

Fazer memória: notas para pensar a Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil e na Argentina

Haciendo memoria: notas para pensar la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Brasil y Argentina

Trinidad Vaccarezza 1¹
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

O objetivo deste texto é tecer reflexões em torno da história da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) no Brasil e na Argentina a partir do momento de sua incipiente organização como modalidade nas décadas de 30 e 40, passando pela sua consolidação e redefinição nas décadas de 60 e 70, até os processos de institucionalização dos anos 90, após a abertura democrática. Ao longo desse percurso, a intenção do artigo é oferecer reflexões em torno de como a EPJA, e todos os seus sujeitos, foram desenvolvendo práticas e experiências que desestabilizaram os postulados da educação escolar moderna e propuseram outros caminhos para a educação e a pedagogia.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens e Adultas; História da EPJA no Brasil e na Argentina; Experiências educativas na EPJA.

RESUMEN

El objetivo de este texto es tejer reflexiones en torno a la historia de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Brasil y Argentina a partir del momento de su incipiente organización como modalidad en las décadas de 30 y 40, pasando por su consolidación y redefinición en las décadas de 60 y 70, hasta los procesos de institucionalización de los años 90, después de la apertura democrática. A lo largo de ese recorrido, la intención del artículo es ofrecer reflexiones sobre como la EPJA, y todos sus sujetos, fueron desarrollando prácticas y experiencias que desestabilizaron los postulados de la educación escolar moderna y propusieron otros caminos para la educación y la pedagogía.

Palabras clave: Educación de Personas Jóvenes y Adultas; Historia de la EPJA en Brasil y Argentina; Experiencias educativas en la EPJA.

¹ Licenciada em Ciências da Educação pela Universidad de Buenos Aires, Argentina, Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5183-9891>. E-mail: trinidadvaccarezza@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Las experiencias educativas innovadoras, democráticas, alternativas a los modelos pedagógicos dominantes, producen significaciones que se diseminan por el tiempo y las sociedades.

Puiggrós et al. (1997 p. 14)

O objetivo deste texto é tecer reflexões em torno da história da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) no Brasil e na Argentina. Trata-se de, por um lado, oferecer uma leitura, entre outras possíveis, dos fatos históricos que constituem o campo da EPJA em esses dois países latino-americanos, sob à luz dos discursos político-pedagógicos que se conformaram nos diversos períodos considerados. Por outro lado, o texto teve o propósito de realizar algumas aproximações teóricas e analíticas entre a constituição do campo da EPJA dos dois países em questão, como um esforço para aprofundar a compreensão, em chave regional, dos projetos que historicamente encontram-se em disputa no que diz respeito à educação de pessoas jovens e adultas.

O texto é fruto da pesquisa de mestrado intitulada *A docência na Educação de Pessoas Jovens e Adultas: sentidos, experiências e possibilidades*, finalizada em dezembro de 2020 no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esse trabalho buscou compreender como, docentes de longa trajetória da EPJA nas escolas, têm interpretado, refletido e recriado modos de ser e estar na docência nessa modalidade específica da educação. Partindo da premissa de que a EPJA e, portanto, a docência na EPJA possuem especificidades que as diferenciam do trabalho realizado com crianças (SOARES, SILVA e SOARES, 2015) a pesquisa permitiu a compreensão sobre como essas particularidades são experienciadas no trabalho docente com pessoas jovens, adultas e idosas, e pretendeu contribuir com a discussão em torno do reconhecimento de uma pedagogia própria da EJA, que leve em consideração o seu legado como projeto histórico, político e pedagógico que insiste e resiste em prol do seu sentido emancipatório.

Também é importante destacar que a breve discussão que será desenvolvida no presente texto tem a sua referência no campo da pedagogia, o que nos permite estabelecer os limites, mas, também, as possibilidades que esta discussão pode conter e realizar. Cabe explicitar que isto é assim pois os fins dos estudos realizados sobre a história da EPJA no Brasil e na

Argentina, para a escrita deste texto, não foram comparativos. Como pesquisadora argentina no Brasil, a minha intenção foi investigar e compreender os fios e desafios que ligam as nossas histórias em torno dos processos educativos que envolvem as pessoas jovens e adultas. Só assim foi possível desenvolver uma compreensão aprofundada sobre estes processos e a sua história em um país que se apresenta como *estrangeiro* para mim. Diante disso, vale destacar também que as minhas leituras e interpretações da realidade pesquisada estão atravessadas por perspectivas que dizem respeito desta forma particular de estar sendo pesquisadora e autora. Porém, isto não é assumido como uma característica apenas pessoal, mas como uma posição política, pois tem como objetivo, prioritariamente, oferecer um olhar que reconhece e valoriza os encontros e as relações históricas, sociais, políticas e culturais existentes entre regiões da América Latina e o Caribe.

