


La formación docente inicial para la Educación escolar de Jóvenes y Adultos en la Argentina y en Brasil

Mónica de la Fare
Esther Levy
Ines Cappellacci

Mónica de la Fare

Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS


E-mail: monica.fare@pucrs.br

 <http://orcid.org/0000-0002-2660-4043>

Esther Levy

Universidade de Buenos Aires, UBA, Argentina


E-mail: estherlevy01@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-3124-0085>

Ines Cappellacci

Universidade de Buenos Aires, UBA, Argentina

E-mail: icappellacci@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-7533-1811>

Resumen

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) escolar históricamente ocupó un espacio marginal en los sistemas educativos nacionales de la mayoría de los países de América Latina. Los casos de la Argentina y de Brasil evidencian avances en el sentido de su reconocimiento normativo como modalidad educativa: orientada a públicos específicos a los que se les reconoce el derecho a la educación, que exige metodologías y estrategias educativas propias así como modos de organización específicos de la oferta educativa. Así lo demuestran la Ley n° 26.206, de Educación Nacional de 2016 y la Resolución n° 118/2009 aprobada por el Consejo Nacional de Educación del primer país mencionado y la Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988, La Ley n° 9.394 de 1996, de Directrices y Bases de la Educación Nacional y el Parecer del Consejo Nacional de Educación N° 11/2000, del segundo. Sin embargo, la formación inicial de docentes para actuar en la EJA continúa siendo un punto emblemático en ambos contextos. A partir de un estudio exploratorio basado en el enfoque socio-histórico de la investigación comparada en Educación, que combinó el uso del análisis documental y el estudio de datos cuantitativos de las estadísticas nacionales, se busca mostrar el déficit que ambos países aún evidencian en las políticas educativas nacionales destinadas a la formación inicial de profesores para la EJA.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Argentina. Brasil.

Recibido em: 21/05/2019

Aprovado em: 02/12/2019



Resumo**A formação docente inicial para a educação escolar de Jovens e Adultos na Argentina e no Brasil**

Palavras-chave:
Educação de
Jovens e Adultos.
Argentina. Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) escolar historicamente teve um espaço marginal nos sistemas educacionais da maioria dos países de América Latina. Os casos da Argentina e do Brasil evidenciam avanços no seu reconhecimento como modalidade educativa nas normativas: orientada a públicos específicos aos que é reconhecido o direito à educação, com exigências de metodologias e estratégias educativas próprias assim como com modos de organização específicos da oferta educativa. Assim consta na Lei nº 26.206 de Educação Nacional, de 2016 e na Resolução nº 118/2009 aprovada pelo Conselho Nacional de Educação do primeiro país mencionado e na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, na Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 11/2000, do Brasil. No entanto, a formação inicial de professores para atuar na EJA ainda é uma questão emblemática nos dois contextos. A partir de um estudo exploratório baseado na abordagem sócio histórica da pesquisa comparada em Educação, que combinou o uso da análise documental e o estudo de dados quantitativos das estatísticas nacionais, busca-se mostrar o déficit que ambos países ainda evidenciam nas políticas educacionais nacionais destinadas à formação de educadores para a EJA.

Abstract**The Initial Teacher Training for Youth and Adult Education in Argentine and Brazil**

Keywords:
Youth and adult
education.
Argentine. Brazil.

Youth and Adult Education (YAE) has historically occupied a marginal space in the national education systems of most Latin American countries. Argentine and Brazil show progress in its recognition as educative modality in the normative aimed at specific audiences to which the right to education is recognized, requiring its own methodologies and educational strategies, as well as specific organizational modes of the educational offer. This is provided for in Law nº 26.206/2006 of National Education and Resolution nº 118/2009, approved by the National Education Council of Argentine, in the Federal Constitution of Brazil of 1988, in Law nº 9.394 of Guidelines and Bases of the National Educational of 1996 and in the Resolution of the National Council of Education nº 11/2000, in Brazil. However, the initial teacher training to act in the Youth and Adult Education is still a key issue in both contexts. From an exploratory study based in the socio-historical approach of comparative research in Education, which combined the use of documentary analysis and the study of quantitative data of national statistics, the objective is to show the deficit that both countries still have in national educational policies for YAE.

Introducción

Este artículo presenta un estudio comparado del espacio que ocupa la formación docente inicial referida a la educación escolar de jóvenes y adultos (EJA) que no concluyeron la educación básica, actualmente considerada obligatoria, en la Argentina y en Brasil. La preocupación que lo orientó remite a contrastar como en dos sistemas educativos nacionales distintos, con diferencias importantes en relación a los orígenes y el desarrollo posterior de escuelas y centros educativos dedicados al trabajo con esos grupos así como en los niveles de escolarización alcanzados por la población de quince años y más, las acciones de política educativa destinadas a la formación de profesores han sido y continúan siendo insuficientes. En ese sentido, y en el conjunto de postergaciones que la educación escolar de jóvenes y adultos históricamente experimentó, entendemos que la política de formación de profesores para la EJA, reconocida como una modalidad de los sistemas educativos nacionales en Brasil, en 1996 y en la Argentina diez años después, continúa siendo deficitaria.

Esa situación no es privativa de esos dos países. El Marco de Acción de Belén, declaración final de la última Conferencia Internacional de Educación de Jóvenes y Adultos (VI CONFINTEA), realizada en Belem do Pará, Brasil (primera vez que ese evento aconteció en un país latinoamericano), advertía a fin de la década pasada sobre la falta de profesionalización y posibilidades de formación de los educadores de la EJA así como sobre las insuficiencias equipamientos, materiales y planes de estudio (UNESCO, 2009). Unos años después otro documento de ese organismo internacional reiteró la necesidad de “mejorar la formación, la creación de capacidades, las condiciones de empleo y la profesionalización de los educadores de adultos.” (UNESCO, 2015, p. 5).

Sin embargo, resulta importante aclarar que interrogar el lugar de la EJA en los sistemas formadores no implica afirmar que el problema de la escolarización de jóvenes y adultos se limita a la formación de profesores, sino que constituye una dimensión de un universo más amplio que incluye, entre otros aspectos, discontinuidad de acciones y programas, déficits históricos de financiamiento, escasez de espacios educativos propios, desarrollo curricular insuficiente, manutención y reproducción de dispositivos de exclusión educativa y otros aspectos que ubican a esa modalidad educativa en un lugar complejo, contradictorio e históricamente postergado. Es decir, la situación de la formación docente inicial para EJA constituye un indicador de las fragilidades propias de esta modalidad educativa (VENTURA e BOMFIM, 2015; KURLAT, 2016) y no es un tema nuevo, aunque en las últimas décadas fue redimensionado por la propia configuración del campo de la EJA, en el que la formación de educadores se inserta como un espacio pedagógico específico que exige la profesionalización de sus agentes (SOARES; SIMÕES, 2004 e SOARES, 2006).

