

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: CONCEITOS E CONTEXTOS

Wagner Roberto do Amaral¹

Resumo

Buscando compreender as relações que se estabelecem entre os conceitos de *integração nacional* e *diversidade cultural*, procuramos localizar, identificar e analisá-los através dos vários contextos em que se destacaram e compuseram as políticas oficiais de educação de jovens e adultos no Brasil. A constituição destas políticas evidenciará os conflitos sociais e políticos existentes e emergentes entre as classes sociais no país, identificados neste trabalho através da utilização dos conceitos referenciados, ressaltando as intencionalidades e interesses que os fundamentam.

Palavras-chave: integração nacional, diversidade cultural, políticas educacionais, educação de jovens e adultos.

Introdução

Refletir sobre as Políticas Educacionais no Brasil, mais especificamente, as políticas de educação de jovens e adultos, significa reconstituir a memória de todas as ações já desenvolvidas em torno da educação popular, dos programas, projetos e campanhas de massa ou de impactos localizados realizados no território nacional.

¹ Assistente Social, professor do Departamento de Serviço Social da UEL, mestrando em Educação pela UNESP – Campus de Marília.

Implícito a estas ações, acompanham obviamente, as intencionalidades políticas, ideológicas e econômicas as quais foram determinando e configurando no decorrer de décadas, o pensar e o fazer educação de jovens e adultos, definindo e construindo referências teórico-filosóficas, conceituais e metodológicas as quais foram fundamentando as mais diversas práticas político-pedagógicas.

É neste processo de configuração das práticas político-pedagógicas que identificamos o necessário estudo de dois conceitos fundamentais: o de *integração nacional* e o de *diversidade cultural*. Entendemos que os mesmos devem ser pensados conjuntamente de forma a garantir a noção de totalidade contextual que lhe são próprios e portanto, a importância de situá-los no espaço das políticas de educação de jovens e adultos – palco de representações e interesses, principalmente no que se refere às diferentes concepções e posições sobre o desenvolvimento nacional.

Contexto e conceito

Entender a conformação e a gestão das políticas de educação no Brasil, mais especificamente a forma como foram se constituindo as políticas de educação de jovens e adultos, requer compreender os inúmeros conceitos que foram sendo empregados e utilizados nos discursos, nas decisões e nas ações que imprimiram, nos vários contextos, as marcas ideologizantes dos governos que por este território passaram.

Compreender portanto estes conceitos, requer permanentemente evidenciar as intencionalidades que os definiram e os constituíram, expondo diferenças e conflitos que influenciarão na maneira de pensar e fazer historicamente a educação de jovens e adultos.

Muitos são os conceitos que permeiam e fundamentam intenções e ações de Educação de Jovens e Adultos. Muitos deles carregam similaridades, dicotomias e interpretações diversas, sendo muitas vezes utilizados e reutilizados de maneira infundada e descontextualizada. Entendê-los significa desvendar as tramas que os compuseram, as intenções que os utilizaram e os impactos e resultados que fomentaram. Significa conhecer os cenários em que foram citados e principalmente os personagens-sujeitos que os elaboraram e os utilizaram para fundamentar e realizar, inúmeras vezes de forma autocrática, suas ações e intenções. Entendê-los também representa a possibilidade de avançarmos – negando-os, afirmando-os ou reconceituando-os – no sentido cada vez maior de buscar fundamentar a ampliação das condições de acesso real e qualitativo das populações econômica e socioculturalmente excluídas das políticas de educação de jovens e adultos. Para estas populações, acessar estas políticas significa não somente servir-se dos benefícios e serviços que elas oferecem, mas oportunamente construí-las e desconstruí-las, coletivamente, utilizando, entendendo e definindo novos conceitos que partam da objetivação de suas idéias, da constatação de sua realidade e da concretização de seus direitos.

Profundamente interrelacionados, os conceitos de *integração nacional* e *diversidade cultural* sempre estiveram presentes nos mais variados cenários, através dos muitos personagens que fizeram a história deste nosso país. A estes sujeitos, cabe-nos identificar e caracterizar a sua personificação aos interesses internos e/ou externos, nacionais e/ou internacionais, de continuidade do colonialismo brasileiro às amarras estrangeiras ou da busca da emancipação e autonomia nacional.

Nossa escolha por estes conceitos retrata a importância e a dimensão com que eles passam a ser utilizados para a fundamentação e justificação das políticas educacionais historicamente adotadas. Ousamos assimilar deles, aspectos da direção política e econômica que historicamente foi constituindo a nação brasileira e conseqüentemente, a educação brasileira, evidenciando as oposições e os conflitos ideológicos, políticos, conceituais, teóricos e metodológicos no processo de planejar e fazer referenciais de educação.

