



Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

ISSN Eletrônico 2175-6600

Vol.15 | Número 37 | 2023

Adriana Medeiros Farias

Universidade Estadual de Londrina (UEL)
<http://lattes.cnpq.br/0773390467001092>
<https://orcid.org/0000-0001-7911-8711>
adrianafarias@uel.br

Maria Nilvane Fernandes

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
<http://lattes.cnpq.br/3429086275125541>
<http://orcid.org/0000-0002-3420-2714>
nilvane@gmail.com

Giovan Nonato Rodrigues Soriano

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
<http://lattes.cnpq.br/5131278275065176>
<https://orcid.org/0000-0002-6361-4013>
giovan.soriano@gmail.com

Submetido em: 16/10/2023

Aceito em: 03/12/2023

Publicado em: 20/12/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16528](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16528)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA AMÉRICA LATINA: PROJETOS SOCIETÁRIOS SUBJACENTES EM UM EMARANHADO DE DENOMINAÇÕES

RESUMO

O artigo verifica as mudanças promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na definição de uma agenda política para a Educação de Adultos na América Latina. A partir de uma análise documental, referenciada no materialismo histórico-dialético, observou-se que o emaranhado de denominações indica um alinhamento com as contrarreformas neoliberais que estão sendo enfrentadas pelos movimentos e organizações sociais mantendo os princípios contra sistêmicos da Educação Popular.

Palavras-chave: América Latina. UNESCO. Educação de Adultos.

ADULT EDUCATION IN LATIN AMERICA: UNDERLYING SOCIETY PROJECTS IN A TANGLE OF APPOINTMENTS

ABSTRACT

The article verifies the changes promoted by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in defining a political agenda for Adult Education in Latin America. From a documentary analysis, referenced in historical-dialectical materialism, it was observed that the tangle of denominations indicates an alignment with the neoliberal counter-reforms that are being faced by social movements and organizations while maintaining the counter-systemic principles of Popular Education.

Keywords: Latin America. UNESCO. Adult Education

EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA: PROYECTOS CORPORATIVOS SUBYACENTES EN UNA MARRÓN DE NOMBRAMIENTOS

RESUMEN

El artículo constata los cambios impulsados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la definición de una agenda política para la Educación de Adultos en América Latina. A partir de un análisis documental, referenciado en el materialismo histórico-dialéctico, se observó que la maraña de denominaciones indica un alineamiento con las contrarreformas neoliberales que están enfrentando los movimientos y organizaciones sociales manteniendo los principios contrasistémicos de la Educación Popular.

Palabras Clave: América Latina. UNESCO. Educación de Adultos.

O artigo recebeu financiamento da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Adultos, como expressão das históricas lutas das classes subalternas pelo acesso à escola pública e pelo acesso ao conhecimento sistematizado, situa-se nas formas concretas de sujeição do trabalho ao capital. Estudar essa política particularmente na América Latina pressupõe a compreensão de que a educação está no centro dos processos de conformação das classes populares aos interesses das classes dominantes. Marx e Engels (1978) explicitam que a educação se faz a partir das e nas relações sociais. Ela pode estar a serviço da reprodução das relações de opressão ou, ao contrário, pode ser desenvolvida de modo articulado aos interesses dos trabalhadores com a construção de uma outra perspectiva societária. Essas mesmas relações societárias ao longo do desenvolvimento do capital têm contornos de novo tipo. Na conformação psicofísica dos trabalhadores, no atual estágio do capital no século XXI, a educação, e, especificamente a escola pública, é a estratégia central dos *novos parceiros* da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que buscam reformar e manter o projeto do capital em curso (Mészáros, 2005; Fontes, 2021).

Com base no exposto entendemos que as mudanças ocorridas no desenho das políticas educacionais para a educação de pessoas jovens e adultas é parte das disputas societárias em torno de qual sociedade, qual ser humano, qual a função social da educação, qual o tipo de trabalhador se pretende formar. Sobretudo na América Latina, trata-se de desvelar os distintos e inconciliáveis projetos que estão em disputa, entendendo que enfrentar a hegemonia burguesa empresarial na educação se apresenta como um dos maiores desafios dos tempos atuais.

Frente a isso, o estudo tem por objetivo *verificar as mudanças promovidas pela UNESCO com a definição de uma agenda política para a área na América Latina*. O caminho metodológico para se alcançar o objetivo proposto é o de uma pesquisa que se orienta pela compreensão da totalidade das relações sociais, utilizando como instrumento a análise de documentos, sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético que sustentam a análise da práxis social educativa em particular no campo da Educação de Adultos.

Para tanto, foram extraídas informações de diversos países acerca do ordenamento jurídico político da positivação do direito das pessoas jovens e adultas à educação em seus sistemas educacionais, por meio do Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina (SITEAL) e do observatório de políticas

regionais do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPPE) da UNESCO que monitora o funcionamento dos sistemas educacionais da América Latina e região (Siteal, 2023; Unesco, 2023).

Utilizamos para análise os principais documentos que orientam a agenda da UNESCO em relação às concepções de educação e terminologias empregadas para tratar da Educação de Adultos, da Aprendizagem e Educação de Adultos (AED) e da Educação ao Longo da Vida (EALV). A partir do levantamento de dados, o texto foi organizado em sessões que discutem o percurso de reorientação da agenda da UNESCO quanto às disputas de projetos societários; a recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos; e, finalmente, conclui com a exposição do atendimento da Educação de Adultos em alguns países da América Latina e Caribe, particularmente dos contornos da oferta escolar e das legislações que orientam as políticas educacionais.

2 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS: EMARANHADOS DE DENOMINAÇÕES E CONCEITOS

Na América Latina, a Educação de Adultos pode ser compreendida como Educação Popular (EP) porque ela se confunde, se mistura e não se furta das lutas históricas pela moradia, reforma agrária, saúde, trabalho, transporte e educação, ou seja, pela sobrevivência às mazelas produzidas pelo sociometabolismo capitalista, pela dominação colonial. Nesse sentido, a Educação de Adultos não se restringe à ideia sistêmica de modalidade da educação básica, ainda que tenha o seu valor e importância e deva ser amplamente defendida, ela é parte das inúmeras práticas sociais da Educação Popular que ocorrem tanto na escola pública quanto em outros espaços de organização popular, tendo assim, em linhas gerais, duas dimensões fulcrais, quais sejam: o posicionamento de classe e a ruptura com a estrutura do capital, logo uma dimensão educativa contra-hegemônica.

As mudanças de denominações e concepções expressam, em parte, o estágio da luta de classes, das camadas populares, pelo acesso ao conhecimento sistematizado. As mudanças também foram determinadas pela confluência das forças políticas dos representantes do capital reunidos nas organizações internacionais, com destaque para a UNESCO e alguns de seus parceiros, o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União Europeia (UE) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Ao mesmo tempo pode-se afirmar que na correlação de forças as organizações populares latino-americanas (Centros de Educação Popular, Redes, Movimentos sociais e Fóruns) cumpriram papel fundamental para as conquistas que a Educação de Adultos logrou em cada território, da delimitação da

sua função social à inserção nos sistemas de ensino; da exigência por políticas de financiamento, formação inicial e continuada ao prolongamento da escolarização até os níveis médios; da criação de estruturas institucionais de atendimento à diversidade de formas de acesso e ampliação de direitos.

