



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM SUL TEÓRICO DESCOLONIAL PARA COMPREENDER O CONTEXTO LATINO-AMERICANO

*EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS: A SOUTH THEORETICAL DESCOLONIAL
TO UNDERSTAND THE LATINAMERICAN CONTEXT*

Carolina Schenatto da Rosa
Gilberto Ferreira da Silva
Universidade La Salle - Unilasalle

Resumo

Neste trabalho, resultado de um pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, o objetivo centrou-se em compreender como a Educação de Jovens e Adultos(EJA) esteve marcada pela colonização e pela colonialidade. Por meio de uma pesquisa teórico-documental, buscou-se aporte em autores clássicos do campo da EJA, tanto no cenário nacional como no internacional, com ênfase para a região latino-americana. Analisou-se documentos oficiais e normativas legais que permitiram a compreensão no contexto das políticas educacionais. Entre os resultados destacamos: a necessidade da EJA é reflexo de um processo histórico pautado tanto na naturalização das explorações e da pobreza quanto na perspectiva eurocêntrica do conhecimento; apesar de ser fruto da colonialidade, a modalidade se caracteriza como um laboratório para a de(s)colonialidade na medida em que se constitui como uma ação social coletiva genuinamente latino-americana.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Descolonialidade; América Latina.

Abstract

Our purpose is to understand how youth and adult education (YAE), over the centuries, has been marked by colonization and decoloniality. Through a theoretical-documentary research, we analyzed classic authors of the field in the national and regional scenario, as well as analyzed official documents and legal regulations that allowed us to understand the object in the context of educational policies. Among the results, we point out/highlight: the need of the EJA is a reflection of a historical process based on the naturalization of exploitation and poverty, as well as on the Eurocentric perspective of knowledge; despite being a result of coloniality, the modality is characterized as a laboratory for decoloniality insofar as it constitutes a genuinely Latin American collective social action.

Key-words: Youth and adult education; Decoloniality. Latin America.



Introdução

Ao longo dos últimos séculos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na América Latina tem se constituído uma experiência heterogênea e criativa, muito diferente das políticas e metodologias tradicionais de ensino. Entretanto, ainda assim, a EJA representa as desigualdades educacionais e sociais que continuam incorrendo no Brasil e em diversos países latino-americanos. Esta temática oferece distintas possibilidades para a reflexão e, por conta disto, antes de iniciarmos nossa reflexão é necessário que façamos três esclarecimentos a respeito do contexto de construção deste trabalho.

O primeiro deles diz respeito à origem da pesquisa: este texto resulta de uma pesquisa em nível de mestrado (ROSA, 2017). Assim, o arcabouço teórico-epistemológico deste artigo reflete as discussões traçadas pelo Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI/Unilasalle/Canoas) a respeito das dimensões (des)coloniais presentes nos processos educativos e, por essa razão, optamos por utilizar a primeira pessoa do plural em nossa escrita. O segundo está relacionado à nossa intencionalidade com este texto: o objetivo aqui é problematizar, a partir de uma “visão panorâmica”, iniciativas colonizadoras e de(s)colonizadoras na educação de jovens e adultos na América Latina. Ou seja, não queremos nas páginas que seguem realizar uma revisão histórica da EJA na região, pois consideramos que esse seja um trabalho demasiado ambicioso para ser realizado a partir de nossa pesquisa. Por fim, salientamos que utilizamos a grafia de(s)colonialidade por compreendermos que os movimentos de(s)coloniais não negam ou superam a colonialidade, mas estabelecem outras relações; criam entre-lugares, fronteiras que permitem novos diálogos e distintas concepções de *mundos*.

Dito isto, nosso objetivo neste artigo é compreender como os processos de colonização e colonialidade imprimiram à educação de jovens e adultos, características singulares na ação educativa nesta modalidade de ensino, principalmente no período



compreendido entre os séculos XX e XXI. Na esteira deste debate lança-se um olhar sobre os movimentos de resistência e de de(s)colonialidade que marcaram a história na região latino-americana. Para tanto, o texto está dividido em três partes: primeiramente, trataremos da temática no contexto latino-americano, apresentando algumas aproximações entre a história da colonização da região e seus impactos na política de educação de Jovens e Adultos e, também, no contingente de adultos não alfabetizados. Em um segundo momento, propomos a discussão da educação de jovens e adultos no contexto nacional, apresentando alguns momentos históricos decisivos para referida política, entre os séculos XVI e XXI. Por fim, retomamos as principais ideias nas considerações finais.

Educação de Adultos na América Latina: entre políticas coloniais e resistências

Apesar das proximidades socioambientais, histórico-culturais e econômicas, os países latino-americanos apresentam grande diversidade nas políticas educacionais para jovens e adultos. A trajetória educacional da América Latina foi fortemente influenciada pelos mais de três séculos de colonização, que impuseram sua língua, sua religião, sua cultura, assim como as estruturas institucionais que constituem nossas sociedades.

Mesmo que a América não seja mais espanhola ou portuguesa, ainda vivemos sob suas regras, ainda estamos inseridos no processo de ocidentalização que nos faz reféns da colonialidade. É necessário, portanto, que façamos a diferenciação dos conceitos, pois, colonização e colonialidade, apesar de estarem relacionados, não são sinônimos. A colonização é o processo de exploração e dominação que teve início com a chegada dos colonizadores, ainda no século XV; esse processo marcou de forma definitiva a história da humanidade, é a partir da expropriação da América que começa a história do mercado mundial, do capitalismo e da modernidade (QUIJANO, 1998). Já a colonialidade pode ser compreendida, no dizer de Walsh (2012, p. 66), como:

(...) el patrón de poder que emerge en el contexto de la colonización europea en las Américas – ligado al capitalismo mundial y el control, dominación y subordinación de la población a través de la idea de raza –, que luego se naturaliza



– en América Latina pero también en el planeta – como modelo de poder moderno y permanente.