El estudio exploratorio que presentamos a seguir se basa en el enfoque socio-histórico de la investigación comparada en Educación, que a diferencia de otras perspectivas, también comparativas,

recupera “la historicidad de los fenómenos y de los procesos actuales” que envuelven los casos de los países en estudio, buscando tanto comprender su singularidad como identificar procesos de inducción externa que operaron en la región latinoamericana (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017, p. 838). Esa inducción externa, en el caso de la EJA, fue principalmente producida por la UNESCO, organismo internacional caracterizado por la realización de eventos de gran escala, más que por priorizar acciones de financiamiento (FERREIRA; FONSECA, 2011), como las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos y la publicación sistemática de documentos dedicados a ese tema.

Aunque ese organismo internacional no priorizó acciones de financiamiento, influyó las políticas educativas de América Latina y el Caribe a través de la realización de eventos de amplia escala (FERREIRA; FONSECA, 2011), tales como las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEAs), realizadas desde 1948.

Aunque en trabajos anteriores hemos abordado algunas primeras comparaciones entre la EJA en la Argentina y en Brasil (PEREIRA, DE LA FARE, 2011; DE LA FARE; PEREIRA, 2011; DE LA FARE, ROVELLI, ATAIRO, 2016, en esta oportunidad buscamos trabajar ese contraste identificando líneas históricas de proveniencia de las políticas nacionales de formación docente en EJA para comprender su situación actual. Para eso realizamos un estudio de caso de cada país recurriendo a la revisión de producciones referidas a la historia de la EJA, al análisis documental de fuentes primarias, principalmente leyes nacionales y documentos de los Consejos Nacionales de Educación, textos oficiales de programas y proyectos de política educativa así como a las informaciones provenientes de las estadísticas oficiales. Ese trabajo nos permitió establecer tres períodos históricos que permiten visualizar las comparaciones pretendidas y que introducimos brevemente a continuación.

El primero (1884-1960) refiere a los aspectos fundacionales de acciones educativas estatales que incorporaron al sujeto adulto categorizado como analfabeto a servicios educativos nacionales que no reconocieron especificidades en el trabajo pedagógico con adultos escolarizados, primando la idea de progreso a la que se vinculaba la de alfabetización como una de sus fuerzas impulsoras. La amplia extensión de este período de más de setenta años expresa la distancia temporal entre ambos estados nacionales para institucionalizar espacios escolares para adultos, acciones efectivizadas en cada caso a través de estrategias distintas: las escuelas para adultos de inicios del siglo XX en el caso de la Argentina y las campañas masivas de alfabetización a fines de la década de 1940 en Brasil.

El segundo periodo (1960-1990) refiere a la incorporación de la idea de educación permanente, impulsada principalmente por la UNESCO, a las políticas nacionales de EJA y al posterior reconocimiento de una especificidad político-pedagógica que considera al adulto como un trabajador excluido de la escolarización y reconoce sus saberes para integrarlos a los procesos pedagógicos que esos grupos protagonizan, a partir de la perspectiva de la Educación Popular. Aunque estas iniciativas no se tradujeron en acciones consolidadas de formación docente inicial, se reconoce la emergencia de una

matriz de pensamiento pedagógico latinoamericano que integró programas y lineamientos de política educativa nacional por breves períodos y que en ambos casos fueron brutalmente interrumpidos por las últimas dictaduras militares, iniciadas en 1964 en Brasil y en 1976 en la Argentina. Posteriormente, el legado de la Educación Popular fue retomado en los periodos de las aberturas democráticas, avanzada la década de 1980, especialmente en los ámbitos universitarios. En esos años, aunque se registraron iniciativas en las políticas nacionales de escolarización de jóvenes y adultos, los avances fueron pocos y no se institucionalizó una política de profesionalización docente para ese campo.

El último periodo, desde la década de 1990 a la actualidad, inicia con la marca de la fuerte entrada del ideario neoliberal en las orientaciones y acciones de las transformaciones ocurridas en los estados nacionales y en los sistemas educativos, vinculados a la fuerte influencia ejercida por los organismos internacionales, especialmente el Banco Mundial. En esos años de Estado mínimo, la EJA, con rezagos históricos en relación a financiamiento, equipamiento, infraestructura y acciones de formación docente, continuó postergada. Luego, a partir de los años 2000, se reconoció y/o profundizó su condición de modalidad educativa en los dos países a través de un conjunto de programas que produjeron innovaciones curriculares y organizacionales en los dos países. Sin embargo, esos avances tampoco se tradujeron en la institucionalización de una política educativa de formación docente inicial que fortalezca esa modalidad educativa.

Aunque este trabajo establece su extensión temporal hasta el año del *impeachment* sufrido por la presidenta Dilma Rousseff, en Brasil (2016) y la finalización de la segunda presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (2015), en la Argentina, no podemos dejar de mencionar, antes de presentar el análisis de los períodos brevemente descriptos en esta introducción, la grave crisis que la educación en general y la EJA en particular atraviesan en contextos que combinan la retomada y profundización de las políticas neoliberales de la década de 1990 y fuertes tendencias neoconservadoras. En este escenario, actualmente, la EJA nuevamente ocupa un lugar relegado y retrocede en relación a varios de los avances conquistados.

1 - La incorporación del adulto como sujeto de la alfabetización en los sistemas educativos (1884-1960)

En la Argentina, en comparación con otros países de América Latina y particularmente con Brasil, la instrucción pública se expandió tempranamente e incluyó a las escuelas para adultos en la primera ley de educación nacional. Desde los inicios del siglo XX se constituyó una escuela primaria única y homogeneizadora, impulsada por la Ley n. 1.420 de Educación Común, de 1884, que estableció la obligatoriedad escolar para los niños de seis a catorce años, fijó el currículum, pautó la organización de esa escolaridad y creó los distritos escolares, que establecían la obligatoriedad del Estado de crear al menos una escuela pública en territorios definidos según un número mínimo de habitantes. Esa normativa

nacional también estableció dos categorías de escuelas, las comunes, encargadas de la instrucción pública para el conjunto de la población en las edades reglamentadas como obligatorias y las denominadas escuelas especiales de enseñanza primaria, incluyendo en esa categoría: los jardines de infantes, en ciudades donde fuera posible abastecerlos; las escuelas para adultos, en cuarteles, guarniciones militares, barcos de guerra, cárceles, fábricas y otros espacios donde existiera un mínimo de cuarenta adultos sin instrucción y las escuelas ambulantes, en zonas rurales donde no fuera posible instalar escuelas permanentes (ARGENTINA, 1884). Como señala Oszlak (1997), en la Argentina, la política educativa de esos años constituyó a la escuela pública como una vía privilegiada de la estrategia de penetración ideológica del Estado.

