

# Caminhos a Hamburgo: efeitos do movimento CONFINTEA V no Brasil nas lutas pelo direito de jovens e adultos à educação

Paths to Hamburg: effects of the CONFINTEA V movement in Brazil in the struggles for the right of youth and adults to education

*Raquel Silveira Martins de Melo\**

*Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva\*\**

**Resumo:** convocadas pela UNESCO, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) acontecem a partir de 1949 com objetivo de induzir os Estados-membros a ações e avaliações sobre a EJA. O interesse aqui é considerar efeitos no processo para a participação do Brasil na V CONFINTEA (Hamburgo/Alemanha,1997) no que tange ao direito de jovens e adultos à escolarização. Esse momento trouxe ganhos significativos no cenário brasileiro como a reunião dos estudiosos, militantes, governos locais e interessados em geral que decidiram dar continuidade às reuniões preparatórias de forma a acompanhar as políticas públicas e a efetivação do direito de brasileiros à escolarização, constituindo assim os movimentos do Fórum de EJA e do Encontro Nacional de EJA (ENEJA). Busca-se fazer análise das primeiras cinco edições do ENEJA sob a hipótese de que esse período lançou bases para a preparação da CONFINTEA VI realizada em 2009, no Belém do Pará/Brasil. O artigo se inicia pelo resgate histórico das Conferências, seguido dos Fóruns e seus desdobramentos. Busca nos relatórios sínteses dos ENEJAs elementos de lutas pelas políticas públicas nacionais de efetivação do direito à educação.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. CONFINTEA. ENEJA. Direito à educação.

**Abstract:** convened by UNESCO, the International Conferences on Adult Education (CONFINTEAs) take place since 1949 with the aim of inducing Member States to take action and assess the EJA. The interest here is to consider effects in the process for Brazil's participation in V CONFINTEA (Hamburg / Germany, 1997) regarding the right of young people and adults to schooling. This moment brought significant gains in the Brazilian scenario as the meeting of scholars, activists, local governments and interested people in general who decided to continue the preparatory meetings in order to follow the public policies and the realization of the right of Brazilians to school, thus constituting the movements named the EJA Forum and the National Meeting of EJA (ENEJA, in Portuguese). The first five editions of ENEJA will be analyzed under the hypothesis that this period laid the basis for the preparation of CONFINTEA VI held in 2009 in Belém do Pará / Brazil. The article begins with the historical rescue of the Conferences, followed by the Forums and their unfolding. In the summary reports of the ENEJAs, the article searches for elements of struggles for the national public policies of realization of the right to education.

**Keywords:** Youth and Adult Education. CONFINTEA. ENEJA. Right to education.

## Introdução

---

\* Graduada em História e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. Professora da rede estadual de Educação de Minas Gerais. E-mail: raquelsmartins@gmail.com

\*\* Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela UFMG. Professora Adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: anandasilva1979@gmail.com

O direito de jovens e adultos brasileiros à escolarização ganhou contornos definidos na segunda metade dos anos de 1990 quando afirmado na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Em âmbito internacional o debate cresceu após a Segunda Guerra com a criação da UNESCO<sup>1</sup>. Um dos objetivos da agência internacional foi estimular ações contra o analfabetismo entre os estados-membros. Na III Conferência Geral da UNESCO, em Beirute no ano de 1948, o Brasil apresentou resultados da Campanha Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) iniciada em 1947 sob a coordenação de Lourenço Filho. (SOARES; SILVA, 2008). A Conferência Geral recomendou o Seminário Interamericano de Educação de Adultos para o ano de 1949, o qual reuniu no Brasil vários países que desenvolviam ações de alfabetização<sup>2</sup>. Pouco se tem documentado sobre o Seminário, mas o fato é que no mesmo ano a UNESCO reúne os estados-membros em grande plenária, CONFINTEA<sup>3</sup>, para tratar de induzir a educação de adultos em um momento em que o mundo aposta na cultura de paz e a educação é vista como ferramenta do processo. O Brasil não comparece a primeira edição.

Desde então, as Conferências acontecem a cada doze anos, mais ou menos, e cada uma produziu um documento do qual o Brasil é signatário. Na penúltima edição o governo brasileiro enviou delegados e, paralelamente, a sociedade civil se fez presente. O ano que antecedeu a V CONFINTEA foi marcado pelo Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Paulo Freire esteve presente no Seminário e lá os participantes tomaram conhecimento de que aconteceria a V CONFINTEA e da preparação de um documento final a ser levado pelo governo a Hamburgo em 1997. Outro desdobramento do Seminário foi promover a troca de experiências entre educadores pesquisadores no campo da EJA. Não é demais afirmar a tamanha comoção que tomou os presentes.