Assim, uma nova lógica política, cultural e econômica passou a determinar as relações entre os sujeitos e, também, entre as nações; transformando as relações de dominação em todo o mundo. A construção das identidades passou a ser associada a um novo padrão hierárquico, profundamente georreferenciado. Esse novo padrão estendeu-se para além do período colonial e está presente de forma direta e indireta nas ideias, ações e discursos que constituem os nossos cotidianos, é que se identifica como colonialidade, ou seja, uma construção mental que reproduz o padrão de dominação herdado do colonialismo. É o modo como um olha sobre o outro desde uma perspectiva superior, em que se vê *apriori* como em um lugar de referência para ser seguido, copiado, imitado, como modelo. Esses “modos” se fazem presente no meio acadêmico, nas relações profissionais, no mercado de trabalho, no espaço escolar, traduzindo o que a sociedade, de forma geral, herdou da experiência colonizadora.

Neste contexto, a educação é marcada pela dependência e pela exclusão. Para tratarmos das políticas educacionais neste cenário temos que “levar em conta uma multidão imensa de deserdados que não tem acesso à escola e muito menos direito à cidadania” (MEDEIROS, 2001, p.135) e pensar que, na maioria das vezes, a referida política não foi concebida para esta multidão, mas imposta de forma autoritária.

Na avaliação de Medeiros (2001, p. 136):

Os três séculos de colonização marcaram, de forma irreversível, as características sociais e culturais do continente, definindo seu destino de dependência e modelando o seu futuro. Ao longo do período colonial, tanto Portugal quanto Espanha impõem uma política colonial baseada em modelos trazidos de uma Europa medieval que nada tinham a ver com a realidade e necessidade americanas. [...] O modelo era extremamente tradicional, com acentuada importância para a educação da elite.

A catequização e alfabetização de índios representava uma pequena dimensão das políticas educacionais, que tinham por objetivo formar as futuras elites governantes de cada



país. A marginalização dos negros, índios e mestiços manteve uma unidade ideológica, política e econômica entre todos os países latino-americanos. Dadas as diversidades culturais e políticas de cada região, essa unidade era assegurada por meio da escolarização. A este respeito, Saviani (2013), ao abordar a relação entre “o direito à educação e o dever de educar no Brasil”, enfatiza que a relação entre os direitos da Igreja e os deveres do Estado mesclavam-se, uma vez que a educação Jesuíta era financiada com recursos públicos e o controle ideológico era exercido pela Companhia de Jesus. Ou seja, ainda que o ensino fosse considerado público, “os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação – se encontravam sob controle da ordem dos jesuítas, portanto, sob domínio privado” (SAVIANI, 2013, p.747).

Apesar de voltar seus estudos para o Brasil, as análises de Saviani também se aplicam ao restante da América Latina. A respeito das aproximações e distinções entre a catequização no Brasil e nos outros países do continente, Medeiros (2001, p. 137) aponta que a política educacional em toda a América Latina representava a união dos interesses do Estado e da Igreja; assim, a catequização era uma forma de colocar os índios ao serviço da colônia e do modelo mercantil. A educação, portanto, não representava simbólica ou socialmente uma conquista relevante: “o ensino foi considerado à margem, sem utilidade em uma economia baseada na agricultura rudimentar, na mineração e fundada no trabalho escravo”.

Ainda que a *elite crioula* tenha sido formada por brancos e descendentes de europeus, nosso continente era formado, na maior parte, por negros, índios e mestiços, ou seja, a população era formada majoritariamente por pessoas cujos direitos sociais, civis e políticos eram negligenciados pelo Estado e pelas políticas educacionais. Foi somente na virada para o século XX que “a educação passa a ser percebida como canal de prestígio e mobilidade social, amplamente utilizada pelos setores médios, para alcançar o nível universitário, lugar comum da classe dominante” (MEDEIROS, 2001, p. 143).

Por essa razão, ainda hoje o acesso e, principalmente, a permanência de pessoas que não pertençam à elite no sistema educacional ainda é um desafio em nosso continente, pois,



como ressaltam os autores Streck, Adams e Moretti (2010, p. 24): a “América Latina e o Caribe continuam abrigando enormes desigualdades entre ricos e pobres, bem como discriminações de diversos matizes, dentre eles as de sexo e raça”.

Entretanto, percebemos ao longo da história diversas iniciativas que tiveram por objetivo garantir um ensino de qualidade e voltado para as necessidades de cada povo. Desde a chegada dos europeus, milhares de pessoas dedicaram suas vidas para tornar menos danoso o processo de colonização e mais justas as formas de socialização do conhecimento: “A América é fruto das heranças coloniais, mas ao mesmo tempo das resistências” (STRECK, ADAMS, MORETTI, 2010, p.23). Estes mesmos autores atentam para o fato de que

forjou-se nesta parte do mundo um pensamento com algumas características próprias, em princípio, nem melhor nem pior que o pensamento em outros lugares. Mas é um pensamento que, em meio à fugacidade das ideias *de fora* que, como ondas, se sucedem em modas, busca encontrar raízes por onde continua subindo a seiva que, mesmo imperceptível, continua alimentando práticas e esperanças. (STRECK, ADAMS, MORETTI, 2010, p.20).

Tomamos por exemplo deste pensamento figuras como Felipe Guaman Poma de Ayala, que ainda no século XVI empenhou-se em denunciar os abusos da colonização e também possibilitar que diferentes pessoas pudessem compreender a situação abusiva do domínio colonial espanhol, utilizando-se de ilustrações. Tal linguagem permitiu aos não-alfabetizados acesso ao material da sua petição; Simón Rodríguez, um venezuelano que entre os séculos XVIII e XIX lutou pela democratização do ensino e, “num contexto em que somente os brancos tinham acesso à educação, fundamentado no princípio de igualdade, defendeu o direito de todos à educação: pardos, morenos, índios e brancos” (STRECK, ADAMS, MORETTI, 2010, p.59); ou, ainda, José Martí, um cubano que no século XIX, além de lutar pela libertação de seu país, “vislumbrava uma América Latina que fosse capaz de se auto afirmar desde a sua herança mestiça e, por isso, valorosa, além de pôr fim aos seus ‘complexos de inferioridade’” (MORETTI, 2008, p.68).



Essas figuras são exemplos importantes para compreendermos os processos de descolonização e de de(s)colonialidade, pois, mais do que desprender-se política e geograficamente das colônias, eles almejavam uma outra concepção epistemológica. Mais do que a “independência” obtida por meio da descolonização, a de(s)colonialidade visa romper com o imaginário colonizado e com a lógica moderna que guia política, econômica, social, cultural e epistemologicamente os nossos cotidianos.