Educação de Adultos, Educação de Jovens e Adultos, Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida, Aprendizagem e Educação de Adultos todas essas terminologias são indicadas pela UNESCO como sem diferenciação e sem necessidade de que os países alterem suas formas de nominar a educação de pessoas adultas. De fato, pode-se dizer que as diferentes terminologias se confundem, se assemelham e ou se diferenciam. Entretanto, não se pode atribuir neutralidade ao nominado tampouco desconsiderar que as diferenciações relevantes para cada uma delas só podem ser compreendidas no movimento dialético das práticas sociais concretas.

Começando pela Educação de Adultos e sua aproximação com a Educação Popular, Brandão (1974), educador popular brasileiro, explica que são muitos os emaranhados de nomes que se atribuem à Educação Popular.

Ora, os nomes são muitos e debaixo deles: educação popular, educação de base, educação de adultos, educação fundamental, educação comunitária, educação permanente, há coisas e intenções iguais, semelhantes e até opostas. **Neste emaranhado estão escondidas ideias iguais com rótulos diferentes e ideias diferentes com rótulos iguais.** Há projetos e, sobretudo, há propósitos, muitas vezes opostos, que se cobrem das mesmas falas e, com palavras que pela superfície parecem apontar para um mesmo horizonte, procuram envolver as mesmas pessoas, prometendo a elas mudanças nas suas vidas, ou em seus mundos (Brandão, 1984, p. 15, grifo nosso).

Segundo Paludo (2015) as concepções e refundamentações da Educação Popular na América Latina foram influenciadas por um conjunto de práticas sociais em vários campos, sujeitos e territórios. Lembra a autora que a crítica ao modo de produção, pela Educação Popular, fez-se desde o marxismo aos educadores latino-americanos “Se desde a Europa, no século XIX, constituíam-se os alicerces teóricos para a compreensão da nova ordem societária, na América Latina também havia esse movimento de análise e de produção teórica nos diferentes períodos do processo de desenvolvimento” (Paludo, 2015, p. 224). Cada um ao seu tempo, foram destacados pela autora educadores latino-americanos que são referência para a luta das camadas populares:

José Martín (Cuba, 1853-1895), que se dedicou à independência e defendia uma educação científica e técnica junto com a formação ética e política do povo; José Carlos Mariátegui (Peru, 1894-1930), que defendia o socialismo, as universidades populares e a escola única para os peruanos; Franz Fanon (Ilha Martinica/Caribe, 1925-1961), que propunha uma pedagogia voltada para a luta concreta e conjunta dos condenados da terra; Ernesto Che Guevara de La Serna (Argentina/Cuba, 1929-

1976), em cujas fileiras ninguém poderia continuar sem saber ler e escrever; subcomandante insurgente Marcos (México/Chiapas), defendendo a ideia de uma educação rebelde e autônoma; Paulo Freire (Brasil, 1921-1997), que propunha a educação como prática da liberdade (Paludo, 2015, p. 224).

A Educação de Adultos, nesse contexto, fundamentada na forte ideia do Estado reprodutor das relações econômicas de produção, integrava as práticas de Educação Popular com perspectiva de mudança social, ou que se denominou de um “[...] movimento político e cultural mais amplo e que cumpriu papel organizativo importante com os Movimentos sociais e populares” (Paludo, 2015, p. 226).

Paulo Freire, ao se referir à Educação de Adultos, diz que esta é mais bem compreendida enquanto Educação Popular, isto porque ela se integra aos princípios de emancipação humana de oposição à ordem capitalista e dos processos que a EP propicia de formação crítica da consciência *dos oprimidos*. Nos anos 1970, o alinhamento dos países dependentes ao projeto neoliberal colocou em disputa a forma escolar em todos os seus níveis. A refuncionalização do Estado por meio das Reformas Administrativas do Estado, tendo o Chile como a principal delas, seguida do Brasil, veio justificada pelas ideias de sociedade do conhecimento, aprender a aprender, flexibilidade, empregabilidade, empreendedorismo, polivalência, competências, entre outros (Rummert, 2009). Também foram incorporadas as ideias de cidadania, justiça social, todas elas, com muito empenho, para a formação do consenso, das agências da UNESCO. Estas cumpriram com excelência o papel da propaganda ideológica dos interesses do capital em meio às tentativas das organizações contra-hegemônicas de enfrentamento e outras de adesões ou do que Fontes (2010) vai caracterizar de conversão mercantil filantrópica das lutas sociais.

O debate sobre o novo modelo de regulação das políticas educativas na América Latina tem desvelado um projeto de organização e controle da educação nesses países que tem reduzido a democratização da educação à massificação do ensino, sendo ainda portador de uma lógica ambivalente, em que, ao mesmo tempo em que forma a força de trabalho exigida pelo capital nos padrões atuais de qualificação e disciplina, há pobreza crescente – condenada a uma vida sem futuro (Oliveira, 2006, p. 1373).

Pari passo ao movimento de reposicionamento da esquerda na América Latina, novas teorias refundamentaram o campo da Educação Popular e podemos afirmar que também nas práticas de Educação de Adultos, mudanças que invisibilizaram ou ausentaram da centralidade das categorias trabalho e classes sociais (Paludo, 2015). Nesse contexto, houve uma *transmutação dos Centros de Educação Popular para Organizações Não-Governamentais (ONGs)*. Da mesma maneira,

[...] muitos dos 'intelectuais orgânicos' de outrora assumem o ideário da democracia liberal, que a dimensão cultural ganha um destaque forte, nas expressões diferenças e diversidades, que os vínculos entre a EP e a cultura distanciam-se da política, que a dimensão da luta das classes organizadas perde importância, que as categorias trabalho e classe social perdem força na análise da realidade, que a Educação de Jovens e Adultos perde relevância, que se rediscute o conceito de povo e de popular e que a necessidade do conhecimento científico para as classes populares sequer é mencionada (Paludo, 2015, p. 233).

Para corroborar com a reforma administrativa do Estado, a sociedade civil foi destacada pelos organismos internacionais como o centro da execução das políticas governamentais. Nesse contexto, também se verificou a expansão de Institutos, Fundações e Organizações empresariais (Fontes, 2010) anunciando um novo tipo de produção de hegemonia, de direção e domínio das classes dominantes sobre as classes subalternas. Os *novos parceiros* que já ocupavam os postos nas organizações internacionais, produziram seus próprios Aparelhos Privados de Hegemonia, nos países latino-americanos e, a partir deles, seguiram influenciando as políticas governamentais.