Integração Nacional

Entendemos que para tratarmos do conceito de *integração nacional*, bem como o conceito de *integração*, far-se-ia necessário destacar as considerações que Bobbio define acerca das várias explicações existentes sobre os mesmos. Defende, tendo como parâmetro um Estado-nação num processo de integração global (econômica, jurídica e política) que,

“é o **poder político** o motor dos processos de integração, os quais sem a sua intervenção ativa perdem força e fracassam, quer o fato de que a maior receptividade do poder político ao questionamento dos membros das várias organizações torna o processo de Integração um instrumento, ao mesmo tempo mais democrático e mais sensível” (Bobbio, 1986)

Nesta lógica, este autor vincula esta conceitualização nos marcos da ciência política, nos apresentando ainda uma série de tipologias sobre o conceito de integração, dentre elas: a *integração territorial*, a *integração nacional* e a

integração social. Identificamos pertinente para nossa análise a exposição dos conceitos de *integração territorial* e *integração nacional* devido à proximidade com que os mesmos se nos apresentam do papel *motor político* que o autor nos destaca. Por *integração territorial*, Bobbio afirma que à mesma “*implica a transferência da obediência das autoridades regionais e grupais para a autoridade central, é comumente definido pela ciência política contemporânea com a expressão construção do Estado*” (Bobbio, 1986). Este tipo de *integração* apresenta como uma de suas categorias principais as relações entre *centro-periferia*, não somente objetivando a criação de uma forte autoridade central, mas a constituição de um mercado único, sistemas jurídicos e tributários unificados, dentre outros. Pensar este tipo de *integração* implica destacar seus modelos diferenciados, quais sejam: a *conquista* (o uso da força de um centro forte às periferias), a *fusão* (processo de aproximação progressiva entre vários grupos através da percepção de interesses comuns ou de unidade lingüística), e o de *irradiação* (assimilação dos grupos através de iguais níveis de oportunidades e gratificações, seja pela presença de um símbolo central, pela alta homogeneidade étnica ou pelo mesmo ritmo do índice de mobilização e expectativas dos grupos).

Define como *integração nacional*, “*a criação de uma identidade comum a todos os grupos étnicos, lingüísticos, religiosos e regionais, a fim de que se sintam parte da mesma comunidade política*”, sendo este conceito caracterizado também pela ciência política como *construção da nação*. Distingue os dois conceitos de *integração* afirmando que “*o processo de integração territorial consiste essencialmente na imposição da obediência sendo que o processo de integração nacional consiste na aceitação, por parte da população, das*

ordens provenientes das autoridades centrais, por serem consideradas legítimas” (Bobbio, 1986). Para esta última, as autoridades centrais imantam e controlam a elite dos vários grupos, definindo (ou impondo sutilmente) a aceitação de procedimentos para a solução dos conflitos existentes.

Assim, o conceito de integração nacional – num país de grande dimensão territorial/regional, étnico/cultural como o Brasil – passa a compor, incorporar e fundamentar a gestão das políticas governamentais brasileiras principalmente através de governos de cariz populista, ditatorial, autoritário e autocrático, implementando, sem ouvir contestações e questionamentos, suas decisões e ações de forma repressora, tecnocrática e centralizadora (destaque aos governos militares do pós-64), e por muitas vezes populista-autoritário (como se deu principalmente no governo Vargas). O conceito de integração passa a ser associado com homogeneização, ajustamento, adequação à ordem e à segurança nacional, compreendidas como elementos fundamentais para o desenvolvimento, progresso, avanço e modernização para o país. Identifica-se assim, um elenco de instrumentos essenciais para garantir este novo modelo de sociedade moderna. Segundo Di Rocco (1979), *“no mundo contemporâneo, as sociedades urbanas ou desenvolvidas exigem a leitura e escrita como forma básica de integração ao meio. Sem esses instrumentos o indivíduo encontrar-se-ia impossibilitado de novas adaptações”*.

Interessante identificar a aproximação constante e a recíproca justificação entre estes dois conceitos: o de *integração* com o de *modernização*. Faoro nos caracteriza a *modernização* como processo *“em que não se segue o trilho da ‘lei natural’, mas se procura moldar, sobre o país, pela ideologia ou pela coação, uma certa política de mudança”*.

Segundo o mesmo autor, estas mudanças passam ser dirigidas por “*um grupo ou classe dirigente – com muitos nomes e de muitas naturezas – que, na verdade, não reflete passivamente a sociedade sobre a qual atua (...) e que, privilegiando-se, privilegia os setores dominantes*” (Faoro, 1994).

