

---

# Educação de Jovens e Adultos: uma leitura do passado a partir de uma leitura do presente<sup>1</sup>

VERA LÚCIA NOGUEIRA\*

---

## Resumo

*Neste trabalho, apresenta-se uma reflexão sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com base em um diálogo entre a política educacional republicana de fins do século XIX e décadas iniciais do século XX, bem como algumas questões colocadas pelas discussões contemporâneas na EJA. É com um olhar atual sobre essa modalidade que se reflete sobre aspectos considerados desafiadores pelo campo da educação de adultos e com um olhar retrospectivo que se busca, nos primórdios da política educacional, elementos que possibilitem uma releitura desses desafios e, bem assim, outra possibilidade de compreendê-los, estabelecendo um diálogo inicial que leve à maior compreensão da história da educação de adultos em Minas Gerais. Trata-se de um trabalho inspirado nas contribuições teórico-metodológicas da História Cultural, que teve como fontes diversos documentos, tais como os termos de inspeção técnica de ensino; correspondências expedidas e recebidas pela Secretaria do Interior; atas de exames; requerimentos; e, também, as legislações educacionais pertencentes ao acervo do Arquivo Público Mineiro. Pode-se afirmar que a escolarização dos adultos, especialmente realizada pelas escolas noturnas, nos coloca diante de ambiguidades e contradições da política educacional mineira, evidenciando um processo de construção encharcado dos mais modernos princípios pedagógicos, difundidos no seu tempo em concordância com o pensamento pedagógico dos primórdios da República, do qual sobressai a infância*

<sup>1</sup> Trabalho elaborado com base na tese de doutorado de Vera Lúcia Nogueira, intitulada *A escola primária noturna na política educacional mineira - 1891/1924*, defendida pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a orientação do Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho, em março de 2009.

---

\* Professora do Curso de Pedagogia e pesquisadora da Universidade FUMEC. Doutora em Educação pela FaE/UFMG.

como fundamento de construção e de organização das práticas e dos discursos relativos à escola moderna.

**Palavras-chave:** Política educacional. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Escola noturna. História da educação de adultos.

## Introdução

<sup>2</sup> A conferência inter-governamental, convocada e coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), visa ao estabelecimento dos marcos internacionais para abalzar a formulação das políticas mundiais para a Educação de Adultos, determinando metas e objetivos a serem alcançados até o ano de 2020. A capital paraense, Belém, foi a escolhida pela UNESCO para sediar a Conferência, prevista para o mês de dezembro de 2009. O evento ocorre, com periodicidade média de doze anos e discute, desde 1949, ações diversas voltadas para a educação de adultos. Os encontros preparatórios à Conferência têm como tema geral "BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida", e discutem os seguintes eixos: I – Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos; II – Estratégias didático-pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos; III – Intersetorialidade da Educação de Jovens e Adultos; IV – Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Educação: gestão, recursos e financiamento. Uma síntese das Conferências anteriores pode ser encontrada em Soares e Silva (2008).

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) brasileira vive, atualmente, um dos momentos mais proeminentes de sua trajetória em virtude da realização, no Brasil, do evento mundial mais importante para essa modalidade da educação: a *VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)*.<sup>2</sup> A realização desse evento, pela primeira vez no Hemisfério Sul, confere ao Brasil um lugar de destaque na história da educação de adultos, o que poderá influenciar positivamente no rumo das políticas educacionais brasileiras e tornar-se um importante desencadeador do processo de reconfiguração da EJA, reclamado pelos estudiosos dessa modalidade da educação no país.

Entendida como um dos grandes desafios, a reconfiguração da EJA significaria o reconhecimento dessa modalidade, por parte do Estado, como um campo específico de responsabilidade pública que colocaria o país diante de outro grande desafio: o de construir políticas que assumissem, de fato, a EJA como parte dos direitos humanos de jovens, adultos e idosos. Conseqüentemente, significaria, também, assumi-la como um dever do Estado, contrariando a lógica que tem sustentado a elaboração das políticas públicas para a EJA, cujas justificativas a submetem a uma posição de subalternidade e de "descaso", por parte dos formuladores das políticas (ARROYO, 2005). Essa lógica é fundada na convicção de que a escolarização da infância é medida preventiva no combate ao analfabetismo

adulto, permitindo, assim, a dispensa das políticas de escolarização básica para aqueles que, supostamente, estariam numa idade “não própria” para se escolarizar e que, com o tempo, deixariam de existir.

---

## A infância como fundamento das políticas de EJA: desafio histórico

A elaboração das políticas educacionais voltadas para a população adulta vem permeando o pensamento social brasileiro desde o final do século XIX. O que muda é o tom dos discursos e a justificativa adotada, mas, na essência, permanece a esperança de que, em algum momento, não mais será necessário se preocupar com a instrução ou, em outros momentos, com a educação de pessoas adultas. Fundadas nesse pensamento, as políticas educacionais da última década denotaram a preferência pelas crianças, inclusive quanto ao financiamento, cuja ênfase no ensino fundamental tinha como fim reverter os péssimos indicadores sociais do país. A ideia subjacente às decisões políticas ainda correspondia ao pensamento de trinta anos atrás de que “melhorando” o ensino fundamental o “problema” do analfabetismo adulto seria resolvido.

Quanto ao investimento na alfabetização dos adultos, a política federal privilegiou, a partir da metade da última década, o financiamento a entidades privadas, repassando a responsabilidade de alfabetizar os jovens e adultos a uma organização não governamental, até meados dessa década. Ao avaliar essa medida, o Ministro da Educação, Paulo Renato, na época, chegou a declarar:

Nós paramos com a fábrica de analfabetos. [...] Pela conjugação da melhoria da educação fundamental, acesso permanente da criança na escola e por uma ação dirigida com o programa Alfabetização Solidária, nós vamos chegar a erradicar o analfabetismo no final da década. (SOUZA, 2001)

Como consequência dessa política de financiamento da educação, constatou-se que “as demandas e necessidades educativas dos jovens e adultos, quando consideradas, [foram] abordadas com políticas marginais, de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza” (DI PIERRO, 2005, p. 1.123-1.124). A medida seguinte veio com a criação do *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA), que, desde 2003, realiza ações prioritárias no Nordeste brasileiro para promover a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

A despeito da expectativa inicial de “erradicar o analfabetismo” ao final desta década, os dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2008, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicam uma pequena queda na taxa de analfabetismo, pois em 2007 o analfabetismo funcional atingia 21,8% da população com mais de 15 anos. Em 2008, a taxa foi estimada em 21,0%, ou seja, 0,8 ponto percentual menor do que a anterior. Em termos absolutos, a taxa de analfabetismo da população nessa faixa etária girava, em 2007, em torno de 10,1%; em 2008, a taxa “estacionou” em 10,0%, o que representa, aproximadamente, 14,1 milhões de analfabetos, ou um em cada dez brasileiros nessa faixa de idade. Os dados acabam justificando, por conseguinte, a mudança na meta do governo brasileiro, que era a de “erradicação do analfabetismo até 2010”, para a de reduzir, até 2015, para 6,7% o índice de analfabetismo no país.