Sendo assim, o valor da recuperação de algumas dessas relações no presente texto confere a este labor um valor ético e político, pois busca, entre outros fins, oferecer discussões que possibilitam e restauram relações que foram eliminadas ou esquecidas e que podem (e devem) ser revitalizadas como uma contribuição que poderia ser *especificamente latino-americana* (SUÁREZ, 2011) para o campo da educação e da pedagogia em geral, e para a EPJA em particular. Esta discussão será abordada posteriormente em maior profundidade.

Tendo tudo isto em consideração, pode-se dizer que algumas perguntas que guiaram as reflexões propostas neste texto foram: o que se entende por educação de pessoas jovens e adultas? Quais são os sentidos que se construíram, historicamente, em torno desta modalidade da educação e sob quais discursos pedagógicos se sustentaram no Brasil e na Argentina? Como isso se relaciona com os diversos períodos históricos vividos pela sociedade e pelos próprios sujeitos que compõem o campo da EPJA nos países em questão?

No campo pedagógico em geral, e na educação de pessoas jovens e adultas em especial, tentar responder essas perguntas exige reconhecer, como disse a autora argentina Lúcia Rodríguez (1997), que provavelmente seja uma constante na história de nossa sociedade negar aos vencidos a possibilidade da palavra. Assim, registrar as experiências e processos que fazem parte da história da EPJA assume uma relevância particular, já que com isto a autora nos convida a problematizar: quem são “os esquecidos” pelo discurso pedagógico hegemônico? Quem são “os vencidos” na história da educação? Quem são e quem foram aqueles aos quais a palavra foi negada?

As respostas a essas perguntas, para a autora, não se podem encontrar sem antes *fazer memória*, quer dizer, sem recuperar uma discussão histórica que crie algumas lentes a partir das quais possa se olhar o presente. Para isso, decidiu-se por abarcar, no presente texto, o período compreendido entre 1930, reconhecido como o começo da construção da modalidade nos países em questão, até os primeiros anos da década de 90, após os processos de abertura democrática vivenciados. Como afirmam os autores da epígrafe que abre este texto: "Os problemas educativos atuais possuem marcas de irresoluções do passado; elas não são causas do que acontece hoje, mas participam da produção do presente" (PUIGGRÓS et al., 1997 p. 14, tradução nossa).

A IRRUPÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NA ARGENTINA: PROJETOS EM DISPUTA

Como foi afirmado previamente, para a construção do presente texto partiu-se da premissa de que a educação com e para pessoas jovens, adultas e idosas assume características particulares, diferentes daquelas do trabalho feito com e para as crianças. Por um lado, isto remete à compreensão de que as especificidades não se referam estritamente a uma questão de faixa etária dos sujeitos educandos/as que estão na EPJA, mas principalmente a uma questão de especificidade sociocultural (OLIVEIRA, 2001). Segundo a autora:

apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, "não crianças"), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. (...) Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de "não-crianças", a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 2001, p. 60).

Hoje em dia, no Brasil, podemos dizer que as especificidades desse público têm sido reconhecidas, de forma mais ou menos ampla, em diferentes documentos legais. No Parecer Homologado CNE/CEB 11/2000, por exemplo, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, destaca-se:

No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante (BRASIL, 2000).

Por outro lado, estas especificidades também se relacionam com o fato de que a EPJA possui uma história de constituição diferente da chamada educação básica “regular”. Segundo Arroyo (2006) a história da EPJA é muito mais tensa do que a história da educação básica, pois nela se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, “sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos” (ARROYO, 2006, p. 221). Para o autor, “os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida” (ARROYO, 2006, p. 221).

As afirmações de Arroyo (2006) são interessantes para se pensar os modos nos quais a *educabilidade* desses sujeitos foi concebida ao longo da história da EPJA, tanto dentro como fora da escola.

Nas décadas anteriores à 1940, a educação das camadas populares no Brasil era interpretada como instrução elementar das crianças (HADDAD e DI PIERRO, 2000). O censo de 1920, realizado após 30 anos do estabelecimento da Primeira República no Brasil, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta, apesar deste período se caracterizar “pela grande quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109). Na Argentina, segundo Rodríguez (1996), foi também na segunda década do século XX que começou a se instalar no imaginário social a possibilidade de que o sistema escolar infantil talvez não fosse suficiente para cumprir o “mandato original civilizador” que fora outorgado ao papel da educação (RODRÍGUEZ, 1996, p. 2).

