

Rhafaela R. B. Beriula

# Discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos



# **DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Rhafaela Rico Bertolino Beriula**



### **ISCI Livros**

isciweb.com.br/livros  
Publicação de livros.

Isciweb.com.br/revista  
Publicação de artigos científicos.

### **Conselho editorial:**

Prof.<sup>a</sup> Me. Luzinete da Silva  
Mussi (Editora-chefe)  
Dr. Léo Ricardo Mussi  
Prof. Esp. Lúcio Mussi Jr.

### **Atenção!**

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa do autor (art. 184 do Código Penal e Lei no 9.610, de 19 de fevereiro de 1998).

B482d Beriula, Rhafaela Rico Bertolino -

Discursos sobre a educação de jovens e adultos /  
Rhafaela Rico Bertolino Beriula. - 1 ed. – Sinop, MT:  
Instituto Saber de Ciências Integradas, 2026.  
162 p.

ISBN livro digital: 978-85-68669-59-4

ISBN livro impresso: 978-85-68669-60-0

1. Assunto geral 2. Assunto específico

I. Título. II. Beriula, Rhafaela Rico Bertolino

CDD: 370

CDU: 37

## **Sobre a autora:**

### **Rhafaela Rico Bertolino Beriula**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em 2014. Especialista em Docência no Ensino Superior e em Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), em 2017. Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL/UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop-MT, com mestrado realizado entre 2018 e 2020. Atualmente (2026), é doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/CAPES). Participa do Grupo de Pesquisa e-urbano (LABEORB/UNICAMP), do Grupo de Pesquisa Educação Científico-Tecnológica e Cidadania (UNEMAT/Sinop) e do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas e Educação (LaPPE/UNEMAT/Juara). É professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso, no Câmpus Universitário de Juara-MT, atuando no curso de Licenciatura em Pedagogia, e integra também o quadro efetivo de servidores técnico-administrativos da mesma instituição.

Eu fui pra escola pra aprender a ler e escrever,  
e não pra pintar patinhos com lápis de cor!  
**Maria Doralice dos Santos (minha avó paterna)**

## Sumário

|                                                                                                                                                                                                                      |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CAMINHOS INTRODUTÓRIOS .....</b>                                                                                                                                                                                  | <b>8</b>   |
| <b>1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>                                                                                                                                                                         | <b>10</b>  |
| 2.1 A educação de adultos no Período Jesuítico: os sentidos de<br>educação no discurso fundador.....                                                                                                                 | 31         |
| 2.2 Silenciamentos e exclusões: sentidos que marcam a<br>educação de adultos no Período Pombalino e Joanino.....                                                                                                     | 38         |
| 2.3 Período Imperial: a educação para adultos como filantropia<br>e os sentidos de analfabeto no discurso dos jurídico político<br>brasileiro sobre educação .....                                                   | 43         |
| 2.4 Primeira República, Era Vargas e República Populista: da<br>vergonha internacional à pedagogia da autonomia proposta por<br>Paulo Freire, a alfabetização de adultos nos movimentos de<br>educação popular ..... | 58         |
| 2.5 A educação destinada a adolescentes e adultos no<br>movimento de sentidos da Ditadura Militar .....                                                                                                              | 78         |
| 2.6 A Educação de Jovens e Adultos na Nova República: do<br>fim da Ditadura Militar em 1985 a 1999.....                                                                                                              | 91         |
| 2.7 Os discursos sobre Educação de Jovens e Adultos a partir<br>dos anos 2000 na Nova República .....                                                                                                                | 106        |
| <b>3. A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO<br/>    GROSSO.....</b>                                                                                                                                 | <b>128</b> |



## **CAMINHOS INTRODUTÓRIOS**

Este livro resulta da publicação de parte da dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras, Linha de Pesquisa Estudos Linguísticos, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Câmpus Universitário de Sinop, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, sob orientação da Profa. Dra. Tânia Pitombo de Oliveira, defendida no ano de 2020. Passados alguns anos da defesa, esta publicação se apresenta como gesto de retomada de uma pesquisa que, longe de se encerrar naquele momento, continua produzindo questionamentos e convocando reflexão, especialmente diante da permanência das tensões que atravessam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Ao retomar parte da dissertação em formato de livro, não se trata apenas de republicar um texto já escrito, mas de recolocar em circulação uma discussão que permanece necessária. A Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, constitui-se como um espaço de disputas, apagamentos, reivindicações e contradições, o que exige que seu funcionamento seja pensado para além de uma leitura meramente cronológica ou documental. Nesse sentido, este livro propõe compreender a produção de discursos acerca da educação voltada para jovens, adultos e idosos, partindo do limiar da chegada dos padres jesuítas durante a colonização do Brasil até formulações mais recentes, como o Programa Novos Caminhos, de 2019, a 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências e as discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular.

O que está em jogo, portanto, não é somente descrever acontecimentos históricos ou listar políticas públicas destinadas à modalidade, mas buscar compreender de que modo a EJA vai sendo significada ao longo da história e sob quais condições de produção ela passa a ser apresentada da maneira como a conhecemos na atualidade. Interessa, assim, observar os movimentos de permanência e deslocamento dos sentidos sobre a educação de jovens, adultos e idosos, bem como os efeitos produzidos por discursos jurídicos, pedagógicos e governamentais que incidem sobre essa modalidade de ensino.

Para tanto, o trabalho se ancora teoricamente na Análise de Discurso de filiação materialista, compreendendo que os sentidos não são evidentes nem transparentes, mas historicamente produzidos nas relações entre língua, sujeito, ideologia e história. A partir dessa perspectiva, a EJA não é tomada como dado natural, homogêneo ou estável. Ao contrário, ela é lida como objeto simbólico atravessado por disputas de interpretação, por memórias discursivas e por formações ideológicas que produzem determinados efeitos de verdade sobre o que seja educar jovens, adultos e idosos em diferentes momentos da sociedade brasileira.

Nessa direção, discutir a EJA implica também discutir os avanços e retrocessos que marcaram sua constituição histórica no Brasil. Implica compreender que os discursos que a significam frequentemente se apoiam em noções como igualdade, democracia, inclusão e cidadania, ao mesmo tempo em que silenciam desigualdades estruturais, descontinuidades políticas e formas de marginalização que persistem no interior das próprias ações destinadas à modalidade. Ainda, torna-se fundamental problematizar os discursos jurídicos governamentais sobre a EJA no estado de Mato Grosso, uma vez que eles também participam da rede de formulações que sustentam certos modos de dizer, de administrar e de legitimar essa educação.

Assim, este livro se inscreve como um gesto de leitura sobre a história da EJA e sobre os modos pelos quais ela é discursivizada. Mais do que oferecer respostas fechadas, busca-se abrir espaço para a reflexão acerca das condições históricas e ideológicas que sustentam a produção de sentidos sobre a modalidade. Ao publicar parte desta dissertação em formato de livro, reafirma-se a importância de manter em circulação discussões que possibilitem ler a EJA não como questão secundária no campo educacional, mas como lugar importante para compreender o próprio funcionamento da educação brasileira e os modos como o Estado e a sociedade significam os sujeitos aos quais essa educação se destina.

## 1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

São numerosos os delineamentos e os métodos pelos quais a educação escolar destinada a jovens, adultos e idosos tem se manifestado na sociedade ao longo dos anos. Durante esta caminhada, marcam-se começos e pausas, construções e desconstruções, recomeços e outros (re)começos, deixando rastros que significam o devir histórico de um lugar, atravessando o sujeito e o constituindo socialmente, ideologicamente, historicamente e juridicamente, marcando-o pelo elo integrante da linguagem com a história no simbólico. Assim tem sido no decorrer dos caminhos da educação e no itinerário da vida humana, entrelaçadas nas histórias de pessoas jovens, adultas e idosas que, por algum motivo, não completaram ou não tiveram acesso ao tão enunciado ambiente escolar, presente no Brasil desde a ocupação das terras indígenas pelos navegantes portugueses, mais precisamente, segundo Leite (2013), quando os jesuítas estabeleceram no país o primeiro delineamento de educação pública religiosa.

Mas, antes de ofertar a catequese aos indígenas e propor o início da educação pública religiosa, os jesuítas estabelecem a construção de aprendizagem com os adultos já ao desembarcar no Brasil. A partir do contato linguístico, começam a construir as primeiras listas de palavras indígenas, através da gramatização da escrita e dos dicionários, “Para os religiosos, aprender a língua é uma forma de apreender a cosmologia indígena, e, assim, melhor tratar os caminhos mais adequados para uma conversão dos sentidos indígenas em católicos.” (MARIANI, 2018, p. 17). Sobre isso, Auroux (2014, p. 65) aponta que o processo de gramatização de determinada língua é conduzida pelos instrumentos de descrição e instrumentalização que ocorrem através das tecnologias da gramática e do dicionário.

De acordo com Mariani (2018, p. 25), a partir da tecnologia da gramática, há a instauração da colonização linguística vinculada ao imaginário europeu, histórico e ideologicamente constituído: “A descrição gramatical da língua tupi, feita pelo Padre José de Anchieta no final do século XVI, é herdeira ao mesmo tempo da necessidade de colonização com evangelização pedagógico-linguística e desta nova tradição tecnológica que circula no pensamento linguístico europeu.”

Por um extenso período – do Período Colonial até a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 –, a vida escolar foi negada a

grande parcela da população brasileira, mais especificamente, foram desterritorializados do espaço escolar os jovens, adultos e idosos, em sua maioria negros, das camadas sociais menos favorecidas historicamente e socialmente que, por serem julgados e designados como sujeitos periféricos da sociedade civil, eram colocados à margem do processo de escolarização. Leite (2013), pontua que, juridicamente, o direito à educação é garantido a partir de 1988 com a Constituição, mas, ainda hoje há a exclusão dos sujeitos do espaço escolar.

Assim, após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) e a instauração da LDB 9394/1996, o discurso ‘educação para todos os cidadãos’<sup>1</sup> ressoa parafrásticamente nesses e em outros arquivos que se referem à EJA.

A paráfrase ‘educação para todos os cidadãos’ é encontrada nos arquivos na dimensão temporal expressa na forma cronológica, contudo, de acordo com Orlandi (2017) o sentido que o enunciado reverbera provoca o movimento no tempo, nos espaços, nos sujeitos e nos sentidos que se constituem no mesmo – paráfrase – e no diferente – polissemia –, formando a memória constitutiva que, segundo Orlandi (2017c, p. 75), “[...] a memória constitutiva é uma rede de filiações de sentidos que podem se deslocar, portanto, uma rede em que se produz o mesmo e a diferença.”

Sobre paráfrase e polissemia, Orlandi (2009a) aponta que as condições de produção do discurso ocorrem na articulação de dois processos vultuosos, que marcam o funcionamento da linguagem: o ‘mesmo’ e o ‘diferente’ que, na AD, são nomeados de processos parafrásticos e processos polissêmicos. Desta maneira, pode-se evidenciar que o funcionamento da linguagem só é possível através da relação contraditória que ocorre no jogo parafrástico e polissêmico.

Sob o processo parafrástico, Orlandi (2012a, p. 25) aponta que “[...] é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem).” Nesse sentido, a paráfrase está no espaço da estabilização, onde reitera o ‘mesmo’, que é o retorno de dizeres já sedimentados. Ou seja, repete o mesmo jogo de palavras, que possui o mesmo sentido, mesmo que seja enunciado por locutores diferentes em espaços diversos. Pode-se dizer então que o processo parafrástico retoma o ‘mesmo’ no espaço do dizível, que está na memória.

---

1 Segundo Boto (2003), no ano de 1792 foi apresentado o relatório idealizado por Condorcet na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa Francesa, nele havia a primeira declaração que reivindica a educação para todos, independentemente da idade. Tal ação, que ocorreu durante a Revolução Francesa, desliza seus sentidos até os dias atuais onde, a defesa de uma educação para todos percorre grande parte da extensão mundial, em defesa de um ensino gratuito que oportunize acesso para a população.

A enunciação é proferida pelo sujeito que marca e apresenta sua posição, seu lugar sócio-histórico-jurídico-ideológico. Pêcheux (2006, p. 53) apresenta que,

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação.

A memória também faz parte das condições de produção do discurso e, quando pensada em relação ao discurso é nomeada como ‘interdiscurso’. O interdiscurso é caracterizado como o lugar da construção dos elementos pré-construídos marcados pelo esquecimento, ou seja, é o lugar do já-dito, do que foi enunciado antes, em outro espaço, por outros sujeitos, é o que foi significado pela história e pela língua e foi esquecido. Nesse sentido, Pêcheux (2014c, p. 149), utilizando-se parafrásticamente das palavras de Althusser (1980), chama de interdiscurso “[...] esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas [...]”.

A memória discursiva é formada por esquecimentos, para que possa agir no interdiscurso. Os esquecimentos são apresentados por Pêcheux (2014c) através de duas formas: o esquecimento nº 1 é o esquecimento ideológico, remetido ao inconsciente, o qual permite a ilusão de que o sujeito é a origem do dizer, a fonte dos sentidos, quando, na realidade, o sujeito retoma os já-ditos, assim, o sujeito não consegue se ver fora da formação discursiva que o domina. “Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade.” (ORLANDI, 2015, p. 33).

O esquecimento nº 2 é da ordem da enunciação onde, de acordo com Pêcheux (2014c, p. 161), “[...] todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase [...]”, assim, compreende-se que todo enunciado feito pelo sujeito poderia ser outro, devido ao jogo das famílias parafrásticas que se encontram nas formações discursivas. O esquecimento nº 2 toma o sujeito na ilusão referencial “[...] nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim.” (ORLANDI, 2015, p. 33).

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ilusões não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. (ORLANDI, 2015, p. 34).

Já o processo polissêmico é tomado, por Orlandi (2012a, p. 25), como “[...] o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem).” A polissemia provoca o ‘diferente’ no discurso, reitera o ‘outro’, ou seja, há a possibilidade de enunciar as mesmas palavras, mas com sentidos diferentes em relação às posições sujeitos e espaços discursivos. O jogo polissêmico no discurso possibilita o deslocamento dos sentidos, o que produz a ruptura dos processos de significação, evidenciando novas formas de sentidos para àquelas palavras.

A paráfrase ‘educação para todos os cidadãos’ foi e é amplamente divulgada, o que provocou a construção de medidas que buscaram democratizar o acesso ao ensino gratuito e público. Contudo, de acordo com as afirmações de Leite (2013), o acesso à escola ainda não foi garantido, uma vez que, apesar da EJA ser embasada pelo discurso jurídico governamental, ainda não há ações afirmativas, permanentes e de qualidade. A educação para ‘todos’ os cidadãos é enunciada em lei, mas falha por causa da individuação da forma-sujeito histórica do Estado (ORLANDI, 2016). Sobre a falha na educação, Orlandi (2016, p. 70) disserta que,

Na sociedade capitalista, faz parte das atribuições do Estado que ele se ocupe da educação para todos aqueles que estão em idade de serem educados. Mas, embora a educação seja um argumento sempre presente em campanhas políticas e em discursos do governo, para mostrar que trabalham em política pública social, sabemos que não há projetos, nem investimentos reais e suficientes para a educação social. Neste sentido, podemos dizer que o estado falha, produzindo a falta, que estigmatiza os sujeitos que são atingidos por ela.

Ao longo dos anos, modos e tipos de educação perpassaram pelo país por meio de reformas, metas, programas, planos e leis construídos e encerrados pelos governos, além das ações de instituições populares e Organizações não Governamentais (ONGs) que expandiram a democratização ao acesso – como por exemplo ações relacionadas à alfabetização de adultos – através da educação popular. Nessas variadas propostas há a presença do ensino tradicional, do ensino proposto por Paulo Freire, do ensino

tecnicista<sup>2</sup>, entre outros que foram se modalizando conforme os avanços políticos, econômicos, culturais e tecnológicos que sobressaltaram o final do século XX, e constituem os atuais e cibernéticos espaços no século XXI em sua potencialização do/no digital.

Contudo, as ações cometidas até o momento ainda não foram suficientes para reduzir o índice de pessoas, acima de 15 anos, que não são alfabetizadas ou, não completaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O IBGE (doravante Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) apresentou em junho de 2019 os resultados obtidos no módulo de Educação, deliberado pela Pnad Contínua realizada no ano de 2018. Os dados revelam que houve um pequeno decréscimo de 0.1 pontos percentuais (p.p.) comparado com o ano de 2016, o que leva ao número de 11,3 milhões de pessoas analfabetas<sup>3</sup> que vivem no Brasil (IBGE, 2019a).

Durante os dois anos apenas 121 mil pessoas foram alfabetizadas, um número extremamente baixo, principalmente se relacionar esse índice ao que propõe o discurso do Plano Nacional de Educação<sup>4</sup> (PNE) na meta 9: “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.” (BRASIL, 2015, p. 159).

É interessante destacar que, o discurso aflorado pelo PNE, define o discurso jurídico governamental educacional enunciado e estabelecido pelo governo; ou seja, o discurso do Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem seu poder enunciado por um modo de produção dominante, o governo, que sustenta efeitos de sentidos nos confrontos e nas relações de força e poder. De acordo com Althusser (1980), o governo é um Aparelho Ideológico do Estado, uma instituição regida, organizada e planejado, construída para desempenhar e garantir as ações dominantes do Estado. Conforme Althusser (1980, p. 43), os Aparelhos Ideológicos do Estado se estendem em duas percepções:

[...] na teoria marxista, o Aparelho de Estado (AE) compreende o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc., que

---

2 Ensino tradicional: visa o ensino padronizado, onde o professor é o sujeito ativo na relação de ensino e aprendizagem; Ensino proposto por Paulo Freire: através da pedagogia que indica que a ‘leitura de mundo precede a leitura da palavra’, o aluno se torna sujeito ativo na sala de aula, atribuindo sentidos de aprendizagem a partir de suas experiências de vida; Ensino tecnicista: propõe o ensino voltado para a o mercado de trabalho através de um currículo pré-definido que estabelece todas as ações dos professores e dos alunos (FREIRE, 2018) (PAIVA, V., 2015).

3 O IBGE mensura o nível de alfabetização da população brasileira tendo como referência, o saber ler e escrever um bilhete simples, como por exemplo, ‘João foi ao banco’ (IBGE, 2019b).

4 O Plano Nacional de Educação (PNE) foi instaurado pela lei nº 13.005/2014, que o aprovou e lhe concebeu outras providências. O PNE determina para a política educacional brasileira diretrizes, metas e estratégias que visam melhorar a educação no país entre os anos de 2014-2024 (BRASIL, 2015).

constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora o Aparelho Repressivo de Estado. Repressivo indica o Aparelho de Estado em questão <<funciona pela violência>>, – pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo administrativa, pode revestir formas não físicas).

Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidade que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas.

Os AIE indicados por Althusser (1980) são, o AIE religioso, o AIE escolar, o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político, o AIE sindical, o AIE da informação e o AIE cultural (ALTHUSSER, 1980, p. 43-44). Assim, com base nos AIE, todo discurso está envolto das relações movimentadas pelas lutas ideológicas, ou seja, por ações que ocorrem na exterioridade, que transpassa a língua e a ideologia.

O discurso, por sua vez, carrega em seu significado ‘palavra em movimento’, a qual segundo Orlandi (2015, p. 8) proporciona “Movimentos dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem.” Para a autora, o discurso é caracterizado como prática social, histórica, jurídica e ideológica do sujeito, provocando assim, efeitos de sentidos entre locutores. Dessa forma, pode-se compreender que o discurso é o encontro entre língua e história, em constante relação com a ideologia.

Dessa forma, consoante com Orlandi (2012a, p. 70, grifo nosso), o discurso – o objeto de análise da AD – não deve ser caracterizado apenas como um conjunto de textos, mas sim, como prática, sendo que “[...] o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito.”. Prática, pois, para buscar compreender o discurso em suas tessituras, não se faz a análise dos produtos do discurso, mas dos processos de produção, evidenciando o enunciador na posição sujeito, o modo social de produção de linguagem e toda a exterioridade que o constitui, ou seja, nos movimentos sócio-histórico e ideológicos, uma vez que, “Todo discurso se produz em certas condições.” (ORLANDI, 2012a, p. 36).

Pode-se apontar então que, a ideologia é um processo imaginário que se conduz e se apresenta na realidade de cada sujeito – em sua situação de fala e sua posição sujeito –, é um dizer que já é estabelecido como evidente/natural/normal. Assim, segundo Pêcheux (2014c, p. 149), a ideologia é aquilo que se estabelece quando se observa o modo de constituição dos sujeitos e da produção dos sentidos, que “[...] fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas.”

Assim, de acordo com Pêcheux (2014c, p. 146, grifo do autor), a ideologia é

aquela que fornece as “[...] evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados.” Desta maneira, pode-se compreender que a língua funciona a partir das formações ideológicas, e possui a materialidade que se faz passível de produzir sentidos, dando lugar à possíveis interpretações. Assim, “O discurso materializa a ideologia, constituindo-se no lugar teórico em que se pode observar a relação da língua com a ideologia.” (PITOMBO-OLIVEIRA, 2007, p. 21). Compreende-se então que, a ideologia pode ser vista como uma relação imaginária que os sujeitos constroem a partir das condições de existência elaboradas nos já-ditos.

História, língua, sujeito e enunciações são movidos pela ideologia, o que poderia ser escrito como: a ideologia é uma das matrizes do sentido. Nesta conjuntura, segundo Orlandi (2007, p. 96-97), é possível dizer que a ideologia “[...] representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de “evidência”, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como “natural”.”

No tocante a ideologia, corrobora-se com Orlandi (2012a, p. 74) quando destaca que,

Podemos observar, dessa forma, os efeitos da ideologia: ela produz a aparência da unidade do sujeito e a da transparência do sentido. Estes efeitos, por sua vez, funcionam como “evidências” que, na realidade, são produzidas pela ideologia. Tomá-las como uma realidade é ficar submerso na ideologia, na sua construção enquanto evidências. Para não fazê-lo, isto é, para exercer uma função crítica, é preciso levar em conta dois fatos:

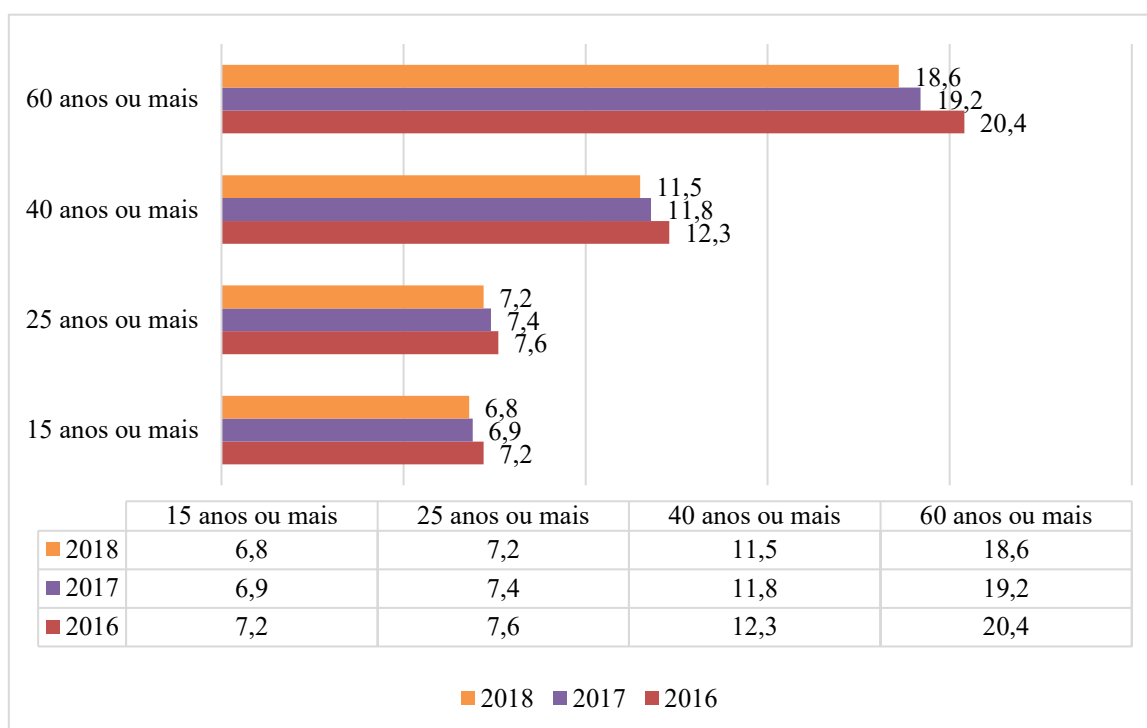
- a) o processo de constituição do sujeito; e
- b) a materialidade do sentido.

Voltando aos dados, a partir de comparações dos dados coletados pelo IBGE nos anos de 2016, 2017 e 2018, o nível de analfabetismo no Brasil decresceu apenas alguns pontos percentuais, o que demonstra que as ações governamentais – geralmente advindas de políticas públicas – destinadas a alfabetizar a população brasileira que não teve acesso à escolarização na idade regular, não atingiu o objetivo proposto pelo PNE.

A seguir, apresentam-se três tabelas que demonstram os níveis de analfabetismo apresentados na pesquisa no IBGE (2019a), por idade, sexo e raça:

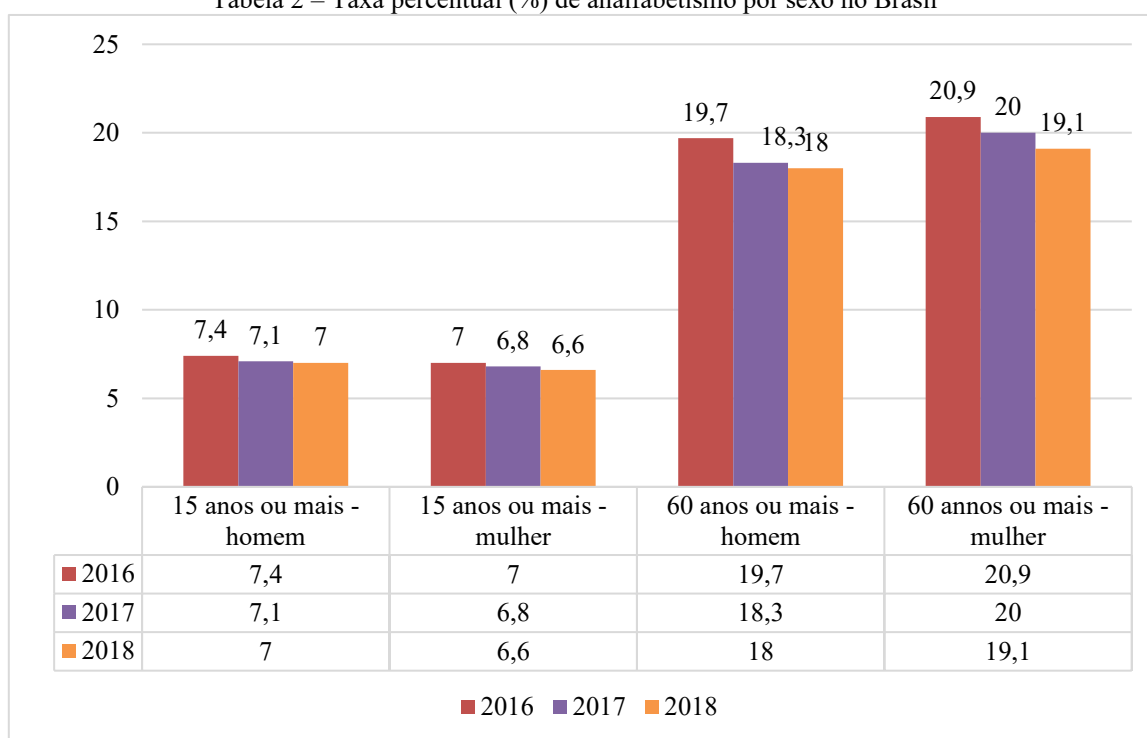
Tabela 1 – Taxa percentual (%) de analfabetismo por idade no Brasil

## Discursos sobre a educação de jovens e adultos



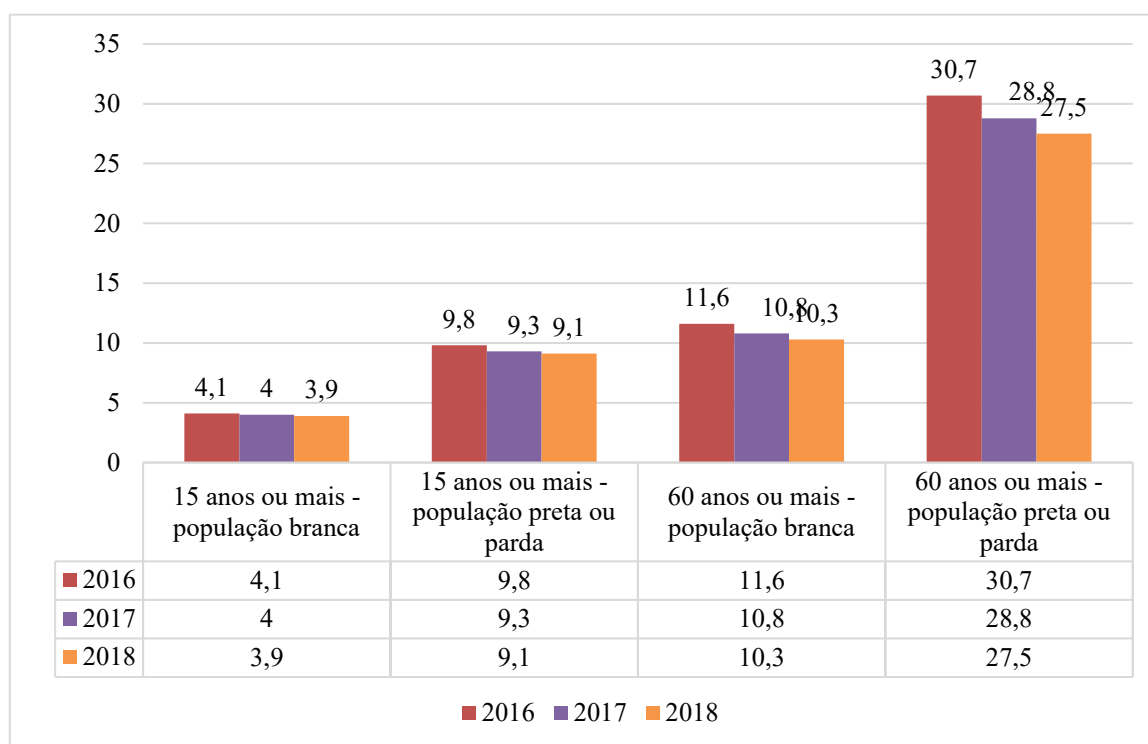
Fonte: Tabela construída a partir dos dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2019a

Tabela 2 – Taxa percentual (%) de analfabetismo por sexo no Brasil



Fonte: Tabela construída a partir dos dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2019a

Tabela 3 – Taxa percentual (%) de analfabetismo por cor ou raça



Fonte: Tabela construída a partir dos dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2019a

A tabela 1 apresenta que em 2018, dos 11,3 milhões de pessoas não alfabetizadas, 6 milhões enquadram-se na categoria idosos, o que significa que a maior parte da taxa de analfabetismo acomete o segmento populacional que possui mais de 60 anos, retratando a taxa de 18,6% de pessoas não alfabetizadas nesse grupo etário. A tabela 2 destaca que entre as idades de 15 a 59 anos, os homens possuem uma taxa de analfabetismo superior do que o índice apresentado para o grupo de mulheres, mas, no grupo dos idosos tal condição se inverte, as mulheres possuem um índice de 20,9%, enquanto o grupo dos homens possui cerca de 19,7% de analfabetos. A tabela 3 indica a extensa diferença entre o nível de analfabetismo da população que se considera branca e a população que se assume preta ou parda.

Outro ponto que pode ser destacado são os dados apresentados pelo IBGE (2019) acerca da EJA no Brasil. A partir da pesquisa realizada em 2018, declarou-se que a EJA possuiu 831 mil alunos matriculados no Ensino Fundamental e 833 mil pessoas matriculadas no Ensino Médio – a pesquisa não apontou o número de alunos que concluíram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, apontou-se apenas o registro de matrículas iniciais.

Conforme o IBGE (2019a, p. 8),

Dos estudantes do<sup>5</sup> EJA do ensino fundamental, 51,4% eram homens e 73,7%, pessoas de cor preta ou parda. Já no EJA do ensino médio, a maioria era de mulheres (54,9%), mas o percentual de pessoas pretas ou pardas continuou alto, (65,7%). Em termos de idade, 48,5% dos estudantes do EJA do ensino fundamental tinham até 24 anos e 29,0% tinham 40 anos ou mais. No EJA do ensino médio, o grupo mais novo concentrou 52,0% e o de 25 a 39 anos, 32,3%.

Os índices de analfabetismo declarados nas tabelas apontam as lutas histórico-sociais, o funcionamento do silêncio e o funcionamento da memória coletiva no processo educacional brasileiro em relação às pessoas de baixa renda, mulheres, negros e idosos que sentiram e sentem, desde a colonização do Brasil até a atual era da informação, o processo de ensino brasileiro – assim como o processo econômico – ser seletivo, excludente e discriminatório (SILVA, 1998).

Conforme escreve Orlandi (2007, p. 12), sobre o funcionamento do silêncio, por vezes, “[...] foi relegado a uma posição secundária como excrescência, como o “resto” da linguagem.”, mas é a partir do silêncio que se pode interpretar o movimento de determinados sentidos encontrados em um discurso, uma vez que “[...] o silêncio é garantia do movimento de sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 23). Ou seja, é a partir do silêncio, do não dizer, que se pode compreender o movimento dos sentidos, dos sentidos outros postos e das significações.

O funcionamento do silêncio atesta o movimento do discurso que se faz na contradição entre o “um” e o “múltiplo”, o mesmo e o diferente, entre paráfrase e polissemia. Esse movimento, por sua vez, mostra o movimento contraditório, tanto do sujeito quanto do sentido, fazendo-se no entremeio entre a ilusão de um sentido só (efeito da relação com o interdiscurso) e o equívoco de todos os sentidos (efeito da relação com a *language*). (ORLANDI, 2007, p. 17).

O silêncio aqui é compreendido como parte do discurso, carregado de sentidos. Se há silêncio há a possibilidade de interpretação da realidade significativa. Mas não há silêncio apenas no sentido de ‘estar em silêncio’ ou de ‘não dizer’, o silêncio também se manifesta nas palavras, por esse motivo, Orlandi (2007, p. 24) distingue os tipos de silêncios: 1- o silêncio fundador é aquele que funda e fundamenta o sentido das palavras, “[...] existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições de significar [...]” e, 2- a política do silêncio, que se divide em duas formas, o silêncio constitutivo “[...] que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras)” e o

---

<sup>5</sup> A citação traz as preposições ‘do/no’ em suas formas contraídas no masculino quando falam sobre a EJA, porém, quando há a referência sobre a EJA, a forma correta são preposições no feminino: ‘a’ EJA, ‘na’ EJA, ‘da’ EJA.

silêncio local que “[...] se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura).”

Para V. Paiva (2015), se antes a exclusão escolar derivava de processos relacionados aos preconceitos raciais, sociais, culturais e aos silenciamentos do Estado, hoje, não obstante ainda haver tais preconceitos na sociedade, o Aparelho Ideológico do Estado, que também é a escola, se torna exclusiva devido a lógica imposta pela dinamização econômica do mundo contemporâneo – trabalhe ou seja desempregado –, o que explica, de acordo com Ribeiro e Novais (2019, p. 115), parte do atual número de jovens que são analfabetos no Brasil, pois trocam o ambiente escolar pelo mercado de trabalho, “[...] a compreensão sobre esse público ainda provoca estranheza, devido às lutas históricas que o processo de alfabetização de adultos vivenciou e vem demarcando e fortalecendo o processo de juvenilização da EJA no país.” Ainda de acordo com Ribeiro e Novais (2018), o processo de juvenilização enunciado anteriormente, remete-se à realidade da EJA no Brasil contemporâneo, uma EJA formada majoritariamente por jovens, o que aponta a falha das ações, que são apresentadas nos discursos jurídicos governamentais.

As tabelas também comprovam que há falhas nas ações governamentais brasileiras atuais, o que provoca a descontinuidade de políticas públicas e, também, o não cumprimento dos compromissos firmados pelo PNE.

Assim, enquanto não houver a instituição de uma política pública de ação afirmativa, permanente e de qualidade, voltada especificamente para a EJA, que corrobore com os direitos humanos e sociais, que venha a valer o atual cenário contemporâneo e tecnológico a qual as escolas brasileiras estão inseridas, não haverá avanços significativos no quadro de alfabetizados no Brasil, assim como avanços no Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA. Assim, para a modalidade de EJA faz-se necessário, de acordo com V. Paiva (2015, p. 424), “[...] não apenas de democratizar o acesso ao conhecimento, mas de elevar a qualidade do ensino para que tal acesso desemboque em conhecimento efetivo, passível de utilização prática.”, dentre as ações práticas, pode-se indicar o letramento digital que, fomenta não só as práticas nos meios digitais, destaca a necessidade de práticas sociais críticas, como objeto de conhecimento, que estabeleçam relações com a democracia e a cidadania (RIBEIRO, 2018).

V. Paiva (2015) também afirma a necessidade de incentivos e investimentos permanentes que devem ocorrer em todos os níveis educacionais – começando da Educação Infantil ao Ensino Superior, incluindo os cursos técnicos/profissionalizantes –

em todos os sistemas – populares, públicos, privados – e, para além das áreas da educação, há a necessidade de investimento em todas as esferas dos direitos sociais, uma vez que, a educação só será verdadeiramente vista com excelência no Brasil se houver um amplo investimento em todas as esferas que promovam o direito à saúde, moradia, saneamento, entre outras ofertas, garantindo melhores condições de vida à população brasileira, ou seja, de acordo com Leite (2013, p. 40), “Para a garantia da defesa do direito à educação é preciso associá-lo aos outros direitos.” Assim,

Nenhum país nos nossos dias será capaz de enfrentar a nova configuração produtiva e a competição internacional sem uma revisão ampla da qualidade do seu sistema de ensino como um todo e sem o estabelecimento de políticas abrangentes de educação de jovens e adultos. Essa é hoje mais importante que no passado devido à necessidade de constante readaptação a situações novas geradas, em todos os níveis da vida social, pelos rápidos câmbios tecnológicos. (PAIVA, V., 2015, p. 426).

É inevitável apontar também os dados publicados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)<sup>6</sup> (2018). Apresenta em sua pesquisa, intitulada de Inaf Brasil 2018, os níveis de alfabetismo no país entre a população de 15 a 64 anos. O indicador aponta que no ano de 2018, 29% da população brasileira – correspondente a cerca de 38 milhões de homens e mulheres –, foram classificados na categoria de analfabetos funcionais. Segundo o Inaf (2018, p. 8),

Os resultados obtidos ao longo de mais de uma década mostram uma significativa redução do número de Analfabetos, caindo de 12%, em 2001-2002 para 4% em 2015, embora os dados desta última edição sinalizem uma inflexão nessa tendência, indicada por um novo aumento desse patamar em 2018. Ao longo dos anos, houve ainda uma redução da proporção de brasileiros que conseguem fazer uso da leitura da escrita e das operações matemáticas em suas tarefas do cotidiano apenas em nível Rudimentar (de 27% em 2001-2002 para um patamar estabilizado de pouco mais de 20% desde 2009). Indivíduos classificados nesses dois níveis de Alfabetismo compõem um grupo denominado pelo Inaf como Analfabetos Funcionais. Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas.

É interessante destacar que o Inaf (2018) considera o alfabetismo no Brasil a

---

6 O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), foi desenvolvido através de uma parceria entre a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro. Realizam pesquisas sobre o nível de alfabetismo no Brasil, com pessoas entre 15 a 64 anos. Diferentemente de outros institutos de pesquisas, o Inaf aplica testes específicos de leitura e interpretação, realizados no domicílio dos sujeitos entrevistados e, classifica o analfabetismo em cinco níveis.

partir de dois grupos, o primeiro grupo compõe os analfabetos funcionais<sup>7</sup>, que são classificados em ‘analfabetos’ e ‘rudimentares’<sup>8</sup>. O segundo grupo abarca os funcionalmente alfabetizados e são separados em três cortes, ‘elementar’, ‘intermediário’ e ‘proficiente’<sup>9</sup>. Dos 38 milhões de pessoas consideradas como analfabetos funcionais – 29% –, 8% são tidas como analfabetas integrais e 21% caracterizam-se como rudimentares.

A partir dessa perspectiva, as informações e as tabelas construídas a partir dos dados informados pelo IBGE (2019a, 2019b) e os informes apresentadas pelo Inaf (2018), indicam o analfabetismo e o analfabetismo funcional no Brasil não apenas como números apresentados no ano de 2019, os índices mostram os condicionamentos da atual sociedade que são decorrentes de marcas históricas, que possui profundas desigualdades sociais expostas e sentidas pela população. Nesta conjuntura, de acordo com Leite (2013, p. 9), “Se considerarmos que o Brasil entrou no século XXI ainda com altos índices de analfabetismo, mesmo tendo ao longo de sua história empreendido uma série de ações visando o fim do analfabetismo, o problema ainda persiste.” Assim, a presença de sujeitos analfabetos na sociedade indica o funcionamento da estrutura política de escolarização no Brasil, inscrita na memória discursiva sob os sentidos de alfabetizado e analfabeto (SILVA, 1998).

Assim, é impossível desvincular o atual quadro de analfabetismo e de

---

7 A explanação sobre alfabetização, analfabetos e analfabetos funcionais, será realizada no tópico (...).

8 Os ‘analfabetos’ são considerados pelo Inaf (2018, p. 21) da seguinte maneira: “Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela consiga ler números familiares (de telefone, preços etc.).” Os ‘rudimentares’ são classificados como: “• Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. • Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. • Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. • Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação etc.) pelo nome ou função.”

9 Para o Inaf (2018, s.p.), as pessoas que se enquadram no grupo ‘elementar’ – são tomadas como funcionalmente alfabetizadas “[...] já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;”. No nível ‘intermediário’ estão os sujeitos que interpretam e elaboram textos diversos, reconhecendo os gêneros textuais, “[...] Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. [...] no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.” As pessoas classificadas no nível de ‘proficiente’ compreendem e elaboram textos sem apresentar dificuldades, “[...] leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções.”

analfabetismo funcional da história, da política e da economia que conduziram o Brasil ao longo dos anos. E, olhando mais profundamente, é impossível ver a história desses jovens, adultos e idosos desvinculados das ações realizadas mundialmente – como por exemplo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) –, que interpelaram e interpelam a formação histórica do povo. Assim,

[...] não nos permite desvencilharmos do passado, já que se repete no presente, transcendendo os discursos temporais que percorreram as políticas públicas de alfabetização em diferentes momentos e contextos históricos nos quais foram desenvolvidas. [...] ao recuperarmos o discurso ideológico que permeia as políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos, não podemos simplesmente nos opor a ele, negando-o com outro discurso, mas fomentar um movimento interno de construção de um discurso crítico e práticas emancipatórias que sejam capazes de evidenciar as contradições denunciadoras de suas lacunas impreenchíveis. (ALVARENGA, 2010, p. 129).

Entende-se que o discurso – na perspectiva de Orlandi (2015) – deve ser analisado a partir da construção de seu processo no contexto histórico-social, ou seja, o entendimento dos efeitos de sentidos demanda ponderar sobre as condições histórico-sociais onde foi formulado, o que estabelece, assim, a compreensão da linguagem em relação aos sujeitos, seus discursos e o mundo que vivem. Partindo dessa assertiva, propõe-se discutir a educação destinada a adultos do limiar da chegada dos padres jesuítas durante a colonização do Brasil ao atual Programa Novos Caminhos (2019) e, a recente 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE), incluindo também a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e de quais formas a EJA tem seu funcionamento como elemento integrante da história.

Quando se pontua sobre história na AD, não está se referindo apenas ao funcionamento cronológico de datas, mas também ao espaço que temporaliza, o que, segundo Orlandi (2017c), leva a referir sobre o funcionamento da língua pelo interdiscurso, isto é, a história é composta da produção dos efeitos de sentidos constituídos através da linguagem entre interlocutores.

AD é tomada como prática disciplinar, que abarca a utilização de corpus discursivos, passíveis de serem analisados através de campo teórico. Considera o indivíduo interpelado em sujeito a partir das condições de produção, da linguagem e da exterioridade, que passam a significar os espaços, as situações e o modo/posição de enunciar. A AD possibilita que o analista de discurso compreenda que o simbólico e o político se articulam e se confrontam no movimento do discurso, o que leva à percepção da “[...] constituição dos sujeitos e dos sentidos, e suas relações.” (ORLANDI, 2017a, p.

33), tudo isso através da observação da relação entre a materialidade da língua e a materialidade ideológica que se faz na linguagem, através do discurso.

Nesta conjuntura, na perspectiva teórica da AD, a língua é tomada como materialidade linguística. Assim, nos tecidos da língua(gem), em razão de sua porosidade, da possibilidade de equívoco, da paráfrase, da construção de novos sentidos, pode ser analisada discursivamente em seu funcionamento, o que oferece ao analista de discurso, a possibilidade de observar diferentes possibilidades de interpretação. Assim, segundo Pêcheux (2014a), a materialidade do discurso é a língua e, o discurso, por sua vez, é a materialidade da ideologia. Aprecia-se o que Maldidier (2017, p. 102), escreve sobre a AD: “[...] ela representa a possibilidade de ler no “discurso textual” os traços da memória histórica tomada no jogo da língua.”