A preparação do documento brasileiro se deu por meio de consultas nas escalas local, regional e nacional. Esse estudo busca perceber as relações entre esse momento da História recente da educação de jovens e adultos e o movimento da sociedade em geral desencadeado após a elaboração do documento brasileiro à CONFINTEA. Propõe-se a compreender e desvelar dois movimentos históricos que, como explicita Jane Paiva (2009), se imbricam e se completam: o nacional, que, motivado pela preparação para a V Confinteia, em 1997, iniciou os Fóruns de EJA; e o internacional, de preparação para a VI Confinteia. Para tanto, visa esmiuçar a construção coletiva da concepção do direito à educação, que ocorreram no Brasil durante preparação para a V Confinteia.

O debate sobre o “direito a” sempre se remete a uma oposição. Em termos simples, entre o sujeito que possui o acesso e aquele que não o possui. Assim, no campo da Educação geram-se (dís) pares: alfabetizado/não alfabetizado; escolarizado/não escolarizado; leitor/não leitor; enfim, o incluído/excluído. Todos esses exemplos refletem a negação de acessos.

1 O Brasil é um dos fundadores da ONU e signatário da UNESCO desde sua criação em 1945.

2 Para saber mais sobre o período ver Vanilda Paiva (2003)

3 O Regulamento para a classificação geral das várias categorias de encontros convocados pela UNESCO define a CONFINTEA como um encontro intergovernamental categoria II (UNESCO, 179 EX/45). Participam do evento convidados e observadores, porém, podem votar somente as delegações nacionais de Estados-membros.

Segundo Paiva (2009), tais oposições dizem respeito a uma construção social que é o próprio direito à educação. Dentro dessa compreensão, a leitura e a escrita são alcançadas por meio de um sistema codificado, tornado um bem simbólico das sociedades. Para a autora, “[...] ter acesso a esse bem constitui o direito e, por oposição, não ter acesso, o não direito, é traduzido como exclusão/apartação, por não ser direito natural, mas construção social” (PAIVA, 2009, p.61). O direito proclamado por si só não garante o acesso a ele. No plano social brasileiro, o reconhecimento de direitos tem sido por meio de lutas constantes dos movimentos sociais, da sociedade civil, das minorias. Para Paiva (2009), historicamente, os direitos proclamados do século XIX como direitos sociais, foram (re)tomados na Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, como direitos humanos. Ao considerar a educação um direito humano, significa pensá-lo como direito de todos, portanto, não limitado a um período da vida.

Todo o processo de mobilização resultante das convocatórias pré e pós V CONFINTEA gerou desdobramentos que merecem ser considerados, dentre eles os Fóruns de EJA<sup>4</sup> e seu corolário o Encontro Nacional de EJA. Tanto os Fóruns quanto os ENEJAs representam engajamento, responsabilidade, ética e compromisso de atores sociais coletivos com a efetivação dos direitos de jovens e adultos à educação, portanto, espaços de luta e disputas. No campo da EJA, como se trata da conquista de direito, Paiva (*et all*, 2007) reforçam que a sociedade civil [o grupo do Fórum] ganha um papel extraordinário na mobilização pelas conquistas de normativas legais. (SILVA, 2008).

O artigo apresenta as CONFINTEAs conferindo especial atenção à 5ª Conferência para em seguida abordar o surgimento dos Fóruns de EJA e dos ENEJAs em meio à movimentação internacional gestada pela UNESCO. Por fim, trata os Fóruns e os ENEJAs como instâncias suprapartidárias de reconhecimento, de luta e de acompanhamento da efetividade nas propostas de EJA assumidas como direito pelo governo brasileiro na V CONFINTEA. Acrescenta-se também a essa análise a hipótese de que a preparação para a VI CONFINTEA se deu de forma mais ampla em função tanto dos Fóruns quanto dos ENEJAs.

## Educação de Jovens e Adultos na agenda da UNESCO

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos – do francês, *CONFérence INTernationale sur l’Education des Adultes* – promovidas pela UNESCO ao longo das últimas seis décadas são, em termos formais, conferências intergovernamentais, às quais todos os Estados-membros da Organização das Nações Unidas são convidados a enviar delegações. Segundo Knoll (2009), as Confinteas foram “[...] de muitas formas, uma vitrine para a educação de adultos, cuja intenção foi a de serem vistas como sinais de progressos” (KNOLL, 2009, p. 26). O evento em si representa a culminância de processos cíclicos ocorridos a cada dez ou doze anos nas últimas seis décadas, e que, em grande parte, seguiram um padrão semelhante. Ou seja, um processo preparatório em diferentes níveis geopolíticos (nacional e regional) e instâncias organizacionais (governo e sociedade civil) que visam mobilizar