Assim, a partir dos anos 30, o analfabetismo começou a ser visto, em vários países da América Latina, como “um problema a erradicar” (RODRÍGUEZ, 1996). Este período coincide com a Revolução de 1930 que inicia o período Vargas no Brasil. O papel do Estado brasileiro, da mão da Constituição de 1934, é reformulado e um Plano Nacional de Educação é fixado sob a consideração da educação como um direito de todos e como dever do Estado (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Ao mesmo tempo, na Argentina, o Consejo Nacional de Educación ditava

uma nova regulamentação para a então chamada Educação de Adultos, estabelecendo três tipos diferentes de escolas para este público: as primárias, as superiores e as complementares. Segundo Rodríguez (1996), esta regulamentação:

É o signo mais evidente de que o Estado Nacional tem “tomado as rédeas”, e colocado sob seu controle material (equipes de inspeção) ou simbólico (construção de um discurso legítimo), ao conjunto de experiências, propostas, discursos, que estavam circulando na sociedade de maneira dispersa (...) Consegue-se organizar assim um discurso no qual o estado assume o papel central de prestador e regulador, criando um subsistema que incorpora de maneira parcial as demandas à respeito da formação para o trabalho e flexibilização curricular. Paralelamente, se produz o desaparecimento ou debilitamento da multiplicidade de experiências e discursos que a sociedade civil tinha sido capaz de gerar² (RODRÍGUEZ, 1996, p. 2).

Com a situação provocada pela Segunda Guerra Mundial e a pós-guerra, as graves consequências econômicas iniciam, especialmente na América Latina, um conjunto de processos políticos que buscaram ressaltar “o próprio, o nacional” e, nesse sentido, o analfabetismo era visto como um obstáculo. Rodríguez (1997) aponta que a partir deste momento do século XX, o sentido da educação de pessoas adultas foi se configurando em termos de um sintoma social, “como aquilo que aparece como uma espécie de *excesso*, de *excedente*, abolível quando as coisas comecem a funcionar *normalmente*” (RODRÍGUEZ, 1997, p. 291, tradução nossa). Fávero (2008, p. 2), por sua parte, relembra que o analfabeto era visto então como “incapaz, incompetente para o novo Brasil que se anunciava. *Erradicar o analfabetismo* era quase entendido como *erradicar o analfabeto*”.

Rodríguez (1997) afirma que esta visão supletiva da educação de pessoas adultas, pensada como algo que, quando se terminasse com o “problema” do analfabetismo, iria acabar, foi resultado de um sistema escolar incapaz de completar o projeto fundacional iluminista de “civilização” das classes populares, motivo pelo qual transformava as pessoas que desertavam, repetiam e não podiam ou se resistiam a ser incorporadas à cultura escolar moderna em “adultos” e “analfabetos”.

²A autora refere-se, especialmente, àqueles processos e experiências que vinham sendo desenvolvidas na Argentina pelos movimentos anarquistas e socialistas relacionados com a forte migração obrera europeia que caracterizou as primeiras décadas do século XX e que foram extremamente relevantes para a história da educação popular e a educação de adultos do país. Nesses tempos, predominavam as associações de fomento à cultura e as Bibliotecas Populares fundadas por esses movimentos, os quais se constituíram como âmbitos importantes para a educação dos obreiros e dos setores populares. Organizavam-se conferências, leituras comentadas de livros, grupos de teatro, apoio e educação dos filhos dos trabalhadores (SIRVENT, 2012).

Neste sentido, é interessante se perguntar em que medida a narrativa que sustentou que a expansão do sistema escolar moderno era a única e a melhor maneira de ilustrar o povo e democratizar as sociedades (DUSSEL, 2004) encontra o seu limite -uma espécie de irrupção- na história da educação das pessoas adultas. Quais foram (e ainda são) os limites desse modelo escolar hegemônico? Quem foram (e ainda são) os sujeitos produzidos por este modelo como “marginados pedagógicos” (RODRIGUEZ, 1996)? Que visões foram se construindo em torno do sujeito que nunca frequentou ou frequentou pouco o sistema escolar?

A CONSTRUÇÃO DA PESSOA ADULTA COMO SUJEITO PEDAGÓGICO

As décadas de 40 e 50 foram marcadas pelo período pós-guerra e o fim da supremacia da Europa na América Latina e o Caribe. O surgimento de uma nova ordem mundial, dominado agora pelos Estados Unidos, impactou na expansão da educação de pessoas adultas no território latino-americano e caribenho, e esta começou a se desenvolver, em grande medida, com a promoção e o apoio de diversos organismos internacionais, como a UNESCO e a Organização dos Estados Americanos (OEA). No Brasil, criou-se, sob esta influência, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEEA), organizada pelo Ministério de Educação e Saúde (MES) a partir de 1947 (FÁVERO e FREITAS, 2011). Os/as alunos/as eram atendidos/as:

em classes de emergência, designadas como de ensino supletivo e organizadas com apoio das secretarias de educação e entidades privadas. As aulas eram noturnas, como professores do antigo ensino primário ou voluntários, e material didático produzido em grandes quantidades e distribuído pelo MES: cartilha de alfabetização Ler, livro de leitura Saber, elaborados segundo o método Laubach, e Manual de Aritmética, além de fascículos sobre higiene e saúde, civismo, técnicas agrícolas rudimentares, dentre outros pontos (FÁVERO e FREITAS, 2011, p. 368).

