



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

POLYANNA SILVA GORONCI

**POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS (1945-1965):
DISCURSOS DA UNESCO**

VITÓRIA

2023



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

POLYANNA SILVA GORONCI

**POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS (1945-1965):
DISCURSOS DA UNESCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Educação e Linguagens, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo.

VITÓRIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

POLYANNA SILVA GORONCI

POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS (1945-1965): DISCURSOS DA UNESCO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 20 de Junho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo - PPGE

FERNANDA ZANETTI BECALLI
BECALLI:0781609470

1

Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Universidade Federal do Espírito Santo

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

G672p Goronci, Polyanna Silva, 1986-
Políticas de alfabetização de adultos (1945-1965): : Discursos da Unesco / Polyanna Silva Goronci. - 2023.
177 f. : il.

Orientadora: Cláudia Maria Mendes Gontijo.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. políticas de alfabetização de adultos. 2. discurso. 3. Unesco.
I. Gontijo, Cláudia Maria Mendes. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

Dedico este trabalho à minha querida avó materna, Anézia Macedo Santos da Silva, que partiu para a eternidade recentemente, quando este trabalho já estava concluído, aguardando a defesa. Com 92 anos e mãe de 18 filhos, a descendência de vovó está na quinta geração. Sinto uma honra enorme em fazer parte dessa incrível história! Sua experiência de vida foi atravessada, nos últimos anos, pelo Alzheimer, porém, quando as palavras ainda marcavam sua memória, sempre evidenciou que gostaria de ter estudado mais, não fossem as condições sociais adversas da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é amor e graça, por ter me conduzido em todos os momentos de realização deste trabalho, concedendo a paz necessária para cumprir cada etapa.

A todos/as os/as autores/as, pesquisadores/as e estudiosos/as por terem publicado os seus trabalhos e, assim nos concederam a oportunidade de reflexão e diálogo com suas obras, fazendo com que os grandes elos da corrente discursiva se multipliquem.

A Leonardo, meu esposo, por ter mantido com carinho e dedicação a roda girando das atividades ordinárias da nossa vida; e a Theo e Arthur, meus filhinhos amados, por serem a minha luz!

À minha família: Vantuil (pai), Vanuza (mãe), Vagner (irmão), Diana (irmã), Davi, Júlia, Lunna e Luiz (sobrinhos), tão presentes e amorosos, por sempre me lembrarem da possibilidade de uma vida mais plena e da maravilha de estarmos juntos nesta jornada.

À Madá, minha sogra, por ter me apoiado com os cuidados cheios de afeto com o Theo, fazendo com que os dias do pequeno fossem bastante divertidos.

À Alina Bonella pela leitura envolvida e atenciosa na revisão textual do Projeto de Pesquisa e, também, deste relatório final.

Às professoras que compõem a banca: Edna Oliveira e Fernanda Becalli por terem aceitado o convite para dialogar sobre a alfabetização de adultos nesta pesquisa.

À minha querida orientadora, Cláudia Gontijo, por quem nutro profunda admiração e carinho, desde os tempos da faculdade de Pedagogia da Ufes. Sou grata por compartilhar tanto conhecimento de forma comprometida e encantadora.

Os discursos que circulam no espaço social são submetidos à ordem do poder, não são todos equivalentes. Os usos linguísticos podem ser o espaço da pertença, mas também da exclusão, da separação e até da eliminação do outro. Por isso, a língua não é um instrumento neutro de comunicação, mas é atravessada pela política, pelo poder, pelos poderes (FIORIN, 2009, p. 164).

