

mia, gestão democrática, controle através das já mencionadas avaliações interna e externa (CATANI; OLIVEIRA, 2000b, p. 124-126).

Após o exame do conjunto de instrumentos legais que constituem a marca registrada do governo FHC nesse domínio, concordamos com a hipótese formulada por Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 272), segundo a qual “as novas faces da educação superior no Brasil não parecem estar fadadas a garantir um avanço significativo da educação pública e da inclusão social; ao contrário, tenderiam a aprofundar a apartação social entre a minoria incluída e a maioria dos cada vez mais excluídos da sociedade da informação ou do conhecimento”.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LISETE REGINA GOMES ARELARO E
SÔNIA MARIA PORTELLA KRUPPA

Para o professor Paulo Freire, a educação de jovens e adultos (EJA) deve considerar o alfabetizando como sujeito de seu saber, no âmbito de uma proposta pedagógica pautada em relações dialógicas de cooperação e solidariedade, constituindo-se em uma opção política de ação e de política educacional. Não por acaso, cerca de 20 milhões de brasileiros analfabetos continuam a existir, apesar da existência de professores titulados em número significativo e do avanço científico e tecnológico alcançado em nosso país.

Quando refletimos sobre a importância da EJA no desenvolvimento e na transformação social é que compreendemos as dificuldades de sua implantação, como política permanente, num país profundamente desigual como o Brasil. A EJA, dotada de qualidades que a tornem efetiva, transforma-se numa política social que ameaça o *status quo* das elites privilegiadas, com possibilidade de produzir “desobediência civil” por parte dos marginalizados econômicos ao não aceitarem os limites impostos pela sociedade de classes:

Ao identificar na relação autoritária um dos pilares centrais ao sistema social em que vivemos e apresentar uma alternativa para a superação desta relação, Paulo Freire vai ao “fígado” deste sistema. Desafia-o naquilo que ele tem de mais sagrado. Ameaça a “ordem”, torna-se um “subversivo” desta “ordem” [...] Não é de estranhar que Paulo Freire tivesse passado 16 anos exilado sem direito sequer a um passaporte. Tivesse vivido na época de Sócrates e teria sido obrigado a tomar cícuta (BARRETO, 1986, p. 18).

Foi assim no passado e é essa sua trajetória histórica. Recordemos sua importância nos anos 1960, por intermédio de algumas de suas manifestações sociais e culturais, plenas de ousadia: Movimento de Cultura Popular (MCP), iniciado no Recife, em maio de 1960, campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, Natal, fevereiro de 1961, Movimento de Educação de Base (MEB), CNBB, março de 1961, os Centros Populares de Cultura (CPC’s) da União Nacional dos Estudantes (UNE), março de 1961, e a proposta de Paulo Freire, em Angicos, RN, janeiro de 1963 (BEISIEGEL, 1997a, p. 207-245; FÁVERO, 2000, p. 159-179).

A denúncia sobre a gravidade de o direito à educação ainda não ser realidade para tantos milhões de brasileiros exige que a EJA seja pensada no

contexto da Educação Popular, como, aliás, vem sendo proposto tanto por pesquisadores quanto pelas lutas da população:

No final dos anos 80 era usual ouvir a afirmação de que a valorização da Educação Popular significava um saudismo de um período da história brasileira carregado de heroísmos, mas que já estava superado. A experiência concreta dos movimentos sociais e de técnicos envolvidos nas políticas sociais foi mostrando, no entanto, que a Educação Popular continua sendo instrumento importante de aperfeiçoamento das relações entre as classes populares, os movimentos sociais e o Estado. Foi se percebendo, como escreveu José Luís Coraggio, que Educação Popular não é apenas um estilo de comunicação, ensino, aprendizagem e reflexão, mas também de gestão de campos específicos da atuação humana. Na medida em que possibilita o fortalecimento do diálogo e da negociação nas práticas sociais, nas localidades e subsectores das instituições e organizações civis, pode ser um instrumento importante de radicalização do processo de democratização política que marcou a humanidade na segunda metade do séc. XX, ajudando a superar os limites dos mecanismos representativos da democracia formal nesta época marcada pela crise do Estado de Bem-Estar Social e afirmação do neoliberalismo. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1998b)

Este artigo pretende analisar as dificuldades e as possibilidades encontradas por essa educação na última década do século XX e início do século XXI, baseando-se, especialmente, em dois textos legais: a Constituição Federal de 1988 (CF 88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Parte da constatação de que, apesar das investidas para enfrentar o analfabetismo, ele se manteve como um problema e um desafio ainda por ser vencido, nos anos iniciais do novo milênio. Para uma avaliação do significado desse problema, basta lembrar que quase na metade do século XX, em 1940, um recenseamento geral indicava que mais da metade da população brasileira maior de 15 anos era constituída por jovens e adultos analfabetos, e que o século terminou com o número expressivo de 18.052.736 brasileiros analfabetos maiores de sete anos de idade (BEISIEGEL, 1997a, p. 209 e Pnad/1999).

Este objetivo exige que façamos uma breve retrospectiva, destacando cinco ordens de fatores que marcaram os empecilhos e as novas práticas para essa educação nos últimos vinte anos. São eles; 1) As determinações constitucionais de 1988 e as perspectivas abertas em 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos¹, que levaram à elaboração de diagnósticos do analfabetismo no Brasil; 2) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); 3) A Emenda Constitucional 14 e sua regulamentação (Lei Federal nº 9.424/1996), reconhecida como golpe na educação de jovens e adultos; 4) A Educa-

¹ Esta foi a chamada Conferência de Jomtien, ocorrida na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990.

ção de Jovens e Adultos e o processo de municipalização das políticas públicas, retomando a discussão política e transformadora da EJA, com destaque para a proposta Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), dos anos 1990, e 5) a Emenda Constitucional nº 53/2006 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 que o regulamentou.

O DIAGNÓSTICO DO ANALFABETISMO NO BRASIL: PERSPECTIVAS A PARTIR DE 1990.

Os anos 1990 iniciaram-se com desafios postos para o governo de Fernando Collor de Mello, primeiro presidente da República eleito pelo voto direto após a ditadura militar imposta em 1964, pois a Constituição Federal de 1988 originalmente determinava, em dois de seus artigos:

Art. 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica, e tecnológica do país.

[...]

Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) – Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o Art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Portanto, em 1990 a tarefa de eliminar o analfabetismo, superando esta desigualdade social, tinha prazo certo para ser realizada – até 1998 – e contava com recursos determinados constitucionalmente. O Brasil, por ser uma das nações com maior número de analfabetos no mundo, foi indicado para compor o grupo de países priorizados pela ajuda internacional, grupo esse que passou a se reunir sob a denominação de “Cúpula dos Nove” (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão). Para receber essa ajuda, impunha-se como pré-condição a elaboração de um plano decenal para a educação explicitando as ações a serem desenvolvidas com vistas à universalização do ensino fundamental e à erradicação do analfabetismo.

Em 1990, Ano Internacional da Alfabetização, com Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação do município de São Paulo, realizou-se, nessa cidade, a Primeira Conferência Brasileira de Alfabetização, na qual os represen-

tantes do MEC se comprometeram a priorizar a alfabetização de adultos. O Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac), lançado oficialmente em 1991 pelo governo Collor, traduzia essa priorização, ainda que a palavra “cidadania” tenha sido apenas um apêndice às propostas do plano.

São de triste memória, no entanto, a ineficiência e o uso indevido dos recursos feito por esse governo, em que a modernização do mercado e as novas tecnologias foram apresentadas como exigências para a implementação de inovadoras – e mais ousadas – propostas de alfabetização, razão pela qual foram prometidos novos e mais significativos recursos financeiros, em especial os do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT), até então não utilizados para esse fim.

Dentre os repasses de recursos financeiros questionados pelos membros de algumas das comissões estaduais e municipais formadas para a elaboração do Pnac, estavam aqueles destinados aos Sindicatos das Indústrias da Construção Civil (Sinduscon), para a alfabetização em canteiros de obras de Brasília (D’CHIARA, 1991), bem como os recursos destinados à Central Força Sindical (ALCENI E CHIARELLI..., 1991). Discutiu-se, ainda, o repasse no valor de CR\$ 850 milhões ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), para programas de alfabetização junto às 34 universidades públicas federais e a universidades privadas.

Ações de mobilização foram feitas por essas Comissões cujo resultado foi a realização da Reunião Preparatória do Pnac:

A Reunião Preparatória contou com participação representativa dos estados brasileiros. O público que aluiu à reunião era de tal número que o auditório “Petrônio Portela” do Senado teve de ser disponibilizado para as outras atividades previstas para essa reunião, além da de abertura. Era marcante a mobilização da sociedade em torno da questão da alfabetização. A pauta da Reunião foi pretensiosa. Incluiu debates com representantes dos Tribunais de Contas dos Estados e da União e diferentes grupos de trabalho, onde o financiamento era um tema que se destacava. Durante os dois dias de realização do evento, o presidente Collor autorizou a liberação, pelo FNDE, de 53 bilhões, fora os 22 bilhões de cruzeiros disponibilizados pelo Tesouro Nacional, para serem aplicados no ensino básico (erradicação do analfabetismo, eliminação do déficit de vagas e manutenção do aluno na escola) (BRASIL, 1991).

Apesar da representatividade e do empenho das comissões estaduais, a Conferência Brasileira de Alfabetização e Cidadania não foi realizada e, na sequência, essas comissões foram extintas pelo então ministro da Educação José Goldemberg (PSDB/SP, ex-reitor da USP).

A posição do ministro Goldemberg sobre as políticas educacionais a serem adotadas no novo governo para viabilizar a universalização da educação de jovens e adultos foi surpreendente. No início de sua gestão, afirmou, publicamente, “ser a morte a solução social para o problema educacional do adulto analfabeto, pois este já havia aprendido a sobreviver sem escola-

rização” (HADDAD; PIETRO, 1994, p. 5). Assim, os recursos deveriam ser destinados aos analfabetos jovens e/ou em idade escolar para se viabilizar, em dez anos, a erradicação do analfabetismo. Não surpreende o fato, portanto, de as comissões estaduais para elaboração dos Pnac terem progressivamente deixado de atuar, por falta total de condições políticas².

Interessante observar que o Pnac recebeu, desde o início, críticas do Banco Mundial/Bird³, por julgá-lo muito pretensioso, carente de maior presença dos municípios e de maior “focalização” no atendimento a ser feito pelo projeto.

Com o *impeachment* de Collor, aparentemente uma nova inflexão foi feita a favor da EJA. O novo presidente, Itamar Franco e seu ministro da Educação, o professor Murilo Hingel, desencadearam o processo de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) atendendo, finalmente, às exigências do acordo internacional firmado. Tendo como meta o atendimento a 8,3 milhões de jovens e adultos (2,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados), esse plano assumiu o compromisso da “restauração e manutenção do que dispõe o Artigo 212 da Constituição Federal [...] bem como do que dispõe o Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”, sendo este o primeiro item do acordo, “que se sustentou nos entendimentos havidos entre as esferas governamentais e as entidades representativas dos educadores e de outros segmentos da sociedade, durante o processo de discussão havido à época” (BRASIL, 1994a, p. 142).

Ainda que a meta proposta estivesse bastante aquém da necessidade, a política definida se encaminhava para a manutenção, ao menos no discurso, da prioridade constitucional de “combate ao analfabetismo”.

Mas os ventos favoráveis à EJA maniveram-se por pouco tempo. A situação mudou com a redução dos recursos para as políticas sociais imposta pelo modelo neoliberal adotado pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/1998 e 1999/2002) e pelo primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2006). A EJA passou a ser uma política marginal para o governo federal, que progressivamente definiu a sua concepção sobre o “regime de colaboração”, entendido agora como ação centralizada de definição e

² Em 26/8/1991, 18 das comissões estaduais enviaram correspondência ao ministro Goldemberg, quando de sua posse no cargo, com o objetivo de inteirá-lo das ações em curso, bem como de suas preocupações quanto à realização da Primeira Conferência Brasileira de Alfabetização e Cidadania, solicitando, ainda, a definição de critérios para os recursos a serem alocados no Orçamento/92 e a concretização das propostas feitas sobre as competências das próprias comissões. Não se localizou qualquer resposta a essa correspondência.

³ O Banco Mundial, um dos agentes promotores da Conferência de Jomtien, terá um importante papel nas definições da política educacional brasileira nos anos 1990, inclusive nas adequações feitas às determinações que ainda se anunciavam, de forma embrionária, no início do governo Collor.

coordenação das políticas pelo governo federal e repasse de execução des-tas, em especial das destinadas à educação básica, para estados e municípios, com acentuada sobrecarga para esses últimos⁴.