Para Orlandi (2009b, p. 58, grifo da autora) “Entenda-se como exterioridade as chamadas *condições de produção* do discurso: o falante, o ouvinte, o contexto da comunicação e o contexto histórico-social (ideológico).” Para conseguir compreender o que é a EJA, e as relações que estabelecem nos discursos enunciados no contexto do letramento digital e das tecnologias, faz-se necessário compreender um pouco de seu funcionamento ao longo das condições de produção. Assim, as condições de produção do discurso permitem compreender, a partir de um olhar discursivo da história, os aspectos sócio-histórico, jurídicos e ideológicos que envolvem a produção dos discursos enunciados.

Para considerar as condições de produção do discurso, deve-se observá-lo em seu sentido estrito – o contexto imediato – e no sentido lato – o contexto sócio-histórico, jurídico e ideológico. Assim, compreender a singularidade e, ao mesmo tempo, o que se repete no enunciado, é buscar entender as condições de produção. A partir do momento que se verifica como, quando e em que situação aquele discurso foi enunciado, é possível interpretar as transformações históricas que provocaram a produção de discursos e sua dispersão. Pode-se determinar então que, as condições de produção do discurso envolvem os aspectos históricos, sociais e ideológicos, que, definitivamente, segundo Orlandi (2017b), determinam e interpelam a produção dos discursos, ou seja, leva em conta respectiva materialidade do discurso.

“As condições de produção incluem, pois os sujeitos e a situação.” (ORLANDI, 2017a, p. 17), de acordo com a autora, os indivíduos na AD são interpelados pela ideologia e pela memória que provocam o funcionamento do sujeito em sua posição discursiva. É interessante destacar que, para Orlandi (2017a), não é o sujeito físico que dá o funcionamento no discurso, mas sim, a sua posição sujeita discursiva.

Para que as palavras enunciadas tenham sentido no dizer do sujeito em sua posição, é necessário que tais palavras já tenham sido significadas anteriormente nas formulações discursivas, assim “Se a palavra faz coisas, ela não o deve a uma performatividade qualquer, mas a sua estrutura material. As palavras são, de fato, coisas entre coisas.” (AUROUX, 2014, p. 20-21, grifo do autor). É nesse ciclo de ouvir, significar, guardar na memória e esquecer que é realizado o interdiscurso, que provoca seu efeito, “[...] é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras.” (ORLANDI, 2015, p. 31-32).

Nas palavras de Maldidier (2017, p. 57),

[...] o interdiscurso não é nem a designação banal dos discursos que existiram antes nem a ideia de algo comum a todos os discursos. [...] Em outros termos, o interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição. Ele esclarece o que a experiência sugere: na luta política, por exemplo, não escolhemos nosso terreno, temas, nem mesmo nossas palavras.

Todos os discursos já ditos – o interdiscurso – se constroem na constituição do sentido e significam em sua formulação, nomeada de ‘intradiscurso’ que, de acordo com Orlandi (2015, p. 31), “[...] seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas.”. Nessa conjuntura, pode-se salientar que, é a partir da análise do interdiscurso e do intradiscurso, que se faz possível compreender o funcionamento do discurso, o espaço de enunciação, a relação com os sujeitos, com a ideologia, e a relação de determinado discurso com outras formações discursivas.

Assim, de acordo com Maldidier (2017, p. 60), só é possível compreender o intradiscurso a partir do momento que se coloca em relação com o interdiscurso, “Ele não designa a realidade empírica do encadeamento discursivo. Ele lhe fornece o conceito. O intradiscurso só pode ser pensado como o lugar em que a forma-sujeito tende a “absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso”.

A partir do movimento do discurso – que compreende o processo discursivo e o sistema de relações de substituição, polissemia, paráfrase, sinonímias, entre outros elementos linguísticos que acusam a significância do discurso –, a AD busca compreender o sujeito e suas relações com a história, indicando-o como ser linguístico-histórico, interpelado pela ideologia e pelo interdiscurso que o determina – o esquecimento de dizeres já-ditos –, o qual estabelece o intradiscurso, que é o enunciar

no presente “[...] a formulação da enunciação (o diferente), no aqui e agora do sujeito.” (ORLANDI, 2007, p. 88).

É a partir do movimento do discurso que se busca compreender, neste trabalho, através do gesto de leitura e interpretação, a dimensão política, ideológica e tecnológica nos discursos jurídicos governamentais que está circunscrita na educação voltada para jovens, adultos e idosos, em relação ao contexto tecnológico e as relações de ensino e aprendizagem, seja por meio das práticas metodológicas e pedagógicas, utilizando-se do letramento digital, ou do contato que os sujeitos possuem com as tecnologias digitais no cotidiano, uma vez que, o digital, hoje, estabelece novas relações entre sujeito, sociedade e cidadania, redimensionando as práticas políticas e discursivas.

A AD neste trabalho, possibilita mais do que a interpretação dos dados que serão apresentados durante as análises realizadas no capítulo três e quatro. A partir da AD, é possível problematizar as representações discursivas da EJA em seu processo de constituição, em relação aos Aparelhos Ideológicos do Estado, perante as lutas de classes e as lutas ideológicas. Uma vez que, a ideologia – que perpassa todos os espaços da sociedade – movimenta-se nos espaços escolares da EJA, a partir de uma estrutura de poder vigente da classe dominante, que busca evidenciar as relações de força e poder através das políticas públicas educacionais que atuam em consenso de um ‘bem maior’, mas que são regidas pelos interesses econômicos do Estado capitalista contemporâneo.

As políticas públicas destinadas à EJA durante a trajetória sócio-histórico, jurídica e ideológica estão ligadas aos modos de produção e ao mercado de trabalho. Na última década, o discurso jurídico governamental, além de evidenciar a relação entre mercado e produção, também enfatiza as questões do mundo contemporâneo tecnológico. Assim, as propostas contidas nos discursos jurídicos governamentais, assim como nos currículos das escolas, não são apenas simples propostas para o espaço da escola que atende a EJA,

Em uma sociedade do conhecimento, do saber, sociedade da escrita aliada ao desenvolvimento e à divisão, como temos já dito em diferentes ocasiões, a existência da escola não só significa no seu interior, mas em toda a formação social, em sua natureza e estrutura; desse modo, o discurso pedagógico afeta também quem está fora da escola. Isto porque o sujeito de uma sociedade que tem a escola, mesmo não estando nela, é por ela significado, no caso, pela ausência, pela falta: na sua individuação pela escola, o sujeito é escolarizado ou não escolarizado e isso define as relações sociais em que se enreda, em que significa e é significado. (ORLANDI, 2016, p. 70).

Na constituição das políticas públicas voltadas à EJA, apresenta-se discursos que produzem condições e significam a política educacional e, quando falhas e/ou não

construídas, reverberam na linguagem do silêncio a exclusão dos direitos concedidos àqueles que foram, de algum modo, excluídos do processo educacional regular. É como se, as políticas públicas ao falhar – lembrando que “Só há causa daquilo que falha” (PÊCHEUX, 2014c, p. 269) – e/ou ao não serem construídas, enunciam certos sentidos – de silenciamento e exclusão – que impede os sujeitos de ocuparem determinados espaços, uma vez que, “Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos.” (ORLANDI, 2015, p. 35).

Assim, o funcionamento teórico, metodológico e analítico da AD, permite neste trabalho evidenciar a porosidade da linguagem, o que se repete – tendo em vista os processos parafrásticos –, o que se transforma nos deslizos de sentido, as mudanças/construções de novos sentidos – a partir do jogo polissêmico –, que provocam a profusão discursiva nos processos sócio-histórico, jurídicos e ideológicos da EJA no Brasil, no estado de Mato Grosso e, na cidade norte-mato-grossense Sinop.

Posto que,

A modalidade EJA é formada por um público complexo, diferente, com inúmeras necessidades de aprendizagem. Na EJA estão os analfabetos, os analfabetos funcionais, os jovens que se encontram em situação de distorção idade-série, os jovens e adultos que buscam a escolarização. A EJA demanda políticas públicas condizentes com sua realidade que possibilite não só o retorno a escola, como a sua permanência e a sua continuidade e tudo isso permeado por uma aprendizagem real, satisfatória. [...] Só assim poderá realmente se efetivar o compromisso e o dever do Estado. (LEITE, 2013, p. 49-50).

Desta maneira, não se pretende expor apenas um panorama histórico sobre a educação destinada a jovens, adultos e idosos de forma estrutural e pontual, mas sim refletir – a partir das noções teóricas da AD – sobre os acontecimentos ocorridos em diferentes temporalidades, mas que estão presentes nas atuais discussões acerca da modalidade, hoje, intitulada EJA. Ou seja, “[...] se procura conhecer esta exterioridade pela maneira como os sentidos são produzidos no texto, em sua discursividade.” (PITOMBO-OLIVEIRA, 2007, p. 17).

Assim, ao tratar do histórico político-social da EJA, tem-se a possibilidade de discutir os pontos que tencionam esta modalidade nos dias atuais, uma vez que, segundo Pêcheux (2015, p. 43) “[...] as condições (mecanismos, processos ...) nas quais um acontecimento histórico (um elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória.” Para tanto, é imprescindível discutir o contexto da EJA a partir dos

acontecimentos que a constitui.

## **2 DA CATEQUESE DOS JESUÍTAS À 1ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS (CONABE/2019): CENÁRIOS E MATERIALIDADES DISCURSIVAS**

Deitar o olhar em direção aos caminhos da educação voltada para jovens, adultos e idosos durante o Período Jesuítico (1549-1759), Período Pombalino (1760-1808), Período Joanino (1808-1821), Período Imperial (1822-1889), Primeira República (1889-1929), Era Vargas (1930-1945), República Populista (1945-1964), Ditadura Militar (1964-1985) e, atualmente, a Nova República, é perceber os sentidos produzidos na linguagem durante as lutas de classes que fizeram a EJA chegar ao seu atual cenário. Entender os avanços e retrocessos é buscar compreender as significações de uma modalidade que carrega em suas raízes uma dívida histórica e social para com aqueles que foram privados do acesso à escola ou tiveram que abandoná-la por questões ideológicas, socioculturais e/ou econômicas.

Sobre isso, Haddad e Di Pierro (2000, p. 126) manifestam que a constituição da história do Brasil “[...] oferece evidências de que as margens da inclusão ou da exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente à extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos.”

Então, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), buscar compreender o acesso do público adulto à escola no Brasil é um caminho longo, que se inicia no acontecimento da colonização em 1500, mas tal percurso possibilita o encontro com a histórica precariedade qualitativa e quantitativa do sistema de ensino brasileiro, que continua gerando problemas educativos, uma vez que, desde a colonização do Brasil os interesses políticos e econômicos são predominantes e não há interesse massivo no desenvolvimento do país como um todo, mas sim, há a preocupação com a prosperidade das elites.

Nesse encadeamento, é negado as camadas populares, há muito tempo, os direitos sociais básicos, entre eles, o educar-se. Ou seja, há um massivo silenciamento de sujeitos que, ao longo da trajetória histórica da EJA, foram colocados às margens da educação, em virtude de discursos que determinaram crenças, conceitos, estereótipos e preconceitos para com os não escolarizados. Assim, em conformidade com Barcelos (2012, p. 44-45), “Quando nos dispomos a pensar a Educação de Jovens e Adultos não

podemos esquecer de levar em conta este processo de silenciamento pelo qual passaram boa parte daqueles e daquelas que hoje, já em idade adulta, tentam retornar à escola.” Nessa conjuntura, consoante com Orlandi (2007, p. 31, grifo da autora), quanto se discuti o silêncio, indica-se o limite da interpretação, na concepção do movimento dos sentidos e dos sujeitos que formularam a ‘não fala’. Assim, “Na perspectiva que assumimos, o silêncio não fala. O silêncio é. Ele *significa*. Ou melhor: no silêncio, o sentido *é*.”

Aliás, se pensar toda a exterioridade constitutiva, pensando no tempo cronológico de construção da EJA, percebe-se que esta modalidade da educação é uma causa originada da falha da educação brasileira. Se, ao longo dos 520 anos do Brasil – a partir da tomada do território pelos portugueses – ainda há, no século XXI, em plena era da informação, pessoas analfabetas e analfabetas funcionais que nunca tiveram acesso à escola ou, então, não conseguiram concluir o Ensino Fundamental e Médio (RIBEIRO; NOVAIS, 2019), concorda-se que algo falhou e continuando falhando na educação brasileira e em suas correspondentes políticas públicas e reformas. Há algo que falha, o que causa a existência da EJA.

Esta reflexão nos remete a Pêcheux (2014c, p. 269), quando discorre que “Só há causa daquilo que falha [...]”. Essa falha contínua, fruto das tessituras das relações de força e poder da classe dominante, perdura e revolta as massas, o que leva à luta de classes por reivindicações, que, nesse contexto, poder-se-ia dizer ser alcançada primeiramente no campo jurídico governamental em 1996 – com as requisições e lutas de grupos políticos das camadas sociais menos favorecidas historicamente que – com a LDB e a instituição de uma modalidade educacional para aqueles que foram colocados em xeque por causa da falha. Assim, como diz Pêcheux (2014c, p. 278, grifo nosso),

Retraçar a vitória do lapso e do ato “falho” nas falhas da interpelação ideológica não supõe que se faça agora do inconsciente a fonte da ideologia dominada, depois do fracasso de fazê-lo o impulso do superego da ideologia dominante: a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento nem com a repressão, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro inconsciente. Não estamos, com isso, querendo sugerir que o lapso ou ato falho seriam, como tais, as bases históricas de constituição das ideologias dominadas; a condição real de sua disjunção em relação à ideologia dominante se encontra na luta de classes como contradição histórica motriz (um se divide em dois) e não em um mundo unificado pelo poder de um mestre.

## **2.1 A educação de adultos no Período Jesuítico: os sentidos de educação no discurso fundador**

Dando início a trajetória histórica, as ações voltadas para a educação de adultos no período Brasil-Colônia, podem ser sistematizadas em três acontecimentos, conforme nos afirma Leite (2013). O primeiro momento é marcado por pequenas ações evangelizadoras dos jesuítas no território brasileiro – narrados a partir do imaginário dos colonizadores portugueses, os novos habitantes do Brasil, a partir do discurso da ‘descoberta’ de um Novo Mundo –, o segundo momento constitui-se no acontecimento em que Marquês de Pombal, em 1759, promulga reformas educacionais e expulsa os jesuítas do Brasil – a partir de interesses políticos, ideológicos e econômicos –, o terceiro ponto, é a chegada da família real portuguesa no ano de 1808, juntamente com parte da corte.

Para ampliar a visão do primeiro momento, nas primeiras décadas da ocupação do território indígena pelos colonizadores portugueses desenrola-se, inicialmente, a exploração territorial e comercial como garantia de posse de terras. Pero de Magalhães Gandavo<sup>10</sup> (2008) historiador e cronista português, se junta aos primeiros escritores que retrataram os acontecimentos da nova terra.

Pautado na ideologia e no discurso da conquista da terra, na visão hegemônica dos portugueses, escreve em crônicas os relatos da chegada dos portugueses à nova Terra e tudo o qual nela se encontra. Entre seus discursos aponta que o povo indígena não possuía fé, não seguiam leis e não possuíam alguém, como um rei, para impor ordem, assim Gandavo (2008, p. 65, grifo do autor) relata que: “A língua deste gentio toda pela costa é, uma: carece de três letras – *scilicet*, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente.”

Gandavo (2008), tomado como sujeito ideológico, elabora um gesto de leitura dos sujeitos indígenas, a partir do olhar ideológico europeu. Constrói imaginariamente a imagem de um sujeito indígena desprovido de civilidade, ou seja, um sujeito sem Rei, sem fé e sem lei – pilares religiosos e políticos que sustentavam a visão ideológica e imaginária da civilização europeia. Assim, tem no discurso marcas permeadas pelas

---

10 Convidado para trabalhar na Fazenda do Governo da Bahia, permanece no território brasileiro, provavelmente, entre os anos de 1558 e 1572. Escreveu as crônicas que foram nomeadas de ‘Tratado da Província do Brasil’ e o ‘Tratado da Terra do Brasil’ que foram reunidos no livro ‘História da Província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil’, editado e publicado em 1576 na cidade de Lisboa, em Portugal.

ideologias do Estado europeu e da Igreja Católica. Nas crônicas retratadas, assomam-se em seu discurso as formas ideológicas formadas pelas instâncias jurídicas, educacionais, políticas, econômicas e religiosas advindas da Coroa, que retratam o ‘correto e o incorreto’ – índios de paz e índios desordeiros.

Então, para a salvação dos indígenas, considerados povos desordeiros, que “[...] vivem como brutos animais sem ordem nem concerto de homens, são muito desonestos e dados à sensualidade e entregam-se aos vícios como se neles não houvera razão de humanos [...]” (GANDAVO, 2008, p. 68), a aculturação a partir da difusão do cristianismo, e a aplicação de leis sob a regia de um rei, foi constituída para que “Língua, instrução e livros, nesse quadro, em termos das expectativas metropolitanas, deveriam desenvolver-se sob a égide de um Rei, uma Fé e uma Lei.” (VILLALTA, 1997, p. 332).

Assim, a aculturação e colonização linguística são funcionamentos que produzem o apagamento da cultura heterogênea e a sujeição das línguas indígenas às línguas europeias, a partir desse movimento, do processo de colonização, as terras passam a pertencer à coroa portuguesa, os sujeitos passam a ser considerados cidadãos portugueses e, por tal motivo, deveriam cultivar os ideais europeus (MARIANI, 2018).

Para legitimar o poder sobre as terras e colocar ordem no espaço e no povo, no ano de 1549, desembarca em terras brasileiras Tomé de Souza, o primeiro governador geral do Brasil nomeado pelo então Rei D. João III de Portugal. Junto ao Rei vieram também seis padres jesuítas, soldados da Coroa, funcionários administrativos e famílias portuguesas.

A partir desse ponto, como Leite (2013, p. 51) escreve, a educação no Brasil se ‘inaugura’ a partir da catequese e da instrução. Tal educação, ministrada pelos padres jesuítas, continha nesse início de colonização objetivos bem estabelecidos e determinados pela Coroa de Portugal conjuntamente com a Igreja, “Os primeiros jesuítas cumpriam o mandato do Rei D. João III, denominado “Regimentos”, o que poderia ser considerado como a primeira política educacional da colônia. A partir dele foi formulado o plano de ensino do Padre Manuel da Nóbrega [...]”, que, em 1553, tornou-se a autoridade máxima da Companhia de Jesus no Brasil. Como nos aponta V. Paiva (2015) e Haddad e Di Pierro (2000),

A educação dos adultos nasceu, no Brasil, juntamente com a educação elementar comum. Como sabemos, através do ensino das crianças os jesuítas buscavam também atingir seus pais; além disso, era tentada a catequese direta dos indígenas adultos e nesses casos a alfabetização e transmissão do idioma

português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos. (PAIVA, V., 2015, p. 193).

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108-109).

Então, simultaneamente a implantação de capitânias e a expansão do processo de colonização pelo território indígena<sup>11</sup>, houve o início do desenvolvimento da aculturação dos índios que ali permaneceram através da ‘catequese educativa’, que visava, a partir do plano de ensino do padre Manoel da Nóbrega, a cristianização, a organização cultural, o ensinamento de ofícios – pois, para os portugueses, a população indígena era tendenciada a práticas preguiçosas e, não se preocupavam com o trabalho – e, a sedimentação do domínio português naquele território. Como V. Paiva (2015) estabelece acima, através de um delineamento de educação pública religiosa, a educação religiosa voltada para adultos incidia de forma indireta sobre os colonos a partir da educação voltada para as crianças.

Mariani (2004, p. 95, grifo da autora) aponta que *a priori*, o contato dos jesuítas com os indígenas passou a ser mediada por um conhecer e aprender a língua daqueles desprovidos de ‘Fé, Lei e Rei’, para que iniciasse um processo de evangelização e de sobrevivência, assim houve a “[...] adoção do vernáculo local, no caso, da utilização do tupi, a língua indígena majoritariamente falada na costa do Brasil, e que nas primeiras décadas da colonização era chamada de *língua brasílica*.”, também nomeada pelos jesuítas como língua geral. A língua geral passou a ser gramaticada pelos padres da Companhia de Jesus a partir dos moldes da gramática europeia o que levou a difusão da língua não só no litoral brasileiro, mas também em outras regiões que estavam sendo exploradas/conquistadas pelos bandeirantes e, conseqüentemente, pelos padres jesuítas (estes, até a reforma de Pombal). Em razão de que, segundo Mariani (2004), houve a produção e divulgação de obras escritas – dicionários e cadernos – com a língua geral.

---

11 “Junto delas havia muitos índios quando os portugueses começaram de as povoar: mas porque os mesmos índios se levantavam contra eles e lhes faziam muitas traições, os governadores e capitães da terra destruíam-nos pouco a pouco, e mataram muitos deles: outros fugiram para o sertão e assim ficou a terra desocupada de gentio ao longo das povoações. Algumas aldeias destes índios ficaram todavia ao redor delas, que são de paz, e amigos dos portugueses que habitam estas capitânias.” (GANDAVO, 2008, p. 99-100)

A gramatização efetuada pelos jesuítas representa um passo no processo de tradução, de adaptação e de conversão dos sentidos pertinentes à cultura indígena aos sentidos constitutivos da cultura europeia e cristã. O que se tem aqui é um trabalho que se realiza na ordem da língua, cujos efeitos produzem ressignificações, inclusões e exclusões de sentidos na ordem do próprio discurso indígena. (MARIANI, 2004, p. 96).

Pode-se dizer, que, neste primeiro momento, a educação destinada a adultos – tinha como foco os indígenas, mas há pequenas pontuações na história sobre o ensino de escravos negros – toma forma de aculturação religiosa e portuguesa, onde, através da colonização linguística, os jesuítas incidiram grande influência na composição das políticas linguístico-colonizadoras para que houvesse, de acordo com Alvarenga (2010, p. 156), a catequização e a domesticação dos indígenas. A partir de um ensino concomitante à pedagogia da negação, sob a influência da ideologia europeia e perante a visão imaginária do ‘o que é correto’ pelo colonizador, os jesuítas tentaram erradicar os costumes e práticas culturais ‘pagãs’ dos indígenas a partir de “[...] uma visão de mundo em nome de outra considerada superior.”

Assim, por um gesto de leitura do olhar europeu para aquele povo, houve a construção/imposição da colonização linguística, construída a partir do imaginário ideológico dos portugueses colonizadores de que naquele espaço discursivo – formado por mais de um conjunto de formações discursivas (MAINGUENEAU, 2015) – havia uma deficiência linguística, social, cultural e religiosa. Há a imposição de um discurso fundador, aos olhos dos colonizadores: “O discurso fundador se faz em uma relação de conflito com o processo de produção dominante de sentidos, aí produzindo uma ruptura, um deslocamento.” (ORLANDI, 2003, p. 24).

O modo como se constituiu esse momento histórico, aponta a submissão, o assujeitamento e, ao mesmo tempo, as relações de força e poder da língua, que significa e se auto significa pelo simbólico na história. A posição da qual fala o sujeito são regidas pela ‘relação de forças’. Dessa maneira, quando o sujeito enuncia em sua posição, considera-se ao dizer a exterioridade da linguagem – como relação entre sujeito e situação, assim como os fatores histórico-ideológicos –, uma vez que, segundo Orlandi (2015, p. 37) “[...] o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz.” Nesse espaço, observa-se o dizível na posição sujeito, uma vez que, nas relações de força e poder que existem na sociedade, estabelece-se hierarquias de posições que, no processo de argumentação, pode possuir ‘mais’ poder de voz ativo do que o outro sujeito que, ‘hierarquicamente’, está em um nível de posição a baixo. Destarte, “[...] nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de forma, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”.”

(ORLANDI, 2015, p. 37).

Faz-se interessante destacar que, tal ‘hierarquização’ de posições se circunscrevem no mecanismo imaginário constitutivo do sujeito e nas representações sociais. Portanto, não se trata de um real físico de posições determinadas, mas sim uma hierarquização que só se estabelece por causa do imaginário sócio-histórico, jurídico e ideológico. As formações imaginárias tratam-se de algo com força histórica, que vem pela memória recordando/recortando sentidos que foram retomados em outros dizeres durante o jogo da língua, é marcada ideologicamente, tendo como modelos as posições de poder instauradas na sociedade: Professor x Aluno, Pais x Filhos, Empreendedor x Funcionário.

Assim, nesse momento sócio-histórico, político e ideológico, portugueses, indígenas e escravos negros, constituem-se em uma relação de sujeitos e sentidos, no vínculo da língua com a história, marcada ideologicamente ao mesmo tempo pela língua geral e pela cultura europeia, o que gerou as condições de formação da história de uma país que, segundo Orlandi (2003, p. 24, grifo nosso), provoca “[...] condições de formação dos outros, filiando-se à sua própria possibilidade, instituindo em seu conjunto um complexo de *formações discursivas*, uma região de sentidos, um sítio de significância que configura um processo de identificação para uma cultura, uma raça, uma nacionalidade”.

Sobre formações discursivas Orlandi (2014, p. 13, grifo da autora) aponta que estão permanentemente em movimento, sendo constantemente reconfiguradas pelos discursos, “As formações discursivas não são definidas *a priori* como evidências ou lugares estabilizados, mas como regiões de confronto de sentidos. Delimitam-se por aproximações e afastamentos.” Para Orlandi (2014), a cada gesto de leitura e interpretação empregado – sob a perspectiva do olhar europeu – se estabelece o confronto e a relação entre os sentidos, dando identidade ao sujeito e seu discurso que, por sua vez, estabelece formações discursivas a partir da forma histórica das engrenagens ideológicas que reproduzem a relação do sujeito com o simbólico. Nesta conjuntura, “A noção de formação discursiva [...] é um modo de trabalhar essa multiplicidade e essa diferença inscrita na linguagem, uma vez que o múltiplo e o diferente se *ordenam* no discurso ao produzirem sentidos.” (ORLANDI, 2014, p. 13, grifo da autora).

Para se compreender o processo de produção dos sentidos, é necessário abordar sobre a formação discursiva que, é considerada o lugar da constituição do sentido. De acordo com Pêcheux e Fuchs (2014, p. 164), a partir das formações discursivas define-

se o que pode e deve ser dito em determinados espaços, assumindo certa posição sujeito, “[...] isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. [...] toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas, identificáveis a partir do que acabamos de designar.”.

Assim, as formações discursivas se constroem a partir dos diferentes discursos que se compõem durante os processos sócio-históricos, jurídicos e ideológicos – que são reverberados pelo interdiscurso, na memória discursiva, que se forma a partir do entrelaçamento de já-ditos enunciados em diferentes momentos e espaços, por sujeitos em diversas posições e lugares sociais –, evidencia-se então que, toda formação discursiva aponta para as formações ideológicas que a integram. Desta forma, de acordo com Pitombo-Oliveira (2007, p. 23), “[...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso que determina essa formação discursiva como tal.”

Sobre o ensino destinado aos escravos negros e as mulheres da colônia, Galvão e Soares (2010, p. 30) apontam que os jesuítas,

[...] também catequizaram e instruíram escravos. Essas experiências, no entanto, foram ainda menos estudadas, e pouco se sabe sobre as práticas desenvolvidas junto a esses sujeitos. Por outro lado, poucas parecem ter sido as experiências educacionais realizadas com as mulheres adultas. Poucas sabiam, ao final do período colonial, ler e escrever.

A atuação da Companhia de Jesus na colonização do Brasil, ao desembarcar nas novas terras, caracteriza-se como um campo de construção e adaptação, através da conversão e da catequese, ou seja, trabalhos religiosos para com aqueles desprovidos de fé, de lei, de Rei e de gramatização. Para pontuar essa observação, por gramatização entende-se, para Auroux (2014, p. 65, grifo do autor) “[...] o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário.”

Com os domínios cada vez mais estabelecidos, o segundo século – 1600 – foi marcado por intensas atividades jesuíticas, dando ênfase na ampla implantação, extensão e desenvolvimento dos sistemas educacionais religiosos, que alcançaram boa parte das comunidades que foram se estabelecendo em diferentes espaços do Brasil. Segundo Paula e Oliveira (2011), determinados métodos utilizados nesse processo da construção da educação brasileira, utilizada pelos jesuítas, ainda estão presentes nos dias atuais. Essa constatação revela a influência que a educação jesuítica teve na educação no Brasil ao longo de sua trajetória. De forma que:

[...] o novo cenário político não consolidou na educação um sistema diferenciado. Permanecem, até os dias atuais, muitas das características do paradigma confessional e conservador, aliado à descentralização e dispersão das responsabilidades no âmbito educacional. Muitas das práticas e concepções ainda existentes na EJA foram impregnadas dessas influências iniciais. (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 16).

No decorrer desse primeiro acontecimento, a educação brasileira foi consolidada pelo financiamento da Coroa portuguesa e pelos ideais da Igreja Católica – majoritária em Portugal – que, segundo Mariani (2004), constituíram uma aliança onde, o papa conferia ao Rei as atividades religiosas que deviam ser realizadas na nova terra descoberta e, conseqüentemente Portugal tributava em suas contas parte das despesas dessa composição. Assim, através do ensino e evangelização realizados pelos jesuítas, havia o objetivo de difundir a fé católica e os bons costumes da metrópole, exercendo assim “[...] papel influente na composição das políticas linguístico-colonizadoras tecidas pelos Reis portugueses e por Roma.” (MARIANI, 2004, p. 97).

Compreende-se que, o acontecimento germina novas possibilidades de se enunciar e produzir novos significados, contudo, não se pode deixar de afirmar que o acontecimento não apaga os já-ditos com seus significados. O acontecimento discursivo se relaciona com os já-ditos no intradiscorso, e a partir da ressignificação, provoca novos sentidos, novos discursos. Segundo Pêcheux (2015, p. 46),

[...] a memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa “regularização” e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior.

Nesse primeiro momento apresentado – Período Jesuítico –, pode-se destacar a presença de dois Aparelhos Ideológicos do Estado, ambos detinham o poder educacional, político e econômico e, com caráter de se impor sobre a nova conquista territorial, procurou copiar e impor o estilo de vida da metrópole. Segundo Mariani (2004), essa aliança entre o Portugal e a Igreja Católica – mais precisamente à Companhia de Jesus – se rompe no século XVIII – com a proclamação do Primeiro-ministro do Brasil, Sebastião José de Carvalho e Melo.

## 2.2 Silenciamentos e exclusões: sentidos que marcam a educação de adultos no Período Pombalino e Joanino

O Período Jesuítico perdurou de 1549 – com a chegada dos padres jesuítas no Brasil – até 1759, em que o secretário de Estado do Reino e Primeiro-ministro do Brasil, Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal, sob ordens do reinado de D. José I, em 1759, proclama a expulsão dos padres jesuítas no Brasil, confiscando parte dos bens materiais e financeiros.

Tal ação ocorre devido à superioridade e controle político, econômico, cultural e religioso que a Companhia de Jesus, e seus subordinados, estabeleceram sobre os indígenas e parte da população que ali se estabelecera, por virtude do Regimentos das Missões – arquivo pactuado no ano de 1686.

[...] até a sua expulsão da metrópole e das colônias portuguesas, pode-se dizer que os jesuítas construíram um império em terras no Brasil. Opondo-se a essa situação político-econômica e tendo em vista a afirmação irrestrita da língua portuguesa no Brasil, foi necessário que em 1759 a metrópole portuguesa expedisse um decreto real – conhecido como *Diretório dos índios* – para impor definitiva e oficialmente o português no Brasil. O *Diretório dos Índios*, através de uma série de medidas políticas, administrativas e pedagógicas, além de proibir o uso da língua geral e tentar organizar um outro sistema escolar, baseado totalmente na língua portuguesa, consolidou a expulsão dos jesuítas do território brasileiro. (MARIANI, 2004, p. 35, grifo da autora).

A partir desse acontecimento linguístico instaura-se o momento conhecido como Período Pombalino, que perdurou até 1808. Seguindo as pontuações de Mariani (2004), a expulsão dos jesuítas, que faziam parte da Companhia de Jesus, realizadas por Sebastião José de Carvalho e Melo deve ser interpretada de forma política, ideológica e econômica. Como explicitado na citação anterior, os movimentos realizados pelos jesuítas em suas missões tornaram-se uma afronta à Coroa portuguesa, que via as relações econômicas e a gramatização da língua geral, como ações contrárias aos moldes de colonização pretendidos pela Coroa.

A coroa portuguesa, embasada nos movimentos Iluministas e os processos dos princípios do Liberalismo – principalmente as ações de livre mercado e império da lei –, requereram a sua colônia – Brasil – a ‘construção’ ideológica de um novo homem burguês e comerciante, sob a concessão jurídico-administrativa do Estado. Deixa-se de lado o homem cristão educado e silencia-se a língua geral pelo estabelecimento do Diretório dos Índios, com o intuito de se adaptar aos movimentos que ocorriam na Europa no século XVIII.

A expulsão dos jesuítas e a promulgação do Diretório dos Índios, que se apresenta como acontecimento linguístico importante que reafirmam os sentidos do processo colonizador político e linguístico pela legislação de Portugal. A partir do acontecimento do Diretório dos Índios, implementado em 3 de maio de 1757, institucionaliza-se em todo o espaço territorial do Brasil a imposição da língua portuguesa e o silenciamento da, até então falada e firmada, língua geral (MARIANI, 2004).

De acordo com Orlandi (2007), o silenciamento encontrado aqui é tratado como o silêncio local, que se refere à censura, uma vez que, a censura, como ato de proibição da formulação, impossibilita a circulação dos sentidos localmente, mas, mesmo assim, movimenta sentidos. A formulação censurada torna-se então a manifestação cultural do silenciamento, pois, nesse sentido, o silêncio é estrutural, remetido ao contexto histórico e social, “[...] a censura é então entendida como o processo pelo qual se procura não deixar o sentido ser elaborado historicamente para ele não adquirir força identitária, realidade sócia etc. Isso só pode ser apreciado pensando a relação com o silêncio.” (ORLANDI, 2007, p. 168).

Para Mariani (2004), o Diretório dos Índios rompe com o processo de construção de uma identidade linguística que estava sendo constituída e enunciada. Assim, segundo a autora (2004, p. 33, grifo da autora) necessitou-se de “[...] um ato político-jurídico o já mencionado *Diretório dos índios* – para institucionalizar, oficializar de modo impositivo que era essa, e apenas essa, a língua que devia ser falada, ensinada e escrita, exatamente nos moldes da gramática portuguesa vigente na Corte.”

Para Mariani (2004), nesse momento de transição, nota-se uma peculiaridade que significa, marca e produz efeitos de sentidos até os dias atuais: as reformas na educação. Caracterizadas, no Brasil, como um desmonte e substituição das antigas propostas de outros governos. Marquês de Pombal, em busca da contínua colonização de terras que se materializam na colonização e institucionalização da língua, promove a reforma educacional naquele período, instituindo o uso único e obrigatório da língua portuguesa nas escolas espalhadas pelo território brasileiro e, incluía o conhecimento científico obrigatório na educação, tal como ocorria na Europa, com vista de modernizar a cultura portuguesa/brasílica. Assim, a educação, antes, sob responsabilidade dos jesuítas, passa a ser atribuída à responsabilidade do Estado. Nesse movimento, a educação passa a fazer parte do discurso jurídico governamental do Estado, vigorando os preceitos ideológicos dos sujeitos que formavam o governo daquele momento histórico. Assim, o funcionamento ideológico da educação e das respectivas normas

educacionais, seguem as normas ditadas ideologicamente pelo Aparelho Ideológico do Estado do período.

Toda a educação voltada a adultos – de indígenas a colonos – foram notadamente esquecidas na reforma educacional, ou melhor, foram ainda mais silenciadas. Durante esse período, Pombal, em sua posição sujeito, estipulou o fechamento de todas as escolas fundadas pelos jesuítas, com o intuito de erradicar a educação com predomínio de princípios religiosos.

As reformas pombalinas pautavam uma educação laica, em consonância com a ideologia europeia, enraizada nas inspirações do Iluminismo. Segundo Salgado e Barbosa (2008, p. 23), havia “[...] uma preocupação com o ensino militar e com os cursos superiores. Afinal, era preciso criar a classe dominante, que decidiria o futuro da nação.” Desta maneira, ainda segundo os autores (2010, p. 23), “[...] nenhuma medida ou ação educativa voltada para os adultos indígenas e das camadas populares foi, de fato, implementada nesse momento da nossa História.”

Com a preocupação exclusiva de institucionalizar a língua e implantar um novo estilo de educação, pautados nas ideologias do Iluminismo que ocorria na Europa, percebe-se a acentuação da tradição da educação aristocrática<sup>12</sup> a partir das aulas régias<sup>13</sup>. Assim, as reformas educacionais pombalinas eram voltadas aos interesses exclusivos do Estado e da aristocracia burguesa, em função das relações de dominação, subordinação e contradição que se desenvolviam nos espaços discursivos e ideológicos da época.

O redirecionamento das ações educativas focou na instrução da e para elite, excluindo a classe mais baixa – camadas populares, negros e índios – à educação. Os demais níveis de ensino, que apareciam em algumas escolas jesuíticas, foram deixados de lado, como cita Salgado e Barbosa (2008, p. 22), “Nela não se destaca nenhum avanço na educação popular, e, como se imagina, o processo de exclusão se acentua devido ao fechamento das escolas missionárias.” A partir destas medidas estatais é perceptível evidenciar os moldes de inspirações da ideologia Iluminista difundindo-se, mais intensamente, entre as políticas – de silenciamento – jurídico-administrativas do

---

12 “Organização sociopolítica que, se baseando nos privilégios de uma classe social, é composta por pessoas nobres que monopolizam o poder, normalmente, garantido por herança. A reunião de pessoas nobres que detém esse poder e/ou privilégios; nobreza ou fidalguia.” (DICIO, 2019, s.p.)

13 As aulas régias marcaram as reformas instituídas por Pombal durante a colonização do Brasil e tornaram-se um marco sistêmico de significações. Reescriturada e definida como uma ‘nova’ versão da educação pública estatal – diferentemente do primeiro momento que estava sob o domínio dos jesuítas –, a educação passa a ser ‘laica’ e de total responsabilidade do Estado. Essas aulas pretendiam suprimir todos os atos educacionais advindos, antes, da educação jesuítica, fomentando o ensino de Letras e humanidades. (LEITE, 2013)

Brasil colônia.

Em 30 de setembro de 1770<sup>14</sup>, em conformidade com Mariani (2004), outro acontecimento discursivo ocorre, é proferido na colônia um novo édito, instituindo o ensino da língua portuguesa como definitiva. Nas relações de força e poder – que se configuram em modos de dominação e exercício de poder – encontradas na colonização, a língua se torna uma política jurídico-administrativa, imposta aos assujeitados vassalos.

Até este momento percebe-se condições de silenciamento impostas pelas relações de força e poder da época, em que a Coroa portuguesa, condicionados sob o imaginário idealizado das ações políticas, econômicas e culturais da Europa. Sobre isso Barcelos (2014, p. 31) discute que “Estas palavras negadas, esses silenciamentos impostos, fazem parte de todo um processo histórico de dominação e colonialismo.”, que condicionam e se fazem presentes nos dias atuais, reverberando efeitos de sentidos e significações não só na educação, mas em toda a conjuntura histórico-social, sob a dominação do complexo das formações ideológicas que se instauram no interdiscurso de cada sujeito brasileiro.

Recorda-se que, o primeiro acontecimento voltado para a educação brasileira no período Brasil-Colônia foi as ações educacionais evangelizadoras dos jesuítas, o segundo acontecimento foi a promulgação das reformas educacionais estabelecidas por Marquês de Pombal. O último acontecimento no período Brasil-Colônia, é datado no ano de 1807 com a vinda da Família Real ao Brasil que provocou a abertura dos portos em 1808<sup>15</sup>, provocando a constituição de um novo período, nomeado como Período Joanino. Sobre este marco, Leite (2013, p. 55-56) apresenta que,

O Brasil passou a ser sede da Coroa Portuguesa. A instalação da corte trouxe diversas mudanças, destacando-se a abertura da Biblioteca Pública, do Teatro Real, a fundação do Banco do Brasil e a criação da Imprensa Régia, modificando o panorama educacional brasileiro. Fez-se necessário a organização de um sistema de ensino capaz de atender a demanda educacional da aristocracia portuguesa e de preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas. Para tanto, foram criados os cursos de nível superior de medicina, agricultura, economia política, química e botânica, além das Academias Militares. Todos estes cursos apresentavam caráter utilitário. Com relação à educação elementar, não houve progresso e permaneceu para as elites a opção de receberem em casa a educação elementar como um ensino privado.

A chegada da Família Real instaura novos acontecimentos no espaço político, econômico, educacional e cultural do Brasil. Um ponto a ser destacado, segundo Leite

---

14 Em 1776 havia a estimativa de 1,9 milhões de pessoas no Brasil

15 Em 1808, a estimativa da população brasileira chegou a 4 milhões.

(2013), são as novas reformulações emergenciais realizadas no panorama educacional brasileiro, que tinham o objetivo primordial de desenvolver as atividades educacionais para a aristocracia portuguesa, através da estruturação educacional em três níveis: o primário que estabelecia as escolas de ler e escrever; o secundário que continuou com os seguimentos das aulas régias e possuiu um aumento considerável de alunos, consequência da vinda da família real; e o nível superior com cursos utilitários para o crescimento da colônia.

Como se pode observar as novas reformas educacionais pretendiam intensificar, ainda mais, os estudos para as famílias aristocráticas burguesas. Ao restante da população cabia apenas o trabalho – com mãos de obra escrava de índios e negros – para o desenvolvimento econômico da colônia. Assim, “A presença da família real forçou a reestruturação social e política do Brasil. Muitas obras públicas, muita movimentação no campo intelectual e muitas benesses para a elite. *À grande massa inculta nada se oferecia.*” (SALGADO; BARBOSA, 2008, p. 23, grifo nosso). Nas relações de força e poder instauradas pelo Estado, é possível observar que a escolarização se torna um meio, para a aristocracia burguesa, de separação e, ao mesmo tempo, de imposição sobre as camadas populares.

Nota-se que, por mais que nesses momentos cronológicos – Período Pombalino e Joanino –, não tenham ocorrido ações educacionais destinada a adultos, faz-se necessário interpretar e discutir os sentidos que foram produzidos nessas temporalidade que significam até os dias atuais, uma vez que, a acentuada estratificação e distanciamento das classes populares mediadas por instituições de ensino – acessíveis para aqueles favorecidos economicamente – provocam, consoante a Salgado e Barbosa (2008), uma tradição que marca o interdiscurso e se fez/faz frequente na educação brasileira: uma tradição de educação aristocrática.

Antes de começar a apresentação/interpretação do Período Imperial, faz-se necessário destacar a importância de refletir sobre a importância discursiva dos períodos históricos – apresentados neste trabalho em ordem cronológica – que marcam o funcionamento de uma memória no Brasil, que produz efeitos de sentidos até os dias atuais. Para Pêcheux (2015, p. 50) a memória é “[...] espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”, assim, a interpretação dos acontecimentos do Brasil Colônia inscritos na memória discursiva, possibilita perceber que a breve educação destinada a adultos – portugueses, indígenas e escravos negros – no Período Jesuítico, ocorre a partir de imposições ideológicas,

assujeitamento e silenciamentos realizados pela Companhia de Jesus.

Tais processos – imposição ideológica, assujeitamento e silenciamento – continuam durante o Período Pombalino e Joanino, só que nesses momentos há o deslocamento do poder para as mãos do Estado, que passa a ser responsável pelas ações educativas que, conseqüentemente, passam a ser ocupadas apenas/exclusivamente pela aristocracia burguesa, havendo o processo de silenciamento para com todos da camada popular, caracterizando a exclusão.

Exclusão esta que se desenvolve no processo educacional e histórico de dominação colonialista e se propaga, permeando o funcionamento de uma memória que instaura pré-construídos sobre a educação no Brasil. O pré-construído, segundo Orlandi (2015), é sempre algo que já foi falado antes, em outro lugar, se remete a construção de sentidos anteriores e exteriores ao discurso do sujeito, por isso proveniente da exterioridade. É um elemento do interdiscurso e da memória discursiva: “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível sustentando cada tomada da palavra.” Assim, “[...] todos esses sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, têm um efeito [...]” (ORLANDI, 2015, p. 29).

Assim, o caráter material do sentido da exclusão é marcado no interdiscurso, que é segundo Pêcheux (2014c, p. 149, grifo do autor) esse “[...] todo complexo com dominante” das formações discursivas [...]. Assim a exclusão que permeia a EJA atualmente é constitutiva do discurso já-dito que “[...] reside no fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas.” Poder-se-ia arriscar dizer que a exclusão, que permeia toda a educação brasileira, principalmente a educação voltada para adultos, também é causa da falha, da exclusão e do silenciamento educacional ocorrido no processo de colonização do Brasil.

