

Adilson Tadeu Basquerote  
(Organizador)



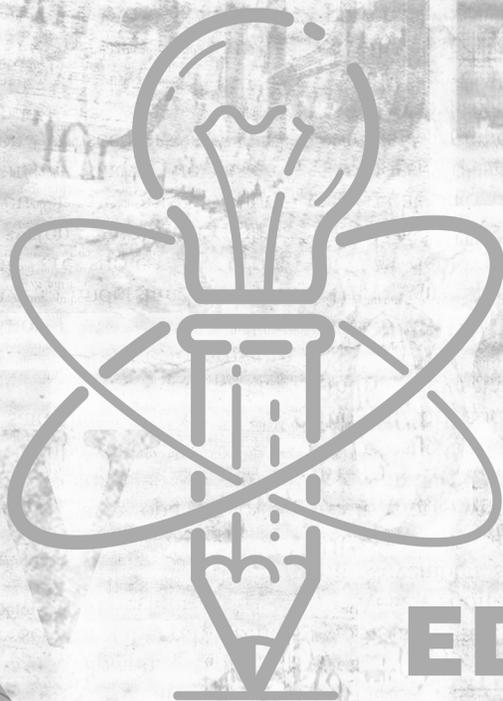
# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e  
o saber e o fazer educativos

**Atena**  
Editora  
Ano 2023

**4**

Adilson Tadeu Basquerote  
(Organizador)



# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e  
o saber e o fazer educativos

 **Atena**  
Editora  
Ano 2023

4

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina  
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina  
 sProf<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 aProf<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra  
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

## A educação enquanto fenômeno social: políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 4

**Diagramação:** Camila Alves de Cremona  
**Correção:** Yaidy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Adilson Tadeu Basquerote

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b>	
E24	<p>A educação enquanto fenômeno social: políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 4 / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF  Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  Modo de acesso: World Wide Web  Inclui bibliografia  ISBN 978-65-258-0996-0  DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.960231602">https://doi.org/10.22533/at.ed.960231602</a></p> <p>1. Educação. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
<b>Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166</b>	

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O cenário social atual, permeado por aceleradas alterações econômicas, políticas, sociais e culturais exige novas formas de compressão das relações de entre os indivíduos e desses com o conhecimento. Assim, os processos educativos auxiliam no desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades mentais indispensáveis para o convívio social. Nesse contexto, a obra: **A educação enquanto fenômeno social: Políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 4**, fruto de esforços de pesquisadores de distintas regiões brasileiras e estrangeiras, reúne pesquisas que se debruçam no entendimento das perspectivas educacionais contemporâneas.

Composta por dezoito capítulos, a livro apresenta estudos teóricos e empíricos, que versam sobre os processos pesquisa, ensino e de aprendizagem sob a perspectiva de seus atores e papéis. Com efeito, apresenta cenários que expõem experiências que dialogam com distintas áreas do conhecimento, sem contudo, perder o rigor científico e aprofundamento necessário.

Por fim, destacamos a importância da Editora Atena e dos autores na divulgação científica e no compartilhamento dos saberes cientificamente produzidos, à medida, que podem gerar novos estudos e reflexões sobre a temática. Ademais, esperamos contar com novas contribuições para a ampliação do debate sobre a educação enquanto um fenômeno social.

Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote

**CAPÍTULO 1 ..... 1**

APROXIMACIONES A LA COMPLEJIDAD SOCIAL DEL EMBARAZO ADOLESCENTE EN EL MUNICIPIO EL SALVADOR EN GUANTÁNAMO, CUBA

Karina Velázquez Pérez

Banaily Muñoz Padilla

Lilian Lorente Ocaña

Adilson Tadeu Basquerote

Eduardo Pimentel Menezes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316021>

**CAPÍTULO 2 ..... 18**

A ESCOLA NA PRISÃO: UMA ANÁLISE PROFUNDA SOBRE AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE

Giovanna Vanessa do Nascimento Cornélio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316022>

**CAPÍTULO 3 .....28**

A INCLUSÃO DAS TDIC POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DE SMARTPHONE NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) – ENSINO FUNDAMENTAL

Carlos Felipe da Silva Melo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316023>

**CAPÍTULO 4 ..... 41**

ACESSIBILIDADE CURRICULAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE ALUNOS DO PROGRAMA TUTORIA

Guilherme da Silva Araújo

Alexsandro Ricardo M. R

Celma Rocha Silva

Lúcia C. Gomes dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316024>

**CAPÍTULO 5 .....49**

A CULTURA INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA MIDIÁTICA NO UNIVERSO INFANTIL

Marina Inês Jantsch Bergamaschi

Jurema de Fátima Knopf

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316025>

**CAPÍTULO 6 .....64**

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: CONCEPÇÕES, TENSÕES E RUPTURAS (1940-1980)

Leni Rodrigues Coelho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316026>

**CAPÍTULO 7 .....77**

A EDUCAÇÃO “FÍSICA” NUNCA FOI SÓ “FÍSICA”

Ubiratan Silva Alves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316027>**CAPÍTULO 8 .....88**

A EXALTAÇÃO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA COMO FONTE DE AMPLIAÇÃO DE SABERES E DE REFORÇO POSITIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fernando Schinimann

Maria Aurineide de Castro Costa

Sílvia Cristina de Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316028>**CAPÍTULO 9 .....90**

A EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ-IFPI: 110 ANOS DE HISTÓRIA

Maria Keila Jeronimo

Antonio Basílio N. Thomaz de Menezes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316029>**CAPÍTULO 10.....99**

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA MODALIDADE EaD: PERCEPÇÃO DOS LICENCIADOS DO NEaD/UFERSA

Antônio de Andrade Queiroz

Leonardo Alcântara Alves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160210>**CAPÍTULO 11 .....112**

A INCLUSÃO E A ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM ESCOLAS REGULARES

Cibele Mai

Leila Maria Goi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160211>**CAPÍTULO 12.....117**

A LEITURA DE MUNDO POR MEIO DA ARTE E GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