A EJA saiu do Ministério de Educação (MEC) e se transformou em ação social da então primeira dama do país, que criou e exercia a presidência do Programa Comunidade Solidária. No MEC, ficaram os programas desenvolvidos sob a forma de educação a distância, que foram sendo cada vez mais vistos como alternativa preferencial a ser praticada para resolver os problemas de defasagem de escolaridade no país. A solidariedade, expressa no lema que intitula o programa, foi abraçada inclusive por líderes de movimentos sociais da década de 1990, como o sociólogo Betinho. Pouco a pouco, as intenções reveladas foram-se encarregando de provocar a retirada desses apoios e tal política assumiu sua intenção assistencialista.

O Programa Comunidade Solidária, em alguns aspectos, fica aquém da triste experiência do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)⁵, responsável para sufocar os anseios e realizações que a experiência popular da EJA pré-64 havia produzido, uma política nacional pretensamente voltada para universalizar o atendimento à população de baixa escolaridade. Mesmo assim, ainda que tenha sido criado como resposta aos anseios populares de universalização do direito à EJA em tempos de democracia, o Programa Comunidade Solidária não tem essa tarefa de universalização.

O Programa Alfabetização Solidária (AlfaSol) foi criado em 1997 com o objetivo de reduzir as alarmantes taxas de analfabetismo que ainda vigoram em muitas regiões do Brasil. Para executar essa tarefa, o programa passou a atuar com base no *ranking* de municípios que concentram analfabetos, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir do censo de 1991. No primeiro semestre de 1997, cerca de 9,2 mil pessoas foram atendidas em 38 cidades das regiões Norte e Nordeste. Em dezembro de 2000, o Alfabetização Solidária cumpriu a meta de atendimento de 1,5 milhão de brasileiros em 1.200 municípios de 15 Estados e, a partir deste ano, nas áreas metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal, com um custo de R\$ 34,00 por aluno pelo período de 6 meses de alfabetização. O trabalho do AlfaSol é desenvolvido por meio de parcerias com empresas, insti-

⁴ Cabe dizer que até o governo Itamar havia uma busca de definição do que seria o "regime de colaboração" para o cumprimento da responsabilidade da escolaridade obrigatória fundamental compartilhada entre governo federal, estados e municípios, mencionado na Constituição de 1988; esperava-se que tal definição viesse com a nova LDB, então em fase de elaboração.

⁵ O Mobral foi instituído no início do governo Médici (1970) e substituído no governo José Sarney (1985/1989), pela Fundação Educar, extinta pela Medida Provisória 251, editada no dia da posse do presidente Fernando Collor, em 15/3/1990.

tuições universitárias, pessoas físicas, prefeituras e o Ministério da Educação (MEC). Em julho de 1999, o Programa Alfabetização Solidária criou a campanha "Adote um Aluno", que visava à participação de pessoas físicas no programa, mediante a contribuição de R\$ 17,00 durante seis meses, período de atendimento de cada estudante. Como o custo total de cada aluno atendido pelo Alfabetização Solidária é de R\$ 34,00, a cada adesão, o MEC participava com os outros R\$ 17,00, completando o custo mensal de um estudante atendido pelo programa.⁶

Os objetivos reduzidos do AlfaSol, a única proposta de EJA em nível nacional, obrigam que se analise com cautela os dados estatísticos que indicam diminuição do analfabetismo no país. A justificativa divulgada pelo governo federal da época para a redução gradual das taxas de analfabetismo (Tabela 1), sem que nenhum projeto governamental de grande impacto tivesse sido implementado, foi a priorização das ações federais na ampliação da cobertura do ensino fundamental para a população de 7 a 14 anos de idade. A eventual eficiência pedagógica do AlfaSol foi considerada apenas como variável interveniente que teria levado a uma redução da evasão e da repetência escolares, problemas estes preocupantes nos cursos de EJA, que se traduzem em altas taxas de exclusão escolar.

Tabela 1. Brasileiros de dez anos de idade ou mais segundo os grupos de anos de estudo

Anos de estudo	1995	1999	2000	2004
Total/população	120.936.407	130.095.790	136.427.211	144.640.650
Sem instrução e menos de 1 ano	19.597.221	17.423.098	13.948.802	16.633.674 (11,5%)
1 a 3 anos	25.471.536	23.801.821	28.895.418	21.551.456 (14,9%)
Subtotal 1 (S/instrução a 3 anos)	45.068.757	41.224.919	42.844.220	38.185.130 (26,4%)
4 a 7 anos	42.141.162	44.553.940	38.897.790	46.574.289 (32,2)
Subtotal 2 (S/instrução a 7 anos – sem ens. fundamental completo)	87.209.919 (71,4%)	85.778.859 (66,1%)	81.742.010 (60,01%)	84.759.419 (58,6%)

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados divulgados pelo IBGE/Pnad/1995 e 1999 e pelos Censos demográficos de 2000 e 2004 - Tabulações Avançadas (Tabela 2.2.2)

⁶ Dados sobre o AlfaSol disponíveis em: <<http://www.cdn.com.br/webcli/cdn/alfasol/site/index.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2001; <<http://www.cdn.com.br/contentmanagement.asp?>>. Acesso em: 6 set. 2006.

O Programa “Brasil Alfabetizado” proposto em 2003, primeiro ano do governo Lula, priorizou, do ponto de vista financeiro e da mesma forma que o AlfaSol, as entidades filantrópicas. A partir do segundo ano, as secretarias e estaduais e municipais de Educação passaram a receber um percentual maior de recursos para esta ação educacional, correspondente, em 2007, a cerca de 42% do total de recursos repassados. Neste programa, houve uma ampliação do período de alfabetização de seis para até oito meses. A partir de 2005 foi estabelecido um piso para o valor da bolsa paga ao alfabetizador, aumentando a quantidade de turmas de alunos em regiões com baixa densidade populacional e em comunidades urbanas de periferia.

Mas, a gravidade do problema fica mais bem dimensionada quando se toma o número daqueles que continuam sem completar o tempo de escolaridade que lhes assegura o ensino fundamental.