La inclusión de los adultos en las acciones de instrucción pública fue impulsada principalmente por Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), quien ya en la década de 1840 insistía en la creación de un “sistema completo de educación popular”, entendida como instrucción pública, “que principia en la Cuna, se prepara en la Sala de Asilo, continúa en la Escuela Primaria y se completa en las Lecturas orales, abrazando toda la existencia del hombre” (SARMIENTO, 1849, p. 11). Insistiendo en la idea que asociaba la Instrucción Pública al progreso, inspirado en los modelos extranjeros –sobre todo norteamericano y también europeo- este polémico político argentino propuso lo que denominó la “lecture”, como sinónimo de “discurso”, “alocución” o “sermón dirigido de viva voz al pueblo” (p. 513) junto con las escuelas para adultos (DE LA FARE, 2010). Luego de la Ley nº 1.420, especialmente a partir de 1900 fue impulsada la creación de dichas escuelas en el territorio nacional (RODRÍGUEZ, 1991).

Varias investigaciones de la historia de la educación argentina analizan el discurso de la Instrucción Pública de este período como un mecanismo de igualación que ocultaba las relaciones entre desigualdad educativa y socio-económica, especialmente en lo que respecta a la reproducción de la división social del trabajo (PUIGGRÓS, 1998; PINEAU, 2008). La oposición civilización/barbarie, expresada como un lema característico sarmientino, vinculó la educación popular a la escolarización llevada a cabo por el normalismo, que debía incorporar a la fuerza del progreso a grupos considerados bárbaros, como gauchos, indios dóciles, sectores pobres urbanos y rurales.

La política educativa de esta etapa estaba orientada por la idea de instrucción básica en la que se destacaba el problema del analfabetismo y no se consideraban las diferencias en relación a los sujetos pedagógicos, así, la identificación de alguna especificidad en el trabajo educativo con adultos y jóvenes era inexistente. Sin embargo, algunas voces pronunciadas en el Congreso Pedagógico Sudamericano (CPS) de 1882, uno de los principales antecedentes de la Ley nº 1.420 de educación común, ya advertían sobre la formación de los docentes. En relación a este tema, en un discurso que se pronunciaba en relación a los errores no contemplados en las escuelas de adultos creadas por iniciativa de Sarmiento en la Provincia de Buenos afirmaba:

la dirección de esas escuelas no ha sido en general, bien comprendida, desde que se ha pretendido enseñar a los hombres por los mismos métodos y procedimientos que se observa con los niños... la mayor parte de los escolares adultos, sin saber darse cuenta del por qué, se aburren, abandonando la escuela... La falta está... en la mala dirección de esas escuelas que requieren maestros preparados especialmente.” (El monitor de la educación común, 1882: 408).

Como señala Rodríguez (1991), el CPS de 1882 dio más importancia a las escuelas para adultos que la atribuida por la Ley de Educación Común.

Estas políticas, con sus contradicciones, produjeron resultados en relación a los avances en los indicadores de alfabetización. Aunque durante los datos censales levantados en el siglo XIX necesitan ser relativizados, porque no consideraron al conjunto de la población, es interesante advertir su evolución. En 1869, con una población total estimada de 1.897.000 habitantes, la tasa de alfabetización de las personas con diez y más años era del 77,4%; en 1895 con un total de 4.123.000 habitantes, del 53,3%; en 1914 del 35,4%, con una población total de 8.162.000 y en 1947, en un total de 15.893.800, del 13,6% (FLORES CRUZ, s/f).

En Brasil, la expansión de la enseñanza fundamental fue un proceso posterior y más lento, hasta mediados del siglo XX una gran parte de la población se encontraba en condición de analfabetismo. En 1900 la población de ese país era de 17.438.434 y el 65,3% de las personas con 15 y más años no sabían leer ni escribir, en 1940 era del 50,6% y en 1950 la población había crecido y de los 51.944.397 de habitantes, el porcentaje de la población de 15 años y más en condición de analfabetismo era del 50,6% (IBGE, 2019).

En relación a la conformación del Estado brasileño, la denominada Revolución de 1930 fue decisiva y una de sus tendencias fue la centralización de la vida política y administrativa de ese país (COSTA; ARAUJO, 2011). Como apuntan esos autores, retomando las contribuciones de Beisegel (2004), hasta este periodo problemas como el de la educación popular se circunscribían al ámbito de los estados y pasaron a ser examinados y definidos como problemas nacionales. Este movimiento incluyó la creación de nuevos organismos técnicos y administrativos que cumplieron una importante función en ese proceso de centralización, como el Ministerio de Educación y Salud Pública, creado por el Decreto nº 9.402, del 4 de noviembre de 1930. Posteriormente se creó como dependencia del Departamento de Educación de ese espacio, el Servicio de Educación de Adultos (SEA), a partir del cual se organizaron las primeras campañas nacionales de alfabetización. La primera, denominada Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos (CEAA), fue resultado de la articulación de acciones entre la Unión, los territorios y los gobiernos estatales y envolvió la creación de servicios educativos para adultos en todos los estados (BEISEGEL, 1997; HADDAD, DI PIERRO, 2000). Uno de los rasgos destacados de la CEAA fue su carácter nacionalista, siendo la denominada erradicación del analfabetismo considerada un asunto de seguridad nacional (COSTA; ARAUJO, 2011).

Manoel Bergström Lourenço Filho, uno de los impulsores de la Escuela Nueva en Brasil, fue director general de esa campaña entre 1947 y 1950. En el discurso inaugural resaltó la importancia de la enseñanza fundamental como pieza central para la promoción de todo el pueblo y su necesaria extensión a niños, adolescentes y adultos de ambos sexos (BEISEGEL, 1997). También en esos años realizó una conferencia a partir de una invitación del Centro de Profesores Nocturnos de Río de Janeiro, publicada en 1945. En ese texto reconoce cuatro funciones para la educación de adultos: supletoria, por el carácter compensatorio en relación a las deficiencias de la organización escolar en el combate al analfabetismo; profesional, por el reajuste del hombre a las condiciones de trabajo; cívica y social, dirigida a la adaptación del inmigrante y al conocimiento de los derechos y deberes cívicos para los migrantes internos y la función cultural, relacionada a la educación extraescolar (LOURENÇO FILHO, 1945).

Además, expresó la necesidad tanto de la preparación de las instituciones escolares para recibir a los adultos interesados en aprender, como de una pedagogía especial para adultos (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 142). Más allá de estas declaraciones del reconocido pedagogo brasileño, esta campaña no generó propuestas metodológicas específicas para la alfabetización de adultos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Fueron usados materiales didácticos elaborados por el SAE, como cartillas, periódicos, folletos y textos de lectura (BEISEGEL, 1974). Es decir, la principal forma de divulgar la propuesta de trabajo de estas acciones fue por medio de materiales gráficos y no fueron incluidas acciones de formación de educadores.

