da sociedade em construção [...] *A educação básica, como um primeiro momento do processo educativo ao longo de toda a vida, é um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos socioculturais.*

Para o PNEDH o direito à educação possibilita a participação cidadã na sociedade, conforme os moldes projetados pela UNESCO, sendo a ELV um processo educativo que se inicia na educação básica, mas se desenrola durante a vida da pessoa.

Portanto, a UNESCO disseminou (e dissemina) a concepção de ELV no Brasil, atingindo os documentos regulatórios para EJA. Sua afirmação na documentação cotejada permite pensar que há um esforço desta OM em fazer valer seu receituário educacional na realidade brasileira.

4.4 HÁ CONSENSO EM RELAÇÃO À ELV?

A estratégia de ELV, como vimos, disseminou-se no Brasil mediante um consenso construído por diversos agentes. Entre eles destaco a mediação realizada pela UNESCO e organizações da sociedade civil, sendo centrais os Fóruns de EJA. É possível agregar a essa articulação o aparelho de Estado que, na materialização da política para a modalidade, assimilou a estratégia formulada pela UNESCO.

Foi possível perceber que tal estratégia está presente no Parecer *11/2000 do CNE/CEB* (BRASIL, 2000), norteador para a modalidade EJA no país, referência primária que baliza o conceito. Nele estão contidas as bases em que se assentam as prescrições da UNESCO relativas à ELV, como o *Relatório Delors* (1988) e a *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004) como fomentadores do conceito alargado apropriado no Brasil para EJA. São destacadas três funções para a modalidade – função reparadora, função equalizadora, função permanente ou qualificadora –, cada qual calcada no princípio de garantir o direito à educação. Contudo, cabe compreender a função que

a própria educação assume no *Parecer*. Primeiramente, tem-se a *função reparadora* que se liga à necessidade de reparar a negação do direito à educação escolar, premissa básica para a participação social, desenvolvimento econômico e ação política, assim como para a educação ao longo da vida (BRASIL, 2000). Ressalte-se que a ideia de “reparação” está vinculada às concepções de desenvolvimento humano formuladas em Delors (1998) e *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004). Diante das transformações no mundo os sujeitos fora da rota da educação poderiam se tornar “excluídos sociais”:

Quem se vê privado deles ou assume este ponto de vista pode aquilatar a perda que deles advém e as conseqüências materiais e simbólicas decorrentes da negação deste direito fundamental face, inclusive, a *novas formas de estratificação social* (BRASIL, 2000, p.7) sem grifos no original.

Nesse sentido, entendo com Rummert (2007), que a concepção de EJA colocada no *Parecer* é a de uma educação destinada à classe trabalhadora; essa concepção, ancorada no princípio da cidadania ativa, oblitera as determinações econômicas produtoras da negação do direito à educação. Ao contrário, o *Parecer* oculta a condição de classe da EJA, mas preconiza ao trabalhador a aquisição de “habilidades” para evitar a “exclusão do mercado de trabalho” (BRASIL, 2000, p.9). Dessa forma, a *função reparadora* alicerça-se na naturalização do direito negado na medida em que a educação serve para “incluir socialmente” o trabalhador. Ou seja, enquanto educação de classe, a EJA oferece a possibilidade de que a educação (re)enquadre o trabalhador renitente, de maneira contínua, ao longo da vida, no sistema societário que o explora. Nesse sentido a *reparação* está a serviço da reconversão do trabalhador para a reposição da hegemonia burguesa sobre o conjunto da sociedade.

A segunda, a *função equalizadora*, funda-se na ideia de oferecer educação para além da escolarização que, em qualquer idade, é o momento ideal para “confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado” (BRASIL, 2000, p. 10), ou seja, liga-se estreitamente à educação para o trabalho. Contudo, a EJA é considerada no parecer “como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, (que) vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos” (BRASIL, 2000, p. 10). O binômio cidadão-trabalhador é

compreendido na conjuntura de reestruturação produtiva. Trata-se de formar um novo conceito de ser humano para o trabalho que, por um lado, garante a exploração da força de trabalho e, de outro, educa a sociabilidade do trabalhador nos vetores do capital-imperialismo que requer, peremptoriamente, a disponibilidade de braços e cérebros para o trabalho. Nas palavras de Fontes (2010, p. 217)

A efetivação capitalista depende da reunião entre estes dois fatores, da exploração do mais-valor e do disciplinamento da população à sua subalternização, convertendo-a massivamente em força de trabalho, disponível para o capital e incorporada ao mundo mercantil.

Assinala ainda (FONTES, 2010, p. 47) que

Exige a conservação e reprodução em escala sempre crescente de uma população dependente do mercado, disponível para a venda da força de trabalho de forma integral ou necessitando integrar-se ao mercado, total ou parcialmente, para subsistir. Não se trata apenas de uma extensão linear do mercado, mas de um processo variado que redunde na transformação da capacidade de trabalho em mercadoria, impulsionada pela necessidade econômica (a subsistência) e que reatualiza e converte permanentemente essa necessidade em disponibilidade voluntariamente assumida para o mercado.