Iara Cíntia da Silva

Ozianne Pinheiro de Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160212>**CAPÍTULO 13..... 126**

ALTERIDADE, ÉTICA E EDUCAÇÃO NO COTIDIANO DA PANDEMIA DA COVID-19: O PRESENTE QUE NOS INTERPELA

Cleusa Távora de Carvalho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160213>

**CAPÍTULO 14..... 138**

AMBIENTALISMO E ECOFEMINISMO DE VANDANA SHIVA: CONCEITOS E LIMITES

Bruna Gabriela Bondioli Possebon

Roger Domenech Colacios

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160214>

**CAPÍTULO 15..... 156**

ANÁLISE DE CONCEITOS SOCIOAMBIENTAIS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR- BAHIA

Isabelle Pedreira Déjardin

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160215>

**CAPÍTULO 16..... 170**

A ORALIDADE DAS CRIANÇAS DE QUATRO ANOS DE IDADE E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Elieusa de Sousa Silva Filgueiras

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160216>

**CAPÍTULO 17..... 178**

A ORGANIZAÇÃO DAS COLETIVIDADES PARA UMA GESTÃO DE SALA DE AULA

Giovani de Paula Batista

Angela Harmatiuk

Alexandre Rafael do Bomfim Almeida

Jamaira Jurich Pillati

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160217>

**CAPÍTULO 18..... 187**

DIDÁTICA NA RESISTÊNCIA AO EPISTEMICÍDIO DAS DEZ COMPETÊNCIAS DA BNCC

João José do Nascimento Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160218>

**SOBRE O ORGANIZADOR ..... 195**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 196**

# A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: CONCEPÇÕES, TENSÕES E RUPTURAS (1940- 1980)

*Data de aceite: 01/02/2023*

**Leni Rodrigues Coelho**

Doutora em Educação/UERJ

Professora Associada/UEA

<http://lattes.cnpq.br/8271320720687193>

## 1 | INTRODUÇÃO

A educação de adultos no Brasil, apesar de avanços nas últimas décadas, ainda há muito a ser feito. As preocupações em torno dessa temática vêm de longa data, pois as iniciativas acerca da escolarização de adolescentes e adultos já estavam presentes, mesmo que de forma esparsa e com outras características, desde o período imperial, tornando-se mais efetivas a partir da década de 1940.

Apresentei neste capítulo a historiografia da educação de adultos no Brasil, buscando interpretar as concepções, as tensões e as rupturas destas iniciativas no período de 1940 a 1980. Procurei ao longo do texto apresentar as estruturas, os objetivos e os desafios das campanhas e dos movimentos criados para alfabetizar adultos e que, de certa forma, deram bases

teóricas e práticas para a configuração que temos da educação de jovens e adultos nos últimos tempos.

Temos como objetivo neste texto apresentar uma discussão historiográfica acerca da educação de adultos no Brasil em diferentes contextos históricos. Neste sentido pretende-se compreender as concepções, as tensões e as rupturas que ocorreram na área da educação de adultos entre as décadas de 1940 e 1980. Para fundamentar teoricamente nos aproximamos das discussões de Coelho (2007), Freire (2001), Fávero (2004), Haddad (1991), Kadt (2007), Jannuzzi (1979), Lovisolo (1990), Paiva (1987), Haddad (1991), Soares (1995), Wanderley (1984), entre outros.

## 2 | ALGUMAS INICIATIVAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1940- 1950)

Para garantir a efetividade da educação de adultos, algumas iniciativas foram importantes a partir dos anos de 1940. A experiência do Distrito Federal,

iniciada em 1933 e interrompida no ano de 1935, evidenciou o papel político e ideológico dos programas de educação de adultos. Esta experiência teve um caráter relevante não apenas para a educação de adultos, mas também para a história da educação brasileira de um modo geral. Sua contribuição se deu pelas características de sua organização, pensadas fora dos modelos das escolas noturnas, pela definição e esclarecimento de suas ideias políticas, em que o “realismo em educação” se revelou na prática educativa e não mais por meio de formulações teóricas (Soares, 1995). Além disso, a promulgação da Constituição Federal de 1934, estabeleceu a necessidade de elaborar um Plano Nacional de Educação (PNE) para coordenar e supervisionar as atividades educacionais nos diferentes níveis de ensino, dando, assim, um tratamento particular não apenas ao ensino primário, mas também à educação de adultos.

De igual modo, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, representou significativa relevância, pois realizou estudos técnicos acerca do cenário educacional brasileiro. Como consequência dos resultados desfavoráveis apresentados pelo INEP, em 1942 foi instituído o Fundo Nacional de Ensino Primário, regulamentado em 1945, com a finalidade de destinar recursos para melhorar o ensino primário e o ensino supletivo para adultos, bem como a criação do Serviço de Educação de Adultos em 1947 para coordenar as ações relacionadas a este último (Soares, 1995).

A partir desse cenário desfavorável às classes populares, a identidade da educação de adultos foi se constituindo. Em 1947, foi criada, em nível nacional, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com o objetivo de atender os apelos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em favor da educação para uma parcela significativa da população e da qualificação de mão-de-obra. No contexto em que foi desenvolvida, havia a concepção de que o indivíduo desprovido de escolarização era marginalizado e improdutivo, sendo o responsável pelo atraso do país e, por isso, precisava ser escolarizado para viver melhor em sociedade. No que se refere ao objetivo político, a CEAA ampliou as bases eleitorais, justificando a integração social da população desprovida de escolaridade e que estava à margem do processo de desenvolvimento nacional (Fávero, 2004).

As limitações da CEAA foram reconhecidas e os recursos diminuídos, abrindo espaço para outras possibilidades. Neste sentido, houve a abertura para que outros grupos buscassem estratégias para solucionar os problemas educacionais, especialmente aqueles relacionados ao analfabetismo. De acordo com Paiva (2003), o Brasil vivia um momento em que eram necessários recursos humanos qualificados para atuar principalmente no setor industrial e uma parcela significativa da população ativa se encontrava desprovida de escolarização, o que dificultaria a sua participação na vida cívica e econômica do país. Embora o discurso estivesse ligado à formação de mão-de-obra, sabemos que o mote estava muito mais ligado a dinâmica eleitoral e as reivindicações da população.