Varios análisis vinculan la CAAE, iniciada en 1947, a las influencias de la UNESCO, creada en 1945, pocos años antes. Sin embargo, ya desde 1936, el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, principal antecedente de ese organismo, contaba con centros y comités dedicados a diversos temas, uno de ellos era la educación de adultos (VALDERRAMA, 1995). Luego de la creación de la UNESCO, inicialmente integrada por representantes de 42 países, el interés por el tema se intensificó.

Después de la CEAA, en la década siguiente, se organizaron otras: Campaña Nacional de Educación Rural, en 1952 y Campaña de Erradicación del Analfabetismo, en 1958, cuyas duraciones y alcances fueron limitados (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

El estudio de este extenso período permite identificar que los inicios de la instrucción pública en la Argentina, así como, las campañas nacionales de alfabetización de adultos e adolescentes en Brasil, tuvieron como su objeto principal la alfabetización. En estos dispositivos escolares estatales, pese a la distancia de épocas, resultaba inexistente la formación específica para el trabajo educativo con adultos, aunque hubo expresiones que destacaron esa necesidad, como las voces del Congreso Pedagógico de la Argentina en el siglo XIX y las declaraciones de Lourenço Filho, a mediados del siglo XX.

En 1958 el II Congreso de Educación de Adultos, realizado en Río de Janeiro, en el marco de los últimos años de las campañas masivas de alfabetización, realizó un estudio que incluyó críticas a la falta de una formación específica de los educadores (SOARES, 2009). El informe final del Seminario Regional de

Educación de Adultos de Pernambuco (SREAP), preparatorio para ese evento y que contó con la participación de Paulo Freire en una de sus comisiones, destacaba tanto la renovación de métodos como la necesidad de “crear una mentalidad nueva en el educador, a la par de una preparación especializada que exige esta forma especial de participación en su trabajo y en la construcción del país” (SREAP, 1958, p. 153). Como se verá en el próximo apartado, las ideas de Freire integraron las políticas nacionales de educación de adultos de ambos países, aunque por un corto período de tiempo.

2 - De las innovaciones en la EJA interrumpidas por las dictaduras militares a las aberturas democráticas (1960-1990)

La década de 1960 en la Argentina y en Brasil se caracterizó por el vigor de las ideas desarrollistas, con cortos períodos de gobiernos democráticos y el predominio de dictaduras militares. El tema del desarrollo centralizó las agendas políticas y la educación de adultos también fue parte de esos procesos. América Latina en su totalidad fue influenciada por la Revolución Cubana, que representó una alternativa para la región, a la que como contrapunto se opuso la denominada Alianza para el Progreso que pretendía atenuar su influencia.

En esos años, la UNESCO destacó al analfabetismo como uno de los principales obstáculos para el desarrollo en América Latina. En el documento final de la Segunda CONFINTEA, realizada en Montreal en 1960, se mencionaba la relevancia de la alfabetización en las claves de lectura del binomio desarrollo/subdesarrollo y, en 1965, el Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, realizado en Teherán por recomendación de la XIII Conferencia General de la UNESCO, otorgó una gran importancia a ese tema. Fueron años en que las teorías del capital humano y el énfasis en la formación de recursos humanos marcaron fuertemente las orientaciones de la política educativa (DE LA FARE, 2010).

En el caso de la Argentina, el Censo Nacional de 1960 indicó una población de 20.013.793 habitantes, las personas de 10 años y más en condición de analfabetismo eran el 8,5% de ese total (ARGENTINA, 1960). En el corto periodo de esa década en el que en ese país hubo un gobierno que llegó al poder por la vía electoral (1963-1966), en el marco de una democracia restringida por la proscripción del principal partido político de ese país, se realizó, más de diez años después que en Brasil pero también con un importante tono nacionalista, una primera campaña nacional de alfabetización denominada Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos (PNIAyEA). Dicha iniciativa sucedió en ese corto período, momento en que Luz Vieira Méndez, reconocida pedagoga argentina, defensora de la tradición del normalismo y experta de la UNESCO desde 1951, ejerció la presidencia del Consejo Nacional de Educación (CNE), de 1963 a 1966 (DE LA FARE, 2013).

En esos años, por el Decreto n° 8.722 del 30 de octubre de 1964 se produjo la creación de la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar (CNAyEA), espacio en el que se planeó y a

partir del cual se implementó el PNIAyEA, con una duración proyectada de cuatro años, financiamiento del gobierno nacional y que también incluyó la participación del ejército. En el discurso inaugural de esa campaña contrastaron las ideas sobre la antigua Ley 1.420, de 1884. Mientras que Vieira Mendez enfatizaba la importancia de la escuela primaria: “en los 81 años de aplicación de la Ley 1.420, de educación común, hemos desarrollado un sistema que absorbe progresivamente a una cifra cada vez más alta de población en edad escolar...” (VIEIRA MÉNDEZ, 1965: 22), el entonces Secretario de Guerra, también miembro de la CNAyEA, destacaba la labor del ejército a partir de la creación de escuelas para adultos en las instituciones militares.

[...] la ley 1.420 en su artículo 11 establece la obligación del Ejército con tales propósitos, [...], y es así que desde hace muchos años en los cuarteles funcionan escuelas donde aprenden a leer, escribir, operaciones matemáticas fundamentales, nociones básicas de historia, geografía y educación democrática unos 7000 soldados, término medio anual, que son incorporados analfabetos.” (ÁVALOS, 1965, p. 9).

En ese contexto político y en el marco de esas acciones estatales de alfabetización, el analfabetismo fue considerado un problema de defensa nacional, vinculado nuevamente al equilibrio del orden social y a las ideas de progreso, en un marco histórico en que la educación era considerada una variable del desarrollo y en el que se expresaban preocupaciones por la formación, en los términos interpretativos de las teorías del capital humano. Así el analfabetismo era definido como una “enfermedad social que destruye la maquinaria y aumenta los costos por bajos rendimientos, que no permite elevar el nivel sanitario de la población en general, y que, por lo tanto, frena el progreso...” (RITACO, 1965: 12).

El corto período de esta campaña, paralela al funcionamiento del sistema educativo incluyó la capacitación de educadores. Sin embargo, aunque la cuestión docente constituyó un tema central para Vieira Mendez, lejos se estuvo de impulsar una política de formación docente para la EJA. El golpe de estado de 1966 destituyó al gobierno e incluyó la salida de esa pedagoga del CNE. A fines de ese año, el Decreto n° 4.941, del 29 de diciembre de 1966, sustituyó a la CNAyEA por la Dirección de la Campaña de Alfabetización, a cargo de un director nacional que, entre otras funciones dictaba su reglamentación y aprobaba los instrumentos didácticos.