Destarte, a *função equalizadora* coaduna-se com a proposição de que em razão da oferta discriminatória da educação, a EJA – modalidade educacional determinada ao trabalhador –, deve atuar na garantia da oferta educativa em qualquer idade, conformada na conjunção do binômio cidadão-trabalhador. Em suma, podemos traduzir isso na proposição de qualificar o trabalhador para o mercado e garantir que ele esteja balizado na ideologia do capital.

Já a *função qualificadora* “é o próprio sentido da EJA” justificando-se pelo “caráter incompleto” do ser humano. Por meio da educação poderá o sujeito encontrar formas para sua “satisfação pessoal” (BRASIL, 2000, p. 11). Reitera-se a concepção de educação em Delors (1998) que individualiza a condição histórica de homens e mulheres, relegando-os à superfície linear do entendimento que sem

educação não há desenvolvimento pessoal. Nas palavras de Rummert (2007, p. 59): “seguindo a tendência fortemente hegemônica em âmbito mundial, os discursos dominantes atribuem à educação o ônus de colocar o país em lugar de destaque no quadro econômico internacional”. Ou seja, nessa lógica linear a culpa pelo desenvolvimento desigual entre países é lançada sobre a educação, não sobre a ação predatória do capital em sua busca por reprodução:

À medida que se generalize o desejo de aprender, garantia de maior realização pessoal, corre-se o risco de ver aumentar, também, a desigualdade, porque a insuficiência da formação inicial, ou a sua ausência, podem comprometer gravemente a continuação da educação ao longo de toda a vida. Este risco é confirmado pelo desnível existente entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento. (DELORS, 1998, p. 105)

Esse trecho demonstra a naturalização da percepção de que as relações sociais são efeitos das escolhas que cada pessoa faz para sua vida. Em outras palavras, negam-se as determinações históricas que limitam e delimitam as trajetórias dos trabalhadores em busca de garantir sua reprodução. A ideia de *qualificação* também se referencia na noção de ELV, uma vez que poderiam os trabalhadores recolocarem-se em um mercado de trabalho cada vez mais volátil. Dessa ideia depreende-se, ademais, a idealização do “potencial humano” traduzido como capacidade permanente de se (re)qualificar:

Na base da expressão *potencial humano* sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas. (BRASIL, 2000, p. 11) grifos no original.

A exigência de qualificar e re(qualificar) incita a antecipação do tempo, prevê-se o desemprego e a precarização do trabalho, reduz-se o trabalhador a uma identidade partida e a-histórica ou, em outras

palavras, eternamente obsoleto (RODRIGUES, 2008). Reitera-se a assertiva de educar em todas as fases da vida, logicamente referenciada no princípio de ELV. Conjuga-se a (re)qualificação para o trabalho com a formatação da sociabilidade necessária à reprodução das relações sociais vigentes, o que conforma então a reconversão do trabalhador nos vetores do capital. Para Ventura (2008, p. 108),

O paradigma de aprendizagem ao longo da vida como princípio norteador das políticas, ao apresentar como pressuposto a “sociedade do conhecimento”, encontra-se coadunado aos interesses do capital, visto que se orienta numa lógica utilitarista de preocupação do aumento da empregabilidade individual.

Os argumentos em favor desse conceitual, cadenciado pela estratégia de ELV, estão disseminados na EJA em nível nacional. Há uma pasteurização na compreensão sobre o alargamento do conceito de EJA no Brasil, em que, no mínimo, afirma-se a necessidade de superação das políticas compensatórias, como as mobilizações, campanhas e cursos supletivos, e, que, hegemonicamente, são assumidos nos principais referentes nacionais da modalidade a ideia de alargamento vinculado a estratégia de ELV. Como vimos, os ENEJAs assimilaram a ELV, compreendendo-a como elemento que produz o alargamento do conceito de EJA, redefinindo sua identidade (DI PIERRO, 2005; HADDAD, 2009; PAIVA, 2005), diferenciando-se supostamente do modelo compensatório vigente no país há longa data. É importante assinalar que os ENEJAs são um espaço plural, eivado por disputas, contraditório em sua composição, dado que congrega setores do capital e do trabalho. Contudo, como vimos nos relatórios finais dos diferentes encontros, a noção de educação ao longo da vida sempre está presente, configurando um consenso entre os diferentes agentes que compõem os ENEJAs¹⁰⁴. Os *fóruns* propugnam o direito à educação, bricolado à noção de ELV, sendo as duas iniciativas contempladas no *Parecer 11/2000* (BRASIL, 2000). Concordo com a análise de Ventura (2008, p. 108) que a estratégia de ELV, como apropriada no Brasil, principalmente, pelo movimento social de EJA, representa por

¹⁰⁴ A ideia de educação ao longo da vida está presente nos relatórios dos ENEJAs (ENEJA, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009). No caso do IX ENEJA (ENEJA, 2007) a noção de ELV é apresentada na fala de um conferencista, não sendo afirmada no corpo do documento pela equipe relatora.

um lado “a luta pelo direito à educação, mesmo que contraditória”, como demanda da classe trabalhadora, e, por outro lado, cabe questionar o que significa essa noção educacional. Nesse caso, localizo a ELV no entendimento apresentado por Rummert (2007, p. 77) segundo o qual “verifica-se a ausência da percepção de seu caráter conservador e subordinado à lógica do mercado”, assim como, no entendimento feito por Rodrigues (2008, p. 111):