A mercantil filantropização das lutas sociais, estudada por Virgínia Fontes, indicava o fenômeno que se aprofundou no final do século XX e início do século XXI, o empresariamento de novo tipo, da educação. Assim, a partir das orientações do BM, da OCDE, da UNESCO, do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), as fundações empresariais concentraram esforços para definir as pautas sociais, tanto na sociedade civil quanto na sociedade política. Ao lado da Fundação Roberto Marinho, organização brasileira do ramo da mídia falada e escrita hegemônica, muitas outras organizações sociais foram criadas para estabelecer produtos e serviços para a Educação de Adultos, em parte, serviços de ensino à distância, o que corroborou para a concepção de ensino supletivo para a Educação de Jovens e Adultos.

Ao lado da criação das organizações empresariais, também surgiram os denominados *novos movimentos sociais* que tematizaram as lutas de classe e os Movimentos sociais populares do campo e da cidade (Gohn, 1997). Ainda que já tivessem lastro histórico de organização camponesa e urbana, ganharam expressão na América Latina, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil; o Movimento dos piqueteiros, na Argentina; os movimentos indígenas na Bolívia, Peru, Equador e México. O MST, por exemplo, inseriu em suas pautas a prioridade da oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos assentados e aos acampados e, com a EJA, a construção de uma escola itinerante, uma escola (ainda que institucionalizada) com projeto político-pedagógico anti-sistêmico elaborado pelo movimento, em todos os níveis da educação escolar. No tensionamento entre burguesia, suas frações de classes e as camadas populares, as lutas

concretas assumiram outras formas. Não foi diferente com os Movimentos e as organizações voltadas para a educação e particularmente para a EJA. Ao ser incorporada ao sistema educacional brasileiro, a EJA se converteu em Ensino Supletivo, entre outras denominações que expressam a hegemonia de projetos societários liberais.

Com as orientações da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) (Unesco, 1997), o alargamento da Educação de Jovens e Adultos tomou ainda mais peso. Jane Paiva, sintetiza as mudanças em duas vertentes:

[...] a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos, independentemente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, como exigência do aprender por toda a vida, independentemente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem (Paiva, 2006, p. 3-4).

Pierro, Joia e Ribeiro (2001) concordam com o posicionamento da autora de que o verdadeiro sentido da EJA, está na segunda vertente que não restringe a EJA à escolarização e alfabetização e a aproxima da Educação ao Longo da Vida. Para eles: “[...] os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro”. A referência é à Educação ao Longo da Vida e as mudanças promovidas pela tal sociedade globalizada e adaptação às orientações internacionais para a EJA. Segue a autora: “Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis” (Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 70).

Almeida (2023) estudou o conhecido *Relatório Delors*¹ 20 anos após a sua publicação com o objetivo de analisar as raízes desta formulação, assim como revelar sua intencionalidade e projeto. Para ela, a ideia de Educação ao Longo de Toda a Vida influenciou as reformas educacionais e se materializou na implementação de políticas de educação básica e suas modalidades no Brasil, ou seja, tratava-se objetivamente “[...] de uma tentativa de estabelecer consensos a fim de impedir conflitos, através do mascaramento das diferenças” (Almeida, 2023, p. 4).

Não havendo de fato uma ruptura substancial com as bases de construção do projeto moderno/iluminista, este discurso acerca da Educação ao Longo de Toda a Vida revela a real intenção desta, que apesar dos ares progressistas, acaba por objetivar

¹ O relatório foi publicado no Brasil, em 1997, por Jacques Delors, com o título *Educação: um tesouro a descobrir* e objetivava definir as diretrizes para a educação mundial do Século XXI (DELORS, 1998).

subsumir toda a vida humana ao capital, todas as esferas de reprodução e produção da vida articuladas, de maneira jamais vista antes. O que corrobora com a tese de Jameson (1996) que esta seria a forma mais pura de dominância do capital jamais vista na história da humanidade (Almeida, 2023, p. 12).

As raízes do Educação ao Longo de Toda a Vida estão na Teoria do Capital Humano, na responsabilização da aprendizagem ao indivíduo e as formas cotidianas de educação informal e não formal. Esse novo paradigma é consistente com a distinção tradicional entre três categorias básicas de configuração nas quais a atividade de aprendizagem propositadamente acontece: formal, não formal e informal.

Em 2015, a Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (RALE) apresentou sugestões de longo alcance sobre como o campo deve ser definido, e agrupou a AEA em três domínios fundamentais: alfabetização e habilidades básicas; educação continuada e desenvolvimento profissional (habilidades profissionais); e educação liberal, popular e comunitária (habilidades para cidadania ativa) (Unesco, 2016a).

A RALE reitera a mensagem de seus predecessores de que, em muitos países, as fronteiras entre a juventude e a idade adulta estão mudando e, por isso, sugere que 'adulto' denote todos aqueles que se engajam na aprendizagem e educação de adultos, mesmo que não tenham alcançado a idade legal de maturidade. Esse é o caso particularmente na América Latina e Caribe, onde a aprendizagem e educação de jovens e adultos (EJA) continua a ser a classificação mais comumente usada, mais do que AEA (Unesco, 2020, p. 101).

Nessa ideia, está contida de forma mais ampla a aprendizagem ao longo da vida que se

[...] baseia na integração entre aprender e viver e cobre atividades de aprendizagem para pessoas de todas as idades (crianças, jovens, adultos e idosos, meninas e meninos, mulheres e homens), em todos os contextos da vida (família, escola, comunidade, ambiente de trabalho etc.), por meio de uma gama de modalidades (formal, não formal e informal), que, juntas, atendem a uma ampla gama de necessidades e demandas de aprendizagem (Unesco, 2016c, p. 30)².

Assim, como o próprio documento apresenta, os sistemas educacionais devem adotar uma abordagem holística, envolvendo todos os subsetores e níveis para garantir a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos (Unesco. 2016c, p. 30). Em 2019, o 4º *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos* (GRALE) (Unesco, 2019), apresentou uma nova mudança na terminologia. Assim, ao invés do termo

² Esta divisão entre educação formal, não formal e informal foi apresentada como proposta no livro *A crise mundial da educação: uma análise de sistemas* de Philip H. Coombs, que na ocasião era um dos diretores de um Instituto ligado à UNESCO, em 1968 (COOMBS, 1968). Finalmente, a UNESCO criou uma Comissão que elaborou o Relatório Faure, posteriormente publicado como *Relatório Aprender a Ser* (1972) (Zanella; Lara; Cabrito, 2018).

educação de adultos passou a utilizar Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA). Essa mudança foi apontada como parte do (re)direcionamento:

Uma comparação das recomendações de 1976 e 2015 da UNESCO revela mudanças de longo alcance que ocorreram no entendimento da educação de adultos. No centro está a mudança de uma preocupação estreita com a educação de adultos para um entendimento muito mais amplo do campo no qual a aprendizagem se tornou tão essencial para a discussão quanto à educação. Isso se reflete em uma mudança na terminologia da UNESCO da **educação de adultos para a aprendizagem e educação de adultos** (AEA). De acordo com o princípio da educação ao longo da vida, a UNESCO e outras organizações, tais como a OCDE, a UE e o Banco Mundial, adotaram integralmente o argumento de que as atividades de aprendizagem não são necessariamente intencionais e estruturadas, e nem sempre fornecidas em contextos institucionais (Unesco, 2020, p. 102, Grifos nossos).