O pensamento de Faoro contribui para que possamos entender a natureza dos processos de mudança geralmente denominados modernização e/ou modernidade. A distinção fundamental entre estes conceitos, reside na relação que os processos de mudança mantém com a estrutura social, com as classes e grupos sociais. O autor entende que “*a modernidade compromete no seu processo, toda a sociedade, ampliando o raio de expansão de todas as classes, revitalizando e removendo seus papéis sociais*”. Esta, relaciona-se à descoberta da “*pista da lei natural de desenvolvimento*”, caracterizando-se como um movimento em que as classes dirigentes o coordenam e organizam, num processo de ampliação, imantação e socialização para os demais grupos e classes sociais, buscando mudanças orgânicas a partir do vínculo que mantém com seu local, com sua região e com a sua nação. Diferencia-se da *modernização* em que as elites e/ou classes dirigentes o dirigem, conduzem e promovem *per si* e por seus interesses, coagindo a adesão e subalternizando as demais classes, fragilizando essencialmente o vínculo das mudanças com a realidade do *local* em que são promovidas. Portanto, segundo Faoro (1994), “*desse molde as modernizações brasileiras nunca se emanciparam, prisioneiras de uma estrutura econômica, intangível à sua ação*”.

É no processo de transição de experiências de governos ditatoriais e democráticos que se gesta também uma nova forma de se pensar o conceito de integração no Brasil. Ao

dissociar os conceitos de *integração* e *acomodação*, Paulo Freire entendendo a primeira como “*atividade da órbita puramente humana*”, a conceitua afirmando que,

“a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo.” (Freire, 1996).

Segundo Freire, integração passa a ser sinônimo de enraizamento do homem em seu contexto, em seu local, tornando-o um ser “situado e datado”². Massificá-lo, homogeneizá-lo significa o seu desenraizamento, a sua destemporalização, desumanização, acomodação e ajustamento.

Freire acrescenta que uma das grandes, se não a maior tragédia do homem moderno, está em sua dominação pela força dos mitos sendo comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, renunciando por isso, a sua capacidade de decidir e de interpretar. Esta dominação se apresenta através de uma “elite” que interpreta e prescreve ao homem simples as tarefas de seu tempo, afogando-o no anonimato nivelador da massificação, coisificando-o. Intenções ideologicamente definidas e programadas para o ajustamento dócil e sutil dos homens e mulheres que, ao mandado de autoridades *anônimas* e alheias, adota um *eu* que não lhe pertence. (Freire, 1996, p. 52)

² MARCEL, Gabriel. Los Hombres contra lo Humano

A dinâmica histórica produzida pelos atores sociais representantes das classes dominantes neste país, construirão um conceito de integração e de integração nacional que fundamentará um processo e um projeto de modernização conservadora que continuará servil aos interesses privados, internos e externos, não constituindo uma *matriz de desenvolvimento sociocultural favorável à generalização da cidadania, da iniciativa e de padrões básicos de igualdade social, (...) não realizando reformas estruturais necessárias para dar solidez ao processo de desenvolvimento*". (Benjamin, 1998). Portanto, ao conceito de país e de nação modernos construídos a partir da década de 30, e que fundamentará este processo, por muitas vezes de forma autocrática, se liga organicamente ao conceito de integração nacional, projetando uma *necessária* unidade regional e nacional.

A partir destas análises, compreendemos que o conceito de *integração* pode ser entendido como sinônimo de homogeneização territorial, cultural e política, e ao mesmo tempo, pode ser compreendido como sinal e possibilidade de enraizamento do homem em seu tempo transitório, para as mudanças possíveis de serem feitas e também possíveis para afirmar a construção dinâmica de sua identidade nos seus vários tempos e em seus mais variados espaços. Evidencia-se assim, a existência de um conflito na ***constatação da especificidade natural*** – social, cultural, política e econômica – dos vários espaços, locais onde se constroem e se definem a vida *dos e pelos* sujeitos, em que a condição para seu reconhecimento e afirmação enquanto tais, é o de estar organicamente integrados, enraizados ao seu cotidiano, ao seu *habitat*, entendendo este último não apenas como os limites da localidade em que vive, mas dimensionando-a para toda a sua nação; ***em contraposição***

à forçosa necessidade de integração a partir dos interesses de uma elite, grupo ou classe social, despersonalizando estas especificidades e diversidades, omitindo, massificando e re-personalizando-as num “projeto único de sociedade”, justificado pela sua constante e premente perspectiva de modernização.