RESUMO

Este trabalho intenta compreender os discursos da Unesco sobre alfabetização de adultos no período de 1945 a 1965. Adota a perspectiva de linguagem bakhtiniana, que é enunciativo-discursiva, materializando-se nos múltiplos contextos de interação verbal. Dialoga com três concepções: de História (LE GOFF, 1990), compreendida como movimento, recorrendo ao passado para buscar, nos contextos sociais e culturais, os fios condutores, tanto dos discursos quanto das práticas que permanecem no presente; de política (BALL, 2011; FIORIN, 2009, 2020), que carrega a noção de ideologia dominante, subjaz ao contexto do tempo histórico em que é aplicada ou desenvolvida, está essencialmente vinculada às vozes autorizadas que circulam socialmente, retroalimenta-se na vida cotidiana por meio do dialogismo ininterrupto e é encarnada por sujeitos ativos; e de alfabetização (GONTIJO, 2002, 2007, 2008, 2014), que concebe o processo de apropriação da leitura e da escrita como uma prática sociocultural que deve ser, desde o início, responsável por proporcionar a constituição de sujeitos que compreendam a realidade em que vivem, considerando todas as suas contradições, e nela tenham condições de intervir, por meio de reflexões e ações responsivas e não reprodutivas. Fundamenta-se, teoricamente, nos seguintes autores: Bakhtin (2005, 2009, 2011, 2020), Freire (2011), Geraldi (2004, 2010, 2011, 2013, 2018), Goulart (2013) e Ponzio (2010). Aporta, metodologicamente, as orientações da abordagem qualitativa sob orientação sócio-histórica, por meio da pesquisa documental (FREITAS, 2002, 2003; GIL, 2009). Conclui que os países mais empobrecidos estruturaram suas políticas internas na área da educação, ancorando-se nas resoluções dos Organismos Internacionais, por motivos que permeiam o financiamento e a direção de uma lógica global de formação de mão de obra adaptada ao mercado. No caso específico desta pesquisa, as campanhas e programas de alfabetização de adultos que foram implementadas no Brasil e em outros países nos anos de 1945 a 1965 tiveram influências políticas e pedagógicas da Unesco.

Palavras-chave: políticas de alfabetização de adultos; discurso; Unesco.

ABSTRACT

The aim of this work is to understand the UNESCO speeches on adult literacy in the period from 1945 to 1965. It uses the bakhtinian language perspective, which is enunciative-discursive, resulting in the multiple verbal interaction contexts. The study dialogues with the conceptions of: History (LE GOFF, 1990), acknowledged as a movement, relying on the past in order to seek, in the social and cultural contexts, the common themes for the speeches and practices that remain in the present, as well; politics (BALL, 2011; FIORIN, 2009, 2020), which conveys the notion of dominant ideology, underlies the context of historic time in which is applied or developed, is essentially linked to the authorized voices that circulate socially, undergoing daily feedback through a continuous dialogism and it is embodied of active subjects; and literacy (GONTIJO, 2002, 2007, 2008, 2014), which conceives the appropriation process of reading and writing as a social-cultural practice that must be, since the beginning, responsible for providing the constitution of subjects who are able to understand the reality they live in, taking into consideration all the contradictions, and on it, find the conditions to intervene, through reflections and responsive and non-reproductive actions. It is theoretically based on the following authors: Bakhtin (2005, 2009, 2011, 2020), Freire (2011), Geraldi (2004, 2010, 2011, 2013, 2018), Goulart (2013) and Ponzio (2010). It provides, methodologically, the guidelines related to the qualitative approach under social-historical orientation, through the document search (FREITAS, 2002, 2003; GIL, 2009). The work concludes that the most impoverished countries structure their internal policies in the field of education, grounding in the resolutions of International Agencies, for reasons that permeate the financing and direction of an overall logic workforce training adequate to the market. Specifically, in this research, the campaigns and the adult literacy programs implemented in Brazil and in other countries from 1945 to 1965 were politically and pedagogically influenced by UNESCO.

Keywords: Adults literacy policies; speech; UNESCO.