O Relatório publicado não aconselha a *fazer uma diferenciação contundente entre a educação de jovens e a aprendizagem e educação de adultos*, visto que a ideia de adulto também se modificou para um adulto genérico sem considerar uma fronteira etária (Unesco, 2019). Como é possível de observar na análise desta seção a substituição de uma terminologia pela outra representa trocas semânticas que pouco contribuem para a qualidade da educação efetivamente, mas certamente contribuem para incorporar no debate da educação escolar diferentes tipos de instituições que ou se apropriam de recursos públicos ou promovem formações que confundem a cabeça dos profissionais da educação que a cada semestre letivo passam por formações estatais que busca deixá-los a par da última novidade em termos educacionais. Dessa maneira, a forma pela qual os países incorporaram ou não tais mudanças interessa-nos sobretudo, pois trata de apropriações institucionais distintas, ao final, o que se mantém é o alinhamento mercantil, privatista e neoliberal em curso na América Latina incorporado em vários países.

3 A AGENDA DA UNESCO E O ATRAVESSAMENTO DE CONCEITOS

Uma pesquisa colaborativa realizada em mais de 20 países da América Latina, no período entre 2006 e 2007, analisou a situação da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) e demonstrou que naquele período havia ocorrido uma “[...] expansão da educação elementar pública e gratuita, observando-se, no período recente e no meio urbano, uma tendência à universalização do acesso à escola elementar na infância e adolescência” (Pierro, 2008, p. 369). O estudo, também constatou que a Educação de Adultos tem reconhecimento institucional, integrando o ordenamento jurídico de todos os países, nas legislações em nível constitucional ou infraconstitucional. Ainda assim, a análise não identificou a existência de mecanismos que atribuam obrigações aos empregadores e

concedam incentivos aos trabalhadores para que sigam nos estudos. Importante ponderar que a subalternização da Educação de Adultos nas ações do Estado não garante o atendimento das necessidades de escolarização, ainda que elas estejam previstas no ordenamento legal.

A legislação dos países reconhece a EPJA como modalidade da educação básica gratuita, com as funções de promover a alfabetização, garantir progresso na escolaridade obrigatória, favorecer o acesso à qualificação profissional e à educação ao longo da vida, conferindo-lhe especial flexibilidade curricular, organizacional e de emprego de meios e tecnologias, e instituindo estratégias de avaliação e certificação que permitam validar conhecimentos adquiridos em processos não formais de aprendizagem (Pierro, 2008, p. 379).

Cuba, Chile e México, ainda de acordo com os dados da pesquisa são países que adquiriram “[...] certa institucionalidade, com estruturas de gestão dotadas de relativo prestígio, autonomia e recursos” (Pierro, 2008, p. 381).

O México, por sua vez, é indicado nos Relatórios da UNESCO e nas pesquisas regionais, como um dos países com mais longa instituição governamental dedicada à Educação de Adultos, da América Latina e possui duas organizações: o Colégio Nacional de Educação Profissional Técnica (CONALEP) e o Instituto Nacional para a Educação de Adultos (INEA) que, segundo a UNESCO, está entre os melhores exemplos de instituição de educação de adultos na região.

O CONALEP foi fundado em 1978, como uma escola técnica de nível médio, pública, de caráter terminal, mas sem habilitação para continuidade dos estudos no ensino superior, por isso, destinada especialmente à formação de força de trabalho para a indústria (Silva, p. 2017). A partir do final dos anos 1990, a instituição passou a ofertar formação “[...] propedêutica simultaneamente ao ensino técnico, e principalmente a partir de 2003, quando foi criada a formação de Técnico-Bacharel, e de 2008, com a Reforma Integral da Educação Média Superior (RIEMS)” (Silva, p. 2017, p. 11).

O INEA, por sua vez, foi fundado em 1981 como uma instituição pública nacional destinada principalmente à alfabetização do público jovem e adulto (Silva, 2017, p. 2). No estudo realizado por Silva (2017) a respeito do trabalho docente no México, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional, o autor mexicano aponta que no INEA as formas de organização da docência foram definidas antes mesmo de sua criação pela Lei Nacional de Adultos, de 1975.

Na década de 1990, a descentralização do Programa Nacional de Alfabetização que manteve as funções normativas, técnicas e de coordenação política por meio de convênios

celebrados com 27 dos 32 estados federados mexicanos foi um dos desdobramentos do movimento neoliberal que atingiu toda a América Latina.

O Instituto atendeu às orientações dos organismos internacionais, em especial às orientações ideológicas da UNESCO para a aplicação do ideário da educação permanente que se refletiu na participação de organizações sociais estabelecendo que ao invés de professores, as instituições educativas deveriam “[...] ter cada vez mais ‘guias’, ‘conselheiros’ ou ‘animadores’ (Silva, 2017, p. 6).

Pautada nos conceitos de educação permanente e extraescolar da UNESCO, buscando a mediação com as novas tecnologias e inspirada nas experiências da Universidade Aberta Britânica e nos novos debates sobre Educação a Distância, essa lei construiu um novo paradigma para a EJA no México (Silva, 2017, p. 7).

Portanto, tanto para o CONALEP quanto para o INEA, o governo instituiu sistema de metas, já que “Até 1997, os assessores do INEA recebiam gratificações fixas por sua ‘colaboração¹ na tarefa de alfabetização e ampliação dos conhecimentos de jovens e adultos” e, a partir de 2017, os trabalhadores técnicos docentes passaram a receber gratificações por metas e resultados (Silva, 2017, p. 9). Dessa maneira, os trabalhadores da educação, nesse novo lugar

[...] deveriam passar a ser ‘gerentes’, ‘executivos’, responsáveis também pelos contatos com a comunidade externa, visando viabilizar espaços para novos ‘pontos de encontro’, atuais Praças Comunitárias. Outra tarefa desses ‘gerentes’ ou ‘executivos’ seria buscar novos assessores entre as pessoas mais letradas da comunidade, recebendo estímulos econômicos por adulto que se incorporasse e registrasse (Palacios; Cossío³, *apud* Silva, 2017, p. 9).

Ainda segundo o autor a lei mexicana estabeleceu que a educação para adultos é uma forma de educação extraescolar que deveria se basear no autodidatismo e na solidariedade social. Assim, as reformas administrativas liberais ocasionaram a “[...] descentralização da provisão dos serviços educacionais em direção aos governos provinciais e locais e o estabelecimento de parcerias entre órgãos governamentais e organizações da sociedade civil para a prestação dos serviços educativos” (Pierro, 2008, p. 382).