Os três eixos sobre os quais se apoia a perspectiva de educação ao longo da vida – cidadania ativa, coesão social e empregabilidade – devem ser problematizados à luz das transformações ocorridas no processo produtivo por meio da constituição das formas de acumulação flexível. Num contexto em que a reestruturação do capital impõe rápidas mudanças nos padrões de desenvolvimento e a reestruturação do mercado de trabalho, na qual sobressai a sua volatilidade, o aumento da competição e uma grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) e a imposição de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis (HARVEY, 1993), a perspectiva ou estratégia de educação ao longo da vida apresenta-se como um remédio para todos os males, inclusive para uma força de trabalho que o próprio capital tende a tornar supérflua.

A estratégia de ELV, como formulada por Delors (1998), atende aos interesses mais imediatos de formação de mão-de-obra para o capital, mas é apresentada como potencial fonte de valorização humana pela elisão da luta de classes e pela sedimentação de uma sociabilidade apropriada ao capital, cimentando a coesão social pela assunção da noção de cidadania ativa.

Não se trata de apreender a relação entre os *fóruns* e a UNESCO como uma hierarquia na qual a OM determinaria o rumo das perspectivas educacionais assumidas pela modalidade no país, mas, sim, a sedimentação de uma parceria em que são pactuados consensos. Nesse ponto cabe ressaltar o caráter contraditório de tal consenso em relação à ELV, pois, como assinalado, essa estratégia está baseada nas demandas do capital e não em projetos que visam uma hegemonia com a direção do trabalhador.

5 CONCLUSÃO

No presente trabalho abordei a Educação ao Longo da Vida como projeto educacional formulado pela UNESCO que visa reconverter o trabalhador permanentemente segundo interesses do capital. A análise da documentação coligida permitiu compreender que se configura uma “agenda globalmente estruturada para educação” (DALE, 2001), posto que a estratégia de ELV formulada pela UNESCO (DELORS, 1998) encontra-se manifestada nos documentos *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004a), *Agenda para o Futuro* (UNESCO; MEC, 2004b) e *Marco de Ação de Belém* (UNESCO, 2010), sendo os dois primeiros produzidos em função da V CONFINTEA (Hamburgo/1997) e a última produzida em função da VI CONFINTEA, realizada em Belém, em 2009. Ademais, essa estratégia encontra-se presente na legislação nacional, conforme *Parecer do CNE/CEB 11/2000* (BRASIL, 2000) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, na *Lei nº 10.172/2001* (BRASIL, 2001), Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2011, e no *Parecer CNE/CEB n. 23, de 8 de outubro de 2008* (BRASIL, 2008), que instituiu as diretrizes operacionais para EJA. Soma-se a isso a documentação oriunda dos ENEJAS (1999 a 2009) que, em sua totalidade, aponta para a estratégia de ELV como fundamento para alargar o conceito de EJA. Destarte, houve e há uma articulação global, contando com diversos agentes que, em parceria, constituem projetos para a educação tendo em vista a manutenção das relações sociais capitalistas. Hegemonicamente, esses documentos evidenciam um mundo em mudança, justificando a reconversão da educação para seguir o fluxo das transformações ocorridas no final do século XX e começo do século XXI. Contudo, a questão colocada nessa documentação versa, sobremaneira, sobre como criar formas para lidar com alterações sociais e, assim, atuam para reproduzir as relações capitalistas. A coleção de excertos dos documentos e textos acadêmicos que seguem versam sobre as transformações no mundo e mostram a ELV como forma educacional responsável por formar os sujeitos nesse processo histórico:

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em

rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender. Mas a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana, coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entreajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece. (DELORS, 1998, p. 19)

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito. Os desafios do século XXI não podem ser enfrentados por governos, organizações e instituições isoladamente; a energia, a imaginação e a criatividade das pessoas, bem como sua vigorosa participação em todos os aspectos da vida, são igualmente necessárias. A educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos. (UNESCO; MEC, 2004a, p. 40)

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. O mundo é atingido igualmente por transformações profundas da estrutura do trabalho e do

desemprego, por uma crise ecológica sempre mais aguda e por tensões sociais ligadas às diferenças culturais, étnicas e religiosas, à repartição dos papéis entre os gêneros e às diferenças na renda. Essas tendências repercutem no domínio da educação, no qual os responsáveis por sistemas educativos complexos se esforçam por explorar possibilidades e satisfazer demandas novas, quando seus recursos, não raro, diminuem. [...] a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, declarava, em 1996, que “a educação ao longo de toda a vida é a chave de entrada no século XXI”. Como indica a Declaração de Hamburgo, a educação de adultos adquiriu uma amplitude e uma dimensão acrescidas; ela tornou-se um imperativo para o lugar de trabalho, o lar e a comunidade, no momento em que homens e mulheres lutam para influir sobre o curso de sua existência em cada uma de suas etapas. A educação de adultos desempenha um papel essencial e específico, à medida que possibilita às mulheres e aos homens adaptarem-se eficazmente a um mundo em constante mutação, e lhes ministra um ensino que leva em conta os direitos e as responsabilidades do adulto e da comunidade. (UNESCO; MEC, 2004b, p. 46-47)