# O direito de aprender e os tempos da EJA: convergência geracional

A reconfiguração da EJA exigiria ainda, da parte do Poder Público, a definição e a afirmação do tempo dos sujeitos jovens e adultos como tempo próprio dessa modalidade, afirmando, assim, de vez e distintivamente, a identidade dessa modalidade da educação a ser assumida pelas políticas educacionais de modo a “garantir direitos específicos de um tempo de vida” que se distingue do tempo da infância (ARROYO, 2005, p. 21).

Essa reconfiguração esbarra, porém, até mesmo na norma que rege o país. Isso porque o não reconhecimento do tempo de vida adulta como um tempo próprio para a aprendizagem emerge dos termos enunciativos da própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que, no artigo 208, ao definir a educação como dever do Estado, discrimina e reafirma a existência de uma idade considerada “própria” para se aprender. Entretanto, a despeito da concepção subjacente a esse preceito, esse reconhecimento, não se pode negar, é fundamental, pois define imperativamente quem são os destinatários dessa norma, ampliando, assim, a extensão do direito à educação aos jovens e adultos.

A mobilização em torno do reconhecimento da educação como “direito de todos, independentemente da idade”, ganhou maior visibilidade na última *Conferência Mundial de Educação de Adultos* (1997), que alertou para as suas implicações no âmbito das políticas públicas, exigindo a adoção de medidas garantidoras das condições efetivas do seu exercício como tal.<sup>3</sup> Assumir a aprendizagem como um processo que se inicia com o nascimento coloca como imprescindível uma revisão das concepções que têm sustentado as políticas de EJA no país e, principalmente, uma

<sup>3</sup> Essa concepção de educação não é, contudo, nova, pois já se encontrava na origem do modelo de organização da instrução pública do século XVIII, defendido pelo Marquês de Condorcet, que estabeleceu os princípios democráticos que fundam a escola moderna, pública, laica e gratuita (BOTO, 1996). O conceito de educação permanente ressurgiu na agenda das Conferências Mundiais de Educação de Adultos (CONFITEAS) a partir de 1949, sendo, entretanto, mais propriamente focado na Declaração de Hamburgo, documento elaborado na V CONFITEA, em 1997.

definição conceitual de quem é, afinal, o sujeito dessa modalidade da educação. Entendida, hoje, como expressão da diversidade, a EJA tornou-se um espaço de relações intergeracionais, no qual convivem sujeitos distintos, não apenas em relação à questão etária, como também às questões étnicas, religiosas, de gênero, etc., cujas formas de expressão conflitam com padrões homogêneos, impostos pelas políticas públicas e, por isso, exigem acolhimento das diversas temporalidades, tais como o da juventude, o da vida adulta e o da velhice.

Pode-se afirmar que essa reconceitualização da educação de adultos iniciou-se com o reconhecimento da necessidade de incorporação do jovem como sujeito dessa modalidade, em decorrência de sua presença maciça nos projetos, programas e escolas destinadas à educação de adultos. Essa presença levou ao reconhecimento do chamado “fenômeno social de rejuvenescimento da EJA” e sobressaiu como problema para a educação, levando as políticas públicas a incorporar o conceito de juventude “como categoria social” fundamental no processo de elaboração dessas políticas e a incluir os jovens até mesmo no nome da modalidade da educação. Situações como essa nos levam a refletir sobre as bases de configuração do processo de escolarização dos adultos e a indagar sobre os sujeitos aos quais as escolas noturnas se destinavam desde o início de institucionalização desse processo. Afinal, quem frequentava a escola noturna nos primórdios da República? Por ser noturna, a escola sempre acolheu os adultos? A presença de gerações distintas nesse espaço pode ser considerada um problema recente?

A história da educação nos mostra que, embora esse fenômeno tenha adquirido visibilidade recentemente, exigindo mudanças no delineamento das políticas que deveriam, a partir de então, reconhecer e assumir a identidade da EJA como um tempo próprio, tanto da juventude quanto da vida adulta, essa convivência intergeracional não é algo novo na história da educação

de adultos.<sup>4</sup> Pode-se afirmar que, desde os anos finais do Império, as escolas noturnas atendem, indiscriminadamente, aos vários ciclos da vida, desde a infância à adultez, não somente em Minas Gerais, como também em outros Estados brasileiros, não se constituindo, portanto, um fenômeno novo, mas, sim, um traço das permanências na trajetória histórica dessa modalidade da educação.

A busca de um entendimento acerca das raízes históricas dessas questões, que se colocam na contemporaneidade como desafios conceituais para o campo da EJA, evidenciam as muitas continuidades, talvez maiores do que mudanças, ou mesmo rupturas, no desenvolvimento dessas políticas. Quer-se dizer que existem questões que, muito embora se apresentem como novas ou contemporâneas e sejam reclamadas sempre com certo ar de originalidade, possuem um caráter secular, ou seja, vêm se constituindo dentro do processo de edificação histórico da educação, como é o caso da convivência intergeracional.

Se a presença do jovem nas turmas de adultos é “quase sempre abordada sob a perspectiva negativa”, pois o jovem é tido como sinônimo de problema (DAYRELL, 2005, p. 54), no início do século passado, a presença do adulto é que era, muitas vezes, deslegitimada no ambiente escolar, como se pode constatar a partir de uma das visitas de inspeção à cadeira do sexo feminino noturno, de Juiz de Fora, em 1917, pelo inspetor regional Lindolpho Gomes. Demonstrando grande inquietação ao constatar a presença de alunas adultas junto a menores de 16 anos, na mesma aula, e ao verificar que a maioria, senão a totalidade das adultas, era empregada no serviço doméstico, o inspetor sugeriu, em nome da preservação moral e higiênica das menores, que as alunas adultas fossem eliminadas da matrícula, “ficando somente as menores de 16 anos”, pois achava desvantajosa “semelhante proximidade, debaixo de todos os pontos de vista, inclusive o higiênico” (GOMES, 1917). Situações

<sup>4</sup> Também não é algo novo na história da educação, pois a separação dos alunos em séries regulares e em conformidade com as idades é parte da cultura escolar que foi se constituindo a partir do século XIX, conforme nos mostra, por exemplo, Ariès (1981).

como essa podem servir para reafirmar um dos princípios que sustentavam a construção das políticas educacionais gestadas nos anos iniciais da República brasileira de que a escola era o lugar privilegiado para a instrução e a educação das crianças.

Sobre essa questão, a consolidação da escola moderna trouxe importantes contribuições, não somente para a compreensão da distinção geracional, ao instituir uma referência cronológica para a infância escolarizada, traduzida na definição de uma idade escolar, como também para consolidar o espaço escolar como lócus de produção de uma cultura que lhe é própria, a cultura escolar. A afirmação dessa escola se deu sob o reconhecimento de sua capacidade de agir como viabilizadora do projeto de construção de uma nova ordem social, pautada nos princípios de modernidade e de civilização.