### **2.3 Período Imperial: a educação para adultos como filantropia e os sentidos de analfabeto no discurso dos jurídico político brasileiro sobre educação**

No ano de 1821 parte da corte retorna à Portugal e, em 1822 D. Pedro I proclama a Independência do Brasil<sup>16</sup>. Logo após a proclamação, há o início da

---

16 Por mais que tenha sido enunciada a independência brasileira, sabe-se que o Brasil continuou/continua dependente de outros países devido as relações de força e poder exercidas pelo sistema capitalista, o que

construção da primeira Constituição Política do Império do Brasil – em 1823 –, outorgada em 25 de março de 1824 com expressiva influência ideológica da Europa.

No que concerne à educação, o artigo 179, inciso 32, na pequena especificidade, descreve que a instrução primária, ou seja, o início da escolarização, deveria ser oferecida pelo Estado, de forma gratuita para todos os cidadãos brasileiros: “32. A instrução primária é gratuita a *todos* os cidadãos.” (BRASIL, 1824, p. 25, grifo nosso).

A utilização do pronome indefinido no plural ‘todos’ no enunciado proclamado no arquivo, da primeira Constituição Política do Império do Brasil, faz com que os fragmentos da enunciação levem ao entendimento de que ‘todos os cidadãos’ possuem o direito à educação primária gratuita. Contudo, segundo Leite (2013), naquele momento sócio-histórico-ideológico, não havia espaços, materiais e nem profissionais para efetivar o que fora proclamado. Além de que, considerava-se cidadãos oficiais do Brasil apenas aqueles pertencentes à elite econômica ruralista e burguesa. Nessa instância, Haddad e Di Pierro (2000, p. 109, grifo nosso) comentam que,

Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente.

Os sentidos de cidadania e cidadãos na formação discursiva compreendida pelo discurso jurídico governamental brasileiro, nesse momento, instaura a relação com sujeitos que não estão significados com os sentidos de cidadão, ou seja, os excluídos, pertencentes de classes sociais baixas, os negros, indígenas e mulheres.

De acordo com Oliveira (2006), os sentidos e significações de cidadania definem os direitos políticos e civis dos sujeitos que estão em uma sociedade, caracterizando-os como cidadãos. Quando o sujeito se relaciona com o predicado de cidadão, passa a ser tomado e significado como sujeito membro da sociedade, inserido no Estado Nacional, passível, assim, de ‘investimentos’ nomeados como direitos e deveres dos cidadãos. Contudo, quando o Estado cerceia o acesso à cidadania, no caso, nesse período

---

faz com que “[...] o sol da liberdade [...]” (ESTRADA; SILVA, 1943, s.p.) faça parte do imaginário presente no funcionamento da linguagem naquele momento sócio-histórico-ideológico, onde a dada independência de Portugal se inscreve em um acontecimento gerado pelas relações de poder. Assim, segundo Leite (2013, p. 57) “[...] a independência não se mostrou tão sublime quanto esperada. Com o início do Império, também começou a luta de se manter independente e sobreviver no mundo.”

histórico, exclui os sujeitos pertencentes de classes sociais baixas, os negros, os indígenas e parte das mulheres brasileiras, o discurso faz significar que, o direito à cidadania não está disponível a ‘todos’, o que, retomando Guimarães (2013a), promove a contradição discursiva dos discursos, no caso, o discurso da primeira Constituição Política do Império do Brasil.

Nessa conjuntura, segundo Salgado e Barbosa (2008, p. 27), “[...] não havia qualquer ação consistente em prol da escolarização dos não ou pouco escolarizados.” Dada às condições e interesses políticos e econômicos da época, os adultos não escolarizados – assim como outros sujeitos mencionados anteriormente – ficaram excluídos novamente do processo educacional, uma vez que, “Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Percebe-se que, o artigo 179, no inciso 32, apresenta a garantia de uma escolarização básica para ‘todos’, e preconiza o estabelecimento de oportunidades iguais para ‘todos’, através da política do Estado, todavia, essa proclamação não passou de uma intenção legal pautada nos ideais liberais<sup>17</sup> – que tinha a proposta de cidadania e liberdade igualitária no modelo de produção econômica e material da sociedade capitalista.

Pensando os sentidos da formulação ‘todos’ em relação com a cidadania, interpreta-se que, a noção de cidadania para ‘todos’ surge como questão política educacional, uma vez que, os espaços escolares brasileiros seriam os melhores lugares para se alcançar/retomar o exercício de cidadão. A cidadania nos discursos jurídicos governamentais é colocada como direito afirmado em lei, ou seja, o sujeito se torna um sujeito de direito, então, na perspectiva do discurso dos arquivos, “[...] ser cidadão é ter direitos da cidadania formada pelos direitos individuais, civis e políticos. Os direitos individuais são assumidos como direitos naturais, visto que inalienáveis, sagrados e imprescindíveis.” (ALVARENGA, 2010, p. 104).

Nessa conjuntura, a posição sujeito de direito se inscreve na história, na exterioridade, onde o indivíduo, para enunciar, necessita de uma posição em que se faça

---

17 Segundo Alvarenga (2010, p. 154), o ideário do liberalismo concerne-se em “[...] todos os homens são iguais, tendo direito à liberdade, à proteção de sua pessoa e de sua crença, porque esses são bens naturais, são suas “propriedades” e, por isso devem ser protegidas.” Contudo, a relação entre o imaginário de ser liberal e a instauração de um modo de produção material e econômico na conjuntura da sociedade capitalista, encaminha-se para um enunciado de conflitos e contradições. “A crítica feita por Marx em relação à perspectiva liberal de cidadania denuncia a incompatibilidade entre emancipação política e humana sob as bases da produção capitalista, isto é, a ideia da igualdade era contraditória em relação às leis que regiam a produção econômica capitalista.”

sujeito discursivo. O sujeito discursivo se forma pela multiplicidade de discursos e, ao se manifestar, apresenta vários discursos outros, tomado por posições de dizer. Ou seja, o sujeito se constitui na inter-relação social, este nunca será o centro do dizer, pois, o seu falar é formado por conjunto de vozes outras, heterogêneas, que se manifestam. Pode-se declarar então que, o sujeito é polifônico e gerado pela heterogeneidade de discursos outros marcados no interdiscurso, ou seja, por discursos que já foram enunciados antes, em outros lugares, em outras situações, por sujeitos outros que foram interpelados pela ideologia de discursos que se construíram e significaram antes deles.

Assim, o sujeito é polifônico, afetado constitutivamente pelo seu movimento e seus sentidos. À vista disso, Orlandi (2017a, p. 33) diz que,

[...] a análise de discurso se institui como uma escuta particular que tem como característica ouvir no que é dito o que é dito ali ou em outro lugar, o que não é dito e o que deve ser ouvido por sua ausência necessária. Isto resulta no que chamamos compreensão em análise de discurso que é o movimento pelo qual apreendemos o processo de produção dos sentidos e dos sujeitos.

Apesar do discurso jurídico governamental formular o sentido de ‘todos’, o ‘todos’ do arquivo se refere apenas a determinadas classes da sociedade. De acordo com Oliveira (2006), interpreta-se que, na realidade, o discurso de ‘todos’, associado ao direito à cidadania, se confronta com a conjuntura social e política da época, o que articula em movimentos de contradições, equívocos, faltas e falhas.

Ao final do ano de 1826, iniciou-se uma nova discussão sobre o ensino público brasileiro e, em 15 de outubro de 1827 foi decretada a lei única e geral que previa a instituição de ordens para o ensino elementar até o ano de 1946. A lei previa, novamente, que o campo educacional era de inteira responsabilidade do Estado e, decretava a distribuição de espaços escolares em todo o território educacional – previamente nas cidades e vilas que possuíam um maior número de residentes –, tendo como método o ensino mútuo<sup>18</sup>. Contudo, de acordo com Leite (2013), as escolas que foram abertas limitavam-se ao ensino de primeiras letras para os filhos da elite.

Em 1834, a lei de 15 de outubro de 1827 foi contemplada com um novo acontecimento discursivo, a promulgação do então nomeado Ato Adicional que, segundo Haddad e Di Pierro (2000), descentralizou a educação elementar das mãos do Estado e transferiu a responsabilidade para os governos provinciais. Porém, as bases e

---

18 O ensino mútuo tinha como objetivo incentivar o desenvolvimento do ensino brasileiro rapidamente a partir de baixos custos. Para tanto, havia 1(um) professor – o mestre – que sentava em lugares altos e estratégicos para supervisionar o trabalho dos monitores e dos alunos. A metodologia ativa utilizada era o ensino através da competição e da memorização.

condições financeiras para continuar disponibilizando escolas e professores, eram precárias. A partir disso, muitas foram as províncias que criaram leis, abrindo mão da implementação das escolas. As províncias, que contavam com o poder econômico mais estabelecido, tornaram-se responsáveis pela instrução primária e parte da secundária. Nesse processo, para tentar atenuar a falta de professores nas escolas, as províncias empregaram o método de ensino Lancaster<sup>19</sup>.

A descentralização da educação nesse período manifesta consequências. Pelas condições de produção econômicas e políticas daquele momento, as províncias que acataram ao Ato Adicional continuaram a favorecer alguns filhos – homens – daqueles que detinham poder econômico, e, segundo V. Paiva (2015), nem todas as famílias aristocratas eram atendidas. Descentralizar a educação sem ter estabelecido as diretrizes de ensino elementar e sem práticas de implementação nas províncias, levaram o modelo educacional a se expandir de forma irregular, levando ao encerramento de parte das atividades empreendidas, com isso, o acesso à educação limitou-se até mesmo para aqueles característicos à elite.

Contudo, para V. Paiva (2015, p. 72), mesmo que o número de escolas no Brasil fosse extremamente baixo, e que a expansão tenha se caracterizado como mínima, o Ato Adicional foi um marco nesse período, em razão de que em meio ao desequilíbrio econômico – decorrido da abertura dos portos – “[...] foi graças a ela que algumas escolas foram fundadas nas províncias, determinando um pequeno progresso imediato do nosso ensino elementar, se levarmos em consideração a situação anterior desse nível de ensino no país.”, que havia sido totalmente radicalizado e assolado depois da expulsão dos jesuítas.

Parte do sistema educacional no Brasil começa a se estabilizar a partir do ano de 1840, com o sucesso financeiro provocado pela lavoura cafeeira, com a expansão das atividades agropecuárias sem mãos de obra escravas – apoiadas por abolicionistas – e o desenvolvimento industrial. Assim, a partir de tais ocorrências e das relações internacionais de força e poder, incidindo interesses comerciais capitalista sobre o Brasil – classificado como país periférico com grande possibilidade de produção –, o país começa a passar pela transição econômica “[...] de uma sociedade exportadora com base rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial. As cidades passaram a ser os polos dinâmicos do crescimento capitalista interno.” (LEITE, 2013, p. 62). Assim,

---

19 O método Lancaster tem origem na Inglaterra, onde a escola conteria, necessariamente, um professor que seria o orientador. Este método prega a concepção de que os alunos adiantados ganhariam a titulação de monitores, reproduzindo a aula que havia recebido do professor para outros alunos. Consiste em um método rígido com titulação de prêmios e a aplicação de castigos.

Mesmo neste período de *superávit* econômico, a educação não teve verbas suficientes que permitissem um atendimento básico a toda a população. No Brasil, não se efetivou a distribuição nacional de escolas pelo território nacional porque a grande seleção continuava sendo feita em termos de não-escolarizados. [...] A reduzida, porém crescente nas últimas décadas do Império, camada média pressionou pela abertura de escolas. Como o preparo intelectual representava oportunidade de ascensão social, os poucos alunos que conseguiam matricular-se nos colégios e liceus não tinham outro objetivo senão o de ingressar no curso superior. (LEITE, 2013, p. 62).

Com o desenvolvimento do Brasil e, como explica Leite (2013), com o princípio de cobrança da classe média por escolas, a temática da educação popular, do analfabetismo infantil e adulto começou a percorrer mais fortemente os discursos educacionais, que se intensificaram a partir de 1850 com a proclamada interrupção do tráfico de escravos.

Em 1848 Luiz Pedreira do Coutto Ferraz assume a província do Rio de Janeiro e, determinado pela sua posição sujeito e interpelado ideologicamente pelo Iluminismo, embasa-se nos modelos educacionais da França, Áustria e Holanda, e organiza uma base educacional para o Rio. No ano de 1853 é convidado a ser Ministro dos negócios do Império e, em 1854, propõe uma reforma educacional – a qual ficou conhecida como ‘Reforma Coutto Ferraz’ – pelo Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854. O Decreto regulamenta e designa a reforma educacional brasileira nos ensinos primários e secundários e, mais tarde, há a indexação de arquivos que proferem reformas no ensino superior, e nos demais espaços educacionais públicos e particulares.

Para Leite (2013), há neste arquivo o desenvolvimento e a consolidação de um sistema nacional de ensino – embasado em modelos de países desenvolvidos – voltado para meninos, que instaura um novo sentido discursivo sobre o modelo educacional. Contudo, o registro vem caracterizado pelo discurso de preconceito para com os negros, no artigo 69 do Decreto nº 1.331-A, não poderiam frequentar escolas os: “§1.º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas. §2.º Os que não tiveram sido vacinados. §3.º Os escravos.” (BRASIL, 1854, p. 59). Alguns estudos apontam que, nesse espaço de tempo, mesmo os negros já libertos não eram aceitos nos espaços educacionais.

O ponto a se destacar no Decreto nº 1.331-A é que, pela primeira vez, desde os jesuítas, houve o interesse de se propor escolas voltadas para a população com necessidades especiais – principalmente para os sujeitos cegos e surdos – e os adultos não-escolarizados. Sobre o último público, o Decreto apresenta que,

Art. 71. Quando huma escola do segundo gráo tiver dois professores, serão estes obrigados alternadamente, por mez ou por anno, a ensinar as materias

da instrução primaria duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que seja em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem.

O Governo poderá incumbir esta tarefa, mediante huma gratificação que será marcada por cada discipulo, ao parochio ou seu coadjutor nas parochias em que não estiver estabelecido o ensino do segundo gráo.

No caso do escusa da parte destes, ou não se podendo verificar por qualquer circumstancia a providencia mencionada, poderá ser incumbido daquelle ensino, nos domingos e dias santos, o professor do primeiro gráo ou algum professor particular, que se queira delle encarregar com a referida gratificação. (BRASIL, 1854, p. 59).

Através do excerto retirado do Decreto oficial nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854 e das pontuações feitas por Leite (2013), nota-se que houve um pequeno passo voltado para a educação de adultos no Brasil que, foi vigorosamente influenciado pelas discussões que sobrevinham em países desenvolvidos, ou seja, por discursos outros que circulavam nas comunicações entre países. Assim, nesse período a educação de adultos se inaugura, no entanto, sem um espaço escolar definido, demarcado socialmente e politicamente. Escolas, igrejas e clubes poderiam ter professores para adultos e, além disso, no período imperial os escravos e negros livres não possuíam a oportunidade de se quer, entrarem nas escolas, ou seja, serem reconhecidos como cidadãos. Nesses espaços, os adultos que gostariam de estudar dependiam da ‘boa vontade’ e da ‘caridade’ dos professores que realizavam aulas nos momentos livres, que geralmente transcorriam no período noturno.

A adesão das aulas ministradas durante a noite, nesse período, marca e caracteriza um dos mais fortes sentidos que percorrem a educação de adultos e a EJA até nos dias atuais: as aulas noturnas, que são ofertadas para aqueles que, durante o dia, exercem sua função de trabalhador e, durante a noite, buscam iniciar e/ou concluir seus estudos. Por isso, seguindo os preceitos de Arroyo (2017), os que procuram retomar o direito à educação através da EJA são apresentados como alunos trabalhadores, que se deslocam em seus espaços sociais e políticos – majoritariamente no período noturno – em busca de novos percursos.

Sobre isso, Arroyo (2017, p. 107) aponta a tensão e relação entre discurso-história-memória que segue a EJA desde os seus passos iniciais no Brasil, “[...] tensão que tem como raiz a resistência do pensamento social, político e até pedagógico a vê-los e a reconhecê-los como humanos, cidadãos plenos. “Já” ou a “continuar” vendo-os como ainda não cidadãos, ainda não humanos plenos porque não escolarizados.”

Apesar do Decreto nº 1.331-A ter sido promulgado em 17 de fevereiro de 1854, as escolas só começam a inaugurar espaços para os alunos trabalhadores adultos no ano de 1860, quando – sob registro – a primeira escola com ensino noturno voltado para

adultos entra em funcionamento, na cidade de São Bento no Maranhão, dirigida por João Miguel da Cruz. Além do estabelecimento da instituição, João Miguel da Cruz dispõe que o espaço escolar também deve ser frequentado por negros libertos e, com autorização prévia dos proprietários, escravos. A partir desse acontecimento que instaura sentidos no ano de 1860, como relata V. Paiva (2015, p. 195),

[...] as escolas noturnas se multiplicaram na maioria das províncias do Império, através da iniciativa oficial, contando o país com 117 dessas escolas em 1876. Entre 1870 e 1880 praticamente todas as províncias criam classes para esse tipo de ensino e muitas delas regulamentam a matéria. Seu desenvolvimento acompanha o desenvolvimento do ensino elementar comum e ambos, o progresso da Nação, seu crescimento econômico e as mutações na sociedade.

É interessante destacar que esse grande número de escolas não correspondia, “[...] à demanda ou à pressão pela ampliação das oportunidades educativas para adultos, mas sim à difusão de ideias acerca da necessidade de tais escolas.” (PAIVA, V., 2015, p. 195). Ou seja, neste momento histórico, os sentidos são tomados pela relação com a exterioridade – para que a língua se signifique há a necessidade da história, os sentidos advindos da história, do já-dito, determinam a relação entre sujeito e história, que traçam a relação da língua(gem) com a exterioridade (ORLANDI, 2017c) – isto é, o Brasil passa a se tornar economicamente ativo para outros países, pois possui amplo espaço para se plantar e produzir, e, nessa relação comercial, as ideologias pregadas em outros países eram veiculadas às proposições dos decretos e leis brasileiras. Assim, os discursos proferidos nas discussões que ocorriam em outros países sobre a promoção da educação de adultos com vista a capacitá-los como mão de obra – para o mercado de trabalho –, eram vistos como oportunidades para o Brasil se desenvolver economicamente e educacionalmente.

Para V. Paiva (2015), além da capacitação, o intuito das províncias também percorria os objetivos de promover iniciativas de ensino profissional, de amenizar os costumes ‘indecentes e problemáticos’ da população adulta e que, estes, compreendessem a se portar como cidadãos, que possuem direitos e deveres. No Pará, um dos objetivos – diferentemente de outros estados – foi o de instruir os escravos/negros em escolas e/ou em outros espaços, para que o desejo de alcance da emancipação do elemento servil fosse alcançado. Esse funcionamento ocorreu no estado do Pará visto que, havia políticos que germinavam discussões sobre liberdade e, parte da população era a favor da prática abolicionista.

Destarte, as escolas que passaram a atender a educação de adultos no período

noturno entre 1870 e 1880, paulatinamente foram renunciando dessa tarefa, em consequência de que, a evasão de alunos passou a ser notada, o que levou alguns presidentes provinciais a atestar que a educação destinada à população analfabeta no período noturno não estava germinando benefícios; como aponta o excerto de V. Paiva (2015, p. 195-196):

[...] “são cada vez menos freqüentadas, sem que para isso haja razão plausível.” Elas são extintas na Paraíba, em Pernambuco, em Alagoas, no Rio de Janeiro. Muitas vezes são mantidas apenas as da capital, as únicas “realmente freqüentadas e que prestam serviço ao ensino”. São também mantidas as escolas criadas nas casas de detenção, onde a freqüência é assegurada, e as sociedades privadas que nesta época se interessam pelo problema da instrução popular se reorientam no sentido do ensino técnico-profissional (como no caso da Sociedade Propagadora da Instrução Popular, criada em São Paulo em 1873 e que se transforma no Liceu de Artes e ofícios).

Há, assim, a falência da educação destinada a adultos neste período. Em 1871 houve a proposta de reforma educacional pelo então Ministro João Alfredo Correia de Oliveira. No arquivo havia intensas preocupações com a educação pública brasileira e, como o não investimento nela impedia o crescimento do país. Apresentou-se então a proposta de ampliação e construção de novas escolas nas províncias, possibilitando a oferta e a obrigatoriedade ao ensino elementar em grande escala, propôs também a oferta da educação pública para adultos de forma efetiva. Contudo, a proposta que foi debatida apenas no ano de 1875 foi impugnada (LEITE, 2013).

No movimento de discursos outros, o Ministro João Alfredo, interpelado em sua posição sujeito de político, abolicionista e monarquista brasileiro, apresenta na reforma de 1871 os problemas educacionais enfrentados, propondo soluções que se encontravam nos ideais que estavam sendo cada vez mais discutidos no Brasil. Mesmo que a reforma não tenha sido aprovada, o discurso proposto na reforma reverberou em várias outras discussões sobre o assunto.

Com o passar dos anos, a elite intelectual brasileira teve um grande acréscimo e, de modo consequente, as discussões sobre a educação brasileira passaram a ser mais fervorosas e cobradas, o que anos depois resultou em trabalhos – através da Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879 – filantrópicos para com os adultos analfabetos. As ideologias educacionais discutidas eram pertinentes aos progressos educativos que ocorriam na Europa e nos Estados Unidos da América, buscando construir propostas que se adequassem a educação brasileira. Alguns historiadores apontam que esse período foi marcado pela internacionalização da

educação, que buscava uma educação efetiva e ‘moderna’. Como nos mostra o recorte a seguir:

Imagem 1 – Confissão do governo



Fonte: Jornal A Federação, 1884

Nesse cenário, a educação de adultos nos espaços das províncias ressurgiu no ano de 1878, quando ocorre a Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879. Em sua posição sujeito de deputado, propõe em seu longo decreto, no Artigo 8º, a constituição de cursos primários de alfabetização para adultos: “4º Criar ou auxiliar nas provincias cursos para o ensino primario dos adultos analfabetos;” (BRASIL, 1879, p. 199) – houve, primeiramente, uma promulgação para o estado de Rio de Janeiro, depois se estendeu como cópia permitida nas outras províncias. Nota-se neste período que, a educação de adultos passa a ser vista com olhar filantrópico, uma vez que, os professores nada recebiam para ministrar as aulas no período noturno, além

de que, segundo V. Paiva (2015, p. 196), “Começava-se a difundir-se a ideia de que a educação concorria para o progresso; [...]”

Assim, de acordo com Galvão e Soares (2010, p. 31),

O ensino para adultos parecia assumir, em alguns casos, um caráter de missão para aqueles que a ele se propusessem, na medida em que os professores que já ensinavam durante o dia não recebiam nenhum salário ou gratificação a mais para abrir aulas noturnas. Parece se inserir, assim, em uma ampla rede de filantropia que se teceu no século XIX brasileiro, como forma de as elites contribuírem para a “regeneração” do povo.

As aulas filantrópicas tinham o objetivo prático de instruir a população a ler e escrever, dando foco também em ensinar civilidades, corrigir a linguagem popular – caracterizada pela elite como dicção errônea – e questões de higiene. Muitas dessas ações não aconteciam nas escolas, mas sim em igrejas, clubes, casas de intelectuais, entre outros espaços que se tornaram associações educativas. Para Galvão e Soares (2010, p. 35), as ações realizadas por essas intervenções, regidas pelo Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, “[...] entendiam que era preciso “iluminar o povo” e “elevar a cidade no plano intelectual”. Os cursos foram criados e projetados para atender trabalhadores, futuros trabalhadores ou desempregados, com o objetivo de moralizar, disciplinar e civilizar as camadas populares.”

O ensino de homens e mulheres ocorriam separadamente e possuíam currículos diferenciados, para elas, havia o acréscimo de ensino de prendas domésticas, noções de higiene da família, cálculos matemáticos relativos às atividades domésticas e noções de deveres de ser mulher no seio familiar. Dessa forma, quando havia salas destinadas às mulheres, o ensino “[...] deveria se pautar nas funções que deveriam desempenhar na sociedade, até então predominantemente circunscritas ao espaço doméstico.” (GALVÃO; SOARES, 2010, p. 32), uma vez que, a família brasileira era regida pelo patriarcado.

Nesse período, os escravos negros do Império eram proibidos de frequentar aulas oficiais de ensino, contudo, segundo Wissenbach (2002, p. 110), devido “[...] à rede de sociabilidades que se fazia aí presente.”, indiscutivelmente parte deles participavam de práticas que envolviam a oralidade e a escrita, alguns sabiam ler e escrever devido as atividades que realizavam nas ordens da Igreja – eram ensinados pelos religiosos e religiosas –, outros tinham o hábito da leitura e escrita correspondente ao trabalho que ocupavam no espaço urbano – como vendedores, que precisavam saber somas e subtrações – e, alguns possuíam atividades autônomas.

Para tanto, a alfabetização para a população de escravos e negros possuía o

sentido de conquistar um elemento pertencente aos brancos e libertos, ou seja, ter acesso e conquistar parte dos direitos civis. Assim, consoante com Galvão e Soares (2010, p. 33),

A alfabetização parecia fazer parte das regalias que gozavam os cativos da Igreja, ao lado da instrução profissional e da educação religiosa. Quanto aos escravos urbanos, para o desempenho autônomo de seus ofícios especializados, era importante saber ler e escrever para agenciar por conta própria seus serviços.

Além disso, uma vez adquirida a capacidade de ler e escrever, formavam-se, em alguns casos, redes de aprendizagem informais, em que, através da leitura oralizada e do reconhecimento de trechos previamente memorizados, tornava-se possível a alfabetização.

As condições de produção desse momento, após o Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, de acordo com Wissenbach (2002), apresentam uma sociedade brasileira marcada por discussões peculiares no âmbito político, econômico e educacional. Ao mesmo tempo que havia debates políticos sobre a projeção da legislação emancipacionista, com o apoio de movimentos abolicionistas, havia alguns espaços que possibilitaram o alcance de uma pequena parcela de direito. O que para os filantropos era questão de caridade e solidariedade, para os escravos e negros libertos, era a possibilidade do direito.

É interessante destacar que, a partir do advento de uma educação para adultos de forma missionária e caridosa – com o intuito de ‘iluminar’, ‘regenerar’ e ‘elevar’ a massa de pobres brancos, negros libertos/livres, e até mesmo os escravos – que os sentidos relacionados aos adultos analfabetos foram se formando no interdiscurso da população, com *status* negativo. Recorda-se que, o interdiscurso é “[...] o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido.” (ORLANDI, 2007, p. 87), se apresenta como conjunto de formações discursivas que derivam na memória, que incorpora os elementos pré-construídos. Faz-se necessário destacar também que, “[...] o sujeito não tem no interdiscurso nenhum lugar para si, já que “no domínio da memória ressoa uma voz sem nome”, isto é, anônima [...] O que desposui o sujeito é o que ao mesmo tempo torna seu dizer possível; é recorrendo ao já-dito que o sujeito ressignifica. E se significa.” (ORLANDI, 2007, p. 88).

Tal sentido atribuído aos analfabetos, que percorria o imaginário da aristocracia e determinava crenças, valores, estereótipos e ainda mais preconceitos, passa a ser visualizado nos discursos políticos daquele momento histórico, como no discurso encontrado na Lei Saraiva, publicada no ano de 1881. Isso ocorre porque, segundo Pêcheux (2014b), os sentidos são constituídos nas relações discursivas, as quais

possuem relação com outros dizeres já enunciados, que exprimem dependência de algo exterior que o determina.

Para uma breve visualização sobre a relação entre a Lei Saraiva e a educação de adultos, pode-se apontar que, a referida lei foi previamente apresentada como um projeto de reforma eleitoral através da Constituição de 1824, no dia 13 de fevereiro de 1879, pelo Gabinete Sinimbu. Desde essa primeira apresentação, havia a proposta de que, para ser eleitor, o sujeito deveria possuir renda mínima anual de quatrocentos mil réis e, todos aqueles habitantes livres que não soubessem ler e escrever deveriam ser excluídos do processo eleitoral.

A proposta de reforma eleitoral provocou inúmeros debates entre deputados, como o de Florêncio Carlos Abreu e Silva que enunciou que o voto deveria ser uma atitude condicionante de pessoas responsáveis e, tal responsabilidade, só cabia aqueles instruídos no mundo das palavras, uma vez que, se atribuísse o direito ao voto aos ignorantes e analfabetos, a democracia seria degradada. Silveira Martins, utilizando de sua posição sujeito e do discurso político, afirma, concordando com o deputado anterior, que “É portanto um direito parlamentar exigir a condição de saber ler e escrever para o exercício do voto.” (CÂMARA, 1879, 36).

O deputado Franco de Sá, se coloca no início contrário a exclusão dos analfabetos e sobre a determinação financeira. Até apresenta em seu discurso a comparação das eleições brasileiras com o processo eleitoral de Portugal. Contudo, ao final do relatório, Franco de Sá muda seu posicionamento a partir da perspectiva que a proposta da reforma eleitoral propôs: para aumentar o contingente de eleitores, amplas investidas educacionais poderiam ser realizadas pelo Estado em favor dos analfabetos, assim, acreditava-se que “[...] a restrição ao voto do analfabeto provocaria um maior interesse público pela difusão da instrução [...]” (PAIVA, V., 2015, p. 87). Mesmo descontente com a redação da reforma eleitoral, Franco de Sá concerne a seu favor: “A primeira impressão é contraria a essa exigencia, mas, considerando-se que ella será o estímulo para o desenvolvimento da instrucção, não se pode deixar de aceita-la.” (CÂMARA, 1879, 237).

Outro discurso que possibilita interessante interpretação sobre o que ocorria na época, é o enunciado do deputado Bernardo Gavião:

Eu não comprehendo, Srs., o liberalismo, que diz que o homem que nada lê, que não lê um jornal, que ignora tudo quanto vae pelo paiz, deve exercer o direito de eleitor, ou pôde votar no deputado. A constituição quiz acabar com a aristocracia, com as desigualdades convencionaes; ella quiz que a lei fosse igual para todos; si o ignorante pobre não votar, o ignorante rico não votará;

si o analphabeto pobre não votar, o analphabeto rico não votará. (CÂMARA, 1879, p. 15).

Durante a prática discursiva de Bernardo Gavião, percebe-se a posição sujeito e o lugar social do deputado, interpelado pelo ideal Liberalista – que desde o período Pombalino, faz-se presente no Brasil através das discussões políticas, econômicas, educacionais e sociais – e seguindo as convicções de seu partido, provoca as discussões sobre a primazia dos ricos, independentes de serem ou não analfabetos.

Esses e outros discursos presentes na Sessão de 1879 nos ‘Annaes do Parlamento Brasileiro’, apresentam as disparidades sobre a exclusão, ou não, dos analfabetos na proposta de reforma eleitoral. Percebe-se que os discursos são enunciados de acordo com as posições sujeitos partidárias de cada um, e, apesar de haverem discursos opostos sobre a exclusão ou não, o imaginário que circunda o sujeito analfabeto é sempre o mesmo.

O jogo da paráfrase e da polissemia se manifesta de várias maneiras: “[...] na existência da regra e da exceção, do previsível e do imprevisível, do certo e do indeterminado, do legítimo e daquilo que tem de se legitimar, do que já é e do que pode ser, do estabelecido e do que muda etc.” (ORLANDI, 2012, p. 113). Na tensão do jogo reconhecida pela paráfrase e polissemia, presente no intradiscurso dos políticos que discutiam sobre a reforma, o analfabeto é tomado sempre como sujeito ignorante, incapaz de compreender os processos políticos e econômicos do país, inábil para proferir, questionar e/ou propor algo para a política do Brasil (SILVA, 1998). Os discursos também entram em consonância quando afirmam que, só através da instrução do ler e escrever, o sujeito analfabeto poderia alcançar uma pequena parcela da cidadania, uma vez que, ainda haveria a situação econômica para se provar. É interessante destacar que, de acordo com Silva (1998), a condição de analfabeto foi se construindo no Brasil com o colonizador, relativo à exterioridade, que provocou/provoca a instauração do discurso negativo que reverbera por gerações, ou seja, ainda hoje, o sujeito que não é escolarizado não ‘alcança’ a cidadania plena.

Assim, a redação do projeto de reforma eleitoral a partir da Constituição, sob n. 67 em 9 de junho de 1879, foi aprovada pelos deputados, porém, foi rejeitada pelo Senado, por possuir pontos inconstitucionais. Propõe-se então uma remodelagem da reforma anterior, que desencadeou o projeto Saraiva, aprovado pela Câmara em 25 de junho de 1879, promovido pelo comendador José Antônio Saraiva e formulado pelo deputado Rui Barbosa. O projeto Saraiva, ao ser aprovado pelo Senado no dia 4 de janeiro de 1881, torna-se a Lei 3.029 de 9 de janeiro de 1881, mais conhecida como Lei

Saraiva.

A proposta sobre a exclusão dos analfabetos que se iniciou em 1879, foi mantida na nova lei que, em seu artigo 8º aponta “II – De serem incluídos no dito alistamento os cidadãos que requererem e provarem ter adquirido as qualidades de eleitor de conformidade com esta lei, e souberem ler e escrever.” (BRASIL, 1881, p. 9). Segundo Alvarenga (2010, p. 134), os apoiadores da exclusão dos analfabetos sustentavam a ideia de que, “[...] o impedimento da capacidade eleitoral dessa população serviria para pressionar o governo a oferecer instrução básica e escolas [...]”, sabe-se hoje que esse evento não se efetuou e, ao invés de incentivos, houve a disseminação de mais preconceitos.

O sentido do voto nesse momento – o aprender a ler e escrever para alcançar a cidadania política – proclama os futuros deslizamentos de sentidos que circulam até hoje: “Para que se torne cidadão e postule outro lugar na sociedade, ou seja, o lugar social dos cidadãos, como sujeito de direitos, é necessário aprender a ler e a escrever.” (ALVARENGA, 2010, p. 94). Esse discurso instaura um *status* de verdade social, cultural e histórica, sujeitando toda a população ao pré-concebido.

A partir das práticas discursivas, percebe-se que os discursos dos sujeitos sobre os analfabetos, política e educação se relacionam, em razão de que, para poder alcançar o exercício do voto o sujeito deveria ser/estar letrado e, para isso, necessitaria ser instruído educacionalmente, “A **escrita**, assim, passa a ser um critério de seleção e de exclusão dos indivíduos de nossa sociedade [...]” (SILVA, 1998, p. 23, grifo da autora). Dessa maneira, segundo Pitombo-Oliveira (2007, p. 21) “Sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia.”

Poder-se-ia interpretar também que, nos funcionamentos discursivos – formas de produção de sentidos ideologicamente determinadas – acima apresentados, as decisões tomadas pelos políticos estão fundamentalmente relacionadas ao Aparelho Ideológico do Estado político pois, “[...] funcionam de um modo massivamente prevalente *pela ideologia*, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica.” (ALTHUSSER, 1980, p. 47).

A população brasileira analfabeta padece de uma nova exclusão, de um novo processo de silenciamento, agora, frente à cidadania política. É por mais esse motivo que se evidencia a importância de interpretar, através da AD, a rede de memória constituída sobre a educação de adultos e a EJA, pois não se pode deixar de considerar

os processos de silenciamentos que foram se costurando no processo histórico e linguístico, que significaram e continuam significando esta modalidade de ensino.

Para arrematar a discussão neste tópico, vale lembrar que a história da educação de adultos é integrada a história cultural, econômica e política do Brasil e, no Período Imperial, não poderia ser diferente. A educação de adultos nesse período se intensifica a partir de iniciativas políticas regulares que não se efetivaram, provocando um processo de descontinuidade. Nenhuma das ações proferidas conseguiram provocar a expansão do ensino de adultos no Brasil, tal como, não se expandiu para o ensino elementar também. Em 1888 é declarado a abolição da escravidão e o Brasil sai do Período Imperial em 1889, com um total de 13,7 milhões de habitantes, sendo 85% dos sujeitos, analfabetos.

O que fica é que, os sentidos que saltam dessas iniciativas, marcam a prática discursiva jurídica governamental sobre a educação e mobilizam outros sentidos. A exclusão e o silenciamento no espaço da educação de adultos são práticas discursivas determinadas pela luta de classes, que desliza seus sentidos de acordo com as posições ideológicas dos sujeitos que as sustentam; ou seja, o cerceamento e a exclusão dos analfabetos vêm se produzido no intradiscurso da população a partir dos já-ditos, assim como as noções de filantropia e analfabetos. Observa-se que, conforme o tecido da linguagem vai se estendendo pela história, os sentidos deslizam e proferem novos/outros significados.

## **2.4 Primeira República, Era Vargas e República Populista: da vergonha internacional à pedagogia da autonomia proposta por Paulo Freire, a alfabetização de adultos nos movimentos de educação popular**

A transição do regime monárquico do Período Imperial para o regime republicano na Primeira República (1889-1930), na Era Vargas (1930-1945) e na República Populista (1945-1964), instaura um confronto de sentidos frente ao acontecimento discursivo, que apresentou profundas alterações na composição da sociedade brasileira e na educação de adultos até o acontecimento/ruptura da Ditadura Militar (1964-1985).

Segundo Leite (2013), a Primeira República<sup>20</sup> rompe com a monarquia e instaura

---

20 Utilizando-se da Semântica do Acontecimento proposta por Guimarães (2002), a Primeira República também é nomeada/conhecida como República Oligárquica, República Velha, República dos Coronéis

uma nova ordem política, a partir desse período os governantes brasileiros possuem mandatos definidos e seriam escolhidos pela população através do voto. Além dessa ruptura com o período anterior, a Primeira República é marcada por outras intensas modificações políticas, agrárias e sociais. O Brasil se expande no setor cafeeiro durante o surto industrial provocado pelos meios de comunicação – redes telegráficas, companhias de comércio, ferrovias, bancos e outros serviços passaram a ser mais dinamizados no país –, contudo passa por dificuldades ao substituir a mão de obra escrava pelo trabalho livre.

Trata-se de um momento que provoca intensos movimentos nas classes dominantes, onde certezas e incertezas rondavam as disputas sobre o poder central; ou seja, momento travado por disputas ideológicas, onde se prova as relações de força e poder, que, segundo Althusser (1980, p. 56), a classe dominante possui o poder de Estado e provoca o jogo, assim, “É por intermédio da ideologia dominante que é assegurada a <<harmonia>> (por vezes precária) entre o aparelho repressivo de Estado e os Aparelhos Ideológicos de Estado, e entre os diferentes Aparelhos Ideológicos de Estado.”

Segundo V. Paiva (2015, p. 89),

O quadro político da República Velha só se alterará com a Primeira Guerra. O período que antecede a guerra representa a continuidade em relação ao Império; o que a sucede, apresenta um quadro de contestação e luta por recompor o poder político, por modificar a posição relativa ocupada pelos grupos econômicos na estrutura política do país.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil foi promulgada no dia 24 de fevereiro de 1891. Cabe destacar que, na Constituição “O direito ao voto foi garantido aos brasileiros maiores de 21 anos, desde que não fossem analfabetos, mendigos, soldados e religiosos sujeitos à obediência eclesiástica. As mulheres também não exerciam o direito de voto.” (LEITE, 2013, p. 76). Como todo discurso se realiza entre o jogo da paráfrase e da polissemia, percebe-se que, a exclusão dos analfabetos no início da Primeira República é um processo parafrástico da Lei Saraiva que se perpetuou no final do Período Imperial, que permaneceu no processo discursivo dos sujeitos, uma vez que, segundo Alvarenga (2010), a resposta para essa exclusão era a de que, com a restrição ao voto, o governo seria pressionado a ofertar espaços educativos

---

e/ou República do Café com Leite. Esses termos se apresentam no jogo parafrástico, onde, o período cronológico (1889-1930) é o mesmo, mas os autores desses termos, em suas posições sujeitos interpelados pelo processo sócio-histórico-jurídico-ideológico, designam novos termos para representar o período discutido.

para adultos.

Nota-se, a partir da situação discursiva apresentada por Leite (2013), que as mulheres não votavam pois eram regidas por um sistema patriarcal e machista. Os soldados e religiosos eram excluídos, pois, eram assujeitados a votos de obediência/regras/estatutos que previam a renúncia da liberdade individual, eram vistos como vulneráveis a manipulação. Os discursos sobre os adultos analfabetos e os mendigos, estavam/estão presentes no pré-construído da forma-sujeito. Está circunscrito no funcionamento imaginário dos sujeitos que enunciam – pensando serem donos do seu dizer, sob a transparência da linguagem (PÊCHEUX, 2014c) – que aqueles mais pobres da sociedade e aqueles que não possuem letramento, são incapazes de entenderem as práticas políticas brasileiras, tomados como sujeitos ignorantes frente ao universo das letras, passíveis, então, de serem persuadidos por discursos outros.

De acordo com Silva (1998, p. 167), “[...] é com as letras, pelas letras e com as letras que discursivamente o sujeito se inscreve, de determinadas maneiras, em certas posições enunciativas de uma sociedade letrada, mesmo quando dela não se apropria, como é o caso do analfabeto [...]”, assim, a existência do sujeito analfabeto está sempre relacionada/determinada por uma forma escrita que o exclui, de alguma forma, das práticas sociais.

Percebe-se que, o imaginário construído na forma-sujeito faz parte do funcionamento da linguagem, da formação ideológica, que vem sendo reverberada com mais intensidade a partir de ações de educar os adultos como missão filantrópica. Assim, “O sujeito que produz linguagem também está reproduzindo nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes.” (ORLANDI, 2002, p. 23-24).

Mulheres, mendigos e analfabetos, foram e ainda são – por alguns – taxados em grupos vulneráveis. Na história eleitoral brasileira, as mulheres adquiriram o direito do voto no ano de 1932; os mendigos passam a ter direito ao voto, mediante processos, no ano de 1946; e apenas em 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, os adultos analfabetos atingem esse direito, permanecendo a cláusula de ‘voto facultativo’ até os dias atuais. Reverberando, ainda no século XXI, os sentidos de exclusão, preconceito e silenciamento, marcados no mundo da memória discursiva através do esquecimento, do já-dito.

Na Primeira República, no que concerne à educação de adultos, os primeiros 20 anos não divergem das últimas décadas do Império, “O analfabetismo reinava no país, sendo a educação um privilégio para poucos. Fato é que a ideia de uma nova ordem

política trazia à tona novas aspirações, novas concepções de um ideário de uma educação republicana.” (LEITE, 2013, p. 74). O único meio de instrução de adultos ocorria de forma básica em fábricas, apenas para que os funcionários conseguissem cumprir suas obrigações.

De acordo com os dados presentes na biblioteca do IBGE (BRASIL, 1898), o Brasil sai do Período Imperial em 1889, e em 1890 se realiza o recenseamento da população brasileira. Indica-se no arquivo a presença de cerca de 14 milhões de habitantes, sendo 82,6% dos sujeitos, analfabetos. Esse elevado número levou o Brasil a ser taxado, pelos outros países, como o campeão mundial do analfabetismo, que foi razão de constrangimento, vergonha internacional, para a elite intelectual brasileira, para eles “[...] era preciso colocar o Brasil entre os “países cultos”, elevando o nível cultural da Nação. A situação do ensino primário estaria em “desarmonia com o lugar que este país ocupa entre os povos cultos” e o ensino seria o único “meio de vitalizar este povo.” (PAIVA, V., 2015, p. 95).

Dada as condições de produção da época, o quadro educacional do Brasil – assim como o quadro político, econômico, etc. – começa a se movimentar com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e da Revolução Russa de 1917. A partir de mobilizações sociais moldadas na essência republicana; críticas às práticas educacionais defasadas e; através das abordagens de conceitos educacionais, filosóficos, sociais e psicológicos versados na Europa, o movimento ‘Escola Nova’ é criado, começou os trabalhos no Brasil ao final do século XIX e ganha força a partir de 1918, com o apoio de mais intelectuais brasileiros.

Em 1915, já com a ideologia da Escola Nova, é instituída em 21 de abril a ‘Liga Brasileira Contra o Analfabetismo’, que encerra suas ações em 1940 pelo presidente Getúlio Vargas. A Liga, de acordo com Nofuentes (2008), com base na educação popular, era formada por homens letrados – professores da elite intelectual brasileira, advogados, médicos, militares, entre outros sujeitos que apresentavam, em sua posição sujeito, a preocupação com a realidade da educação no Brasil – e tinha o objetivo de realizar ações educacionais voltadas aos adultos analfabetos. Com o apoio da população em geral, tinha a finalidade de estimular o apoio educacional de órgãos municipais, estaduais e federais. Assim, “Qualquer pessoa, sem distinção de raça, idade, classe social, partido político, religião, sexo ou nacionalidade poderia pertencer à associação, desde que se comprometesse a atuar em prol de seus objetivos, pelo pensamento, pela palavra e pelo ato.” (NOFUENTES, 2008, p. 12). Outro objetivo da Liga era celebrar os 100 anos de Independência brasileira, declarando o Brasil como uma país livre do

analfabetismo.