Nesse aspecto, “[...] uma das grandes debilidades da EPJA na América Latina e no Caribe é a escassez de sistemas de formação inicial e de aperfeiçoamento de educadores” (Pierro, 2008, p. 387). A ausência de formação inicial nas Universidades é indicada como um dos problemas que levam ao atendimento da formação pelas organizações sociais por

³ PALACIOS, José A. C.; COSSÍO, Roger D. **La lucha por la educación de los adultos**. México, DF: Noriega, 2000, p. 91.

meio da formação continuada e, portanto, apesar da UNESCO apresentar o INEA como instituição de referência para os trabalhadores, o Instituto é, na verdade, expressão do alinhamento às formas de superexploração e empresariamento da educação pública, com foco nas avaliações, metas e resultados.

O alinhamento às reformas administrativas pelo Estado mexicano alterou as condições de trabalho, assim como os cursos ofertados, planos e programas de estudo. Estes passaram a ser orientados pelo currículo das competências e o modelo empresarial. Assim como a gestão empresarial com foco nos resultados, metas e controle da educação ao funcionamento do mercado. Os estudantes também deixaram de ser prioritariamente adultos e predominantemente adolescentes e jovens, um fenômeno bastante característico em outros países. O autor, conclui que tanto no CONALEP quanto no INEA

[...] a desespecialização relacionou-se, a partir da década de 1980, aos novos sistemas de gestão do estado mexicano. Por esse sistema, milhares de docentes desespecializados passaram a cumprir metas e a orientar-se por uma educação por resultados. Cada vez mais, os discursos sobre eficiência, eficácia e pertinência, forjados pelos organismos internacionais, passaram a ser também o discurso dos representantes do estado (Silva, 2017, p.15).

Para Rosa Maria Torres (2001; 2003) as apropriações nas políticas educacionais das concepções de Educação de Adultos, produzidas em disputa nos espaços das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), são mais retóricas que operativas. Para ela, as políticas aplicadas confirmaram a posição marginal da EJA nas agendas, reduzindo as políticas em políticas focalizadas para crianças, retirada de recursos e redução de matrículas. Contrariando os compromissos assumidos pelos países signatários com a priorização da EJA em suas reformas educacionais, alguns estudos sobre a Educação com Pessoas Jovens e Adultas na América Latina e no Caribe constataam que

[...] não só é difícil ter acesso a dados públicos, válidos e confiáveis: faltam também pesquisas que permitam produzir conhecimento. A falta de investigação está associada ao escasso estímulo às políticas de Estado sobre o tema, refletindo também a escassa importância que a EPJA tem nas universidades e outros centros de produção de conhecimento (Flores; Galvez; Ortega, 2021, p.16).

De fato, os limites apresentados pelo estudo no contexto pandêmico revelam o aprofundamento da fragilidade da oferta sistêmica da EJA na América Latina e no Caribe e indica a necessidade de aprofundar os *marcos jurídicos específicos* para fortalecer a educação de pessoas jovens e adultos como um direito humano fundamental e obrigação do Estado. Reconhecem que as múltiplas estratégias utilizadas pelos docentes foram importantes para a continuidade dos estudos na pandemia.

Ao mesmo tempo, os pesquisadores alertam para o perigo da “[...] vivência de novas exclusões e o enfraquecimento da oferta gerada pela brecha digital, expressão das múltiplas desigualdades no contexto latinoamericano atual” (Flores; Galvez; Ortega, 2021, p. 15). Por fim, reiteram que o desafio é avançar políticas públicas inovadoras e estratégias, que articulem iniciativas provenientes dos governos, das organizações da sociedade civil, das comunidades locais, dos organismos intersetoriais, das empresas e do setor privado e da cooperação internacional (Flores; Galvez; Ortega, 2021, p. 22).

O projeto educativo da UNESCO consensuado na América Latina conta com os *hombres de negócio* convidados para cumprirem o papel do Estado. Isto fica exposto nas agendas de definição de políticas educacionais das quais participam o *Movimiento Todos pela Educação* que reúne organizações em sua maioria empresariais e que tem hegemonizado as pautas educacionais sob o comando da burguesia empresarial.

4 A INFLUÊNCIA DO *YO, SI PUEDO* NA AMÉRICA LATINA

No ordenamento jurídico educacional constitucional, de alguns dos países latino-americanos estudados, dentre eles, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela, disponível na base de dados do Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina (SITEAL) da UNESCO, nota-se que é recorrente a alusão ao problema do analfabetismo e ao comprometimento normativo com sua *erradicação*. Em geral, a educação de adultos não é literalmente citada, mas quando ocorre ela está condicionada ao direito à educação das camadas populares em sua maioria mulheres, camponeses, trabalhadores da cidade, indígenas e migrantes, pessoas em ‘vulnerabilidade social’, adolescentes e jovens.

Em países como Cuba a história de superação do analfabetismo foi construída dentro do plano estratégico revolucionário cubano, com incidência no período de 1960 e 1961. Cuba implantou no período pós-revolucionário da década de 1960, o Programa de Alfabetização *Yo, Sí Puedo*. Fidel Castro solicitou à Doutora em Ciências Pedagógicas Leonela Relys Díaz e outros educadores cubanos na República do Haiti que desenvolvessem uma campanha de alfabetização radiofônica (Poroloniczak, 2019).

Venezuela e Bolívia também são países que enfrentaram altos índices de analfabetismo com políticas de Estado de longa duração e, com o apoio fundamental do Programa de Alfabetização Cubano *Yo Sí Puedo* de grande repercussão por seus

resultados. De acordo com as informações do Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL), a Venezuela, em 2005 e depois a Bolívia, em 2008, foram, também, declarados pela UNESCO territórios livres do analfabetismo.

O Código da Educação Boliviano de 1955, dentre as mais antigas legislações, insere a educação de adultos dentro das quatro grandes áreas do sistema educativo, com vários tipos de instituição escolar e ciclos, todos eles para atender a população analfabeta, aprendizes menores de idade e trabalhadores adultos em geral população obrera, rural, campesina, empregados (Bolívia, 1955, Art. 134, p. 60). Em 1994, a Lei de Reforma Educativa, n.º 1565 apresentou estrutura sistêmica dividida em educação não formal e educação alternativa, a educação de adultos situada nesta última.

Interessante observar que o Programa na Bolívia integrou as políticas educacionais institucionais com ações contínuas e sistemáticas, incorporadas ao sistema educacional dentro de marcos regulatórios gerais e específicos. Para efetivar a erradicação, o governo da Bolívia, estabeleceu o Acordo de Cooperação Cuba-Bolívia e instituiu o Programa Nacional de Alfabetização *Yo, Si Puedo* (BOLÍVIA, 2006) e, três anos depois, o Programa Nacional de Pós-Alfabetização *Yo, Sí Puedo Seguir* (BOLÍVIA, 2009). O Programa de 2009 tinha por objetivo proporcionar a continuidade da educação primária aos recém-alfabetizados e às pessoas acima de quinze anos não escolarizadas. Do mesmo modo, é possível encontrar nos documentos as taxas de elevação das matrículas nos programas de pós-alfabetização e continuidade e de todas as ações realizadas por meio dos Centros de Educação Alternativa (CEA).