Em meio ao processo de reflexão que se produziu sobre as condições de educabilidade da infância e o papel civilizatório da educação, foi possível a definição de um período considerado ideal para a aquisição da instrução elementar, compreendida como devendo se realizar em espaços próprios a ela destinados. Esse período compreendia, nos diversos países, a faixa etária em torno dos 7 aos 14 anos, aos quais foram dirigidos os projetos de instrução pública. Nesse sentido, para a difusão da escolarização à massa da população, em vista do reconhecimento de sua capacidade de disciplinar e moldar os sujeitos, transformando-os em pessoas civilizadas, tornou-se necessário que os diversos países ocidentais formassem suas políticas públicas de escolarização, estabelecendo, assim, quais seriam os destinatários dessas políticas. (GOUVEIA, 2004)

Essa formulação implicou, também, a necessidade de se estabelecer a obrigatoriedade escolar, determinando-se, com isso, além de uma idade escolar, a responsabilização dos pais ou tutores pelo envio das crianças à escola. A questão da obrigatoriedade escolar, de modo geral, foi discutida no âmbito da produção das



reformas educacionais republicanas mineiras, ora vinculada à possibilidade de ofertar o ensino, ou seja, de ter escolas suficientes ao atendimento de todas as crianças em idade escolar; ora em relação às condições naturais do Estado, isto é, em relação à localização geográfica da escola, em vista da grande dimensão territorial de Minas. Algumas vezes, colocou-se em questão a dificuldade de obrigar os responsáveis pelas crianças a colocá-las e mantê-las na escola, fazendo com que a penalização do não cumprimento da obrigatoriedade recaísse exatamente sobre a população mais pobre, que não teria meios de pagar as eventuais multas. Discutiu-se, também, a necessidade de implementar uma fiscalização mais efetiva, por meio de inspetores profissionais que não tivessem vínculos políticos com as regiões fiscalizadas.

No caso da obrigatoriedade escolar para os jovens e adultos, a tentativa de estabelecê-la ocorreu na década de 1920, quando o Congresso Mineiro debatia a proposição de reforma instituída pela Lei n. 800. A obrigatoriedade importa, obviamente, na definição de uma idade escolar.<sup>5</sup> Nesse caso, para os alunos do ensino noturno, a demarcação de uma idade escolar ocorreu a partir do Regulamento de n. 3.191, de 1911, quando se definiu o recorte geracional de 16 a 40 anos para matrícula e frequência nas escolas noturnas, e em 1920, como referência da obrigatoriedade, a qual, entretanto, não se efetivou de fato.

Apesar de proibida a matrícula noturna aos alunos na idade escolar regular e da exclusão daqueles que atingissem o limite máximo dos cursos diurnos, o que se pode perceber, com base nos documentos encontrados, é que definir uma faixa etária específica para o ensino noturno não implicou a eficácia desse dispositivo, tendo em vista que foi possível constatar a presença de crianças nas escolas noturnas, até por volta da década de trinta do século XX.

<sup>5</sup> No caso do ensino diurno, em 1891, a idade escolar era de 7 a 14 anos, para ambos os sexos, nas escolas de 1º grau e até 20 anos de idade nas escolas de 2º grau. Em ambos os casos, os alunos que completassem a idade máxima poderiam continuar os estudos, desde que fossem aplicados e tivessem bom comportamento; em 1892 e 1900, a idade escolar obrigatória era de 7 a 13 anos de idade; em 1906, de 7 a 14 para meninos e de 8 a 12 anos para meninas; em 1910, de 7 a 14 anos para ambos os sexos, podendo se estender até os 16, quando seriam excluídos da matrícula. Nas escolas mistas, a exclusão se daria ao se atingir 14 anos; em 1911, mantém-se a mesma orientação, de 7 a 16, mas os púberes de um e outro sexo, maiores de 14, poderiam ser excluídos das escolas por motivo de indisciplina; era vedada a matrícula de menores de 7 e maiores de 16 nas escolas diurnas, bem como a matrícula de menores de 16 nas escolas noturnas. Em 1920, a idade escolar obrigatória era de 7 a 14 anos; no Regulamento de 1924, manteve-se a faixa para 7 a 16 anos de idade, todavia, nos grupos escolares noturnos os menores poderiam frequentar as aulas, sob autorização do governo.

---

## A convivência intergeracional e a identidade da escola noturna

Sobre essa convivência, pode-se afirmar que, a despeito da definição de uma “idade escolar noturna” em Minas Gerais, pelo Regulamento de 1911, que determinou a faixa etária de 16 a 40 anos, as escolas noturnas mineiras se constituíram, ao longo de toda a Primeira República, como um espaço de encontro geracional, cujo traço identitário que definia os diferentes sujeitos como alunos não era o recorte etário, mas, sim, a condição social de classe, isto é, a condição de operários. Essa condição parece ter justificado a presença de crianças nas aulas noturnas, contrariando as determinações legais relativas à matrícula nas escolas noturnas.

A condição social de trabalhador era o elemento que unificava e homogeneizava o público das escolas noturnas servindo, inclusive, para justificar o descumprimento dos dispositivos legais que regulamentavam o funcionamento das escolas, bem como para justificar o menor controle, ou a falta de controle, por parte dos agentes responsáveis pelo acompanhamento, avaliação, fiscalização e bom andamento dos trabalhos escolares. Nesse caso, a escola se apresentava como uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos que a produziam cotidianamente e onde se realizavam alianças, transgressões, burlas e acordos vários, de modo a garantir a permanência dos trabalhadores no seu interior. A condição de operários, de trabalhadores, encontrava legitimidade, ainda, nos discursos proferidos no Congresso Mineiro, obtendo da elite produtora das reformas educacionais e, conseqüentemente, da política educacional mineira, o respaldo político necessário para a perpetuação dessa situação por toda a Primeira República.

A cada relatório de inspetor, considerado como um discurso portador e constituinte de uma representação de sujeito, torna-se possível reconhecer os traços constitutivos da identidade social do aluno da escola noturna, resultante da “relação de forças entre as representações impostas por aqueles que têm poder de classificar e de nomear e a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma” (CHARTIER, 2002, p. 73). Representações que dão visibilidade e que perpetuam a existência dos sujeitos que frequentam as aulas noturnas, enfrentando as adversidades sociais e naturais para apreender os “rudimentos escolares” disponibilizados pelos promotores das reformas educacionais e produtores da sociedade mineira. Sujeitos, às vezes, percebidos pelos inspetores como incapazes de alcançar algum êxito na vida escolar, “não podendo ser por menos”. O inspetor Arthur Queiroga, ao fiscalizar a escola noturna da Fábrica do Cedro, em 1917, demonstrou sua incredulidade na integração daqueles “seres já perdidos” ao analfabetismo, pois que eram “alunos duros pela passagem da idade escolar”. Assim se dirigiu ao Secretário do Interior:

Há progresso lento em tal escola, não podendo ser por menos, visto a sua natureza, tratando-se de alunos duros pela passagem da idade escolar e cansados pelo serviço mecânico durante o dia. Certo é que a professora algo faz, prestando o alto serviço de integrar ao alfabetismo seres já perdidos para ela (QUEIROGA, 1917).