---

4 Para maiores esclarecimentos conferir Leôncio Soares (2004); Fernanda A. O. R. Silva (2008); Luis Olavo F. Ferreira (2009). Os Fóruns de EJA continuam ativos e espalhados no território nacional.

e dar maior visibilidade ao campo da educação de jovens e adultos. No entanto, compreende-se aqui a Confinteia como a concepção de Ireland (2013, p. 17):

[...] teoricamente, as conferências gerariam um processo cumulativo em que uma conferência alimenta a seguinte, criando novos entendimentos da prática da educação de adultos, em evolução em todo o mundo, e apontando questões que exigem maior aprofundamento e atenção por parte das políticas públicas. *Por esta razão, definimos o processo como um movimento, em vez de um conjunto de conferências.* (IRELAND, 2013, p. 17, grifo nosso)

Considera-se, portanto, que, uma vez que são acordadas uma agenda internacional ou uma declaração e que há mecanismos de acompanhamento desses acordos, mesmo que vagos, as Conferências se transformam em um processo que gera tanto discussões quanto ações nos mais diversos níveis. Dessa forma, seria no mínimo limitador analisar o evento como um fato isolado, sem considerar o movimento por ele começado ou as discussões dele, nele e sobre ele gerados. É possível compreender, também, que as discussões que permeiam e pautam as Conferências situam-se dentro da concepção de determinado tempo histórico: seja no que tange aos recursos tecnológicos, quanto no que se refere às propostas e pautas de discussão. Knoll (2009, p. 27) assinala que as Conferências trazem em si, “[...] em geral, o espírito e as circunstâncias da época, fornecendo ao mesmo tempo um repositório de visões utópicas e práticas de como se deveria e como se poderia arrumar o mundo”. Apesar de situadas e imersas em um tempo específico, não são eventos isolados. Para Ireland (2013, p. 15), cada Conferência é “[...] um ciclo ou movimento que busca, periodicamente, fazer um balanço da educação de adultos em todo o mundo, estabelecer tendências emergentes e indicar caminhos à frente, para a década seguinte” (IRELAND, 2013, p. 15).

A primeira Confinteia ocorreu em Elsinor, Dinamarca, em 1949. Knoll (2009, p. 28) destaca alguns aspectos essenciais dessa primeira Conferência. Ao ser vista com olhos posteriores, muitas críticas foram elencadas dessa primeira reunião. Principalmente que nesse primeiro momento os convidados e os que realmente participaram das discussões “[...] não refletiam adequadamente a dimensão internacional da educação de adultos” (KNOLL, 2009, p. 29). A primeira conferência, realizada dentro de um clima de pós-guerra e intensa industrialização, trazia como ponto importante elencar as características gerais da educação de adultos. Sem, no entanto, perder as preocupações quanto à aceitação desta; sua vinculação ao contexto educacional nacional ou ainda sua importância para reduzir os problemas contemporâneos de então.

Os delegados trabalharam em quatro comissões, as quais recomendaram que os conteúdos da Educação de Adultos fossem de acordo as suas especificidades e funcionalidades, que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos; que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta fossem debatidos; que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente. (SOARES; SILVA, 2008, p. 5)

A II CONFINTEA data do final de agosto e início de setembro de 1960, em Montreal, Canadá. Knoll (2014) destaca que a Conferência abarcou um número maior

de delegados, de 25 países representados em 1949 para 51 em 1960. Destes, oito eram africanos, dez asiáticos e oito latino-americanos. Nesta edição cada país-membro elaborou seu relatório nacional com base nos seguintes tópicos: 1. Natureza, objetivo e conteúdos da Educação de Adultos; 2. Educação cidadã (in civics); 3. Lazer e atividades culturais; 4. Museus e bibliotecas; 5. Universidades; 6. Responsabilidade para com a educação de adultos; 7. Urbanização; 8. Educação das mulheres. A gama de temáticas aponta o interesse da organização em mapear os esforços governamentais entendendo a educação de jovens e adultos de forma ampliada. O produto final das discussões consolidou-se na elaboração da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos. (SOARES; SILVA, 2008). A Conferência teve como tema central *A Educação de Adultos em um Mundo Mutável*. A Declaração de Montreal, por fim, expôs:

[...] a gama de oportunidades e caminhos pelos quais a educação de pessoas adultas poderia esperar, de forma realista, para adequar-se a indivíduos e a sociedades com mais confiança em si mesmos e entusiasmo do que havia sido possível em Elsinor: “Cremos que a educação de adultos adquiriu tanta importância para a sobrevivência e a felicidade humana que é necessária uma nova atitude com respeito a ela”. (KNOLL, 2009, p. 32)

Nos anos de 1960 forjavam-se novas formas de organização, discussão, quebra de paradigmas e conceitos sobre a EJA que adentram o espaço da Conferência ao considerarem relevante a educação de adultos como ferramenta de sobrevivência e felicidade humanas, portanto, como direito.