A Liga encontrou apoiadores por todo o território nacional, devido a maciça difusão de informações veiculadas pelos meios de comunicação da época: os jornais e as rádios. Através do discurso – Imagem 2 – apresentado no jornal, percebe-se a utilização de uma tecnologia – o jornal – para reverberar um já-dito que começa a ganhar novas significações nesse momento histórico. O discurso produziu efeitos de sentidos para a população, colocando em funcionamento os vários outros discursos sobre educação de adultos, analfabetos e analfabetismo. Segue a seguir o excerto onde Raimundo Pinto Seidl comunica sobre a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo e, explica, como se associar e, pede apoio a imprensa:

Imagem 2 – A comemoração do centenário da Independência

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <h2>A comemoração do centenario da Independencia</h2> <h3>A fundação de uma associação com ramificações em todo o paiz</h3> <p>Do Sr. major Raimundo Seidl recebemos a seguinte carta-circular, em que S. S. nos comunica uma idéa com a qual estamos de pleno accordo:</p> <p>"Sr. redactor da A NOITE -- Saudações muito cordiaes -- Pretendem algumas pessoas, impulsionadas pelo seu amor ao Brasil, fundar nesta capital uma associação, com ramificações em todo o paiz, afim de actuar junto aos poderes publicos federaes, estaduais e municipaes, e junto a população, para que se possa comemorar o centenario da Independencia, declarando livre do analfabetismo, "pelo menos", as cidades e villas brasileiras.</p> <p>Coube-me a incumbencia de apresentar a idéa ao publico e de convidar as pessoas que desejarem concorrer para esse objectivo para a reunião que se va realisar no Club Militar ás 14 horas do dia 21 do corrente.</p> <p>E' pensamento dos promotores da Associação, tomar como base dos estatutos as seguintes regras, cuja adopção, é claro, poderá ou não ser sancionada pelos associados:</p> | <p>A) Qualquer pessoa, sem distincção de raça, idade, classe social, partido politico, religião, sexo ou nacionalidade pôde pertencer á Associação, desde que exerça uma profissão social digna;</p> <p>B) Os socios limitarão a sua contribuição mensal, sendo excluidos os que deixarem de pagar cinco mezes seguidos.</p> <p>A mensalidade minima será de \$500;</p> <p>C) A quantia que se arrecadar será empregada "exclusivamente" em despesas de expediente e propaganda;</p> <p>D) Os socios actuarão em prol do objectivo da associação, pelo pensamento, pela palavra e pelo acto;</p> <p>E) Cada socio, afim de actuar pelo exemplo, deverá tomar a incumbencia de influir pessoalmente em prol da instrução de um analfabeto, no minimo. Os socios que declararem dispor de tempo, serão convidados para auxiliar "gratuitamente" o ensino nas escolas gratuias, officiaes ou particulares;</p> <p>F) A Associação será dirigida por uma comissão directora de sete membros, eleita na primeira reunião. O mais velho dos eleitos será o presidente, o immediato em idade o vice-presidente. O presidente escolherá dentre os membros da comissão o thesoureiro, e o secretario; os tres membros restantes auxiliarão os trabalhos da directoria e supprirão as vagas que se derem;</p> <p>G) As associações congengeres que se fundarem nos Estados poderão federar-se á fundada nesta capital, ficando, porém, independentes de qualquer liame economico;</p> <p>H) Serão considerados socios fundadores os que se inscreverem até 13 de maio do corrente anno. Nesse dia celebrar-se-á a sessão solenne de fundação. Dessa data em diante a admissão de socios será feita mediante votação da directoria.</p> | <p>O exito desta tentativa depende principalmente do apoio que lhe prestar a imprensa do paiz, pois sem esse apoio não será possível obter-se o concurso do povo brasileiro, condição indispensavel para a realização da idéa.</p> <p>Desde já agradeço o valioso apoio dessa illustrada redacção, pedindo que sobre o assumpto expendam as suas idéas, fazendo ver as vantagens decorrentes do emprehendimento.</p> <p>Com alto apreço subscreevo-me.</p> <p>Patricio e admirador — Raimundo P. Seidl, major do Exercito."</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Jornal A Noite, 1915

A partir do desenvolvimento da Liga, palavras como 'erradicar', 'contra', 'extinguir' e 'eliminar' o analfabetismo, se apresentam mais frequentes nos discursos da época, uma vez que, concebiam o analfabetismo como um dos 'males', 'doenças' sociais e, por isso, deveria ser erradicado. De acordo com Pinto (2010), tais termos, fortemente enunciados, produzem significações até os dias atuais, como as de que, se o sujeito analfabeto não tem contato com o mundo das letras, este não sabe se comunicar e é ignorante. As repetições vão construindo os discursos, que se reverberam nos intradiscursos, e promovem nestes, novas significações que, nesse caso, geram a

exclusão e o preconceito para com o sujeito analfabeto. “E é neste espaço que o cidadão-analfabeto é instalado pela República: um lugar enunciativo de negação da própria cidadania. Todos são iguais perante a lei diz o texto, porém... nem todos, dizem as práticas sociais.” (SILVA, 1998, p. 22-23).

Vale exaltar que, “Analfabetismo não é doença. É consequência de entraves anteriores. A relação entre analfabetismo e exclusão social está articulada a um contexto amplo da sociedade, onde a desigualdade influi de forma decisiva nas condições de vida dos sujeitos.” (PINTO, 2010, p. 91).

A partir da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, surgiram vários outros movimentos também denominados ‘Ligas’, as quais reivindicavam e realizavam ações relativas a instrução popular de adultos, como aponta V. Paiva (2015, p. 105).

A restrição ao voto do analfabeto, incorporada na Constituição de 1891, tornava necessária a difusão da instrução popular para que a composição do bloco de poder pudesse ser alterada. Surgem os movimentos privados para a difusão do ensino, luta-se pela intervenção da União nesse sentido, aparecem as primeiras iniciativas em favor do ensino rural tentando levar ao campo os novos valores industriais-urbanos e ferir o poder agrário em suas bases. Caracteriza o período a luta contra o analfabetismo, transformado em causa de todos os problemas nacionais, que será substituída na década dos 20 pela luta em favor do “ensino primário integral”

Contramão às ações das Ligas, no ano de 1920, funda-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), onde, segundo Nofuentes (2008, p. 16), “[...] um dos mais importantes pilares da fundação da ABE seria a crítica ao “fetichismo da alfabetização” e isto evidencia o combate aos movimentos anteriores à sua fundação.” Durante esse momento, percebe-se a “[...] mobilização correspondente ao fortalecimento de um grupo da camada dominante da sociedade, mas deixa ver também a presença de novas forças sociais, [...] Levanta-se a “questão social”, cuja existência é negada pelo grupo agrário-comercial, hegemônico no poder.” (PAIVA, V., 2015, p. 105-106). Os confrontos entre os Aparelhos Ideológicos do Estado – os grupos em favor da educação popular e o grupo formado pelos interesses agrário-comercial – nesse momento, traz a reflexão de que, há instaurada a luta de classes, entre a ideologia dominante e a ideologia subordinada. No que diz Althusser (1980), a luta de classes no sistema capitalista será determinante para a transformação e tomada social.

Apesar das mobilizações e das campanhas criadas na Primeira República, as ações investidas para ‘erradicar’ o analfabetismo e prover a educação de adultos foram se dispersando. Nesse momento, menos de um terço da população frequentava os ambientes escolares e, o país sofria mudanças econômicas, sociais e políticas, como

aponta Leite (2013, p. 94):

As mudanças políticas e econômicas pelas quais o país passou a partir da crise econômica de 1929 abalaram toda a estrutura do Brasil, levando a uma mudança de rumo e dando início ao processo de industrialização. Esta mudança impactou todo o cenário econômico e acabou por implantar mudanças políticas. Neste novo ambiente, o analfabetismo passou a ser um grave problema e um desafio para o país enfrentar. As raízes desse analfabetismo crônico nacional ficaram evidentes frente à necessidade de industrialização.

A partir da Revolução de 1930, onde o poder ficou centralizado nas mãos do presidente Getúlio Vargas por 15 anos – Era Vargas (1930-1945) –, as primeiras medidas voltadas à educação foram: a instituição do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930, que promove a centralização da educação, o que reduziu a autonomia dos estados; o estabelecimento de leis federais, válidas por todo o território nacional e; a implementação da Reforma educacional Francisco Campos para o ensino secundário e superior em 1931.

Em 1932 há a publicação do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, que influenciou os apontamentos sobre educação na Constituição de 1934 e da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesta, há o estabelecimento do primeiro Plano Nacional de Educação brasileiro, que aponta a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino elementar para a população e o financiamento para a educação. De acordo com o Manifesto, “Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que, haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la.” (AZEVEDO; *et al.* 2010, p. 60). E, no que compete a educação de adultos, a Constituição de 1934 no artigo 150 postula que “a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;” (BRASIL, 1934, s. p.).

Contudo, em 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas realiza a modificação do regime político do país, cria-se um estado corporativista. Com apoio militar, decreta o Estado Novo e, na Constituição de 1937, exclui o Plano Nacional de Educação e se coloca em posição marginal a centralização da educação, ou seja, propõem-se ações meramente supletivas. Além disso, há também a exclusão da proposta de ensino para adultos. Observa-se um silenciamento da parte do governo no que concerne à educação de adultos e os demais níveis de ensino, que ocasiona a falta/falha de um projeto educacional nacional, nesse período “Por vezes alguma iniciativa de um determinado estado era utilizada ou absorvida por outro, mas de forma generalista e sem uma visão ampla de nação.” (LEITE, 2013, p. 92).

Com a pressão do Partido Comunista Brasileiro e, dos setores populares e industriais – a população buscava o direito à educação, as indústrias arquitetavam a definição de políticas educacionais voltadas para a formação de operários – e, antes de ocorrer o golpe militar que depôs Getúlio Vargas em 1945, o presidente estabelece, no dia 25 de agosto de 1945, o Decreto-lei nº 19.513, que apresenta disposições regulamentares que se destinam a reger as verbas destinadas ao ensino primário em todo o território nacional e, neste arquivo, há a oficialização de destinação de verbas para se prover a educação de adultos. Tal acontecimento instaura discursivamente e politicamente a entrada da educação de adultos nos programas de governo.

Art. 4º Os auxílios federais, provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário, serão aplicados nos termos seguintes:

1. A importância correspondente a 70% de cada auxílio federal destinar-se-á a construções escolares. Os projetos deverão ter aprovação prévia do Ministério da Educação e Saúde. As obras serão executadas pela autoridade administrativa de cada unidade federativa interessada, correndo as despesas, no todo ou em parte, por conta do auxílio federal concedido.

2. A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.

3. A importância correspondente a 5% de cada auxílio federal, converter-se-á em bolsas de estudo destinadas ao aperfeiçoamento técnico do pessoal dos serviços de inspeção e orientação do ensino primário a critério do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. (BRASIL, 1945, s. p., grifo nosso).

Pode-se dizer que, o acontecimento no Decreto-lei nº 19.513, segundo V. Paiva (2015), se deu a partir dos Comitês Democráticos fundados com a volta legalizada do Partido Comunista Brasileiro. Com intuito político, os comitês mobilizaram estudos sobre a realidade educativa do país – destacadamente, os níveis de analfabetismo – e, a partir disso, começam a reivindicar a tão discutida ‘educação para todos’, cobrando não só o investimento nos espaços educacionais, mas também uma regularização/fiscalização das verbas aplicadas, pois, na perspectiva dos comitês comunistas, o cenário educacional brasileiro só se encontrava em situação de desorganização pois, o Brasil, comparado com outros países, estava no estado de atraso econômico, em razão de que, não conseguiam administrar financeiramente o país. V. Paiva (2015) também aponta algumas ações do Partido Comunista Brasileiro voltadas para a alfabetização de adultos, como, a preparação de material de leitura/alfabetização organizado pela Universidade do povo.

Com a saída de Getúlio Vargas e com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), há o início do período nomeado como República Populista (1945-1964). Com ampla movimentação política e partidária, um dos destaques do início desse período são

as discussões providas pelos esquerdistas que, intensificam os debates sobre as dificuldades educacionais e a alfabetização/educação destinada a adultos (PAIVA, 2015).

Em 1946 foi publicado a ‘Sinopse do Censo Demográfico’ brasileiro realizado pelo IBGE no ano de 1940<sup>21</sup>, que registrou 41.236,315 habitantes no Brasil, sendo que, destes, 27.735,140 foram classificados como habitantes que não sabiam ler e escrever, ou seja, cerca de 67,26% da população não era considerada alfabetizada, e, considerando a população acima de 18 anos, havia cerca de 55% de pessoas analfabetas. (IBGE, 1950, p. 24).

Imagem 3 – Recorte editado do Censo Demográfico: número de habitantes e nível de instrução

Imagem 5 - Recenseamento do Censo Demográfico: número de habitantes e nível de instrução

CENSO DEMOGRÁFICO: ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

1

1. POPULAÇÃO DE FATO, NA DATA DOS RECENSEAMENTOS GERAIS DO BRASIL, SUA DENSIDADE E DISTRIBUIÇÃO  
SEGUNDO O SEXO, GRUPOS DE IDADES E OUTROS CARACTERES INDIVIDUAIS AFURADOS

| ESPECIFICAÇÃO                           | PESSOAS E PERCENTAGENS CORRESPONDENTES |        |                    |        |                    |        |                  |        |                  |        |
|-----------------------------------------|----------------------------------------|--------|--------------------|--------|--------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|
|                                         | Em 1.º VIII - 1872                     |        | Em 31 - XII - 1890 |        | Em 31 - XII - 1900 |        | Em 1.º IX - 1920 |        | Em 1.º IX - 1940 |        |
|                                         | Número                                 | %      | Número             | %      | Número             | %      | Número           | %      | Número           | %      |
| POPULAÇÃO TOTAL .....                   | 10 112 061                             | 100,00 | 14 333 915         | 100,00 | 17 318 556         | 100,00 | 30 635 605       | 100,00 | 41 236 315       | 100,00 |
| HABITANTES POR km <sup>2</sup> .....    | 1,19                                   | -      | 1,68               | -      | 2,03               | -      | 3,60             | -      | 4,84             | -      |
| [...]                                   |                                        |        |                    |        |                    |        |                  |        |                  |        |
| INSTRUÇÃO <sup>2</sup>                  |                                        |        |                    |        |                    |        |                  |        |                  |        |
| Sabem ler e escrever <sup>1</sup> ..... | 1 564 481                              | 15,47  | 2 120 559          | 14,79  | 4 385 839          | 25,33  | 7 493 357        | 24,46  | 13 292 605       | 32,24  |
| Não sabem ler nem escrever .....        | 8 365 997                              | 82,73  | 12 213 356         | 85,21  | 12 932 717         | 74,67  | 23 142 248       | 75,54  | 27 735 140       | 67,26  |
| De instrução não declarada .....        | 181 583                                | 1,80   | -                  | -      | ...                | -      | -                | -      | 208 570          | 0,50   |

Fonte: IBGE, 1950

No mesmo ano ocorre a promulgação de uma nova Constituinte (1946) que, em seu Capítulo II, dispõem sobre a Educação:

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a

21 No ano de 1940 o IBGE pesquisou a instrução da população brasileira da seguinte forma: “A classificação básica, do ponto de vista da instrução, divide a população de fato em três grandes grupos: o dos que sabem ler e escrever, o dos que não o sabem e o dos que não deram resposta ao respectivo quesito.” (IBGE, 1950, p. 24)

lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; (BRASIL, 1946, p. 88, grifo nosso).

A educação de adultos na nova Constituição aparece no jogo da paráfrase, isso significa dizer que, se analisar a relação interdiscursiva do texto, percebe-se que, a prática discursiva ‘são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores’, retoma a mesma memória discursiva de ‘são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os adultos trabalhadores’. Contudo essa paráfrase não é ligada a uma nova maneira de enunciar o mesmo, como retoma a memória discursiva, o efeito de sentido provocado leva a reflexão de que, se analisar as condições de produção neste período, que estão intimamente ligadas ao crescimento/expansão/investimento nos setores fabris, os termos ‘servidores’ e ‘trabalhadores’ que aparecem no excerto da Constituição, remetem à educação voltada para o mercado de trabalho, com visa a produzir mão de obra qualificada.

Dessa maneira, pode-se inferir que o movimento de sentidos provocado no excerto da Constituição não ocorre simplesmente pela troca de termos, é uma retomada de pré-construídos, pelo qual o sujeito determina, no interior da formação discursiva “[...] *um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.*” (PÊCHEUX, 2014c, p. 161).

Por consequência do movimento instaurado pela Primeira e Segunda Guerra Mundial, a *United Nations* – Organização das Nações Unidas (ONU) – estabeleceu-se a criação da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) –, que promoveu rapidamente discussões sobre os problemas educacionais do mundo, principalmente o analfabetismo – fundada nos preceitos de respeito, solidariedade intelectual e moral da humanidade. Como aponta Leite (2013, p. 130), “A questão do analfabetismo já vinha sendo alvo de discussões internacionais que influenciaram fortemente toda a mudança de concepção sobre o adulto analfabeto. Estes movimentos impactaram a implementação de políticas para a educação de adultos no Brasil.”

A partir das condições de produção instauradas pelo Decreto-lei nº 19.513, da pressão internacional inferida pela UNESCO e, da Constituição de 1946, a União ficou responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Tal fato gerou efervescentes debates que, em decorrência, gerou campanhas em favor da educação pública massiva e da educação popular.

Outro efeito acarretado pelas promulgações ocorreu em 1947, quando o

Ministério da Educação instituiu o Serviço de Educação de Adultos (SEA), ligado ao Departamento Nacional de Educação (DNE). A partir dessas ações, no mesmo ano o governo deliberou a primeira campanha educacional oficial destinada a adultos no Brasil, nomeada de ‘Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos’ (CEAA), tendo como presidente e organizador Lourenço Filho. (ALVARENGA, 2010).

A CEAA foi assentida em 15 de janeiro de 1947 a partir da regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP)<sup>22</sup>. Segundo V. Paiva (2015, p. 206, grifo nosso), responde ao apelo da UNESCO em favor da educação popular, e, em seu plano interno, almeja o objetivo de “[...] *preparar mão-de-obra* alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e *integrar* os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo.” A CEAA visava recuperar a população que ‘sofria’ com o analfabetismo, que ficava marginal ao desenvolvimento brasileiro, pois não contribuía com seu crescimento. (PAIVA, V., 2015).

Suas aspirações se fundamentavam no discurso político e econômico, uma vez que, a ‘integração’ era relacionada as bases eleitorais brasileiras, ‘integrar’ os imigrantes e analfabetos para que possam votar e; ‘preparar mão-de-obra’ como incremento da produção brasileira, para que estes pudessem contribuir com o progresso nacional e sair do marginalismo, como observa-se no discurso de Lourenço Filho (1945, p. 171), o organizador da CEAA:

Numa grande cidade, o homem iletrado é elemento sempre dependente de outrem; nas pequenas povoações, ou no campo, homem "marginal", ao qual não podem chegar, por via direta, os problemas de mais relevância na vida cívica; estão-lhes defesas, em grande parte, as conquistas da civilização e da cultura, no país e no mundo. Se tãda uma pequena povoação do interior é analfabeta, então êsse aspecto de "marginalidade" se agrava e tende a perdurar.

As influências do analfabetismo na vida geral de uma região, ou de todo um país, não carecem de ser salientadas, tanto são evidentes. Sem o comércio pronto de idéias, incapacitado de reajustar seus padrões de cultura às exigências da vida moderna, peiado por superstições de tãda a sorte, na luta contra a doença e na aquisição de novas técnicas do trabalho, o iletrado é obstáculo ao progresso.

Inicialmente a CEAA, com ordens da DNE, preconizou ações extensivas para grandes contingentes. Isto posto, no ano de seu lançamento, delineou a abertura de 10.000 classes em todo o território nacional, com a expectativa de atingir 500 mil

---

22 O Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), criado pelo Decreto-lei nº4958 em 14 de novembro de 1942, foi construído para ampliar e melhorar o sistema escolar primário para crianças, adolescentes e adultos.

números de matrículas. Desenvolveu as primeiras ações a partir do ‘Plano de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos’, formulado pela DNE, para ser colocado em prática pela CEAA. No mesmo ano há o I Congresso Nacional de Educação de Adultos que, movido com o entusiasmo da proposta do CEAA, ostenta o *slogan* ‘ser brasileiro é ser alfabetizado’.

As políticas públicas destinadas à CEAA eram de responsabilidade da União e dos estados, contando com a colaboração estratégica de filantropos, uma vez que, segundo V. Paiva (2015), os organizadores da CEAA visavam que, com a colaboração da comunidade, a instrução popular seria visualizada como atividade cívica, incentivando a participação dos não alfabetizados. Os professores colaboradores da CEAA também se candidatavam de forma voluntária pois, os salários recebidos se enquadravam em níveis inferiores comparado ao o que recebia os professores de turmas regulares.

De acordo com V. Paiva (2015, p. 219), “Durante os primeiros anos, a Campanha logrou atingir grandes contingentes: o número de classes subiu de 10.416 em 1947 até 17.000 em 1951/53; a matrícula geral alcançou 659.606 em 1947, subindo a 850.685 em 1953.” Até o final do ano de 1953, os números apontam o sucesso da primeira campanha de massa voltada para os adultos, que se explicam pelos volumosos investimentos aplicados e pela extensa propaganda nos meios de comunicação. Segundo Fávero (2004), por mais que tenha recebido críticas e tenha sido designada, também, como ‘fábrica de eleitores’, a campanha ampliou os quadros eleitorais, que gerou a criação de cursos profissionais em algumas cidades brasileiras. Os resultados desses primeiros anos, também tem suas condições de produção ligadas à I Conferência Internacional de Educação de Adultos que ocorreu em Elsinor, na Dinamarca, de 16 a 25 de junho de 1949.

Sobre a CEAA, Fávero (2004, p. 14-15) discorre que,

Embora suas ações tenham praticamente se restringido à alfabetização, sua proposta visava a uma ação educativa ampla, compreendendo a aprendizagem da leitura e da escrita, as operações elementares do cálculo, as noções básicas de cidadania, higiene e saúde, geografia e história pátria, puericultura e economia doméstica para as mulheres. [...] tal proposta estava ancorada no conceito de educação de base sistematizado pela Unesco, que previa para os adolescentes e adultos que não haviam freqüentado a escola na “idade apropriada”, o conteúdo do ensino intensificado na América Latina.

Porém, por volta de 1950, as dificuldades financeiras começam a atingir a CEAA, o que promove críticas quanto a sua organização, provocando, por sua vez, o descompasso dos investimentos e trabalhos voluntários. Segundo V. Paiva (2015, p.

219), em 1954 a campanha definha visivelmente, “O voluntariado praticamente deixara de existir, a execução dos planos pelos diversos Estados era freqüentemente fictícia e a qualidade do ensino ministrado era extremamente precária.” A organização da CEAA tenta se fortalecer através da criação de ‘Centros de Iniciação Profissional’ e de sistemas educacionais, como a Rádio-educativo Nacional (SIRENA) (1957) – que será apresentada no próximo capítulo. Contudo, o apoio financeiro e social vai se esvaindo.

Em 1953 é oficialmente nomeado o Ministério da Educação e Cultura (MEC) pela lei n.º 1.920, de 25 de julho de 1953, mas, nesse espaço de tempo, quase não houve inferências. Em 1958 ocorre o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que aponta as falhas cometidas pela campanha: a falta de investimentos, a falta de retorno – em forma de relatórios – sobre os dados alcançados e, a falha de monitorar os recursos econômicos. Tais faltas e falhas, reverberaram a deploração da CEAA: a falta de pagamento aos profissionais; a irrisória gratificação oferecida aos professores; a evasão de professores por conta do pouco salário; o não investimento estrutural nas salas de aula e nas escolas; a falta de material escolar e a crítica neles influída, sendo considerado inadequado e desrespeitoso para os adultos e suas regiões; a desorganização financeira dos estados; a falta de envio de relatórios que informassem as condições reais da campanha nas cidades; entre outras pontuações que levaram a precariedade da CEAA.

Tais apontamentos e críticas realizadas no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, foram realizadas pelos próprios participantes do evento. Galvão e Soares (2010) indicam que, boa parte das críticas foram realizadas por Paulo Freire<sup>23</sup>, que contrário aos métodos utilizados até então – como o uso da Carta ABC –, promove novas metodologias de ensino na área de educação de adultos, provocando ações educativas a serem realizadas ‘com’ os sujeitos e não, como vinha ocorrendo, ‘para’ os sujeitos.

V. Paiva (2015) aponta que, por mais que tenham sido promulgados decretos, leis e portarias de incentivos à CEAA, por motivos econômicos, administrativos e políticos, encerra suas atividades em 1962 e é extinta oficialmente em 1963. Assim, “A decadência da Campanha começou a provocar a recuperação dos antigos sistemas supletivos e, paralelamente, a busca de novos caminhos através de movimentos nem sempre ligados às administrações estaduais, que começaram a surgir a partir de 1958.”

---

23 Paulo Reglus Neves Freire nasceu na cidade de Recife em 19 de setembro de 1921, faleceu em 02 de maio de 1997 em São Paulo. É reconhecido internacionalmente por ter se tornado um educador revolucionário da alfabetização/educação de adultos.

(PAIVA, V., 2015, p. 222).

Durante a campanha da CEAA, ocorreram simultaneamente outras ações educacionais, no que diz respeito à educação de adultos. Houve a instituição da Campanha Nacional de Educação Rural<sup>24</sup> (CNER) (1952-1963), da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo<sup>25</sup> (CNEA) (1958-1963) e da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo<sup>26</sup> (1961-1963).

Todas as campanhas criadas em prol da erradicação do analfabetismo de adultos no país foram extintas pelo Decreto nº 51.867, promulgado em 26 de março de 1963:

Art. 1º Ficam extintas, no Ministério da Educação e Cultura, a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha Nacional de Educação Rural, a Campanha de Erradicação do Analfabetismo, vinculadas ao Departamento Nacional de Educação, a Campanha de Construções e Equipamentos Escolares e a Campanha de Aperfeiçoamento do Magistério Primário e Normal, vinculadas ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. (BRASIL, 1963, s. p.).

De acordo com Galvão e Soares (2010), ao final da década de 1950 e início da década de 1960, com o decaimento da CEAA e de outras campanhas, movimentos educacionais e sociais, voltados para a educação de adultos, com base na cultura popular, começam a se ramificar pelo país de forma individual, os que ganharam mais destaque nesse período foram: o Movimento de Educação de Base (MEB) – realizada a partir da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) –, o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife – centros populares ligados as ações realizadas pela Prefeitura de Recife –, os Centros Populares de Cultura (CPCs) – estruturado e gerido pela União Nacional dos Estudantes (UNE) – e, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, que gerou a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão – campanha implementadas em Natal, capital do Rio Grande do Norte.

---

24 A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), pretendia “[...] contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural nele despertando o espírito comunitário, a idéia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo em detrimento do meio rural onde tenderiam a enraizar-se a estagnação das técnicas de trabalho, a disseminação de endemias, a consolidação do analfabetismo, a subalimentação e o incentivo às superstições e credulidades.” (PAIVA, V., 2015, p. 225)

25 Segundo Leite (2013) o propósito da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) era atingir e movimentar as atividades nos espaços municipais, propondo reutilizar materiais de campanhas anteriores. Enfatizava a importância do ensino primário de crianças para que, estas, não entrassem na fila de contingentes analfabetos.

26 “Art. 1º - Fica instituída no Ministério da Educação e Cultura, como serviço em regime especial de financiamento para o desenvolvimento social e econômico, a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo.

Parágrafo único - A Mobilização Nacional contra o Analfabetismo incorpora os serviços das Campanhas de Educação de Adultos, de Educação Rural, de Construção de Prédios Escolares, de Extensão da Escolaridade e Educação Complementar, de Erradicação do Analfabetismo e de Merenda Escolar.” (BRASIL, 1961, s. p.)

Segundo V. Paiva (2015), de 15 a 21 de setembro de 1963, com os movimentos populares se expandindo no Brasil, ocorreu o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Foi convocado pelo MEC e patrocinado pelo MEB, pela UNE, pela Secretaria de Educação e MCP de Pernambuco, pelo Instituto de Cultura Popular de Goiás e pela Divisão de Cultura da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul – os patrocinadores seguiam a perspectiva da pedagogia proposta por Paulo Freire. O encontro tinha como objetivo reunir os movimentos de educação de alfabetização de adultos e os movimentos de cultura popular que ocorriam no Brasil. Ao todo registraram-se 77 movimentos, destes 44 se empenhavam em atividades voltadas para a alfabetização de adultos.

A alfabetização foi tomada como instrumento de luta política, assim, “Tanto a alfabetização quanto as atividades voltadas para a arte popular deveriam ser vistas como frentes de luta do povo brasileiro em busca de libertação, ou seja, da modificação das condições que criaram o problema do analfabetismo.” (PAIVA, V., 2015, p. 275). O encontro também propôs para os delegados dos movimentos a se questionarem e indagarem o público que atendiam, acerca da realidade eleitoral brasileira, a qual excluía os analfabetos; o objetivo era movimentar os sentidos da opinião pública, para que o direito ao voto se estendesse também para os não alfabetizados.

No entanto, segundo V. Paiva (2015), por mais que os movimentos pelo Brasil tenham se intensificado e atingido um número expressivo, as ações que ocorriam nos movimentos de alfabetização e nos de cultura popular aconteciam em pequena escala, e muitas vezes, em condições precárias. A causa era devido a pouca voluntariedade de pessoas para trabalhar e pelas dificuldades financeiras e de conseguir materiais adequados.

Os movimentos de educação e cultura popular teve como influenciador principal, Paulo Freire e sua proposta pedagógica, que vinham chamando a atenção desde o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. As críticas de Freire irromperam novas significações para a educação de adultos, provocando a construção de um novo olhar de fortalecimento, consolidando o paradigma de uma educação popular humanizadora e emancipadora dos sujeitos não alfabetizados (FREIRE, 2019).

Para Freire (2015), os materiais utilizados para construir o processo educativo de adultos, não deveria ser uma cópia adaptada dos materiais das crianças, além de que, as cartas/cartilhas da época – mais conhecida como Carta ABC – não rogavam as regiões as quais os sujeitos, a serem alfabetizados, moravam, o que provoca, segundo o autor, a discrepância metodológica e pedagógica. Assim, Freire (2018) propunha o alfabetizar a

partir de palavras geradoras, palavras que estavam presentes na região/no mundo do alfabetizando.

As questões sociais e culturais dos sujeitos precisavam estar na base da construção alfabetizadora, uma vez que, Freire (2015, p. 83-84) afirma que “A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo.” Além disso, Freire (2019) discutia sobre a necessidade de enxergar a educação conjuntamente com os processos políticos, pois, para o autor, educação é um ato político. Dessa forma, o ‘problema’ político do analfabetismo no Brasil não deveria ser entendido como problema gerado pelos não alfabetizados, mas sim pelas condições de vida destes, justificada pela falta de políticas públicas.

De acordo com Freire (2015), o sujeito não alfabetizado não deveria ser taxado como ‘ignorante’, ‘burro’, ‘imaturo’, entre outros adjetivos que foram provocando relações parafrásticas e polissêmicas ao longo da perspectiva sócio-histórico, jurídica e ideológica do país, o que fez com que os analfabetos fossem se constituindo de visões imaginárias, ideológicas. De acordo com Silva (1998), o ser sujeito alfabetizado no Brasil sempre foi para poucos, não só por causa da exclusão dos indivíduos dos espaços escolarizados, mas, principalmente, pelo funcionamento de individuação social, política e histórica que marca a configuração das práticas educacionais brasileiras.

Voltando-se para a AD, pode-se apontar que a posição sujeito analfabeto brasileiro foi regida por vários imaginários, enunciados em formulações linguísticas, que se instauraram no interdiscurso, levando a propagação de já-ditos na prática discursiva do sujeito, o intradiscurso. Tais termos que, começaram a circular e se ligar aos sentidos de analfabetos desde o Brasil Colônia e se intensificam no Período Imperial, se significam a partir dos momentos e das posições que foram enunciados, no caso, em sua maioria, essas relações são encontradas nos discursos oficiais e extraoficiais – como por exemplo, discussões parlamentares de deputados – dos governos, que estabelecem uma força simbólica institucional.

O ‘acontecimento discursivo’ Paulo Freire, nesse Período onde ocorre progressos e retrocessos de iniciativas educacionais voltada aos adultos, provoca a constituição de novos olhares para aqueles sujeitos que eram considerados X – ignorantes, marginalizados, que sofrem com a falta de inteligência, que não possuem capacidade política – e passam a ser enxergados por aqueles que compartilhavam da visão de Paulo Freire como Y – sujeitos que se encontram no movimento de silenciamentos e exclusão, que sofreram/sofrem injustiças, mas que podem lutar pelo

direito de se desvencilhar da injustiça social do analfabetismo.

Toma-se aqui os discursos do educador Paulo Freire – e o próprio sujeito em sua posição – como acontecimentos discursivos pois, retoma a memória discursiva – “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível sustentando cada tomada da palavra.” (ORLANDI, 2015, p. 29) – e a ressignifica a partir do confronto. Ou seja, no ponto onde interdiscurso e intradiscurso se cruzam, onde a memória e o enunciado do sujeito se chocam, algo não se repete, mas se ressignifica a partir dos já-ditos.

Voltando a discussão histórica da educação de adultos no Brasil, os movimentos de educação e de cultura popular baseados na pedagogia proposta por Paulo Freire gerou repercussão no país. Eram apoiadas por bases políticas que viam nos movimentos uma forma de continuar ofertando a educação de adultos. Contudo, de acordo com Leite (2013, p. 136), tais movimentações “[...] visavam atacar as ramas do problema do analfabetismo e não suas raízes.”, desta forma, preocupavam-se em alfabetizar os sujeitos, mas não possuíam propostas de continuidade nos estudos e, também, não havia o investimento necessário nas bases da educação infantil.

Sobre a ‘raiz’ do analfabetismo, Fávero (2004) discorre que, entre as discussões que começavam a circular naquele período, tendo como condições de produção os diálogos e propostas de Paulo Freire e das discussões que se tornaram mais frequentes no universo internacional, principalmente as inferidas pela UNESCO, havia a proposta de se investir na base educacional. As discussões sobre educação permanente/continuada chegaram ao Brasil após a realização da II Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Montreal, no ano de 1960, tendo como tema: A Educação de Adultos num mundo em transformação.

Com muitos embates e protestos, em 20 de dezembro de 1961, foi sancionada a Lei nº 4.024 que institui a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil. Para a população não alfabetizada, a lei possibilitava a criação de salas especiais ou, a alternativa de frequentar cursos supletivos que, de acordo com Leite (2013, p. 147), “[...] eram organizados para o atendimento dos jovens e dos adultos, sob responsabilidade das Unidades Federação, obedecendo o princípio de descentralização do ensino.” As alternativas se embasavam nas propostas do educador Paulo Freire – visto que os resultados da campanha desenvolvida por Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, alcançaram bons frutos – havia a perspectiva de que as atividades deveriam ser adaptadas conforme as condições da região e das características dos alunos.

No ano de 1962, foi publicado o primeiro Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Federal de Educação – como organizador principal estava Anísio Teixeira –, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Constituição Federal. A imagem a seguir é uma entre as muitas discussões encontradas em jornais sobre a perspectiva da instauração do Plano Nacional de Educação.

Imagem 4 – Plano educacional



Fonte: Jornal do Brasil, 1963

O Plano Nacional de Educação não era um projeto de lei, era um projeto de iniciativa do MEC, elaborado para vigorar durante 8 (oito) anos com metas qualitativas e quantitativas, entre elas, se encontra a questão da erradicação do analfabetismo. Durante o período da Ditadura Militar, mais precisamente no ano de 1965, sofre revisões, instituindo-se normas descentralizadoras para estimular os planos estaduais. Em 1966 anexa-se ao arquivo o que se chamou de Plano Complementar de Educação, que estimulou investimentos de recursos federais, beneficiando os trabalhos destinados aos analfabetos acima de 10 anos.

Em 1964, há o lançamento de uma nova proposta do MEC, tendo como coordenador o educador Paulo Freire: o Programa Nacional de Alfabetização (PNA). O PNA tinha o objetivo de alfabetizar 1.834,200 adultos em um programa de três meses, a partir da criação de 60,870 círculos de cultura em todas as unidades federativas, através do sistema Paulo Freire de alfabetização em tempo rápido. Assim, o Decreto nº 53.465,

de 21 de janeiro de 1964 firma: “Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura.” (BRASIL, 1964, s. p.).

De acordo com V. Paiva (2015), no Rio de Janeiro, Sergipe, Piauí e São Paulo, os círculos de cultura chegaram a serem implantados e as atividades começaram a se desenvolver quando, em 14 de abril de 1964, o programa foi extinto, devido ao golpe militar instaurado no Brasil em 1 de abril de 1964. Sobre o final desse período Cukierkorn (2002, p. 66),

Ao final do período emerge a concepção antropológica de alfabetização de adultos, cujo ponto de partida é uma visão de homem cognoscente com o mundo, que lhe permite transitar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, que, por sua vez, pode ser colocada a serviço da transformação social humanizadora. Nessa perspectiva, ler e escrever são interpretados como atos políticos capazes de desencadear processos de conscientização e estimular a participação social.

Nesses 75 anos, que compreendem o período da Primeira República (1889-1930), da Era Vargas (1930-1945) e da República Populista (1945-1964), percebe-se várias iniciativas que provocam o progresso da educação destinada a adultos, contudo, nessa teia de movimentações políticas, educacionais e econômicas a qual o Brasil estava sujeito, visualizou-se também, o mesmo número de retrocessos na educação de adultos. Todas as ações realizadas no Brasil eram voltadas para a alfabetização dos sujeitos, poucos eram os incentivos destinados à educação profissional e/ou para o término de escolarização.

Durante a Primeira República e o início da Era Vargas, a vergonha internacional do analfabetismo assolou o Brasil, levando a alguns desdobramentos de educação para adultos, que tinham o objetivo de ‘erradicar’ o analfabetismo, como se a luta contra esse ‘mal’ fosse uma luta contra os não alfabetizados, que eram ‘inaptos’ e ‘ignorantes’, cria-se então as ligas contra o analfabetismo brasileiro, numa instrução de educação popular. Nessa conjuntura, a questão do direito ao voto ainda perpetuava as discussões políticas, o que estimula o discurso circular, que sempre volta ao sentido do silenciamento e da exclusão.

Segundo Alvarenga (2010), o analfabeto era e ainda é, mesmo com a atual Constituição de 1988 que proclamou o voto do analfabeto como facultativo, um sujeito considerado improdutivo e ignorante frente as discussões políticas instauradas na sociedade moderna regida pelo movimento do mercado. Assim, “[...] enquanto não são alfabetizados, é justificada a ideia de não serem cidadãos, de não contribuírem e de não

participarem da dinâmica das relações sociais de produção. (ALVARENGA, 2010, p. 156).

No Estado Novo, após suspender as eleições diretas, Getúlio Vargas preocupa-se mais em formar individualidades condutoras frente ao Estado corporativista-militarista, do que com a educação de adultos. A única ação referente a essa modalidade, neste período, constou no Decreto-lei nº 19.513.

É na República Populista que se observa ações mais diretas à educação de adultos, com as três primeiras campanhas oficiais de educação de base, a CEAA, a CNER e a CNEA, contudo problemas financeiros e administrativos intervêm na mobilização, o que leva ao encerramento de todas as atividades voltadas para a educação de adultos em 1963. A partir das propostas pedagógicas do educador Paulo Freire, vários movimentos individuais surgem no país – muitos com o investimento dos estados e municípios, com caráter de descentralização – a partir dos movimentos políticos e sociais, o que impulsionou reivindicações educativas, nas quais, a educação de adultos se torna tática de atuação política. A partir desses movimentos populares, em 1964 o governo lança o PNA, que foi cancelado logo em seguida pelo golpe militar.

Desde a expulsão dos jesuítas, pode-se dizer que a história brasileira é escrita pelos Aparelho Ideológico do Estado (repressivo) (ALTHUSSER, 1980). Percebe-se que quem detém o poder do Estado regula e controla a educação e a cidadania das classes populares, pois decide-se pela forma autoritária de se governar, deixando a democracia apenas no papel, nas leis, decretos e constituições. Durante o Estado Novo (1937 – 1945) – respectivo à Era Vargas – e na Ditadura Militar – a qual discutir-se-á no próximo tópico – instaura-se a perspectiva autoritária-militarista, onde os Aparelho Ideológico do Estado (repressivo) de Estado se dão de forma ainda mais explícita, o que levou ao descompasso dos direitos civis e sociais, dentre eles, o da educação para ‘todos’ – que nunca chegou a todos. Os processos de exclusão, silenciamento (ORLANDI, 2007) e juridismo (LAGAZZI, 1988) – atrelam-se à linguagem do sujeito no cotidiano, que implica, durante as relações interpessoais, o poder jurídico (correspondente à legislação) sem manifestá-lo, ou seja, quando há o discurso sobre os direitos e deveres dos sujeitos derivados ao falar no senso comum –, marcam e significam, não só a educação de adultos, mas todo o contexto sócio-histórico-jurídico brasileiro. A evolução da educação destinada a adultos é lenta e cheia de obstáculos.

## **2.5 A educação destinada a adolescentes e adultos no movimento de sentidos da Ditadura Militar**

Embora houvesse a primazia do discurso de paz, respeito e colaboração, enunciados pelas organizações mundiais, o final da década de 60 até meados da década de 80 se apresenta como um período teso e movediço em todo o mundo, havendo momentos de crises, guerras, invasões, bombardeios, revoluções, protestos, golpes, entre outros movimentos que provocaram mudanças na estrutura de poder mundial.

No cenário brasileiro, de acordo com Leite (2013), entre 1963 e os primeiros meses de 1964, sobreveio a constante intimidação de grupos políticos, com ameaças de golpes e contragolpes, até que em 31 de março de 1964 desenrolou-se a tomada de poder, despertada pelo golpe militar de direita. Naquele momento, empreende-se no ano de 1964 o regime de repressão autoritário, violento e arbitrário, que movimentou e marcou todas as estruturas vigentes do país. Este momento é mais conhecido como o período da Ditadura Militar (1964-1985), onde, “Iniciou-se uma ditadura que durou 21 anos e que pôs fim a liberdades democráticas do país.” (LEITE, 2013, p. 152).

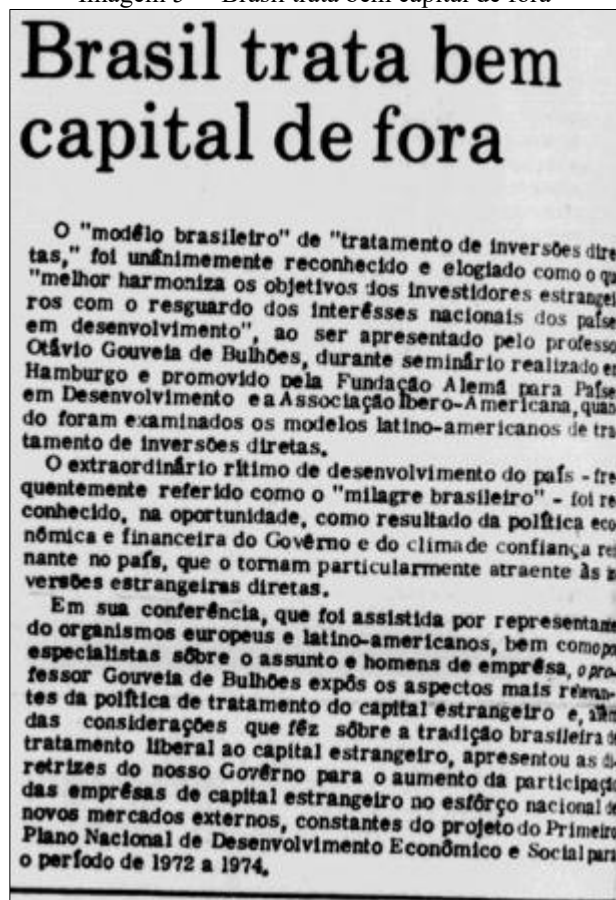
Nessa latência de tempo, o golpe de 64 foi considerado – pelos militares e apoiadores deste regime – um ato de intervenção necessária para reestruturar e garantir a ordem socioeconômica da classe dominante, pois os setores políticos populares vinham ganhado força através das crescentes mobilizações estimuladas/interpeladas pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. Desta maneira,

O golpe era justificado como um ato em “defesa da ordem e das instituições contra o comunismo”. O golpe foi, de fato, uma reação das classes dominantes ao crescimento dos movimentos sociais e também resultado do impasse entre o esgotamento da política nacional-populista que vinha orientando o desenvolvimento e a industrialização do país no pós-guerra e os imperativos de novos moldes de expansão capitalista. (LEITE, 2013, p. 152).

Muitos daqueles que eram condizentes com o regime militar, em suas posições sujeitos, afetados pelo real da língua e da história (ORLANDI, 2015), passaram a enunciar repetidamente que o período governado pelos militares foi acometido pelo ‘milagre brasileiro’. Tal enunciado foi massivamente reverberado e, foi identificado em discursos políticos e jornalísticos da época – como mostra a Imagem 5. O enunciado apresentava as mudanças ocorridas na estruturação da organização do poder brasileiro e os comportamentos políticos voltados para a consolidação do Brasil como um país capitalista que, atingiu na década de 70 a 8º colocação na lista de economias capitalistas

mundiais, sendo que na década de 60 classificava-se como o 50º país.

Imagem 5 – ‘Brasil trata bem capital de fora’



Fonte: Jornal Correio Braziliense, 1971

Os efeitos de sentidos produzidos nesse e nos outros enunciados naquele período, se realizaram/construíram em um dado momento que fomenta as condições sócio-históricas-jurídicas-ideológicas do momento, apresentando as motivações políticas e ideológicas, marcadas nas relações de força e poder.