En 1966, en el marco de la misma dictadura, esta dependencia fue transformada y en 1968 fue creada la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), dependiente del Ministerio de Educación, fundada a través del Decreto n° 2.704, de 1968. Estas novedades en la estructura organizacional del aparato del Estado se produjeron luego de la Tercera Reunión Interamericana de Ministros de Educación, realizada en Bogotá en 1963. En dicha reunión se recomendó a las delegaciones nacionales la creación de un organismo responsable para la Educación de Adultos en los Ministerios de Educación (RODRÍGUEZ, 2009: 74).

En Brasil, los años anteriores a la dictadura militar iniciada en 1964, representaron un momento de efervescencia de diversos grupos sociales y políticos que buscaban sustentar sus acciones a través de prácticas educativas, en un contexto de internacionalización y crecimiento de la economía brasileña en el marco del modelo desarrollista del gobierno Kubistschek (HADAD; DI PIERRO, 2000). El Censo Demográfico de 1960 contabilizó un total de 70.191.370 habitantes, con un 39,7% de personas en condición de analfabetismo.

En esos años, varios movimientos de cultura y educación popular, varios de ellos con apoyo del gobierno nacional, tales como: Movimiento de Educación de Base de la Conferencia Nacional de Obispos y Movimiento de Cultura Popular de Recife iniciados en 1961; Centros Populares de Cultura de la Unión Nacional de Estudiantes; Campaña Nacional “De Pie en el suelo también se aprende a leer”, de Natal y el Movimiento de Cultura Popular en Recife entre otros, “operaron un salto cualitativo en relación a las campañas y movilizaciones gubernamentales contra el analfabetismo de adolescentes y adultos o de educación rural de las décadas de 1940/1950 (FÁVERO, 2016, p. 3). Fueron años en que se reconoció un abordaje específico en los planes pedagógicos y en la didáctica de la educación de adultos y, al mismo tiempo, la educación de adultos fue reconocida como un instrumento de acción política (HADAD; DI PIERRO, 2000).

A fines de 1962 Paulo Freire fue convidado por el presidente João Goulart para organizar una campaña nacional de alfabetización (1963-1964), dada la repercusión que su trabajo pedagógico en Angicos (Pernambuco). Esas experiencias fueron marcadas por las especificidades del trabajo pedagógico con adultos en círculos de cultura, la comprensión del acto educativo como acto político, el uso de las investigaciones de universo vocabular y de la palabra generadora, entre otras, posteriormente teorizadas en sus obras del exilio en Chile. En 1963 la Resolución nº 195 del Ministerio de Educación de Brasil creó en ese organismo la Comisión de Cultura Popular, cuyo presidente era Paulo Freire, “con el objetivo de implantar, en el ámbito nacional, nuevos sistemas educativos de raíz eminentemente popular, de modo a abarcar áreas que no fueron alcanzadas por los beneficios de la educación”; posteriormente, el Decreto nº 53.465, del 21 de enero de 1964 institucionalizó el Programa Nacional de Alfabetización, basado en las ideas freirianas (GADOTTI, 1996, traducción nuestra).

Una década después, en el breve gobierno de Héctor J. Cámpora en la Argentina, la Educación de Adultos se constituyó en una prioridad político pedagógica, en ese marco, la DINEA se convirtió en un espacio en el que se inician experiencias inéditas en la EJA siendo una de las experiencias más destacadas la Campaña de Reactivación de la Educación de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), inspirada en el método de alfabetización de Paulo Freire (LEVY, 2019).

Esos acontecimientos indican la incorporación de la perspectiva de la Educación Popular a la política educativa de la EJA por un breve tiempo, especialmente vinculada a la presencia de Paulo Freire así como principal referencia teórica y metodológica, luego de la rápida divulgación en lengua española

de su libro *La Pedagogía del Oprimido* (1970), en la CREA argentina. El punto de convergencia de estas acciones innovadoras de política educativa en materia de educación de jóvenes y adultos fueron tanto la perspectiva teórica, política y epistemológica que las orientó como su corto tiempo de duración, ambas interrumpidas en su etapa inicial por las dictaduras militares iniciadas en 1964 en Brasil y el 24 de marzo de 1976 en la Argentina. Aunque se reconoce que la EJA y la Educación Popular se constituyen a partir de historias, tradiciones y campos de práctica diferentes, también se identifica que tienen en común una posición secundaria en relación a los intereses de política educativa, contemplados efectivamente por los sucesivos gobiernos de Brasil (OLIVEIRA, 2010), afirmación que puede extenderse a la Argentina y a otros países de América Latina y el Caribe.

A esos años sucedieron los difíciles tiempos que se tradujeron en el profundo deterioro producido por las dictaduras militares en ambos países, con sus políticas de destrucción y exterminio, períodos que incluyeron una reorientación de las políticas de EJA y la sistemática tentativa de eliminación de las propuestas y acciones de los años anteriores. Esa dirección se materializó en un fuerte deterioro de las acciones escolares con adultos y jóvenes en la Argentina y la creación, por la Ley n° 5.379 del 15 de diciembre de 1967, de la Fundación del Movimiento Brasileiro de Alfabetización (MOBRAL), que junto con la reglamentación de la Enseñanza Supletoria (ES) a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1971, configuraron la política de EJA de esos años. Dicha ley y otras normativas de ella derivadas recomendaron la formación específica para la ES y también especificaban que hasta que eso pudiera ser cumplido, debían los profesores de las escuelas regulares ser capacitados para trabajar en ese tipo de enseñanza.

Posteriormente, a mediados de la década de 1980, los períodos de apertura democrática en los dos países implicaron importantes movimientos de recuperación y memoria histórica de las políticas educativas interrumpidas por la dictadura, principalmente en los ámbitos universitarios, pero que no se tradujeron en acciones expresivas en materia de EJA, menos aún en relación a una política nacional de formación de docentes para ese campo.

En el final de este período, las mediciones sobre el analfabetismo marcaban su disminución. El Censo Nacional de 1980 indicaba que en la Argentina, 6,1% de la población de diez años y más estaba en condición de analfabetismo, en un total de 28.110.000 de habitantes. En 1991 ese porcentaje era del 3,7% y la población total de 32.615.528 de personas (ARGENTINA, 2001). En Brasil, los Censos Nacionales de esos mismos años apuntaron un 25,9% de población de 15 años y más en condición de analfabetismo, en un total de 121.200.000 habitantes en 1980 y el 19% en un total de 146.825.475, en 1991 (INEP, 2001).