Quando nos aproximamos do repertório utilizado pelos inspetores para nomear os adultos que frequentavam a escola noturna – pessoas pobres e ignorantes, em extremo; alunos duros pela passagem da idade escolar; sujeitos com cérebros já maduros; seres já perdidos –, deparamos com um universo simbólico, compartilhado pelos profissionais responsáveis pela difusão do ensino entre as camadas “rústicas” da população, que acabam por desqualificar o adulto como sujeito escolarizável. Enquanto trabalho simbólico, a linguagem, entendida como um

sistema de signos mediador da relação entre homem e realidade, é constitutiva do homem e de sua história, visto que “o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”. (ORLANDI, 2001, p. 15)

Pensando como Prost (1996, p. 312), que “as maneiras de falar não são inocentes; para além da sua aparente neutralidade, revelam estruturas mentais, maneiras de perceber e de organizar a realidade denominando-a”, pode-se afirmar que a escola noturna mineira vai se delineando como um ambiente de conflito, principalmente quando comporta num mesmo espaço e tempo a convivência entre um sujeito legitimado e um sujeito desqualificado pela escola.

Isso porque a escola moderna criada pela República reiterava a todo o momento, em suas práticas, seus programas, suas normas, seus discursos, uma escola idealizada para a infância como herdeira do novo regime que se instalava. Provavelmente, por ter sido idealizada e produzida para acolher a infância, a convivência intergeracional tenha revelado a relação conflituosa e “inconveniente” entre as alunas da escola noturna de Juiz de Fora, como explicitado pelo inspetor Lindolpho Gomes. Nesse sentido, além de a infrequência constituir um dos principais problemas da escola noturna mineira, o convívio intergeracional também se apresentava como conflituoso e responsável por sérios inconvenientes ao andamento das aulas.

---

## Os programas de ensino das escolas noturnas

Ao analisar os programas de ensino das escolas noturnas mineiras, do final do século XIX até 1925, depara-se com outra questão que sempre ocupou lugar de destaque quando o assunto é o

currículo para a EJA: a infância tomada como referência na produção dos programas de ensino ou currículos. Os programas colocavam em evidência uma representação sobre o povo mineiro e uma idealização do cidadão que as elites infligiam como missão da escola pública. Esperava-se que a escola produzisse a transformação dos “rudes e arcaicos” moradores das mais distintas regiões mineiras em homens cultos e gentis, enfim, civilizados, mediante a difusão dos ideais iluministas e democráticos.

A análise dos programas demonstra que as primeiras reformas republicanas da instrução primária não estabeleceram distinção entre os conteúdos a serem trabalhados nas escolas noturnas e diurnas. Na primeira reforma, de 1892,<sup>6</sup> a discussão dos programas e do método de ensino girou em torno da transformação das crianças em cidadãs e trabalhadoras, herdeiras da República, que estava em processo de construção, não havendo, portanto, recomendação alguma sobre os programas das escolas noturnas, o que torna razoável supor que nessas também deveriam ser trabalhadas as matérias indicadas conforme a localização geográfica da escola, isto é, se urbana ou rural.

Na discussão da reforma de 1899<sup>7</sup> também não houve menção a programas de ensino para as escolas primárias noturnas, o que leva à mesma suposição anterior de que deveria ser seguido o programa das demais escolas. A partir de 1906, com a proposição de nova reforma,<sup>8</sup> elaborou-se um novo programa para o ensino primário mineiro. Entretanto, embora o regulamento tenha estabelecido um programa único a ser adotado tanto nos grupos escolares quanto nas escolas isoladas, tal como nas discussões anteriores, não se propôs um programa específico para as escolas noturnas, o que leva a sustentar a suposição anterior.

A exigência de um programa de ensino específico para cada tipo de escola existente em Minas Gerais adveio com o Regulamento de 1911, que assim determinava no art. 280: “Terão programas especiais: os grupos; as escolas singulares, urbanas e

<sup>6</sup> Instituída pela Lei n. 41, de 3 agosto de 1892, regulamentada pelo Decreto n. 655, de 17 de outubro de 1893.

<sup>7</sup> Lei n. 281, de 16 de setembro de 1899, regulamentada pelo Decreto de n. 1.348, de 8 de janeiro de 1900.

<sup>8</sup> Implementada pela Lei n. 439, de 28 de setembro de 1906, e regulamentada pelo Decreto n. 1960, de 16 de dezembro de 1906; Decreto n. 1947, de 30 de setembro de 1906, que aprovou o programa do ensino primário. Considerada a de maior vulto na história da escola destinada à parcela mais pobre da população mineira e a tão sonhada reforma do ensino nos moldes requeridos pela modernidade republicana, a Reforma do Ensino Primário e Normal, de 1906, deu nova feição ao ensino primário, com a criação dos grupos escolares, reinventando, portanto, a escola mineira. Escola pensada nos moldes de uma modernidade, contando com: mobiliário adequado; novo método de ensino; edifício próprio; turmas seriadas; professores preparados; fiscalização profissional; etc. A reforma que se propôs pautou-se pelos princípios da racionalidade, controle e eficiência, para fazer frente à situação de precariedade em que se encontrava o sistema de instrução em Minas.

distritais; as escolas rurais; as escolas noturnas e dominicais” (MINAS GERAIS, 1911, p. 238). Dessa forma, pela primeira vez, as escolas noturnas foram contempladas com um programa próprio, definido em Regulamento. De acordo com o art. 270, as matérias de ensino dos cursos primários seriam as seguintes:

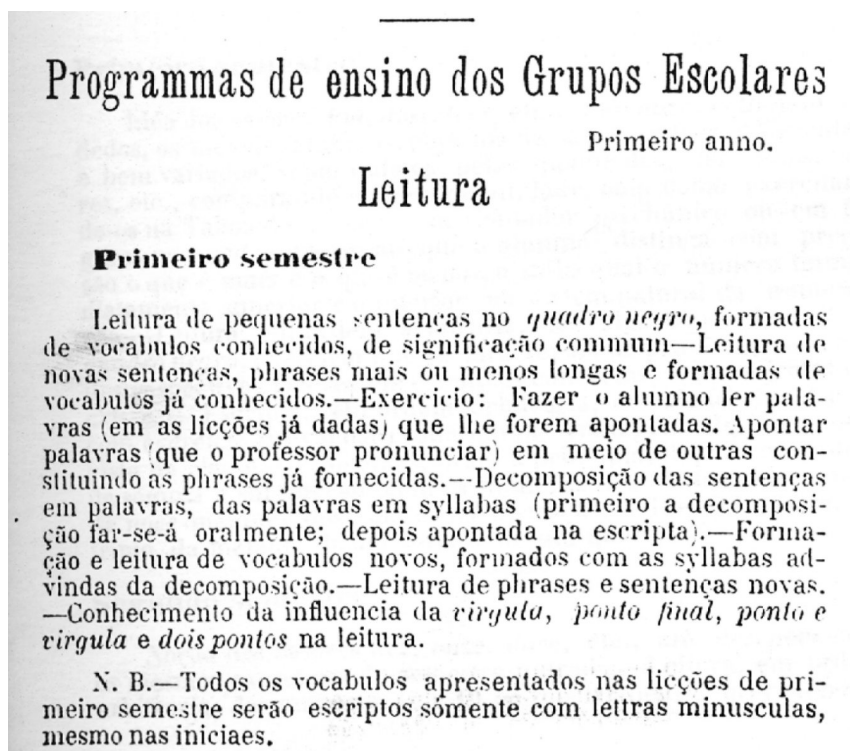
*1. Leitura; 2. Escrita e caligrafia; 3. Língua pátria; 4. Aritmética; 5. Geometria e desenho geométrico; 6. Noções de geografia; 7. História do Brasil e Instrução Moral e cívica; 8. Física e química; 9. Mineralogia, geologia, botânica e zoologia; 10. Higiene; 11. Trabalhos manuais e agricultura; 12. Desenho; 13. Música vocal e canto; 14. Ginástica e exercícios militares.* (MINAS GERAIS, 1911, p. 236-237. Grifos nossos)

O programa das escolas noturnas compreenderia apenas as dez primeiras matérias (destacadas na citação, em itálico). O art. 281 determinou que nos grupos escolares o programa compreendesse todas as matérias previstas, menos agricultura, que era matéria específica das escolas rurais: nas escolas singulares, urbanas e distritais, as mesmas matérias ensinadas nos grupos, porém simplificadas e adaptadas ao ensino simultâneo de muitas classes; nas escolas rurais, “ainda mais simplificadas”, as doze matérias, mais canto. (MINAS GERAIS, 1911, p. 238)

Nas orientações didáticas, ainda segundo o Regulamento, as “lições de língua pátria, aritmética, geografia, geometria e outras” deveriam ser “alternadamente feitas com provas práticas e escritas, em todas as classes”. Além disso, havia a sugestão de que as lições de leitura fossem ministradas juntamente com outras disciplinas, tais como língua pátria, moral, ensino cívico e outras. (MINAS GERAIS, 1911, p. 237)

A despeito da distinção, o que se tem, em cumprimento ao dispositivo que determinou a elaboração de programas próprios, é uma simplificação com a redução das matérias do programa dos grupos escolares diurnos para uso das escolas noturnas, ou a mera repetição de programas, como se pode constatar nos exemplos seguintes.

O primeiro mostra uma parte do Programa dos grupos escolares, matéria de leitura, para o primeiro semestre do primeiro ano do curso diurno (FIG. 1).



**FIGURA 1** – Parte do programa dos grupos escolares, matéria de leitura, para o primeiro semestre do primeiro ano do curso diurno.  
Fonte: MINAS GERAIS, 1912, p. 24.

No segundo exemplo, temos um trecho da mesma matéria, leitura, para o primeiro semestre, da primeira classe do curso noturno.

Os excertos dos programas comprovam a mera reprodução daquilo que era ensinado para as crianças, nas escolas diurnas.

# Programmas de ensino

DAS

## ESCOLAS NOCTURNAS

Primeira classe

### Leitura

#### Primeiro semestre

Leitura de pequenas sentenças no *quadro negro*, formadas de vocabulos conhecidos, de significação commum.— Leitura de novas sentenças mais ou menos longas e formadas de vocabulos já conhecidos.— Exercício : fazer o alumno ler, em as licções á dadas, palavras que lhe forem apontadas.— Apontar palavras, que o professor pronunciar, em meio de outras constituindo as phrases já conhecidas.— Decomposição das sentenças em palavras, das palavras em syllabas. (Primeiro — a decomposição faz-se oralmente : depois, é apontada na escripta).— Formação e leitura de vocabulos novos, formados com as syllabas advindas da decomposição.— Leitura de phrases e sentenças novas.— Conhecimento da *virgula* (,), *ponto final* (.), *ponto e virgula* (;) e *dois pontos* (:).

N. B. Todos os vocabulos apresentados nas licções do primeiro semestre, terão sómente letras minúsculas, mesmo nas iniciais.

**FIGURA 2** – Programa de ensino das escolas noturnas – leitura – 1º semestre  
Fonte: MINAS GERAIS, 1912, p. 93.

<sup>9</sup> A Escola Noturna feminina funcionou durante o período de 1913 a 1917 nas dependências do 3º Grupo Escolar da Capital. Ao que tudo indica, as aulas noturnas já funcionavam desde 1912, no 2º grupo, tendo sido oficialmente reconhecida pelo Estado, em 1913. Em 1917, as quatro classes femininas que compunham o curso noturno da Escola Feminina foram agrupadas a mais duas outras classes mistas dando origem ao primeiro Grupo Escolar noturno do Estado: o Grupo Escolar Assis das Chagas.

Como se pode constatar, não há diferença entre esses dois programas, tampouco no restante, naquilo que era comum. Poderíamos supor que a adequação do programa ficaria a cargo dos professores, porém, não havia orientações ou observações que pudessem confirmar essa suposição.

A preocupação em adequar ou elaborar um programa de ensino específico para o ensino dos adultos mineiros ocorreu, especificamente, em 1913, quando foi criada a Escola Noturna Feminina da Capital, sob a direção de Anna Cintra de Carvalho.<sup>9</sup>

O reconhecimento de que o programa não podia ser o mesmo das escolas diurnas pode ser considerado um aspecto relevante



na proposição da política de escolarização dos adultos, considerando-se que esse pensamento denotava um diferencial na preocupação dos promotores da educação em Minas Gerais, visto que, até aquele momento, os programas não apresentavam diferenças dos adotados nos cursos diurnos, dos quais se distinguiram tão somente pela supressão ou redução de algumas matérias. Entretanto, somente a partir de 1918 o programa de ensino da Escola Noturna feminina foi reformulado e estendido às demais escolas isoladas noturnas, bem como ao Grupo Escolar noturno, criado no ano anterior. As matérias estão apresentadas no quadro a seguir, juntamente com a divisão do tempo escolar:

**QUADRO 1**  
**Horário e distribuição das matérias das escolas noturnas – 1918**

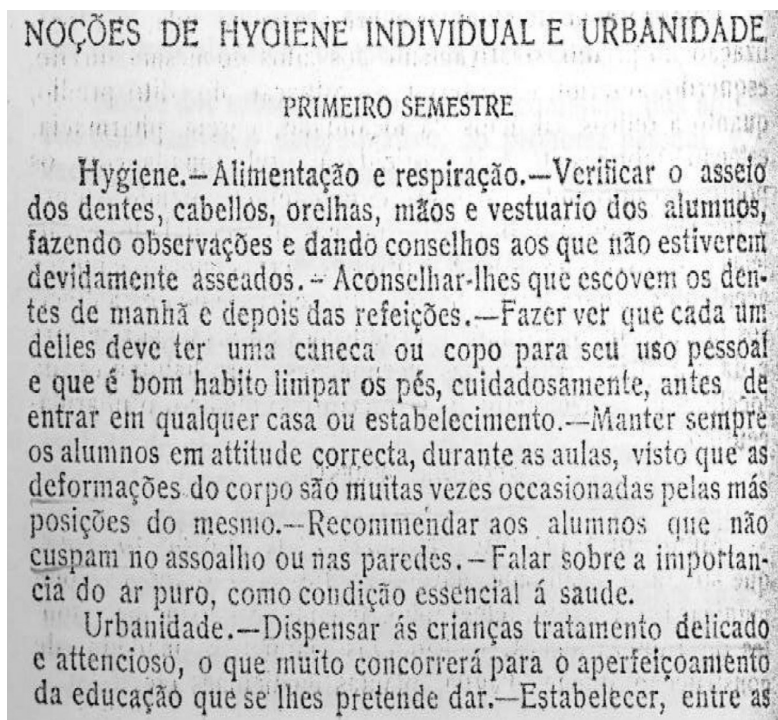
<b>Hora</b>	<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Sexta</b>	<b>Sábado</b>
10 minutos Hinos ou cânticos patrióticos					
1ª hora	Leitura e escrita 1º e 2º anos	Geografia e História 1º e 2º anos	Língua Pátria 1º e 2º anos	Aritmética 1º e 2º anos	Língua Pátria 1º e 2º anos
2ª hora	Aritmética 1º e 2º anos	Leitura e escrita 1º e 2º anos	Leitura e escrita 1º e 2º anos	Leitura e escrita 1º e 2º anos	Instrução Moral e Cívica e Higiene 1º e 2º anos
10 minutos Hinos ou cânticos patrióticos					

Com a nova reforma, implantada pela Lei n. 800, de 1920, tem-se uma nova proposta de programas de ensino para os cursos noturnos, implantada a partir de 1925.<sup>10</sup>

Nesse caso, encontramos presente no seu enunciado a recorrência aos destinatários, não somente dos programas, como também de, praticamente, toda a política educacional mineira. Como exemplo, podemos depreender do enunciado relativo ao ensino da matéria de “noções de higiene individual e urbanidade” o sujeito para quem as orientações foram pensadas e propostas.

<sup>10</sup> O Decreto n. 6.758, de 1925, é que regulamentou os programas para as escolas e grupos noturnos.

As prescrições destinavam-se, em tese, aos alunos do primeiro ano do curso primário noturno, a serem desenvolvidas no primeiro semestre do curso.



**FIGURA 3** – Programa de ensino das escolas noturnas – Noções de higiene e urbanidade – 1º semestre.

Fonte: MINAS GERAIS, 1925, p. 122.

Chama-nos a atenção, por exemplo, a seguinte instrução: “Verificar o asseio dos dentes, cabelos, orelhas, mãos e vestuário dos alunos”. Para quais alunos estariam sendo prescritas essas orientações? Podemos ali mesmo encontrar a resposta: “Dispensar às crianças tratamento delicado e atencioso”. Poderíamos considerar esses enunciados apenas como simples transmissão de informações de modo linear, porém, conforme esclarece Orlandi (2001, p. 21), não existe linearidade na disposição dos elementos da comunicação, pois,

no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produções de sentidos e não meramente transmissão de informações.

Nesse caso, esse processo é de identificação de sujeitos, de argumentação, de subjetivação, enfim, de construção de uma realidade e de uma identidade.

A continuidade do programa para o segundo semestre também nos coloca diante das ambiguidades ou contradições dos programas de ensino para os adultos.

mesmas, conversações, em phrases correctas e gentis, afim de que cultivem a affabilidade, preceito indispensavel no meio social.—Exigir que ellas se dirijam aos mais velhos e aos collegas, em phrases cortezes, e que prestem attenção a todos, indistinctamente.—Pratica de actos que exercitem na classe esta disciplina.

#### SEGUNDO SEMESTRE

Hygiene. — Os sentidos.—Prophylaxia do impaludismo amarellão, verminose, lepra, tuberculose, variola, hydrophobia etc.—Explicar que as refeições devem ser feitas vagarosamente, mastigando-se bem os alimentos.—Declarar que as fructas verdes e podres são sempre nocivas á saude.—Necessidade da boa alimentação e da regularidade das refeições.—Salientar os cuidados que os alumnos devem ter com os objectos da escola, e dizer-lhes que não devem apagar com a mão os escriptos das lousas e dos quadros negros.

Urbanidade.—Referir aos alumnos casos interessantes de urbanidade, para que elles imitem os protagonistas dos mesmos.—Ensinar-lhes a resolver pacificamente as suas desintelligencias com os companheiros de estudos e brinquedos, e a empregar phrases cortezes, quando se dirigirem a outras pessoas.—Proporcionar-lhes occasião de praticar actos de delicadeza, condemnando a grósseria.—Fazer sentir que a pessoa affavel e attenciosa é sempre bemquista na sociedade.

**FIGURA 4** – Programa de ensino das escolas noturnas – Noções de higiene e urbanidade – 2º semestre.

Fonte: MINAS GERAIS, 1925, p. 123.

Segundo as instruções gerais, essas matérias deveriam ser ensinadas “nos exercícios de todas as especialidades do programa de estudos: leitura, língua pátria, geografia, história etc.”, não constituindo, portanto, uma cadeira isolada, pois, “de cada assunto, lido ou versado na diuturna vida de relação, poderá surgir a oportunidade de um ensinamento moral ou de um preceito de urbanidade” (MINAS GERAIS, 1925, p. 20). Que ensinamentos seriam esses? O programa responde: ensinar aos alunos “a resolver pacificamente as suas desinteligências com os companheiros de estudos e brinquedos”, por exemplo. Ou ensiná-los a ser corteses com os mais velhos ou, ainda, a “não apagar com a mão os escritos das lousas e dos quadros negros” (MINAS GERAIS, 1925, p. 20).

A leitura dos programas foi iluminada pelo pressuposto de que eles traduziam o entendimento e a intenção dos sujeitos que pensavam e produziam as reformas educacionais em Minas Gerais. São, portanto, discursos autorizados, legítimos, que produzem sentidos e adquirem “valor de verdade” ao estabelecer quais os saberes a ensinar, como ensinar e a quem ensinar (FOUCAULT, 1995). Saberes autorizados e difundidos pela escola como elementos conformadores da política educacional e, bem assim, da identidade do aluno da escola noturna, nas primeiras décadas do século XX.