Segundo Leite (2013), não houve ‘milagre’, mas sim a ampliação das relações entre indústria e comércio, com a aplicação de investimentos de capital estrangeiro – norte-americano – e a facilidade de crédito nas empresas bancárias, que favoreceu a expansão da economia e a ampliação da política salarial contencionista, assim “O que se convencionou chamar de ‘milagre brasileiro’, [...] sustentava-se no aprofundamento da exploração da classe trabalhadora, submetida ao arrocho salarial, às duras condições de trabalho e à repressão política.” (LEITE, 2013, p. 155). A maior parte dos trabalhadores fabris brasileiros, que se encarregavam de realizar o trabalho pesado/manual, classificavam-se, em maioria, como analfabetos e, por tal condição, recebiam menos de um salário mínimo.

Durante a Ditadura Militar, as perseguições para com aqueles que defendiam determinados moldes de educação, foram massivas e violentas. Leite (2013) aponta que no início do regime militar a educação brasileira sofreu numerosos golpes que desestabilizaram-na: a invasão e a queima do prédio da UNE, a destruição dos arquivos encontrados no acervo do Centro Popular de Cultura (CPC), a invasão e depredação da Universidade de Brasília, a prisão e repressão de professores e alunos idealizadores de práticas educativas voltadas para à liberdade/autonomia/criticidade – um dos professores que sofreram repressão foi Paulo Freire que foi preso e depois fugiu do Brasil, se exilando em outros países (Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça), retornou para o Brasil apenas em 1979 –, entre outras ações que golpearam profundamente a educação brasileira.

Nessa teia de acontecimentos e formações discursivas, a educação de adultos estava circunscrita e ligada aos movimentos de cultura popular, como foi discutido no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular que ocorreu em 1963. Até o golpe de 64, havia em todo o território nacional mobilizações de cultura popular, movimentos sociais, ações da Igreja Católica, e algumas atividades esporádicas realizadas e/ou apoiadas pelos estados, que emergiram durante a República Populista.

Contudo, segundo V. Paiva (2015), com o início da Ditadura Militar os programas de alfabetização voltados para adultos – principalmente aqueles que praticavam o método Paulo Freire – foram julgados como ações perigosas, que poderiam prejudicar as determinações do novo regime implementado no Brasil e impactar a ordem vigente, visto que, as ações de cultura popular passaram a ser relacionadas ao comunismo e, por sua vez, à rede de organização socioeconômica dessa ideologia política. Dessa maneira, para o presente governo, “[...] tais programas poderiam tornar o processo político incontrollável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras.” (PAIVA, V., 2015, p. 287).

Por isso, verifica-se que de 1961 a 1964, ocorreram significativas repressões aos programas de alfabetização. Os espaços que promoviam tais ações, assim como seus agentes, foram coibidos. Praticamente todos os movimentos extinguem-se a partir de 1964, os poucos programas que sobreviveram à repressão, foram revistos e programados para que as ações destinadas aos adultos não saíssem do controle do governo. Dos movimentos mais conhecidos no Brasil, apenas o MEB consegue continuar realizando suas ações, porém, com grandes dificuldades, como cita V. Paiva

(2015, p. 287-288).

Entre os grandes movimentos sobrevive apenas o MEB, em virtude de seu vínculo com a CNBB, mas tal sobrevivência custou a revisão de sua metodologia, de seu material didático e da orientação do programa. Para que o programa pudesse subsistir foi necessário uma profunda revisão do movimento e a demissão de uma grande parte de seus técnicos. Tais concessões, se garantiram a continuidade do movimento, não impediram que ele tivesse que restringir ainda mais suas atividades e que se defrontasse com dificuldades financeiras cada vez mais agudas, além de ter que enfrentar a crise interna provocada pela resistência dos quadros intermediários à nova orientação.

Nos primeiros anos da Ditadura Militar, a educação de adultos é suprimida e deixada de lado. Constatase que não foi somente a educação de adultos, mas todas as ações educativas foram forçadas a eliminar aspectos voltados às questões humanizadoras e políticas. A educação retrocede em seus aspectos democráticos e as escolas e os espaços educativos assumem “Uma educação para novos e duros tempos.” (SALGADO; BARBOSA, 2008, p. 46). A partir das limitações impostas, toda a educação brasileira adota, obrigatoriamente, um caráter moralista, militarista, cívico e disciplinador.

Contudo, a paralisação das atividades educativas que objetivavam reduzir a contingência de analfabetos repercutiu mundialmente, o que levou a UNESCO a reiterar os outros países membros a desenvolver programas que ajudassem o Brasil, uma vez que, um dos compromissos firmados internacionalmente pelo Brasil, era combater o analfabetismo e seu crescimento e, os dados do IBGE (1960) indicavam cerca de 39,68% de habitantes não alfabetizados. Nesta conjuntura, em 1966, o governo volta a discutir o tema através do MEC, com o apoio da *United States Agency for International Development* (USAID) – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional –, e anunciam a Campanha nomeada de ‘A Cruzada da Ação Básica Cristã’ (A Cruzada ABC)<sup>27</sup>.

Como o próprio nome aponta, a campanha possuía características evangelizadoras, comandado por protestantes conservadores aliados ao golpe militar. A Cruzada ABC é inspirada no modelo de educação dos Estados Unidos da América, e inicia suas atividades no ano de 1966, com o objetivo de substituir os movimentos de cultura popular e neutralizar a motivação difundida nas campanhas anteriores que, para

---

27 “A Cruzada ABC identifica sua origem remota na iniciativa de um grupo de professores do Colégio evangélico Agnes Erskine de Pernambuco que, em 1962, idealizou um trabalho de educação de adultos no sentido apostólico. [...] envolvia uma mística protestante, uma vez que a maioria dos elementos empenhados no trabalho eram evangélicos e a entidade da qual partiu o programa (Colégio Agnes Erskine) ligava-se à igreja protestante norte-americana.” (V. PAIVA, 2015, p. 299)

o governo, possuíam caráter comunista e marxista.

A ajuda não tinha objetivos meramente humanitários e educacionais. O Brasil aceita o convênio da USAID com o MEC visando garantir, através da educação, a dominação ideológica da massa popular, garantindo o prosseguimento do plano de desenvolvimento econômico influenciado pelas ações norte-americanas.

A campanha foi implantada em alguns pontos geográficos estratégicos para o governo: primeiramente no Nordeste, onde as atividades seguiam as perspectivas da pedagogia proposta por Paulo Freire, e precisavam ser neutralizadas o quanto antes. Depois estendeu-se para o “[...] Estado do Rio de Janeiro, onde o PNA havia tentado iniciar sua programação; e na Guanabara, onde a última eleição revelara uma tendência muito clara do eleitorado para a esquerda.” (PAIVA, V., 2015, p. 289). Sobre isso, o quadro a seguir apresenta alguns dados quantitativos sobre a participação de alunos, por estado, na Cruzada ABC no ano de 1968:

Quadro 1 – Distribuição de alunos por regiões

| <b>Estado</b>  | <b>Quantidade de alunos</b> |
|----------------|-----------------------------|
| Alagoas        | 1.300                       |
| Rio de Janeiro | 4.078                       |
| Sergipe        | 6.291                       |
| Ceará          | 7.912                       |
| Pernambuco     | 44.889                      |
| Guanabara      | 63.253                      |
| Paraíba        | 67.859                      |

Fonte: Dados coletados do livro de V. Paiva, 2015

A reforma educacional proposta pelo governo militar, que se adequava ao cenário político, na qual se incluiu a Cruzada ABC, se apresenta no Decreto nº 63.635 de 19 de novembro de 1968, que recomendava que a educação deveria ser sedimentada em três pilares: desenvolvimento, segurança e comunidade. Além dessas sedimentações, todas as atividades educacionais deveriam ser monitoradas e orientadas pelo sistema político vigente, com o apoio de educadores adeptos ao governo.

Com as discussões internacionais proposta pela UNESCO, os objetivos da Cruzada ABC não deram ênfase apenas a alfabetização de adultos, propôs em suas atividades abraçar todo o ensino primário, abrindo margens para o ensino profissional, educação comunitária e a educação sanitária. Para isso, a campanha preocupou-se com a formação de pessoas especializadas nessa modalidade de educação, que se desenrolou a partir da assistência técnica norte-americana onde, até alguns professores, participaram de encontros nos Estados Unidos. Apesar das propostas ambiciosas, V. Paiva (2015) assegura que, em suma, as ações efetivamente desenvolvidas pela Cruzada ABC se

ligaram apenas à alfabetização das massas.

A Cruzada ABC foi estimulada pela colaboração voluntária de alunos e professores comunitários que recebiam, da mesma forma que os alunos, alimentos doados pelo programa ‘Alimentos para a paz’. A entrega de alimentos tinha como objetivo “[...] assegurar a atividade voluntária de professores e membros da comunidade bem como de manter elevada a frequência, pois o direito à quota alimentar, distribuída quinzenalmente, era conquistado pela frequência integral às atividades escolares.” (PAIVA, V., 2015, p. 303), e convencer a população das propostas desenvolvimentistas do governo militar.

Segundo V. Paiva (2015), a Cruzada ABC encerra oficialmente as atividades em 1970, quando há o início do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), mas as ações da Cruzada ABC foram perdendo força desde 1967. Seu encerramento é motivado pelo fim de envios de verbas e recursos da USAID – que apontou o não cumprimento dos objetivos da campanha, visto que, começou a delimitar os ensinamentos apenas no sentido religioso, deixando de lado a alfabetização e os delineamentos científicos –, à mal distribuição de recursos financeiros, às debilidades administrativas e técnicas, a pouca expansão da campanha pelo Brasil, o crescente desprestígio e oposição ao funcionamento educativo protestante e, às mudanças políticas que ocorreram a partir de 1968.

Diante da reprovação dos caminhos que a Cruzada ABC tomou, o Estado assume o controle da educação e alfabetização de adultos através da promulgação da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos em todo o território nacional. É criado, no domínio do MEC, a fundação de direito público nomeada como Movimento Brasileiro de Alfabetização, mais conhecido como Mobral, visando alfabetizar 7 milhões de sujeitos até 1973, com o intuito de erradicar o analfabetismo até o ano de 1975.

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária.

Art. 2º Nos programas de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, cooperarão as autoridades e órgãos civis e militares de todas as áreas administrativas, nos termos que forem fixados em decreto, bem

como, em caráter voluntário, os estudantes de níveis universitário e secundário que possam fazê-lo sem prejuízo de sua própria formação.

[...]

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL de duração indeterminada, com sede e fôro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não fôr possível a transferência da sede e fôro para Brasília. (BRASIL, 1967, s. p.).

Na lei nº 5.379, também é aprovado o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, afirmando que a alfabetização funcional e a educação continuada seria responsabilidade do MEC, prevendo a assistência educativa imediata aos não alfabetizados que possuíam de 10 a 14 anos e, a promoção de sistema educativos de alfabetização através de recursos audiovisuais. Nessa conjuntura, percebe-se que o governo, a partir das cobranças realizadas pela UNESCO, e pelas atividades anteriormente realizadas pela Cruzada ABC, compromete-se a dar atenção não só a alfabetização, mas também ao ensino funcional supletivo e educação continuada, ou seja, “As reformas educacionais propiciaram que os serviços voltados para a educação de adultos fossem estendidos aos níveis do ensino fundamental e médio, embora que muitas vezes apenas no plano formal.” (LEITE, 2013, p. 200).

Nesse movimento, ocorre a reescrituração de ‘educação de adultos’ para ‘educação de adolescentes e adultos’ que, de acordo com a Semântica do Acontecimento de Guimarães (2002), a inserção da palavra ‘adolescentes’ inaugura/reconstrói, concede e explica os novos delineamentos de sentidos nesse período ditatorial. Tal reescrituração se explica quando há as massivas cobranças de países internacionais e da UNESCO, sobre uma maior dedicação aos adolescentes analfabetos nas escolas, que causa a promulgação de um dos itens do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos: “Assistência educativa imediata *aos analfabetos que se situem na faixa etária de 10 a 14 anos*, induzindo-os à matrícula em escolas primárias e proporcionando recursos para que as escolas promovam essa integração por meio de classes especiais, em horários adequados.” (BRASIL, 1967, s. p., grifo nosso).

Assim, a palavra ‘adolescentes’ retoma o discurso da UNESCO e do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, reescrevendo o movimento educativo voltado para aqueles sujeitos não alfabetizados. No enunciado se significa a partir dos já-ditos, que significam pela história e pela língua. Aqui percebe-se que, “[...] as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem.” (ORLANDI,

2015, p. 41).

Voltando à perspectiva histórica, o Mobral começou seus trabalhos oficialmente no mês de setembro de 1970, após a instituição do Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968. Era caracterizado pela estruturação paralela e autônoma, e todas as ações – administrativas, financeiras, pedagógicas – eram desvincilhadas do MEC, mas eram supervisionadas por ele. Para Leite (2013, p. 200), “O MOBREAL e o Ensino Supletivo constituíram uma forma dos militares fazer uma mediação com os setores populares através da educação.”

O Decreto nº 62.455 estabelece que,

Art. 1º. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) fundação instituída pelo Poder Executivo, nos termos do art. 4º da Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, terá por finalidade a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescente e Adultos, aprovado pelo art. 3º da mesma Lei e sujeito a reformulações anuais, de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos.

Art. 2º. Para a consecução de seus fins, a fundação organizará serviços específicos, celebrará quaisquer ajustes com entidades ou autoridades, e, nos termos do art. 11 da Lei referida no art. 1º, contará com os serviços de rádio, televisão e cinema educativos, os quais, no que concerne à alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, constituirão um sistema geral integrado no Plano mencionado no artigo anterior.<sup>28</sup> (BRASIL, 1968, s. p.).

O Mobral tornou-se, segundo Fávero (2004), o maior movimento de educação voltado a adultos já realizado no Brasil, com a presença em praticamente todas as cidades brasileiras, tinha como objetivo aplicar técnicas elementares de leitura e escrita a partir de trabalhos voluntariados. Todos aqueles que se dispusessem a ensinar, deveriam seguir os critérios e metodologias do material didático construído pelos organizadores do Mobral. Este material foi reproduzido em grande escala, todos os alunos ganhavam gratuitamente este recurso, contudo, de acordo com Galvão e Soares (2010), o material foi padronizado, ou seja, o mesmo livro utilizado no Sul do país, era também utilizado no Norte. O aspecto didático do material desconsiderava os movimentos socioculturais das regiões onde os estudantes residiam, o que foi discutido de forma contida por alguns educadores brasileiros, para prevenir possíveis ameaças e retaliações.

No material didático, a proposta de alfabetização se assemelhava com a proposta de Paulo Freire, o método utilizado era o de palavras-chaves – substituindo o termo ‘palavras geradoras’ proposta por Freire – que diziam ser determinadas a partir da

---

28 As tecnologias educativas investidas nesse período serão discutidas no próximo capítulo.

realidade brasileira, e eram apresentadas aos alunos dos espaços urbanos e rurais. Contudo, como aponta Galvão e Soares (2010, p. 46), as semelhanças entre a proposta do governo e a de Freire eram apenas superficiais, uma vez que, “[...] todo o conteúdo crítico e problematizador das propostas anteriores foi esvaziado: as mensagens reforçavam a necessidade do esforço individual do educando para que se integrasse ao processo de modernização e desenvolvimento do País.”

Outro ponto interessante a ser discutido sobre o Mobral é que, todos os cidadãos que soubessem ler e escrever poderiam se filiar ao Mobral para poder ensinar os não alfabetizados e, as campanhas publicitárias da campanha apresentavam o discurso de que todos os cidadãos, assim como as empresas, tinham responsabilidade para com os analfabetos. Várias foram as campanhas publicitárias que o Mobral fez circular naquele momento histórico, o que retoma a fala de Orlandi (2017b) que todo funcionamento repercutido pela imprensa – independente do meio de circulação – é antes uma inscrição discursiva que, através da forma ideológica, impõe o discurso fundador, que gera opiniões, interpretações e interpelações.

Das várias campanhas realizadas pelo Mobral – veiculadas em revistas, jornais, cartazes e panfletos – a seguir se encontra duas propagandas veiculadas no ano de 1970 na Revista Placar, editorada pela Abril.

Imagem 6 – Publicidade do Mobral (1)

Imagem 7 – Publicidade do Mobral (2)

# Pelo amor de Deus, ensine alguém a ler.

Se você é prefeito, empresário, estudante, você pode ajudar. Se você dirige um sindicato, uma organização religiosa, uma associação, você pode ajudar. Então ajude. O Mobral vai alfabetizar 7 milhões de brasileiros até 1973. E deixará este país sem um analfabeto, em dez anos. Isso tudo já começou. O Movimento Brasileiro



de Alfabetização já está funcionando em 457 cidades. E está precisando de sua ajuda. Vá procurar o Mobral de sua cidade e veja o que você pode fazer. Ou então escreva ao Mobral, no Rio, Rua da Imprensa, 16, Edifício do Ministério da Educação. Mas, pelo amor de Deus, dê uma chance a quem nunca teve nenhuma.

**MOBRAL**  
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

20 ANOS  
1954-1974  
Iniciativa das revistas Abril de apoio ao Mobral.

Fonte: Revista Placar, 1970

# Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos.

O Mobral é uma fundação criada com um objetivo fantástico: alfabetizar pelo menos 7 milhões de brasileiros até 1973. E deixar o País sem um analfabeto em 9 anos. Mas o Mobral não fará coisa alguma, se você não fizer a sua parte. Vamos, se você gosta deste País, preencha este cupom, e envie-o à Comissão Mobral de sua cidade, ou à sede do Mobral Central, à Rua da Imprensa, 16, Ministério da Educação, Rio de Janeiro, GB.

- ☐ Sou prefeito e quero organizar uma Comissão Mobral em minha cidade.
- ☐ Sou dirigente de empresa e quero criar um grupo de alfabetização para meus empregados.
- ☐ Sou dirigente de empresa e posso ceder salas para um curso de alfabetização.
- ☐ Sou dirigente de uma organização (sindicato, clube, associação) e quero organizar um grupo de alfabetização.
- ☐ Sou um líder religioso e quero criar um grupo de alfabetização para meus fiéis.
- ☐ Sou estudante e quero organizar um grupo de alfabetização em minha escola.
- ☐ Sou estudante e quero trabalhar para o Mobral.
- ☐ Sou dona de casa e quero alfabetizar minha empregada.
- ☐ Sou uma pessoa que quer ajudar outras pessoas, mas não sei como.

Nome: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

 **MOBRAL**  
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

20 ANOS  
1954-1974  
Iniciativa das revistas Abril de apoio ao Mobral.

Fonte: Revista Placar, 1970

As propagandas eram voltadas para o público letrado, os discursos encontrados nelas apresentavam um jogo de palavras que levavam os leitores a ‘compreenderem’ que deveriam ser agentes beneficiários do desenvolvimento educativo e econômico do Brasil a partir da participação no Mobral e, de acordo com Casério (2003, p. 46), “O governo esperava que o esforço comunitário, dentro dos municípios, fosse o centro do trabalho do MOBRAL, e que as atividades previstas no programa fossem cumpridas pelo município.”

Nas relações de força e poder, nota-se que as propagandas e as leis são circunscritas nas relações ideológicas daqueles grupos que estão no domínio da autoridade, uma vez que, as propagandas e as leis propostas/sancionadas, seguem as tendências político-sociais da classe dominante, dos Aparelho Ideológico do Estado e, também, dos aparelhos repressivos do Estado. No momento histórico da Ditadura Militar, tal percepção que se inscreve na linguagem política, não poderia ser diferente.

A Lei nº 4.024, habitualmente conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil, promulgada em dezembro de 1961 durante a República Populista, foi substituída pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Segundo Salgado e Barbosa (2008, p. 49), a nova Lei instituída “[...] traduz o

pensamento hegemônico dos militares e também de alguns educadores cooptados pelo regime e solidários aos ideais das doutrinas desenvolvimentistas, de origem norte-americana.” – como a relação estabelecida entre Brasil e Estados Unidos através dos planos do MEC e da USAID nos anos iniciais da Ditadura.

Segundo V. Paiva (2015), a Lei foi construída rapidamente por um grupo nomeado pelo Ministro e Coronel Jarbas Passarinho, e foi aprovada e implantada praticamente sem discussão no plenário. Tinha como objetivo, propor a reforma no ensino, reorganizando o ensino primário, profissionalizando o ensino secundário e reduzindo o acesso ao ensino superior. Consoante com Salgado e Barbosa (2008, p. 50), “Primeiro, a Lei pretendia adequar o sistema ao mercado, com a qualificação de mão-de-obra emergencial e sem aprofundar a base científico-tecnológica. [...] E segundo porque, dessa forma, reduzia os gastos com a educação, ao reprimir a pressão social pelo ensino superior.”

No que concerne à educação de adolescentes e adultos, a Lei nº 5.692, que estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e confere outras providências, outorga o Capítulo IV especialmente para tratar sobre o Ensino Supletivo/educação de adolescentes e adultos. Esta é a primeira vez na história da educação no Brasil que uma Lei se dedica criteriosamente a essa modalidade de ensino.

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

[...]

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas. (BRASIL, 1971, s. p.).

A Lei, em consonância com as atividades do Mobral, previa a escolaridade de massa dos não alfabetizados, através de aulas, cursos e exames que levariam à formação profissional. Assim, ao mesmo tempo que as autoridades buscavam aumentar o número de sujeitos letrados na sociedade – atendendo aos pedidos da UNESCO –, buscava atender também as solicitações fabris, oferecendo um ensino de massa revertido para o mercado de trabalho. Ou seja, o governo passa a se responsabilizar por um movimento – Mobral – que procura controlar ideologicamente a massa popular, oferecendo o ‘alfabetizar a força de trabalho no Brasil’, para conseguir sair dos níveis ‘vergonhosos’ de analfabetismo e, para que as mãos de obra tenham, no mínimo, algum nível de qualificação, de letramento. Assim, de acordo com Silva (1998, p. 25), “Ser alfabetizado significa apenas o domínio da leitura, enquanto ser analfabeto significa muitas coisas mais.”, significa ser a ‘vergonha’ do Brasil.

Leite (2013) considera que os movimentos inaugurados na Ditadura Militar – a Lei nº 5.692 e a instauração da campanha Mobral –, refletem o discurso evidentemente ideológico que está inscrito no discurso autoritário, enunciado pelos militares e aqueles que concordavam com o modo de governo e, os discursos que rondam a visão hegemônica e capitalista norte-americana. Tais arquivos, que podem ser tomados como formações discursivas, recortam o interdiscurso da classe dominante, refletindo as diferenças ideológicas que existiam na época – os que ficaram contra e aqueles que ficaram a favor da Ditadura – apresentando o modo como a posição sujeito e a posição social inferem sentidos nas formações discursivas.

Consoante com Galvão e Soares (2010), os primeiros anos do Mobral foi marcado por um grande contingente de alunos inscritos, contudo, cerca de cinco anos após a sua implantação, muitas críticas pedagógicas surgiram pois, o não investimento nas pessoas que trabalhavam com a alfabetização e a maneira como o método de alfabetizar – através da cartilha – era aplicado, ocasionava dificuldades nos trabalhos de construção da escrita e leitura, levando, em muitos casos, apenas a aprendizagem da escrita/desenho do nome. Outro ponto a se destacar é que, as ações do Mobral, na maior parte do Brasil, ficaram restritas à alfabetização, assim, “Por não garantir a continuidade dos estudos, muitos adultos que se alfabetizaram através dele “desaprenderam” a ler e escrever.” (GALVÃO; SOARES; 2010, p. 46).

Os anos finais das atividades do Mobral foram marcadas por ínfimas críticas

pedagógicas, por mentiras nos meios de comunicação acerca do número de sujeitos alfabetizados, por falhas na coordenação e nos controles de execução de averiguações e avaliações e, por denúncias aos sistemas administrativos, que geraram a criação da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI).

Os últimos anos do MOBREAL foram marcados por denúncias que culminaram na criação de uma CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar os destinos e a aplicação dos recursos financeiros e a divulgação de falsos índices de analfabetismo. [...] De maneira semelhante ao que ocorreu na Campanha anterior, de 1947/1963, iniciativas simultâneas às do governo federal foram surgindo no interior da sociedade civil. Práticas de alfabetização foram desenvolvidas no interior de igrejas, de associações comunitárias e de sindicatos. (GALVÃO; SOARES, 2010, p. 46).

Com a mudança de poderes no regime político, a partir dos anos 80, experiências e projetos que envolviam a alfabetização de jovens e adultos retomam os espaços da sociedade, sendo, primeiramente, estimuladas pela Igreja Católica e, depois, iniciadas em associações, sindicatos e outras comunidades religiosas. As condições de produção que envolvem a tomada da educação pela Igreja envolvem a nomeação do 264º Papa da Igreja Católica, o Papa João Paulo II, que expressava a importância da educação para a humanidade.

Sobre o Mobral, percebe-se que foi lançado em medida de urgência, para conseguir executar seus objetivos políticos, econômicos e inferir impacto sobre as discussões públicas, como meio de controlar a população e persuadi-la, ou seja, era combinada à ideologia política e cívica daquele momento. Segundo Casério (2003, p. 47) “[...] o MOBREAL já nasceu comprometido com os interesses da ditadura militar e colaborava com ela, dando uma educação para adultos e adolescentes desligada da realidade do povo.”, para que não houvesse o risco de se discutir as ações e os modos de poder da Ditadura Militar.

Os seus métodos de ler e escrever foram taxados como insuficientes e muito criticados nos anos finais de seu funcionamento, pois, o que se via por todo o território brasileiro, segundo Galvão e Soares (2010, p. 45) foi que o processo de “[...] alfabetização se restringe, em muitos casos, a um exercício de aprender a “desenhar o nome.” Nesse momento, surge no Brasil a discussão do analfabetismo funcional, em decorrência do fracasso da alfabetização realizada pelo Mobral, e das outras ações que ocorreram antes e não tiveram expansão.

O Mobral encerra suas atividades no dia 25 de novembro de 1985 com o fim da Ditadura Militar e o início da Nova República. Nessa conjuntura histórica, percebe-se a constituição da educação de adolescentes e adultos nas políticas públicas do Estado,

refletindo os discursos ideológicos da classe dominante. As ações voltadas para essa grande parcela da população brasileira, se restringe, na maioria das vezes, a ações alfabetizadoras ligadas ao objetivo de mão de obra, não se preocupando em estabelecer um processo educativo profundo e duradouro – tanto na educação destinada aos jovens e adolescentes, quanto no ensino básico. As políticas federativas, estaduais e municipais, foram constantemente marcadas por rupturas, paralisações e mudanças, acarretando a não promoção de ações permanentes para a população em geral, excluídas e silenciadas dos sistemas de ensino.

## **2.6 A Educação de Jovens e Adultos na Nova República: do fim da Ditadura Militar em 1985 a 1999**

O retorno ao estado democrático foi marcado por recomeços políticos, econômicos, culturais, sociais e também midiáticos, na medida em que o país se reestruturava do golpe militar. Nos primeiros anos, enfrentou-se a inflação, fomentada pela crise econômica que assolou a América Latina, impactando os trabalhos de exportação no Brasil que, em consequência, se tornou uma vultuosa crise nos planos econômicos brasileiros, com medida apenas no ano de 1994, com a implementação do Plano Real, pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

É neste ambiente de reorganização e reconquista da redemocratização do país que se retoma o discurso da educação para todos os cidadãos brasileiros. “Nesse clima de euforia e muita esperança foi promulgada a Constituição de 1988. Com ela se procurou remontar os espaços democráticos minados pela Constituição autoritária anterior à saída do regime militar.” (SALGADO; BARBOSA, 2010, p. 74), contudo, as ações propostas na Constituição estagnaram no papel por alguns anos, devido a influência da crise econômica.

De acordo com as pontuações de Leite (2013), no início da Nova República o cenário da educação brasileira foi considerado ‘gravíssimo’ pelos meios de comunicação da época. As escolas recebiam poucos alunos e, o número de analfabetos eram alarmantes. Tais questões delatavam os elevados índices de exclusão social, educacional e econômico no Brasil.

Em 1991 o IBGE apresenta o censo demográfico, que aponta a redução das taxas de analfabetismo no Brasil – comparação entre 1980 e 1991, Quadro 2 – em todas as faixas etárias, contudo, por mais que o analfabetismo tenha decrescido – lembrando que

para o IBGE, a pessoa que saiba identificar um bilhete simples, como, por exemplo, ‘João saiu’, sai da condição de analfabeto –, os níveis de analfabetismo funcional<sup>29</sup> aumentaram. Em 1992, o IBGE pronuncia que 36,8% da população feminina e 37,1% da população masculina, se enquadravam na categoria de analfabetos funcionais.

Quadro 2 – Taxa de analfabetismo em 1980 e 1991

| Idade / Ano     | 1980   | 1991    |
|-----------------|--------|---------|
| 15 anos ou mais | 25,4 % | 20,1 %  |
| 15 a 19 anos    | 16,5 % | 12,1 %  |
| 20 a 24 anos    | 15,6 % | 12,2 %  |
| 25 a 29 anos    | 18 %   | 12,7 %  |
| 30 a 39 anos    | 24 %   | 15,3 %  |
| 40 a 49 anos    | 30,8 % | 23,8 %  |
| 50 anos ou mais | 43,9%  | 38,31 % |

Fonte: IBGE, 1991

No que tange o campo da educação voltada para jovens e adultos, em 25 de novembro de 1985 foi instituído, pelo Presidente José Sarney, o Decreto nº 91.980 que redefine os objetivos propostos no Mobral, alterando sua denominação para ‘Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos’, popularmente nomeada como ‘Fundação Educar’. Diferente da campanha precedente, passou a fazer parte do MEC e, em relação a distribuição de verbas, a Fundação Educar não possuía o poder de destinar sem a autorização do Ministério<sup>30</sup>, como sucedia no Mobral.

A Fundação Educar tencionava estabelecer relações entre o governo e as instituições, mediando processos de supervisão de recursos para promover programas voltados à alfabetização e à Educação Básica de adolescentes e adultos, com a intenção de erradicar as taxas de analfabetismo. Do mesmo modo, procurou determinar normas operacionais e metodológicas; levantar projetos de incentivos às metodologias que adotassem recursos didáticos e tecnologias educacionais e; propor cursos de valorização e capacitação para professores.

CONSIDERANDO que a ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola constitui uma das diretrizes básicas do Programa "Educação para Todos";

CONSIDERANDO a necessidade de plena participação dos vários níveis governamentais e dos diversos setores da sociedade nas nações voltadas para a erradicação do analfabetismo;

29 “[...] a alfabetização é funcional quando proporciona à pessoa a capacidade de utilizar a leitura, a escrita e o cálculo diante das demandas de seu contexto social, usando essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Por isso, a Unesco considera analfabeto funcional a pessoa com menos de quatro anos de estudo.” (DI PIERRO, 2003, p. 9).

30 Em 1985 foi criado o Ministério da Cultura (MinC), contudo, a sigla ‘MEC’ continuou sendo utilizada para nomear o Ministério da Educação.

CONSIDERANDO ser imprescindível a implementação de programas de alfabetização e educação básica para jovens e adultos, como forma de possibilitar-lhes o exercício efetivo e consciente da cidadania;

DECRETA:

Art. 1º. A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, instituída pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967, passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. (BRASIL, 1985, s. p.).

O Decreto nº 91.980 manifesta o processo discursivo carregado de relações de substituições, paráfrases e polissemias, que coloca em funcionamento a nova ideologia declarada no início desse período, além de anexar novas discussões e perspectivas do governo, que se posiciona como democrático.

No corpo do decreto nota-se que os programas da Fundação Educar, seriam realizados de forma regionalizada e participativa, incluindo a colaboração dos “[...] Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios, bem como por outras entidades públicas e privadas.” (BRASIL, 1985, s. p.). Contudo, os objetivos propostos só foram realizados em alguns espaços que possuíam maior contingente populacional, como o que ocorreu na Baixada Fluminense – Projeto de Educação Básica para a Baixada Fluminense.

A Fundação Educar dedicou-se na pesquisa, formação e produção de materiais didáticos. Com ares de redemocratização política, estimulou a liberdade de grupos populares que realizavam movimentos educacionais e culturais em comunidades – tanto rurais, como urbanas – para que a ‘responsabilidade’ fosse compartilhada com a sociedade civil. De acordo com Leite (2013, p. 225), é interessante destacar que, “As práticas pedagógicas originadas na educação popular invadiram os ambientes universitários e influenciaram programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.”

Em 1990 o governo Collor assina a extinção das atividades da Fundação Educar, “A partir de então, o governo federal ausenta-se como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.” (GALVÃO; SOARES, 2010, p. 47). O evento de extinção da Fundação Educar é tomado, por Galvão e Soares (2010), como momento onde processa-se a omissão política do governo federal quanto às questões de educação de jovens e adultos. Nesse funcionamento, surgem alguns movimentos isolados pelo Brasil, como aponta Salgado e Barbosa (2008, p. 52) “[...] alguns governos estaduais e municipais, além de entidades da sociedade civil, buscaram desenvolver ações para preencher a lacuna deixada, sem, entretanto, conseguir atender à

demanda da sociedade.”

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 121), a extinção da Fundação Educar “[...] surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas, que a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação.”

Nesse ponto de discussão, nota-se que o governo age contraditoriamente ao seu discurso, uma vez que, a nova Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988, promove o discurso de ‘educação para todos’ – que vem se repetindo interdiscursivamente, em relação aos jogos parafrásticos, nos enunciados políticos desde a Constituição Política do Império do Brasil publicada em 25 de março de 1824: “32. A instrução primária é gratuita a *todos* os cidadãos.” (BRASIL, 1824, p. 25, grifo nosso).

Assim, na publicação original de 1988, da Constituição da República Federativa do Brasil, na seção I do capítulo III, que se dedica à educação, cultura e desporto, redige-se no artigo 205 que, “À educação, direito de *todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, s. p., grifo nosso).

No artigo 208, o Estado se coloca como responsável pela educação de adultos e o ensino noturno – as aulas noturnas destinavam-se aos alunos que foram excluídos do processo de ensino regular e aos alunos que, em idade regular, trabalhavam durante o dia –, garantindo “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, *inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria*; [...] VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;” (BRASIL, 1988, s. p., grifo nosso).

A Constituição de 1988 igualmente apresenta que,

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988, s. p., grifo nosso).

Há também, nas Disposições Transitórias, em consonância com o artigo 214 da Constituição, a determinação do prazo de dez anos para erradicar o analfabetismo no

Brasil e universalizar o Ensino Fundamental. Para isso, todos os níveis de governo, deveriam investir 50% dos recursos educacionais nessa missão. Contudo, de acordo com Leite (2013), a Fundação Educar era a responsável por coordenar a execução da erradicação do analfabetismo no Brasil, com seu encerramento, a meta da Constituição é silenciada temporariamente.

Percebe-se que, após a Ditadura Militar, ocorrem diversos movimentos democráticos que instauram um novo período no Brasil. Tais movimentos se destacam na Constituição brasileira, onde, na área da educação, se compromete a oferecer e garantir o acesso e permanência dos alunos nos espaços educacionais, afirmando como direito à educação de todos em plenitude<sup>31</sup>. Contudo, após o encerramento das ações deliberadas pela Fundação Educar, as pontuações encontradas na Constituição, desmoronam-se e são silenciadas até o ano de 1996. Assim, na Constituição, há o discurso de afirmação jurídica que prevê aos adolescentes e adultos o direito à Educação Básica gratuita sob responsabilização do Estado, mas, do outro lado, nas questões práticas de empreendimentos, ocorre a negação das políticas públicas, que não se concretizam.

No ano de 1990, com a participação e incentivo da UNESCO e da *United Nations Children's Fund* (UNICEF) – Fundo das Nações Unidas para a Infância – ocorre a *World Conference on Education for All* – Conferência Mundial sobre Educação para Todos<sup>32</sup> –, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, que estabelece compromissos mundiais, visando garantir as massas populares, vida digna, humana e mais justa, através da garantia da educação, prevendo os conhecimentos básicos. A partir da *World Conference on Education for All*, foi elaborado a Declaração de Jomtien, conhecida também como Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que definiu as abordagens e necessidades básicas de aprendizagem. As metas propostas pela Declaração, deveriam ser atingidas pelos governos mundiais e entidades participantes através da elaboração documental de Planos Decenais de Educação para Todos.

Em consequência desse movimento, em 1990, o então presidente Fernando Affonso Collor de Mello divulga, pelo Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). O PNAC se posiciona como

---

31 Segundo Leite (2013), o compromisso com a educação apresentado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é pautado nas perspectivas da pedagogia do educador Paulo Freire. Procurando não cometer os erros do passado, buscando reparar o tempo perdido e deixando de lado o caráter assistencialista acometido na educação como um todo, a Constituição dá ordens, planeja o Plano Nacional de Educação e, em 1996, publica a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira.

32 O discurso envolto sobre o enunciado ‘Educação para todos’, reverberado no interdiscurso, presente na maioria dos arquivos oficiais brasileiros que se destinam a educação, tem suas condições de produção no ideal Iluminista, como foi discutido no Período Colonial.

programa de âmbito nacional, que pretendia colocar o país como participante efetivo do Ano Internacional da Alfabetização – anunciado pela ONU – e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, propondo a redução de 70% do analfabetismo no Brasil.

Segundo Salgado e Barbosa (2010), o PNAC apresentava grandes propostas educacionais, porém, tornou-se apenas símbolo na gestão educacional do presidente, pois possuiu apenas algumas ações isoladas. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 121), o PNAC “[...] prometia, dentre outras medidas, substituir a atuação da extinta Fundação Educar por meio da transferência de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos.”

Leite (2013) aponta que, o governo do Presidente Collor possuiu o discurso jurídico de planos e programas voltados para a educação em geral, contudo, tais ações ficaram registradas apenas no papel. A instauração do PNAC, do Plano Setorial – pelo MEC – e do Projeto de Reconstrução Nacional (BRASIL, 1990), projetou discursos dispares e em níveis diferentes, o que revelava a dificuldade de consenso entre aqueles que faziam parte do governo brasileiro, obstando a articulação do poder Executivo com os espaços estaduais e municipais.

Esse período, marcado por discursos que eram encontrados apenas no papel, expõem o silenciamento do governo federal em relação a promoção e articulação de políticas públicas destinadas à alfabetização de pessoas adultas. A partir disso, percebe-se que, durante o trajeto dessa modalidade de educação houve momentos políticos em que a educação destinada a adultos estava no auge de discursos de afirmação, que esplendiam até algumas ações políticas educacionais, contudo, em outros momentos, essa educação foi bruscamente deixada de lado. Sobre isso, Salgado e Barbosa (2008, p. 60) indicam que a educação de jovens e adultos “[...] é sempre marcada por ações sem continuidade e sujeitas a interferências políticas variadas. Veja o PNAC, que teve duração efêmera. Suspenso com o impeachment do presidente, foi logo esquecido no curto governo de Itamar Franco.”

Com o impeachment do Presidente Collor, Itamar Franco assume a presidência do Brasil. Neste período, o Plano Decenal de educação para Todos, proposto na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, começa a ser elaborada no ano de 1993 pelo Ministro da Educação do Brasil, Murílio de Avellar Hingel, e é concluído e assinado pelo Presidente Itamar Franco, “Este plano era uma necessidade e um requisito para que o Brasil pudesse ter acesso aos recursos internacionais associados aos compromissos assumidos [...]. O Brasil estava entre os nove países com mais

analfabetos.” (LEITE, 2013, p. 228). Através do ‘Compromisso Nacional de educação para Todos’, firmado pelas esferas federais, estaduais e municipais do governo, o plano se justifica ao apontar a Educação Básica, destinada a todos os cidadãos, como meio de retomada do desenvolvimento nacional.

O arquivo do Plano Decenal (BRASIL, 1993) respondia à Constituição – no termo da universalização da educação para todos – e configurava-se como arquivo de compromisso para com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nesse sentido, o plano se torna responsável em eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental em 10 anos. Dentre os apontamentos realizados, o plano propõe certa meta ambiciosa à educação de adultos: “[...] ampliar o atendimento de jovens e adultos de modo a oferecer oportunidades de Educação Básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados;” (BRASIL, 1993, p. 42) e “[...] estruturar e institucionalizar programas alternativos de educação continuada, com o objetivo de reduzir o contingente atual de analfabetos e elevar os níveis médios de escolaridade dos jovens e adultos subescolarizados.” (BRASIL, 1993, p. 49).

O Plano Decenal de educação para Todos, foi caracterizado como ótima estratégia de educação, possuiu o conjunto de políticas educacionais permanentemente atualizadas e negociadas, com o objetivo de atingir a erradicação do analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Contudo, segundo Salgado e Barbosa (2008, p. 61) “Na verdade, foi mais um plano esquecido e não assumido pelo sucessor, o Presidente Fernando Henrique Cardoso.”

No mesmo ano da criação do Plano Decenal de educação para Todos, houve também a discussão de novos apontamentos do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir das discussões do projeto, é publicado no ano de 1994 as ‘Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos’. As diretrizes foram compiladas e discutidas pelos pesquisadores Sérgio Haddad e Marica Clara Di Pierro<sup>33</sup> (1994), que apresentaram as políticas destinadas à educação de jovens e adultos entre 1985 e 1994.

Após situar o plano histórico, Haddad e Di Pierro (1994) apresentam linhas de recomendações e ações que efetivem práticas educacionais, expostas em quinze eixos: a) relações entre educação de jovens e adultos e a sociedade; b) do direito e da demanda por Educação Básica de jovens e adultos e da obrigação do Estado em ofertá-la; c)

---

33 Nesse momento, Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro eram pesquisadores do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e da Ação Educativa.

estratégias gerais e partilha de responsabilidades entre as esferas de governo e a sociedade civil; d) a realidade da demanda; e) conceito de Educação Básica de jovens e adultos; f) identidade e especificidade; g) gestão democrática; h) financiamento; i) educação de jovens e adultos e trabalho; j) formação e condições de trabalho dos educadores; l) qualidade, currículo e metodologia; m) materiais didáticos; n) avaliação de programas, documentação e pesquisa; o) educação de Jovens e adultos e meios de comunicação; p) atendimento a segmentos sociais específicos. Os apontamentos empreendidos por Haddad e Di Pierro (1994) são ignorados no início do governo posterior, voltam a ser debatidos alguns anos depois.

Em 1995 assume o presidente Fernando Henrique Cardoso, que buscava a estabilização econômica no país e, para isso, investiu cortes nas verbas públicas, onde, segundo Salgado e Barbosa (2018), o setor educacional foi o mais afetado. Em vista de um *continuum* projeto neoliberal para o Brasil, a educação voltada para adultos foi deixada de lado pelo governo nesse início de mandato, optou-se por apoiar programas educacionais alternativos em regime de parcerias que enfatizassem a capacitação profissional como meio de propulsar o desenvolvimento econômico brasileiro.

O governo Fernando Henrique Cardosos abandonou o Plano Decenal e deu prioridade à implementação de uma reforma político-institucional da educação pública através da aprovação de uma Ementa Constitucional. [...] a Ementa Constitucional nº 14/1996 trouxe caráter de municipalização compulsória por sua regulamentação na Lei nº 9.424/1996. Esta ementa veio definir a divisão de responsabilidades entre as esferas de Governo em relação ao atendimento do ensino fundamental, tornando crítica a situação da educação de jovens e adultos. [...] A EC14/1996 fragilizou o direito ao ensino fundamental do jovem e do adulto que a ele não havia tido acesso na idade considerada adequada, transformando o dever do Estado em assegurar esse ensino em simples oferta. Soma-se a isso a redução do montante de recursos que o Governo Federal deveria investir no ensino fundamental e na erradicação do analfabetismo. Na Lei nº 9.424/1996 foi excluída a matrícula em EJA do cômputo geral das matrículas [...] (LEITE, 2013, p. 229).

A Ementa Constitucional nº 14/1996 compromete o funcionamento da educação de jovens e adultos e impede seu avanço e consolidação na educação brasileira. Segundo Conzatti e Davoglio (2018), passa a concorrer com os recursos financeiros enviados para as outras modalidades da Educação Básica. Nesse espaço de tempo, o Ministério da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, não toma a educação de adultos como prioridade, a responsabilidade de dar visibilidade e realizar ações de educação para esse público é repassada para outros ministérios, assim, segundo Salgado e Barbosa (2008, p. 63) os direitos educacionais concedidos aos jovens e adultos que estavam inscritos no discurso político, “[...] foram sendo protelados pela

crise econômica, pela redefinição de papéis do governo e pela própria política educacional do MEC, que não toma a EJA como sua prioridade e cede espaços à ação de outros ministérios.”

A partir deste embate, os trabalhos desenvolvidos com os jovens e adultos passaram a ser difundidos por organizações não governamentais, movimentos sociais, universidades, instituições religiosas e, alguns ministérios e secretarias do trabalho do governo. Nessa demanda, enuncia-se o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) e o Movimento de Alfabetização (MOVA).

O PLANFOR foi publicado no ano de 1995 e inicializa as ações no início de 1996. Foi desenvolvido pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho e contava com o financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O PLANFOR toma a qualificação profissional dos trabalhadores como política pública, para que consiga estimular as oportunidades de trabalho e distribuição de renda, prevendo a redução dos níveis de desemprego e o combate ao preconceito. Tinha como objetivo desenvolver ações educativas de qualificação/requalificação profissional de trabalhadores ativos, para movimentar o ingresso no mercado de trabalho e contribuir com a elevação da renda familiar daqueles que se inscreviam.