Assim, a Tabela 1 possibilita afirmar que a erradicação do analfabetismo, determinada pela CF 88 para ocorrer em 1998, não se concretizou. E, ainda, que as indicadas diminuição do analfabetismo e melhoria da escolaridade da população brasileira continuam em ritmo muito lento e instável, não tendo sido possível caracterizar essa redução, por meio do desenho de uma curva descendente contínua, o que pode ser verificado no ano de 2004, em que se constata um aumento relativo do número de analfabetos.⁷ Outros dados, do mesmo Censo Demográfico de 2000, colaboram para essa surpresa, pois, ao mesmo tempo que mostram um potencial recuo do número de analfabetos, mostram que somente 536.206 jovens e adultos estavam matriculados em algum curso de alfabetização. E que, desse total, somente 22.921 alunos o faziam em escolas/classes privadas, o que nos permite deduzir que, ou o Estado estava oferecendo esses cursos – e neles, os alunos matriculados não foram computados em seu total, já que seu número é reduzido –, ou os números apresentados, pela não-objetividade da coleta, podem não traduzir a realidade de escolar dessa modalidade de ensino (BRASIL, 2000a, Tabela 1.2.1).

É elucidativo observar os dados nacionais constantes da Tabela 2, na próxima página, referentes ao analfabetismo no ano de 1999, ano em que, por força legal e moral, esse direito social já deveria ter sido vivenciado pelos grupos sociais dos rincões mais longínquos do país.

Os dados por grupos de idade são, em geral, pouco divulgados, mas é por meio deles que se constata que, apesar da esperada redução do analfabetismo para as populações mais jovens, uma década depois os números

⁷ Esses dados podem ser um indicativo de que a situação real do analfabetismo é ainda mais grave, pois para a coleta dos dados no Censo de 2000 utilizou-se de procedimentos metodológicos que não garantiram uniformidade nos critérios para se aferir, com objetividade, a condição do entrevistado ser ou não analfabeto.

Tabela 2. Pessoas de sete anos de idade ou mais não-alfabetizadas (1999)

Grupos de idade	Pessoas não-alfabetizadas
7 anos	1.070.595
8 e 9 anos	973.090
10 e 11 anos	489.679
12 anos	167.260
13 e 14 anos	275.524
15 a 19 anos	679.430
20 a 24 anos	842.175
25 a 29 anos	892.873
30 a 39 anos	2.287.760
40 a 49 anos	2.433.286
50 a 59 anos	2.759.837
60 anos ou mais	5.177.694
Idade ignorada	3.533
Total	18.052.736

Fonte: IBGE/Phad/1999.

absolutos permaneceram em patamares altos. Na população de 15 a 29 anos, por exemplo, temos um total de 2.414.478 analfabetos ainda. Além disso, ao se comparar o grupo de 10 e 11 anos de idade com o de 13 e 14, observa-se que o primeiro tem mais analfabetos que o segundo. Vale dizer que, nesta faixa, o analfabetismo aumentou, contrariando a tendência de diminuição, como aconteceu com todas as demais faixas etárias.

Quando se observa quantitativamente o atendimento escolar em todo o Brasil, especialmente nos cursos presenciais, o cenário não é diferente, pois, no ritmo atual, levaríamos novamente mais de duas décadas para atender à demanda dos que hoje buscam educação escolar. Senão vejamos:

A Tabela 3 permite-nos afirmar que, apesar do crescimento no número de alunos matriculados ser considerado “constante”, observa-se em 2003 –

Tabela 3. Educação de Jovens e Adultos (presencial). Número de alunos matriculados no ensino fundamental e médio por dependência administrativa

Anos	Total	Estadual	Federal	Municipal	Privada
2002	3.779.593	1.759.487	3.327	1.700.862	315.917
2003	4.403.436	2.166.915	1.284	1.950.280	281.957
2004	4.576.763	2.304.839	697	2.025.617	245.610
2005	4.621.233	2.331.480	875	2.071.563	217.315
2006	4.861.390	2.553.819	1.203	2.126.552	179.816

Fonte: BRASIL (2006b).

exatamente no início do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva – um “salto” no número de alunos atendidos, expresso na matrícula de cerca de 600 mil novos alunos na EJA, considerados os cursos do ensino fundamental e do ensino médio. Logo após, esse crescimento “cal” ou se estabiliza para cerca de 100 mil alunos/ano, com um pequeno aumento em 2006, o que representa um crescimento decididamente insuficiente, ou, pelo menos, “tímido”.

Pode-se observar, na mesma tabela, que o atendimento estadual cresceu, nesses quatro últimos anos, perto de 390 mil e o municipal, cerca de 280 mil, para um decréscimo de cerca de cem mil da rede privada. Em 2003, primeiro ano do governo Lula, o maior crescimento se deu nas redes estaduais, nas quais cerca de 350 mil novos alunos foram atendidos, ficando os municípios responsáveis por uma ampliação perto de 250 mil novas vagas.

Por outro lado, os resultados do Censo Educacional de 2006 informam que, do total de alunos matriculados na EJA, cerca de 72,3% são alunos do ensino fundamental e somente 27,7% estão cursando o ensino médio, pois, do total de 4,8 milhões de alunos, cerca de 3,5 milhões cursam o ensino fundamental e apenas 1,3 milhão o ensino médio estando a maioria destes na faixa etária de 18 a 24 anos.

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A LDB aprovada não trouxe melhorias significativas à educação de adultos. Dois artigos, apenas, tratam dessa modalidade de ensino.

Antigas reivindicações por melhores condições de vida, que garantissem aos jovens e adultos possibilidades reais de aumento de sua escolaridade, não foram asseguradas na lei, como se pode constatar no artigo abaixo, que define os objetivos e as condições de atendimento:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996b)

Como é sabido, a LDB teve como referência o projeto Darcy Ribeiro. A redação do Art. 37, da versão aprovada, contrasta com os itens colocados no texto anterior a esse projeto, o substitutivo ao primeiro projeto de LDB apresentado pelo deputado federal Jorge Hage (PDT-BA), em especial quanto à diminuição da jornada de trabalho desses alunos, conforme pode-se constatar, a seguir:

Art. 62: A educação básica pública oferecerá a litemativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta.