LISTA DE FOTOGRAFIA

Fotografia 1	Primeira Conferência Geral da Unesco.....	90
Fotografia 2	Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina.....	94
Fotografia 3	Annuaire Internacional de l'Éducation et de l'Enseignement.....	105
Fotografia 4	Jaime Torres Bodet, no quadro "Campeones de la Alfabetización"	126
Fotografia 5	Manoel Bergström Lourenço Filho, no quadro "Campeones de la Alfabetización"	127
Fotografia 6	Exemplo de lição de cartilha brasileira para adultos.....	138

LISTA DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIE	Bureau International d'Éducation
Caps	Centro de Atendimento Psicossocial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
Ceplar	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CF	Constituição Federal
CIIP	Conferências Internacionais de Instrução Pública
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
Confintea	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
Crefal	Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina
DGPB	Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil
EA	Educação do Adulto
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Ideb	Índice de Desenvolvimento Humano
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Mova	Movimento de Alfabetização
Neja	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
Nepales	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária

Pema	Programa Experimental Mundial de Alfabetização
Planfor	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Sesi	Serviço Social da Indústria
SME/Goiânia	Secretaria Municipal de Educação
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
1	REVISÃO DE LITERATURA: UMA APROXIMAÇÃO COM PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS.....	18
1.1	DIÁLOGOS COM AS PESQUISAS: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM QUESTÃO.....	22
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	60
2.1	PERSPECTIVA DE LINGUAGEM BAKHTINIANA.....	60
2.1.1	Compreensão de história.....	68
2.1.2	Compreensão de política.....	70
2.1.3	Conceito de alfabetização.....	74
2.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	80
2.2.1	Corpus analítico.....	88
3	DIÁLOGOS DISCURSIVOS COM OS DOCUMENTOS DA UNESCO.....	99
3.1	BUREAU INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO (BIE): ORIENTADOR DE RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS E PRECURSOR DA UNESCO... ..	101
3.2	OS PROPÓSITOS DA UNESCO DIRECIONADOS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL PARA AS NAÇÕES.....	114
3.3	DIREITO À EDUCAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS.....	129
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
	REFERÊNCIAS.....	158
	APÊNDICES.....	168
	APÊNDICE A – Quadro de trabalhos da revisão de literatura.....	169
	APÊNDICE B – Quadro das Recomendações (1934 a 1963).....	173

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na história (tempo) e na cultura (ação coletiva de homens ao longo do tempo) fazemos de nós o que somos, que contém parte do que fomos e parte do que ainda está por ser alcançado (GERALDI, 2011, p. 15).

Partindo da premissa de que somos seres históricos, dialógicos, inacabados e, por isso, em permanente transformação, esta pesquisa, que está inserida nesse movimento, apresenta o seguinte problema: Como organismos internacionais poderiam ter orientado as políticas de alfabetização de adultos, implementadas no Brasil e em outros países, no período de 1945 a 1965? Para tanto, adotamos a perspectiva de linguagem bakhtiniana, que é enunciativo-discursiva, dialogando sobre as concepções de história, política e alfabetização. Como percurso metodológico para delineamento da pesquisa, este trabalho assumiu as orientações da abordagem qualitativa por meio da pesquisa documental.

A produção deste estudo foi marcada pela primeira grande pandemia do século XXI, a Covid-19. Desde o seu aparecimento, no final de 2019, até o momento atual, o planeta tem contabilizado mais de 762 milhões de casos confirmados e a perda lastimável que ultrapassa a marca de 6,8 milhões de pessoas.¹ O Brasil ocupa a 18ª posição do ranking mundial de mortes proporcionais pela Covid-19, com 3.278 por milhão de habitantes.² De acordo com os dados da OMS, nosso país esteve no limiar dentre as nações mais infectadas e na última posição com relação ao combate à pandemia, considerando o levantamento de 53 países de maior relevância econômica, segundo um relatório da agência de notícias Bloomberg publicado em abril de 2021.³

¹ Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), atualizados às 11h02min de 6 de abril de 2023. (Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 8 abr. 2023).