No século XXI, a rapidez e a complexidade das mudanças econômicas, tecnológicas e culturais exigem que homens e mulheres se adaptem e readaptem ao longo de suas vidas – ainda mais no contexto da globalização. Nesta era da sociedade do conhecimento

– na qual a estrutura de produção passa a usar mais conhecimento e depende menos do capital físico, da manufatura e da produção agrícola – o crescimento da renda pessoal, nacional e regional, é cada vez mais definido pela capacidade de criar,

gerenciar, disseminar e inovar na produção do conhecimento. (UNESCO; MEC, 2010a, p. 46-47).

Estamos diante de mudanças estruturais nos mercados da produção e de trabalho, crescentes inseguranças e ansiedades na vida cotidiana, dificuldades em atingir a compreensão mútua e, atualmente, diante de uma profunda crise econômica e financeira mundial. Ao mesmo tempo, a globalização e a economia do conhecimento nos forçam a atualizar e adaptar nossas habilidades e competências a novos ambientes de trabalho, a formas de organização social e a canais de comunicação. Essas questões, além de nossas necessidades de aprendizagem urgentes, coletivas e individuais, colocam em cheque nossos princípios e pressupostos nessa área, bem como alguns aspectos dos alicerces de nossos sistemas educacionais e de filosofias estabelecidas. [...] Diz respeito ao desenvolvimento de indivíduos autoconfiantes e autônomos, reconstruindo suas vidas em culturas, sociedades e economias complexas e suscetíveis a rápidas mudanças – no trabalho, na família, na comunidade e na vida social. A necessidade de tentar diferentes tipos de trabalho ao longo da vida, a adaptação a novos contextos em situações de deslocamento ou migração, a importância de iniciativas empreendedoras e a capacidade de manter melhorias na qualidade de vida – essas e outras circunstâncias socioeconômicas requerem aprendizagem continuada ao longo da vida adulta. (UNESCO; MEC, 2010b, p. 15-17)

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é 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 ou 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. [...] Este sentido da EJA é uma promessa a ser realizada na conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade. Esta compressão, por outro lado, também tem gerado, pelo desemprego ou pelo avanço tecnológico nos processos produtivos, um tempo liberado. Este tempo se configura como um desafio a ser preenchido não só por iniciativas individuais, mas também por programas de políticas públicas. Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles. (BRASIL, 2000, p. 11)

O reconhecimento do “direito à educação” e do “direito a aprender por toda a vida” é, agora, “mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas.” Uma proposta de educação fundamentada na Declaração de Hamburgo deve também reconhecer a riqueza proporcionada pela diversidade cultural, bem como a necessidade de respeitar o conhecimento e as formas de aprendizagem dos diferentes grupos sociais. (ENEJA, 1999, p. 2)

As indicações contidas nos trechos incitam a constatação de que o mundo mudou e a educação precisa mudar para fazer a transição, a adaptação das pessoas, para a sociedade do século XXI. Esse mundo apregoado é caracterizado por modificações no setor produtivo e por necessidades de educar as pessoas para uma melhor convivência. Para isso formularam um gradiente de significados para a vida social, anunciando que o ser humano carece de habilidades, competências e outros valores para constituírem-se na “sociedade do conhecimento”.

Assim, pretende-se uma nova sociabilidade, necessária para apartar os seres humanos dos riscos sobrevividos da incompreensão do regime de modificações pela quais passa o mundo. Essa sociabilidade, conforme visto no III Capítulo, liga-se à ideia de cidadania ativa. Nesse ponto cabe retomar a referência feita a Di Pierro (2005, p. 1119) no II Capítulo:

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.

A essa citação junta-se Paiva (2006, p. 520):

Significa ter domínio suficiente para em processo de aprendizado continuado, se manter em condições de acompanhar a velocidade e complexidade do mundo contemporâneo que exige aprender continuamente, por toda a vida [...] E exige para isso, não só o domínio da linguagem escrita, mas também competências como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exige, ainda, reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo.

Temos, então, dois pontos fundamentais que justificam a compreensão e assimilação da ELV no Brasil. A transformação segundo as determinações produtivas e a caracterização de uma sociabilidade adequada para lidar com essas mudanças. No primeiro quesito, a ELV coloca-se como indutora do processo de adaptação das pessoas; no segundo, essa estratégia atua na conformação de uma sociabilidade necessária para lidar com a complexidade do mundo atual.

Deste modo, essa estratégia conduz a duas proposições fundamentais: 1- a produção de braços e cérebros sempre dispostos ao mercado de trabalho, cooperando na reprodução das relações de produção capitalistas; 2- a educação da sociabilidade do trabalhador, com vistas a garantir sua completa adesão ao sistema que o explora. Em

concordância com Ventura (2008) e Rodrigues (2008), compreendo que a ELV atua na reposição da hegemonia capitalista, educando o consenso para impedir as ameaças contra a reprodução capitalista, isto é, para garantir a governabilidade conformando a sociabilidade necessária ao impulso exploratório avassalante do capital-imperialismo na contemporaneidade (FONTES, 2010). Tal impulso pauta-se no desenvolvimento de atributos individuais que elidem a contraposição de classes sociais, de maneira a atenuar os efeitos da exploração do trabalho e extração de mais-valia. Ademais, conforme Rodrigues (2008), trata-se da revisão dos sistemas educativos tido como ultrapassados para fornecer a educação necessária às novas demandas do sistema produtivo, assim como, das necessidades democráticas ligadas à noção de cidadania.