Este periodo incluye en sus últimos años un acontecimiento relevante en Brasil, como fue la sanción de la Constitución Federal de 1988, que incluyó la garantía de un importante conjunto de derechos sociales. Esa Carta Magna, en su artículo 208 establece, entre otros derechos, la garantía de la enseñanza

fundamental obligatoria y gratuita, “asegurada inclusive su oferta gratuita para todos los que no tuvieron acceso en la edad apropiada”; “la progresiva universalización de la enseñanza media gratuita” y “la oferta de enseñanza nocturna regular, adecuada a las condiciones del educando” (BRASIL, 1988, traducción nuestra). En la Argentina, la última reforma constitucional se produjo en 1994 y no incluyó importantes reformas en materia educacional.

3 - De la década de 1990 a los años 2000: la EJA como modalidad educativa y la formación docente inicial

En este período se sancionaron nuevas leyes nacionales de Educación en los dos países. En Brasil la Ley n° 9.394 de Directrices y Bases de la Educación, de 1996 y en la Argentina, la Ley n. 24.195 Federal de Educación (LFE), de 1993. Una diferencia entre ambos países son las estrategias en relación a la vigencia de esas leyes. En Brasil, la LDB se ha mantenido vigente, con sucesivas modificaciones realizadas a través de otras leyes e inclusive de emendas constitucionales aprobadas por el Congreso Nacional. En cambio, en la Argentina, se derogó la Ley Federal de Educación, de 1993, inspirada en el ideario neoliberal y en 2006 fue sancionada la Ley n° 26.606 de Educación Nacional (LEN), actualmente vigente. A esas normativas se sumaron, con bastante posterioridad, los Planes Nacionales de Educación.

La LDB brasileña y la LFE argentina atribuyeron lugares diferentes a la EJA en los sistemas educativos. La LFE la incluyó dentro de los regímenes especiales, junto con la educación especial y la artística sin atribuirle ninguna especificidad ni relevancia. La LDB, reconociendo el derecho a la educación explicitado en el artículo 205 de la Constitución Federal de 1988, estableció en su artículo 37°, “la educación de jóvenes y adultos será destinada a aquellos que no tuvieron acceso o continuidad de estudios en la Enseñanza Fundamental o Media en la edad propia” (BRASIL, 1996). Este artículo fue modificado recientemente por la Ley n° 13.632 de 2018, en los siguientes términos: “será destinada a aquellos que no tuvieron acceso o continuidad de sus estudios en las Enseñanzas Fundamental y Media en la edad propia y se constituirá en instrumento para la educación y aprendizaje a lo largo de la vida” (BRASIL, 2018, traducción nuestra). Los incisos de ese mismo artículo establecen que “los sistemas de enseñanza garantizarán gratuitamente a los jóvenes y adultos que no pudieron efectuar sus estudios en la edad regular, oportunidades educacionales apropiadas, consideradas las características del alumnado, sus intereses, condiciones de vida y de trabajo, mediante cursos y exámenes.”; “el poder público viabilizará y estimulará el acceso y la permanencia del trabajador en la escuela, mediante acciones integradas y complementares entre sí” (BRASIL, 1996, traducción nuestra).

Sin embargo, contradictoriamente, la LDB también mantuvo en su artículo 38° la enseñanza supletoria, “los sistemas de enseñanza mantendrán cursos y exámenes supletorios, que comprenderán la base nacional común del currículo, habilitando a proseguir con estudios de carácter regular” (BRASIL, 1996).

Por otra parte, a fines de la década de 1990 se produjo en ese país la creación de Foros de EJA, espacios de discusión y generación de propuestas para esa modalidad educativa. Los primeros de esos espacios fueron iniciados en los estados de Rio de Janeiro y de Rio Grande do Sul, en función de la participación nacional en la V CONFINTEA (1997). Están representados en esos ámbitos diferentes segmentos vinculados a la EJA (gestores, movimientos sociales, estudiantes, profesores, universidades, etc.). A partir de esos espacios se han organizado los Encuentros Nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (ENEJA) y los Seminarios Nacionales de Formación de Educadores para EJA, realizados sistemáticamente desde 1999.

En la Argentina, la LEN de 2006 reposiciona a la EJA en el sistema educacional argentino y la denomina Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), definida como “modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente” y a “brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”. (ARGENTINA, 2006). Así pasó de la categoría relegada de régimen especial, atribuido por la LFE, a integrar una de las ocho modalidades del sistema educativo¹. También dispuso en el artículo 48° once objetivos referidos a la organización curricular e institucional de la modalidad, el planeamiento e implementación de programas de alfabetización y servicios educativos presenciales y a distancia integrando sistemas de becas y provisión gratuita de materiales de aprendizaje, la adopción de programas de orientación y apoyo a jóvenes y adultos que realicen gestiones administrativas y participen de la obtención de documentos, como identidad y licencia de conducir y campañas de vacunación, estableció la articulación entre programas y acciones de las diferentes provincias y de los otros ministerios nacionales, como los Ministerios de Trabajo, Empleo y Seguridad Social; Desarrollo Social; Salud; Justicia y Derechos Humanos así como con el mundo del trabajo y la producción así como dispuso que el Consejo Federal de Educación sea el ámbito de acuerdo y articulación de los sectores y organismos que participen de las políticas de EJA (ARGENTINA, 2006).

Como resulta del análisis de esas normativas, ambas leyes nacionales definieron a la EJA como una modalidad del sistema educativo e incorporaron la noción de aprendizaje a lo largo de la vida, ampliamente divulgada por los documentos de la UNESCO. Sin embargo, en la reciente modificación de la LDB, se mantiene la perspectiva compensatoria en relación a la EJA, al ser reforzada la idea de una edad apropiada y por lo tanto, otras poco apropiadas o inapropiadas para la escolarización y,

¹ La LEN de Argentina redefinió la organización del sistema educativo estructurado a partir de cuatro niveles: Educación Infantil (obligatoria para los niños de cuatro y cinco años), Educación Primaria (con una duración de seis o siete años), según las leyes provinciales de educación, la Educación Secundaria (con duración de cinco o seis años, según los estados y la Educación Superior a las que se integran ocho modalidades educativas: que buscan responder a demandas específicas de formación y atender sus particularidades para garantizar el derecho a la educación, son estas: Educación Técnico Profesional, Artística, Especial, EPJA, Rural, Intercultural Bilingüe, en Contextos de Privación de Libertad y Domiciliaria y Hospitalaria (ARGENTINA, 2006).

contradictoriamente, se sustenta que esa modalidad se constituye en una instancia de educación a lo largo de la vida.

Aunque estas leyes nacionales establecieron el reconocimiento de la EJA como modalidad de los sistemas educativos nacionales, son los documentos posteriores, provenientes del Consejo Nacional de Educación de Brasil (CNE) y del Consejo Federal de Educación (CFE) en la Argentina, los que establecen las implicaciones de esas decisiones jurídicas. En el año 2000, la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación de Brasil emitió el Parecer n. 11, que estableció las directrices curriculares de la modalidad EJA y en el caso de la Argentina, el CFE acordó y aprobó un marco conceptual básico para esta modalidad, los lineamientos curriculares nacionales y en un marco general de transformaciones para la formación docente, orientaciones específicas en relación con la EPJA (ARGENTINA, 2009).