Mesmo não possuindo interrelações com o Ministério da Educação, O Ministério do Trabalho assume o caráter determinado na Constituição, toma para si a responsabilidade do direito à Educação Básica como direito constitucional dos trabalhadores. Dentre as propostas, havia também o interesse de elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores, para que o combate ao analfabetismo, proposto na Constituição, fosse alcançado. O PLANFOR é substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ) no ano de 2002.

Outra ação que provocou o funcionamento da alfabetização e da educação de jovens e adultos no Brasil, foi o MOVA<sup>34</sup>. Instituído em 1990 pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, na gestão do educador Paulo Freire, começou a se espalhar pelo Brasil a partir dos relatos de atividades de alfabetização efetivas, voltadas para os exercícios e práticas de cidadania. O MOVA, segundo Galvão e Soares (2010, p.48), procurava envolver,

---

34 O MOVA, conhecido hoje como MOVA-Brasil, está presente no Brasil até os dias atuais, com o incentivo da Petrobras, da Federação Única dos Petroleiros (FUP), do Instituto Paulo Freire (IPF) e do MEC.

[...] o poder público e as iniciativas da sociedade civil. Os MOVAs se multiplicaram como uma marca das administrações ditas populares, tendo o ideário da educação popular como princípio de sua atuação: o “olhar” diferenciado sobre os sujeitos da alfabetização; a elaboração das propostas a partir do contexto sociocultural dos sujeitos; a consideração dos sujeitos como copartícipes do processo de formação.

Com a retomada do controle econômico no Brasil, novas ações e implementações começam a surgir. Em 1996, inaugura-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – agora representada também pela sigla LDB –, que dá extensão a Constituição da República Federativa do Brasil/1988 no que se diz respeito à educação, o que possibilitou a ampliação dos conceitos e a organização dos sistemas educacionais brasileiros.

A Lei, assinada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato no ano de 1996, fundamenta-se em apresentar a educação como direito público gratuito para todos os cidadãos – retomando a paráfrase de ‘educação para todos – e, reafirma o direito à Educação Básica ao Ensino Superior – retomando o discurso apresentado na Constituição. Assim como, regulamenta e define o sistema educacional nas instituições públicas e privadas.

A LDB dá novos sentidos a Educação de Jovens e Adultos - que adere a sigla EJA – e a situa no campo da Educação Básica brasileira. De acordo com a Semântica do Acontecimento pronunciada por Guimarães (2002), nesse processo histórico a EJA, só foi nomeada e siglada de tal forma na década de 1990, quando foi promulgada a Lei nº 9.394/96 – que pode ser tomada como acontecimento discursivo –, conhecida como a nova LDB. Anteriormente a esse acontecimento enunciativo que nomeou, referenciou, designou e, de certo modo, reescreveu e a instituiu como modalidade educativa na Educação Básica, a EJA, a qual se conhece hoje, era direcionada a nomeação de ‘educação de adultos’ e ou ‘educação de adolescentes e adultos’ e era majoritariamente ligada à educação popular. É a partir do acontecimento da LDB que os direitos educativos de jovens, adultos e idosos ao ensino são reafirmados (BRASIL, 1996).

A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), apresenta no artigo 4º o dever do estado para com a modalidade de Educação Básica EJA no Brasil:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e

disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996, s. p.).

No artigo 87º, também institui a ‘Década da Educação’ – a partir de 1997 –, que busca atender todas as modalidades educativas que foram especificadas na LDB e, para tanto, aponta o dever da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001-2010 –, que necessitaria ser construído de acordo com as disposições tratadas na Declaração Mundial de Educação para Todos: “§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.” (BRASIL, 1996, s. p.).

No texto da LDB, há a ênfase de que, qualquer cidadão e/ou instituição possa cobrar e exigir o acesso ao ensino fundamental, para isso, no artigo 5º da LDB, é definido que, “§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União: I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;” (BRASIL, 1996, s. p.). Através do recenseamento, o Poder Público deve assegurar a abertura de espaços que atendam a população daquele espaço, de acordo com os níveis e modalidades de ensino.

Em consonância com o artigo 5º, o artigo da LDB firma o compromisso com a EJA na Seção V, que trata especificamente desta modalidade da Educação Básica. O texto aborda sobre o ensino gratuito e os exames supletivos, que passam a ser tratados com mais autenticidade nesta LDB:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, s. p.).

Contudo, apesar das diversas discussões intelectuais sobre a educação voltada para jovens e adultos, que efervesciam com os movimentos populares de trabalhadores da época, a LDB não utilizou os projetos bases em sua tramitação, como as ‘Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos’ construída por Haddad e Di Pierro (1994). Segundo Leite (2013, p. 231), a LDB em sua publicação original – 1996 – “[...] desconsiderou parte dos acordos e consensos estabelecidos. A seção da educação de jovens e adultos não foi muito inovadora.”

Para Leite (2013), a LDB surge como um acontecimento pois traz a EJA para o campo da Educação Básica, o que provê a aquisição de mais recursos e ações. Porém, nas especificações sobre a EJA, a LDB desconsidera/silencia os planos e levantamentos realizados pelas mobilizações e encontros estaduais, regionais e nacionais, que aparecerão, de forma comedida, nos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) e no PNE em 2001.

A partir do funcionamento da LDB o governo federal lança, após 10 anos da extinção da Fundação Educar, o Programa Alfabetização Solidária (PAS). Foi anunciado em 1996 no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos em Natal e, começa as ações no ano de 1997. O programa foi desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária<sup>35</sup>, coordenado pela professora, antropóloga e esposa de Fernando Henrique Cardoso, Ruth Cardoso. Segundo Salgado e Barbosa (2008), era endossado pelo governo federal e financiado, em parte, pelo Ministério da Educação e do Desporto, possuindo o apoio financeiro de empresas, doadores individuais e organizações não-governamentais, como a Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS). O objetivo do PAS era institucionalizar a EJA no país, visando reduzir os níveis de analfabetismo da população jovem – de 12 a 18 anos – nas cidades que possuíam elevados índices de analfabetismo, com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) a baixo de 0,5.

De acordo com Galvão e Soares (2010), a PAS recebe retaliações de pesquisadores da educação sobre as práticas pedagógicas e o tempo de alfabetização do programa. A proposta de alfabetização era dividida em dois módulos que durariam 6

---

35 Organismo vinculado à Presidência da República que realiza atividades e ações sociais para combater o índice de pobreza no Brasil.

meses, o primeiro mês era utilizado para capacitar aqueles que se colocavam como voluntários do programa e, o segundo módulo possuía a duração de cinco meses, com o objetivo de realizar o curso de alfabetização com os jovens – alguns adultos também participavam das ações. Os espaços e materiais utilizados pelos programas eram cedidos pelos municípios e, os voluntários alfabetizadores recebiam bolsas. Esses voluntários caracterizavam-se como jovens estudantes do próprio município – em sua maioria, cursavam o Ensino Médio –, que eram escolhidos e ‘treinados’ por universidades associadas que coordenavam as atividades realizadas pelos jovens alfabetizadores.

Segundo Salgado e Barbosa (2010, p. 49),

O formato do Programa atraiu críticas de pesquisadores: além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha “Adote um analfabeto”, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista. [...] À semelhança do que ocorreu com o MOBREAL, o PAS se estruturou paralelamente ao Ministério da Educação, dificultando as ações de continuidade no processo de pós-alfabetização.

Novamente, o jogo parafrástico de preconceito para com o analfabeto se repete nos programas governamentais, ao se tratar de práticas educativas assistencialistas, com o objetivo de aumentar o número de pessoas alfabetizadas no Brasil. No discurso ‘Adote um analfabeto’, há o imaginário de que os sujeitos não alfabetizados não possuem direitos e necessitavam de assistência pública para ser ‘adotado’ e deixar de ser ‘incapaz’. A campanha ‘Adote um analfabeto’ previa a sensibilização da população que possuía cartão de crédito a se filiar, durante seis meses, ao PAS e realizar a doação debitada da conta mensal, no valor de R\$ 17,00.

O PAS encerra parcialmente<sup>36</sup> as atividades no ano de 2003 com a implementação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 124), os resultados do PAS foram pouco significativos, a coordenação do programa aponta que houve atividades em 866 municípios e, chegou a atender 776 mil alunos, contudo “[...] menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos, resultado atribuído pelas universidades ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização.” Além, disso, conforme os autores citados (2000, p. 124) o PAS não conseguiu assegurar aos egressos a continuação dos estudos nas escolas

---

36 Ainda há ações que se realizam no Brasil, que surgiram a partir das atividades do PAS: a Capacitação Solidária e a Universidade Solidária.

públicas, uma vez que, tal processo foi “[...] dificultado pela orientação da política educacional mais geral que direciona e focaliza os recursos somente para o ensino de crianças e adolescentes.”

Em 1997 é anunciado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)<sup>37</sup>, que tem a operacionalização em 1998. Este programa não possui relação com o Ministério da Educação e foi construído pelo governo federal sob articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), que realizavam trabalhos solidários de alfabetização com jovens e adultos. É coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), associado ao então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF).

O Pronera se apresenta como instrumento político de cidadania, tem como objetivo a alfabetização e a escolarização básica dos trabalhadores que estão em condições de assentamento, assim como os beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). Para isso, investe na formação e capacitação dos próprios professores dos acampamentos: “O alvo principal do PRONERA é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferece cursos com um ano letivo de duração [...]” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125).

O Pronera é marcado como o primeiro programa que incentiva a formação acadêmica dentro do espaço agrário, a partir de ações das universidades parceiras. Salgado e Barbosa (2010, p. 65) indicam que, “A inovação está, entre outras coisas, no fato de que os alfabetizadores são dos próprios assentamentos rurais e recebem formação, em alguns casos, até em nível superior [...]”.

Ainda que seja distante das realidades almejadas, os movimentos desse período provocaram o aumento de número de vagas e do acesso às escolas, “Passou-se a garantir as vagas e o acesso à escola do ensino fundamental para grande parte da população em idade escolar. Mas a exclusão permaneceu ainda no cenário educacional brasileiro na forma da baixa qualidade de ensino.” (LEITE, 2013, p. 242).

Percebe-se até este momento os avanços e retrocessos da EJA. Apesar dos poucos resultados, as ações voltadas à educação/alfabetização de jovens, adultos e idosos, a partir de 1990, toma duas frentes aliadas, a primeira é o Poder Público

---

<sup>37</sup> O PRONERA iniciou suas atividades do ano de 1998 e, no estado de Mato Grosso, efetivou parceria com a UNEMAT, que ofertou salas de EJA, salas de Residência Agrária e cursos presenciais, como o de agronomia e de Pedagogia da terra.

Federal-Estadual-Municipal, agora com obrigações da LDB, e a segunda são os Movimentos Populares e a sociedade civil organizada que, comparece desde o período passado com ações educativas, o que favorece o desenvolvimento da educação destinada aos jovens e adultos.

Os programas de alfabetização alcançaram alguns níveis percentuais no ‘combate ao analfabetismo’ – enunciado pela Constituição –, entretanto, muito pouco se realizou para que os egressos de turmas de alfabetização conseguissem continuar no caminho escolar. Através dessa negação de direitos/exclusão e porque não dizer, silenciamento, gerou-se uma massa de sujeitos com domínios precários na leitura e na escrita – nomeados como analfabetos funcionais pelo IBGE.

Com as condições de ensino geral em tensão, a EJA passa a atender a nova demanda da população brasileira:

Surgiu um novo perfil para a modalidade EJA: o crescimento da demanda por programas que atendam a juventude da EJA, sendo grande parte deste público formado por adolescentes excluídos da escola regular. Até aquele momento, o perfil dos educandos da EJA era formado de adultos, pessoas maduras ou idosas que nunca tiveram oportunidade de ir à escola ou de manter-se nela. A partir de então, a EJA passou a receber um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, muitas vezes carregando a marca do fracasso escolar. Estes jovens esperam um caminho mais curto na EJA para concluir o processo de escolarização. Estes dois grupos possuem visões e expectativas diferentes da escola, mas buscam o mesmo direito. Surge um grande desafio em fazer conviver em grupos com histórias e objetivos tão diferentes. (LEITE, 2013, p. 242).

O atendimento escolar passa a ser realizado igualmente para aqueles que foram, por alguma situação, excluídos do processo formal de ensino, aumentando a demanda de alunos. Nota-se que a EJA está inserida em um círculo de atividade deliberadas pelos Aparelho Ideológico do Estado, as ações realizadas por esses aparelhos induzem o movimento de atividades na EJA: se não ofertam o acesso à educação de qualidade, garantindo a permanência para crianças e jovens, mais jovens e adultos permanecerão na condição de analfabetismo/analfabetismo funcional e/ou na incompletude da Educação Básica. Se não garantem políticas econômicas e sociais que se correlacionem com as políticas educacionais, mais jovens evadirão das escolas, o que provoca o aumento de público para a EJA. Assim, segundo Leite (2013, p. 242), “[...] fazem com que a alfabetização de adultos – ou de jovens e adultos – seja vista como um problema que precisa ser sanado. Em verdade, a alfabetização para jovens e adultos deveria se constituir na primeira etapa da Educação Básica.”

## 2.7 Os discursos sobre Educação de Jovens e Adultos a partir dos anos 2000 na Nova República

No cenário internacional, o terceiro milênio se inicia em meio a conflitos armados, guerras territoriais, ataques terroristas e com a crise econômica mundial, que afetou as relações comerciais de todo o mundo. O Brasil, nesse momento, busca retomar seu crescimento econômico e, possui nas mãos, graves questões educacionais para serem discutidas e organizadas.

Observou-se no tópico anterior que, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a LDB de 1996, enunciam e sustentam a legalidade do direito que todos os cidadãos possuem de frequentar e permanecer nos espaços educacionais, concluindo a Educação Básica. No que concerne à EJA, é possível observar os direitos assegurados a todos aqueles que não tiveram ou não concluíram a Educação Básica. A responsabilidade desse direito está sob a incumbência dos Estados e municípios, tendo como coordenadora, supervisora e colaboradora, a União.

Sobre a EJA, percebeu-se no tópico anterior que, muitas críticas foram realizadas acerca dos programas de alfabetização e das poucas disposições da LDB. A partir disso, segundo Salgado e Barbosa (2008), órgãos normativos e executivos do sistema educacional, entidades filantrópicas, associações e profissionais que atuavam na área da educação voltada para jovens e adultos, possuíam dúvidas que se mostravam frequentes quando o tema da EJA era abordado, uma vez que, como já mencionado, as disposições sobre essa modalidade de ensino eram simples e poucas. Com base nesse ocorrido, foram realizadas audiências públicas com a intenção de responder as dúvidas sobre as questões e demandas da EJA. Desta forma,

[...] muitas dúvidas assolavam os muitos interessados no assunto. Os sistemas, por exemplo, que sempre se houberam com o antigo ensino supletivo, passaram a solicitar esclarecimentos específicos junto ao Conselho Nacional de Educação. Do mesmo modo, associações, organizações e entidades o fizeram. Fazendo jus ao disposto no art. 90 da LDB, a CEB, dando respostas caso a caso, amadureceu uma compreensão que isto não era suficiente. Era preciso uma apreciação de maior fôlego. O presente parecer se ocupa das **diretrizes da EJA** cuja especificidade se compõe com os pareceres supra citados. (BRASIL, 2000a, p. 2, grifo do autor).

A partir dessa audiência pública é aprovado, no dia 10 de maio de 2000, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), conhecido como Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Em 5 de julho de 2000 é

aprovado a Resolução do CNE e da CEB, nomeada como Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2000b), este arquivo estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a partir dos dados do IBGE, destaca que, “Apesar de queda anual e de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocritica constante e severa.” (BRASIL, 2000a, p. 5). Depois desse comentário, que retoma o discurso ibgeano, o arquivo político apresenta que a modalidade de EJA,

[...] representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000a, p. 5, grifo nosso).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 denota que, pela primeira vez em arquivos oficiais políticos, a modalidade de EJA representa uma dívida social, ou seja, pela primeira vez o Estado assume a responsabilidade de que os analfabetos, os analfabetos funcionais e aqueles que foram excluídos do processo educacional, são frutos das faltas/falhas de políticas públicas educacionais e de políticas outras que deveriam estar a reconhecer e efetivar o direito dos cidadãos, a zelar pela igualdade social. A partir destas questões e reflexões, que se apresentam como notas introdutórias no arquivo, o Parecer tem como foco indicar meios para resgatar o direito daqueles que foram excluídos e silenciados pelos processos acometidos no desenrolar da história do Brasil.

Através desse discurso, o Parecer institui três funções básicas indispensáveis para EJA: Reparadora, Equalizadora e Qualificadora. Estas, partem do princípio de que, para haver a construção de uma educação de qualidade, que garanta oferta e proporcione a cidadania, é necessário práticas pedagógicas capazes de fazerem frente a esta modalidade de ensino, que enfrenta um grande desafio social, principalmente nesse momento que começa a receber, em escalas cada vez maiores, a frequência de jovens.

Voltada para a reconstrução da cidadania, a primeira das três funções apresentadas no Parecer é a função Reparadora. A definição deste verbo, segundo o Dicionário Aurélio, significa: “Pôr em bom estado de funcionamento o que se havia estragado; restaurar, consertar, recondicionar: [...] Voltar a possuir algo; restaurar: reparar as forças. [...] Retratar-se de, dar satisfações: reparar uma ofensa. / Notar, observar, perceber [...]” (DICIO, 2019, s. p.). Percebe-se que o verbo ‘reparar’, quando ligado à EJA, remete ao

imaginário de restaurar/recobrar o que foi perdido. Ou seja, reparar o direito de ter acesso à educação anteriormente negada, e oferecer condições escolares que proporcione qualidade e dignidade. Partindo deste desígnio, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000a, p. 6, grifo do autor), descreve que,

[...] a **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimimento.

A função Reparadora da EJA propõe restaurar a educação negada aos jovens e adultos e ‘reparar’ a dívida histórica-social brasileira, tendo como base a igualdade dos direitos oferecidos a todos os cidadãos brasileiros – que consta na Constituição. Segundo Salgado e Barbosa (2008), o Parecer apresenta não só a reparação da universalização da Educação Básica, mas “[...] reparar, também, os medos, a insegurança, a incerteza e a posição subalterna em que essas pessoas vivem na sociedade.” (SALGADO; BARBOSA, 2008 p. 95)

A função Reparadora também dá ênfase ao discurso de incluir a população não escolarizada ao século do conhecimento e das atividades informáticas, apontando ser as novas competências humanas, para que ocorra a inclusão dos sujeitos na sociedade e no mundo do trabalho. Assim, a função Reparadora deve ser entendida como a ‘porta de direitos’ que os jovens e adultos possuem para ter acesso aos espaços educacionais. Nesse sentido, “[...] é por isso que a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio** a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.” (BRASIL, MEC, 2000a, p. 8, grifo do autor).

A função Equalizadora é a segunda função apresentada pelo Parecer CEB nº 11/2000. Tendo como ponto principal a equidade e a igualdade de direitos e oportunidades.

A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (BRASIL, MEC, 2000a, p. 8-9, grifo do autor).

Compreende-se que esta função discursiva que dará cobertura aos trabalhadores e outros segmentos sociais, buscando a construção do desenvolvimento de igualdade, relacionada aos direitos públicos e políticos que cada brasileiro possui. Além desse caminho de construção, a função Equalizadora aposta que o sujeito desescolarizado pode retomar o direito à educação. Assim, a EJA se apresenta como o caminho para a oferta de igualdade de tratamento e oportunidades no mercado de trabalho, uma vez que, “[...] mostra-se, no Parecer, a complexidade existencial de não se estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, em que o código escrito ocupa posição privilegiada.” (SALGADO; BARBOSA, 2008, p. 94).

A terceira e última função apresentada pelo Parecer, é a função Qualificadora, tomada atualização permanente, esta função busca, em seus meios legais, proporcionar aos brasileiros – sendo alunos/egressos da EJA, ou não – a continuidade ou atualização na construção de conhecimentos ao longo da vida, sendo realizados no âmbito escolar ou em ambientes não escolares. Sendo assim, a função qualificadora se descreve como,

Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000a, p. 10, grifo do autor).

A função Qualificadora propõe uma educação permanente que não se encerra no Ensino Médio. Preconiza a formação continuada adjunta com as necessidades do mercado de trabalho moderno e tecnológico, ou seja, há a promessa de se oferecer competências indispensáveis utilizadas na sociedade moderna.

Assim, a modalidade de EJA – para o parecerista – se torna o espaço onde escola e mundo do trabalho se chocam. As três funções apresentadas no Parecer, que procuram reparar, equalizar e qualificar os jovens e adultos para o mundo individual e o mundo do trabalho, estão ligadas as condições sócio-históricas-jurídicas-ideológicas do Brasil.

A função Reparadora apresenta a insuficiência das condições de produção da educação brasileira no passado, apontando o número elevado de analfabetos, analfabetos funcionais e sujeitos que não concluiriam a escolarização básica – descendentes daqueles que foram excluídos socialmente e educacionalmente –, que são frutos de governos excludentes que não se preocuparam com a educação de massas e/ou então que cometeram faltas e falhas, utilizando-os apenas como mão-de-obra barata empregada na construção de riquezas do país. Através do discurso de ‘inclusão’, que é o antônimo de ‘exclusão’, a função Reparadora apresenta a EJA como porta de entrada

para a ‘retomada da cidadania’, para a sociedade e para o mercado de trabalho, atendendo aos novos e inovadores processos de produção.

O Parecer expõe que, “[...] pode-se dizer que o acesso a formas de expressão e de linguagem baseadas na microeletrônica são indispensáveis para uma cidadania contemporânea e até mesmo para o mercado de trabalho.” (BRASIL, 2000a, p. 3). A cidadania derivada nesse discurso, compele-se à cidadania produtiva, ou seja, a inclusão dos sujeitos da EJA estará sempre vinculada aos modos de trabalhos modernos, a serviço dos interesses do Estado e do sistema econômico do mundo contemporâneo e as relações com o digital. É quase como se o mercado de trabalho fosse ‘reparado’ com a oferta de mão de obra mais qualificada. A função Reparadora se explica pelas condições de produção das transformações ocorridas pelos processos de industrialização e urbanização que, a partir de 1990, tendenciam a exigir do Estado, melhores graus de instrução dos trabalhadores.

Sobre a significação da cidadania investida em ‘resgate’, Guimarães (2013a, s.p.) discorre que,

Nesta conjuntura encontramos muitos enunciados do tipo “resgatar a cidadania”, “dar a todos o direito à cidadania”. Estes enunciados acabam por significar que os habitantes de um Estado como o Brasileiro, sua população, não têm cidadania pelo simples fato de pertencerem a este Estado. Isto faz significar que este direito de todos não está ao alcance de todos, como uma contradição própria das relações políticas.

A função Equalizadora apresenta a EJA como espaço onde a partir da reparação, haverá a equalização de direitos e possibilidades para os alunos. Utiliza-se do termo ‘equidade’ – antônimo de inequidade, que significa grave injustiça – como promessa de igualdade de oportunidades: “A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas.” (BRASIL, 2000a, p. 9). Contudo, a relação com o mercado de trabalho, leva a reflexão de que, a equidade oferecida pelo Parecer, concilia a igualdade em relação ao espaço no mercado, onde sim, favorece-se o interesse da classe trabalhadora, mas em benefício do interesse do capital. Ou seja, é como se ocorresse a ‘equalização’ dos direitos das massas para que o capital, na perspectiva neoliberal, produza com mais qualidade e enriqueça.

A função Qualificadora se exhibe como complementar as duas outras funções, onde a qualificação é tomada como aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos modernos por toda a vida. A função é tratada como permanente, pois pode ser realizada em ambientes escolares e não-escolares, associando-se ao chamado ‘século do

conhecimento'. A promessa de qualificação é ligada às novas competências exigidas pelo mercado de trabalho moderno e seus modos de produção que se manifestam no espaço urbano e rural do Brasil: "No século que se avizinha, e que está sendo chamado de "o século do conhecimento", mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho." (BRASIL, 2000a, p. 8). O Parecer também aponta que, "As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, [...] dos meios de comunicação assentados na microeletrônica requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados." (BRASIL, 2000a, p. 8).

A determinação de aprender novas competências se condicionam as relações de transformações das bases econômicas mundiais, assim, as novas competências e, a função Qualificadora na EJA, se associam ao mundo do trabalho. Nesta conjuntura, não se pode deixar de interpretar que a 'qualificação' dos alunos trabalhadores da EJA, provocam e revelam o jogo de interesses dos Aparelhos Ideológicos do Estado associados ao sistema econômico. A exigência de novas competências a partir da qualificação, na 'sociedade do conhecimento', provoca a compressão de que o conhecimento/aperfeiçoamento humano se torna mercadoria nas relações do mundo contemporâneo.

Pode-se afirmar então que, o conhecimento e os modos de produção se encontram no espaço da EJA. Segundo Alvarenga (2010), a educação brasileira – tomada como espaço de conhecimento – está se tornando a porta de entrada para que o país se inclua nos interesses neoliberalistas. Então, a questão a se refletir – que também será discutida no próximo capítulo – não é apenas sobre o avanço tecnológico digital nas sociedades, o funcionamento que produz nos ambientes escolares, o número cada vez maior de jovens, adultos e idosos no digital, mas também, faz-se necessário discutir sobre o uso da mão de obra do egresso da EJA no sistema de produção do mundo contemporâneo.

Voltando para a contextualização histórica, o Brasil entra no século XXI com a taxa de analfabetismo em 12,4%, marcando 27,3% da população brasileira. Em 9 de janeiro de 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso, é publicada a Lei nº 10.172, que aprova, efetivamente, o PNE 2001-2010. O PNE é instrumento de política educacional, que estabelece metas para as modalidades de ensino no período de dez anos, com o objetivo de orientar os direcionamentos educacionais tomados pelo Poder Público – União, estados e municípios.

No PNE 2001-2010, havia o diagnóstico educacional da EJA – realizado até

aquele momento –, as diretrizes e, as 26 metas e objetivos para a EJA nos próximos anos. Entre essas metas, destaca-se a meta 1: “Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.” (BRASIL, 2001a, s. p.). O discurso sobre ‘erradicar’ o analfabetismo no Brasil, que já foi visualizado em outros arquivos, se repete parafrásticamente no PNE. Além disso, as outras metas propostas são repetidas e apresentadas no texto do arquivo, repetindo-se no jogo parafrástico, Salgado e Barcelos (2008, p. 101) comentam que, “Novidades? Claro que não! Mas, sem dúvida, o PNE reforça direitos, explicita diretrizes e determina objetivos e metas para cada nível e modalidade de ensino.”

Em 2001 foi lançado o Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos, conhecido como Programa Recomeço. Segundo Di Pierro (2003, p. 22), foi custeado pelos recursos do Fundo de Amparo à Pobreza entre os anos de 2001 e 2003. Tinha como objetivo enviar recursos financeiros a 389 municípios das regiões Norte e Nordeste, que apresentaram o IDH inferior a 0,5. No seu primeiro ano de funcionamento, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) investiu 189,7 milhões de reais e, no ano de 2002 “[...] o Orçamento da União reservou ao Recomeço 340 milhões de reais e, para 2003, forma orçados 325 milhões de reais [...], visando à elevação da escolaridade de cerca de 1,3 milhões de jovens e adultos.” É interessante destacar que, como condições de produção, a iniciativa do Projeto Recomeço, pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi tida como reação as propostas alfabetizadoras e educacionais realizadas nas campanhas eleitorais do Partido dos Trabalhadores (PT), que ganhavam força frente à população.

No início do ano de 2002 foi fundado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) – um programa com o objetivo de certificação rápida –, que permanece até os dias atuais:

[...] foi uma das estratégias de atendimento do público da EJA mantido pela gestão Luiz Inácio Lula da Silva. Diferente do que ocorria desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDBEN), que determinava a oferta de exames supletivos pelos governos estaduais e municipais, foi proposto pelo Inep um exame para certificação de conclusão de escolaridade com abrangência nacional. (CATELLI JR.; SERRAO, 2014, p. 77).

Em 2002 Luiz Inácio Lula da Silva<sup>38</sup> é eleito o Presidente da República com 53 milhões de votos. No ano de 2003 o governo cria a Secretaria Extraordinária de

---

38 Presidente do Brasil entre 1 de janeiro de 2003 – 1 de janeiro de 2011.

Erradicação do Analfabetismo (SEEA), “[...] com a meta de promover a alfabetização de jovens e adultos em ritmo mais acelerado que o estabelecido pelo Plano Nacional de Educação.” (DI PIERRO, 2003, p. 28). Para atingir a proposta da SEEA, o governo lança, pelo Decreto nº 4.834 de 8 de setembro de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (BRASIL, 2003). E, no mesmo ano, o Ministério do Trabalho e Emprego (TEM) publica o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) – que substitui o Planfor, mas continua com os objetivos – que busca reforçar “[...] a necessidade de articular a qualificação com a formação integral, elevando a escolaridade dos trabalhadores.” (SALGADO; BARBOSA, 2008, p. 67)

Segundo Di Pierro (2003), pela primeira vez, um governo acolhe as ações realizadas na regência anterior, como por exemplo, o Programa Recomeço lançado em 2001, permanece em funcionamento com os mesmos planos e objetivos, apenas é anunciada a renomeação do programa, que passa a ser intitulado, no ano de 2003, de ‘Apoio a Estados e Municípios para Educação Fundamental de Jovens e Adultos’.

O foco do PBA se inscreve na paráfrase: erradicar o analfabetismo em todo o território nacional, efetivando a alfabetização de jovens, adultos e idosos em um curto período de tempo, contando com a colaboração dos municípios, Estados e o Distrito Federal, possuindo o atendimento prioritário aos municípios cuja taxa de analfabetismo é igual ou superior a 25% – majoritariamente na região Nordeste. Assim como os outros programas, propõe a continuidade dos estudos dos egressos alfabetizados, mas, segundo Salgado e Barbosa (2008, p. 90), a realidade aponta a situação antagônica, uma vez que “Os sistemas públicos não absorvem todos os egressos do processo inicial de alfabetização.”

Na contramão do pensamento contemporâneo sobre as necessidades e estratégias de letramento das pessoas jovens e adultas, o PBA foi desenhado como ação setorial, nos moldes das campanhas de alfabetização de massa do passado, com curta duração e baixo custo, estruturando-se em paralelo aos sistemas de ensino, improvisando alfabetizadores que recebem modesta ajuda de custo, escassa orientação e supervisão, e são responsáveis por recrutar os candidatos a compor as turmas. (HADDAD; DI PIERRO, 2015, p. 207).

O Programa também recebeu críticas quanto às implementações, o tempo, e a ausência de recursos de monitoramento, além de que, segundo Haddad e Siqueira (2015, 103), “O distanciamento do Programa com as políticas de EJA também é apontado como um fator de fragilidade, que não colabora para o fortalecimento de uma política pública consistente e direcionada para educação de jovens e adultos.”

O PBA, no início do seu funcionamento, era responsabilidade pelo órgão da

SEEA, mas ao chegar ao final do ano de 2003 e visualizar os poucos resultados alcançados, em 2004 o PBA passa a ser gerido pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja) e a SEEA passa a ser chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>39</sup>. A SECADI foi atuante no governo de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, foi responsável pelo aperfeiçoamento do PBA em 2004 e em 2007.

Com o Impeachment da presidente Dilma Rousseff<sup>40</sup>, em 2016, o vice Michel Miguel Elias Temer Lulia<sup>41</sup> assume o governo provisório e assina o que seria o início do desmonte da SECADI: publica a exoneração de vinte e três servidores da SECADI, mais da metade dos que trabalhavam na secretaria. Em 2 de janeiro de 2019, com a posse presidencial de Jair Messias Bolsonaro<sup>42</sup>, a SECADI é extinta pelo Decreto nº 9.465. Em seu lugar, foram criadas a Secretaria de Alfabetização (SEALF) e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMESP). É interessante destacar que, nesses novos espaços, a modalidade de EJA não possui diretoria específica, consta apenas como modalidade pela Secretaria de Educação Básica (SEB).

Sobre a extinção da SECADI e o não comprometimento com a EJA pelo governo Jair Messias Bolsonaro – até outubro de 2019 –, a repórter Júlia Daher, do site ‘De olho nos planos’, pergunta para o Professor Dr. Roberto Catelli Jr.<sup>43</sup>, quem está responsável pela EJA no atual governo, a resposta foi:

Até 2018 havia a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), uma secretaria dedicada ao tema da diversidade. Com a posse de Bolsonaro, um dos primeiros atos do governo foi extinguir a SECADI. Ao que se sabe, decretou-se também o fim da política de EJA no governo federal. Embora ela tenha sido alocada

---

39 “Art. 20. À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão compete:

I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III - coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e

IV - apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais.” (BRASIL, 2012, s. p.).

40 Presidente entre 1 de janeiro de 2011 – 31 de agosto de 2016.

41 Presidente entre 31 de agosto de 2016 – 31 de dezembro de 2018.

42 Presidente do Brasil de 1º de janeiro de 2019 à atualidade.

43 Roberto Catelli Jr. é pesquisador da EJA, Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e coordenador executivo da Ação Educativa.

formalmente na Secretaria de Educação Básica (SEB), não há diretoria ou coordenação responsável pela EJA. Ela existe só no papel, não há programa, gestor, proposta para a modalidade. O programa de alfabetização também só se refere às crianças. É trágico, considerando nossa enorme dívida social no campo da educação. (DAHER, 2019, s. p.)

A professora Dra. Sonia Couto Feitosa<sup>44</sup> (2019), também responde a pergunta, relatando que,

Com a extinção da SECADI, que era a secretaria em que a EJA estava abrigada, foram criadas a SEMESP e a Secretaria de Alfabetização. Então a gente percebe que há um não lugar da EJA. A EJA não tem lugar dentro do MEC atualmente. Se o cenário está complicado para as modalidades que sempre tiveram prestígio, imagina para a EJA, que não tinha prestígio social.

A SECADI possuía articulações com diferentes modalidades de ensino e, uma das diretorias era responsável pelos desenvolvimentos de políticas públicas educacionais voltadas para a EJA. Com a extinção da SECADI no governo de Jair Messias Bolsonaro, houve o desmonte dessa secretaria que atuava em benefício da modalidade de EJA. Tal funcionamento discursivo é contrário à Constituição e a LDB, que evidenciam a necessidade de políticas públicas educacionais afirmativas e inclusivas na educação voltada para jovens, adultos e idosos, com a presença de representantes. Nessa conjuntura, a extinção da SECADI escreve a exclusão que essa classe da população vem sentindo desde o Período Colonial.

Ainda sobre o PBA, continuou em funcionamento durante o governo de Dilma Rousseff, contudo, ao sofrer o Impeachment, o PBA começa a ser desmontado pelo presidente Michel Temer e, em 2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro, o PBA que já vinha sofrendo baixas – 244 municípios atendidos em 2017 e, 114 municípios em 2016 – é congelado. No ano de 2019, apenas uma cidade brasileira continuou recebendo as verbas do programa por decisão judicial. Segundo Saldaña (2019), o atual governo apresenta que o PBA será reavaliado, reconstruído e alinhado à nova política.

De volta ao contexto histórico, no ano do primeiro relançamento do PBA, em 2004, há a elaboração do Parecer CNE/CEB nº 36, aprovado em 07 de dezembro de 2004. No quadro 2 expõe-se o histórico de alguns Pareceres e Resoluções sobre a EJA, construídos desde o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

#### Quadro 3 – Pareceres e Resoluções da EJA

---

<sup>44</sup> A professora Sonia Couto Ferreira é doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora aposentada da Rede Municipal de Educação de São Paulo e diretora do Instituto Paulo Freire.

Discursos sobre a educação de jovens e adultos

| <b>Parecer/Resolução</b>                               | <b>Objetivo</b>                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000.     | O Parecer se ocupou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.                                                                                                                                              |
| Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.         | A Resolução aprova e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.                                                                                                          |
| Parecer CNE/CEB nº 36/2004, de 07 de dezembro de 2004. | O Parecer aprecia a indicação do CNE/CEB 3/2004, que propõe um novo estudo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.                                                         |
| Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005.     | A Resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais apontadas pelo CNE, para o Ensino Médio e Profissional.                                                                                                  |
| Parecer CNE/CEB nº 2, de 16 de março de 2005.          | O Parecer aprecia a proposta do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).                                                                                                                                |
| Parecer CNE/CEB nº 20/2005, de 15 de setembro de 2005. | O Parecer faz a inclusão da EJA como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica aliada ao Ensino Médio.                                                                                            |
| Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005.      | A Resolução inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005 e atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE.                                                                                 |
| Parecer CNE/CEB nº 29, de 24 de novembro de 2005.      | O Parecer aprecia a oferta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de EJA (Proeja).                                                                        |
| Parecer CNE/CEB nº 29/2006, de 5 de abril de 2006.     | O Parecer apresenta o reexame da Resolução que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.                                                                                   |
| Parecer CNE/CEB nº 37, de 7 de julho de 2006.          | O Parecer aprova o ProJovem.                                                                                                                                                                                       |
| Parecer CNE/CEB nº 23/2008, de 8 de outubro de 2008.   | O Parecer institui as Diretrizes Operacionais para a EJA, estabelecendo à duração dos cursos; idade mínima para ingresso; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e a modalidade de Educação a Distância.   |
| Parecer CNE/CEB nº 4, de 9 de março de 2010.           | O Parecer aprecia a proposta de Diretrizes Nacionais para a oferta da EJA em sistemas penais.                                                                                                                      |
| Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010.         | A Resolução aprova as Diretrizes Nacionais para oferta da EJA nos sistemas penais.                                                                                                                                 |
| Parecer CNE/CEB nº 6/2010, de 7 de abril de 2010.      | O Parecer apresenta o reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008.                                                                                                                                                       |
| Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010.        | A Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a EJA, estabelecendo à duração dos cursos; idade mínima para ingresso; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e a modalidade de Educação a Distância. |
| Parecer CNE/CEB nº 5/2011, de 4 de maio de 2011.       | O Parecer trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.                                                                                                                                         |
| Parecer CNE/CEB nº 6/2011, de 1 de junho de 2011.      | O Parecer apresenta o reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que o material utilizado na Educação Básica seja antirracista.                                                                   |
| Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012.         | A Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.                                                                                                                                       |
| Parecer CNE/CP nº 8/2012, de 6 de março de 2012.       | O Parecer define as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.                                                                                                                                      |
| Parecer CNE/CEB nº 11/2012, de 9 de maio de 2012.      | O Parecer trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na EJA.                                                                                                  |
| Parecer CNE/CEB nº 12/2012, de 10 de maio de 2012.     | O Parecer dispõe sobre as diretrizes Operacionais para a oferta de Educação a Distância (EAD).                                                                                                                     |
| Parecer CNE/CP nº 11/2012, de 4 de junho de 2012.      | O Parecer aponta o regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino.                                                                                                                                              |

## Discursos sobre a educação de jovens e adultos

|                                                         |                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.      | A Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.                                                                  |
| Parecer CNE/CEB nº 11/2013, de 6 de novembro de 2013.   | O Parecer atualiza a tabela de equivalência do Protocolo de Reconhecimento de títulos e estudos no nível da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) não técnico.  |
| Parecer CNE/CEB nº 1/2016, de 27 de janeiro de 2016.    | O Parecer propõe o desenvolvimento de experiência pedagógica para oferta de programa nacional de EJA, nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em escolas do SESI. |
| Resolução CNE/CEB nº 2, de 2 fevereiro de 2016.         | A Resolução define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos a distância nas modalidades educativas, incluindo a EJA.        |
| Resolução CNE/CEB nº 4, de 30 de maio de 2016.          | A Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a remição de pena nos sistemas prisionais.                                                                 |
| Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017        | A Resolução institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular nas modalidades no âmbito da Educação Básica.                                                  |
| Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.      | A resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, incluindo a EJA.                                                                               |
| Resolução CNE/CEB nº 4/2018, de 17 de dezembro de 2018. | A Resolução institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica.                                                |

Fonte: Quadro construído a partir dos dados apresentados pelo Portal do Ministério da Educação, 2019

Como se observa no Quadro 3, em 24 de junho de 2005 foi lançado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) por meio do Decreto nº 5.478. Em 13 de julho de 2006, há novas reformulações no Programa e, pelo Decreto nº 5.840, passa a ser nomeado como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (continua com a sigla ‘Proeja’). O Proeja – que ainda está em vigor – tem como público alvo jovens acima dos 18 anos que não tenham concluído o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio, com o objetivo de ofertar a formação inicial e continuada dos trabalhadores através da educação profissional técnica de nível médio, discutida e aprovada pelos Pareceres e Resoluções apresentados no Quadro 3. O Proeja possibilitou a formação geral e profissional no espaço da EJA, tendo como norte os eixos tecnológicos. Adere as pontuações do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 na função de Reparar, Equalizar e Qualificar para o mundo e o mercado de trabalho, ou seja, provoca a educação para o atual ‘século do conhecimento’.

Como visualizado no Quadro 3, também há a aprovação da Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), cria o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e funda a Secretaria Nacional de Juventude. O

Programa possuía a validade de dois anos, mas está sendo prorrogado desde sua elaboração pelos frutos que apresentou. Hoje, instituído pela Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005, está associado ao ProJovem Integrado o ProJovem Adolescente, o ProJovem Urbano, o ProJovem Campo e o ProJovem Trabalhador.

Art. 2º O Projovem, destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das seguintes modalidades:

I - Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo;

II - Projovem Urbano;

III - Projovem Campo - Saberes da Terra; e

IV - Projovem Trabalhador.

[...]

§ 2º O Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo será coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; o Projovem Urbano, pela Secretaria-Geral da Presidência da República; o Projovem Campo - Saberes da Terra, pelo Ministério da Educação; e o Projovem Trabalhador, pelo Ministério do Trabalho e Emprego. (BRASIL, 2008, s. p.)

Observa-se que o Projeja e o ProJovem, são programas que evidenciam a adoção de políticas públicas de reinserção de jovens no mercado de trabalho, antes tomados como excluídos do processo educativo básico. Várias iniciativas são empregadas no governo de Luís Inácio Lula da Silva, “[...] seja favorecendo ações de aceleração de estudos, oportunidades de atualização, qualificação ou ações voltadas para o desenvolvimento social.” (LEITE, 2013, p. 257). A educação a distância, discutida e aprovada pelos pareceristas – geralmente utilizada pela população mais jovem – também passa a ser utilizada como instrumento que garante o acesso à educação, buscando elevar o nível de escolaridade dos brasileiros que não concluíram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

De acordo com Arroyo (2017), a presença de programas voltados para jovens evidencia a existência, cada vez mais intensa, de jovens na EJA. Tal apreciação provoca a interpretação de que, há algo que falta e/ou falha no sistema de ensino regular e nas políticas públicas gerais brasileiras. Os alunos, que deveriam estar assíduos no ensino regular, continuam a abandonar a escola pela repetência, por preconceitos, pelo sentimento de insuficiência no rendimento escolar, pela necessidade de estarem inseridos no mercado de trabalho, entre outras situações que provocam o circuito infindo da EJA, ou seja, que provocam a exclusão desses alunos do espaço educacional.

Colocando em destaque as condições de produção desse período, as ações realizadas para a EJA, tiveram grande influência e pressão de movimentos internacionais. No período de 26 a 28 de abril de 2000 foi realizado o Fórum Mundial

de Educação, em Dakar no Senegal, nesse fórum foi criado o ‘Marco de Ação de Dakar’, que afirma a obrigação dos governos de assegurarem as metas traçadas na Declaração Mundial de Educação para Todos.

Em 2009 realizou-se em Belém do Pará, no Brasil, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) – que ocorre a cada 12 anos –, teve a presença de ONGs e agências internacionais, 16 embaixadores/delegados da UNESCO, 55 ministros e vice-ministros, 1.125 delegados de 144 países, além de outros setores que incluíram a delegação brasileira. Na Conferência foi assinado o ‘Marco de Ação de Belém’, que fortalece e estabelece novas metas ligadas à educação de adultos através de recomendações encontradas em sete eixos: o primeiro eixo é prioritário, “Os desafios específicos enfrentados pela alfabetização nos levam a priorizar a alfabetização de adultos.” (UNESCO, 2010, p. 7), os eixos seguintes são correlacionados com o primeiro, “[...] o exercício do direito à educação de jovens e adultos é condicionado por aspectos políticos, de governança, de financiamento, de participação, de inclusão, equidade e qualidade, conforme descrito na Declaração de Evidência [...]” (UNESCO, 2010, p. 7).

Em abril de 2010 é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que gerou o arquivo intitulado ‘Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação’. O arquivo foi elaborado com massiva participação de representantes do governo e da sociedade civil, formada por importantes educadores brasileiros. Teve como objetivo representar os anseios dos brasileiros referentes a qualidade educacional no país. Na área da EJA, o arquivo destaca a importância da consolidação de políticas públicas e programas afirmativos e concretos, para que haja, efetivamente, o comprometimento para com aqueles que foram excluídos do processo regular de ensino, além da afirmação de haver o ensino médio integrado ou articulado à formação técnica profissional (CONAE, 2010). Nessa conjuntura, aponta a alfabetização como prioridade nacional, uma vez que, já havia apontamentos na imprensa que, o PNE 2001-2010, não havia conseguido atingir suas proposições.