Em 1972, a cidade de Tóquio, Japão, se tornaria palco para o enfrentamento mundial da incipiente redução das taxas de analfabetismo e da aposta de que a Educação de Adultos teria como elemento essencial à aprendizagem ao longo da vida e que seria importante reforço para a democracia (SOARES; SILVA, 2008). Em relação às anteriores, esse encontro traz diferentes perspectivas quanto à organização e à participação no evento. Estavam representados 83 países especialmente por ministros ou funcionários ministeriais e alguns representantes de organizações de educação de adultos. Compareceram menos Organizações Não Governamentais, e os organismos setoriais tiveram *status* de observadores, não podendo participar das votações. Em síntese, essa Conferência teve “[...] uma natureza mais formal: os procedimentos eleitorais e de tomada de decisões e o papel governamental da conferência foram observados mais estritamente” (KNOLL, 2009, p. 33).

A conferência terminou com um projeto de declaração sobre a situação e o futuro da educação de adultos. [...] Em minha opinião, este documento é de enorme valor [...] por dizer muito sobre a educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida, a educação de adultos como educação básica (e como Educação para Todos – EPT), o desenvolvimento e a convergência da educação de adultos e da educação continuada e o conceito de unidade na diversidade. A Conferência Internacional da UNESCO marcou com êxito um ponto alto na discussão da política educativa da educação de adultos com uma perspectiva mundial; este nível de discussão quase não voltou a ser alcançado desde então. (KNOLL, 2014, p. 22)

Pode-se apontar então que alguns elementos essenciais no que compreende a educação de jovens e adultos hoje no Brasil, bem como das lutas pela efetivação dessa modalidade específica de educação marcaram a Confinteia III. Segundo Ireland (2014, p. 39)

Além de frisar que a educação pode acontecer em qualquer momento da vida, também se frisa que nem a escola nem o sistema educacional são os espaços em que a maior parte da aprendizagem adulta se realiza. A aprendizagem e o adulto como aprendente ganham cada vez mais espaço nas discussões. (IRELAND, 2014, p. 39)

No entanto, não se estabeleceram mecanismos de acompanhamento das propostas aprovadas e mais, “Tóquio se estabeleceu lentamente como um ponto de referência em fóruns de discussão nacionais” (KNOLL, 2014, p. 22).

A IV Conferência se deu em Paris, França, em março de 1985. As discussões dessa CONFINTEA voltam-se essencialmente para o clima econômico da época. Apesar do aumento considerável no número de participantes – passando de 364 a 841 –, bem como de Estados-membros participantes – de 83 para 122 –, as discussões quanto à educação de adultos dessa Confinteia são eclipsadas por debates de outras naturezas.

Segundo Knoll (2014), ao analisar discursos e documentos sobre a IV Conferência percebe-se que a quantidade grande de participantes, que insistiam em falar longamente, problemas de desacordos políticos, bem como discussões sobre a reorganização da UNESCO, permitem afirmar que

[...] a Conferência de 1985 tampouco escapou da retórica ritualista e não teve o espírito e o realismo necessários para criar metas específicas. Em resumo, não seria exagerado dizer que a Conferência de Paris não foi bem planejada ou estrategicamente exitosa na história das Conferências Internacionais da UNESCO, cabendo uma considerável responsabilidade ao diretor-geral da UNESCO, M’Bow. (KNOLL, 2014, p. 24)

Importa ressaltar, entretanto, dois aspectos fundamentais. Primeiramente, a Conferência traz em si muito do clima e das expectativas econômicas da chamada “década perdida”. As concepções neoliberais que passam a permear os acordos das agências financiadoras internacionais – como o FMI e o Banco Mundial –, e também uma atmosfera de desemprego e grande inflação, em especial no que diz respeito aos países latino-americanos, fazem eco nos rumos da CONFINTEA. Apesar de ainda considerar a importância da educação de jovens e adultos para vida social e cultural, há uma ênfase no “[...] aspecto econômico e de empregabilidade do papel da educação de adultos” (KNOLL, 2014, p. 23). Segundo, é nessa Conferência que se enfatiza o reconhecimento do direito a aprender. Questão que antecipa a V Conferência Internacional de Adultos, em Hamburgo, Alemanha, em 1997.