Diante disso, no movimento de EJA nacional – que congrega movimento social, Estado e OM – existe uma nova conceituação do que é Educação de Jovens e Adultos; essa assertiva afirma-se, por um lado, na demanda histórica da modalidade no Brasil: o direito à educação que, negado desde longas datas, ainda mantém o estigma de provisório e de precário. Por outro lado, agrega-se a extensão do direito à ideia de ELV, com elementos de uma educação política calcada na tolerância, educação para a paz, cidadania. Desta bricolagem temos a ideia de direito à educação ao longo da vida, que conjuga a pauta do movimento de EJA nacional e a estratégia internacionalizada de ELV. Esse processo, conforme evidenciado no IV Capítulo, resulta de uma parceria entre diferentes agentes que disseminam no âmbito nacional o intento internacional, liderado pela UNESCO, de educar ao longo da vida. Há um esforço hegemônico para guinar a educação conforme os imperativos da reprodução do capital, dado que não se trata de um projeto transformador da realidade.

Conforme discutido no III Capítulo a estratégia de ELV é a forma educacional basilar para a produção de um novo conceito de ser humano para o trabalho que reconverte o trabalhador, peremptoriamente, ao longo da vida, às demandas do capital, ensejando assim sua “eterna obsolescência” (RODRIGUES, 2008). Concordamos com Rodrigues (2008, p.162) ao assinalar que a ELV visa, acima de tudo,

conformar uma relação dos sujeitos na história, almejando no horizonte deste projeto educacional um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condições

de pensar-se como sujeito coletivo, apenas “homens-massa”, na célebre expressão gramsciana. Estes se constituem, a nosso ver, os limites e possibilidades pensados para o percurso da vida do indivíduo sob a égide de tal projeto de educação.

Esse quadro dá-se pela necessidade permanente de (re)atualizar o trabalhador, já que diante das incertezas do mercado de trabalho deve atuar em diversas funções laborais que compõem uma situação cada vez mais precarizada. Nas palavras de Frigotto (2009a, p. 120):

A tendência do sistema capitalista é a de um processo produtivo que utiliza a tecnologia contra o próprio trabalhador, quer intensificando o trabalho e ampliando a mais-valia, quer por uma inclusão precária ou simplesmente pelo seu descarte.

As questões colocadas nos documentos referentes ao mundo do trabalho denotam que o mundo do trabalho está em transformação e isso traz à baila uma série de questões, como o desemprego, o subemprego ou outras formas que, em suma, geram dificuldades ainda maiores para a classe trabalhadora. Remetem ao desenvolvimento de capacidades capazes de “libertar” as pessoas e possibilitar-lhes que assumam o controle de suas vidas (DELORS, 1998; BRASIL, 2000). A alegada cidadania contempla as condições nas quais os trabalhadores, explorados e precarizados, devem se inserir na sociedade do século XXI. Como descrito na *Declaração de Hamburgo* (UNESCO; MEC, 2004, p. 38) essa cidadania coaduna-se com a “coexistência, a tolerância e a participação criativa [...] permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente”. Portanto, o próprio sentido da educação elide-se, tendo em vista que pretende-se substituir o conhecimento pela aprendizagem de habilidades que versam sobre as formas de azeitamento social requeridas pela necessidade de cimentar a coesão social, situação essa que caracteriza “uma nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005). Desta forma, essa estratégia educacional procede como terapia global que transforma a escola em consultório para constante recondicionamento do trabalhador em face da sua potencial capacidade de insurgência. A educação, escolar ou não, seria responsável por mediar as questões oriundas da exploração capitalista na medida em que serve para amparar

a insatisfação do trabalhador. A ELV é um mecanismo de coesão social que convida a todos a celebrar paz mundial, os bens culturais, a diversidade humana, desde que reproduzam as determinações da base econômica do sistema societário (RODRIGUES, 2008; VENTURA, 2008; RUMMERT, 2007).

A EJA, como entendida no *Parecer CNE/CEB 11/2000*, dá-se sob o aspecto da ELV por meio da *função qualificadora* ou *permanente*, em que “mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA” (BRASIL, 2000, p. 11), o que considero a manifestação da sintonia da política nacional de EJA com as estratégias da UNESCO para a Educação. A apropriação dessa estratégia, conforme Ventura (2008), ocorreu de maneira acrítica, sem se questionar os moldes em que foi construída. Encontrou grande apelo no Brasil, principalmente, nos *Fóruns de EJA*, como evidenciei nos documentos dos ENEJAS no IV Capítulo. Logicamente, a UNESCO exerceu um papel significativo no processo de constituição dos *fóruns* e dos ENEJAS, contudo, a articulação é caracterizada não sob a condição de imposição da OM sobre o movimento de EJA, mas, sim, sob a cadência de uma parceria que viu seus frutos na materialização da política nacional, em especial, no *Parecer CNE/CEB 11/2000*.