En los años 2000 ambos sistemas educativos evidenciaban claros avances en relación a la alfabetización de la población de quince años y más, así como a su cobertura, especialmente en el nivel educativo primario en un país o de enseñanza fundamental en el otro. La Argentina, según el último Censo Nacional, contaba en 2010 con 40.117.096 habitantes, en 2019 esa población fue estimada en 44,9 millones (INDEC, 2019). En 2010 había un 1,9% de población de diez años y más en condición de analfabetismo. Durante el período 2006-2016 la proporción de jóvenes que completó la escolarización obligatoria creció cerca del 22,4% (SITEAL, 2019). En Brasil, el Censo Nacional de ese mismo año indicó un total de 207.999.646 habitantes y una estimativa para 2019 de 210 millones. En 2010 la tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más era del 8,2% (IBGE, 2010). La proporción de jóvenes que completó la escolarización obligatoria creció aproximadamente 42,6% en el período 2006-2015 (SITEAL, 2019).

De los inicios de escuelas y acciones alfabetizadoras para adultos a la actualidad, la alfabetización fue siendo desplazada como centro de atención de esa modalidad educativa y hoy, la EJA escolar tiende a concentrar sus matrículas en los últimos años de la enseñanza fundamental y en la enseñanza media en Brasil y principalmente en la educación secundaria en la Argentina. Sin embargo, en los dos países, si se considera la población potencial, su cobertura es escasa. Como ya fue analizado en un trabajo anterior (DE LA FARE; ROVELLI; ATAIRO, 2016), las innovaciones producidas en las últimas décadas en ambos países, derivadas de los avances normativos ya presentados, respondieron al reconocimiento de déficits históricos en la modalidad, iniciaron por acciones orientadas a la enseñanza media que luego se ampliaron a la Educación Básica y buscaron ampliar, flexibilizar y adecuar las ofertas, ejemplos de esas tendencias fue la creación e implementación del Plan de Finalización de estudios Primarios y Secundarios (PLAN FINES) para jóvenes y adultos, de Argentina y al Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad EJA (PROEJA), en Brasil.

Históricamente y especialmente por las diferencias en relación a las transformaciones institucionales de las antiguas escuelas normales, los sistemas formadores de ambos países se organizan de forma bastante diferente. Es abundante la literatura especializada que analiza la historia de la formación docente en ambos casos. En Brasil, desde la sanción de la LDB y especialmente a través de normativas posteriores del Consejo Nacional de Educación (Pareceres, Directrices curriculares, etc.), el sistema formador experimentó varias reconfiguraciones.

También en la Argentina, donde el sistema de formación de profesores se organizó históricamente a partir de dos circuitos diferentes: el de institutos formadores de Educación Superior, que concentran la formación de docentes para la educación infantil y primaria y el universitario, principalmente dedicado a la formación de profesores para la educación secundaria y superior.

Una de las principales novedades introducidas por la LEN en 2006 fue la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), como organismo responsable por la formación docente en el país. Dicha normativa también estableció la estructura de la formación docente inicial en dos ciclos: “una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa” y “una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad”, con una duración total de cuatro años (ARGENTINA, 2006, p. 16). Sin embargo, el sistema no ha generado institucionalmente una sólida formación especializada en EJA, son escasas las instituciones que incluyen en su oferta a esa modalidad.

En Brasil, las Directrices Curriculares de las diferentes licenciaturas tampoco le atribuyen a la EJA un lugar particular, cuestión que ya ha sido señalada en varias publicaciones (SOARES, 2014; VENTURA, 2016). En las carreras de Pedagogía, hasta la sanción de las últimas Directrices Curriculares (BRASIL, 2006), existían diferentes habilitaciones, una de ellas era en EJA. Sin embargo, esa nueva disposición estableció que esas carreras pasen a habilitar exclusivamente para el magisterio en la educación infantil y en los años iniciales de la enseñanza fundamental, tanto para las escuelas dedicadas a niños y adolescentes como para las instituciones educativas que incluyen la modalidad EJA.

La última normativa vigente para todas las carreras docentes (BRASIL, 2015), define las Directrices Nacionales Curriculares para la formación inicial en nivel superior, incluyendo carreras de licenciatura, de formación pedagógica para graduados y cursos de segunda licenciatura así como formación continua. Entre sus principios, ese documento señala: “la formación docente para todas las etapas y modalidades de la educación básica como compromiso público del Estado, buscando garantizar el derecho de niños, jóvenes y adultos a la educación de calidad, construida en bases científicas y técnicas sólidas, en consonancia con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica (BRASIL, 2015). Aunque la EJA aparece mencionada en ese documento, tampoco ha recibido mayor importancia en esas disposiciones.

Este último período, marcado por un conjunto de transformaciones en los sistemas educativos nacionales, ubica a la EJA en otro nivel de reconocimiento, al ser definida en ambos países como una modalidad educativa, cuestión que implica desarrollos organizacionales, curriculares y metodológicos específicos, adecuados al público al que se dirige. Sin embargo, aunque ese reconocimiento se expresa en la letra de la ley, las políticas educativas en ambos países aún no han materializado gran parte de los lineamientos expresados en sus leyes nacionales de educación y regulaciones de ellas derivadas. A esas fragilidades de la modalidad se articula la formación docente inicial para ese campo.

A modo de conclusión: déficits de la política educativa para la formación docente inicial en EJA

Este estudio histórico muestra el lugar postergado de la EJA en la formación inicial de profesores. Desde los tiempos de la instrucción pública obligatoria en la Argentina a principio del siglo XX, pasando por los años dedicados a las campañas nacionales de alfabetización, en las décadas de 1940 en Brasil y en la de 1960 en la Argentina; las tentativas de consolidar en el estado nacional otras perspectivas y métodos relacionados con la escolaridad de estos grupos y finalmente la institucionalización de la EJA como modalidad educativa en ambos países, no han conseguido posicionar el tema de la formación docente inicial en la agenda de prioridades de las políticas educativas nacionales.

Los sistemas educativos de los países estudiados mantienen espacios escolares dedicados a esa modalidad en los que la especificidad de la EJA, reconocida principalmente en el plano discursivo y legal se concretiza a través de iniciativas individuales, de acciones e iniciativas de centros educativos y escuelas específicas más que constituir una línea de política educativa a escala nacional. Esta situación, sumada a los déficits de ofertas, a la falta de financiamiento, a la interrupción y discontinuidad de programas y acciones específicas se traduce en la permanencia de una deuda social histórica con los sectores más postergados de la sociedad.