Diante desse cenário, e em resposta às dificuldades apresentadas pela CEAA, o

Ministério da Educação e Saúde procurou reforçá-la, criando a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Desse modo, a CNER, criada em 1952, buscava colaborar com a educação rural brasileira, mostrando a importância da organização comunitária para o desenvolvimento da população que residia em localidades afastadas dos centros urbanos. No entanto, a CNER não apresentou os resultados esperados pelo Ministério da Educação e Saúde e, progressivamente, os recursos foram sendo retirados, o que ocasionou a sua extinção em 1963 (Favero, 2006).

Em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que pretendia atender à população em geral. O seu surgimento está ligado ao declínio das campanhas lançadas anteriormente, o que mobilizou educadores a buscarem outras diretrizes no campo da educação.

A CNEA tinha como meta elevar o nível educacional e cultural da população carente por meio de seus programas e sua proposta era melhorar a educação em todos os níveis de ensino. A campanha, apesar de ter estudado os problemas sociais, econômicos e culturais da população e apresentado, em certa medida, resultados positivos, não conseguiu resolver o problema do analfabetismo e a resistência causada por interesses políticos, o que levou à sua extinção em 1963.

Ao longo do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), foi utilizado o slogan “cinquenta anos de progresso em cinco de governo”, sendo o seu mandato caracterizado por um clima de otimismo no que concernia ao crescimento industrial e desenvolvimento econômico do país. Para este progresso, era necessária a ampliação da oferta de educação primária para qualificar a mão-de-obra, o que atribuiu à educação de adultos um papel importante. Diante desse cenário, a formação da população adulta desprovida de escolaridade se fazia urgente, sendo os mais indicados, nesse caso, os programas de alfabetização de adultos. As três primeiras campanhas, – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) – apesar de não terem diminuído o analfabetismo em termos numéricos, inegavelmente deram passos importantes para que a educação de adultos assumisse uma nova roupagem nos primeiros anos da década de 1960.

Como resultado dos debates ocorridos a partir da década de 1950 e início de 1960, tivemos o surgimento de movimentos ligados à educação e cultura popular, sendo alguns deles apoiados pela Igreja Católica, inclusive o Movimento de Educação de Base foi criado por esta instituição. Neste sentido, a Igreja repensou o seu papel diante da sociedade e se empenhou para acompanhar e se adequar às mudanças que estavam ocorrendo no país e, por isso, não perdeu a oportunidade de apoiar estes movimentos, que eram compostos majoritariamente por jovens que almejavam reformas em prol do bem estar da população carente nos diferentes segmentos, inclusive na educação.

### 3 I AS AÇÕES DOS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR

Nos primeiros anos da década de 1960, houve mudanças significativas nos âmbitos políticos, sociais, educacionais e religiosos. Tais transformações ocorreram a partir de iniciativas lideradas por intelectuais, políticos e estudantes que se afirmavam como sujeitos comprometidos com a formação e autonomia de uma “massa” reprimida/subordinada, sendo, desse modo, simpáticos às causas dos menos favorecidos, o que ocasionou uma maior abertura para as discussões relacionadas à igualdade de direitos e à ampliação do conceito de educação popular. No entanto, isso não significou a inexistência de forças contrárias, uma vez que havia embates entre grupos sociais – conservadores/progressistas – com concepções e interesses distintos, ou seja, que representavam setores/segmentos preocupados, de um lado, em manter a estrutura vigente, de outro, aqueles que almejavam a transformação e a quebra de paradigmas.

Nesse contexto de efervescência política foi criado em 1960, o Movimento de Cultura Popular (MCP). Sendo uma iniciativa da prefeitura do Recife/PE, sob a gestão de Miguel Arraes e, estendida posteriormente para outros municípios pernambucanos, durante seu mandato de governador do estado. O MCP buscava a valorização da educação dos menos favorecidos e pretendia diminuir o índice de analfabetismo, ampliar o nível cultural da população e propiciar o diálogo entre as diferentes classes sociais.

O MCP desenvolveu, de 1961 a 1963, programas semanais via rádio com a intenção de alfabetizar adultos e, aos finais de semana, eram transmitidos conteúdos musicais e teatrais. As programações buscavam o desenvolvimento intelectual, cultural e político da população, tendo em vista uma perspectiva de justiça e igualdade social, por isso não havia um foco em determinado nível de ensino ou faixa etária, ou seja, o Movimento desenvolvia ações educativas direcionadas ao público infantil, aos adolescentes e aos adultos.

Por sua vez, o Centro Popular de Cultura (CPC), também criado em 1961, vinculado à União Nacional dos Estudantes, tinha a pretensão de despertar o entusiasmo da juventude, procurando desenvolver uma “arte popular revolucionária” por meio do teatro de rua, do cinema, da música e de cursos variados, que abordavam questões relacionadas aos problemas sociais, econômicos e políticos.

O CPC se desenvolveu em diversos estados brasileiros e, apesar de convergirem em suas ações, divergiam em termos de conceituação teórica, principalmente sobre a cultura popular, o que demonstrava a inconsonância de ideias entre os estudantes, artistas e intelectuais de esquerda. Na verdade, esse não foi o único movimento em que houve divergências em suas concepções ideológicas, pois, em certa medida, os movimentos de educação popular apresentavam tensões, contradições e ambiguidades (Lovisoló, 1990). Apesar dos equívocos e das acusações de se assentar em bases utópicas, sua trajetória foi importante para compreendermos o debate político e ideológico no início dos anos de 1960 em torno da educação e da cultura popular. O CPC começou a enfrentar dificuldades

financeiras para desenvolver suas atividades, sendo extinto em 1964.

Nos primeiros anos da década de 1960, houve também a experiência educacional desenvolvida por Paulo Freire. O educador preconizava uma educação conscientizadora, capaz de levar os indivíduos a refletirem acerca de suas próprias histórias, a transformarem suas realidades e de reconhecerem a importância de uma sociedade livre da opressão. Na visão do educador, a construção do conhecimento se dava pela participação, diálogo, respeito e troca de experiências. Neste sentido, todos os sujeitos deveriam construir seus conhecimentos, valorizar o outro e buscar a produção do saber a partir da sua própria cultura.