O programa de ensino das escolas noturnas estaria, refletindo com Orlandi (2001), construindo tanto os sujeitos da escola noturna quanto estabilizando sentidos que viriam a se consolidar e a se cristalizar ao longo da história da educação. Isso porque os discursos cumprem uma função simbólica e ideológica, que é a de constituir o homem e sua história tornando possível tanto a “permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”. Nesse sentido, o “trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”. (ORLANDI, 2001, p. 15)

Por outro lado, o que se apresentava como signo de mudança acabou refletindo uma grande tensão entre os grupos intergeracionais que frequentavam a escola noturna mineira, bem como ao que a escola teria que lhes oferecer em termos de saberes, condutas, etc. Tensão que acenaria talvez para a necessidade de construir ou de reconhecer qual seria a identidade da escola noturna e, bem assim, dos sujeitos aos quais todo esse conjunto normativo se referiria ou se destinaria, de fato.

---

## A articulação entre Estado e sociedade civil nas políticas de escolarização do adulto

O estudo da política de escolarização da população trabalhadora nesse período evidencia que a atuação do Estado esteve sempre articulada a outros setores da sociedade, o que significa pensar na consolidação da política de educação de adultos tendo como base as iniciativas de origem não estatal, particulares, sindicais, religiosas e associativas. O que se percebe é que esse tipo de participação é sempre questionado, como se pode acompanhar nos debates atuais sobre a EJA, quando o reclamo do tipo de envolvimento do Estado com essa modalidade da educação assume caráter de denúncia. A análise das políticas públicas, especialmente a partir dos anos finais da década de 1980, evidencia o movimento de participação e reconhecimento efetivo da sociedade civil como parceira na discussão das políticas públicas para a EJA no país. Desde a década passada exige-se, além da manutenção dessa condição, a efetivação do princípio político fundamental da gestão democrática, que é o compartilhamento das principais decisões para a área.

Essa rede de parcerias traz em sua origem o questionamento sobre as políticas para a educação do jovem e do adulto, com base no que os estudiosos definem como “desobrigação” ou “descompromisso” por parte do Estado em relação à EJA. Essa “desobrigação” teria como uma de suas faces o tipo de envolvimento, ou de compromisso, que o governo deveria ter com essa modalidade, reclamado ainda mais a partir da Constituição de 1988.

O que se questionava era o fato de que esse reconhecimento deveria implicar imediatamente a definição, como correlato, da figura da obrigação, ou seja, do sujeito do dever que é – no caso, o Estado –, em cuja alçada está situada essa etapa da escolaridade (CURY, 2002). O que se questiona, entretanto, em termos de atendimento educacional aos sujeitos jovens e adultos, é a existência e a permanência de uma política baseada na proposição de campanhas e programas, e que essa configuração política é que levou à ampla participação da sociedade civil e de grupos privados na concepção e manutenção de iniciativas diversas ligadas à alfabetização de jovens e adultos, assumindo, assim, o que deveria ser responsabilidade do Estado. (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Ao apontar as consequências dessa “desobrigação e progressivo abandono” da EJA, os estudiosos da área afirmam que foi exatamente essa forma de ação que levou a sociedade civil a se posicionar e a pressionar o governo a articular as iniciativas existentes no país, o que teria resultado na constituição de diversos fóruns estaduais e distritais de EJA e, no âmbito do Ministério da Educação, na criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (PAIVA, 2004; SOARES; SILVA, 2008). A criação da SECAD é considerada o divisor de águas entre o período da “desobrigação e o início de uma nova fase marcada pela busca de uma articulação nacional das políticas voltadas para a EJA”<sup>11</sup> (SOARES; SILVA, 2008). A postura reivindicativa atual, assumida pelos estudiosos, gestores

<sup>11</sup> Essa nova fase é que teria possibilitado ao país a aprovação da candidatura à realização da VI CONFINTEA pela UNESCO. O reconhecimento internacional não é indicativo, porém, de que se tenha, ao menos, consolidado as proposições da última conferência. Por isso, pode-se afirmar, com bastante convicção, que a VI CONFINTEA ainda deparará, no Brasil, com questões históricas ainda não resolvidas ou compreendidas pelos próprios governantes.

e educadores, reunidos nos eventos nacionais sobre a EJA é a de que a sociedade seja considerada “colaboradora” na formulação coletiva de suas políticas. Isso nos coloca diante de uma nova situação, qual seja: o reclame dos representantes da EJA deixa de ser que o Estado a assuma, realmente, constituindo políticas públicas no sentido estrito da palavra, e incorpore a sociedade sob o princípio da colaboração. O que poderia ter gerado essa mudança de posicionamento político ou conformação no campo? Seria o reconhecimento de que esse é um dos traços característicos das políticas para a EJA no país?

Pode-se afirmar que legitimar a sociedade civil como um dos agentes responsáveis pelas políticas para a EJA representa o reconhecimento de uma forma de atuação histórica na educação dos adultos que pode, inclusive, nos levar a inquirir e compreender melhor o que significa “desobrigação” ou “progressivo abandono” do Estado para com essa modalidade. Isso porque a história da educação de adultos nos mostra que, para o atendimento educacional aos adultos, especialmente pelas escolas noturnas, o Estado contava com uma ampla rede que incluía particulares, órgãos associativos, empresários e Igreja Católica, tendo como prática, em termos de financiamento, a destinação de subsídios na forma de auxílio pecuniário ou de materiais e utensílios escolares ou livros de escrituração e didáticos. Ressalte-se, ainda, a existência de uma diversidade de iniciativas privadas destinadas à instrução de adultos que já aconteciam antes mesmo da publicação do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, de Leôncio de Carvalho, criando cursos noturnos especialmente para adultos analfabetos. Nesse caso, tornam-se bastante oportunas a identificação e a compreensão dos traços que delinearam a constituição das políticas educacionais para a EJA nos primórdios da República para a elucidação das complexas e intrincadas relações existentes entre o Estado, a sociedade civil e as políticas públicas de escolarização de adultos, em Minas.

---

## Considerações finais

Esta breve reflexão nos coloca diante da construção histórica da educação dos adultos mineiros. Para além da simples preocupação ou enunciação discursiva, a instrução primária de adultos foi se consolidando por meio de uma gama de iniciativas de natureza pública e particular, bem como de iniciativas promovidas por associações, caracterizando determinada forma de atendimento educacional, assegurada por ampla rede de relações sociais, que passa a se constituir e a se tornar parte das políticas educacionais ao longo de décadas, permanecendo, inclusive, nos dias de hoje. Nesse caso, considera-se a hipótese de que em Minas Gerais, a partir da instauração do regime republicano, tenha-se desenvolvido uma política educacional que incorporou os adultos como destinatários, especialmente via instrução primária noturna, que contava não apenas com a participação do Estado, como também de particulares e de associações.