Aunque con una historia distinta en relación a la institucionalización de escuelas e instituciones específicas en los sistemas educativos nacionales y al desarrollo posterior y reciente de esos espacios, los sistemas formadores de docentes en ambos casos han otorgado poca importancia al campo de la EJA. Esas fragilidades tienden a reforzar la idea de que la escolarización de esos grupos no presenta particularidades y que admite la reproducción de perspectivas, abordajes y estrategias pedagógicas similares o adaptadas de las trabajadas en las escuelas de niños, adolescentes y jóvenes. Así, es común identificar la existencia de prácticas docentes distantes de la construcción de una especificidad para la EJA, cuestión que lleva a cuestionar las políticas direccionadas a esa modalidad

Referências

- ARGENTINA. Ley nº 1420 de Educación Común, de 8 de julio de 1884.
- ARGENTINA. Poder Ejecutivo Nacional. Secretaría de Estado de Hacienda. Dirección Nacional de Estadística y Censos (DNEC). *Censo Nacional de Población 1960*. Tomo I: Total País. Buenos Aires: DNEC, 1960.
- ARGENTINA. Poder Ejecutivo Nacional. Decreto nº 8722, del 30 de octubre de 1964. Crea la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar.
- ARGENTINA. Poder Ejecutivo Nacional. Ley nº 24.195 Federal de Educación, de 14 de abril de 1993. Regula el sistema educativo nacional.
- ARGENTINA. Poder Ejecutivo Nacional. Ley nº 26.206 Nacional de Educación, de 14 de diciembre de 2006. Regula el sistema educativo nacional.
- ARGENTINA. Poder Ejecutivo Nacional. Consejo Federal de Educación. Resolução nº 118, de 2009. Establece directrices y orientaciones para la modalidad EJA.
- AVALOS, Ignacio. Texto de la alocución del Secretario de Guerra General de Brigada. In: Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar. *Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos*. Serie Informativa, 1. Buenos Aires, p. 18-19, 1965.
- BEISEGEL, Celso Rui. Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, jan-abr, 1997, p. 26-34.
- BEISEGEL, Celso Rui. *Estado e Educação popular*. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BRASIL. Decreto nº 53.465, del 21 de enero de 1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências.
- BRASIL, Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Parecer nº 11 CNE/CEB, aprovado o 10 de maio do 2000. Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação, nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura em Pedagogia.
- BRASIL. Ministério da Educação do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, do 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- COSTA, Deane Moneiro Vieira; ARAUJO, Gilda Cardoso. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): A arte da guerra. *Anais...* In: Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). São Paulo, 26 ao 30 de abril de 2011. Disponível em <http://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0126.pdf> Acesso em 21 abr. 2017

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, p. 58-77, novembro/2001 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf> Acesso em 20 abr. 2017.

FLORES CRUZ, Ramiro. *El crecimiento de la Población Argentina*. Disponible en <http://webiigg sociales.uba.ar>

GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, 1996.

HADDAD; Sérgio; DI PIERRO. Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 107-124, mai/Jun/Jul/Ago 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados históricos dos Censos**. Disponible en <http://www2.ibge.gov.br> Acesso em 20 mar 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS E CENSOS (INEP). **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP, 2001. Disponible em <http://portal.inep.gov.br> Acesso em 20 jan. 2019.

KURLAT, Marcela. Seminario. Deudas y desafíos para la formación docente en la modalidad EJA. *Anais XI Seminario Internacional de la Red Estrado*. México, abril 2017, p. 1-15. Disponible en http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo9/50.pdf Acesso em 29 jan 2018.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. O problema da educação de adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 5, n. 14, ago. 1945, p. 169-185.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. *Educação* (Porto Alegre), v. 33, n. 2. p. 104-110, 2010.

PIOVANI, Juan; KRAWCZYK, Nora. Los estudios comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educ. Real*. [online], v.42, n.3, p.821-840, 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017000300821&script=sci_abstract&tlng=es Acesso em 3 jun. 2018.

PUIGGROS, Adriana. *La educación popular en América Latina*. Orígenes, polémicas y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.

PINEAU, Pablo. Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica. In: ELIZALDE, R.; AMPUDIA, M. *Movimientos Sociales y Educación*. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Buenoslibros, 2008, p. 72-81.

RITACO, Araldo. Texto de la alocución del Diputado de la Nación. In: Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar. Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos. Serie Informativa, 1. Buenos Aires, 1965, p. 12-15.

RODRÍGUEZ, Lidia. La educación de adultos en Argentina. In: PUIGGRÓS, A. (Dir.). *Sociedad civil y Estado*. Tomo II, Buenos Aires: Galerna, 1991, p. 72-89.

RODRÍGUEZ, Lidia. Educación de Adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. In: MORENO MARTÍNEZ, P. L.; NAVARRO GARCIA, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, v. 3. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2009, p. 23-32.

SARMIENTO, Domingo Faustino. *De la Educación Popular*. Santiago de Chile: Imprenta del Ferrocarril, 1849.

SEMINARIO REGIONAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE PERNAMBUCO (SREAP). *Relatório 17 de mayo de 1958*. In: *Em Aberto*, v. 26, n. 90, 2013. Disponível em

SITEAL/IIPE/UNESCO. Perfil País: Argentina, 2019. Disponible en <http://www.siteal.iipe.unesco.org>

SITEAL/IIPE/UNESCO. Perfil País: Brasil, 2019. Disponible en <http://www.siteal.iipe.unesco.org>

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos em formação. *Anais...* 29º Reunião Científica Nacional da ANPED. GT 18. Caxambú, 2006, p. Disponível em

SOARES, Leôncio; SIMÕES, Fernanda Mauricio. A formação inicial do educador de jovens y adultos. *Realidade & Educação*, n. 29(2), p. 25-39, jul/dez 2004. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf> Acesso em dez. 2012.

UNESCO. *Recomendación para el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Paris: ONU, 2015.

UNESCO. Organisation des Nations Unies pour l'education, la science et la culture. *Conference mondiale sur l'education des adultes*. Rapport Final, Montreal, 1960.

VALDERRAMA, Fernando. *Historia de la UNESCO*. Paris: UNESCO, 1991.

VENTURA, Jacqueline Pereira; BOMFIM, Maria Inês. *Anais...* Educação de jovens e adultos e formação docente inicial: lacunas e possibilidades nos cursos de licenciatura. In: *Anais.. V Seminário Nacional de Formação de Educadores para EJA*. UNICAMP, Maio 2015, p. 1-15. Disponível em <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/70> Acesso 19 mai. 2018.

VIEIRA MENDEZ, Luz. Texto de la alocución de la Presidenta del Consejo Nacional de Educación. In: Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar. Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos. Serie Informativa, 1. Buenos Aires, 1965, p. 9-14.