Eles são exemplos desta postura de(s)colonial pois buscaram “realidades-outras”, “culturas-outras”, diferentes modos de ver, viver, sentir e estar no mundo e com o mundo. São exemplos do que poderíamos nominar de uma educação que aposta em outras direções, distanciando-se da perspectiva hegemônica colonizadora. Aqui, talvez localize-se um dos grandes desafios para a educação em geral, e para a educação de Jovens e adultos em particular, voltar-se para o resgate e o conhecimento destas formas de pensamento que foram insurgindo desde os primórdios do processo violento em que se deu a colonização das américas.

É neste contexto que se situa a educação de adultos na América Latina. Ocupando, historicamente um espaço de resistência ao modelo tradicional de educação. A educação de adultos é a educação daqueles que foram historicamente excluídos, daqueles cujos direitos já foram negados. É a educação daqueles que, além de serem discriminados por seu sexo, sua raça e/ou sua condição social, são discriminados por serem adultos analfabetos. São acusados de sofrerem de um mal que precisa ser “erradicado”. Quase que uma atualização do processo colonizador que mantém vigentes e funcionando os padrões que orientaram a dominação e exploração das riquezas do continente americano desde a chegada dos primeiros europeus por estas terras.

A educadora argentina Adriana Puiggrós, em seus escritos, enfatiza que, enquanto política, a educação não é considerada como um bem social, mas como um elemento de mercado regulado pela lei da oferta e da demanda. Para a autora,



No es que nuestros países hayan carecido de proyectos y experiencias alternativos, sino que, como ya he expresado, preocupa la discontinuidad de esos procesos y su desconexión, que redundaron en no obtener la masa crítica de ideas, recursos financieros y pedagógicos y, sobre todo, consenso político cultural, para imponerse. (PUIGGRÓS, 2004, p.41)

A pesquisadora afirma que, apesar de termos inúmeras experiências de resistência, dentre as quais destaca a educação popular,

El panorama actual de la educación latinoamericana es por lo menos alarmante, porque no ha sido suplantado un modelo educativo por otro, mejor o peor, sino por políticas educativas degradadas. Grandes masas empobrecidas (cuyos padres y madres habían avanzado en su nivel de participación en la cultura) tienen actualmente más dificultades para acceder a su derecho a la educación que, paradójicamente, muchos países de la región contienen en sus Constituciones o sus leyes fundamentales. (PUIGGRÓS, 2004, p.26).

E é nesse paradoxo que as resistências criadas na/pela América Latina surgem como um processo político-pedagógico-organizativo que tem em seu horizonte a insurgência. Essa insurgência está presente nas muitas pedagogias desenvolvidas no continente, é um princípio educativo que representa a importância de agir e pensar contra os processos de colonização.

A América Latina tem-se mostrado ser, há muito tempo, criativa na construção de alternativas que amenizem os resultados de séculos de dominação, de subordinação e de subdesenvolvimento. Sobretudo a Educação Popular (EP) tem mostrado ser, em suas práticas libertadoras e democráticas, um instrumento fundamental para a construção de autonomias. (MORETTI, 2008, p.52)

Entre as tantas alternativas construídas no continente, existem iniciativas, em nível regional, destinadas a qualificar as políticas educacionais para jovens e adultos que merecem destaque, como as ações do Consejo de Educación de Adultos de América Latina y Caribe/ Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) e da Campaña Latinoamericana por el derecho a la Educación (CLADE).

A CLADE é uma rede formada por organizações da sociedade civil que atua em prol da educação pública humanizada, transformadora, laica e gratuita para todas e todos os latino-americanos (os) ao longo de suas vidas. (CLADE, 2017). Esta iniciativa reúne representantes do Brasil, da Argentina, da Bolívia, do Chile, da Colômbia, da Costa Rica, da



República Dominicana, do Equador, de El Salvador, da Guatemala, do Haiti, do México, da Nicarágua e do Peru; para assegurar que a política educativa passe a ser considerada como uma política de Estado promotora dos demais direitos. Entre os seus objetivos, a organização busca “que la educación de personas jóvenes y adultas, incluso los procesos de alfabetización, tenga prioridad en la agenda de los países, con un enfoque intersectorial” (CLADE, 2017. Para atender aos mais de 35 milhões de latino-americanos analfabetos e aos mais de 88 milhões que não terminaram os estudos primários, a CLADE participa ativamente das construções e do monitoramento das políticas públicas específicas para a EJA. O investimento nas políticas deve-se ao fato de que

Aunque se haya avanzado legalmente, las políticas específicas para el área carecen de financiamiento, institucionalidad y sostenibilidad. Su alcance todavía es limitado en comparación a la demanda y sus contenidos poco pertinentes. Además, educandos y educandas deben ser más conocidos/as, reconocidos/as e valorados/as. Las políticas educativas dirigidas a ellos y ellas deben tomar encuenta el contexto, las necesidades y la realidad en que viven. (CLADE, 2017).

Um exemplo de sua articulação em prol das políticas de EJA foi a organização do Fórum Internacional da Sociedade Civil, realizado na cidade de Belém do Pará, no ano de 2009, com o objetivo de articular e coordenar os diferentes movimentos e organizações da sociedade civil que lutam pelo direito a educação de jovens e adultos para a participação na VI CONFITEA, que ocorreu em dezembro de 2009 na mesma localidade. Dois anos mais tarde, na Reunión Regional de Seguimiento de la CONFITEA VI, realizada no México, nasce o projeto “Ampliando voces: miradas y propuestas para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en la perspectiva de sus sujetos”, como uma alternativa para reverter a ausência das vozes e das perspectivas de educadoras(es) e educandas (os) nos espaços de deliberação.

Tendo como princípio para a elaboração das práticas e das políticas educativas as demandas e as expectativas dos próprios sujeitos da EPJA, o referido projeto, elaborado em parceria com o CEAAL, com a Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM) e com o Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas (ICAE), realizou a escuta de



educadoras (es) e de alunas (os), com idades entre 13 e 83 anos, de diferentes países da América Latina. A consulta esteve disponível no portal da Campanha entre 08 de agosto e 31 de outubro de 2016, obtendo respostas de 340 educandas(os) e 137 professoras (es).