## Rumo a Hamburgo: passos introdutórios

Nós participantes da Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos, reunidos na cidade Livre e Hanseática de Hamburgo, reafirmamos que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. A educação de adultos, nesse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI. (Declaração de Hamburgo, 1997)

A V CONFINTEA marca novas e diferentes posições em relação à anterior, em Paris. A começar pela participação de mais de 1.500 delegados. Além disso, “muitas pessoas de Hamburgo e seus arredores se interessaram pela conferência, mesmo não sendo delegados, o número real de assistentes pode ter sido ainda maior” (KNOLL, 2014, p. 25). Ireland (2014) insere a V CONFINTEA ao final de um ciclo de conferências da década de 1990 que começa com a Cúpula Mundial pela Infância (Nova York, 1990) e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/Tailândia, 1990). Nesses encontros, os governos se comprometeram com a urgência de problemas planetários como o bem-estar das crianças, a questão de proteção ao meio ambiente, os direitos humanos e o empoderamento das mulheres.

Se o direito ao desenvolvimento era o eixo comum dessas conferências, o eixo inaugurado em Jomtien era claramente o direito à educação – educação para todos. São dois eixos que percorrem a década. No primeiro caso, em Hamburgo e em termos da educação de adultos, se buscava expressar a centralidade do homem para o processo de desenvolvimento e a essência da aprendizagem para o seu desenvolvimento. No segundo caso, embora em Hamburgo se tenha buscado resgatar o verdadeiro significado de educação para todos no sentido amplo e dentro da perspectiva do conceito da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*), durante a década de 1990, o direito de todos à educação lançado em Jomtien terminou sendo reduzido ao direito de todas as crianças à educação. (IRELAND, 2014, p. 45, grifo do autor)

Apesar de a Conferência de Jomtien se intitular “Educação para Todos” e ter garantido somente o direito à educação para as crianças e adolescentes, a Declaração de Hamburgo, ao contrário, estabelece que

[...] educação básica para todos significa dar às pessoas, *independentemente da idade a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente* [...]. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam condições necessárias para o exercício desse direito. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 2014, p. 217, grifo nosso).

Di Pierro (2005) assinala que o direito de todos à educação em condições necessárias está presente na LDB 9.394/1996, porém, a visão predominante entre gestores e educadores é a compensatória. “Essa concepção está por trás da constituição do ensino supletivo, que continua a ser a referência comum para pensar a educação de jovens e adultos no Brasil” (DI PIERRO, 2005, p. 20). Ainda assim, era preciso ouvir gestores, educadores e agentes sociais envolvidos com a EJA a fim de mapear as ações de EJA, qualitativa e quantitativamente como etapa preparatória à V CONFINTEA.

A Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) orientou aos estados fazer seus encontros e seminários preparatórios e o relatório que refletisse a realidade do atendimento ao setor. Muitos estados acataram a recomendação e elaboraram documentos mais próximos aos seus serviços. Outros tomaram para si a elaboração do documento sem proceder a consulta, como foi o caso de Minas Gerais. (SOARES; SILVA, 2008). A etapa de preparação é essencial para compreender como a V CONFINTEA inaugura um processo de discussões, movimentos e articulações em prol da EJA no Brasil envolvendo educadores, diversos profissionais e instituições. Foram realizados

[...] vários encontros estaduais, três regionais e um seminário nacional, com a participação de representantes do setor público de educação, universidades, organizações não-governamentais, sistema S e outros, sedentos da oportunidade que ali se oferecia: conhecer a realidade de práticas e concepções que resistiam às políticas de descaso com a área, tornando-as visíveis pelo que produziam de conhecimento e saberes, para que se pudesse compor um diagnóstico mais fiel das experiências de EJA no Brasil. (PAIVA et al, 2007, p. 11)

Percebe-se então que houve participação dos sujeitos envolvidos com a EJA na caracterização das ações brasileiras em diferentes esferas. O balanço da EJA no Brasil deflagrou divergências políticas e conceituais entre a sociedade civil e o governo, uma vez que o documento final aprovado não foi assumido pelo governo e, portanto, não foi apresentado à reunião regional – nesse caso da região latino-americana. Ao contrário, o Ministério da Educação alterou a versão aprovada em plenário no Encontro Nacional em Natal (1996). Di Pierro (2005) confirma que os seminários preparatórios acirraram as divergências entre os diferentes segmentos sociais. As autoridades federais acabaram por adotar um estilo de coordenação que não facilitava o diálogo, terminando por fechar os poucos existentes. O desafio seguinte que se colocou após o documento foi saber quem seria representante do Brasil na Conferência.