Parágrafo único – As alternativas referidas neste artigo, incluirão, no mínimo:

- I – regime especial de trabalho para trabalhadores – estudantes nos seguintes termos:
 - a) redução da jornada de trabalho em até 2 (duas) horas diárias, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adolescentes, salvo quando matriculados no ensino noturno, quando a redução será de 1 (uma) hora;
 - b) redução da jornada em 1 (uma) hora diária, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adultos matriculados no ensino noturno;
 - c) oferta de trabalho em tempo parcial, com turno de 4 ou 6 horas;
 - d) intervalos para estudo, de até 2 (duas) horas na jornada semanal – de trabalho e de até 1 (uma) semana por semestre, aos empregados inscritos em programas de educação à distância. (BRASIL, 1990a)

O outro artigo da LDB aprovada em 1996 trata das idades exigidas para os exames supletivos:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996b, Art. 38, grifos nossos)

É importante lembrar que a LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71), conhecida como “Lei de Diretrizes e Bases dos militares” criou o ensino “supletivo”⁸, que abrangia cursos e exames, modalidade de ensino que permitia aos estudantes maiores de 18 anos de idade e/ou de 21 anos a realização dos cursos de primeiro e segundo graus, como eram chamados os atuais ensino fundamental e médio, em menor tempo que os realizados como cursos regulares. Na maioria das vezes, essa duração correspondia a cerca de 50% da exigida para os cursos regulares.

A mesma lei regulamentou também os exames supletivos – conhecidos até então como “exames de madureza” –, precursores do ensino a distância nos moldes atuais, na medida em que admitia que os cursos poderiam ser ministrados em classes ou “mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação” (BRASIL, 1971, Art. 25, § 2º), que permitissem alcançar o maior número de alunos (CHAGAS, 1984). A modali-

⁸ Nos termos do cap. IV – “Do Ensino Supletivo”, da Lei Federal nº 5.692/71: “O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria [...]” (BRASIL, 1971, cap. IV, Art. 24).

dade de “exames supletivos” permitia que o aluno-trabalhador estudasse sozinho, uma vez que esses exames envolviam somente os conteúdos do núcleo-comum do currículo, fixado pelo então Conselho Federal de Educação, e podiam ser prestados por disciplina. Em sendo aprovado no conjunto das disciplinas, esses exames habilitavam ao prosseguimento de estudos em caráter regular, permitindo, assim, aos alunos aprovados, obterem seu certificado de conclusão do respectivo curso.

É por isso que se considera que o Art. 38 da atual LDB agravou ainda mais o problema do atendimento aos jovens de baixa escolaridade, pois reduziu as idades exigidas, induzindo alunos ainda muito jovens a deixarem a escola regular na expectativa de, por meio desses exames, certificarem-se nas etapas fundamental e média da educação básica. Em decorrência, um número maior de jovens passou a buscar a alternativa de cursos de ensino fundamental nas modalidades de suplência I (1ª a 4ª séries – EF) e suplência II (5ª a 8ª séries – EF) realizadas em dois anos cada uma delas, como forma de repor a escolaridade a que não tiveram acesso. Essa procura, extremamente precoce, já há alguns anos preocupa os educadores. A dificuldade do acesso e permanência desses jovens no ensino fundamental regular noturno vem ampliando essa demanda.

Além disso, como “iniciativa” para resolver os problemas de distorção série/idade, projetos de regularização do fluxo escolar levados às últimas consequências não permitem mais a matrícula de nenhuma criança no ensino regular com mais de dois anos de defasagem idade-série “ideal”. Alguns sistemas educacionais vêm adotando, inclusive, a prática da matrícula compulsória de jovens maiores de 14 anos de idade, nessas modalidades de ensino fundamental, deixando o ensino regular, apenas, para aqueles considerados na “idade certa”, ou seja, de 7 a 14 anos, valendo-se, também, do uso cada vez mais intensivo das teleaulas.

A Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006⁹, ao estabelecer a obrigatoriedade para todo o Brasil do ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória aos 6 anos de idade e término desejável aos 14 anos, deverá agravar esse problema.

A EC 14/1996 – O GOLPE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O caráter de municipalização compulsória trazido pela Emenda Constitucional nº 14, aprovada em 12 de setembro de 1996, e por sua regulamentação

⁹ A Lei estabelece que o prazo para os estados, o Distrito Federal e os municípios implantarem o ensino fundamental de nove anos será, no máximo, até o ano de 2010.

tação, pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996c), tornou mais crítica a situação da Educação de Jovens e Adultos.

Esta emenda veio ocupar o espaço produzido pela indefinição, no texto constitucional, das responsabilidades entre as esferas de governo em relação ao ensino fundamental, mesmo que constitucionalmente esteja estabelecido como competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (Art. 23, V), bem como legislar concorrentemente sobre “educação, cultura, ensino e desporto” (Art. 24, IX). Esta situação permitiu a atitude invasiva da esfera municipal provocada pelo conteúdo da alteração constitucional.

Agora, não é só a União que fica obrigada a contar com a “colaboração” dos Municípios. O Art. 10, da Lei Federal nº 9.394/96, ao definir as competências dos Estados (é bom que a gente saiba “de cor” este artigo) diz que eles deverão definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público.

Isso é muito interessante, pois, estabelece que os municípios co-definem a política de municipalização, que envolve a definição conjunta de estratégias a serem adotadas, fluxo, gradatividade, flexibilidade, etc., que qualquer projeto de descentralização implica. Você se lembra da última vez que seu município foi chamado para discutir isto? Talvez, nunca. Mas, o momento pode ser este, se o Município decidir que quer decidir este assunto. Com a Emenda Constitucional nº 14/96 e sua regulamentação (Lei nº 9.424/96) aprovadas, e a consequente implantação do Fundo ali proposto, é urgente que os Municípios se mobilizem e estejam atentos – é inadiável envolver o Prefeito nestas discussões – porque senão poderão ser “chamados” pelo Estado, para assumirem todo o ensino fundamental, sem isto se constituir, claramente, e de forma responsável, uma decisão do Município. Nós sabemos que, uma vez municipalizado o atendimento de uma política social nunca mais conseguiremos reverter este quadro para um atendimento conjunto Estado-Município. Portanto, toda cautela é pouca! (ARELARO, 1997, grifos da autora).

Essa discussão é importante por alertar para as contradições presentes na própria LDB. Os Artigos 9º, 10 e 11, que definem o “regime de colaboração” entre as diferentes esferas governamentais, União, Estados e municípios, para a oferta do ensino fundamental, chocam-se com o disposto no Art. 87, § 3º da mesma lei, quando afirma:

Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; (BRASIL, 1996b, Art. 87, § 3º, grifos nossos).

Como pode o município assumir tal responsabilidade, se os recursos disponíveis foram diminuídos, proporcionalmente, para cada atendimento realizado, consideradas as subvinculações previstas na EC 14? E mais, como pode ser considerado dever do município esta responsabilidade, se o presidente da República vetou dispositivos fundamentais para garantir mais recursos para a educação municipal, na Lei Federal nº 9.424/96? O veto presidencial incidiu sobre o inciso II, do §1º, do Art. 2º dessa regulamentação, o qual mandava considerar, na distribuição dos recursos do fundo entre o governo estadual e os governos municipais, também as matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos, na função supletiva.