Portanto, cabe-nos destacar que pensar o conceito de integração signifique destacar o conceito de conflito, de expressão, exposição e compreensão das diferenças econômicas e culturais presentes e evidentes no meio social. Elementos consubstanciados numa totalidade demonstrada pela História – unidade na diversidade, identidade a partir do conflito, integração como sinal de enraizamento em solos diversos, e fundamentalmente no solo que nos deu origem, no local que nos ofereceu, nos oferece, ou que nunca nos ofereceu ou que oferecerá as condições objetivas de vida digna e cidadã.

Diversidade Cultural

*E aquilo que neste momento se revelará aos povos,
Surpreenderá a todos não por ser exótico,
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
quando terá sido o óbvio.*

Fernando Brandt/Milton Nascimento

Como já refletimos, nossa análise pauta-se na lógica da indissociação dos conceitos de integração e diversidade cultural entendendo que ao afirmarmos radicalmente o primeiro, estaremos negando e afirmando o segundo. Por outro lado, nossa história brasileira têm demonstrado que ao se constatar e afirmar o segundo surge a necessidade de construirmos – através da convergência de elementos

históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais – nossa identidade nacional. Por vezes, a interpretação que se deu para a identidade nacional ligava-se diretamente aos conceitos de integração nacional, que vimos anteriormente, tendo em vista a necessidade que havia de ver adiantado o avanço tecnológico e produtivo brasileiro pautado num ciclo de desenvolvimento e modernização econômica definido década de 1930.

A afirmação deste modelo de modernização – tendo como égide a busca de integração nacional (territorial, social, étnico-cultural) na conformação de **um** modelo de identidade nacional burguesa, branca, cristã, urbana, machista, colonial e consumista – inviabiliza a evidenciação do “*obvio*” (por nós interpretado pela música), a expressão de toda a diversidade sociocultural que compõe nossa raízes e que, segundo Paulo Freire, evidenciá-la, compreende-la e incorporá-la efetiva nossa real integração com nossa terra e nossa história, enraizando-nos, humanizando-nos e identificando-nos enquanto brasileiros. (Freire, 1996)

Diversidade sociocultural, pluralidade cultural, multiculturalidade passam a se constituir novos referenciais conceituais significativos para se garantir a valorização das culturas locais e regionais, a afirmação da identidade e dos valores dos pequenos grupos e etnias. Tem como valores básicos e fundamentais a democracia e a equidade, ou seja, a igualdade de oportunidades no acesso aos direitos e na participação livre, autônoma e consciente. (Gadotti, 1995). Recupera nesta lógica, a expressão histórico-cultural de nosso *povo*³ explorado, expoliado e oprimido econômica, social,

³ O sentido da categoria *povo* de maneira alguma quer omitir o universo de diversidade sociocultural que ela representa.

política e culturalmente, e que buscou, e ainda busca, estratégias de sobrevivência através da assimilação, miscigenação, inculturação e fundamentalmente através da sua organização política, expondo um país ferido pelas desigualdades sociais e econômicas, arrastado historicamente pelas tendências imperialistas próprias do capitalismo, contemporaneamente em sua versão monopolista.

Na lógica da internacionalização do capital (Dreifuss, 1987), paradoxalmente, uma das tendências mais notáveis neste fim de século é, sem dúvida, a *globalização da economia e das comunicações* que projeta a perspectiva da *aldeia global*, caracterizada a partir da homogeneização das especificidades, singularidades e identidades socioculturais. Anula progressivamente as possibilidades de expressões étnicas, sociais e culturais localizadas, regionalizadas e nacionais (articulada ao fenômeno de desestruturação e minimização econômica e política do Estado-nação), depreciando e omitindo-as num processo crescente de massificação cultural orientada por uma elite desnacionalizada e associada organicamente aos interesses do mercado transnacional.

Portanto, neste contexto de constantes, rápidas e profundas mudanças, mais do que fundamental se faz refletir sobre todas as possibilidades de se ressaltar, evidenciar e afirmar a originalidade que a *diferença* traz na formação do conceito de nação, afirmando ao mesmo tempo a *semelhança*. E é na constatação da diferença que afirmamos nossa identidade e visualizamos semelhanças. Afirmar semelhanças nem sempre representa aceitar passivamente convergências e unidades mas sim, constatar dialógicamente divergências e conflitos inerentes num processo de construção coletiva de identidade.