Nesta campanha, assim como em outras realizadas na América Latina e o Caribe durante a época, predominava uma visão da educação de pessoas adultas como supletiva das carências da infância e suas propostas remetiam ao modelo escolar (RODRIGUEZ, 2009). Haddad e Di Pierro (2000, p. 112) afirmam que “o adulto não-escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto”. A pessoa adulta analfabeta era entendida, então, como um sujeito cujo “problema” (o analfabetismo) deveria

ser atendido para promover, segundo a UNESCO, “o processo de desenvolvimento das nações categorizadas como atrasadas” (DI PIERRO e HADDAD, 2000, p. 111). Da mesma forma que era julgado o “atraso” e “subdesenvolvimento” das nações latino-americanas e caribenhas, também se julgava a pessoa adulta analfabeta. Este sujeito era entendido como aquele que devia se preparar para atuar em uma sociedade que se encontrava em transformação e, portanto, devia se capacitar para viver no mundo moderno em todas as suas dimensões: profissional, de pensamento, moral e espiritual (FÁVERO e FREITAS, 2011). A pessoa adulta, assim como as nações consideradas “atrasadas”, era vista como um sujeito que ainda não podia ser considerado um cidadão pleno, encontrava-se "subdesenvolvido". Assim, só pela educação, entendida como escolarização, ele conseguiria superar a sua irracionalidade e falta de cultura. Ao dizer de Arroyo (2017, p. 129) “a educação de jovens e adultos compreendida como a última saída de emergência para os não cidadãos saírem da subcidadania”.

Estas décadas de forte influência norte-americana nos países latino-americanos e caribenhos marcaram também o rumo das políticas nacionais em termos econômicos. No Brasil, assim como em outros países da região, a extensão das oportunidades educacionais que se amplificaram na época, incluindo a educação de pessoas adultas, serviu como um “mecanismo de acomodação de tensões entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais” ao mesmo tempo que se configurava como “uma condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 111). Sendo assim, na década de 40 fundou-se o Fundo Nacional do Ensino Primário no Brasil, o qual destinaria, em 1945, 25% dos recursos a um plano geral de Ensino Supletivo para adolescentes e pessoas adultas analfabetas.

Porém, Fávero e Freitas (2011) demonstram, a partir dos escritos de Lourenço Filho, que já em 1945 começou a se reconhecer certa especificidade da educação para e com pessoas adultas, junto com a necessidade de uma metodologia especial de ensino para o trabalho com esse público. Segundo Lourenço Filho (1945, p. 180 apud FÁVERO e FREITAS, 2011, p. 367) “quem pretenda ensinar a adultos, como às crianças, precisará de conhecer, por pouco que seja, os processos de aprendizagem e os princípios gerais da didática. Mas estes ainda não bastam. Há na verdade, uma pedagogia especial para adultos”.

No mesmo sentido, Soares e Pedroso (2016) advertem que no I Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado no Rio de Janeiro em 1947 também já se destacava a

necessidade de atender às especificidades dos processos educativos das pessoas adultas, assim como recomendava-se uma preparação adequada para o trabalho com este público.

Sendo assim, apesar das propostas impulsadas pelos organismos internacionais e estados nacionais, a educação de pessoas adultas que foi empreendida nas décadas de 40 e 50 permitiu que se desenvolvessem uma série de experiências que, ao serem implementadas nos territórios latino-americanos e caribenhos, encontraram realidades muito complexas, com elementos culturais, políticos e sociais singulares que não tinham sido considerados no momento da sua formulação pelos entes mencionados (RODRIGUEZ, 2009).

Nesse contexto, começa uma tomada de consciência das especificidades da educação de pessoas adultas, relacionadas às particularidades dos seus sujeitos e às problemáticas que são próprias da América Latina e o Caribe³. Segundo Rodriguez (2009, p. 67, tradução nossa), nas décadas seguintes, se inicia a discussão em torno “das implicações políticas derivadas da vinculação da modalidade com os setores excluídos dos diversos bens materiais e simbólicos, o que deu origem à corrente conhecida como educação popular”.

EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE: REDEFININDO SUJEITOS, ESPAÇOS E PRÁTICAS

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.112) durante a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro em 1958, “percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas (da educação de adultos) e um espaço próprio para essa modalidade de ensino”. Para Paiva (1973 apud HADDAD e DI PIERRO, 2000) este congresso marcou um novo período para a educação de pessoas adultas, introduzindo inovações pedagógicas para o campo em vistas de melhorar a participação da população adulta na vida política da nação. Assim, nas décadas seguintes de 60 e 70 aproximadamente, a educação de pessoas adultas continuou a sua expansão, por um lado, da mão das organizações internacionais -as quais agudizaram as suas concepções desenvolvimentistas- e, por outro, de grupos políticos e movimentos populares que foram se articulando com outras lutas sociais da época. Segundo Rodríguez (2009, p. 74, tradução nossa):

³ Por exemplo, em 1950, após a realização da Primeira Conferência de Educação de Adultos de Elsinor (1949) organizada pela UNESCO, se criou o Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) o qual tem sido ao longo do século XX uma referência fundamental para a região a respeito da educação de pessoas adultas.