A educação defendida por Freire (2001) buscava preparar o educando como ser pensante e capaz de transformar o meio e a sociedade em que vivia, tornando-a, dessa forma, mais justa, solidária e humana. Além disso, propiciava a consciência crítica, superando a visão preconcebida de que os indivíduos analfabetos eram incapazes de pensar e tomar decisões criticamente. Paulo Freire acreditava que a expressão “educar” estava associada à infância, que carecia de guardiões, o que não era o caso dos adultos, uma vez que representam a ideia de maturidade, experiência e responsabilidade.

Ainda na década de 1960, outra experiência que contribuiu para a alfabetização de adultos foi o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e financiado pelo Governo Federal. Este Movimento iniciou suas atividades em 1961 e pretendia alfabetizar adultos nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte. A ideia de criar escolas radiofônicas para desenvolver as atividades do MEB ocorreu a partir do momento em que o candidato à presidência da República Jânio Quadros realizou visita eleitoral a Sergipe e conheceu as ações desenvolvidas pela escola radiofônica da Diocese de Aracaju. Esta tinha como objetivo ensinar adultos camponeses a ler e a escrever. Na ocasião, Jânio Quadros e Dom José Távora, responsáveis pelas escolas radiofônicas, discutiram a possibilidade de criar um programa educativo via rádio, a fim de proporcionar às classes menos favorecidas o direito à educação (Kadt, 2007).

No início do mandato de Jânio Quadros foi firmado um acordo por meio do Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, entre a Igreja Católica e a União. Esse Decreto estabelecia um plano de trabalho quinquenal (1961-1965), podendo ser prorrogado. Para a execução das atividades, o governo federal disponibilizaria bimestralmente cerca de cento e cinquenta milhões de cruzeiros para a CNBB criar em torno de quinze mil escolas radiofônicas (MEB, 1966). O governo de Jânio Quadros foi breve, Jânio renunciou com apenas sete meses no cargo. Após a renúncia, assumiu a Presidência da República o vice João Goulart, que permaneceu de setembro de 1961 a abril de 1964, momento em que foi deposto. (Skidmore, 1982).

No governo de João Goulart, buscou-se por meio do “programa das reformas de base” conquistar a “emancipação política” do país e, para isso, era necessário que o Brasil fosse progressivamente se desvinculando da dependência dos países estrangeiros e suas

agências financeiras. O presidente da república defendia nos discursos reformas estruturais e que o peso delas, não recaísse apenas nos chamados “menos afortunados”. Tais reformas, deveriam estimular o desenvolvimento industrial, a reestruturação da produção agrária, a integração do mercado interno, aliando assim, o desenvolvimento econômico, ao desenvolvimento social, ou seja, a justiça e a paz. Na concepção de João Goulart, as reformas de base, transformaria o Brasil em uma “nação forte e dependente”, e isso, ampliaria e fortaleceria o mercado interno, dependendo cada vez menos de outros países. Para atingir estes objetivos algumas medidas seriam necessárias, como por exemplo, as reformas eleitoral, tributária, bancária, cambial, administrativa, universitária, urbana e agrária (Silva, 2019).

Foi neste contexto de efervescência política que a CNBB elaborou um plano educativo e buscou desenvolver a educação de base via escolas radiofônicas, junto à população menos favorecida, priorizando, assim, as regiões cujos indicadores sociais e econômicos apresentavam mais vulnerabilidade e desigualdades sociais (Wanderley, 1984).

A existência de emissoras católicas foi fundamental para atingir as populações do meio rural, uma vez que o difícil acesso às regiões mais longínquas e a falta de recursos deixavam a população campesina à margem da sociedade. O MEB, nos primeiros anos de atuação, tinha o intuito de oferecer à população rural uma educação de cunho conscientizador. Em seu trabalho, procurava formar o indivíduo dentro do contexto em que estava inserido, valorizando a realidade cultural e mostrando as possibilidades de escolha, bem como os caminhos mais viáveis para a sua realização.

Para atingir esse propósito, o trabalho desenvolvido pelo MEB era realizado por monitores, acompanhados por supervisores que visitavam os contextos locais onde o MEB empreendia suas ações. Procuravam, com isso, conhecer os desafios e as possibilidades para, coletivamente, buscarem soluções para as situações-problema, possibilitando aos estudantes a oportunidade de ação e de engajamento em diferentes atividades. Em suas práticas pedagógicas, o MEB buscou sensibilizar o homem perante a sociedade por meio de motivações e mudanças de atitudes, conduzindo-os ao processo de politização (Paiva, 2009).

A partir de 1964, a relação do Estado com a Igreja Católica, principalmente com o grupo denominado progressista, começou a ser abalada em função de questões políticas e ideológicas, o que impactou diretamente no trabalho que estava sendo desenvolvido pelo MEB. No entanto, uma ala da Igreja Católica buscava um diálogo conciliador, argumentando que não era partidária, ou seja, a Igreja Católica se apresentava como isenta de ideologias e questões políticas.

Diante da nova ordem vigente, os sistemas do MEB foram temporariamente suspensos e a cartilha “Viver é lutar” apreendida. De acordo com Fávero (2006), foram impressos cerca de 50 mil exemplares desta cartilha, sendo distribuídas, no início de 1964, para os sistemas do Nordeste, alguns do Norte e de Minas Gerais. Destes impressos,

foram apreendidos pela polícia aproximadamente 3 mil exemplares que se encontravam na gráfica no estado da Guanabara. Nesse contexto, todos os movimentos de educação e cultura popular foram fechados e apenas o MEB conseguiu, a partir de muitas negociações com o Estado, contornar a situação e retomar suas atividades.