A evidência e a expressão simbólica e concreta desta semelhança – sinônimo de unidade na diversidade – deverá fomentar e orientar a aproximação, articulação, as intenções, decisões e ações entre os vários grupos e minorias étnicas e sociais, ao se perceberem iguais na exclusão aos seus direitos fundamentais, bem como na força propulsora que possuem (até então oculta pelas estratégias ideológicas massificantes das elites) para mudar esta realidade. A esta unidade – articulação política, social e cultural – garantida através da alteridade e do diálogo, e muitas vezes através do conflito entre os *diferentes-semelhantes integrados* – num profundo e orgânico enraizamento de suas concepções e ações no tempo e no espaço em que vivem e num efetivo compromisso com o coletivo de sujeitos construtores desta história – configurar-se-à então a possível identidade nacional real e necessária para opor-se à conseqüente e programada sujeição neocolonial promovida pelas elites associadas ao Capitalismo, pensando e se engajando em projetos alternativos para o Brasil. (Benjamin, 1998)

Refletir sobre estes conceitos também requer pensá-los inseridos no contexto histórico educacional, haja vista ser a educação um instrumento fundamental para fomentar e gerir a dinâmica e as mudanças sociais. Cabe-nos situar e compreender o real papel que as políticas educacionais – intencionalmente definidas e planejadas – tiveram neste processo de modernização do país. Este processo, tendo como pressuposto de sucesso a premência e dinamicidade das mudanças estruturais necessárias para se criar uma base econômica, industrial e tecnológica sustentável e concorrencial, demandava a qualificação imediata de mão-de-obra que viesse a ocupar os quadros de produção na indústria e nos serviços. Estas intenções, somadas à

efervescência teórico-conceitual e metodológica sobre o pensamento educacional brasileiro nas décadas de 1920 e 1930, provocaram ações para a formação do público jovem e adulto – caracterizado como força de trabalho livre e assalariada – que evadia do campo em direção às cidades, compondo progressivamente e atualmente fenômenos de desenfreada urbanização.

Experiências de Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro e a busca da configuração de uma política educacional

Historicamente, as ações de educação de jovens e adultos sempre estiveram presentes no contexto brasileiro. Já no Brasil-colônia podemos encontrar as primeiras formas de educação junto ao público adulto, principalmente indígenas e negros, realizadas pelos jesuítas através da catequização. Tinha como intenção a difusão do catolicismo através do abrandamento das resistências aborígenes e do combate aos cultos africanos, convertendo-os em cristão submissos e obedientes. (Paiva, 1983).

Após a Reforma Pombalina (junho de 1759), com a expulsão dos jesuítas da Colônia, e com vinda da família real para o Brasil, somente em 1876 encontramos registros da difusão do ensino noturno para adultos no país⁴, denominado então como educação popular. Esta não terá significativo investimento até os primeiros 25 anos do regime republicano, considerando que a população do campo (maior

⁴ Relatórios apresentados por Rui Barbosa e pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, afirmando que, neste ano, aproximadamente de 175.714 a 200.000 alunos frequentavam escolas elementares em todo o país. (Paiva, 1983)

parte da população brasileira no período), submetida aos laços paternalistas e de dominação política pelos donos da terra (elites oligárquicas), não sentia a instrução como uma necessidade imediata. A escolarização passa a se tornar critério de ascensão social com a Lei Saraiva de 1882, incorporada à Constituição Federal de 1891, em que se restringirá o voto ao analfabeto, alistando somente os eleitores e candidatos que dominassem as técnicas de leitura e escrita e não somente pelo critério de renda como ocorria anteriormente. Dessa forma, esta decisão beneficiava apenas setores médios emergentes que pressionavam por participar do poder e que tinham na instrução um instrumento de ascensão social e política, associando o analfabetismo à incapacidade e à incompetência.

A evidenciação dos altos índices de analfabetismo⁵ refletia uma realidade vergonhosa para a intelectualidade brasileira no início do século, entendendo estes, a necessidade de se colocar o Brasil entre os “*países cultos*”, em comparação com a situação educacional de países como a dos Estados Unidos, e na América Latina, a da Argentina e a do Uruguai.

Na década de 1920, prenuncia-se a mobilização em torno do problema educacional no Brasil (as influências da obra de José Veríssimo, *A educação nacional*, de 1890; e do primeiro trabalho de Carneiro Leão, *A educação*, de 1909), defendendo-se como dever do Estado “o ensino das classes laboriosas”, preocupando a muitos “*a difusão do ensino como instrumento da estrutura de poder a fim de evitar os problemas de convulsão social e de dar solução aos grandes problemas agitados desordenadamente pelos socialistas*” (Paiva, 1983). Esta mobilização ocorre num contexto de

⁵ “O censo de 1890 informava a existência de 85,21% de iletrados na população total” (Paiva, 1983).

intensa efervescência cultural e política, constituindo-se num clima de transitoriedade⁶, passando a ser constituído também de precedentes que marcam a história brasileira, compondo um conjunto de mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais (na música, na literatura, nas artes, na medicina, dentre outros). Processos e fatos que criam uma sintonia que contribuirá para a um momento de repensar a nação brasileira. A afirmação do trabalho livre e assalariado, a chegada dos imigrantes europeus no país configurando um novo perfil do trabalhador, a Semana de Arte Moderna, a criação do Partido Comunista⁷, as revoltas e oposições populares que vão surgindo no país.