A teoria sobre a educação de adultos que os governos e os organismos internacionais buscavam construíam-se, porém, à distância de seus postulados e objetivos. De modo paralelo às propostas hegemônicas para a modalidade, no continente se desenvolviam diversas experiências que iam dando uma forma cada vez mais consistente à corrente de Educação Popular. Estas experiências surgiam, em ocasiões, no mesmo espaço que era destinado às experiências dos organismos e governos.

A autora coloca como exemplo deste movimento a campanha de alfabetização da qual o próprio Paulo Freire foi responsável durante o governo de João Goulart (1961-1964), e que contou com apoio financeiro da Aliança para o Progresso (ALPRO), criada pelo presidente norte-americano John F. Kennedy. A ALPRO foi fundada a partir de uma concepção de desenvolvimento dos países latino-americanos e caribenhos que exigia a implementação de planos, programas e projetos tecnicamente elaborados com o fim de melhorar os “recursos humanos” dos países da região, por meio da colaboração financeira com Estados Unidos (RODRÍGUEZ, 2009). Nesse marco, o apoio à educação de pessoas adultas foi amplificado, mas uma outra forma de compreendê-la também estava se gestando no interior dessa experiência.

Neste sentido, Rodríguez (1997) analisa que ao reconstruir a história da educação argentina no período de 1960 até 1976⁴, encontra na educação de pessoas adultas uma proposta pedagógica profundamente rupturista do discurso escolar fundador, já que se desenvolvem no país uma série de experiências educativas, dentro e fora do sistema escolar, que superam o caráter compensatório historicamente construído em torno da educação de pessoas adultas, dando lugar a outros discursos e práticas que questionavam tanto a construção da pessoa adulta analfabeta como um sujeito deficitário, quanto o papel da escola moderna como o único lugar no qual a educação era possível.

Para analisar as ações no campo da educação de pessoas adultas daquela época de efervescência dos movimentos e organizações sociais, tanto no Brasil quanto na Argentina, Paulo Freire foi, e continua sendo, um dos maiores referentes. Suas ideias e ações são fundamentais para compreender os tensionamentos produzidos por outras maneiras de pensar e fazer educação que encontraram seu curso na década de 60 e 70 nesses países. Segundo

⁴ A autora coloca o ano de 1976 como um fim o limite para o desenvolvimento destas experiências pois é o momento em que acontece o golpe cívico-militar na Argentina, pondo fim ao governo peronista de María Estela Martínez de Perón e iniciando o período que se autodenominou como “Proceso de Reorganización Nacional”, caracterizado pela implementação sistemática do terrorismo do Estado e que se manteve no poder até dezembro de 1983.

Rodríguez (1996) se inicia, nessa época, uma passagem da ilusão desenvolvimentista à esperança freiriana, uma perspectiva na qual “as possibilidades de desenvolvimento passaram de estar relacionadas com a ideia de ascenso pessoal, à possibilidade da ação política relacionada com o processo de conscientização e práxis da liberação” (RODRIGUEZ, 2009, p. 74, tradução nossa).

Paulo Freire desenvolve, nesse contexto, as bases da sua proposta. Esta é considerada como um dos movimentos intelectuais mais questionadores do pensamento pedagógico hegemônico, que nasce e se alimenta de projetos e experiências de educação de pessoas jovens e adultas, nos campos e nas cidades, em toda América Latina e o Caribe (ARROYO, 2006). No Brasil, Haddad e Di Pierro (2000) delimitam os anos de 59 a 64 como “um período de Luzes” para a educação de pessoas adultas. Ao longo desses anos foram desenvolvidos vários eventos, programas e campanhas que configuraram este campo como um poderoso instrumento de ação política. Segundo os autores, ao mesmo tempo:

Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideias via prática educacional (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 113).

Como foi mencionado previamente, este tipo de processos aconteceu da mesma maneira na Argentina. No ano de 1968 criou-se a Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), de acordo com as recomendações internacionais. A partir desse momento, todas as ofertas da modalidade do âmbito nacional passaram a estar sob o regime desse departamento que, ao mesmo tempo que crescia e aumentava o seu alcance como subsistema formal, tendia à flexibilização das estruturas escolares tradicionais e a criação de diversos projetos e experiências (RODRÍGUEZ, 1997). Nesses anos, até 1976, foram criados numerosos centros educativos no interior das províncias argentinas, destinados à atenção de diversos sujeitos: centros comunitários em bairros populares, centros de promoção profissional popular, centros para indígenas e povos originários, centros de nível de Ensino Médio, entre outros projetos. A iniciativa da Campaña de Reactivación Educativa de Adultos (CREAR), lançada em 1973, declarava-se abertamente *freiriana* e se propunha articular a educação dentro de um projeto político geral (RODRÍGUEZ, 1997).