A partir de 1964, o MEB passou a enfrentar dificuldades em consequência não apenas das suas atividades de cunho mais conscientizador, mas também pela relação divergente estabelecida no âmbito político e pelos cortes de recursos financeiros essenciais para a continuação do trabalho. Tais divergências acentuaram o nível de desconfiança do Estado, que foi retirando a autonomia da Igreja e abalando os acordos estabelecidos em prol da educação de adultos (Kadt, 2007).

Os embates, nessa conjuntura, fizeram com que parte do episcopado refletisse acerca do seu papel, cedendo às pressões do governo, redefinindo os objetivos e as diretrizes do MEB. No entanto, nem todos os bispos e sistemas do MEB estavam abertos às mudanças, o que foi entendido como enfrentamento e resultou em punições que o Estado julgava necessárias.

A partir da análise empreendida, constatamos que os sistemas do MEB dispostos a se adequarem à nova ordem vigente modificaram o conceito de conscientização criado anteriormente e passaram a ter como fins a “[...] evangelização; depois a alfabetização, a catequese, a formação religiosa, a transmissão de conhecimentos gerais [...], a formação de liderança, a orientação pedagógica e a valorização de critérios” (Fávero, 2006, p. 114). Aqueles que se recusaram à mudança, foram acusados de comunistas, marxistas e subversivos e punidos por isso.

Em meio a um clima de desconfianças e acusações, o MEB reformulou suas ideias, seus objetivos e metodologia para sobreviver a este período. De acordo com Kadt (2007), no auge do regime militar, o MEB atuou muito mais na perspectiva de catequização do que de conscientização. Kadt (2007, p. 229) acrescenta que “[...] a maioria dos documentos do Movimento publicados depois do golpe de abril de 1964 mostram enorme resistência em discutir conflitos e injustiça, tanto quanto métodos de superá-los, a não ser em termos abstratos gerais”. Desse modo, o MEB, em algumas regiões, assumiu uma posição menos comprometida com as lutas em prol das desigualdades sociais. No que se refere aos estados que não se adequaram à nova ordem, os sistemas do MEB foram fechados.

Esse contexto foi marcado, portanto, pela repressão e intensa fiscalização. A censura, a partir desse ponto, foi instaurada e o cerco imposto pelo governo, aos poucos, foi se fechando. De acordo com Kadt (2007), o MEB ficou “sob fogo cruzado” e alguns bispos resolveram se aliar aos que não concordavam com as atividades desenvolvidas pelo Movimento na luta contra a opressão e as desigualdades. Dessa forma, o clima entre a Igreja e o Estado se tornou cada vez mais tenso, pelo menos para uma parcela do episcopado. Diante das divergências entre a Igreja e o Estado, a situação do MEB ficou insustentável e, a partir de 1967, o Movimento começou a perder espaço em vários Estados

brasileiros, sofrendo uma perda progressiva no quantitativo de sistemas, das escolas e do número de matriculados.

Em meio às divergências políticas e ideológicas, à falta de recurso e à desconfiança por parte do Estado, a Igreja Católica teve reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo MEB internacionalmente. Em 1968, a UNESCO recebeu cerca de 49 candidaturas para o prêmio Mohammad Reza Pahlavi e, dentre os concorrentes, estava o Movimento de Educação de Base, o qual foi o vencedor. Os jurados do concurso foram unânimes na concessão do prêmio, reconhecendo o seu esforço para alfabetizar adultos via escolas radiofônicas, além das contribuições para o desenvolvimento econômico, social e cultural das regiões menos favorecidas.

Apesar deste reconhecimento, os últimos anos da década de 1960 foram marcados por uma forte crise financeira do MEB e na região Norte não foi diferente. Esse aspecto refletiu diretamente em sua estrutura, no trabalho pedagógico e no treinamento dos coordenadores, supervisores e monitores. Desse modo, o MEB buscou algumas alternativas, como por exemplo, o auxílio de organizações internacionais, que enviavam recursos para vários sistemas do MEB.

## **4 | A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO PERÍODO MILITAR**

Em 1964, o país vivenciou uma ruptura política, o que impactou vários setores, inclusive o educacional, em todos os níveis de ensino. Os movimentos de alfabetização de adultos foram sendo redefinidos, pois suas ações representavam riscos aos interesses da classe dominante. O Estado exercia uma função coercitiva, com a finalidade de normatizar as relações sociais e, desse modo, a alfabetização de adultos foi repensada (Haddad; Di Pierro, 2000).

Nesse cenário, o governo federal lançou uma campanha nacional de alfabetização de adultos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio da Lei nº 5.379/1967 e, no ano de 1971, o Ensino Supletivo, que foi normatizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/1971). O MOBRAL se vinculou ao Ministério do Planejamento, o que atribuiu à educação um direcionamento técnico e econômico, passando a ser operado como instrumento para consolidar os princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade. Esse movimento foi fruto do trabalho de um grupo interministerial que tinha a pretensão de buscar recursos e elaborar propostas para a alfabetização de adultos (Haddad, 1991).

O MOBRAL teve como presidente o economista Mário Henrique Simonsen, que juntamente com o Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, lançou o movimento em todo o país e articulou mecanismos para a obtenção de recursos amplos, o que facilitaria a sua expansão. Esses recursos “[...] foram obtidos com a opção voluntária para o MOBRAL de 1% do imposto de renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda

líquida da Loteria Esportiva. Com isso, disporia o MOBRAL de recursos amplos e ágeis de caráter extra-orçamentário” (Haddad, 1991, p. 83-84). Para facilitar a arrecadação, pregou-se o discurso de que o MOBRAL ajudaria no desenvolvimento do país, eliminando, assim o analfabetismo até 1980 e contribuiria com a qualificação da mão-de-obra dos trabalhadores alfabetizados.

Inicialmente, o MOBRAL atuou em duas frentes de trabalho: o Programa de Alfabetização Funcional (PAF), criado em 1970, e o Programa de Educação Integrada (PEI), em 1971, que se equiparavam a um curso compacto de primeira à quarta série do ensino primário, sendo criados outros programas ao longo da década de 1970. Para facilitar a execução de suas atividades, o movimento criou uma estrutura hierárquica em que centralizou, em seu escritório Central, no Rio de Janeiro, as decisões acerca das orientações gerais, da supervisão pedagógica e da produção de materiais didáticos.