Este nacionalismo educacional (caracterizado pela necessidade da nacionalização das escolas “estrangeiras”/ germânicas em Santa Catarina, posterior coerção e proibição do uso da língua indígena nas aldeias, e do auxílio da União às unidades federadas para difusão do ensino elementar), relaciona-se à pretensa recomposição do poder político dentro do marco da democracia liberal, desejada e provocada pela burguesia urbano-industrial que busca com a difusão do ensino, ampliar suas bases de representação eleitoral. A luta contra o analfabetismo – transformando-se em causa de todos os problemas nacionais – constitui-se num fenômeno de “*entusiasmo pela educação*”⁸. (Paiva, 1983).

⁶ FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade.

⁷ Segundo Cunha, o ano de 1922 é palco de uma série de acontecimentos importantes no país, destacando a Semana de Arte Moderna em São Paulo, a I Conferência sobre Ensino Primário, a fundação do Partido Comunista, e a revolta dos tenentes no Forte Copacabana, no Rio de Janeiro, a fundação da Revista *A Ordem*, de renovação no plano intelectual e espiritual católico. Coincidência ainda é que 1922 é o ano do I Centenário de nossa independência. (Cunha, 1981)

⁸ A expressão mais estruturada desse entusiasmo pode ser encontrada em Miguel Couto que explicita de forma radical suas opiniões. Membro da Academia de

Nesta década, se afirmarão as idéias democrático-liberais através do entusiasmo e otimismo pedagógicos dos *profissionais da educação* reunidos na Associação Brasileira de Educação (ABE), nas Conferências Nacionais de Educação (a partir de 1927), difundindo os ideais e princípios da Escola Nova e de novas influências presentes no contexto. Destacamos iniciativas como em São Paulo, parcialmente executada por Sampaio Dória (1920) com o propósito de combater o analfabetismo e a preocupação de integrar os imigrantes; a do Ceará, pela ação de Lourenço Filho (1922); na Bahia, por Anísio Teixeira (1924); em Minas, por Mario Casassanta (1927); no Distrito Federal, por Fernando de Azevedo (1927) (Fausto, 1999). O resultado das várias tentativas de reforma do ensino realizadas à nível de estados na década de 20, influenciará através do governo Vargas, a composição de um sistema educacional mais estruturado.

Constata-se a astúcia de Vargas tendo como estratégia política a catalização e aglutinação de tendências, neste caso, para organizar um sistema educacional que atendesse às necessidades das novas demandas geradas pela emergência do capitalismo no Brasil. Exemplo disto, foi a proposição destes pioneiros, convidados pelo próprio presidente da República e de seu ministro da Educação Francisco Campos, para a elaboração de um Manifesto que fundamentará a nova política brasileira de educação: o Manifesto dos Pioneiros da Educação, divulgado em 1932 e que iria provocar grandes oposições por parte da nova intelectualidade católica também emergente e interessada em direcionar os rumos da educação brasileira. (Cunha, 1981).

Medicina do Rio de Janeiro, entende que o analfabetismo é uma das doenças mais graves do país, devido à ausência de ambição, à sua indolência e preguiça, fazendo sofrer a saúde da alma e do corpo. (Couto, 1933; Falcão, 1946)

Mesmo com o pioneirismo que representou este movimento de renovação na educação brasileira, contando principalmente com os expoentes Lourenço Filho (*“Introdução ao Estudo da Escola Nova”, 1929*), Fernando de Azevedo (*“A Cultura Brasileira”, 1944*), Anísio Teixeira (*“Educação no Brasil”, 1970*), dentre outros, observa-se contudo, a fragilidade com que tocam nos reais problemas da realidade brasileira, não evidenciando as questões sociais já existentes nestes períodos (Iamamoto, 1983), bem como as grandes diferenças entre as classes sociais, resultados da emergência do capitalismo no Brasil. Também na ausência de perspectivas que projetem o Brasil a partir de sua histórica formação econômica, política, social e cultural – mesmo contando já neste período com clássicas e importantes produções que refletem sobre estes aspectos, como as obras produzidas por Euclides da Cunha (*“Os Sertões”, em 1902*), Gilberto Freyre (*“Casa Grande e Senzala”, 1933*), Sergio Buarque de Hollanda (*“Raízes do Brasil”, em 1936*), Caio Prado Júnior (*“Formação Econômica, Social do Brasil”*), dentre outros – na possibilidade de se gestar políticas educacionais as quais se fundamentassem nas reflexões e debates sobre a questão de nossa identidade nacional a partir do complexo conjunto de diversidades culturais presentes no país e da sua histórica dependência econômica com países mais ricos.