Dela fizeram parte a Secretária de Ensino Fundamental do MEC Iara Glória Areias Prado, o presidente do CONSED Ramiro Wahrhaftig (Secretário de Educação do Paraná); o presidente da UNDIME Neroaldo Azevedo Pontes (Secretário de Educação de João Pessoa); o secretário do Movimento de Educação de Base (MEB) Pe. Leandro Rossa e, pelas Universidades, Eunice Duran, da USP. (SOARES; SILVA, 2008, p. 10)



Uma delegação extra-oficial, na qualidade de observadores, composta por pesquisadores e estudiosos, também participou da Conferência e se adiantou em trazer o documento final da Conferência “Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos”, a “Agenda para o Futuro” e articulou, desde então, para que os compromissos fossem considerados e cumpridos.

## Pós V Confinteia: o surgimento dos Fóruns de EJA e dos ENEJAs

Havia entre os observadores da V CONFINTEA a preocupação de que os acordos firmados na Declaração de Hamburgo não fossem efetivados. A fim de acompanhar as ações governamentais, “[...] 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” (DI PIERRO, 2005, p. 1130). Para Paiva (2009), tratava-se de estratégia de incorporação da EJA aos direitos expressos em políticas públicas –, “[...] revelador da disposição de luta, com formas e táticas de resistência para tirar a EJA do lugar a que estava relegada” (PAIVA, 2009, p. 67).

Os Fóruns emergem, portanto, como uma iniciativa da sociedade civil frente às demandas da EJA e se colocam como mais um passo pela efetivação ao direito à educação para todos, promulgado na Constituição de 1988. A começar pelo do Rio de Janeiro em 1997, seguido pelo de Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Norte no ano de 1998. Desde então, os outros Estados se articularam e constituíram seus Fóruns. Paiva (2005) relembra que a ideia de realizar anualmente encontros nacionais surge num evento no Paraná

[...] após um ano de Hamburgo, em 1998, por convocação da oficina Regional da UNESCO – OREALC/CHILE, para um balanço do encaminhamento das ações firmadas na CONFINTEA. A experiência bem-sucedida animou os participantes a manterem um vínculo anual que, desde aí, não mais se interrompeu. (PAIVA, 2005, p. 206).

Depois de 1998, esses encontros, batizados de Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), passaram a ocorrer anualmente<sup>5</sup> sob a organização de um fórum estadual.

Paiva (2005) salienta ainda que os ENEJAs se caracterizam pela articulação dos Fóruns com múltiplos parceiros tanto em âmbito nacional quanto internacional, como a UNESCO, o MEC e outros. Os participantes dos ENEJAs são indicados, em sua maioria, pelos Fóruns estaduais e representam os diversos grupos que fazem a EJA e, ao mesmo tempo, acompanham os debates dos fóruns. Durante o evento o grupo é dividido diversas vezes para a discussão de propostas e troca de experiências.

---

<sup>5</sup> No entanto, a partir do XI ENEJA, ocorrido em 2009, em Belém do Pará o encontro passou a ser bianual, alternando-se com os Seminários Nacionais de Formação.

São ora reunidos por segmento (educandos, educadores, universidades...) ora por região, e de outras formas necessárias ou desejadas nos momentos de debate. Em uma plenária final, são elaborados relatórios-sínteses que discutem as questões da EJA nacionalmente, apontando caminhos de luta e temas para novos debates no âmbito dos Fóruns estaduais. “Os fóruns alimentam os encontros nacionais, e estes produzem subsídios e deliberam formulações políticas importantes para os rumos da EJA no Brasil” (SOARES, 2005, p. 283). Em plenárias, representantes apresentam propostas de ações que influenciem nas políticas públicas voltadas à EJA. Todos esses debates são registrados por uma equipe de relatoria que apresenta ao final um documento denominado de relatório-síntese. Reunidos em 2004 e publicados com o apoio da UNESCO, Paiva; Machado e Ireland (2007) argumentam sobre a importância desses documentos.

Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) mantêm a preocupação com o registro das reflexões produzidas nesses eventos, além de um trabalho cuidadoso de síntese dessas reflexões, sistematizadas em relatório final, em cada encontro. Construídos a muitas mãos, publicá-los é também reconhecer o importante trabalho de cada equipe de relatoria, como guardião do pensamento contemporâneo da EJA. (PAIVA, MACHADO; IRELAND, 2007, p. 15-16)

Importa salientar que, além de guardar as memórias das discussões engendradas, esses documentos são apontados como aqueles que preservam o pensamento sobre a EJA, os debates da área e, principalmente, as opções de luta dos sujeitos que trilham esse caminho.