Em 2010, a institucionalidade foi aprofundada com a aprovação da Lei n.º 070 que manteve a educação de adultos na educação alternativa, em suas duas áreas: educação de pessoas jovens e adultas e educação permanente. A Lei optou por utilizar o termo *educación no escolarizada* em detrimento da terminologia educação não formal ou informal principalmente ao tratar de educação alternativa, especial e permanente (BOLÍVIA, 2010, p. 11, 12, 13 e 14). Em seu artigo 23, a mesma Lei especificou que a educação de pessoas jovens e de caráter técnico humanístico seria destinada às pessoas maiores de 15 anos.

Para a Unesco, uma nação se torna livre do analfabetismo quando a taxa de não-alfabetização está abaixo de 4%. Em 2014, a Bolívia atingiu 3,8%. Hoje, o índice é ainda menor, 2,9%. Isso significa que mais de um milhão de bolivianos adultos aprenderam a ler e escrever nos últimos dez anos. Deste total, cerca de 40% são idosos acima de 60 anos e 70%, mulheres. Isto se deve, principalmente, pela falta de dinheiro das famílias que historicamente vivem em áreas rurais do país e pelo antigo sistema educacional da Bolívia, que até 1952 não era universal (CALLE2, 2016, *online*).

Em 2012, outra medida importante, o Ministério de Educação publicou o Currículo Base da Educação das Pessoas Jovens e Adultas com a explicitação da perspectiva da educação ao longo da vida:

O Subsistema de Educação Alternativa e Especial possui duas áreas: Educação Alternativa e Educação Especial. A Educação Alternativa é composta por duas áreas: a Educação de Jovens e Adultos, que assume um carácter diversificado, flexível e é enriquecida por uma prática que ultrapassa a formalidade e a ideia tradicional de Educação escolar, e a Educação ao Longo da Vida, que tem carácter amplo, menos formal e se desenvolve ao longo da vida (BOLÍVIA, 2012, p. 12, tradução nossa).

Como podemos observar, a partir de 2012, a Bolívia apesar do sucesso do *Yo, si Puedo* adere ao discurso neoliberal da UNESCO, por isso, o documento preparatório para a VII CONFINTEA, intitulado *As vozes dos Atores de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, avanços desafios e novas políticas para a agenda de 2030 para a educação de Pessoas Jovens e Adultas na Bolívia* (BOLÍVIA, 2022), reconhece como avanço e o fortalecimento da educação alternativa, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e seu reconhecimento dentro do sistema educacional plurinacional, ao mesmo tempo em que expressa a tentativa de aproximar o termo educação permanente ao de educação não formal, além de mostrar o alinhamento das políticas efetivas com os fins das agendas internacionais e as ideias de educação ao longo da vida da UNESCO.

5 A DISPUTA TERMINOLÓGICA NA AMÉRICA LATINA

No Brasil, as mudanças de terminologia também foram incorporadas às Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Resolução MEC/CNE/CEB n.º 1, de 28 de maio de 2021⁴ que alinharam a EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 (Brasil, 2021). As Diretrizes criaram uma submodalidade de Educação de Jovens e Adultos a Distância (EJA/EAD), ressaltaram as parcerias com organizações sem fins lucrativos e com foco no empreendedorismo. Concentraram a oferta educacional a distância e superdimensionaram a certificação em detrimento dos cursos presenciais. Por fim, promoveram o esvaziamento da educação presencial e sistêmica, assim como a descaracterização da modalidade, além de se utilizarem da terminologia da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida para direcionar a EJA ao modelo excludente, a distância, certificador e privatizante de educação e do esvaziamento do acesso ao conhecimento científico e tecnológico.

⁴ Importa registrar que os Fóruns de EJA Brasil solicitam a revogação das Diretrizes por entender que estas não coadunam com uma oferta de EJA de qualidade social para todas as pessoas.

Na Argentina, a Lei de Educação Nacional n.º 26.206, de 2006, da Argentina, articula a Educação Permanente de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) com a educação formal e não formal. A EPJA é caracterizada como uma das oito modalidades do sistema educativo nacional, com ingresso aos 18 anos de idade nas instituições educativas da modalidade. O texto, no artigo 46, reafirma a oferta da EPJA nos serviços e atividades de educação não formal e que a modalidade deve integrar experiências de capacitação sindical, profissional e do mundo do trabalho (Argentina, 2006; 2010).

A Constituição Chilena de 2005 não menciona a educação de adultos, todavia no seu ordenamento legal da Lei Geral da Educação define a educação de adultos como modalidade educativa,

A educação de adultos é a modalidade educativa dirigida a jovens e adultos que pretendam iniciar ou concluir estudos, de acordo com as bases curriculares específicas determinadas nos termos desta lei. O objetivo desta modalidade é garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória prevista na Constituição e proporcionar oportunidades de educação ao longo da vida. A educação de adultos estrutura-se nos níveis do ensino básico e secundário, podendo ser ministrada através de processo presencial ou através de planos semipresenciais flexíveis, de maior ou menor duração, regulados nos termos do disposto no artigo 32.º (Chile, 2005, art. 24, tradução nossa).

No Decreto n.º 332, o Chile estabeleceu ainda, que a Educação Especial ou Diferencial, Modalidade de Educação de Adultos e de Adequações de Aceleração Curricular teria como para ingresso na educação regular, a idade mínima de 15 anos para educação básica e 17 para a educação média (Chile, 2011). Da mesma maneira, a Constituição Federal da Colômbia (1991) também não faz referência à educação de adultos no seu texto de 1991, mas em 2017, o país definiu que as

[...] orientações sobre aspectos administrativos, financeiros, pedagógicos e curriculares, para o conhecimento dos atores - entre eles, colaboradores das Secretarias de Educação, diretores e professores de ensino, e outras instituições ligadas ao setor educacional - que intervêm na a estruturação de programas de educação de jovens e adultos e, por fim, fornecer diretrizes claras que apoiem a tomada de decisões na implementação e continuidade dos CLEI [Anos Escolares Especiais Integrados] da educação formal dessas populações correspondentes aos níveis Básico e Médio (COLÔMBIA, 2017, p. 14, tradução nossa).

A Costa Rica, por sua vez, tem desde 1949, assim como, Nicarágua e Equador, em seu ordenamento constitucional a referência à educação de adultos. Em 2010, foi criado um *Plano estratégico nacional de saúde das pessoas adolescentes 2010-2018, entre 13 e 17 anos*, considerando que o baixo acesso à educação formal impactava no autocuidado na saúde (Costa Rica, 2010). Em 2020, as Diretrizes e Linhas para as Modalidades de Educação de Pessoas Jovens e Adultas definiu que o atendimento deve estar atrelado ao combate ao analfabetismo.