Esta gênese – vinculada à criação do sistema público de ensino no Brasil – nos ajuda a refletir sobre os conceitos que já iniciamos tratar neste trabalho. A temática *integração nacional*, passa a compor os discursos presidenciais para articular as forças sociais e políticas da nação, no sentido de garantir e legitimar, de forma autocrática, as mudanças necessárias para o progresso do país, sinônimo do

desenvolvimento do capitalismo no território brasileiro, estando este já em sua fase monopolista. A construção autocrática da perspectiva de modernização justifica os investimentos na área da educação neste período, evidenciando a relação que se estabelece entre o fenômeno do analfabetismo e o atraso do país. Numa mera relação de causa-efeito, os problemas brasileiros passam a ser justificados pelo não investimento na educação. Assim, além de ser concebida como conciliadora das diferenças, a educação (com seu escopo acadêmico, técnico e científico) passa a ser compreendida miticamente como instrumento, baluarte e tábua da salvação nacional para o progresso e modernização contra o “*atraso e a ignorância*” presentes no país. Como uma das bases fundamentais de sustentação do desenvolvimento da nação, a educação passa a ser encarada como questão de *segurança nacional*, justificando mais do que nunca a sua centralização pelo Estado, principalmente no período do Estado Novo e na Autocracia Burguesa do pós-64, barrando todas as possibilidades de descentralização e democratização em suas diretrizes e gestão.

Muitas campanhas de massa de âmbito nacional ocorreram no país, circunscritas nos períodos: do governo Dutra (*Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes*, iniciada em 1947, por Lourenço Filho⁹), no período democrático getulista de 1951-54 (*Campanha Nacional de Educação Rural*, em 1952), na gestão “nacional desenvolvimentista” de Juscelino Kubitschek de 1955-60 (*Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo*, em 1958¹⁰), no governo “democrático-populista” de Jânio

⁹ LOURENÇO FILHO, M.B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, out./dez. 1965.

(*Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo*, em 1962), na gestão para as “reformas de base” do governo Jango (*Comissões de Cultura Popular*, em 1963), e na vigência dos governos autocrático-militares pós-64 (*Cruzada ABC*, em 1964; *Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)*, em 1967). Todas estas campanhas e mobilizações ocorreram por períodos determinados, refletindo momentos de grande otimismo seguidos posteriormente de queda nos índices qualitativos e quantitativos. Muitas destas campanhas foram sendo revitalizadas, substituídas e/ou incorporadas por outras que se iniciavam no território nacional, refletindo sempre seu caráter integrador e mantendo sua perspectiva modernizadora, com exceção da *Comissão de Cultura Popular*, iniciada em junho de 1963 e extinta em abril de 1964, logo após o Golpe Militar.

A Comissão de Cultura Popular era presidida pelo educador Paulo Freire, então professor da Universidade de Recife, e tinha um caráter de pesquisa, valorização e aprimoramento da cultura popular considerando e conservando as *peculiaridades e diversidades regionais e socioculturais*, diferenciando-se essencialmente das demais iniciativas de alfabetização e educação de adultos anteriores e posteriores. Acompanhando esta perspectiva e a fundamentação no método Paulo Freire, surge o *Movimento de Educação de Base*, sendo uma iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) através de convênios e recursos do Governo Federal nas gestões de Jânio e João

¹⁰ Em pronunciamento no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, afirmava o Ministro da Educação do governo de Juscelino Kubitschek, que o que se esperava daquele Congresso é que os responsáveis pela educação popular oferecessem rumos seguros para a “*integração do homem brasileiro no ritmo desta hora dinâmica*”, que representava a perspectiva desenvolvimentista.

Goulart. O MEB funcionou através da instalação de escolas radiofônicas principalmente nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do país, mudando a direção política do seu trabalho a partir dos governos militares pós-64. (Di Rocco, 1979)

Conclusão

Observamos no decorrer da trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil as várias expressões da Educação de Jovens e Adultos no cenário nacional. Expressões construídas pelas intencionalidades, interesses e conflitos entre as classes sociais através dos vários segmentos, grupos e representações que as compõem no espaço do Estado ou da Sociedade Civil, fundamentadas em idéias, conceitos, discursos e ações que revelam projetos de sociedade e de Brasil diferentes.