O MOBRAL criou esta estrutura com intuito de garantir o controle das decisões. Para isso, estabeleceu o Secretariado Executivo (SEXEC), o qual deliberava sobre as diretrizes gerais dos programas, repassava as Coordenações Estaduais (COEST) que, por sua vez, acompanhavam as Comissões Municipais (COMUN), compostas por coordenadores e supervisores responsáveis pela fiscalização das atividades. As Comissões Municipais estavam atentas aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, principalmente no que se refere ao planejamento pedagógico que se encontrava previamente estabelecido, cabendo aos monitores apenas colocá-lo em prática (Coelho, 2007).

Os supervisores tinham um papel importante na COMUN, por isso, para cumprirem suas funções, era necessário capacitá-los, sendo realizados encontros nacionais com representantes do Secretariado Executivo no Rio de Janeiro. Paiva (2003) resalta que tais encontros geravam desperdício de recursos, já que o objetivo era difundir a ideologia do movimento, bem como reforçar os vínculos de lealdade entre os supervisores e o Secretariado Executivo, uma vez que as discussões ocorriam em clima festivo e de entusiasmo, principalmente daqueles que viajavam de avião e visitavam o Rio de Janeiro pela primeira vez.

Em nome do desenvolvimento e do progresso, o MOBRAL lançou um discurso com o intuito de convencer a sociedade de que os problemas enfrentados no país eram exclusivamente de ordem educacional, colocando o analfabetismo como o único responsável pelo atraso. Nesse sentido, o indivíduo alfabetizado desempenharia com mais eficiência o papel a ser desempenhado no âmbito profissional (Jannuzzi, 1987).

O MOBRAL, nos primeiros anos, dedicou-se mais à sua organização do que à erradicação do analfabetismo propriamente dito, o que gerou crise no movimento. Além disso, perceberam que a autonomia das Coordenações Estaduais estava causando divergências na forma como deveriam ser conduzidas as suas ações, o que ocasionou, em 1972, a substituição do secretário executivo. O engenheiro Arlindo Lopes Corrêa, então, passou a assumir o cargo, tendo a educadora Terezinha Saraiva como secretária executiva

que logo sinalizou desacordo com a proposta do MOBREAL, devido a forma como estava sendo concebido, quanto ao tempo destinado à alfabetização, os critérios estabelecidos para avaliar a leitura e a escrita dos alunos e os resultados divulgados. Acreditava que a crise estava ligada aos aspectos pedagógicos e não aos técnicos. Por estas divergências, Terezinha Saraiva foi afastada do cargo em 1974 (Haddad, 1991).

Embora o MOBREAL pregasse o discurso de que não era centralizador, havia divergência entre o discurso oficial e a realidade vivenciada na prática. Nesse sentido, Haddad (1991) salienta que a proposta pedagógica do movimento não teve a participação de educadores e o MOBREAL estava sendo desenvolvido em um contexto que havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio por parte da oposição e intensa campanha na mídia o que, de certa forma, favorecia a obtenção de um maior êxito em seus objetivos.

Em 1972, a UNESCO convocou os países a participarem da III Conferência Internacional de Educação de Adultos (III CONFINTEA), realizada em Tóquio. Dentre as sugestões propostas, destacou-se a ampliação do conceito de educação em todos os níveis de ensino e faixas etárias, pois acreditavam que o desenvolvimento educacional, econômico e cultural dos países só seria possível a partir de uma concepção mais ampla e a educação de adultos passaria a adotar uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (Coelho, 2007).

Diante dessas recomendações, o MOBREAL, aos poucos, foi redirecionando suas ações e formatando outras propostas para atender os anseios da UNESCO e da sociedade brasileira. Além dos programas existentes – Alfabetização Funcional e Educação Integrada – foram criados os programas de desenvolvimento comunitário; programa cultural; campanha esporte para todos; programa de profissionalização: corte, costura, empregadas domésticas; programa diversificado de ação comunitária; autodidatismo; educação comunitária para a saúde e para o trabalho e programa pré-escolar (Coelho, 2007).

O MOBREAL, em meados da década de 1970, teve seu prestígio e recursos comprometidos e a partir disso, utilizou como estratégia a implantação do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar para atender crianças na faixa etária de 7 a 14 anos. Como estava perdendo espaço, resolveu expandir seu atendimento para receber mais recursos do governo. Isso acabou gerando um esvaziamento nas classes de alfabetização de adultos, surgindo muitas acusações sobre supostas irregularidades administrativas na forma de aplicar os recursos e na manipulação dos índices de analfabetismo. Segundo Paiva (2003), as causas para as divergências dos dados publicados eram os de que os “[...] alunos que já haviam frequentado o MOBREAL e que voltavam novamente; alunos fantasmas, alunos com menos de 15 anos que eram computados nas estatísticas e alunos não alfabetizados que eram aprovados” (2003, p. 370). Diante de críticas e acusações, o Senado Federal instalou, em 1976, uma Comissão Parlamentar de Inquéritos (CPI) contra o MOBREAL. Concluiu-se que o movimento estava desenvolvendo atividade inconstitucional, pois não era sua função alfabetizar crianças, e sim da escola pública regular.

Em linhas gerais, o MOBRAL Central adotou uma metodologia autoritária e antidialógica, definiu os conteúdos programáticos, cabendo ao monitor apenas seguir as prescrições estabelecidas, embora pregasse o discurso entusiasta de que estava combatendo o analfabetismo e, conseqüentemente, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social da população brasileira (Haddad, 1991). A partir dos dados do IBGE de 1980, foi possível perceber que o objetivo proposto pelo MOBRAL de erradicar o analfabetismo em dez anos não foi atingido, uma vez que ainda havia aproximadamente 25,8% de analfabetos no Brasil, ou seja, 19.356.092 de analfabetos, com 15 anos ou mais.