No Brasil, Fávero e Freitas (2011) caracterizam estes anos como um momento de ruptura com a forma institucionalizada até então conhecida na educação de pessoas adultas, no qual o conjunto dos movimentos de cultura e educação popular iniciam novos entendimentos a respeito de diversos conceitos educativos. Rodriguez (1997) aponta que a ideia de *liberação* se torna, ao longo desses anos, o eixo organizador da proposta de educação de pessoas adultas em vários países da região, tendo conseguido se articular como totalidade discursiva nesse campo. Com isto, é relevante destacar que a educação de pessoas adultas, como discurso rupturista no campo pedagógico, interpela, mais uma vez, à instituição escolar, e se configura como um lugar privilegiado para a geração de alternativas pedagógicas. Neste sentido, também cria modos de reivindicação da escola que oferecem renovados conceitos e imaginários pedagógicos, e colocam a instituição escolar como “uma necessidade histórica e social, que é da ordem da política e não da natureza ou da moral” (RODRIGUEZ, 1996, p. 6, tradução nossa). Isto posto, fica evidente a relevância da história da educação de pessoas adultas para a revitalização do campo pedagógico em geral e latino-americano e caribenho em particular.

A INTERRUPTÃO DOS PROCESSOS: OS GOLPES CÍVICO-MILITARES E SEUS EFEITOS NAS EXPERIÊNCIAS DE EPJA APÓS A RETOMADA DA DEMOCRACIA

Até o momento, podemos ver como, ao longo da história da EPJA, foram se configurando diversos sentidos para a educação destinada a essa particular parcela da população, com determinadas concepções sobre a sociedade, a educação e seus sujeitos. Se em um momento de florescimento de movimentos e organizações sociais estes sujeitos e seus saberes foram considerados na sua dimensão política, social, histórica e humana, com o período militar os mesmos sujeitos passaram a ser considerados, por um lado, como suspeitos e até subversivos, e, por outro, como mão de obra para o chamado desenvolvimento nacional.

O golpe militar de 1964 no Brasil produziu uma ruptura nos programas, projetos e experiências de educação de pessoas adultas que contrariavam os interesses autoritários do Estado, motivo pelo qual “os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 113). É neste marco que o próprio Paulo Freire é forçado a se exilar no Chile. Frente a esta resposta repressiva, programas de caráter mais conservador foram implementados. Em 1967 se fundou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de caráter coercitivo e doutrinador e,

em 1971, se promulgou a criação do Ensino Supletivo com a LDB de 5.692. O MOBREAL foi amplamente criticado, principalmente, pelo pouco tempo destinado à alfabetização, pelos critérios empregados na verificação da aprendizagem e pelos fracos resultados evidenciados no Censo de 1980 (HADDAD e DI PIERRO, 2000; SOARES, SILVA e SOARES, 2015).

No que diz respeito à implementação do Ensino Supletivo na década de 1970, torna-se pertinente considerar a concepção sobre os sujeitos que prevalece na oferta desse tipo de educação. Se entendia, mais uma vez, que se tratava de sujeitos deficitários, mão de obra marginalizada que precisava de atualização para poder suprir suas faltas individuais e assim contribuir ao crescimento econômico do país. Segundo Di Pierro (2005) a chamada “doutrina do ensino supletivo” não incorporou o rico legado dos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960. Em lugar disso, aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, oferecidas em centros de estudos supletivos com modalidade não-presencial e telecursos (DI PIERRO, 2005). Ao mesmo tempo, este período esteve marcado pela procura de certificados do antigo 1º Grau por parte de milhares de pessoas que buscavam se inserir no mundo do trabalho. Fávero e Freitas (2011 p. 376) apontam que quando “o mercado de trabalho passou a exigir o certificado de oito anos de estudos a procura da certificação neste nível (...) lotavam-se estádios de futebol, obrigando a padronização dos exames em nível nacional”.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 118), com o período militar:

a educação de adultos passou a compor o mito da sociedade democrática brasileira em um regime de exceção. Esse mito foi traduzido em uma linguagem na qual a oferta dos serviços educacionais para os jovens e adultos das camadas populares era a nova chance individual de ascensão social, em uma época de “milagre econômico”. O sistema educacional se encarregaria de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção. Desse modo o Estado cumpria sua função de assegurar a coesão das classes sociais.

No caso argentino, os debates abertos, os projetos transformadores, as ações impulsadas e os saberes construídos foram cruelmente censurados e perseguidos, já que a instauração da ditadura e sua política de extermínio físico e ideológico acabou com as possibilidades de continuidade das experiências anteriormente mencionadas (LEVY, 2019). Tendo isto em consideração, cabe se perguntar sobre como (e se efetivamente) foi possível pensar, retomar e restaurar essas experiências, após a retomada da democracia que se deu em 1985 no Brasil e em 1983 na Argentina?

Neste texto, não poderemos abordar com profundidade em que medida a EPJA, tanto como discurso pedagógico rupturista quanto conjunto de práticas e experiências especificamente latino-americanas, que vinham sendo gestadas antes dos golpes militares, têm conseguido ser recuperadas pelos novos sujeitos sociais e políticos que começaram a disputar o poder a partir da abertura democrática dos anos 80. Porém, nos interessa propiciar a reflexão em torno de como, segundo Di Pierro (2005, p. 1116) a partir desse momento histórico, a modalidade entrou em um “movimento inconcluso de redefinição de sua identidade” que continua até os dias atuais.