A Educação de Adultos, no ordenamento jurídico do Equador, encontra previsão constitucional para o seu desenvolvimento de forma escolarizada e não escolarizada, sendo reafirmado, em sua Lei Orgânica de Educação intercultural, sendo que a Educação Artesanal será oferecida a pessoas adultas com escolaridade inconclusa que desejam concluir a educação geral básica, o nível médio e a formação artesanal. Em 2017, as Adaptações Curriculares estabeleceram a oferta de acesso para população jovem e adulta equatoriana ao nível médio (bachilerrato), com 15 anos ou mais. O Equador também previu em sua Carta Magna, a responsabilidade do Estado em erradicar o analfabetismo *puro, funcional e digital*, além de apoiar processos de pós-alfabetização e educação permanente (Equador, 2008, Art. 347). Em 2017, se definiu nas Adaptações Curriculares para a Educação com pessoas jovens e Adultas, a população a que se destina, população de 15 anos ou mais.

A Nicarágua afirma, em sua constituição de 1987, revisada em 2014, que educação de adultos, no art. 122, gozarão de oportunidades para educa-se e desenvolver habilidades por meio de programas de capacitação e formação. O Estado continuará seus programas educativos para suprimir o analfabetismo. Da mesma forma, define, El Salvador, o direito à educação em sua Constituição e delimita a Educação de Adultos, afirmando que manterá programas suplementares de educação formal, bem como programas de educação não formal, destinados à formação profissional (Siteal, 2023).

O México, em 2013, tendo sua educação orientada pelo currículo das competências e pelo modelo empresarial como já mencionado, adicionou ao seu texto constitucional sugestão de elementos que contribuam para a melhoria dos objetivos da educação geral e de adultos (México, 1917). No plano infraconstitucional, a Lei Geral de Educação do México, em seu artigo 70 define

A educação de adultos será considerada educação ao longo da vida e destina-se à população com idade igual ou superior a quinze anos que não tenha frequentado ou concluído o ensino básico e secundário; além de promover a sua inclusão no ensino secundário e superior. É prestada através de serviços de alfabetização, ensino primário e secundário, bem como de formação profissional, com as particularidades adequadas a esta população. Esta educação será apoiada pela participação e pela solidariedade social (MÉXICO, 2019, art. 70, tradução nossa).

A educação para pessoas adultas no México, nos termos do aludido artigo, aparece atrelada com a concepção de educação ao longo da vida e, portanto, pressupõe uma forma de educação extraescolar, voltada a uma formação para o trabalho de forma a atender as demandas do capitalismo. Ao caráter extraescolar, agregam-se as ideias de autodidatismo e de oferta mediante a participação e a solidariedade social, concepção neoliberal de

educação baseada no baixo custo e no Estado mínimo disseminada pela UNESCO e incorporada na maioria dos países da AL. Frente a isso se contrapõem rearranjos locais de Educação de Adultos, a exemplo do Programa Nacional de Alfabetização *Yo Si Puedo*, ou da concepção contra hegemônica de educação permanente ao longo da vida, concebida dentro de uma perspectiva educacional problematizadora, crítica e emancipatória, vislumbrada na legislação educacional argentina, que considera “[...] Toda ação pedagógica é ao mesmo tempo política e ferramenta privilegiada de transformação da sociedade, formando senso crítico, sensibilizando para os problemas sociais e ambientais” (ARGENTINA, 2010, art. 23, tradução nossa). Somando-se a isso a compreensão de educação não formal na Educação de Adultos, “[...] como uma transição para processos de reintegração escolar plena” (ARGENTINA, 2006, art. 32, alínea f) que pressupõe “[...] participação ativa no ambiente cultural, social e produtivo” (ARGENTINA, 2010, art. 45, tradução nossa), para isso, devendo integrar a EPJA experiências de formação sindical (ARGENTINA, 2010, art. 46).

Como podemos observar, o chamado alargamento conceitual da educação de adultos aparentemente ocorre na maioria dos países, no início do século XXI, com a incorporação da educação ao longo da vida em textos normativos (Leis Gerais da educação, Decretos específicos, Diretrizes e Planos). O Brasil, a Bolívia, o México estão entre os que adotaram o termo e a Argentina entre aqueles que se posicionam com outra orientação teórica. Certamente, as mudanças nos marcos conceituais pós VI e VII CONFINTEAs (2009, 2022) evidenciam a inclinação e a opção por termos adequado às orientações da UNESCO.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais de Educação de Adultos, em curso na América Latina, estão alinhadas em grande medida, no início do século XXI, às contrarreformas educacionais e, portanto, ainda mais distante dos princípios da Educação Popular e de suas formas de organização e formação crítica das camadas populares com perspectiva emancipatória. O ordenamento constitucional imprime em seus textos o direito à educação, mas nem sempre é acompanhado pela efetividade das políticas governamentais, isto se verifica na manutenção dos altos índices de analfabetismo presente na quase totalidade dos países latino-americanos, exceto, Cuba, Venezuela e Bolívia.

Interessante notar que os marcos regulatórios inclinaram suas orientações ao ideário dos Organismos Internacionais (UNESCO, UE, BIRD, BM, OCDE, CEPAL) incorporando os

termos *aprendizagem e educação ao longo da vida* em seus Currículos Base, assim como Diretrizes e normativas sistêmicas. Destacam-se o Brasil, o Chile, a Bolívia, o México, para citar alguns deles. A manutenção da concepção de educação de adultos, educação permanente e comunitária expressa as marcas de uma história educacional latino-americana com características próprias e especificidades continentais, marcada pela exploração colonial e de um capitalismo dependente avassalador das vidas dos trabalhadores e trabalhadoras.

A história educacional de subalternização da Educação de Adultos nas políticas também pode ser compreendida na definição etária para acesso às áreas e serviços de educação de adultos, formal básica e média. Em sua maioria, adolescente e jovem sem escolaridade, e sem rigor etário para essa caracterização, podem acessar a educação básica, a partir dos 13 anos (Colômbia e Costa Rica). A normativa educacional da Colômbia diferencia a entrada aos 13 anos para pessoas que nunca acessaram os sistemas educacionais. Ao mesmo tempo que há um entendimento de que acima dos 15 anos é o marcador para adentrar nos sistemas formais de ensino como expressam as normativas da (Bolívia, Chile, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, México). Em alguns países, diferencia-se esta idade para o acesso ao Ensino à Distância, a Argentina, por exemplo institui 18 anos para matrícula nessa modalidade. Com relação ao atendimento, este tem inclinado à oferta menos formal ou como denominam não tradicionais, fora das escolas e, à margem dos sistemas regulares e formais de ensino. Em serviços e atividades não formais, sob várias modalidades de educação de adultos, educação comunitária, educação alternativa, artesanal, educação por *madurez*.

E linhas gerais, as políticas educacionais latino-americanas caminham nos marcos do projeto neoliberal, mas não sem as formas de lutas que os Movimentos sociais mantêm.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane. The education throughout life: a proposals post-modern. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5231. Acesso em: 19 ago. 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5231>. (2023).

ARGENTINA. **Resolución CFE N° 118, de 30 de septiembre de 2010**. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0904.pdf. Acesso em: 19 ago. 2023. (2010).

ARGENTINA. **Ley n° 26.206 de 2006: ley de educación nacional**. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023. (2006).

BOLÍVIA. **Las voces de los actores de EPJA: avances desafíos y nuevas políticas hacia la agenda 2030 para la educación de personas jóvenes y adultas en Bolivia.** La Paz. 2022. Acesso em: 19 ago. 2023. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/minedu/Libro_Voces_4.pdf. (2022).