Além de inconstitucional, o veto dificulta, de forma significativa, a expansão dessa modalidade de ensino nas esferas públicas. Observe-se que, passando mais de dez anos da aprovação da referida lei, os vetos presidenciais não foram submetidos ao plenário do Congresso Nacional, como dispõe a CF 88, nem o Judiciário julgou o mérito da ação de inconstitucionalidade interposta por entidades da área da educação e partidos de oposição da época.

Assim, a EC 14/96, alterando o Art. 208 da Constituição Federal, fragilizou o direito ao ensino fundamental do jovem e do adulto que a ele não tiveram acesso em idade própria, transformando o dever do Estado em assegurar esse ensino em mera “oferta”, ainda que outra interpretação dessa emenda e de sua regulamentação tenha sido defendida pelos dirigentes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)¹⁰. Com isso e também pela alteração do art. 60 do ADCT, mantido o veto presidencial que impede o uso dos recursos financeiros do Fundef na educação de jovens e adultos, os recursos destinados à EJA ficam seriamente ameaçados e seguramente reduzidos.

Soma-se a isso, a redução do montante de recursos que o governo federal deveria investir no ensino fundamental e na erradicação do analfabetismo, decorrente da EC 14, ao usar de forma capciosa a palavra “equivalente” – quando dispõe que a União aplicará “na erradicação do analfabetismo e na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental [...] nunca menos que o *equivalente a trinta por cento* dos recursos a que se refere o *caput* do Art. 212 da CF” (BRASIL, 1996a, Art. 60, § 6º, grifos nossos) –, a qual, em termos legais e financeiros, evidentemente não significa “igual a”.

Na nova forma, recursos oriundos de outras fontes que não somente impostos, no caso da União poderão ser computados para fins contábeis da

¹⁰ Ver a respeito as considerações feitas pelo professor Fábio Konder Comparato, reconhecido especialista em Direito Constitucional, em parecer realizado a pedido da Undime, no qual é demonstrado que essa manobra não tirou a efetividade do dever do Estado para com o ensino fundamental (COMPARATO, 1997).

demonstração do montante aplicado em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) – de 30% e não mais de 50%, como dispunha originalmente a CF 88. A partir da Lei nº 9.424/96, os recursos originários de convênios internacionais ou empréstimos internacionais e, principalmente, os oriundos do Salário-Educação, mesmo que sob a condição de “contribuição social”, puderam compor o percentual obrigatório “vinculado” da União.

Paralelamente, a EC nº 14 aumentou compulsoriamente o comprometimento dos Estados, Distrito Federal e Municípios com o ensino fundamental “regular”.

O surpreendente é que, apesar de na EC nº 14/96 não constar nenhuma restrição à EJA, na Lei nº 9.424/96 foi excluída especificamente a matrícula em EJA (cursos de Suplência I e II) do cômputo geral das matrículas que poderiam fazer jus aos recursos do Fundef.

Dada a flagrante diminuição da receita para os atendimentos que não do ensino fundamental regular priorizado pelo Fundef, os municípios das Regiões Sul e Sudeste, passaram a se perguntar sobre quem atender: às crianças na faixa da educação infantil ou os jovens e adultos de baixa escolaridade? A escolha, como se infere, não tem sido fácil.

Em muitos casos, a questão foi resolvida pela transformação da educação infantil em responsabilidade comunitária, depositando-se nas parcerias com entidades filantrópicas e mesmo no atendimento domiciliar (tipo “mães crecheiras”) parte da responsabilidade com esse nível de ensino; por outro lado, assiste-se a uma ampliação do número de crianças atendidas pelas redes privadas, e agora, contando com dotação de recursos públicos.

Na educação de adultos, as parcerias com movimentos sociais e com outras organizações não governamentais, iniciadas como um movimento político e de fortalecimento da EJA, têm-se transformado muitas vezes em forma barateada e, por isso, possível de oferecimento dessa modalidade de ensino. No mesmo sentido, generaliza-se a instalação de teleaulas, procedimento que, do ponto de vista político e pedagógico, tornou-se a maneira de oferecer uma formação em massa, com professores polivalentes – inclusive nos cursos de nível médio –, aligeirando-se o ensino e as dinâmicas de trabalho pedagógico para esta população, já onerada com esta dívida social elevada.

A EC 53/2006 E A LEI Nº 11.494/2007

Em 18 de dezembro de 2006 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 53 que cria um novo fundo para o financiamento da educação, agora chamado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que, por abranger todas as

etapas e modalidades da educação básica, pretende superar os impasses que o atual fundo de financiamento do ensino fundamental (o Fundef) gerou.

No entanto, a Lei federal nº-11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundeb, estabeleceu para os primeiros anos de vigência do fundo a ponderação de 0,70 (setenta centésimos) para a EJA com avaliação no processo, abaixo, portanto, da ponderação de 1,00 (um inteiro) adotada para os anos iniciais do ensino fundamental regular urbano. O valor aluno/ano da EJA, em 2007, corresponderia a R\$ 662,40 “contra” R\$ 946,29 do aluno do ensino fundamental e R\$ 1.135,55 do ensino médio, neste último caso, integrado ou não à educação profissional. A discriminação oficial à EJA permanece. A mesma lei estabelece ainda que a apropriação dos recursos do Fundeb, em cada estado para a EJA, será de 15% do total de recursos, determinando, em consequência, que não haverá um crescimento acelerado ou ousado no número de alunos da EJA no Brasil.

Não são poucas as razões para que se continue defendendo a importância de uma política nacional de educação de jovens e adultos que garanta a todos os brasileiros o direito a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, priorizando o uso de recursos públicos para esse fim. Hoje, o Estado vem mantendo uma atitude de aparente inércia sobre essa questão; sequer cumpre a obrigatoriedade do levantamento censitário, pelo qual se identificaria e quantificaria com maior precisão os milhões de brasileiros que deveriam ser incluídos em propostas de EJA. Além disso, manteve disposições inconstitucionais de leis tendenciosas:

- A inconstitucionalidade dos vetos presidenciais à regulamentação dada à Emenda Constitucional 14 – Lei nº 9.424/96, pois como afirma o citado parecer emitido por Fábio Konder Comparato:

O Poder Executivo obrou manifestadamente contra a Constituição, quando, ao sancionar a Lei nº 9.424, vetou o inciso II do § 1º de seu Art. 2º. Tanto mais que a razão expressa do veto foi de ordem subalternamente pragmática, fundada na inexistência de dados estatísticos em poder do Ministério da Educação e Cultura. Ou seja, o presidente da República se escusa de cumprir o mandamento constitucional definidor de um direito humano, sob a alegação de incompetência burocrática... (COMPARATO, 1997).