A partir dos dados disponíveis (CLADE, 2017) é possível perceber que, na perspectiva dos sujeitos da EPJA, as políticas devem contemplar os direitos civis, políticos e sociais que garantem a cidadania. Isso significa que as políticas educacionais devem ampliar a participação destes sujeitos na elaboração, na execução e na avaliação das próprias políticas e, também, na vida pública. Na dimensão da preparação para o mundo do trabalho, ganha destaque a percepção dos sujeitos de que a educação deve propiciar a melhora nas condições laborais e na qualidade de vida; ou seja, as políticas não devem preparar os educandos para o mundo do trabalho, devem possibilitar que os alunos transformem esse mundo e lutem por melhores condições trabalhistas. Nesse contexto, a alfabetização representa mais do que a inclusão no mundo moderno – mundo esse que herdou a cultura escrita do processo de colonização. Ler e escrever significa maior autonomia e potencializa a continuidade dos estudos; ou seja, quanto antes os sujeitos aprenderem a ler as palavras e o mundo, maiores são as chances de eles prosseguirem nos seus estudos.

Além de parceiro, o CEAAL é uma das entidades do Comitê Executivo e Diretivo da CLADE. O Consejo é um movimento de Educação Popular que atua e acompanha ações de transformação social e educativa em diversos países da América Latina. Em texto disponível na página oficial do movimento, o professor Alfonso Carrillo discorre sobre a importante relação existente entre a EP e a Educação de Adultos na América Latina, caracterizando as propostas locais como um “escenárioprovilegiado de acción y reflexión de laeducación popular” (CARRILLO, s/d, p.1). Ainda em seu texto, o professor destaca que:

No existen una única estrategias y un único método de alfabetización eficaz. Las políticas y programas de alfabetización en particular, deben ser altamente sensibles al contexto y a la cultura de la población educativa. Los programas efectivos tienen en cuenta el conocimiento previo de quienes aprenden y enseñan, las necesidades y expectativas de educandos y educadores, y las condiciones específicas de la cultura y el contexto locales. No existe una única ruta hacia al



alfabetización o un único método milagroso capaz de ser aplicado a todos, de lamismamaneira y en toda circunstancia.(CARRILLO, s/d p. 5).

Neste sentido, conforme o professor, o CEAAL localiza-se em um campo de discussão e construção de iniciativas para propagar ideias e iniciativas de EPJA ao redor do nosso continente: “lared de Alfabetización y educación básica, la Revista La Piragua y más recientemente, la página web de CEAAL han animado y movilizado diferentes ideas, diálogos e iniciativas concretas en torno a laalfabetización y laeducación de adultos” (CARRILLO, s/d, p.5). A rede conta com uma série de publicações que podem servir como referência e inspiração para práticas e políticas de EJA dentro e fora do continente latino-americano.

Entre a pedagogia da colônia e a Educação Popular: a EJA no Brasil

A história da educação no Brasil é muito anterior à chegada dos portugueses; entretanto, as culturas e os ensinamentos dos povos ameríndios pouco foram abordados pela literatura, uma vez que neles os saberes eram partilhados de forma oral e não se enquadravam no “modelo pedagógico” ocidental. Tomamos como exemplo da ausência das experiências pedagógicas indígenas na nossa História da Educação, a obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, livro referência escrito por Saviani, no qual a educação é percebida e narrada a partir da colonização, seguindo uma linha do tempo entre 1549 e 2001. Saviani (2010, p. XVIII) explica que, “procurando cobrir todo o espectro da história das ideias pedagógicas no Brasil”, estruturou o livro em quatro grandes períodos: a educação na colônia, a origem das instituições escolares no Império, a educação na república e, por fim, as tendências produtivistas vigentes após a segunda metade do século XX.

Os marcos de periodização da obra foram definidos por eventos que iniciam com a chegada dos Jesuítas, em 1549, e percorrem os séculos até a promulgação da LDB de 1996; sendo desconsiderados eventos anteriores a invasão portuguesa. A partir das pesquisas apresentadas pelo autor, durante o tempo em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação regular passou por três grandes períodos: o de predomínio dos jesuítas; o das reformas do



Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil; e o período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808-1821). Tendo por base a obra de Saviani (2010), compreendemos que a colonização, a educação e a catequização dos índios tem uma raiz etimológica (e política) comum:

Colônia significa, pois, espaço que se ocupa mas também terra ou povo que se pode trabalhar ou sujeitar. Mas o verbo *colo* significa igualmente tomar conta de; cuidar; mandar; querer bem; proteger. E do supino *cultum* deriva o participio futuro *culturus* [...] aplicando-se tanto ao cultivo da terra quanto ao trabalho de formação humana [...]. Manifesta-se aqui o significado de educação [...] (SAVIANI, 2010, p. 26-27).

Assim, é possível inferirmos que, mais do que cultivar e dominar a terra, a colonização visou cultivar e dominar as mentes, as práticas sociais e culturais daqueles que aqui habitavam. A “[...] educação instaurada no processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação[...]” (SAVIANI, 2010, p.27), já que tinha por objetivo introduzir a cultura e as tradições portuguesas na colônia. Mesmo que inicialmente tenha se preocupado com a alfabetização de índios, a ação pedagógica jesuítica, na prática, ficou reduzida a formação de um minúsculo estrato social de letrados, formado por herdeiros de portugueses. Assim, por meio da *Ratio Studiorum*, os jesuítas começavam a instaurar aquilo que seria a principal marca de nossa educação ao longo da história: o elitismo, a exclusão e o domínio da cultura europeia e seu modelo econômico.