Esses elementos permitiram-me compreender que a racionalidade da estratégia de ELV disseminada no Brasil funda-se no escopo de construir um novo conceito de ser humano para o trabalho no século XXI que conduz ao processo de reconversão do trabalhador (EVANGELISTA, 2010). Conjuga-se uma educação política apropriada às relações sociais vigentes (NEVES, 2005; VENTURA, 2008) com o impulso expropriador avassalador do capital-imperialismo (FONTES, 2010). Por meio desse processo, marca-se no trabalhador sua subordinação à eterna obsolescência, buscando retirar-lhe sua capacidade identificatória construída historicamente e procurando eclipsar a contradição entre capital e trabalho (RODRIGUES, 2008).

REFERÊNCIAS

ALVES, Natália. Por que está a escola incumbida de promover a inclusão e a empregabilidade?. In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sônia Maria (Org.). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

ANDERSON, Perry. *O fim da história – de Hegel a Fukuyama*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

A

NGELIM, Maria L. P.. Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006. p. 259-280.

BARRETO, Ângela R.; CODES, Ana L.; DUARTE, Bruno. *Alcançar os excluídos da Educação Básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil*. Brasília: UNESCO, 2012. 41 p. (Série Debates ED, nº. 03)

BRASIL, MEC. *O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2003.

_____. Parecer CNE/CEB n. 23, de 8 de outubro de 2008. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CNE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2012.

_____. *Regimento Interno da Conferência Nacional da Educação Básica* – CONEB, definido pela Comissão Organizadora, conforme o que dispõe a Portaria Normativa nº 11, do Ministério da Educação – MEC, de 24 de abril de 2007, Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/regimento_interno.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2012.

BRASIL. MEC. CNE. *Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE, 2000. Disponível em: <http://www.retsus.fiocruz.br/upload/documentos/parecer_cne_11_2000_proeja.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2010.

BRASIL. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm>. Acesso em: 30 jul. 2012.

_____. *Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.172-2001?OpenDocument>. Acesso em: 28 jul. 2012.

_____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. 2003. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-2003.html>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

_____. Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CNE, 2010. Disponível em: <<http://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/resolucao032010cne.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2012.

_____. *Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta Parágrafo 3º. ao Artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da desvinculação das receitas da União

incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o Artigo 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do Artigo 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao parágrafo 4, Artigo 211, e ao parágrafo 3, do Artigo 212, e ao Caput do Artigo 214, com a inserção neste dispositivo de Inciso VI. 2009. Disponível em: <<http://br.vlex.com/source/dou-diario-oficial-da-uniao-2080/issue/2009/11/12/01>>. Acesso em: 2 ago. 2012.

CAPES. *Termo de Referência n.4 – DEB*. 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital-Unesco_02-2012.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2012.

CAPES. *UNESCO seleciona consultor para diretorias de Educação Básica Presencial e a Distância da Capes*. Assessoria de Comunicação Social da Capes. Quinta, 11 de Agosto de 2011. 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4801-unesco-seleciona-consultor-para-diretorias-de-educacao-basica-presencial-e-a-distancia-da-capes>>. Acesso em: 2 ago. 2012

CAPES. *UNESCO seleciona consultor para diretorias de Educação Básica Presencial e a Distância da Capes*. Assessoria de Comunicação Social da Capes. Quinta, 09 de Fevereiro de 2012. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4801-unesco-seleciona-consultor-para-diretorias-de-educacao-basica-presencial-e-a-distancia-da-capes>>. Acesso em: 2 ago. 2012.

CMA. COMITÉ MUNDIAL PARA EL APRENDIZADO A LO LARGO DE TODA LA VIDA. 3º. *Fórum Mundial de Marrakech – Aprender a lo largo de toda la vida, ¿por qué y como?*. Disponível em: <<http://www.catedraunescoej.org/noticia-15-3-forum-mundial-de-marrakech-aprender-a-lo-largo-de-toda-la-vida-por-qu-y-c-mo.html>>. Acesso em: 2 ago. 2012.

COGGIOLA, Osvaldo. *Governos militares na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2001.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. Chamado à ação e à responsabilização. *Balço Intermediário da V Conferência Internacional de Educação de Adultos*.

Bangcoc, Tailândia. 8 a 11 de setembro de 2003. Tradução de Anne Marie Spyer. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_cuiaba_2003.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CONSED. *O Consed*. [S.d.]. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/index.php/o-consed>>. Acesso em: 3 ago. 2012.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n.16, 2001. p. 133-169

DALLEPIANE, Julieta I. Pedagogo da educação de jovens e adultos: ousadia e paixão no ensinar e aprender. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006. p. 67-82.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; MEC; UNESCO, 1998.

DI PIERRO, Maria C. Educação de jovens e adultos na América latina e caribe: trajetória recente. *Cadernos de pesquisa*, maio/ago, v. 38, n. 134, p. 367-391, 2008.