No Brasil, por exemplo, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação torna-se direito de todos, independentemente da idade, e começa um processo de redefinição do chamado Ensino Supletivo que culmina com a promulgação da LDBN 9.394/96, incorporando conceitos debatidos nas edições das Conferências Brasileiras de Educação (SOARES, 2016) que consideraram a EPJA como uma modalidade que têm características próprias e que devem ser consideradas nas propostas educativas. Com isto, a EPJA deixou de se configurar como um subsistema paralelo ao chamado ensino regular, e passou a ser integrada como modalidade do ensino básico comum.

Segundo Arroyo (2006) a LDB 9.394/96 denomina apropriadamente essa modalidade como “educação” e não como “ensino”, e quando se refere aos jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, “mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos” (ARROYO, 2006, p. 224). Os documentos que foram considerados como referências para a modalidade foram aqueles realizados após a V CONFINTEA; a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro (1997). Neles é cunhado o conceito de educação ao longo da vida e se detalha que a educação:

Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (UNESCO, 1997, p. 19).

Na Argentina, especialmente a partir da década de 90, o âmbito educativo foi marcado pela intensa e profunda reforma educacional implementada que dissolveu a DINEA e deixou a educação de pessoas adultas sob responsabilidade exclusiva das províncias e municípios. Segundo Levy (2019, p. 381, tradução nossa):

Durante os anos 90 a Educação de Jovens e Adultos esteve muito longe de ser uma prioridade na agenda política. Não fez parte dos debates reformistas (nem técnicos, nem econômicos), nem houve definições sobre a sua organização e objetivos específicos, o que gerou fragmentação e desarticulação nos níveis nacional, provincial e municipal.

Neste sentido, no Brasil também é possível observar que, apesar das conquistas realizadas com a promulgação da LDB 9.394/96, a EPJA não foi uma prioridade nas políticas públicas educativas. Em 1996 foi criado no Brasil o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) por meio da Emenda Constitucional nº 14/1996 (EC 14/1996), o qual se instituiu como um instrumento fundamental da reforma educacional realizada nas gestões de Fernando Henrique Cardoso (CARVALHO, 2014). Porém, a dita emenda suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 o artigo que responsabilizava o governo e a sociedade civil por erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental num prazo de dez anos. Essa ação prejudicou os recursos que seriam destinados para a EJA, agravando ainda mais a situação da modalidade com o veto presidencial que passou a excluir as matrículas da EPJA do cômputo geral de matrículas que poderiam ser requeridas ao FUNDEF (CARVALHO, 2014).

Isto mostra uma das contradições que caracterizou este período. Apesar dos avanços produzidos em termos conceituais, e expressados em documentos internacionais e defendidos por diversas organizações da sociedade civil em nível local, a EPJA permanecia confinada a uma posição marginal na agenda pública, tanto no Brasil quanto na Argentina. Segundo um estudo regional que buscou traçar uma cartografia das políticas e programas dos governos e da sociedade civil na história recente da EPJA em vinte países da América Latina e Caribe, esta situação se repetiria também em outros países da região (DI PIERRO, 2008).

No marco da reforma do papel do Estado sob orientação neoliberal, as políticas sociais desenvolvidas pelos governos da região neste período se caracterizam pela restrição do gasto público, descentralização, privatização e focalização. No caso do Brasil, é relevante destacar que a desconcentração de responsabilidades em direção aos governos municipais foi avaliada, em ocasiões, de forma positiva. Como aponta Di Pierro (2008, p. 382):

Operando com a hipótese de que o poder local é mais permeável ao controle social das políticas públicas e à mudança educativa, o informe brasileiro relata que governos locais progressistas influenciados pelo paradigma da educação popular introduziram inovações político-pedagógicas na EPJA que lhe conferiram maior flexibilidade e pertinência.

Neste sentido, é possível afirmar que as possibilidades de gerir a descentralização da gestão educativa e seus efeitos foram diferentes para cada município. Por exemplo, diversos estudos demonstram que o município de Belo Horizonte se destacou nacionalmente por destoar da realidade citada, e a partir da década de 90 observou-se um vigoroso processo de expansão da EJA na Rede Municipal da cidade. Isto deve-se “justamente pela sensibilidade de suas últimas administrações municipais às demandas dos setores populares pela ampliação da oferta de vagas na Educação de Jovens e Adultos” (BELO HORIZONTE, 2000, p. 13). Na transição do milênio, então, a EPJA começou a experimentar novas configurações. A oferta da modalidade passou a se configurar como predominantemente escolarizada e urbana (DIPIERRO, 2008) e o público atendido também foi mudando, mas isto deverá ser abordado em outra ocasião.