Entretanto, a despeito dessa incorporação, o que se percebe é que a centralidade na criança, como sujeito da educação, já insinuada nos discursos das elites políticas que propugnavam uma formação para o trabalho que começasse na infância, torna-se indiscutível e se expressa ao longo de praticamente toda a legislação educacional, nos discursos dos políticos e intelectuais, nos relatórios dos inspetores, nos programas de ensino etc. No caso da escolarização dos adultos, as escolas noturnas apresentam ambiguidades e contradições na política educacional mineira, revelando um processo de construção encharcado dos princípios pedagógicos mais modernos, difundidos no seu tempo, em concordância com o pensamento pedagógico da época, do qual sobressaem a infância como fundamento de construção e de organização das práticas e dos discursos relativos à escola.



Essa opção poderia explicar o encaminhamento político e o rumo das políticas para o atendimento educacional do trabalhador mineiro. Não é novidade o fato de que a escola moderna tenha na criança a centralidade de todo o processo educativo, seja na construção e prescrição de métodos pedagógicos, seja na obrigatoriedade escolar ou, ainda, na produção de um espaço e tempo escolares específicos. A escolarização da infância, como destaca Veiga (2005), pode também ser identificada nas reformas escolares do final do século XIX em todo o Ocidente, com base nas próprias “operações escriturísticas” da administração pública. Como destaca a autora, “a escolarização da infância a partir do século XIX foi o objetivo central dos procedimentos relativos à normatização da instrução pública elementar” (VEIGA, 2005, p. 77). O esforço para tornar a infância escolarizada pode, assim, ser apreendido no conjunto da legislação da instrução pública, pois é nesse *corpus* que estão as prescrições que tencionaram produzir as condições específicas para que tal esforço se concretizasse, alcançando o objetivo a que se propunha.

Outra questão a pensar diz respeito à forma de atuação do Estado em relação à política educacional. Essa forma histórica de atuação política pode auxiliar na reflexão sobre a cobrança feita ao Estado quando ele se apresenta ao campo da EJA como “descompromissado”. Seria mesmo descompromisso ou determinada forma de atuação que se tornou recorrente na história da EJA? Obviamente, compreendê-la não significa aceitá-la e se conformar com esse encaminhamento político, mas pode ajudar na construção de argumentos que estimulem a proposição de novas opções, escolhas ou de novas formas de compromisso.

Ao iniciar-se este trabalho, foram destacadas algumas questões que são consideradas desafios para a EJA contemporânea e que, pode-se afirmar, se encontram na gênese da história da educação de adultos republicana – por exemplo, a questão da

identidade dessa modalidade da educação. Vários estudiosos da EJA defendem a necessidade de sua reconfiguração perante o Poder Público e de construção de políticas que a compreendam como um campo específico que comporta os sujeitos jovens, os adultos e os idosos, ou seja, como um campo distinto daquele que acolhe a infância. Esse parece um longo processo, ainda em curso, mas já com grandes conquistas, principalmente em razão dos investimentos dos pesquisadores em evidenciar a especificidade da EJA.

Sobre o olhar retrospectivo e sua importância na escrita da história, Certeau (2000, p. 34) já advertia que, “ainda que seja uma redundância é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente”. E, na produção da história, o que se faz é nada menos do que extrair o que interessa do passado, com base nessas questões, e produzir uma trama a partir do itinerário escolhido. Obviamente, nosso repertório não abarca todas as questões possíveis ou importantes, mas nos permite conhecer e explicitar muitas coisas sobre o tempo passado.

---

Recebido em 20/11/2009

Aprovado em 4/12/2009

**EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS: A READING OF THE PAST STARTING FROM A PERSPECTIVE OF THE PRESENT**

**Abstract**

*This paper presents a reflection on the Education of Youth and Adults (EJA), based on a dialogue between the republican education policy of the late nineteenth and early decades of the twentieth century, and some issues raised by contemporary discussions in EJA. It is with a current outlook on this arrangement that reflects on challenging aspects in the field of adult education and looks, at the beginnings of educational policy, for elements that allow a reinterpretation of these challenges and, as such, another way to understand them, establishing an initial dialogue that leads to greater understanding of the history of adult education in Minas Gerais. This is a work inspired by the theoretical and methodological contributions of Cultural History, which used a variety of documents such as terms of technical inspection of education, letters sent and received by the Secretary of the Interior; minutes of examinations; applications and, also, by the educational legislation on file in Minas Gerais Public Archives. It can be argued that the education of adults, especially at night schools, places us face-t-face with the ambiguities and contradictions of education policy in Minas Gerais, allowing a building process imbued with the most modern pedagogical principles, disseminated in its time, and in agreement with the pedagogical thinking of the early Republic, which distinguishes childhood as the foundation for the construction and organization of practices and discourses on the modern school.*

**Key-words:** Education policy. Youth and Adults (EJA). Night school. History of adult education.

**ÉDUCATION DES JEUNES ET DES ADULTES: UNE LECTURE DU PASSÉ À**

## Résumé

### **PARTIR D'UNE LECTURE DU PRÉSENT**

*Ce travail réfléchit sur l'Éducation des Jeunes et des Adultes (EJA) à partir d'un dialogue entre la politique éducationnelle républicaine de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et celle des premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, tout comme certaines questions apportées par les discussions contemporaines à la EJA. On réfléchit sur des aspects qui constituent de véritables défis dans le domaine de l'éducation d'adultes, et l'on cherche, dans les débuts de la politique éducationnelle, des éléments susceptibles de rendre possible la lecture de ces défis. Ainsi, on établit un dialogue initial afin d'offrir au lecteur une plus grande compréhension de l'histoire de l'Éducation des adultes dans l'État du Minas Gerais. Il s'agit d'un travail inspiré des contributions théorico-méthodologiques de l'Histoire Culturelle; ce travail s'est appuyé sur des documents tels que: des termes d'inspection technique d'enseignement; des courriers expédiés et reçus par la Secretaria do Interior; des comptes-rendus d'examens; des requêtes et aussi les législations éducationnelles appartenant au patrimoine de l'Arquivo Público Mineiro (Les Archives Publiques de l'État du Minas Gerais). On pourrait affirmer que la scolarisation des adultes réalisée par les cours du soir nous met devant des ambiguïtés et des contradictions intrinsèques à la politique éducationnelle mineira, ce qui dévoile un processus éducationnel plein de principes pédagogiques modernes, assez répandus actuellement mais en consonance avec la pensée pédagogique des débuts de la République. De ce processus ressort l'enfance en tant qu'élément fondamental pour la construction et pour l'organisation des pratiques et des discours relatifs à l'école moderne.*

**Mots-clés:** *Politique éducationnelle. Éducation des Jeunes et des Adultes (EJA). Cours du soir. Histoire de l'éducation des adultes.*