_____. Evolução recente da educação de pessoas adultas na Espanha. Caxambu-MG. *Anais...* São Paulo: ANPEd, 1998.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Out, vol. 26, n. 92, p.1115-1139, 2005.

_____. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006a. p. 281-292.

ENEJA. *IX Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos*. A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de EJA. Relatório-síntese do IX Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – IX ENEJA. 2007. 31p. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/rela_eneja_pinhao.PDF>. Acesso em: 23 jul. 2012.

_____. Relatório-síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja/Rio). *Informação em rede*, SP, Nov./dez. 1999, ano 3, n. 22, 1999. p.1-4. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_rio_1999.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. Relatório-síntese do II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - II ENEJA. *Informação em rede*, SP, out. 2000, ano 4, n. 30, 2000. p.1-4. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_campina_grande_2000.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. *Relatório-síntese do III Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (III ENEJA)*. 2001. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/2032>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

_____. Relatório-síntese do IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Encarte. *Informação em rede* SP, n. 48 da Ação Educativa, p.1-4, 2002. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_belo_horizonte_2002.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2012.

_____. *Relatório-síntese do VI ENEJA*. “Políticas públicas atuais para a educação de jovens e adultos: financiamento, alfabetização e continuidade”. Porto Alegre/RS, 08 a 11 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/2033>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

_____. *Relatório-síntese do VII ENEJA*. “Diversidade na EJA: papel do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas”. Luziânia/GO, 31 de agosto a 03 de setembro de 2005. 10 p. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/2026>>. Acesso em: 05 ago. 2012.

_____. *Relatório-síntese do VIII ENEJA*. “EJA – uma política de Estado: avaliação e perspectivas”. Recife/PE, 30 de agosto a 02 de setembro de 2006. 8 p. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/2028>>. Acesso em: 05 ago. 2012.

_____. *V Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – V ENEJA*. Carta de Cuiabá. Encarte. *Informação em rede*. São Paulo, n. 59 da Ação Educativa, 2003. p. 1-2. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_cuiaba_2003.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

_____. *X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos*. História e memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para

todos. Rio das Ostras, 27 a 30 de Agosto de 2008, 2008. 8 p. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/relatorio.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2012.

_____. *XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos*. A EJA pensada pela via das identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de luta. Belém do Pará – 17 a 20 de setembro de 2009, 2009. 21 p. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Relat%C3%B3rio%20Final.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2012.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, Eneida O.. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. *Revista de Educação*. Campinas: PUC, v. 20, p. 43-54, 2006.

_____. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: CEDES, v. 33, n. 3, set./dez, p. 531-541, 2007.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV; Editora UFRJ, 2010.

FÓRUNS EJA BRASIL. *Histórico dos Fóruns de EJA*. [S.d.] Disponível em: <<http://forumeja.org.br/historico>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação para “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sônia Maria (Org.). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009b.

_____. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados em suspenso. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Org.). *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília: Líber Livro; Editora da UFF; CAPES, 2011. p. 99-133.

_____. Projetos societários em disputa no Brasil e a juventude com vida provisória. In: RUMMERT, Sônia M.; CANÁRIO, Rui; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Política de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal*. Niterói: Editora da UFF, 2009a. p. 109-128.

FUKUYAMA, Francis. *The End of History and the Last Man*. New York: Free Press, 1992a.

_____. *The End of History? The National Interest*. EUA: Summer, n. 16, 1989. p. 3-18.

_____. O fim da história e o último homem. Trad. Aulyde Soares Rodrigues, Rio de Janeiro: Rocco, 1992b.

GOMES, Luiz M.. O “Fim da História” ou A Ideologia Imperialista da “Nova Ordem Mundial”. In: *Cultura Brasil*. [S.d]. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/fukuyama.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2012.

HADDAD, Sergio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, p. 355-369, 2009.

HIDALGO, Angela M.. *Educação Permanente: a educação formal nos projetos Cidades Educadoras*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, 2005, Caxambu/MG. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 13 maio 2012.

HINZEN, H. Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFINTEA. *Revista brasileira de Educação*, v. 14, p. 345-354, 2009.

HOBSBAWM, Eric J.. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2. ed.. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ICAE. *ACERCA DE NOSOTROS*. Conselho Internacional de Educación de Adultos. [S.d.]. Disponível em: <<http://www.icae.org.uy>>. Acesso em: 3 ago. 2012.

IRELAND, Timothy D. Vinte anos de educação para todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. *Em Aberto*, Brasília, vol. 22, n. 82, p. 41-57, nov., 2009.

IRELAND, Timothy D.; MACHADO, Maria M., IRELAND, Vera E. J. C.. Os desafios da Educação de Jovens e Adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In: KRUPPA, Sonia M. P.. *Economia solidária e educação de jovens e adultos* (Org.). Brasília: Inep, 2005. p. 91-101.

MACHADO, Maria M. Os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil. In: OLIVEIRA, Everton F. de; LOCH, Jussara M. de P.; AGUIAR, Raimundo H. A. (Org.).

Formação de educadores de Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Deriva, 2011. p. 17-32.

MARTINS, Venício J.. *As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) do século XX: suas concepções e propostas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

NAGOYA, Otávio. Entrevista. Leda Maria Paulani: “Não teremos mais paz econômica”. *Caros Amigos*, ano XVI, n. 184, 2012, p. 20-22.