Com base na CONAE, e nos resultados do PNE 2001-2010 – que será abordado a seguir –, em 2011 Dilma Rousseff lança o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado por meio da Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011. O Pronatec, que ainda está em vigor, tem a finalidade de ampliar e ofertar a capacitação de jovens e adultos através de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O público do Pronatec são estudantes do Ensino Médio da EJA e do

ensino regular, trabalhadores, beneficiários dos programas de transferência de renda e, egressos do Ensino Médio completo em rede pública – EJA ou ensino regular. O Pronatec, também objetiva diminuir o nível de analfabetismo funcional no Brasil, oferecendo a educação integrada, como porta de entrada para o mercado de trabalho.

Em 2010 o balanço do PNE 2001-2010 é apresentado a população brasileira. O PNE apontava, dentre as metas, estabelecer programas de alfabetização com o objetivo de alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos, e, erradicar o analfabetismo até o fim da década, além de tirar a população do nível de analfabetismo funcional. Como já se sabe, a meta não foi alcançada, reduziu-se apenas quatro pontos percentuais na tabela.

Quadro 4 – Taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais nos anos de 2000, 2005 e 2009

|      | %     | Total        |
|------|-------|--------------|
| 2000 | 13,6% | 16,3 milhões |
| 2005 | 11,1% | 15 milhões   |
| 2009 | 9,7%  | 14,1 milhões |

Fonte: Quadro construído através dos resultados do IBGE de 2000, 2005, 2009

A taxa de analfabetismo funcional, segundo o IBGE (2010), foi estimada em 20,3%, sendo 0,7 pontos percentuais menores do que o resultado apresentado em 2008 e, 4,1 pontos percentuais menores que as taxas de 2004. Essas informações apontam que, apesar da intensificação dos programas voltados a alfabetização e escolarização de adultos no governo de Luís Inácio Lula da Silva, e o aumento de espaços escolares que passaram a ofertar a EJA – em 2001 havia 30.544 estabelecimentos, em 2010 o número elevou para 42.753 –, os processos de alfabetização e escolarização de adultos não foram sólidos o suficiente para garantir o acesso e permanência de todos. Faz-se importante lembrar que, necessita-se mais do que políticas de educação, outras devem associar-se para conseguir atingir melhores resultados (LEITE 2013).

A partir dos resultados do PNE 2001-2010, levando em consideração as discussões realizadas na CONAE, no final de 2010 o MEC manifesta a construção do próximo PNE, vigorado no ano de 2014 pela Lei nº 13.005/2014, no então governo da presidente Dilma Rousseff. O PNE 2014-2024 aponta suas diretrizes do artigo 2º da prevista lei.

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;

- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2015, s. p.)

Encontra-se novamente nos arquivos legais brasileiros a proposta de erradicação do analfabetismo, que vem se repetindo no intradiscorso dos textos legais brasileiros. Para tentar conseguir atingir tal meta, o PNE 2014-2024, denota 20 metas para a educação brasileira. No que concerne a EJA, são lançadas especificamente as metas 8, 9 e 10:

- META 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
- META 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
- META 10 - Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2015, s. p.).

Cada meta apresentada possui estratégias que visam a institucionalização, a implementação, o acesso e garantia ao ensino, a expansão de espaços e ofertas, o apoio da sociedade civil e empresas, a promoção/execução de ações, entre outras estratégias que buscam cumprir as metas apresentadas até o ano de 2024. Contudo, até o ano de 2019, observa-se que o PNE corre o risco de não alcançar parte de suas metas novamente, na prática, isso se traduziria em dizer novamente que, as afirmações e propostas ficaram apenas no papel.

O Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE (BRASIL, 2018d) realizado no ano de 2018 e o arquivo ‘Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei 13.005/2014’ publicado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>45</sup> em 2019 (CAMPANHA, 2019), indicam que a meta 8 do PNE está

---

45 A Campanha Nacional pelo Direito à Educação surge em 1999 em virtude de movimentos e organizações realizados pela sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal). É considerada a campanha que promove mais articulações no campo da educação brasileira,

caminhando, mas não há a garantia de que se efetive até o ano de 2024, uma vez que, segundo a Campanha (2019), a escolaridade média para a população do campo em 2017 marcou 9,6 anos de estudo, para a população da região Nordeste atingiu 9,8 anos e, 10,6 anos entre a população mais pobre. Recorda-se que o PNE almeja alcançar, nos três espaços indicados, 12 anos de estudo. O não cumprimento da meta 8, até o momento de 2019, aponta retrocessos nas etapas e modalidades da Educação Básica brasileira, que evidenciam o discurso de contradição, quanto se observa as inúmeras recomendações internacionais.

A meta 9 almejava para a população de 15 anos ou mais de idade, a elevação da taxa de alfabetização para 93,5% até 2015 e pretende erradicar o analfabetismo até o ano de 2024, aspira também, reduzir em 50% o número de analfabetos funcionais no Brasil. Todavia, o nível de pessoas alfabetizadas em 2017 atingiu o número de 93,0%, mas, mesmo com esse acréscimo, a meta de 93,5% estipulada para o ano de 2015 não foi alcançada. A última amostra do IBGE – junho de 2019 – aponta que o nível de alfabetização no Brasil subiu apenas 0,2 pontos percentuais, resultando em 93,2%. Esse dado aponta que, dificilmente a meta será alcançada em 2024 pois, ainda há no Brasil 11,3 milhões pessoas não alfabetizadas (IBGE, 2019a).

Sobre o analfabetismo funcional, o próprio Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE indica a dificuldade de a meta ser alcançada pois, “A taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade (Indicador 9B) seguiu uma tendência de queda no período de 2012 a 2015. Em 2016, atingiu 16,6%, distante, portanto, 7,4 p.p. da meta estabelecida para 2024 (9,2%).” (BRASIL, 2018d, p. 177).

A meta 10 almeja no mínimo o número de 25% de matrículas na EJA, associadas à educação profissional integrada. Essa meta é a que possui o maior distanciamento da proposta, segundo o Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas o PNE, “O percentual de matrículas da EJA na forma integrada à educação profissional (Indicador 10A), em 2017, é de 1,5%, distanciando-se 23,5 p.p. dos 25% de matrículas estabelecidas pela Meta 10 para 2024.” (BRASIL, 2018d, p. 189). No ano de 2018, o percentual de matrículas de EJA integradas à educação profissional marcou apenas 1,3%, de acordo com a Campanha (2019, p. 59), “Tal dado indica que caso não

---

espalhadas em comunidades escolares, em movimentos sociais, nos sindicatos, nas organizações não-governamentais nacionais e internacionais, nas fundações e grupos universitários/comunitários. A Campanha tem como missão atuar na efetivação das políticas educacionais brasileiras, através da articulação institucional, da pressão sobre as autoridades, da mobilização popular, da produção de conhecimento, entre outras estratégias que visam garantir o direito de educação a todos os brasileiros. Veja mais em: <http://campanha.org.br/>.

haja uma política específica e esforços voltados nesse sentido, dificilmente se atingirá a meta proposta no PNE.”

De acordo com Costa e Machado (2017), percebe-se que as metas propostas pelo PNE visam a garantia e a articulação da alfabetização e a escolarização de jovens, adultos e idosos que foram afastados da educação regular, mas há a necessidade da efetivação dessas propostas por meio de políticas afirmativas e permanentes, com ações contínuas e confluentes pelo poder público e a sociedade civil organizada (LEITE, 2013). As metas do PNE se encerram em 2024, e não há a garantia de que sejam alcançadas, levando, mais uma vez, a exclusão, ao silenciamento e negligência em relação ao descumprimento das ações que favoreceriam todo o sistema educacional brasileiro.

Ao enunciar sobre exclusão e silenciamento, que se enlaçam na trajetória sócio-histórica-jurídica-ideológica da EJA, outro assunto de base nacional legal pode ser evidenciado: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na primeira versão na BNCC em 2015, o texto informa que determinados eixos discutidos são destinados aos trabalhos entre crianças, jovens e adultos, além desse comentário, não se encontra mais apontamentos e/ou discussões sobre a modalidade de EJA no arquivo. Segundo Catelli Jr. (2019), tal silenciamento é tomado como exclusão por educadores brasileiros, que passam a discutir o assunto em encontros e fóruns da EJA, apontando também o erro de se associar os conteúdos da modalidade de EJA com os do ensino regular, uma vez que, são e devem ser tomados como modalidades distintas em suas especificidades.

Por causa dos movimentos e discussões sobre a inserção ou não da EJA no arquivo, na segunda versão da BNCC houve uma pequena inclusão da modalidade no arquivo, Catelli Jr. (2019, p. 314) aponta que, “Onde antes se lia “crianças e adolescentes”, passou a figurar “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. Na prática, essa inclusão só ampliou um problema já existente, pois tornou ainda mais homogêneo o currículo, desconsiderando qualquer especificidade [...]”. Na terceira versão da BNCC – do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – a EJA é retirada do arquivo, ou seja, há a completa exclusão da EJA, “[...] tornando a EJA ainda mais marginal, uma vez que ela nem mesmo se insere no conjunto das políticas educacionais para a Educação Básica.” (CATELLI JR., 2019, p. 315). Pode-se afirmar que, há a proposta de um arquivo que busca tratar sobre as bases curriculares nacionais da Educação Básica, e a EJA, que é considerada parte da Educação Básica pela Constituição e pela LDB, não é citada, é excluída desse movimento que institui e regulamenta bases educacionais.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta o

estabelecimento da BNCC nas etapas e modalidades da Educação Básica brasileira. Na Resolução (BRASIL, 2017, p. 4, grifo nosso) há a definição da BNCC como “[...] direito das crianças, *jovens e adultos* no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.” Percebe-se que a Resolução inclui os adultos no arquivo da BNCC, assim, em 2018 é publicado a versão final da BNCC, que inclui a EJA nos laudos textuais.

Contudo, a modalidade de EJA é mencionada apenas uma vez no arquivo (BRASIL, 2018a), nas notas introdutórias, quando se aponta sobre a necessidade de todas as modalidades educativas do Brasil seguir as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais ao organizar os currículos escolares. De acordo com os apontamentos de Catelli Jr. (2019, p. 315), pode-se indagar onde a EJA está situada nas políticas brasileiras, ainda mais agora com o encerramento da SECADI e o congelamento do PBA em 2019? “Como se espera sanar essa grande dívida social sem que se estabeleça uma política pública para a modalidade?”.

O não-discurso da EJA na BNCC, que leva ao silenciamento e a exclusão, reverberam discursos outros que reforçam a marginalidade que a EJA está sendo exposta. Assim, “[...] a ausência da modalidade dos documentos curriculares também expressa um descaso com esta enorme fatia da população que vem tendo historicamente cerceado o seu direito à educação em algum momento da vida.” (CATELLI JR., 2019, p. 318).

Como já pontuado anteriormente, no governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia, houve o desmonte da SECADI e do PBA. Durante seu mandato, nenhuma ação efetiva foi voltada para a alfabetização de massas e/ou a escolarização ofertada pela EJA. No início do mandato de Jair Messias Bolsonaro, a SECADI se extingue e o PBA é congelado. Apontamentos sobre a EJA só aparecem após o dia 8 de outubro de 2019, com o lançamento do Programa Novos Caminhos – uma releitura do Pronatec lançado no governo de Dilma Rousseff –, que tem o objetivo de impulsionar a EPT com o aumento de 80% nas matrículas até 2023, com foco nas profissões do futuro e nas áreas de demanda do mercado. Sobre o Programa Novos Caminhos:

No âmbito das redes estaduais e distrital, a prioridade do Ministério da Educação é apoiar a implementação do itinerário da Formação Técnica e Profissional na trajetória do Ensino Médio, conforme compromisso estabelecido pelo texto atual da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Busca ainda, potencializar opções de cursos em diferentes áreas profissionais e por distintas trilhas, propiciando flexibilidade de caminhos de formação e desenvolvimento de competências profissionais adequadas ao

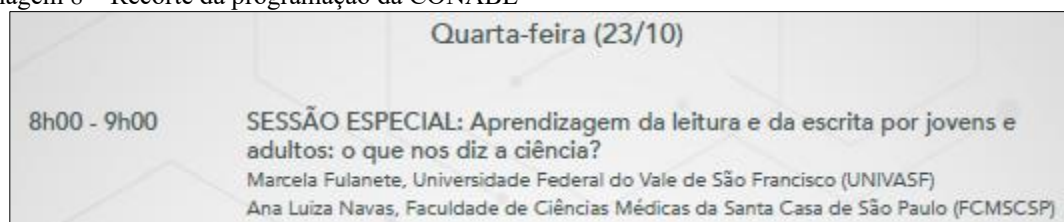
atual contexto socioeconômico. Essa intenção também será fortalecida buscando-se estratégias articuladas com a Educação de Jovens e Adultos e com alternativas de Educação a Distância. (BRASIL, 2019a, s. p.)

Como o Programa ainda está no início, não há resultados a serem debatidos, mas há de se destacar o incentivo de ofertar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, atendendo aos novos e inovadores processos de produção. Tendo como norte o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que procura Reparar, Equalizar e Qualificar para o mundo e o mercado de trabalho, para ser parte do ‘século do conhecimento’.

De 22 a 29 de outubro de 2019, houve a 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE), organizada pelo MEC e pela SEALF. Teve como objetivo discutir práticas e políticas de alfabetização comprovadas por meio de evidências científicas. No discurso do Presidente científico da conferência Renan Sargian: “É necessário fortalecer e concretizar o diálogo entre a pesquisa científica e as práticas educacionais, para que possamos ofertar a todos os brasileiros um documento pautado por evidências e não por crenças e/ou ideologias.” (CONABE, 2019, s. p.).

Com a temática ‘A Política Nacional de Alfabetização e o Estado da Arte das Pesquisas sobre Alfabetização, Literacia e Numeracia’, a conferência realizou a apreciação de experiências nacionais e internacionais, palestras e debates acerca da alfabetização em todas as modalidades educativas, incluindo a EJA. Em uma sessão especial, discutiu-se especificamente sobre a modalidade, como se expõe no arquivo que apresenta a programação oficial do evento:

Imagem 8 – Recorte da programação da CONABE



Fonte: CONABE, 2019

Retirando as discussões realizadas na CONABE, até outubro de 2019, o governo não propôs nenhuma política e/ou programa voltado para o analfabetismo funcional e/ou a alfabetização de jovens, adultos e idosos – lembrando que em 2019, no Brasil, aponta-se a presença de 11,3 milhões de analfabetos (IBGE, 2019) e 38 milhões de homens e mulheres classificados como analfabetos funcionais (Inaf, 2018).

Para concluir esse tópico, pode-se apontar que, de 2000 a 2019, destacam-se

programas, ações e iniciativas voltadas para o combate ao analfabetismo e ao analfabetismo funcional – mais presentes durante o governo de Luís Inácio e Dilma. Grande parte das ações procuraram atender a população jovem, com o objetivo de inserir mãos de obra qualificadas no mercado de trabalho através do ensino integrado.

A partir dessas pontuações, pode-se interpretar que, os arquivos internacionais e nacionais servem como propulsores, que tem o objetivo de adequar o sistema educacional brasileiro – assim como os demais sistemas educativos de países em desenvolvimento – aos movimentos e funcionamentos do mercado de trabalho, impellido pela crescente globalização econômica e pelas novas tecnologias digitais. Há a incessante busca de qualificação, para atender as exigências do mundo contemporâneo digital.

Contudo, segundo Costa e Machado (2017), ao deitar o olhar para o cenário histórico da EJA no Brasil, constata-se a baixa qualidade e a falta/falha de organização nos programas e ações apresentados – como aponta os resultados do IBGE e do Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE –; o afastamento de políticas públicas que deveriam caminhar juntas para fortificar a educação brasileira como um todo; a recorrência de políticas descontínuas e secundárias; o descaso e o abandono – principalmente nos últimos anos – de ações voltadas para a EJA; entre outros pontos que negam o reconhecimento do direito de jovens, adultos e idosos. Costa e Machado (2017, p. 138) apontam que, “É sabido que uma das dificuldades recai sobre a falta dos recursos financeiros, mas essas fragilidades não se resumem a isso.”

Haddad e Siqueira (2015, p. 108) também apontam que,

[...] apesar do reconhecimento do direito de jovens e adultos se escolarizarem nos últimos anos, e do crescente aumento da oferta de escolaridade regular no país, longe ainda estamos de superar o analfabetismo e de alcançarmos a escolaridade básica para toda a população brasileira acima de 14 anos que pudesse ser consequência de uma distribuição equitativa deste serviço. Procuramos indicar que esta situação é produto de fatores internos ao sistema de ensino, como o pequeno número de vagas para atender à enorme demanda potencial na EJA, e a qualidade dos serviços oferecidos, seja nesta modalidade de ensino, seja no sistema regular, que acaba por provocar elevados índices de evasão e repetência. Há ainda fatores de natureza administrativa, de financiamento, de infraestrutura e de natureza pedagógica.

Nesta conjuntura, as desigualdades sociais e econômicas também influenciam na não efetivação da EJA. Como apontaram Haddad e Siqueira (2015), por mais que o direito à educação seja reconhecido, o histórico das políticas de implementação dos governos passados e do atual, associados à fatores externos, indicam a marginalidade que a EJA é colocada. Torna-se improtelável as ações afirmativas e permanentes na

Educação Básica, a qual faz parte a EJA, assim, requerem-se projetos que não excluam a EJA, para que os juros sobre essa dívida social sejam, definitivamente, restaurados.

### 3. A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO

Mato Grosso faz parte das vinte e sete unidades federativas no Brasil e é o terceiro maior estado do país. Localizado na Região Centro-Oeste, Mato Grosso possui a maior parte do seu território – Região Norte – inserida na denominada Amazônia Legal. O estado de Mato Grosso possui expressivo contingente de povos indígenas, mas, majoritariamente, a população é formada por imigrantes e migrantes, que continuam a deslocar-se para Mato Grosso em vista do seu *continuum* crescimento. Assim como os outros estados brasileiros, Mato Grosso é composto por uma sociedade diversificada, culturalmente e linguisticamente.

No setor da economia, de acordo com o Governo de Mato Grosso (2015), o agronegócio é a base econômica do estado – mas não subsiste apenas desta atividade econômica – mantendo relação com três outros setores econômicos, as atividades agropecuárias – 1º setor –; as pesquisas, ações, manutenções, armazenamento do mercado tecnológico industrial – 2º setor – e; a venda, o transporte e a comercialização dos produtos produzidos – 3º setor. Segundo o Governo de Mato Grosso (2015), possui extensas plantações para produções industriais, por isso, é conhecido como ‘o celeiro do país’, também é considerado o estado que mais produz pescado de peixes de água doce – porcentagem que chega aos 20% da produção total do país.

Mato Grosso é caracterizado como estado que está em pleno desenvolvimento nos setores de agronegócios, indústrias e mineração, condicionante a esta realidade, “[...] o governo do Estado de Mato Grosso, vem sendo pressionado pelos grandes empresários que estão instalando suas indústrias na região, a investir na formação e na qualificação da população mato-grossense.” (MELLO, 2010a, s. p.). Dado o exposto, percebe-se que as transformações e os objetivos educacionais em Mato Grosso giram em torno das negociações entre os Aparelhos Ideológicos do Estado que, movidos pelos processos demarcados pela condição de globalização tecnológica digital, movem os sistemas educacionais.

Tais recorrências, ligadas ao mercado, se desencadeiam, em um processo temporal, desde o funcionamento discursivo de 1960. No Brasil, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por intensas mudanças nas estruturas educacionais e políticas. Ocorre a

Ditadura Militar – que inferiu processos e mudanças nos moldes educacionais –, a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação, a reforma geral do Ensino Superior e o estabelecimento da pedagogia tecnicista, que tinha como objetivo a reestruturação das exigências educacionais pautadas no regime de acumulação fordista, ou seja, passou-se a associar as necessidades do setor industrial à educação.

Como se percebeu no tópico 2.2.5, conceitos de ‘competência’, ‘emprego’, ‘mercado de trabalho’ e ‘crescimento’ assinalaram os discursos dos documentais legais da época que, provocam efeitos de sentidos no início da Nova República que são percebidos no intradiscurso até os dias atuais, em uma concepção de Teoria do Capital Humano.

É nesse momento sócio-histórico, jurídico e ideológico que algumas cidades do estado de Mato Grosso – as mais populosas do período –, no âmbito das políticas educacionais nacionais, aderem à implementação do Mobral, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 119), “[...] a ação dos municípios no campo da Suplência se resumiu aos convênios mantidos pelas prefeituras com o MOBREAL para o desenvolvimento de programas de alfabetização.” A partir do Mobral, algumas cidades estabeleceram o Programa de Alfabetização e o Programa de Educação Integrada (PEI) – que visavam à compactação dos estudos da 1ª a 4ª séries para a alfabetização –, que não possuíram grandes resultados.

A partir do artigo 24º, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), Mato Grosso desenvolveu atividades associadas às propostas de supletivos, em busca de “a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;” e, assim, “b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.” (BRASIL, 1971, s. p.).

De acordo com Boff (2002), simultaneamente às ações empreendidas pelo Mobral, o estado de Mato Grosso, na busca de desenvolver políticas de educação para adultos, instituiu no ano de 1974 os Centros de Estudos Supletivos (CES); no ano de 1981 é instaurado o Programa Logos II; entre 1983 e 1986 é engendrado os Núcleos de Estudos Supletivos (NES) e; a partir de 1988, são lançados os Núcleos de Estudos Permanentes (NEP).

Em 1974 houve a implantação e o oferecimento de cursos pelo primeiro CES em Cuiabá – capital do estado de Mato Grosso –, que começou a funcionar apenas em 1976, pelo Decreto nº 2.313/1974. Posteriormente, instalaram-se os CESs como polos de desenvolvimento nas cidades de Cáceres, Rondonópolis e Barra do Garças.

Segundo Boff (2002), o processo supletivo e os cursos seguiam a ideologia de educação vigente no Período Militar, tinha o propósito de atender quatro funções: 1) a suplência, com o objetivo de oferecer às massas populares que não havia concluído o ensino na idade regular a oportunidade de suprir a escolarização; 2) o suprimento, com o objetivo de proporcionar estudos de aperfeiçoamento e atualização, com a perspectiva de educação permanente/continuada; 3) a aprendizagem, “[...] ministrada como complementação da escolarização ao nível de um das quatro últimas séries do ensino regular do primeiro grau, e ao segundo grau, cursos intensivos de qualificação profissional.” (BOFF, 2002, p. 116), tinha o objetivo de ofertar a formação para o mercado de trabalho, através de empresas e/ou instituições – na época havia a oferta pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) –; 4) a qualificação, apresentava a qualificação a partir de cursos não avaliativos, com o objetivo de profissionalizar a população.

O CES era responsável pelos exames supletivos aplicados no estado, são implantados pela Secretaria de Estado de Educação, “Com uma metodologia própria, os cursos ofertados propiciavam às pessoas que trabalhavam a chance de concluir o Segundo Grau.” (MELLO, 2014, p. 25). Os CESs ofertavam a aplicação de exames de massa, popularmente chamado de ‘provão’.

Os materiais eram organizados pelo Instituto Brasileiro de Educação e Pesquisa (IBEP) – que construía os materiais utilizados pelo primeiro grau –, e pelo Centro de Ensino tecnológico de Brasília (CETEB) – que organizava os materiais destinados ao segundo grau. Os materiais eram entregues gratuitamente para os professores e, deveriam ser adquiridos por preço baixo, pelos alunos. Ainda de acordo com Boff (2000, p. 117-118), os cursos dos CESs utilizavam metodologias de acordo com o público que atendia:

Os cursos do CES usavam a metodologia do ensino personalizado, acompanhados de módulos instrucionais, que possibilitavam o estudo individualizado do aluno, de acordo com suas características e disponibilidade de tempo. O que se pretendia, era que o aluno desenvolvesse seus estudos de forma autônoma, através da auto instrução, estudo dos módulos, uso da biblioteca e sala de vídeo. A presença não era obrigatória, e o atendimento era individual ou em grupo. O professor tornava-se um ponto de apoio, para que o aluno pudesse recorrer a ele sempre que tivesse alguma dificuldade de aprendizagem e/ou de entendimento do conteúdo.

Segundo Mello (2014), em 1981 os CESs passaram a ofertar o Projeto Logos II, programa desenvolvido e aplicado pelo MEC. O Logos II tinha o objetivo de qualificar professores não titulados, que já ministravam aulas nos espaços educacionais de Mato

Grosso, para o Magistério. Para isso, oferecia o ensino personalizado, com módulos de estudo a distância, e discussões presenciais durante a semana. Segundo Boff (2002, p. 120), as aulas aconteciam simultaneamente aos períodos de aula, para que, os futuros magistrados, utilizam-se os espaços da sala de aula como “[...] laboratório de observação, investigação e aplicação de conhecimentos [...]”.

Apesar da proposta ser interessante para aquele momento, onde o acesso às licenciaturas ainda eram poucas, o Projeto Logos II é apresentado por Boff (2002, p. 123) como sistema baseado na concepção tecnicista – amplamente difundido no período militar –, com o intuito de prover manipulações eleitorais para com aqueles que faziam parte do projeto.

Vinte NESs foram criados durante o período de 1983 e 1986, e tinham sido elaborados pela Secretaria de Educação de Mato Grosso através do Conselho Estadual de Educação (CEE). Como os NESs não possuíam autonomia financeira e administrativa, o CES coordenava os vinte novos órgãos, fornecendo apoio e suporte pedagógico/financeiro. Boff (2002), aponta que “Os NES funcionavam em centros comunitários, creches, salas ociosas do ensino regular, e outros locais cedidos pela comunidade.”

Com a expansão do CES e NES, surgiram em Mato Grosso espaços nomeados como ‘salas satélites’. Esses espaços eram encontrados em salas de escolas públicas, escolas privadas, instituições públicas – como a prefeitura – e empresas privadas. As salas satélites promoviam vídeo aulas e discussões para o ensino supletivo da educação de adultos, “Os CES prestavam acompanhamento técnico pedagógico e os custos da instalação ficavam por conta da instituição e/ou comunidade que tivesse demandado a sala satélite.” (BOFF, 2002, p. 120).

A partir de 1987, novas concepções de educação passaram a circular nos discursos dos sujeitos educadores e políticos. Nessa conjuntura, em 1988 há a reestruturação do CES e NES, que ocasionou a implementação dos NEPs. Diferentemente do NES, os NEPs possuíam autonomia financeira e administrativa, e passaram a atender, de forma mais ampliada, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio para adultos, dando ênfase também, para aqueles que estavam no espaço rural. Conforme Boff (2002, p. 125), com nova roupagem, “A criação dos NEPs parece ter impulsionado o ensino supletivo, dando-lhe uma qualidade na formação dos jovens e adultos, tanto no que se refere aos aspectos humanos e políticos, quanto na atualização dos conhecimentos [...]”.

De acordo com Mello (2014, p. 26), o funcionamento dos NEPs, a partir do ano de 1988, se apresenta da seguinte forma:

Atendiam ao Ensino Fundamental e Médio na forma semipresencial, principalmente os alunos do meio rural, que não podiam vir à cidade todos os dias. A Suplência de Primeiro Grau (SPG) foi implantada no mesmo ano dos NEPs com o objetivo de preparar as pessoas para o exame geral que lhes conferia o certificado de Primeiro Grau. Manteve-se a Suplência de Exames de Segundo Grau (SSG) oferecida pelo CESs com a finalidade de preparar para o exame geral. A oferta Modular semi-indireta propiciava aos estudantes do primeiro e do segundo grau a oportunidade de concluir os respectivos segmentos por meio de módulos. Os jovens e adultos de 1ª a 4ª séries, que hoje compreende o primeiro segmento da EJA, eram atendidos pelo Programa de Educação Básica.

O CES, o NES e NEP foram instituídos no estado de Mato Grosso a pedido do MEC, com o objetivo de ‘erradicar’ o analfabetismo no estado, possibilitar o acesso ao ensino supletivo, elevar o nível de escolaridade, qualificar a população mato-grossense e, propor a qualificação de professores leigos que atuavam nos espaços educacionais – havia a mesma proposição para outros estados do país.

A educação de adultos na década de 1980 em Mato Grosso se designou pelo ensino supletivo, na tentativa de adequação e aligeiramento da educação às exigências fordistas/tecnicistas. Contudo, com o desenvolvimento industrial, tecnológico e digital, ocorre movimentos que reverberam em novos funcionamentos discursivos nos espaços brasileiros. Os anos de 1990 passam a demarcar nova realidade na vida social e trabalhista dos sujeitos: o imperativo da globalização, ou então, ‘a nova ordem mundial’.

Para Mello (2010a, s. p.), “[...] a substituição do ideário “nacional-desenvolvimentista” pelo “globalismo” na década de 1990, provocam grandes transformações nos objetivos educacionais na perspectiva de adequá-los às imposições da nova ordem social.” Essas transformações, que podem ser interpretadas ao observar as condições de produção das tecnologias e seus efeitos de sentido que reverberam na sociedade, levaram as políticas públicas mato-grossenses, destinadas à educação de adultos, a tomarem novos sentidos na nova década, contudo, como apresenta Boff (2002), caminharam na contramão.

Quando o governo de Fernando Collor de Mello encerra as atividades da Fundação Educar – 1990 –, há o silenciamento das políticas educacionais voltada para os adultos, que perdurou por seis anos. De acordo com Mello (2014, p. 27), tal funcionamento, que ocorreu em nível nacional, refletiu nas ações assumidas pelo estado de Mato Grosso que, reduziu o acesso gradativamente, ainda mais quando foi exposto o estudo amostral de 1997: “[...] constataram que aproximadamente 50% dos alunos matriculados nestas escolas abandonavam o ensino.”

Conforme Mello (2014), na década de 1990 a União passa a responsabilidade da educação de adultos para os estados e municípios. Neste momento se destacam alguns projetos que evidenciaram a importância da qualificação profissional do professor, aprovados pelo CEE. Há a elaboração do ‘Projeto Homem-Natureza’, o ‘Projeto Inajá I e II’ e o ‘Programa Futuro Certo’ que, posteriormente, é renomeado para ‘Projeto GerAção’.

De acordo com a pesquisa de dissertação de Strentzke (2011), o Projeto Homem-Natureza aconteceu entre 1990 e 1992 na Região Oeste do estado, objetivou a habilitação magistral de professores leigos, preferencialmente da zona rural. O Projeto Inajá I – 1987-1989 – e Inajá II – 1993-1995 – ocorreu em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação, com o CEE e com os municípios no Baixo Araguaia, tinha o objetivo de habilitar professores leigos para o ensino de Magistério em nível de segundo grau, assim como o Projeto Homem-Natureza, também exerceu atividades com professores leigos na zona rural. O Programa GerAção atou entre 1995 a 1999 nas zonas rurais do estado de Mato Grosso e, tinha como meta habilitar professores leigos para o Magistério.

Em 1991 é publicada a Resolução nº 137 do CEE que extingue, oficialmente, os CESs, os NESs e NEPs em Mato Grosso, simultaneamente, os cursos ligados aos centros e núcleos também foram encerrados. No lugar dos núcleos foram estabelecidas as ‘Escolas de Suplência’ que, reorganizaram a política supletiva, deixando de lado todos os pontos positivos que os CESs, os NESs e NEPs alcançaram – considera-se um ponto positivo dos centros e dos núcleos a forma de oferta ajustada para a realidade de cada aluno, que compreendia e respeitava o tempo e as especificidades de cada sujeito.

Assim, segundo Mello (2014), a educação voltada para adultos em Mato Grosso a partir de 1991, estabeleceu-se pelas ofertas de ensino supletivo no primeiro e segundo grau – presencial, semestral e seriado, como no ensino regular –, pelos Exames Supletivos de Educação Geral e, pelo Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (ALFA).

O Projeto ALFA foi aplicado pelo Sistema Estadual de Ensino em junho de 1997, possuía estrutura idêntica ao Programa Alfabetização Solidária (PAS) – 1996. Tinha o mesmo objetivo de muitos outros programas que se movimentaram pelo Brasil: oferecer a alfabetização para aqueles que foram excluídos do processo de ensino regular, com o intuito de resgatar a dívida social histórica brasileira. Segundo Boff (2002), objetivava alfabetizar 124.288 jovens e adultos entre as idades de 14 a 49 anos. A ‘seleção’ de idades foi criticada por educadores, uma vez que, em um momento onde

as discussões internacionais – como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) – afirmavam a importância da ‘educação para todos’, independentemente da idade, ao longo da vida, a proposta mato-grossense delimitava a população e silenciava os que foram excluídos do processo de escolha.

O projeto ALFA conjuntamente propôs que, quando o sujeito jovem/adulto atingisse o nível de alfabetização, seria encaminhado para se inscrever nas Escolas de Suplência, para elevar o nível de escolaridade. Segundo Mello (2014, p. 29), o projeto cadastrou apenas 34.298 pessoas, no período relativo a 1997-2000, “Embora tenha recebido apoio de instituições internacionais, nacionais, estaduais e municipais, o seu desenvolvimento foi muito conturbado e não se sabe ao certo, o número de pessoas que foram alfabetizadas pelo Programa.”

Sobre as Escolas de Suplência e o Projeto ALFA, os autores Conte e Boff (2018, p. 632-633) apontam que,

Com as Escolas de Suplência, passaram a ser ofertados cursos presenciais de primeiro e segundo graus, cursos de magistério semipresenciais e alfabetização, por meio dos projetos Alfa, criados em 1997, e Futuro Certo, que durou apenas de 1994 a 1995. No ano de 1995, houve também o projeto GerAção, em etapas parceladas, funcionando mediante o estabelecimento de parcerias entre várias entidades locais e a Seduc/MT, uma das quais a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Não poderíamos deixar de pontuar ainda que o fato de a Organização das Nações Unidas (ONU) ter declarado 1990 o Ano Internacional da Alfabetização e, posteriormente, a Década da Alfabetização impulsionou discussões e pressionou governos de todos os países a apresentarem ações e resultados nesse período. Mas, como se percebe, as parecerias efetuadas não fizeram a educação acontecer, o que demonstra que não havia orçamento para cumprir as metas.

De acordo com Mello (2014), as Escolas de Suplência possuíam o formato da educação regular, os alunos deveriam matricular-se semestralmente e participar das aulas presenciais e, no final, realizavam avaliações com os professores. A única diferença desse modelo de ensino para o regular, se desenhava no tempo.

Com o objetivo de prover o aligeiramento de estudos, as Escolas de Suplência permitiam que os alunos cursassem duas séries no período de um ano. Para Mello (2014), a criação desse modelo educativo se restringia em aumentar o índice de escolaridade da população mato-grossense, contrapondo-se aos preceitos educativos e sociais dos direitos humanos. Assim, “O processo de aceleração propiciado por estas escolas permitia aos jovens e adultos, novas possibilidades de trabalho em curto espaço de tempo. Neste sentido, compreende-se que os movimentos populares em prol da EJA não têm caráter humanitário e ingênuo.” (MELLO, 2014, p. 27).

O funcionamento das Escolas de Suplência permaneceu nessa conjuntura até o

final de 1999 quando, em decorrência da aprovação da LDB 9.394/1996, houve a promulgação da Resolução nº 150/99-CEE/MT e, no ano 2000 há a instituição do Parecer CNE/CEB nº 11/2000<sup>46</sup>, de 10 de maio de 2000, que provocou em Mato Grosso a publicação da Resolução nº 180/00-CEE/MT e da Resolução nº 190/00-CEE/MT.

A seguir, no Quadro 5, as referidas Resoluções são apresentadas, acompanhadas de algumas Resoluções publicadas até o ano de 2018.

Quadro 5 – Resoluções da EJA em Mato Grosso

| <b>Resoluções</b>            | <b>Objetivo</b>                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Resolução nº 150/1999-CEE/MT | A Resolução estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino, com vistas à adaptação da legislação educacional às disposições da Lei nº 9394/96 e da Lei Complementar nº 49/98.                                                      |
| Resolução nº 190/2000-CEE/MT | A Resolução fixa normas complementares, para o Sistema Estadual de Ensino, à Implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo agregar a Educação de Jovens e Adultos. |
| Resolução nº 180/2000-CEE/MT | A Resolução fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino.                                                                                                                                                                  |
| Resolução nº 337/2001-CEE/MT | A Resolução fixa nova redação para o caput do artigo 6º da Resolução nº 180/2000-CEE/MT, “Art. 6º – Os cursos de Educação de Jovens e Adultos podem ser organizados sob as formas presencial, semipresencial e a distância.”                                          |
| Resolução nº 261/2002-CEE/MT | A Resolução fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.                                                                                                                          |
| Resolução nº 177/2002-CEE/MT | A Resolução aprova o Programa de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado de Educação, contendo as diretrizes e critérios de oferta da modalidade de EJA e dá outras providências.                                                                       |
| Resolução nº 157/2002-CEE/MT | A Resolução regulamenta o Regime de Oferta de Educação Básica em Salas Anexas para as Escolas Públicas.                                                                                                                                                               |
| Resolução nº 126/2003-CEE/MT | A Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.                                                                                               |
| Resolução nº 176/2004-CEE/MT | A Resolução estabelece diretrizes para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional de Nível Técnico e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.                                  |
| Resolução nº 169/2006-CEE/MT | A Resolução fixa normas para o credenciamento,                                                                                                                                                                                                                        |

46 Os insucessos dos programas de alfabetização, como o ocorrido no Projeto ALFA, fizeram com que os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, conjuntamente com os Fóruns da EJA em Mato Grosso, exigissem do CNE diretrizes que estabelecessem a EJA como modalidade na Educação Básica. O pedido de Mato Grosso se aliou a pedidos de outros estados que reverberaram o funcionamento discursivo do Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

## Discursos sobre a educação de jovens e adultos

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                               | recredenciamento, autorização, renovação de autorização para funcionamento de cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio para o Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.                                                                                                                             |
| Resolução nº 222/2006-CEE/MT  | A resolução autoriza o Projeto Beija-Flor em estado experimental.                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Resolução nº 630/2008-CEE/MT  | A Resolução fixa normas para a oferta da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.                                                                                                                                                                                                                       |
| Resolução nº 318/2008/CEE/MT  | A Resolução fixa normas para a oferta da Educação a Distância–EaD em todos os níveis e modalidades de Ensino no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.                                                                                                                                                                   |
| Resolução nº 002/2009-CEE/MT  | A Resolução estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.                                                                                                                                                                                                      |
| Resolução nº 001/2010-CEE/MT  | A Resolução fixa normas para a oferta do Programa de Integração da Educação Profissional a Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - no Sistema Estadual de Ensino.                                                                                                                             |
| Resolução nº 005/2011-CEE/MT  | A Resolução fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino.                                                                                                                                                                                           |
| Resolução nº 004/2011-CEE/MT  | A Resolução fixa normas para a oferta da Educação Básica, na modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para o Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências.                                                                                                                                        |
| Resolução nº 003/2011-CEE/MT  | A Resolução fixa normas para declaração de equivalência de estudos conclusivos de Educação Básica do Sistema de Ensino Brasileiro, realizados em parte ou integralmente no exterior, e dá outras providências.                                                                                                               |
| Resolução nº 004/2012-CEE/MT  | A Resolução fixa normas para a oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância, nível de Educação Básica, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino.                                                                                                                                                                    |
| Resolução nº 002/2012-CEE/MT  | A Resolução dispõe sobre as normas para a oferta, no Sistema Estadual de Ensino, da educação para pessoas privadas de liberdade, nos estabelecimentos penais.                                                                                                                                                                |
| Resolução nº 001/2014-CEE/MT  | A Resolução fixa normas para a oferta da Educação Básica, na modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para o Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências.                                                                                                                                        |
| Resolução nº 003/2013-CEE/MT  | A Resolução dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Estado de Mato Grosso.                                                                                                                                                                                                                                            |
| Resolução nº 002/2015-CEE/MT  | A Resolução estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.                                                                                                                                                                                                      |
| Resolução nº 002/2018- CEE/MT | A Resolução fixa normas para a declaração de equivalência de estudos conclusivos, de Etapas e suas Modalidades, da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino realizados em parte ou integralmente no exterior, e para a revalidação de diplomas de cursos técnicos de nível médio, concluídos ou realizados no exterior. |

Fonte: Quadro construído a partir dos dados apresentados pelo Portal do Conselho Estadual de Educação (CEE), 2019

Dada as condições de produção, a instauração da LDB e do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, exigiu dos estados brasileiros a reformulação das legislações e a aderência de novas atividades educativas destinadas a jovens, adultos e idosos. Em 2000 foi aprovado, pelo CEE, a Resolução nº 180/2000, que entrou em vigor no ano de 2002 com o encerramento das Escolas de Suplência. A resolução nº 177/2002, aprovou a escrita do ‘Programa EJA’ e estabeleceu diretrizes e objetivos do programa de acordo com as especificidades do estado de Mato Grosso e propôs as ações vinculadas as três funções estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: Reparar, Equalizar e Qualificar. A seguir, apresenta-se o recorte da Resolução nº 180/2000.

Art. 1º - A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, constitui-se no Sistema Estadual de Ensino oferta de educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de ensino fundamental e médio, sendo regulamentada para o Sistema Estadual de Ensino pela presente Resolução.

[...]

Parágrafo único – O Sistema Estadual de Ensino, no esforço para universalizar o acesso e a permanência, regularizar o fluxo e respeitar a nova concepção da Educação de Jovens e Adultos, incentivará e promoverá políticas públicas para que a função qualificadora prepondere, superando as funções reparadora e equalizadora da Educação de Jovens e Adultos.

Art. 4º - A oferta da Educação de Jovens e Adultos pressupõe uma política educacional integrada no contexto do Estado de Mato Grosso, e constitui direito público subjetivo, conforme Lei Complementar n.º 49/98.

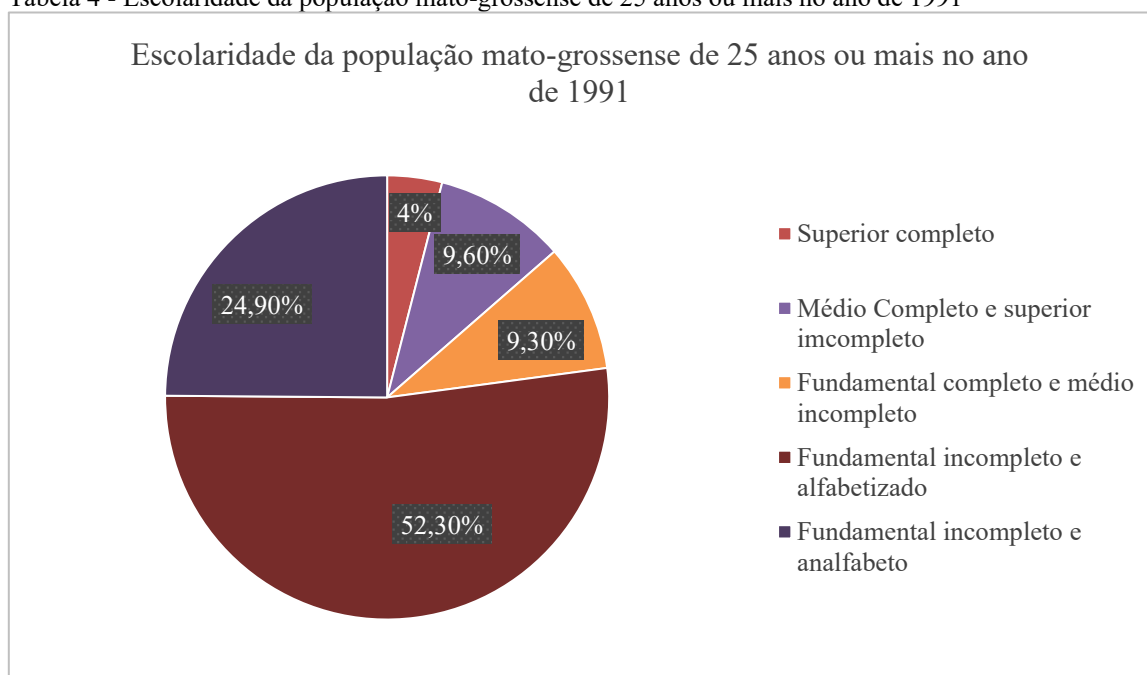
A partir da Resolução nº 180/2000, realiza-se em Cuiabá – capital do estado de Mato Grosso – o Seminário Estadual da EJA, que teve como meta analisar e debater sobre o arquivo construído para o Programa EJA. Após o seminário, o CEE emite a Resolução nº 177/2002 – no Quadro 5 – que aprova o Programa EJA e provê as diretrizes para a modalidade e as escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino, que passou a ofertar cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse momento, todas as diretrizes seguem os apontamentos do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da LDB.

Segundo Mello (2014, p. 31), os arquivos acima enunciados foram os primeiros arquivos normativos legais que conferiram direitos e deveres para com a modalidade de EJA em Mato Grosso. Contudo, por falta de regulamentação para a formação continuada, qualificação e, principalmente, na questão financeira, a maioria das Escolas Estaduais de Mato Grosso não aceitaram a implantação da modalidade nos seus

espaços, “[...] as escolas públicas de Mato Grosso pouco fizeram pela EJA.”. Nessa conjuntura, apenas depois da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais da Educação (FUNDEB), as escolas passaram a aderir a EJA.