Tendo em consideração o argumentado até aqui, pode-se refletir sobre como a EPJA, ao longo da sua história no Brasil, na Argentina, mas também em outros países da América Latina e o Caribe, foi se configurando como um lugar de profunda denúncia e questionamento da lógica escolar, pondo em discussão a racionalidade pedagógica dominante e excludente. A EPJA como discurso que soube irromper para mostrar a insuficiência das ações do sistema educativo para universalizar o direito à educação de todos e todas, demandando não só o reconhecimento das suas especificidades, como também a construção de um outro sujeito político-pedagógico que se recusa a ser mero receptor de conhecimentos e saberes escolarizados, e insiste em ser sujeito pleno, ativo e construtor da sua vida e da realidade que o rodeia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste texto foi traçar um breve histórico da EPJA com foco nos casos do Brasil e da Argentina, a partir do seu momento de incipiente organização como modalidade, nas décadas de 30 e 40, passando pela sua consolidação e redefinição nas décadas de 60 e 70 até os processos de institucionalização dos anos 90, após a abertura democrática. A partir desse percurso, o objetivo foi o de oferecer reflexões em torno de como a EPJA, e todos os seus

sujeitos, foram desenvolvendo práticas e experiências que desestabilizaram os postulados da educação escolar moderna que fixou aos sujeitos “iletrados” como carentes e se organizou em torno daquilo que, segundo os seus preceitos, lhes faltava (conhecimento, saberes, cultura).

Educandos/as, educadores/as, promotores culturais, docentes, intelectuais, sindicatos, religiosos, entre tantos outros setores e membros da sociedade civil que se comprometeram com a construção da EPJA, foram os protagonistas da criação de outros caminhos possíveis para a educação e para a pedagogia não apenas para a educação de pessoas jovens e adultas, mas para a educação e a pedagogia como um todo, especialmente para pensarmos processos que são *especificamente* latino-americanos.

Recuperar as histórias dessas experiências, os seus sentidos, práticas e perguntas, carrega em si o potencial transformador que estas possuem. A história da EPJA, de seus sujeitos e discursos, constituem-se como um terreno fértil para a reflexão e a construção de processos que são vividos e pensados desde o Sul. Assumir esta tarefa e seu valor político pode nos colocar em melhores condições para atravessar os tempos e espaços presentes, redefinindo problemáticas, explorando as margens, nos apropriando do real para criar o possível.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECADI-MEC/UNESCO, 2006.

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BELO HORIZONTE. Cadernos da Escola Plural – EJA: a construção de diretrizes político-pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

CARVALHO, Marcelo P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. In: *RBP AE*. v. 30, n. 3, p. 635 - 655, 2014.

DI PIERRO, Maria C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*. v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DI PIERRO, Maria C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: Trajetória Recente. In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 38, n. 134, 2008.

FÁVERO, Osmar. FREITAS, Marinaide. A Educação De Adultos E Jovens E Adultos: Um Olhar Sobre O Passado E O Presente. In: *Revista Inter Ação*. v. 36, n. 2, pp. 365-392. 2011. Disponível em <<https://doi.org/10.5216/ia.v36i2.16712>> acesso em 10/10/2021.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria C.. Escolarização de Jovens e adultos. In: *Revista Brasileira de Educação*. nº 14, 2000.

LEVY, Esther. Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Historia reciente, sujetos, coyuntura y desafíos. In: *Educação*. Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 377-386, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33928>

OLIVEIRA, Marta. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera M. (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Mercado de Letras. 2001. 224 p.

PUIGGRÓS, Adriana, et. al., *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1997.

RODRÍGUEZ, Lidia. Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión. In: *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, año 5. n. 5, 1996.

RODRÍGUEZ, Lidia. Pedagogía de la liberación y educación de adultos. In: *Historia de la educación en la Argentina: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1993)*. p. 289-319. Buenos Aires: Galerna, 1997.

RODRÍGUEZ, Lidia. Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. In: *Efora*. v. 3, p. 64-82, 2009.

SUÁREZ, Daniel H. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.27. n.01. p.387-416. abr. 2011.

SOARES, Leôncio J. G.; SILVA, Fernanda R.; SOARES, Rafaela Carla e S. *Educação de jovens e adultos e propostas curriculares: (re)conhecer especificidades dos sujeitos*. 37^a Reunião Nacional da ANPEd. UFSC Florianópolis. 04 a 08 de outubro de 2015.

SOARES, Leôncio J. G. 30 Anos da EJA na UFMG. Extensão, formação e pesquisa. *Revista Teias*. v. 17, p. 43-58, ago. 2016. Acesso em: 18 out. 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25013>>.

SOARES, Leôncio J. G.; PEDROSO, Ana Paula F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): Alinhando contextos e tecendo possibilidades. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.32. n. 4. p. 251-268, 2016.



UNESCO. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 67p.

Submetido em: 30 de agosto de 2021.

Aprovado em: 20 de novembro de 2021.

Publicado em: 10 de agosto de 2022.