Lendo os contextos do Brasil deste século, identificamos a presença marcante dos conceitos de *integração nacional* e *diversidade cultural* apresentando-se de forma diferenciada nos vários momentos de nossa história. Nas políticas educacionais brasileiras não é diferente: esses conceitos se apresentam através da literatura, dos discursos oficiais, das Conferências e Congressos, das decisões políticas adotadas, nos métodos pedagógicos utilizados, no sentido de questionar ou referendar as decisões governamentais democráticas ou autocráticas.

Contudo, por estarem organicamente ligados à realidade, expressando-a através da intenção, elaboração e ação dos homens e mulheres, compreende-os significa apreender as contradições e o movimento que se apresenta na dinâmica histórica brasileira constituída de grande

diversidade étnica e cultural muitas vezes negada em função de políticas estrategicamente integradoras.

Em quase todo este século, as experiências de educação de jovens e adultos no Brasil refletiram esta direção integradora ao projeto de desenvolvimento econômico e social formulado e realizado principalmente a partir da década de 30, garantindo a emergência do capitalismo no Brasil. Em meio a gestões autocráticas e populistas com “suspiros” democráticos, as intenções e ações integradoras da população a este projeto nacional (de influência internacional) utilizaram como instrumento fundamental a Educação de Jovens e Adultos buscando negar a figura “atrasada” do analfabeto (presente no meio rural) e afirmando a imagem “moderna” do trabalhador ativo, produtivo e obediente (presente no meio urbano industrial).

Contudo, também foi neste contexto que se gestaram formas diferenciadas de se ler a realidade constatando e afirmando a diversidade cultural (constituição histórica de nossas raízes) presente no território brasileiro, transformando a perspectiva de se fazer EJA. Por influência de Paulo Freire, as políticas de EJA puderam revelar as especificidades culturais, econômicas e sociais locais e regionais, revelando assim, os problemas sociais existentes, bem como os potenciais existentes para a mudança a partir da ação dos sujeitos *integrados*, enraizados em sua cultura. A diversidade cultural passa a ser identificada e reconhecida como elemento fundamental para se pensar e fazer educação, e também Educação de Jovens e Adultos, negando as intenções militaristas e populistas integradoras: homogeneizantes e padronizadoras.

Identificamos este debate entendendo o potencial que representa a Educação de Jovens e Adultos como instrumento de mudança a ser apropriado pelas mais diferentes

populações e segmentos (econômica, social e culturalmente excluídos) que constituem a nossa nação, tornando-se sujeitos no controle e na gestão de políticas educacionais. Apropriarmos-nos deste instrumento, entendendo sua expressão no passado, potencializa-nos refletir e construir políticas e ações de educação de jovens e adultos que identifiquem – na atual, presente e premente realidade dos múltiplos sujeitos chamados brasileiros – referenciais de mudança, participação, resistência e identidade por um projeto de Brasil que possa ser realmente de todos.

Abstract

Seeking to understand the established concept relationships between national integration and cultural diversity, we have localized, identified them through the various contexts which they have outstood composed the official education policies of youngsters and adults in \brazil. The constitution of these policies will evidence the existing and emergent political and social conflicts among the social classes in the country, which are identified in this work, through the use of referred concepts, pointing out the intentions and interests which ground them.

Keywords: national integration, cultural diversity, educational policies, youngsters and adult education.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, César. *A opção brasileira*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. 2. ed. Brasília: Ed. UnB, 1986.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1941, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: MES, 1941.

COUTO, Miguel. *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, 1933.

CUNHA, Célio. *Educação e Autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, 1981.

DI ROCCO, G. M. J. *Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo : Loyola, 1979.

DREIFUSS, René A. *1964: A conquista do Estado. Ação política, poder, e golpe de classe*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

_____. *A Internacional Capitalista. Estratégia e Táticas do Empresariado Transnacional (1918 – 1986)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

FAORO, Raimundo. *Existe um pensamento político brasileiro?* São Paulo: Ática, 1994.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 6. ed. São Paulo: Ed. da USP : Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 1995.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1982.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Tendências da Educação Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1940.

_____. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, out./dez. 1965.

NETTO, J.P. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. São Paulo: Cortez, 1990.

PAIVA, V. P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 2. ed. São Paulo : Loyola, 1983.

PENTEADO JR., Onofre. O manifesto e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 71, jul./set. 1958.