Ao longo do século XVI, os jovens e adultos foram o público central das investidas jesuítas, que a partir de 1549 empenharam-se em converter os “gentios” às suas ideias religiosas e sociais por meio de uma intensa ação cultural e educacional. Dentro desta dimensão da colonização, a alfabetização das crianças, dos jovens e dos adultos representa uma forma de controle e de aculturação; uma extensão da dominação portuguesa que, além de colonizar os corpos e os campos, também tinha por função colonizar as mentes:

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? [...] As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa. Quem fez as letras nessa sociedade? A quem pertencem? Pertencem à corte (PAIVA, 2005, p. 43)



Neste contexto, a educação pretendia, muito antes de “alargar os horizontes” e apresentar outros mundos possíveis (e reais que existem para além do universo europeu – em uma perspectiva que compreende o mundo como possibilidades de conhecimento a ser partilhado e não como uma fatalidade estanque), aproximar os poucos índios alfabetizados de alguns traços da dimensão espiritual, social e cultural dos seus colonizadores. Quando esta realidade se inverte? Quando a educação, em especial a alfabetização de jovens e adultos, passa a ser uma ferramenta de descolonização? Ou seja, quando a educação deixa de ser uma ferramenta para ler o mundo do outro e passa a facilitar que os sujeitos educados compreendam e escrevam sobre o seu mundo. A educação jesuítica impunha uma nova visão sobre toda a realidade dos nativos. Transformou a relação dos povos entre si e com a natureza, a noção de tempo, de trabalho, de riqueza de poder. Neste contexto, a catequização mostrou-se uma forma eficaz de incutir a metrópole e seus costumes na colônia em detrimento daquilo que era próprio da cultura dos povos originários das américas, das diversas e diferentes nações indígenas que aqui já habitavam, assim como, os povos africanos que sofreram o processo de escravização nestas terras da América.

Com a expulsão dos Jesuítas, em 1759, a educação, perde seu espaço. Somente 13 anos depois, em 1782 que a primeira Lei para a regularização do ensino foi promulgada; é que a educação volta a ocupar espaço, entretanto, o texto referia-se exclusivamente ao ensino de crianças, sem mencionar a alfabetização de outros grupos. Conforme Lourenço Filho (1949, p. 03), essa é uma postura compreensível, já que “[...] o sentido da colonização não era, nem podia ser, o da criação de uma sociedade adiantada”. Ou seja, a partir do momento em que a educação deixou de ser uma alternativa para inserir os colonizados dentro da visão de mundo do colonizador, quando alfabetizar não era mais uma opção prática para catequizar, o ensino deixou de ter lugar nas bases (e no centro) da pirâmide social da colônia, tornando-se um privilégio exclusivo de alguns portugueses. Entretanto, com a independência do Brasil, em 1822, e a promulgação da primeira Constituição do Império do Brasil, em 1824, a educação primária passou a ser gratuita para todos os cidadãos.



Na prática, durante o império a escola era um espaço destinado a uma parcela das crianças brancas, para quem a titularidade de cidadania adequava-se. Mesmo que tenhamos superado o colonialismo e conquistado a independência, a colonialidade, conceito que, para Quijano (1998) transcende ao processo histórico e se estende por meio da propagação do discurso e das ações dos próprios colonizados, permaneceu nos processos educativos formais e a alfabetização continuou distante das classes populares. Conforme Haddad (1991), o censo realizado em 1890, após a proclamação da República, apontou que 82,3% das pessoas com mais de 5 anos de idade eram analfabetas. É neste momento que se alfabetizar tornou-se um ato de insurgência, uma forma de libertar-se da elite letrada e de suas regras. A educação torna-se fundamental para a conquista de direitos sociais, políticos e civis: se para ser cidadão é necessário ser alfabetizado, para alfabetizar-se é preciso gozar da cidadania.

A partir da Constituição de 1891 o analfabetismo passou a ser uma “vergonha nacional”, uma vez que significava a exclusão do direito de votar e, por consequência, da cidadania (ALMEIDA, 2012). Neste sentido, a educação dos jovens e adultos passou, mais uma vez, a servir como mecanismo de reprodução de valores e costumes, evidenciando que, embora os portugueses tenham deixado nossas terras, suas marcas foram muito mais profundas: o ideal que a colonização plantou foi assumido como verdade, como modelo a ser perseguido por toda nação que buscava se “desenvolver”. A virada para o século XX caracterizou-se pelas reformas educacionais que, em teoria, preocuparam-se com a expansão da educação básica. Mas, tal qual a Constituição de 1824, na prática, serviram apenas para a manutenção do modelo educacional e epistêmico europeu colonizador.

Nas primeiras décadas do novo século, alguns grupos sociais mobilizaram-se para organizar campanhas de alfabetização chamadas de “Ligas”. Com o intuito de provocar um processo de sensibilização nas classes de poder aquisitivo maior (CARVALHO, 1999) instituiu-se, na década de 1920, campanhas de alfabetização promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Essas campanhas podem ser caracterizadas como uma das primeiras mobilizações populares pelo direito à educação e tiveram impacto direto nas



políticas públicas da primeira metade do século passado. É nesse momento que a sociedade civil passa a exigir, de forma mais intensa, que o Estado se responsabilize pela ampliação do acesso à educação para jovens e adultos.

Assim, enquanto política, a educação básica de adultos passa a fazer parte da história da educação no Brasil a partir de 1930. Foi nos primeiros anos da “Era Vargas”, durante o “Governo Provisório”, que a educação passa pelas primeiras transformações do século XX. Em 1931, ano da criação do Conselho Nacional de Educação e, no ano seguinte, durante a V Conferência Nacional de Educação, onde discutiu-se o “Plano Nacional de Educação”, foi assinado um dos textos mais importantes para a história da educação do país: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O texto, redigido por Fernando de Azevedo, contou com 26 signatários, dentre os quais encontrava-se Anísio Teixeira (SAVIANI, 2010).

No documento “A Reconstrução Educacional no Brasil”, o grupo indicava, ainda que em linhas gerais, os horizontes de um plano de organização e administração do sistema educacional sob princípios pedagógicos e administrativos. O texto, destinado ao povo e ao governo, trazia a educação como elemento central dos problemas sociais do país, propondo uma reforma profunda do sistema: desde os fundamentos filosóficos e sociais da educação (colonializados) até as bases de um novo sistema de ensino.