² De acordo com matéria publicada no site Poder 360 (Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/com-3-278-mortes-de-covid-por-milhao-brasil-e-18o-em-ranking/>. Acesso em: 8 abr. 2023). Dentre essas vidas perdidas, em 16 de junho de 2021, o querido Vanildo Stieg, que foi citado neste trabalho e contribuiu com sua generosidade, compartilhando o seu conhecimento em outros momentos da minha vida formativa na Universidade Federal do Espírito Santo. Por todas essas perdas, lamentamos profundamente.

³ Texto analisado pelo professor Pedro Dallari, do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo (USP), publicado no Jornal da USP (Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/a-triste-realidade-brasileira-diante-da-pandemia/>. Acesso em: 9 abr. 2021).

Consideramos importante situar este trabalho no bojo dessa conjuntura histórica recente, pois somos seres sociais, de relações, marcados pelo nosso tempo e, por isso, não estamos apenas no mundo mas “com o mundo” (FREIRE, 1977a). Essa realidade envolveu, para além dos desafios enfrentados pelas medidas de impacto da saúde das pessoas, o agravamento das questões sociais, culturais, políticas e econômicas vivenciadas, principalmente, pela população carente de serviços e políticas públicas que garantam condições mínimas de sobrevivência.

Nesse contexto, vimos aumentar, vertiginosamente, o número de pessoas em situações de vulnerabilidade causadas pelo desemprego, falta de moradia, insegurança e falta de acesso a bens essenciais, como alimentação e medicamentos, bem como manifestações de sintomas relacionados com a doença mental. Diante dessa realidade material e concreta, não há possibilidade de passar por ela sem ser afetado, sem dizer as nossas contrapalavras, visto que partimos da perspectiva teórica de que “[...] as enfermidades são fenômenos a um só tempo biológicos e sociais, construídos historicamente mediante complexos processos de negociação, disputas e produção de consensos” (FIOCRUZ, 2021).

Por um outro ângulo, a condição histórica da pandemia de Covid-19 pavimentou uma oportunidade infinitamente lucrativa para o mercado. Em uma perspectiva empresarial que visava ao lucro, a educação pública foi atingida traiçoeiramente, porque, pelo subterfúgio de manter as atividades escolares, independentemente das condições dos estudantes e de suas famílias, houve um movimento das instituições públicas de aquisição de produtos e acesso a plataformas digitais. Na atualidade, com as manifestações das transformações sociais pós-pandemia, vemos empresas das mais variadas áreas se estabilizarem com seus equipamentos e ferramentas tecnológicas afirmando a dificuldade e/ou impossibilidade de bons resultados de ensino e aprendizagem sem considerar as tecnologias anteriormente testadas/aprimoradas.⁴

⁴ A aquisição de tablets e computadores, para professores e estudantes, de parte considerável das Secretarias de Educação distribuídas pelo país é um exemplo da inserção dos produtos das empresas na esfera pública. Os equipamentos em si não são um problema, a questão é como e com quais objetivos serão utilizados. Teremos mais inclusão de possibilidades de aprendizagem ou será mais um ato que afetará as famílias mais empobrecidas que não têm condições de mediar as solicitações

Esse registro se intensifica ainda mais quando pensamos nos estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que têm uma relação muito diversa com os currículos estabelecidos nos programas escolares e já tiveram os seus direitos educacionais negados no passado. Nessa conjuntura, temos uma população acima de 215 milhões de brasileiros e uma taxa de analfabetismo, que no ano de 2022 computou um índice de 5,6%, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua,⁵ ou seja, 9,6 milhões de pessoas acima de 15 anos que não passam despercebidas nos censos e escancaram as desigualdades de acesso e permanência na escola.

Tendo em vista essa perspectiva e considerando que, na década de 1950, tínhamos 53% de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais, de acordo com Vera (1960), citada por Gontijo (2022, p. 97), podemos inferir que houve uma melhora significativa nos índices. Ainda assim, temos uma dívida educacional enorme com as populações mais empobrecidas, dos meios urbanos e rurais que, por razões sociais e, sobretudo, econômicas, não tiveram acesso à escola e, portanto, não se apropriaram da leitura e da escrita. Por tudo isso, problematizar as políticas de alfabetização de adultos desenvolvidas em meados do séc. XX pode lançar luz à complexa realidade atual.