NEVES, Lúcia M. W.. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: *27ª Reunião Anual da ANPED*, 2004, Caxambu MG. Anais..., 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2012.

NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. 312p.

NOVA. Pesquisa e Assessoria em educação. *Redes e Parcerias*. [S.d.]. Disponível em: <<http://www.novapesquisa.org.br/instituc/instredesparcs.htm>>. Acesso em: 3 ago. 2012.

ONU. *International Migration Report 2002*. ONU: New York, 2002. p. 20. Disponível em: <<http://www.un.org/esa/population/publications/ittmig2002/2002ITTMIGTEXT22-11.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

_____. *International Migration Report 2009. A Global Assessment*. ONU: New York, 2011. Disponível em: <<http://www.un.org/esa/population/publications/migration/WorldMigrationReport2009.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

ONUBR. *História da Organização*. ONUBR. [S.d.] Disponível em: <<http://onu.org.br/conheca-a-onu/a-historia-da-organizacao>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

PAIVA, Jane. Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006b. p. 45-66.

_____. *Educação de Jovens e Adultos: direitos, concepções e sentidos*. Universidade Federal Fluminense. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Fluminense, Niterói: UFF, 2005.

_____. Quando duas se fazem uma: de formação inicial continuada a formação humana. In: OLIVEIRA, Everton F. de; LOCH, Jussara M. de P.; AGUIAR, Raimundo H. A. (Org.). *Formação de educadores de Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Deriva, 2011. p. 71-83.

_____. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Dez. vol.11, n. 33, p. 519-539, 2006a.

PARENTI, Maria G.. As noções de Educação Permanente e Competência: um diálogo entre os campos de Educação de Pessoas Jovens e Adultos e Trabalho e Educação. *Anais...Caxambu: ANPED*, 1999.

PEREIRA, Marcos V.. Crítica, estética e professoralização: um olhar para a pesquisa sobre formação de professores para a EJA. In: OLIVEIRA, Everton F. de; LOCH, Jussara M. de P.; AGUIAR, Raimundo H. A. (Org.). *Formação de educadores de Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Deriva, 2011. p. 153-168.

PORTAL dos Fóruns de EJA do Brasil. Estrutura Organizacional Pedagógica. Educação de Jovens e Adultos – EJA. 2010. Disponível em: <<http://semect.files.wordpress.com/2010/01/educacao-de-jovens-e-adultos1.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

RIBEIRO, Vera M.. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. *Educação e Pesquisa*, jul., vol. 27, n. 2, p. 283-300, 2001.

RODRIGUES, Marilda M.. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: PPGE/UFSC, 2008.

RODRIGUEZ, L. M. Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação. Reflexões com vistas a VI CONFINTEA. *Revista brasileira de Educação*, v. 14, p. 326-334, 2009.

RUMMERT, Sônia. A modernização conservadora como marca da educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil. In: RUMMERT, Sônia M.; CANÁRIO, Rui; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). *Política de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal*. Niterói: Editora da UFF, 2009a. p. 207-225.

_____. Desafios teóricos e metodológicos da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sônia Maria (Org.). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009b. p. 29-43.

_____. Educação de jovens e adultos trabalhadores e a produção social da existência. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Org.). *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília: Liber Livro; Editora da UFF; CAPES, 2011. p. 137-163.

_____. *Gramsci, trabalho e educação*. Jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Lisboa, Portugal: Educa, 2007. [Cadernos Sísifo 4]

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n. 61, p. 13-35, dez/1997, Campinas: CEDES, 1997.

UNDIME. *Institucional*. O que é a Undime? [S.d.]. Disponível em: <<http://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime/>>. Acesso em: 3 ago. 2012.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. O que é a Cátedra? In: *Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos*. 2010. Disponível em: <<http://www.catedraunescoej.org/historia.html>>. Acesso em: 6 ago. 2012.

_____. *Population by sex, residence, and intercensal rates of increase for total population, each census: 1948-1997*. 1997. In: *United Nations:*

Demographic Yearbook, Historical supplement. Disponível em: <<http://unstats.un.org/unsd/Demographic/Products/dyb/DYBHist/HistTab02.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

_____. *Sobre la UNESCO*. [S.d.] Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

_____. *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília, 2010b. Disponível em: <www.unesco.org/pt/confinteaaavi/grale/>. Acesso em: 10 nov. 2010.

UNESCO; MEC. VI CONFINTEA. *Marco de Ação de Belém*. Brasília: UNESCO, 2010a. Disponível em: <[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confinteapdf/working_documents/Belem%20Frame work_Final_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confinteapdf/working_documents/Belem%20Frame%20work_Final_ptg.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2010.

UNESCO; MEC. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. In: *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004*, Brasília: MEC; UNESCO, 2004a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859por.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Agenda para o Futuro. In: _____. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004*. Brasília: MEC; UNESCO, 2004b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859por.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

VENTURA, Jaqueline P.. *Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói: UFF, 2008.

VILARINHO, Lúcia Regina. Educação continuada e educação a distância: anomalias no contexto do paradigma tradicional de ensino? *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2001.