- A urgente revisão dos nove vetos presidenciais realizados no Plano Nacional de Educação (PNE), todos eles de natureza financeira, pela já reconhecida insuficiência de recursos para a educação de modo geral e, em grau trágico, para a educação de jovens e adultos e a educação infantil, o que exige que essas prioridades educacionais sejam assumidas, de forma solidária e inadiável, pelas três esferas públicas.

- O estabelecimento do menor percentual de ponderação dos recursos do Fundeb para a EJA, aquém das necessidades mínimas para um ensino de qualidade.

UMA ALTERNATIVA PARA A EJA NA ESFERA MUNICIPAL: O MOVA

A EJA é por excelência uma ação política e também uma ação cultural. Jovens e adultos estão imersos no mundo social e cultural e, ao se trabalhar com adultos mais velhos, essa perspectiva cultural/social faz se presente com mais força, pois os motivos que os trazem para a situação de ensino-aprendizagem não se resumem a uma razão utilitarista ou instrumental de “aprender para”. Há outro gosto que permeia as situações de sala de aula, o gosto humano da convivência, que se revela em diferentes situações, nas histórias de vida e no desejo de continuar a conviver no grupo, independentemente da conclusão do curso. Há, na EJA, o apontar para a educação permanente como forma de ser homem e mulher: “Para mim a educação é simultaneamente um ato de conhecimento, um ato político e um ato de arte” (FREIRE, 1987, p. 87)

Os grupos formados nas salas de EJA se mesclam em diferenças de idade e de interesses. É preciso compreender a dinâmica dessas heterogeneidades, fator importante para a efetiva dimensão política dessa educação. Visões simplistas, ligadas a uma dimensão “disciplinar” ou “etapista” do desenvolvimento humano, têm proposto a formação de classes de EJA por grupos homogêneos de idade, posição esta pedagógica e culturalmente questionável.

A sobrevivência no meio urbano ou no rural não se faz pela separação por idades, mas pelas ações interativas de diversas idades na busca dessa sobrevivência, o que é altamente rico como experiência. Os pequenos aprendem/ensinam os maiores e juntos potencializam as precárias formas de sobrevivência. Por isso mesmo, “tempos pedagógicos” na educação ainda é questão a ser discutida.

Como instituição social, a escola organizada em séries, por idade e por determinações de conteúdo, traduz muito mais uma forma especial de controle e de aumento da produtividade do que um fundamento do processo de ensino-aprendizagem ou da construção de formas solidárias de viver a vida. É preciso não esquecer que EJA não “combina” com os espaços burocratizados da escola formal. Ao contrário, EJA, em geral, exige a “desorganização” desses espaços burocratizados para se viabilizar. Muitas vezes, essa é a razão alegada para as escolas não disputarem a criação de classes de EJA, mesmo havendo espaços pedagógicos disponíveis.

A EJA está no contexto das políticas sociais de melhoria da qualidade de vida, que visam à inserção de milhares de pessoas numa sociedade de direitos. De um lado, a compreensão e a busca de formas de superação para as discriminações de classe, de gênero, de raça e também de idade, frutos de um modelo econômico, social e político individualista e segregador, devem ser colocadas no universo de seus objetivos. De outro lado, está a exigência da EJA em compreender e alargar as formas de organização presentes nas rotinas

nas de sobrevivência dessa população, elementos de resistência a estas discriminações e que se constituem num resíduo do humano, cotidianamente negado pelo sistema capitalista, que classifica e ordena a vida social para fins de controle. Exemplificando, as formas de organização dessas populações trazem, por vezes, laços de solidariedade não mais comuns no conjunto da vida social tal como ela se apresenta na ordem imposta pelo capital.

Os espaços disponibilizados pela própria população para a instalação de salas de aula¹¹, as formas de sociabilidade organizadas para viabilizá-las e a compreensão da precariedade da vida que invade a sala de aula são outros elementos presentes na implementação de programas de EJA que devem servir de referências para repensá-las, como organização educativa e curricular. As situações de convivência social são agregadoras dos diferentes (em idade, raça e sexo), na plenitude que caracteriza o humano e a vida. O recorte segregacionista da classe social e do sistema capitalista isola e pré-conceitua esses grupos.

A explicitação da identidade familiar também é fundamental para embasar as discussões e decisões democráticas sobre o que e como fazer, de tal forma que as políticas educacionais traduzam as necessidades e aspirações da população pobre – crianças pequenas, jovens, adultos e idosos – que nunca tiveram vez, nem voz, nem escola. Nem voz nas escolas.

Na tentativa de contemplar a especificidade da EJA, alguns municípios organizaram o Movimento de Alfabetização (Mova) – de forma conjunta e concomitante ao atendimento na modalidade suplência. A primeira experiência de implantação do Mova, aconteceu sob a orientação do professor Paulo Freire, secretário da Educação na gestão da prefeita Luiza Erundina, na cidade de São Paulo (1989-1992). Essa experiência transformadora foi experimentada por outros municípios e, atualmente, o Mova é uma atividade de dimensão nacional – com fórum nacional estabelecido – em função dos inúmeros municípios que adotaram essa estratégia de política educacional, a qual, juntamente com a ampliação do atendimento da EJA nas suplências, tem contribuído para a diminuição do número de jovens e adultos de baixa escolaridade nas cidades onde conseguiu-se efetivar.

No entanto, o Mova, assim como outras bandeiras progressistas, tem sido objeto de cooptação por parte dos discursos neoliberais, e para que não se tenha dúvidas sobre o que ele é e o que *não deve ser*, é necessário o debate e o aprofundamento de experiência sobre forma política de educação de jovens e adultos.

¹¹ Na instalação do Mova/Diadema (SP), em 1995, o proprietário de um pequeno bar, no centro de uma favela, fechava suas portas em horário de pico do movimento comercial (das 19h às 21h) para transformar o espaço em sala de aula. Os que vivem a EJA certamente têm inúmeros exemplos como esse, que de certa forma rompem com a lógica capitalista de ganhar sempre e a qualquer custo.