O cenário nacional configurava-se como um espaço de disputas entre insurgentes e conservadores no campo das ideias político-pedagógicas, e foi no centro destas tensões que a nova Constituição Brasileira foi promulgada. Mesmo que o ato de educar(-se) seja limitado ao ensino da leitura e da escrita das palavras, é por meio da promulgação da Constituição de 1934, que estendeu aos adultos a obrigatoriedade da frequência ao ensino primário, que, pela primeira vez em quatro séculos, a educação de jovens e adultos passou a ser reconhecida e a receber um tratamento particular (HADDAD, 1991). Além da Constituição e da criação do Plano Nacional de Educação, a década de 1930 foi marcada pela criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, cujo objetivo era, entre outros,



implantar um programa progressivo de ampliação da educação primária com a inclusão do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

Nos anos seguintes, os índices de analfabetismo sofreram uma sensível redução: segundo Saviani (2010), no censo de 1940 aproximadamente 55% da população ainda não sabia ler e nem escrever. Frente à essa realidade, o Decreto nº19.513, de 25 de agosto de 1945, torna a Educação de Adultos oficial e são desenvolvidos programas e campanhas para alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em período regular, por meio do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), que destinava 25% dos recursos reservados à educação para o custeio da instrução elementar de adolescentes e adultos analfabetos.

A partir deste fundo foi criado, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), órgão vinculado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por objetivo reorientar e coordenar os planejamentos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, integrar os serviços já existentes na área, produzir e distribuir material didático, mobilizar a opinião pública, os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular (SAVIANI, 2010). O SEA foi responsável pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e pelo I Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos.

Nesse período perdurava a ideia do analfabeto como um incapaz, responsável pelos problemas sociais e econômicos do país. O analfabetismo era considerado a causa e não o efeito da situação econômica, social e cultural do país e, como uma doença, precisava ser erradicado. Nesse sentido, além da CEAA, realizada em 1947, outras duas campanhas foram organizadas ao longo da década de 1950: a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), realizada em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. O que se pode inferir neste processo é a permanência de um modelo pedagógico externo à realidade brasileira, onde informações descontextualizadas e sem significado para o jovem ou adulto estudante são marcas que acompanham as ações educativas desencadeadas, com isso promulgando resultados ineficazes no que diz respeito à ao processo alfabetizador.



Um das características marcantes destas campanhas era uma ação docente marcada pelo uso de cartilhas próprias, desenvolvidas e distribuídas pelo Ministério da Educação e Cultura. Este material foi alvo de muitas críticas, que apontavam para a percepção higienista da educação, sugerindo uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e novas alternativas para a concretização de um outro modelo pedagógico para a educação de adultos. Este quadro ganha novos horizontes por ocasião da realização do II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, ocorrido em 1958, onde Paulo Freire apresenta o trabalho “A Educação de Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, propondo um método de alfabetização que não partisse das cartilhas de exercícios prontas, mas da realidade existencial dos alunos e alunas. De acordo com Brandão ao referir-se ao chamado método freireano de alfabetização ou educação diz o seguinte:

Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende. (BRANDÃO, 2011, p.10)

Dessa forma, o autor revolucionou o olhar simbólico e científico lançado sobre os analfabetos e reinventou o conceito de alfabetização, valorizando a cultura popular dos brasileiros. O que se observa aqui é um giro epistêmico e também didático-metodológico. Pois ao voltar-se para os sujeitos da educação e suas características próprias Freire aproximou-se da realidade que faz sentido a estes educandos e, portanto, torna-se familiar. Conteúdos “externos” à realidade dos brasileiros dão lugar ao que encontra-se no cotidiano, seja do trabalho realizado, seja pelas formas de cultura e lazer experimentados. Temos aqui um primeiro movimento em que se descoloniza saberes invisibilizados e relegados a um lugar de “sem importância” para assumir um papel de promulgação da cultura, do conhecimento e acima de tudo de formas outras de produção do conhecimento. A partir de então, teve início um novo período na história da Educação Brasileira, caracterizado, tanto pela



inovação teórico metodológica dos processos de alfabetização de adultos quanto pela intensa participação popular nestes processos, fortalecendo, de forma geral, a participação sociopolítica das brasileiras e brasileiros (BRANDÃO, 2011). Vozes que ficaram amordaçadas historicamente recuperam a condição de serem ouvidas em espaços onde os processos educativos acontecem. Com isto vale a pena lembrar que estes processos não se limitam aos espaços clássicos de educação como é o caso da escola, mas a assunção de espaços outros que cobram pelo status de igualmente serem espaços educativos, como por exemplo associações de moradores, clubes de mães, etc.

E é neste contexto que surge, em 1961, o Centro de Cultura Dona Olegarinha, em Recife, um espaço destinado a diversas atividades educativas que envolviam dança, costura, teatro, esportes, alfabetização, entre outras. Neste espaço, em 40 encontros de 1 hora, um grupo de adultos foi alfabetizado com um método de alfabetização que revolucionaria a história de muitos países e milhares de pessoas: o chamado “Método Paulo Freire”. São intensificadas as campanhas de alfabetização de adultos baseadas nesta metodologia, dentre as quais podemos destacar: o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (CPCTAL) e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA). São inúmeros os trabalhos acadêmicos que realizam a reconstrução histórica deste período e debruçam-se sobre as contribuições de Paulo Freire para a educação de adultos no início dos anos 1960; destacamos a pesquisa de Haddad (1991) pela minuciosa descrição dos programas desenvolvidos na época e sua relação com a potencialidade libertadora e descolonizadora da EJA, como é possível perceber no excerto destacado:

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão a ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de retomada e valorização do saber



popular, tornando a educação de adultos a base de um movimento amplo de valorização da cultura popular (HADDAD, 1991, p. 356).

A educação, nessa perspectiva, torna-se um instrumento de libertação, de humanização “[...] cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura de amarras reais, concreta de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização”. (FREIRE, 1992, p.99). Parte do processo de ruptura, dessa forte missão de retomada e valorização da cultura popular, da qual falou Haddad, fica clara no campo das políticas públicas em outubro de 1962, com o início da experiência de Angicos, quando, com o apoio dos Governos Estadual e Federal, Freire coordena o processo de alfabetização de quase 400 pessoas com idades entre 20 e 70 anos. Em abril de 1963, Angicos ganha 300 novos alfabetizados. O êxito da experiência faz com que os meses seguintes sejam de intensa movimentação por todo o país. Os Centros de Cultura Popular se espalharam por todas as regiões, os Círculos de Cultura são replicados em grandes cidades, como São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, cursos para a formação de coordenadores dos Círculos de Cultura ocorreram em boa parte das capitais do Brasil.