O MOBRAL foi um dos programas de alfabetização de adultos que mais recebeu recursos do governo federal. No entanto, os resultados apresentados não foram satisfatórios, uma vez que, em 1980, o país ainda se encontrava em situação delicada quanto ao analfabetismo, que estava na cifra dos 19 milhões e os dados do IBGE revelam que a situação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste eram as mais preocupantes. Diante deste cenário, o MOBRAL começou a perder espaço, sendo extinto em 1985 e teve como programa sucessor a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, a Fundação Educar (Soares, 1995).

No que se refere às leis que tratavam do direito à educação das pessoas que não tiveram, por alguma razão, o acesso à escola na idade apropriada, percebemos que é recente, posto que apareceu apenas na década de 1970, na Lei nº 5.692/1971, a qual atribuiu o capítulo IV ao ensino supletivo. O Art. 24, na alínea a e b, estabelecia o direito de “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”.

A Lei nº 5.692/1971 reformulou o ensino de primeiro grau para oito anos e o de segundo grau para três anos, ficando estruturado da seguinte forma: o ensino de primeiro grau (1ª a 8ª série), com obrigatoriedade para alunos na faixa etária de 7 a 14 anos e o ensino de segundo grau distribuído em três anos, tendo como principal objetivo a profissionalização. Desse modo, o ensino supletivo também sofreu mudanças, dentre elas, a idade mínima de 18 anos para o primeiro grau e de 21 anos para o segundo grau. No que se refere ao estabelecimento da certificação, visava a qualificação de mão-de-obra para atender ao mercado de trabalho e atribuiu aos estados a responsabilidade de acompanhamento e controle dos exames e cursos supletivos, gerando assim diferenças no modo de execução dessa modalidade nos diversos estados brasileiros. Além dessas alterações, foi assegurado no capítulo V, Art. 32, que “o pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação”.

Ao longo da década de 1970, o ensino supletivo sofreu várias críticas em relação à forma como foram pensadas as estruturas administrativas, os conteúdos programáticos,

os materiais didáticos e as metodologias adotadas. A argumentação era de que o ensino regular estava sendo reproduzido, o que infantilizava os alunos e, por isso, era necessário levar em consideração as especificidades e a faixa etária desses sujeitos.

Outra questão para a qual Haddad (1991) chama a atenção é o perfil dos alunos matriculados no ensino supletivo. Para o autor, estes estudantes em sua maioria eram jovens, solteiros, de origem rural, trabalhadores ligados ao setor terciário da economia, assumindo jornadas diárias superiores a oito horas, com rendimento entre um e dois salários mínimos, que eram empregados em parte para o auxílio familiar.

## 5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo dos períodos, o país vivenciou mudanças políticas e ideológicas, que impactaram vários setores, inclusive o educacional. Assim como em outros níveis de ensino, a Educação de Adultos foi sendo redefinida, suas campanhas e movimentos de educação e cultura popular foram extintos ou redimensionados. Desse modo, a educação de adultos no Brasil foi se metamorfoseando ao longo do tempo e as campanhas e os programas para alfabetizar adultos apresentaram bases filosóficas e concepções de educação diferentes, pois estavam atreladas ao processo político, econômico e social de cada contexto histórico.

As ações direcionadas à educação de adultos no Brasil, embora tenham avançado nas últimas décadas, ainda têm um longo caminho a percorrer, uma vez que a população de 15 anos ou mais desprovidas de escolaridade é de aproximadamente 6,6%, o que equivale a cerca de 11 milhões de pessoas (IBGE/PNAD, 2019). As discussões e ações acerca deste tema se tornaram mais efetivas a partir dos anos finais de 1940. Desde então, o percentual de pessoas sem escolaridade começou a cair, mas foi na década de 1960 que o cenário revelou mudanças mais progressivas.

Os debates dos anos de 1950 e 1960 resultaram no surgimento de diversos movimentos ligados à educação e à cultura popular e muitos deles foram apoiados pela Igreja Católica, que, em certa medida, estava repensando o seu papel diante da sociedade. Neste cenário, foram muitas as mudanças nos âmbitos políticos, sociais, educacionais e religiosos, sendo lideradas por intelectuais, políticos e estudantes comprometidos com as causas dos menos favorecidos, mas isso não significou a inexistência de forças contrárias.

## REFERÊNCIAS

COELHO, Leni Rodrigues. *Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBRAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980)*. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

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.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HADDAD, Sergio. *Estado e Educação de Adultos (1964-1985)*. 1991. 360f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens e Adultos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, mai/jun/jul/ago. 2000, n. 714, p. 108-130.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. *Confronto Pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

KADT, Emanuel de. *Católicos Radicais no Brasil*. Brasília: UNESCO/MEC, 2007.

LOVISOLO, Hugo. *Educação Popular: maioria e conciliação*. Salvador: UFBA, 1990.

PAIVA, Marlúcia Medeiros de (et al.). *As Escolas Radiofônicas de Natal: uma história construída por muitos (1958-1966)*. Brasília: Liber Livro/UFRN; Natal: 2009.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

SKIDMORE, E. Thomas. *Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-1964)*. Tradução de Ismênia Tunes Dantas. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SILVA, Aline de Vasconcelos. João Goulart e as reformas de base. *Revista Textos e Debates*, Boa Vista, n. 32, p. 5-20, jan/jun. 2019.

SOARES, Leônicio José Gomes. *Educação de Adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1995.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educar Para Transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984.