O Mova é um projeto de ação educacional em que a participação *não é* mera retórica, pois tem caráter constitutivo dessa ação educacional. O Mova é um parceiro no projeto de democratização do Estado. É formado e é formador de agentes políticos, interessados na transformação social do país, em direção a uma sociedade mais justa e fraterna. É uma ação contrária à exclusão/inclusão precarizada dessa população. Portanto, a construção da identidade dos sujeitos/educandos como cidadãos de direitos é tema e motivo desta ação educativa, critério de avaliação de seu sucesso. É um projeto político democrático e popular, não um processo demagógico, politiquês ou populista, pautado na redução das verbas públicas para a educação ou na desqualificação da educação popular.

Por essa razão, o Mova gera novos e retoma velhos conflitos. Na escola, quando esta não quer rever suas práticas autoritárias. Entre os professores, quando estes não aceitam os educadores populares como parceiros na transformação da sociedade. Nos sistemas burocrático dos governos, que não estão acostumados a colocar as regras a serviço das políticas sociais, mas que atuam em torno da inviolabilidade das normas e regras burocráticas e burocratizantes, quando se trata dos direitos dos excluídos. No seio das elites privilegiadas pelo poder político, social e econômico, que se sentem ameaçadas com as possibilidades de consciência social abertas por esse movimento “libertador”.

Pode-se afirmar, portanto, que essa reação conservadora ao Mova, percebida dentro das próprias administrações públicas progressistas e visível por meio da lenta e limitada liberação dos recursos necessários para viabilizar esse movimento, tem as mesmas dimensões e natureza dos entraves que até agora inviabilizaram a construção efetiva de uma política educacional para jovens e adultos de baixa escolaridade no país.

O apoio material e pedagógico das prefeituras aos grupos populares que promovem educação de adultos deve ocorrer sob duas condições básicas: que esse apoio não implique na desobrigação do dever que a administração municipal tem de oferecer a educação de adultos pública e de qualidade, e que ele seja dado em condições que preservem a autonomia política e pedagógica dos grupos populares. (SAO PAULO, 1991).

Com a realização, em 2001, do Fórum Social Mundial pela segunda vez no Brasil, esse movimento ganhou novo tratamento, sintetizado no texto de Francisco Whitaker transcrito abaixo:

Há uns bons vinte anos os donos do mundo vinham se encontrando num Fórum a que deram o nome de Fórum Econômico Mundial, que se realizava em Davos, pequena e luxuosa estação de ski da Suíça organizado por uma entidade que hoje é uma grande empresa, ele atualmente reúne, uma vez por ano – além dos encontros regionais que começou também a promover – quem pode pagar 20 mil dólares para ouvir as gran-

des cabeças pensantes a serviço do capital e com elas conversar, assim como ouvir até mesmo críticos à globalização em curso, convidados a participar para legitimar o Fórum. Pois foi frente a tudo isso que estava acontecendo, que alguns brasileiros pensaram que se poderia iniciar uma nova etapa de resistência a esse pensamento hoje hegemônico no mundo. Mais além das manifestações de massa e protestos, parecia possível passar-se a uma etapa propositiva, de busca concreta de respostas aos desafios de construção de “um outro mundo”, em que a economia estivesse a serviço do ser humano e não o inverso. Economistas e outros universitários contrários ao neoliberalismo já vinham realizando, na Europa, encontros que chamavam de anti-Davos. O que se pretendia no entanto era mais do que isso. Propunha-se realizar um outro encontro, de dimensão mundial e com a participação de todas as organizações que vinham se articulando nos protestos de massa, voltado para o social – o Fórum Social Mundial. Esse encontro teria lugar, para se dar uma dimensão simbólica ao início dessa nova etapa, nos mesmos dias do encontro de Davos em 2001, podendo a partir daí se repetir todos os anos, sempre nos mesmos dias em que os grandes do mundo se encontrassem em Davos. Resolvemos levá-la juntos ao diretor do *Le Monde Diplomatique*, que é também o presidente da Attac na França, Bernard Cassen, para vermos se a idéia seria bem aceita fora do Brasil (...), que se entusiasmou. Para ele, teria que ser no Terceiro Mundo – pelo seu efeito também simbólico – e o Brasil estava entre os países com melhores condições de acolher um Fórum desse tipo. Foi dele também a proposta de sediá-lo em Porto Alegre, capital de um Estado que vem se tornando cada vez mais conhecido em todo o mundo pelas suas experiências democráticas e de luta contra o neoliberalismo. Cassen nos lançou então de volta o desafio: se fôssemos capazes de organizar o Fórum, teríamos não somente o apoio de seu jornal como certamente o das organizações que pelo mundo afora vem se manifestando contra o domínio do capital (...). A primeira edição do Fórum foi realizada em Porto Alegre de 25 a 30 de janeiro de 2001, contando, no Brasil, entre outras, com as seguintes entidades: Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (Abong); Ação pela Tributação das Transações Financeiras em Apoio aos Cidadãos (Attac); Comissão Brasileira de Justiça e Paz (CBJP); Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Associação Brasileira de Empresários pela Cidadania (Cives); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Instituto Brasileiro de Análises Sócio Econômicas (Ibase); Centro de Justiça Global (CJG); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O Fórum não tem caráter deliberativo, e não se gasta tempo, portanto, para discutir as virgulas de um documento final. Ele é o início de um processo de reflexão conjunta, em nível mundial, em torno dos quatro eixos [...]: a produção de riquezas e a reprodução social; o acesso às riquezas e a sustentabilidade; a afirmação da sociedade civil e dos espaços públicos; o poder político e a ética na nova sociedade. Para cada um desses eixos são formuladas perguntas para as quais temos que conseguir respostas e, para cada uma das perguntas, uma série de temas que tem que ser considerados. Um desses temas, a “Educação no mundo globalizado”, foi o assunto de uma atividade especial do Fórum, realizada em 24 a 27 de outubro de 2001, reunindo 15 mil pessoas, do mundo todo, para discutir como fazer da educação um pilar fundamental deste novo mundo. Ou seja, como deve ser uma educação para a solidariedade, e não para competição; para a igualdade, e não para a exclusão, como a que temos hoje, lugar adequado, portanto, para a discussão de um movimento com a natureza e proposição do Mova (WHITAKER, 2002).

A o convidar os educadores à luta (permanente) pela transformação social, Paulo Freire alertava:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. [...] É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera, na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1992).

À luta, pois!