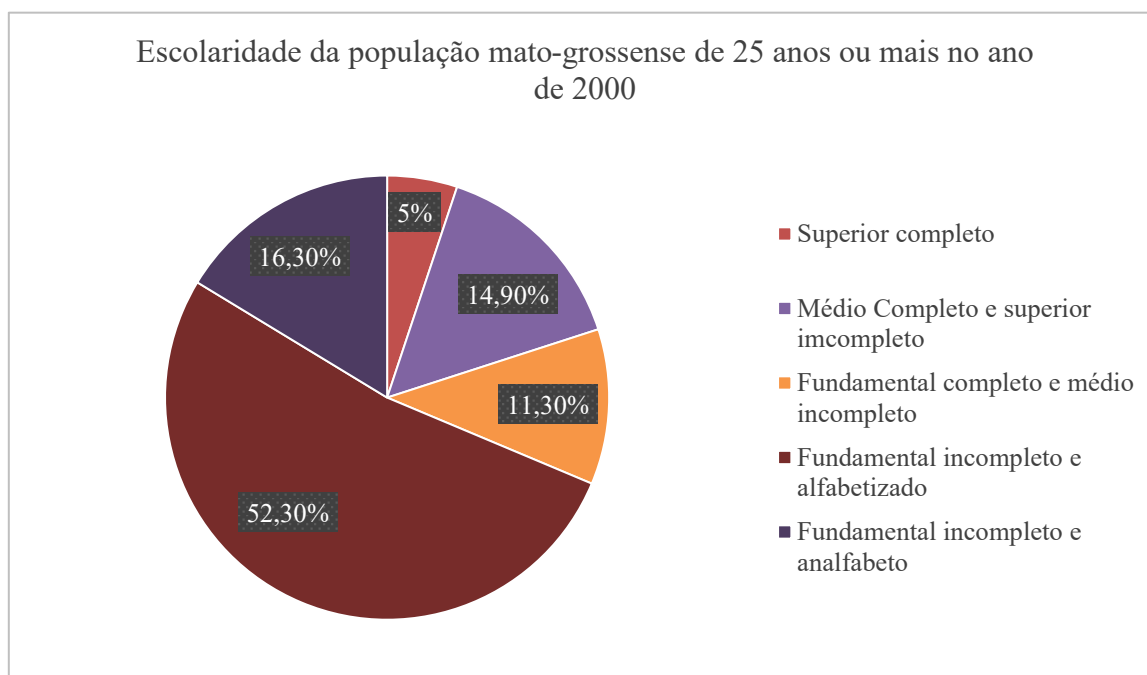
O novo milênio havia chegado, havia a proposta de novos movimentos econômicos e políticos para Mato Grosso, mas os índices de analfabetismo e escolarização em Mato Grosso se mostravam preocupantes, como se observa na comparação entre a Tabela 4 – que apresenta os dados educacionais de 1991 – e a Tabela 5 – que apresenta os dados de 2000.

Tabela 4 - Escolaridade da população mato-grossense de 25 anos ou mais no ano de 1991



Fonte: Construído através dos dados apresentados no Atlas Brasil, 2019

Tabela 5 – Escolaridade da população mato-grossense de 25 anos ou mais no ano de 2000



Fonte: Construído através dos dados apresentados no Atlas Brasil, 2019

A partir de 2000, observou-se a grande expansão e desenvolvimento dos setores de agronegócio no estado de Mato Grosso, mas, por outro lado, os índices apontavam certa elevação na taxa de desemprego, condições precárias de saneamento básico, a falta de salas de aula para as modalidades educativas, a necessidade de construções de creches, entre outras questões sociais que apresentam a disparidade de classes no estado. De acordo com o IBGE (2000)<sup>47</sup>, é no contexto de 224 mil analfabetos no estado, de um montante de 2,01 milhões de habitantes – em 2003 a população alcançou 2,5 milhões de moradores – que, em 2003 o Programa Letração é aprovado pelo MEC e, é instaurado oficialmente pela SEDUC (Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer) em agosto de 2004.

Segundo Mello (2010b, p. 61) o Projeto proposto do que seria futuramente o Programa Letração, foi idealizado nas condições de produção nacional, na perspectiva do Governo Federal, que havia implementado em 2003 o PBA, com a meta de erradicar o analfabetismo. Assim o Letração, emerge no movimento discursivo do PBA, movimento este que buscava o desenvolvimento de políticas públicas destinadas a reduzir as desigualdades sociais presentes no país.

Contudo, as políticas públicas que versam sobre as tecnologias digitais/multiletramentos/letramento digital funcionam não sob a égide de um ‘bem comum’ – imaginariamente e contraditoriamente posta nos discursos jurídicos

47 Segundo os dados do IBGE (2000), 11% dos jovens e adultos de Mato Grosso, com idade superior a 15 anos, não sabiam ler e nem escrever. A taxa de Fundamental incompleto e analfabetismo atingiram 16,3% conforme indicado na Tabela 5.

governamentais –, em busca da redução das desigualdades, mas sim, funciona ideologicamente conforme o Estado capitalista impõe, como objeto de consumo e não com objeto de conhecimento. A partir das políticas públicas de inclusão, os sujeitos, individuados, constroem a imagem de retorno/acesso à sociedade e à cidadania, por via da subjetividade da ideologia do mercado de trabalho. Assim, as políticas públicas possuem o objetivo de regular a vida dos sujeitos – na posição sujeito de direitos e deveres –,

[...] no que concerne mesmo à sua intimidade, é o modo como elas são produzidas dentro de um processo de sociedade que fabrica sujeitos concorrentes, não necessariamente consumidores, aptos a serem inseridos na dinâmica da concorrência quando necessário, e isso se faz pela lógica da empresa, ou seja, pela produção de sujeitos capazes de gerenciar a si mesmos a partir das regras econômicas da sociedade. (DIAS, 2010, p. 48).

Focado na alfabetização de jovens, adultos e idosos, o programa foi idealizado no período de três anos – 2004-2007 – com o objetivo de erradicar o analfabetismo no estado. Era apoiado pelo MEC, que se responsabilizou de repassar 60% do orçamento, pelas prefeituras municipais, por instituições do Ensino Superior – como a UNEMAT e a Universidade Federal do Estado de Mato Grosso (UFMT) –, por polos sindicais, entidades governamentais e ONGs.

Para atingir o objetivo proposto, o Programa foi dividido em seis etapas – duas a cada ano – tendo a duração de cinco meses, cada etapa deveria ser preenchida com 40 mil alunos analfabetos, para que, no final de 2007, o analfabetismo tivesse sido ‘erradicado’. Para garantir o aluno do LetrAção a continuidade dos estudos, foi estabelecido no ano de 2006 a 2009 o Projeto experimental Beija-Flor, por meio da Resolução nº 222/2006-CEE/MT – Quadro 5 –, tinha a finalidade de assegurar vagas nas escolas estaduais para que os egressos do LetrAção não estagnassem na alfabetização. De acordo com Mello (2010b) havia a previsão de se atender cerca de 60 mil adultos, incluindo aqueles já alfabetizados que foram excluídos do processo de Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas como não saiu da sessão experimental, atendeu poucos municípios e, foi encerrado em 2009. Apesar da ampla mobilização engendrada pela SEDUC, apenas ¼ da população foi registrada. Mello (2010b, p. 201-202) aponta os resultados do Programa LetrAção:

[...] o Programa tinha como primeira meta alfabetizar, no período de três anos (2004 a 2007), os mais de 224 mil analfabetos do Estado. Porém, o nosso estudo mostrou que pouco mais de um terço dessa população foi cadastrada no Programa neste período. Dos sessenta e quatro mil, oitocentos e cinquenta alfabetizando que foram “cadastrados” no Programa nestes três anos,

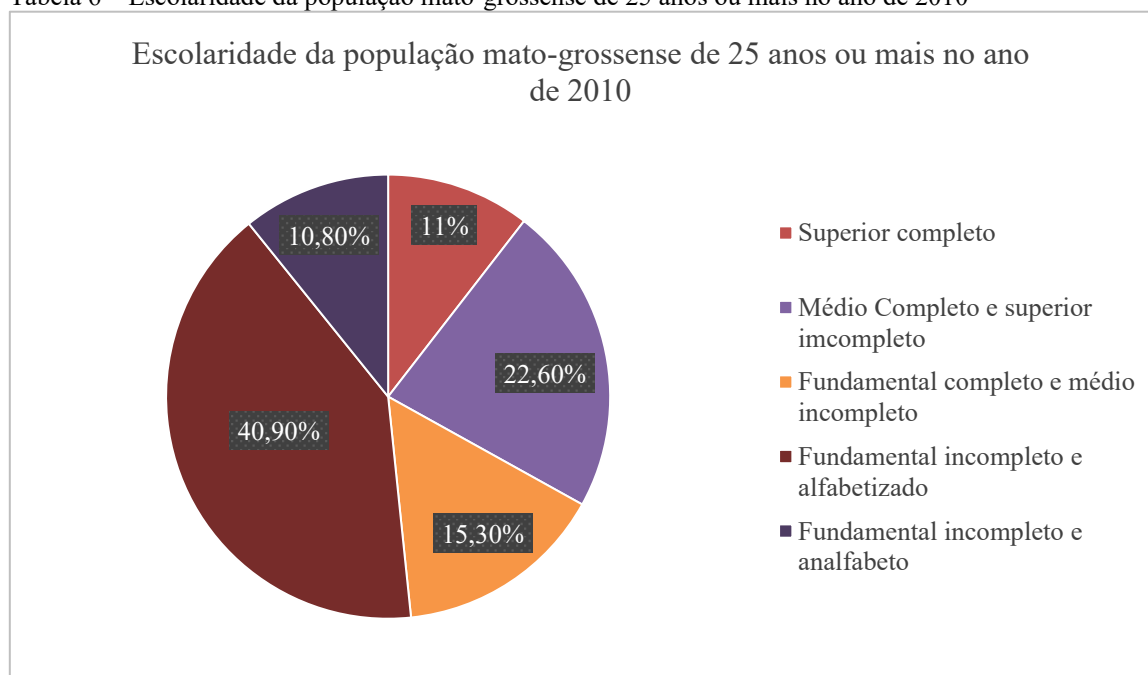
segundo as contribuições dos alfabetizadores, foram até o fim do curso, uma média de 70 a 65%. Deste percentual de 65% a 60% aprenderam a ler e a escrever.

Como a SEDUC não havia conseguido alcançar o objetivo proposto, a meta de alfabetização do Letração foi prorrogada por mais alguns anos e, consequente a isso, no ano de 2009 ocorre a 7ª Etapa do Programa Brasil Alfabetizado/Letração. O objetivo dessa sétima tentativa era convocar os professores, os gestores, as comunidades urbanas e/ou rurais, os presidentes de bairros, ONGs, entre outros espaços, a se cadastrarem filantropicamente na 7ª etapa.

De acordo com o site da SEDUC, os interessados na mobilização deveriam elencar 1 coordenador e 1 alfabetizador e se cadastrarem nas Secretarias Municipais ou nas Assessorias Pedagógicas dos Municípios, as pessoas de 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever, também deveriam se cadastrar nos polos de atendimento. As ações aconteceram apenas em alguns municípios, fazendo com que o objetivo não fosse alcançado novamente.

De 2000 a 2010 o índice da taxa de Ensino Fundamental incompleto e analfabetismo reduziu em 5,5 %; os índices de Ensino Fundamental incompleto, mas com sujeitos alfabetizados, reduziram em 11,4%; as taxas de Ensino Fundamental completo e Ensino Médio Incompleto elevaram em 4% e; os índices de Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto apontaram o aumento de 7,7%. Esses dados podem ser observados ao realizar a comparação entre a Tabela 5 e a Tabela 6.

Tabela 6 – Escolaridade da população mato-grossense de 25 anos ou mais no ano de 2010



Fonte: Construído através dos dados apresentados no Atlas Brasil, 2019

A comparação realizada acima aponta que os índices de escolaridade no estado de Mato Grosso demonstram um aumento no nível de escolaridade da população, de acordo com Conte e Boff (2018, p. 633-634), mas essa elevação não ocorre apenas pelas ações do Programa Letramento, uma vez que era responsável apenas pela alfabetização. O aumento de escolaridade entre os mato-grossenses se explica através da criação do FUNDEB, “[...] passou a haver um interesse maior por parte das instituições estaduais em oferecer cursos de EJA, devido ao fato de receberem recursos desse fundo.” Outra condição de produção que explica a elevação dos índices é a criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs).

De acordo com Bognar e Ferreira (2019), com o objetivo de fortalecer o Programa EJA, em 2008 a SEDUC implanta o CEJA, por meio do Decreto SEDUC/MT nº 1.158, de 11 de fevereiro de 2008. No ano da implantação, os CEJAs foram instalados em 16 municípios mato-grossenses, entre 2008 e 2013 o número de CEJAs em Mato Grosso chegaram a 25. Cuiabá chegou a ter 4 centros em funcionamento, mas em 2015 dois são desativados pela baixa demanda. Até o ano de 2017, Mato Grosso contava com 23 CEJAs, presentes em 22 municípios. De acordo com Bognar e Ferreira (2019, p. 210):

Esses Centros de EJA sinalizavam para a construção de um espaço alternativo de atendimento diferenciado e adequado aos sujeitos da EJA, garantindo a oferta em todos os turnos, manhã, tarde e noite, com propósito de reduzir a evasão escolar, respeitando os diferentes tempos e espaços de aprendizagem dos educandos e suas especificidades. Nessa perspectiva, as Orientações Curriculares para EJA no estado de Mato Grosso propunham que as unidades escolares focalizassem uma proposta pedagógica para a definição curricular da EJA em 4 eixos norteadores: 1) trabalho como princípio educativo, 2) a cidadania, 3) o direito de aprender ao longo da vida, e 4) a dialogicidade.

A partir da Resolução nº 03/2010 do CNE, Mato Grosso institui a Resolução nº 005/2011-CEE/MT. Até 2010, a EJA, em geral, possuía a carga horária total de 2.400 horas a serem cumpridas em três anos letivos para cada segmento. A partir da Resolução nº 005/2011-CEE/MT, a EJA tem sua carga horária total reduzida para 1.600 horas no Ensino Fundamental – que inclui o primeiro e segundo segmento da EJA – e 1.200 horas no Ensino Médio, a serem cumpridas em dois anos letivos em cada segmento. De acordo com Bognar e Ferreira (2019, p. 215), “A SEDUC acreditava que o “aligeiramento” dos cursos ampliaria o número de educandos.”, contudo, sabe-se que o aligeiramento é postulado para que ocorra a certificação rápida, fazendo com que o

nível de escolarização cresça em menos tempo. Esse aligeiramento nos estudos, foi amplamente criticada pelo Fórum Permanente de Debates da EJA de Mato Grosso (FPDEJA/MT)<sup>48</sup>.

De acordo com Mello (2013), os CEJAs foram estabelecidos sem que houvessem materiais orientativos, o que levaram professores e gestores a cobrarem a necessidade de um arquivo que norteasse as atividades realizadas nos centros. Apenas em 2011, através da Resolução nº 005/2011-CEE/MT, é fixado as normas de funcionamento e oferta da EJA nos CEJAs, afirmadas pelo Sistema Estadual de Ensino.

A partir da Resolução nº 318/2008, que estabelece normas para a Educação a Distância em Mato Grosso, no segundo semestre de 2010 a 2019 houve a implantação do Projeto piloto proposto pelo MEC e SECADI, que ocorreu nos estados de Mato Grosso e Ceará – devido as taxas de escolarização baixas. Todos os CEJAs passariam a ofertar o Projeto Piloto Ensino Médio a Distância, que seria a remodelagem do exame supletivo ofertado à distância.

Sobre o Programa EJA, por meio da Resolução 003/2010 CNE, até o ano de 2018 o primeiro segmento da EJA era de responsabilidade dos municípios e, o segundo segmento e o Ensino Médio EJA eram assumidos pelo Estado. No ano de 2019 houve a reestruturação no quesito de atendimento e, toda a modalidade de EJA passa a ser responsabilidade única do Estado, e passa a ser ofertada exclusivamente nas Escolas Estaduais no período noturno, os CEJAs continuam em funcionamento, possuindo aulas destinadas a jovens, adultos e idosos durante o período da manhã, tarde e noite.

Até o atual período – 2019 – Mato Grosso oferta a modalidade de EJA a partir do Programa EJA; dos CEJAs; de exames supletivos de massa que oferecem a conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio; do exame supletivo *on-line*; do Projeto Piloto Ensino Médio a Distância; do Proeja urbano e campo; e do EJA prisional.

Segundo os dados do IBGE (2019), mesmo depois das ações empreendidas pelo estado e pela União, Mato Grosso registrou a maior taxa de analfabetismo entre a Região Centro-Oeste, 7,5% da população mato-grossense, acima de 15 anos, classificavam-se como não escolarizadas. O arquivo do IBGE (2019) também apontou

---

48 “O Fórum Permanente de Debates da EJA de Mato Grosso (FPDEJA/MT) foi instituído como espaço coletivo de luta por políticas públicas para a modalidade e atuou significativamente no processo de implantação dos CEJA como política de Estado, ao contribuir para a discussão de uma proposta curricular que atendesse à demanda de jovens adultos e idosos em seu processo de escolarização. Conforme Moura (2016), o Fórum de EJA de Mato Grosso foi criado em 2001, durante a realização do Seminário Estadual de EJA daquele ano, que tinha como objetivo o estudo, debate e aprovação do Programa de EJA para Mato Grosso. A partir de sua criação e a cada ano, o Fórum Mato-grossense de EJA realiza encontros estaduais que buscam o fortalecimento do movimento em defesa da modalidade.” Bogнар e Ferreira (2019, p. 209).

que, o índice de analfabetismo estava elevado se comparado com a média nacional, que é de 6,8%. Ainda segundo o Instituto (2019) a maior parte da população não escolarizada em Mato Grosso são mulheres, negros e pardos, que representam o montante de 188 mil analfabetos.

De 1960 a atualidade, percebe-se que a implementação de programas voltados para a EJA em Mato Grosso e no Brasil, não conseguiram atingir a meta de erradicar o analfabetismo e/ou de, garantir a universalização da educação em todos os espaços educacionais públicos. De acordo com Leite (2013), os programas criados sempre possuem um período previsto de funcionamento, não possuindo propostas de estratégias para discutir prováveis problemas/barreiras que se apresentem.

Nessa conjuntura, enfatizando a troca de governos e as reformas realizadas a cada mandato, no jogo político brasileiro faz-se muito mais fácil encerrar o programa e lançar outro, pois o lançamento de novas proposições é mais vantajoso politicamente e ideologicamente. Para Leite (2013),

A EJA tem necessidade de políticas públicas que visem o atendimento permanente e não simplesmente de campanhas e ações com prazos determinados que não criam raízes com as reais demandas do público a qual se destinam. A EJA vem sendo privada de uma política que verdadeiramente lhe dê condições efetivas de trabalho. Ainda não lhe é respeitada a condição de portadora de um direito e são muitas as precariedades.

Por mais que as ações da EJA existam no estado de Mato Grosso – e no restante do Brasil –, compreende-se que o aligeiramento “[...] entendida por governos neoliberais como aquela que melhor se adequa às características dos educandos da modalidade [...]” (BOGNAR; FERREIRA, 2019, p. 216), contradiz o caráter humanitário de educação. A proposta de ‘aligeiramento’ passa a se apresentar de forma recorrente nos discursos políticos a partir da década de 1960, provocando novos funcionamentos. É nesse período que educação e questões do mercado entram em relação, a partir do jogo onde, a formação educativa humana e as questões econômicas se chocam – principalmente pela ‘globalização’ e pela presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais no cotidiano dos sujeitos.

É nesse ponto que a EJA, como unidade de ensino, voltada para os princípios humanos, libertadores e emancipatórios – termos que evidenciam a influência de Paulo Freire na EJA –, deve discutir as questões econômicas em seus espaços, para que se possa compreender que, nas relações sociais brasileiras, no engendramentos dos Aparelhos Ideológicos do Estado, o modo de individualização do sujeito inserido no sistema capitalista produz/reproduz o discurso hegemônico e provoca efeitos de

sentidos na sociedade, ou seja, novas formas de assujeitamento se apresentam, que provocam a organização na materialidade da língua, das relações, do mundo, ou, como diz Orlandi (2017c, p. 235) “[...] novas formas de articulação entre eu-tu-ele.”

Provocar a formação reflexiva desses alunos que se colocam na relação estudos + mercado de trabalho – que será discutido mais enfaticamente nos próximos capítulos –, é refletir sobre os discursos hegemônicos, que são passíveis de reflexões, interpretações e indagações, o que possibilita o repensar das ações da escola e da sociedade, o que promove gestos de leitura e interpretação, de resistências e lutas para com o direito à ‘educação de todos’, tão enunciada nas paráfrases políticas.

Para finalizar a trajetória sócio-histórica-jurídica-ideológica, pode-se enunciar que, a hibridez da EJA no Brasil e em Mato Grosso, enuncia caminhos contraditórios pois vem, ao longo da história, sendo privada de políticas definitivas. Esta modalidade até é valorizada e tomada como questão nacional, mas não é preenchida por ações hegemônicas e efetivas. A EJA, não só no Mato Grosso, necessita de políticas públicas permanentes e afirmativas, com ações contínuas e sistemáticas, que estabeleçam a dinâmica da sociedade na história e na política. Que consigam criar raízes e atender a demanda do público com ações efetivamente orientativas, que possam garantir o direito à educação dando-lhes – para professores, alunos e outros sujeitos que permeiam o cerne da EJA – qualificações e condições efetivas para a construção do sujeito, em um mundo que passa a ser conduzido, cada vez mais, pelas relações digitais.

## **EFEITO DE FECHO**

Ao publicar esta parte da dissertação em formato de livro, retoma-se uma pesquisa defendida em 2020, mas cuja problemática permanece atual. Essa retomada não ocorre por acaso. Ela se justifica porque as questões que mobilizaram a escrita da dissertação continuam produzindo efeitos no presente, sobretudo quando se observa que a Educação de Jovens e Adultos segue sendo atravessada por disputas de sentidos, por descontinuidades históricas e por modos de significação que a colocam, muitas vezes, em posição secundarizada no interior das políticas educacionais brasileiras.

O percurso desenvolvido ao longo deste livro permitiu compreender que a EJA não pode ser lida apenas como modalidade voltada à reparação de um direito não garantido em idade considerada regular. Tal compreensão, embora recorrente, mostra-se insuficiente diante da complexidade histórica e discursiva que constitui esse campo. O que se evidenciou foi que a educação de jovens, adultos e idosos tem sido produzida por meio de diferentes discursos, vinculados a condições sócio-históricas específicas, que ora a significam como direito, ora como política compensatória, ora como estratégia de inclusão, ora como mecanismo de adequação social e produtiva.

Ao mobilizar a Análise de Discurso de filiação materialista, tornou-se possível observar que os sentidos sobre a EJA não se estabilizam de forma plena, mas se movimentam conforme as relações de força e as formações ideológicas em jogo. Desse modo, os discursos sobre igualdade, democracia, cidadania e acesso à educação não podem ser tomados como evidentes em si mesmos. Eles precisam ser interrogados em seu funcionamento, em seus silêncios e nos efeitos que produzem. Isso porque, em muitos momentos, a própria linguagem da inclusão pode operar apagando contradições, suavizando desigualdades ou produzindo consensos em torno de políticas que não rompem, de fato, com processos históricos de exclusão.

Também foi possível compreender que a história da EJA no Brasil não se organiza de modo linear e progressivo. Entre avanços e retrocessos, o que se observa é uma trajetória marcada por rupturas, retomadas e reformulações que revelam o lugar instável atribuído à modalidade no âmbito das políticas públicas. Nesse processo, os discursos jurídicos e governamentais assumem papel importante, uma vez que

participam da produção de sentidos sobre quem são os sujeitos da EJA, o que lhes deve ser ofertado e qual função essa educação deve cumprir no interior da sociedade.

Ao olhar para esse processo a partir do estado de Mato Grosso, reafirma-se que os discursos locais não se separam dos movimentos mais amplos da história educacional brasileira, mas se articulam a eles, reinscrevendo sentidos e tensionando-os. Assim, a análise dos discursos jurídicos governamentais não apenas amplia a compreensão sobre a EJA, como também evidencia que o funcionamento dessa modalidade se dá em meio a uma rede mais extensa de formulações que ligam educação, política, direito e gestão da população.

Nesse sentido, a publicação deste livro, enquanto parte de uma dissertação de mestrado, é também um gesto de permanência. Permanência da pesquisa, da reflexão e da necessidade de continuar interrogando os modos pelos quais a EJA é significada. Se, por um lado, o texto aqui apresentado nasce de um trabalho acadêmico concluído em 2020, por outro, sua circulação em formato de livro busca justamente reafirmar que determinadas discussões não se encerram na defesa de uma dissertação. Elas permanecem abertas, sobretudo quando dizem respeito a uma modalidade educacional historicamente marcada por tensões que ainda hoje insistem em se fazer presentes.

Desse modo, mais do que concluir de forma fechada, este livro procura sustentar uma posição de problematização. Pensar a EJA é pensar a história da educação brasileira, mas também é pensar os modos pelos quais a sociedade produz sentidos sobre sujeitos que, em diferentes momentos, foram afastados, silenciados ou recolocados à margem do direito à escolarização. É nesse movimento que esta publicação se inscreve: como retomada de parte de uma dissertação e, ao mesmo tempo, como continuidade de uma reflexão que ainda precisa permanecer em circulação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins fontes, 1980.
- ALVARENGA, Marcia Soares de. **Sentidos da cidadania**: políticas de educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- ANDRELO, Roseane. O rádio a serviço da educação brasileira: uma história de nove décadas. **Revista História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 139-153, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640044>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- ARISTOCRACIA. In: DICIO, Dicionário *On-line* de Português. Porto: 7Graus, 2019. s. p. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indole/>. Acesso em: 19 set. 2019.
- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.
- AZEVEDO, Fernando de; *et al.* O manifesto dos pioneiros da Educação Nova: 1932. In: AZEVEDO, Fernando de; *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p. 31-66.
- BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos**: currículo e práticas pedagógicas. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- BOFF, Leonir Amantino. **As políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no estado de Mato Grosso 1991/2001**: internalidade e diálogos com o mundo da vida dos jovens e adultos. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BOGNAR, Ivana; FERREIRA, Márcia Santos. Avanços e retrocessos na política de Educação de Jovens e Adultos no estado de Mato Grosso/Brasil (2008/2017). **Revista Relações Sociais – REVES**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 205-220, jun., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revs/article/view/3208>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000300002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 8 jul. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**. Carta de lei de 25 de março de 1824. Disponível em: <https://www.monarquia.org.br/PDFs/CONSTITUICAODOIMPERIO.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgado em 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro: Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1934. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Publicada no Diário Oficial de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro: Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Publicação original de 5 de outubro de 1988. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 out. 1988.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais 99/2017. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018b. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. *In*: BRASIL. **Coleção das leis do Império do Brasil de 1854**: Tomo XVII, parte II. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio>. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881. *In*: BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil de 1881**. v. 1, Tomo XXVIII, parte I - Tomo XLIV, parte II. Rio De Janeiro: Typographia Nacional, 1881. Disponível em: [file:///D:/Downloads/collecao\\_leis\\_1881\\_parte1.pdf](file:///D:/Downloads/collecao_leis_1881_parte1.pdf). Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília: Diário Oficial da União, 9 set. 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4834-8-setembro-2003-457334-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília: Diário Oficial da União, 27 jun. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5478-24-junho-2005->

537577-norma-pe.html. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília: Diário Oficial da União, 14 jul. 2006a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5840-13-julho-2006-544587-publicacaooriginal-56059-pe.html>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. *In*: BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1879**: índice dos actos do poder executivo de 1879, parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18667>. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília: Imprensa Nacional, 2 jan. 2019. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286). Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 30 ago. 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 20.047, de 27 de maio de 1931. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 27 maio 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20047-27-maio-1931-519074-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 21.111, de 1 de março de 1932. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 4 mar. 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21111-1-marco-1932-498282-publicacaooriginal-81840-pe.html>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 24.655, de 11 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 11 jul. 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24655-11-julho-1934-503561-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 29.783, de 19 de julho de 1951. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 20 jul. 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29783-19-julho-1951-337396-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 51.222, de 22 de agosto de 1961. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 22 ago. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51222-22-agosto-1961-387709-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 51.867, de 26 de março de 1963. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 27 mar. 1963. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51867-26-marco-1963-391572-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. **Diário Oficial da União**: Seção

1. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 22 jan. 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 61.313, de 8 de setembro de 1967. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 11 set. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61313-8-setembro-1967-402380-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília: Diário Oficial da União, 26 nov. 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília: Diário Oficial da União, 12 set. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99519.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99519.htm). Acesso em: 8 out. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.949, de 30 de dezembro de 1939. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 30 dez. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1949-30-dezembro-1939-412059-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC, Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. **Documento final da Comissão Organizadora Nacional da CONAE**. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/conae-2010/385-documentos>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Documento final da Comissão Organizadora Nacional da CONAE**: o PNE na articulação do sistema nacional de educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/conae-2014/381-documentos>. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. **Educação para Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Proposta Curricular para o 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13533-proposta-curricular>. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 15 jan. 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**: Seção 1.

Distrito Federal: Departamento de Imprensa Nacional, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Distrito Federal: Departamento de Imprensa Nacional, 19 dez. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Distrito Federal: Departamento de Imprensa Nacional, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Publicação Original. **Diário Oficial da União**, Congresso Nacional, seção 1, Brasília: Diário oficial da União, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. **Diário Oficial da União**, Senado Federal, Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2018c. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf). Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Publicação original. **Diário Oficial da União**, Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem e dá outras providências. Publicação original. **Diário Oficial da União**, Brasília: Diário Oficial da União, 30 jun. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11129-30-junho-2005-537682-publicacaooriginal-30355-pl.html>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem e dá outras providências. Publicação original. **Diário Oficial da União**, Brasília: Diário Oficial da União, 11 jun. 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11692-10-junho-2008-576294-publicacaooriginal-99511-pl.html>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Publicação original. **Diário Oficial da União**, Brasília: Diário Oficial da União, 26 out. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm). Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Diário Oficial da União, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm).

2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 out. 2019.

**BRASIL. O projeto de reconstrução nacional e o compromisso com a democracia:**

Diretrizes para um novo Brasil. Brasília: Secretaria de Imprensa da Presidência da República, 1990. Disponível em:

file:///D:/Downloads/Projeto%20de%20Reconstru%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.pdf  
f. Acesso em: 8 out. 2019.

**BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 10 maio 2000a. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf). Acesso em: 30 dez. 2018.

**BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 37/2006**, de 7 de julho de 2006. Dispõe sobre a aprovação de diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2006b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb037\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb037_06.pdf). Acesso em: 9 fev. 2020.

**BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília:

MEC/UNESCO, 1993. Disponível em:

<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em 16 out. 2019.

**BRASIL. Plano Nacional de Educação PNE 2014/2024: Linha de Base**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

**BRASIL. Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Mensagem ao Congresso Nacional 2003**: abertura da 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 52ª Legislatura. Brasília: Secretaria geral da Presidência da República, 2003.

**BRASIL. Princípios, diretrizes, estratégias e ações de apoio ao Programa Brasil**

**Alfabetizado**: elementos para a formação de coordenadores de turmas e de alfabetizadores. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos, abr. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 7 fev. 2020.

**BRASIL. Programa de Inovação Educação Conectada**. Brasília: MEC; SEB;

Coordenação-Geral de Apoio às Redes de Educação Básica e Infraestrutura Educacional, 2019b. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/legislacao>. Acesso em: 11 fev. 2020.

**BRASIL. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**:

manual de operações – edição revista e atualizada. Brasília: MDA; INCRA, 2004.

Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pt/>. Acesso em: 3 fev. 2020.

**BRASIL. Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE**. Brasília:

Secretaria de Educação Média e Tecnológica; MEC; SEMTEC, 1994.

BRASIL. **Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO**: diretrizes. Brasília: MEC/SEED, 1997. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo\\_diretrizes1.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo_diretrizes1.pdf). Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Projeto do Programa ProJovem**: Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude; Coordenação Nacional do ProJovem, 2005a. Disponível em: [file:///D:/Downloads/PROJOVEM\\_projeto\\_2005.pdf](file:///D:/Downloads/PROJOVEM_projeto_2005.pdf). Acesso em: 9 fev. 2020.

BRASIL. **Projeto Escola de Fábrica**: uma sala de aula em cada empresa para formar jovens profissionais. Brasília: MEC, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/projeto.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2020.

BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental**: 5ª a 8ª série. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13534-material-da-proposta-curricular-do-2o-segmento>. Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: Inep, 2018d. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034). Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 julho 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 5 jul. 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 22 dez. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 16 jun. 2010b. Disponível em: <https://convivaeducacao.org.br/marcos-legais/educacao-jovem-adultos.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Synopse do recenseamento de 31 de dezembro de 1890**. Republica dos Estados Unidos do Brasil, Ministerio da industria, viação e obras publicas, Directoria geral de estatística. Rio de Janeiro: Officina da estatística, 1898. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227299>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Teleducação no Brasil**: um documentário. Rio de Janeiro: Ministério da

Educação e Cultura; Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 2000c. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001816.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2020.

BRASIL. **Um relato do estado atual de informática no ensino no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa, 1985.

CÂMARA dos Srs. Deputados. **Sessão de 1879**. Annaes do Parlamento Brasileiro. Tomo I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/28922#>. Acesso em: 19 set. 2019.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei 13.005/2014**: Plano Nacional de Educação: 5 anos de descumprimento. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2019. Disponível em: [www.campanha.org.br](http://www.campanha.org.br). Acesso em: 22 out. 2019.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei 13.005/2014**: Plano Nacional de Educação: 5 anos de descumprimento. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2019. Disponível em: [www.campanha.org.br](http://www.campanha.org.br). Acesso em: 22 out. 2019.

CASÉRIO, Vera Mariza Regino. **Educação de jovens e adultos**: pontos e contrapontos. Bauru: EDUSC, 2003.

CATELLI JR., Roberto. O não-lugar da educação de jovens e adultos na BNCC. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. (org.). **Educação é a base?**: 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez editora, 2013.

CONABE, CONFERÊNCIA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS, 1, 2019, Brasília. **A Política Nacional de Alfabetização e o Estado da Arte das Pesquisas sobre Alfabetização, Literacia e Numeracia**. Brasília: CONABE; MEC; SEALF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=81491>. Acesso em: 24 out. 2019.

CONABE, CONFERÊNCIA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS, 1, 2019, Brasília. **Imagem 8 - Recorte da programação da CONABE**. Brasília: CONABE; MEC; SEALF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=81491>. Acesso em: 24 out. 2019.

CONAE, CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: CONAE; PDE; MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf). Acesso em: 22 out. 2019.

CONTE, Isaura Isabel; BOFF, Leonir Amantino. Educação do campo e educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso: um percurso instável. **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 36, n. 2, p. 627-649, abr./jun., 2018,

Florianópolis. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/rt/prINTERfriendly/2175-795X.2018v36n2p627/0>. Acesso em: 25 out. 2019.

CONZATTI, Fernanda de Brito Kulmann; DAVOGLIO, Tércia Rita. **Trajetórias de adultos na EJA: processo educativo e mudanças bioecológicas**. Curitiba: Appris, 2018.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

CUKIERKORN, Monica Moreira de Oliveira Braga. Concepções e práticas pedagógicas. In: HADDAD, Sérgio. (coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 65-84.

DI PIERRO, Maria Clara. **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DIAS, Cristiane Pereira. Telecentros como políticas públicas de Inclusão Digital: da administração da vida na cidade. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas: Editora RG, 2010. p. 43-73.

ESTRADA, Joaquim Osório Duque; SILVA, Francisco Manuel da. **Hino Nacional**. Atualizado ortograficamente em conformidade com Lei nº 5.765 de 1971, e com art.3º da Convenção Ortográfica celebrada entre Brasil e Portugal. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/hino.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/hino.htm). Acesso em 4 set. 2019.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. (org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.13-28.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução Lilian Lopes Martin. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

ALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: BORGES, Eliana. *et al.* (org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-58.

GANDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil**. v. 100. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/188899>. Acesso em: 1 jul. 2019.

GUIMARÃES, Eduardo. Cidadania. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; NUNES, José Horta. (coord.). **Enciclopédia discursiva da cidade – ENDICI**. Campinas: Laboratório

de Estudos Urbano (NUDECRI/UNICAMP), 2013a, s. p. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=43>. Acesso em: 21 maio 2020.

GUIMARÃES, Eduardo. Cidadão. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli; NUNES, José Horta. (coord.). **Enciclopédia discursiva da cidade – ENDICI**. Campinas: Laboratório de Estudos Urbano (NUDECRI/UNICAMP), 2013b, s. p. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=44>. Acesso em 21 maio 2020.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Editora Pontes, 2002.

HADDAD, Sérgio. Algumas conclusões produzidas pelo levantamento. *In*: HADDAD, Sérgio. (coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 14-24.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: CEDI; Ação Educativa, 1994. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1720/23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 out. 2019.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação - RBE**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 14, p. 108-194, mai.-ago., 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 8 jun. 2019.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio.-ago., 2015. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes>. Acesso em: 21 out. 2019.

HADDAD, Sérgio, SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul.-dez., 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php/rabalf/article/view/81>. Acesso em: 21 out. 2019.

INAF – Indicador do Alfabetismo Funcional. **Inaf Brasil 2018**: resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: <https://ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 1 jul. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação 2018**. Informativo. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101657>. Acesso em: 25 jun. 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**: 1991: resultados do universo relativos as características da população e dos domicílios. Rio de

Janeiro: IBGE, 1991. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=782&view=detalhes>. Acesso em: 8 out. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico: 2000: características gerais da população: resultados da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/pt/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=783>. Acesso em: 25 out. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2009**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45767.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: notas técnicas. 5. ed. Versão 1.5**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101657>. Acesso em: 25 jun. 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento Geral do Brasil [1.º de setembro de 1940]: censo demográfico: população e habitação. v. II**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1950. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CD1940/Censo%20Demografico%201940%20VII\\_Brasil.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CD1940/Censo%20Demografico%201940%20VII_Brasil.pdf). Acesso em: 25 set. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Imagem 3 – Recorte editado do Censo Demográfico: número de habitantes e nível de instrução. *In*: IBGE. **Recenseamento Geral do Brasil [1.º de setembro de 1940]: censo demográfico: população e habitação. v. II**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1950. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CD1940/Censo%20Demografico%201940%20VII\\_Brasil.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CD1940/Censo%20Demografico%201940%20VII_Brasil.pdf). Acesso em: 25 set. 2019.

JORNAL A Federação. **Imagem 1 – Confissão do governo**. n. 94. Porto Alegre: Revista A Federação, 24 abr. 1884. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=388653&pesq=analfabetos>. Acesso em: 18 set. 2019.

JORNAL A Noite. **Imagem 2 – A comemoração do centenário da Independência**. n. 1.191. Rio de Janeiro: Jornal A Noite, 19 abr. 1915. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970\\_01&pesq=O%20%C3%AAxito%20desta%20tentativa%20depende%20&pasta=ano%20191](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_01&pesq=O%20%C3%AAxito%20desta%20tentativa%20depende%20&pasta=ano%20191). Acesso em: 24 set. 2019.

JORNAL CORREIO Braziliense. **Imagem 5 – Brasil trata bem capital de fora**. n. 3.639. Distrito Federal (DF): Correio Braziliense, 22 out. 1971. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274\\_02&pesq=milagre%20brasileiro&pasta=ano%20197](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_02&pesq=milagre%20brasileiro&pasta=ano%20197). Acesso em: 1 out. 2019.

JORNAL DO Brasil. **Imagem 4 – Plano educacional**. n. 62, 1º cad. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 16 mar. 1963. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015\\_08&pesq=jovens%20ca](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&pesq=jovens%20ca)

pazes%20de%20contribuir&pasta=ano%20196. Acesso em: 27 set. 2019.

LAGAZZI, Suzy Maria. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à Educação Básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. Curitiba: Editora CRV, 2013.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 169-185, ago., 1945. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1326/1300>. Acesso em: 25 set. 2019.

MAGALHÃES, Ligia Karam. Presença de tecnologias na Educação de Jovens e Adultos: algumas considerações. In: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu. (org.). **Educação de Jovens e Adultos em debate**. Jundiaí: Editora Paco, 2017. p. 219-244.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírío Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MARIANI, Bethania. **Colonização lingüística**. Campinas: Pontes, 2004.

MARIANI, Bethania. **Colonização lingüística e outros escritos**. v. 3. New York: Editora Peter Lang, 2018.

MATO GROSSO. História, geografia, municípios, economia, cultura, governo, leis, símbolos oficiais. In: MATO GROSSO. **Governo de Mato Grosso**. Cuiabá: Governo de Mato Grosso, 23 nov. 2015. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MATO GROSSO. Resolução n.º 180/2000-CEE/MT, de 5 de setembro de 2000. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso**, Cuiabá: Superintendência da Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso, 5 set. 2000. Disponível em: <http://www3.cee.mt.gov.br/wmmostrarmodulo.aspx?15,45,Componente+Arquivo>. Acesso em: 25 out. 2019.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. A educação de adultos em Mato Grosso/Brasil: Da transição democrática à atualidade. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 4, n. 2, p. 24-38, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1720>. Acesso em: 25 set. 2019.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **A implantação dos Centros da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso**. In: Mostra Acadêmica UNIMEP, 8, 2010a, Piracicaba. **Anais [...]**. Piracicaba: UNIMEP. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/8mostra/5/261.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **Dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso**: estudo do programa Letração de 2004 a 2007.

Cuiabá: EdUFMT; FAPEMAT, 2010b.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. Implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (2008/2011): adaptabilidade e conformação social. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 3, n. 2, p. 225-240, jul./dez., 2013.

Disponível em:

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/issue/view/75/showToc>.

Acesso em: 27 out. 2019.

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. **Um desafio do tamanho da Nação**: a campanha da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915-1922). 2008. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13041@1>. Acesso em: 22 set. 2019.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. **Cidadania**: história e política de uma palavra. Campinas: Pontes Editores; RG Editores, 2006.

ONU – Organização das Nações Unidas Brasil. **Transformando nosso mundo**: a agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Tradução Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). Rio de Janeiro: Coordenadoria-Geral de Desenvolvimento Sustentável (CGDES) do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 8 nov. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso*. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017a. p. 13-36.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso – Aled**, Brasília, n. 2, v. 16, p. 68-80, 2 jun. 2016. Disponível em: <https://raled.comunidadealed.org/index.php/raled/article/view/231>. Acesso em: 28 fev. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Eu, tu, ele**: discurso e real da história. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017c.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Introdução: uma amizade firme, uma relação de solidariedade e uma afinidade teórica. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 9-16.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Vão surgindo sentidos. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 11-25.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 7. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2015.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Editora IBPEX, 2011.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução Bethania S. Mariani *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014a. p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 57-67.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre. *et al.* **Papel da memória**. Tradução José Horta Nunes. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 43-50.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014c.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução Bethania S. Mariani *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014. p. 59-158.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PITOMBO-OLIVEIRA, Tânia. Análise do Discurso: uma forma de reflexão sobre a linguagem. *In*: PITOMBO-OLIVEIRA, Tânia. **Fronteira discursiva: o paralelo 13º e os sentidos da exclusão**. Cáceres: Editora Unemat, 2007. p. 17-29.

REPARAR. *In*: DICIO, **Dicionário On-line de Português**. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/reparar/>. Acesso em: 17 out. 2019.

RIBEIRO, Poliane Corrêa; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. A juvenilização da

Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Amapá. *In*: DIAS, Alder de Sousa; GUIMARÃES, André Rodrigues; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. **Pensamento Freiriano e Educação de Jovens e Adultos na Amazônia**. Curitiba: Appris editora, 2019. p. 115-139.

SALDAÑA, Paulo. **Governo corta repasse para a Educação Básica e esvazia programas**: educação em tempo integral, creches, alfabetização e ensino técnico foram afetados. São Paulo: Folha de São Paulo *on-line*, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/governo-corta-repasse-para-educacao-basica-e-esvazia-programas.shtml>. Acesso em: 21 out. 2019.

SALGADO, Edméa Nunes; BARBOSA, Paulo Corrêa. **Educação de Jovens e Adultos**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 6., 2010, Brasília. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO; CONFITEA VI; MEC, 2010. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem>. Acesso em: 22 out. 2019.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE AS POLÍTICAS CULTURAIS, 1982, México. **Declaração do México**, ICOMOS - Conselho Internacional de Monumentos e Sítios. México: UNESCO, 1982. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/Declara%C3%A7%C3%A3o-Confer%C3%A2ncia-Mundial-sobre-Pol%C3%ADticas-Culturais-Mondiacult-M%C3%A9xico-1982.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. *In*: NOVAIS, Fernando Antônio; SOUZA, Laura de Mello e. **História da vida privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América portuguesa. 17. ed. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 331-385.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Bragança Paulista, n. 4, p. 103-122, jul./dez, 2002. Disponível em: <file:///D:/Downloads/38724-Texto%20do%20artigo-171577-1-10-20170803.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

Livro digital:

ISBN 978-856866959-4



9 788568 669594

Livro impresso:

ISBN 978-856866960-0



9 788568 669600