**A**

Acessibilidade 41, 42, 43, 44, 61, 112, 113, 114

Adultos 9, 18, 27, 28, 29, 30, 31, 38, 39, 40, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 96, 104

Alfabetização 66, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 119, 120, 123, 124, 125

Ambiental 138, 139, 140, 142, 144, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 195

Ambiente 8, 20, 24, 25, 26, 32, 33, 43, 46, 48, 61, 77, 85, 90, 101, 110, 112, 113, 115, 117, 118, 121, 122, 131, 135, 139, 140, 144, 145, 148, 149, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 174, 175, 179, 182, 186

Análise 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 33, 35, 44, 46, 47, 54, 61, 70, 77, 90, 92, 99, 103, 111, 119, 134, 138, 143, 156, 157, 170, 173, 176, 178, 183, 186, 189, 194

Aprendizagem 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 57, 58, 73, 86, 87, 93, 102, 104, 108, 110, 114, 116, 117, 118, 123, 124, 125, 165, 170, 171, 172, 174, 175, 179, 180, 182, 183, 185, 186, 187, 189, 192, 195

Arte 51, 67, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 125, 135, 153

Atividades 24, 34, 35, 36, 37, 38, 48, 57, 58, 65, 68, 69, 70, 72, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 100, 101, 102, 107, 115, 141, 143, 146, 147, 149, 179, 181, 182

Aula 22, 27, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 44, 45, 47, 72, 82, 83, 84, 88, 102, 109, 114, 115, 124, 159, 161, 164, 165, 166, 168, 172, 174, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188

Avaliação 36, 44, 45, 85, 96, 97, 115, 183, 186, 191

**B**

Brasil 1, 19, 21, 23, 26, 32, 39, 44, 48, 54, 55, 59, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 74, 75, 76, 81, 82, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 101, 110, 111, 115, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 130, 140, 142, 157, 161, 164, 166, 168, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194

**C**

Ciência 39, 52, 63, 65, 81, 83, 92, 97, 98, 99, 122, 131, 135, 145, 146, 148, 156, 157, 158, 163

Covid-19 45, 126, 127, 130, 134, 135

Crianças 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 73, 90, 92, 115, 119, 120, 122, 123, 149, 164, 165, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176

Cultura 6, 15, 19, 26, 30, 39, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 75, 88, 89, 120, 128, 131, 133, 134, 141, 147, 154, 164, 178, 192

**D**

Desenvolvimento 20, 22, 30, 31, 32, 34, 44, 45, 53, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 79, 81, 83, 90, 97, 101, 102, 108, 113, 114, 120, 123, 135, 143, 147, 148, 150, 153, 154, 155, 157, 162, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 186, 190, 195

Docente 28, 29, 74, 99, 100, 104, 106, 109, 114, 117, 118, 181, 182, 186, 188, 193

**E**

Educação 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 37, 39, 40, 43, 44, 48, 49, 52, 54, 55, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 124, 126, 127, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 142, 147, 148, 149, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 178, 180, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195

Educação básica 49, 82, 88, 120, 164, 168, 178

Educação física 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 112, 114, 178

Ensino 20, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 48, 49, 55, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 81, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 122, 124, 125, 156, 157, 158, 163, 164, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 190, 192, 193, 195

Escola 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 34, 35, 39, 51, 52, 56, 60, 68, 73, 74, 81, 82, 83, 84, 85, 91, 92, 93, 94, 98, 112, 114, 120, 124, 125, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 164, 168, 171, 172, 173, 175, 182, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193

Estudantes 22, 23, 31, 33, 42, 67, 69, 75, 96, 113, 151, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 190, 191

**F**

Federal 15, 16, 27, 39, 41, 42, 44, 48, 49, 54, 63, 64, 65, 68, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 111, 113, 136, 176, 193, 195

Formação 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 39, 42, 43, 48, 61, 65, 66, 67, 70, 80, 81, 90, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 121, 157, 158, 163, 164, 167, 168, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 186, 188, 193

**G**

Gestão 19, 20, 23, 67, 98, 112, 113, 152, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186

**I**

Inclusão 28, 33, 35, 41, 42, 43, 48, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 174

Infantil 3, 4, 14, 15, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 67, 106, 115, 120, 121, 124, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 193, 195

**L**

Leitura 30, 32, 36, 38, 44, 51, 73, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 134, 143, 170, 171, 172, 173, 174

Liberdade 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 54, 107, 118, 128, 130, 133, 135, 147, 152, 187, 189

**M**

Metodologia 30, 35, 40, 42, 46, 54, 70, 74, 88, 98, 99, 102, 108, 109, 111, 158, 186

**N**

Necessidade 19, 31, 34, 38, 55, 65, 81, 115, 127, 134, 135, 139, 144, 148, 157, 161, 163, 166, 167, 175, 180, 181, 182

**O**

Oralidade 28, 30, 37, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176

**P**

Pedagogia 27, 31, 41, 158, 178, 187, 189, 194, 195

Período 11, 12, 31, 45, 46, 52, 53, 54, 56, 64, 70, 71, 80, 81, 90, 94, 119, 126, 129, 130, 134, 150, 151, 180

Possibilidade 20, 38, 68, 81, 118, 123, 139, 171, 174, 186, 190, 192

Práticas 19, 20, 22, 37, 39, 41, 42, 44, 46, 52, 64, 69, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 109, 110, 113, 115, 120, 124, 131, 138, 141, 147, 156, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 172, 174, 179, 183, 186, 187, 191, 195

Prisão 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26

Problemas 4, 10, 14, 30, 31, 34, 35, 38, 65, 66, 67, 72, 110, 129, 130, 141, 148, 153, 156, 157, 160, 161, 163, 166, 167, 169, 181

Professores 22, 31, 32, 39, 58, 81, 84, 85, 88, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 156, 157, 158, 159, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 180, 181, 182, 184, 185, 186

**Q**

Química 80, 96, 99, 100, 102, 103, 106, 108, 110, 111, 150

**S**

Sociedade 19, 20, 22, 25, 26, 30, 49, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 72, 73, 75, 79, 81, 82, 94, 96, 97, 101, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 124, 128, 129, 130, 133, 134, 136, 139, 140, 141, 147, 154, 157, 161, 163, 165, 168, 176, 189, 193

**T**

Tecnologias 28, 29, 30, 31, 32, 37, 39, 60, 62, 111, 144, 145

Trabalho 21, 24, 25, 28, 30, 32, 34, 37, 41, 42, 43, 44, 46, 50, 51, 54, 55, 56, 58, 60, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 99, 100, 102, 104, 110, 114, 117, 118, 123, 135, 136, 141, 143, 146, 147, 148, 149, 162, 164, 170, 171, 172, 174, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 194

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)



[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)



# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e  
o saber e o fazer educativos

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)



[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)



# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e  
o saber e o fazer educativos