No primeiro relatório-síntese, de 1999, assinala-se o caráter do encontro, caracterizando-o como uma contribuição à ampliação e melhoria da EJA no Brasil buscando estabelecer políticas de cooperação. Mais que isso “[...] 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” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 96) tendo como base o conceito de EJA “expresso como um direito de cidadania” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 102).

Já o II ENEJA é definido, no relatório-síntese, como “[...] um encontro eminentemente pedagógico, buscou aprofundar conceitos relacionados à educação de pessoas jovens e adultas” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 111). O documento retoma discussões de Hamburgo e assinala preocupação com a formação e articulação dos fóruns estaduais de EJA, por entender que são instâncias capazes de impulsionar políticas públicas locais. Chegou-se a definir que o III ENEJA fosse realizado “[...] preferencialmente em um dos estados que já têm Fórum constituído” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 117),

Ao ser realizado em São Paulo, um dos primeiros estados a constituir um fórum, o relatório do III ENEJA enfatiza a necessidade de “[...] aprofundar o sentido próprio da EJA, situada em uma perspectiva de construção de cidadanias e da afirmação do direito à educação, levando em conta os diversos temas, sujeitos e enfoques que formam esse campo.” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 122).

O relatório do encontro em Minas, IV ENEJA, cinco anos após a V CONFINTEA, se inicia descrevendo o contexto nacional e internacional, que então se mostrava bastante complexo. O relatório aponta que passados seis anos da LDB, o direito à efetividade da EJA com qualidade continuava tímido e incipiente em função do financiamento restrito, da baixa institucionalização da EJA, formação de educadores precarizada, dentre outros fatores. Havia uma preocupação de que as políticas públicas para a EJA não avançavam na proporção que as normativas estipularam. O contexto político do V ENEJA, em 2003, mostrava-se favorável em função da participação de representantes dos Fóruns junto às autoridades políticas do MEC.

Um olhar nos cinco primeiros relatórios aponta que esses encontros estavam preocupados tanto com questões conceituais quanto propostas de luta para a efetivação do direito à educação. Muito em função da proximidade com a V CONFINTEA. Nota-se que nesses ENEJAs havia preocupação em discutir as concepções de EJA ligadas à CONFINTEA. Assim, é possível vislumbrar que a participação tanto em esfera individual – de professores, intelectuais que foram a Hamburgo; quanto daqueles que tiveram acesso às discussões lá engendradas – quanto nacional, se apropriaram das discussões conceituais, mantiveram a mobilização pelo direito à educação e ajudaram a constituir o campo da EJA no Brasil.

O movimento CONFINTEA - Fóruns EJA - ENEJAs permite afirmar que esses espaços se alimentaram e contribuíram para a construção da VI CONFINTEA em 2009 no Brasil. Haja vista que durante o processo de preparação para a participação na VI ConfinteA, os fóruns se tornaram protagonistas, coordenando e articulando “[...] nas etapas estaduais e regionais dos Fóruns de EJA do Brasil, instâncias independentes criadas a partir da última CONFINTEA, e que hoje já estão presentes em todos os estados” (BRASIL, 2009, p. 10). No entanto, apesar de aqui delineado sem entraves, discussões e disputas, assegura-se que todo o processo, que denominamos aqui de caminho, entre o protagonismo dos fóruns de uma CONFINTEA a outra, foi sim marcado por questionamentos, lutas e disputas.

## À guisa de conclusão

Há sem dúvidas diferentes formas de chegar a Belém, tudo depende de como o processo descrito acima foi realizado. [...] há quem considere o processo de preparação para a conferência, um espaço ímpar de mobilização e comprometimento de governos e sociedade civil, desencadeando no interior do país uma escuta cuidadosa e uma avaliação concreta do que se fez e se faz no campo da educação de adultos. Dentre outros países, esta foi a opção brasileira. (pronunciamento<sup>6</sup> de Maria Margarida Machado)

Pensar caminhos a Hamburgo e os efeitos do movimento V CONFINTEA no Brasil nas lutas pelo direito de jovens e adultos à educação significa adentrar na

---

6 Disponível em [http://www.oei.es/alfabetizacion/MargaridaMachado\\_port\\_.pdf](http://www.oei.es/alfabetizacion/MargaridaMachado_port_.pdf). Acesso em 04/11/2017.

história das Conferências Mundiais, suas características, temas, concepções forjadas e a participação brasileira. O histórico revela disputas em debate por concepções sobre a educação de jovens e adultos. Acordos são estabelecidos nas Conferências sob diferentes perspectivas que visam atender aos momentos sociais, políticos e econômicos mundiais.