BOLÍVIA. **Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.** La Paz. 2012. Acesso em: 19 ago. 2023. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/bo_0271.pdf. (2012).

BOLÍVIA. **Ley n.º 070. Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez:** Marco filosófico y político de la educación boliviana. Acesso em: 19 ago. 2023. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf. (2010).

BOLÍVIA. **Decreto Supremo nº 4, 11 de febrero de 2009:** crea el Programa Nacional de Post Alfabetización - PNP Yo, Sí Puedo Seguir. Disponível em: <https://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N4.html>. Acesso em: 19 ago. 2023. (2009).

BOLÍVIA. **Decreto Supremo n.º 28675, de 13 de abril de 2006:** establece el programa nacional de alfabetización Yo Si Puedo. Acesso em 19 ago. 2023. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10282.pdf. (2006).

BOLÍVIA. **Código de la educación boliviana, de 20 de janeiro de 1955.** Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/codigo-educacion-boliviana-1955.pdf. Acesso em: 19 ago. 2023. (1955).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1984. (1984).

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2021:** reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2023. (2021).

CALLE2. **Como a Bolívia acabou com o analfabetismo.** Publicado em: 03 ago. 2016. Disponível em: <http://calle2.com/como-a-bolivia-acabou-com-o-analfabetismo/>. Acesso em: 15 out. 2023. (2016).

CHILE. **Decreto 332, 27 de septiembre de 2011:** determina edades mínimas para el ingreso a la educación especial o diferencial, modalidad de educación de adultos y de adecuaciones de aceleración curricular. Acesso em: 23 ago. 2023. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1035868&idParte=9223825>. (2011).

CHILE. **Constitución Política del Estado.** Santiago, 17 de septiembre de 2005. Disponível em: <https://tcpbolivia.bo/tcp/sites//default/files/pdf/normas/cpe/cpe.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023. (2005).

COLÔMBIA. **Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia.** 2017. Acesso em 23 ago. 2023. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11142.pdf. (2017).

COLÔMBIA. **Constitución Política de la República de Colombia.** Bogotá, D. E., julio 6 de 1991. Acesso em: 23 ago. 2023. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_2000.pdf. (1991).

COOMBS, Philip H. **A crise mundial da educação: uma análise de sistemas.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976. (1976).

COSTA RICA. **Ministerio de Salud. Plan estratégico nacional de salud de las personas adolescentes 2010-2018.** 1. ed. San José, Costa Rica: El Ministerio, 2010. Acesso em: 02 set. 2023. Disponível em:

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6338.pdf. (2010).

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. (1998).

EQUADOR. **Constitución de la República del Ecuador.** Quito, 20 out. 2008. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_ecuador_6002.pdf Acesso em: 02 set. 2023. (2008).

FAURE, Edgar. **Aprender a ser.** São Paulo: Livraria Bertrand, 1972. (Difusão Europeia do Livro). (1972).

FONTES, Virgínia. As lutas de classes vistas pelo seu avesso: a subversão reacionária. **Classes. Rev. Práxis e Heg Popular.** Marília, SP v.6 n. 8 p. 57-80 Jun/2021. Acesso em: 15 mar. 2022. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/12812>. (2021).

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital-Imperialismo: teoria e história.** Rio de Janeiro: EPSJV/ UFRJ, 2010. (2010).

FLORES, Gloria Hernández; GALVEZ, María Eugenia Letelier; ORTEGA, Sara Elena Mendoza. **A situação da EPJA na América Latina e no Caribe:** em contexto de pandemia resumo executivo, recomendações e linhas estratégicas. Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE). dez, 2021. Disponível em:

<https://www.ce.ufpb.br/catedraunescoejta/tag-documento-america-latina.html>. Acesso em: 13 out. 2023. (2021).

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997. (1997).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino.** Lisboa: Moraes, 1978. (1978).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005. (2005).

MÉXICO. **Ley General de Educación:** se amplía la ley general de educación y se deroga la ley general de infraestructura física educativa. (2019). Disponível em:

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10039_0.pdf Acesso em: 02 set. 2023. (2019).

MÉXICO. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.** (1917). Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10288.pdf Acesso em: 02 set. 2023. (1917).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação para além do capital. **Educ. & Soc.,** Campinas, v. 27, n. 97, p. 1373-1376, set./dez. 2006. Acesso em: 15 set. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8CN7gP9qHV9xZBRsXxSz68N/#>. (2006).

PAIVA, Jane. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. n. 18. Disponível em:

<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023. (2006).

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2023. (2015).

PIERRO, Maria Clara Di. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200006>. Acesso em: 15 set. 2023. (2008).

PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Cad. CEDES 21**, n. 55. nov. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>. Acesso em: 15 set. 2023. (2001).

POROLONICZAK, Juliana Aparecida. **História e fundamentos do método de alfabetização cubano Yo, si Puedo**. (Tese, Educação). Araraquara, SP: UNESP, 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/download/doutorado-historia-e-fundamentos-do-metodo-de-alfabetizacao-cubano-yo-si-puedo/>. Acesso em: 13 out. 2023. (2019).

RUMMERT, Sonia Maria. Desafios teóricos e metodológicos da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia Maria. (Org.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa/PT: Educa, 2009. (2009).

SITEAL. Sistema de Informações de Tendências Educacionais na América Latina. **O que é SITEAL**. Acesso em: 15 set. 2023. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/pt/acerca_de. (2023).

SILVA, Adriano Larentes da. A desespecialização do trabalho docente no México: reflexões sobre as experiências de EJA e de educação profissional. In: **Educação em Revista**, v. 33, p. e162221, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698162221>. Acesso em: 15 set. 2023. (2017).

TORRES, Rosa Maria. **Aprendizaje a lo largo de la vida**: Educación de Adultos y Desarrollo, Bonn, n. 60, p. 7-260, 2003. (Suplemento). (2003).

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001. (2001).

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIEP) da UNESCO**: Escritório para a América Latina e o Caribe. Acesso em 13 out. 2023. Disponível em: <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/pt>. (2023).

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **4th Global Report on Adult Learning and Education**: leave no one behind: participation, equity and inclusion. Germany, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274>. Acesso em: 29 mar. 2022. (2020).

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Recommendation on Adult learning and Education**. France, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179>. Acesso em: 13 out. 2023. (2016a).

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 13 out. 2023. (2016b).

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação de Adultos**: Declaração de Hamburgo, agenda para o futuro, V Conferência Internacional de Educação de Adultos, julho 1997. Acesso em: 23 nov. 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. (1997).

ZANELLA, Maria Nilvane; LARA, Angela Mara de Barros; CABRITO, Belmiro Gil. A refundação dos conceitos de educação social e educação popular na educação de jovens adultos: a atuação dos organismos internacionais. **RLE – Revista Lusófona de Educação**, 2019, n. 42, pp. 77-93. Acesso em: 13 out. 2023. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6699>. (2019).