Com o apoio do Governo Federal, Freire prevê no Plano de Ação de 1964 a instalação de 20000 Círculos de Cultura no território nacional. Entretanto, enquanto política pública, a alfabetização de adultos assume caráter libertador por pouco tempo. Com o Golpe Civil-Militar de abril 1964, as políticas de valorização da cultura popular propostas pelo PNE foram extintas e um novo modelo é proposto: o MOBRAL. O Movimento Brasil Alfabetizado, implantado em 1967, tinha por objetivo erradicar o analfabetismo em 10 anos, por meio de uma política autoritária que, novamente, pretendia colonizar os corpos e as mentes dos adultos alfabetizados para que esses servissem aos interesses do Estado e legitimassem o regime autoritário. De acordo com Moacir Gadotti, a filosofia de educação do programa era:

[...]“dar” o significado do mundo ao analfabeto, criando nele a falsa consciência de que é um “incapaz” um “enfermo”, reforçando o silêncio no qual ele se encontra. Desta forma, é veiculada a ideologia do colonizador, isto é, a ideologia



da acomodação, da submissão aos valores que não são outros senão aqueles de uma elite dominante em decadência (GADOTTI, 1991, p. 103).

Durante os quase 20 anos em que o MOBREAL esteve vigente, o programa falhou enquanto proposta pedagógica e não conseguiu, nem de perto, cumprir com sua meta de alfabetização. Conforme estudo do IBGE, em 1980, o país ainda contava com 25,5% da população sem ser alfabetizada. Com o início da redemocratização, em 1985, o referido programa é substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar). A fundação foi extinta em 1990, no Ano Internacional da Alfabetização, o que representou, além da desobrigação do governo federal em garantir os direitos dos jovens e adultos, a descentralização da Educação Básica destinada a esse público, uma vez que a responsabilidade pública pelos programas de alfabetização e educação continuada para pessoas jovens e adultas foi transferida diretamente da União para os municípios.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação para jovens e adultos passou a integrar a Educação Básica como um direito universal. A Carta Magna garante que a educação é um direito de todos e dever do Estado, que deve ser oferecido de forma obrigatória e gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988). Ainda que garantida no texto constitucional, a educação de jovens e adultos só será regulamentada enquanto política 8 anos depois, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996.

Entretanto, nos primeiros anos da década de 1990, durante o processo de descentralização da educação básica, programas como os Movimentos de Alfabetização (MOVA) e o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), foram cruciais para o desenvolvimento de políticas locais de alfabetização. Uma das mais importantes propostas criadas na década foi a Proposta Curricular para o 1º segmento da EJA, cuja finalidade era subsidiar a elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidos por organizações governamentais e não-governamentais. Neste período, a alfabetização de todas e todos tornou-se uma preocupação mundial; o Brasil assinou importantes tratados, como a



Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, que impactaram de forma direta a reformulação da LDB/96 e a política de EJA. Um dos impactos mais significativos foi a redução da idade mínima para o ingresso na modalidade, que passou a ser de 15 anos para o ensino fundamental.

Considerada pela LDB (Lei nº 9394/1996) como uma modalidade da educação básica, a EJA tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Ou seja, mais do que alfabetizar, o objetivo da educação de Jovens e Adultos passou a ser manter esses alunos na escola, recebendo uma educação de qualidade ao longo da vida. Quais as possibilidades da EJA para além da inserção e permanência no mercado de trabalho?

Como aponta o Parecer no. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), os jovens e adultos

[...] predominantemente marcado[s] pelo trabalho, é [são] o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via oportunidades educacionais apropriadas (BRASIL, 2000, p. 27).

A necessidade de ampliação do mercado de trabalho e de inserção destes sujeitos em vagas formais é indiscutível. Entretanto, a vinculação das políticas educacionais com o ingresso/permanência no mercado de trabalho tem se mostrado pouco produtiva para a qualidade da educação dos alunos da EJA. De acordo com Arroyo (2002, p. 86):

A carreira escolar em si é vista como uma carreira de obstáculos à nova ordem por ocupar o tempo precioso de jovens e adultos que deveriam trabalhar e produzir, porque o saber tudo como o saber é inútil para o progresso e, ainda, esse saber produz preconceitos contra o trabalho produtivo.

Isso significa que, por mais que a escola seja um espaço consolidado de saber e que a LDB/96 tenha estendido a educação ao longo da vida à toda a população, a política educacional ainda atrela a formação de jovens e adultos à uma educação mercadológica, na



qual “[...] se reprime violentamente qualquer manifestação de um pensar alternativo, onde se negue qualquer espaço, tempo e instrumentos para a sistematização por parte das classes trabalhadoras do saber, da educação e da cultura [...]” (ARROYO, 2002, p.90).

A lógica de que a EJA é um meio para um fim, a permanência no mercado de trabalho de adultos alfabetizados, (cor)rompe com a noção de educação permanente, que é princípio da LDB e dos ideais de Freire. A educação de adultos parte do princípio do *inacabamento* e este, por sua vez, não compreende ou é compreendido por uma visão de mercado tão limitadora quanto a relação entre educação e mercado de trabalho. Com isso, é claro, não queremos negar a necessidade de incluir esses sujeitos na “roda viva” da economia e das relações de trabalho, só queremos tencionar quais são as possibilidades que esta política oferece e quais os tempos de permanência dos jovens trabalhadores na referida modalidade.

O direcionamento que a política educacional propõe ao aproximar os processos de escolarização de jovens e adultos do mercado de trabalho pode ser interpretado como um reflexo da visão de que a EJA é uma possibilidade de “recuperação do tempo perdido” para aqueles que não aprenderam a ler e a escrever ou uma possibilidade de “minimizar o fracasso” daqueles que não concluíram a educação básica na idade certa. Na legislação, a concepção de que a educação para todos é um direito e que aprendemos ao longo da vida é recente; assim, no campo das políticas, por exemplo, ainda convivemos com expressões como ‘supletivo’ e aceleração de estudos, que refletem uma concepção de educação compensatória bastante presente nas ações da EJA.