O interesse foi revisitar a V Conferência. Isso porque ela se organiza atendendo à solicitação da agência internacional a partir de consultas locais, regionais e nacionais a fim de mapear e caracterizar o atendimento brasileiro de EJA. O processo de consultas levou a mobilizações peculiares de agentes sociais.

A preparação para a V Confintea representou o início de um novo contínuo de revisão das estratégias de garantia dos direitos à educação. A literatura registra a importância da V CONFINTEA na mobilização nacional no campo da EJA ao dar início aos Fóruns de EJA e, posteriormente, aos ENEJAs. O mote dos Fóruns centrou-se em acompanhar as políticas públicas para a efetividade do direito à educação de pessoas jovens e adultas em consonância com a Declaração de Hamburgo, documento da V CONFINTEA.

Nesse sentido, observar esse processo, através de seus documentos, revela-se como um espaço/momento privilegiado de compreensão do que se pensou e se forjou como Educação de Jovens e Adultos nos Brasil nas últimas décadas, e, especialmente, como essas discussões marcam fortemente a concepção de EJA. O recorte nas cinco primeiras reuniões anuais dos ENEJAs se justifica por perceber os primeiros entrelaçamentos de um movimento que se iniciou em Hamburgo e adentrou a esfera nacional, especialmente, na mobilização da sociedade civil em prol dos acordos firmados na V Confintea. Todas essas compreensões são importantes para lançar luzes sobre um processo pouco aprofundado.

Por outro lado, é possível inferir que os Fóruns de EJA e as discussões dos ENEJAs estiveram presentes na organização da VI CONFINTEA realizada em Belém do Pará no ano de 2009. Pela primeira vez um país do hemisfério sul sediou a Conferência. Durante o processo de preparação para a Conferência, os Fóruns tornaram-se protagonistas: organizaram reuniões estaduais, referendaram delegações para o Encontro Nacional e para a própria CONFINTEA. Falando com os olhos no futuro, Paiva (2009) enaltecia o papel decisivo dos Fóruns “[...] na organização e articulação política em defesa do direito à EJA e à diversidade. Todo esse processo, seguramente, produzirá resultados que ultrapassam a realização do evento internacional, porque pode consolidar e fortalecer concepções sobre a necessária política nacional de EJA” (PAIVA, 2009, p. 69). De fato, os Fóruns e os ENEJAs seguem acontecendo, pois, como já referido, efetivar direitos implica em luta constante.

## Referências

**BRASIL. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA).** Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

**CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. Declaração de Hamburgo:** agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO. 1999.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 17-30. 362p. – (Coleção educação para todos; 3).

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. **Ações em movimento**: Fórum Mineiro de EJA – da participação às políticas públicas. 2008. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA em debate**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013, p. 12-29.

IRELAND, Timothy. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, 2013, p. 14-28.

IRELAND, Timothy. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In.: IRELAND, Timothy; SPEZIA, Carlos (orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, 2014, p. 31-56.

KNOLL, Joachim H. A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos – de Elsinor (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. **Convergência**. – Brasília: UNESCO, Ação Educativa, DVV International, 2009, p. 25-44.

KNOLL, Joachim H. A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos – de Elsinor (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. In.: IRELAND, T.; SPEZIA, C. (orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, 2014, p. 13-30.

MACHADO, Maria Margarida. **A VI Confinteia numa perspectiva de processo**. Mimeo. 2009. 2p. Disponível em [http://www.oei.es/alfabetizacion/MargaridaMachado\\_port .pdf](http://www.oei.es/alfabetizacion/MargaridaMachado_port.pdf). Acesso em 04 nov.2017.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, nov. 2009, p. 59-71

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**: direito, concepções e sentidos. 2005. 482f. Tese (Doutorado Em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense. 2005.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: movimentos pela consolidação de direitos. **Revista eletrônica REVEJA**. Revista de Educação de Jovens e Adultos. 2004.

PAIVA, Jane; IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília: MEC, UNESCO, 2007.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SILVA, Fernanda A. O. Rodrigues. **Tópicos em história recente da EJA: a formação pela vivência e convivência nos Fóruns Regionais Mineiros de EJA**. 2008. 273 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SOARES, Leôncio. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Revista Alfabetização e Cidadania**, nº 17, 2004, p. 25-35

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In.: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2005, p. 273-289.

SOARES, Leôncio; SILVA, Fernanda Aparecida O. Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos: preparando a VI CONFINTEA e pensando o Brasil. **Revej@ (UFMG)**, v. 2, n. 1, 2008. p. 1-14.

**Recebido em: 01/10/2017.**

**Aprovado em: 29/11/2017.**