Como alternativa para esse teor compensatório presente nas ações e políticas voltadas para a educação de jovens e adultos, educadores, movimentos sociais, pesquisadores e demais sujeitos da EJA uniram-se e, com o apoio do Ministério da Educação, passaram a criar espaços de discussão e mobilização a partir da década de 1990. Um dos mais importantes eventos ocorridos nesta época foi o Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, realizado em Olinda (PE) em 1993 por meio de uma



parceria entre a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto e a Unesco.

A partir desse Encontro, Unesco e CEAAL incentivaram a criação de encontros regionais para debater sobre a EJA, como forma de preparo para a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em 1997 na cidade de Hamburgo, Alemanha. Surgiram, então, os Fóruns EJA. O primeiro Fórum foi realizado em 1996 no Rio de Janeiro, dando origem à dinâmica dos Fóruns Estaduais e dos Encontros Nacionais de EJA (ENEJA), realizados anualmente com o objetivo de aprimorar e/ou reconstruir a política pública de educação de jovens e adultos em uma perspectiva descentralizada, democrática e plural (FORUM EJA, 2018).

É justamente por estarem relacionados com organismos internacionais - que muitas vezes aliam-se à lógica moderna e hegemônica de desenvolvimento (como a Unesco, por exemplo) - que tanto os Fóruns Estaduais quanto os Encontros Nacionais consolidam-se como espaços híbridos profícuos para a de(s)colonialidade das políticas e práticas da EJA. Afinal, estão na fronteira entre os organismos internacionais e movimentos sociais locais, promovendo a análise e reflexão crítica das diretrizes, mantendo-se abertos para o diálogo.

Considerações Finais

Buscamos evidenciar, ao longo de nossas reflexões, que a educação de jovens e adultos na América Latina esteve e está intimamente relacionada com as lutas por libertação social, política e econômica; caracterizando-se como um movimento híbrido entre a colonialidade e a de(s)colonialidade. Como vimos, as políticas públicas EJA estão, ao mesmo tempo, inseridas na dinâmica dos movimentos globais, do capital, do contexto sócio histórico da região, da conquista de Direitos Humanos, do trabalho e das novas formas de convivência social e comunitária. Esse hibridismo é compreendido como um entrelaçamento, uma justaposição de tensões entre medidas conservadoras e libertadoras na construção das políticas.



Por essa razão, acreditamos que a demanda pela EJA na atualidade é reflexo de um processo histórico pautado tanto na naturalização das explorações e da pobreza quanto na perspectiva eurocêntrica limitada de conhecimento. E, sendo assim, é necessário que reconheçamos a dívida histórica que temos com o nosso próprio pensamento, com as culturas e epistemologias latino-americanas. Pois as práticas de educação de adultos na América Latina são marcadas por essas culturas e por esse pensamento e é por essa razão que, apesar de ser fruto da colonialidade, a EJA se caracteriza como um laboratório para a de(s)colonialidade; um espaço dentro das políticas e das práticas educacionais para pensamentos-outros e olhares-outros que se constituem como uma ação social coletiva genuinamente latino-americana.

Referências

ALMEIDA, Marcelo de. **Educação de jovens e adultos**: subsídios à construção da cidadania. 104 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, 2012.

ARROYO, Miguel G. O Direito do Trabalhador à Educação. In: GOMES, Carlos Minayo; et al. **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 4ªed. São Paulo: Cortez: 2002. p.72-92.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/1996. Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília: MEC, 2000.

CARRILLO, Alfonso Torres. **Alfabetización y Educacion Popular**. Disponível em: <<http://www.ceaal.org/v2/archivos/pdf/alfabetizacion-edupopular-atorres.pdf>> Acesso em: 31 mai.2018.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Anísio Teixeira: Itinerários. In: **Seminário: Um olhar sobre Anísio**. Mesa Redonda "Política Educacional". Rio de Janeiro:



UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/MartaCarvalho.htm>> . Acesso em: 28 fev. 2019.

CLADE, Campanha Latinoamericana por el Derecho a la Educación. **Consulta Ampliando Voces:** La educación de personas jóvenes y adultas desde la mirada de sus sujetos. Oficina Campaña Latinoamericana por el Derecho e la Educación: São Paulo: 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FORUM EJA. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/> Acesso em: 31 mai. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1991.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos.** São Paulo: EDUSP, 1991.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. Da cooperação dos municípios com o Estado em matéria de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 35, 1949.

MEDEIROS, Elisabeth. Educação na América Latina: Trajetórias e Perspectivas. **Revista Vidya**, nº 35. Centro Universitário Franciscano, 2001. p.133-150.

MORETTI, Cheron Z. **Educação Popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas:** a insurgência como princípio educativo da Pedagogia Latino-Americana. 2008, 188f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo-RS. 2008.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane M.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cíntia. (orgs). **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PUIGGRÓS, Adriana. **De Simón Rodríguez a Paulo Freire.** Ensayo sobre alternativas para la integración de nuestra cultura. Presentación al Premio Andrés Bello de Memoria y Pensamiento Iberoamericano, 2004. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B51i86Lkj5dyVWpJMm5tVDFKeDQ/view>

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina (Análisis). **Ecuador Debate**, n.44 - Descentralización : entre lo global y lo local Quito :



CAAP, 1998, p. 227-238. Disponível em: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17-Quijano.pdf> , acesso em 29 de janeiro de 2019.

ROSA, Carolina Schenatto da. **Toda a idade é certa se a educação é ao longo da vida:** horizontes de(s)coloniais para política de Educação de Jovens e Adultos na América Latina. 2017. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade La Salle. Canoas-RS. 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2. Salvador, dez. 2013, p. 25-46.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Z. Pensamento Pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo R. (org). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: Uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511>> acesso em 08 de outubro de 2018.

Sobre os autores

Carolina Schenatto da Rosa

Doutoranda em Educação, Mestre em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI) e do Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania. E-mail: carol-510@hotmail.com

Gilberto Ferreira da Silva

Doutor em Educação, Professor do PPGEDU Unilasalle. Pesquisador Produtividade CNPq Nível 2. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). E-mail. gilberto.ferreira65@gmail.com

Recebido em: 24/08/2018

Aceito para publicação em: 18/09/2018