Os sujeitos da EJA nos mobilizam, especialmente, porque fazem parte da nossa trajetória de trabalho. Como profissional, atuamos na rede educacional da Prefeitura Municipal da Serra⁶ e da Prefeitura Municipal de Vitória. Nessa conjuntura, compartilhando experiências de ser professora e pedagoga desta modalidade de ensino, buscamos estabelecer um diálogo responsivo e responsável com os estudantes da etapa do ensino fundamental. Com a intencionalidade de contribuir para que esses sujeitos tenham condições de dizer as suas palavras, com posicionamentos, compreendendo as condições materiais-ideológicas de existência, os convidamos a serem resistência diante da brutal, embora se apresente tênue,

demandadas pela escola? Veremos mais propostas pedagógicas sendo efetivadas a fim de melhorar as relações de aprendizagem ou ficaremos dormentes diante dos desafios postos mas, desta vez, “tecnologizados”? Essas são questões pontuais que devem permanecer no debate coletivo.

⁵ Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

⁶ Encontro-me licenciada desde 2019, sem vencimentos, das atividades dessa prefeitura.

imposição da ordem capitalista nos modos de viver e sentir as relações humanas e que busca transformar desigualdades sociais estruturadas em fracassos individuais.

Estamos inserida no Grupo de Pesquisa intitulado “Alfabetização, Leitura e Escrita”, que tem como líderes as professoras Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz, cujos objetivos estão pautados em produzir pesquisas que discutam a linguagem nas suas diferentes dimensões e níveis de ensino da educação brasileira. Além disso, este trabalho compõe as pesquisas vinculadas ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita (Nepales), espaço privilegiado de discussão teórica e prática no campo da alfabetização, leitura e escrita, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Discutimos, nesta dissertação, sobre a temática alfabetização de adultos inserida nas políticas públicas que foram desenvolvidas no Brasil e em outros países, na segunda metade do século XX. Assim, com o nosso excedente de visão, por vivermos em outra época e em contextos sócio-históricos diferenciados, que nos permitem voltar às questões do passado (que não está encerrado, mas em permanente reconstrução), com as bases materiais de produção da nossa realidade contemporânea, buscamos compreender, por meio de publicações documentais, os discursos da Unesco sobre as políticas de alfabetização de adultos no período de 1945 a 1965.

Esse marco temporal de vinte anos, que compreendeu o período de 1945 a 1965, está ancorado na própria instituição que é objeto desta pesquisa: a Unesco. Assim, em 16 de novembro de 1945, em Londres, durante a Conferência das Nações Unidas, ocorreu a criação da Unesco. Em 1965, a Organização demarcou o abandono das campanhas de massa, adotando o postulado de alfabetização funcional, no qual a alfabetização estaria vinculada a projetos de desenvolvimento agrícola e industrial (UNESCO, 2015). Portanto, delimitamos nosso período de análise dos documentos tendo em vista esses marcos fundamentais, para compreender os discursos que foram adotados, nessa época, na direção das políticas de alfabetização de adultos.

Justificamos a realização deste trabalho, uma vez que, assim como, na atualidade, as políticas públicas de alfabetização são nítidas e abertamente reguladas pelos ditames de organismos internacionais, temos como hipótese que as políticas de alfabetização

de adultos, materializadas no Brasil e em outros países, já em meados do século XX, foram também recomendadas pelos organismos internacionais, criados à época com o discurso de promoção da paz mundial. No entanto, sob outras intenções não mencionadas, direcionavam o encaminhamento das ações desenvolvimentistas dos países pobres.

Para aporte teórico deste estudo, fundamentamo-nos na perspectiva bakhtiniana de linguagem, que é a essência para as demais categorias de análise elencadas. Assim, dialogamos, em nossos pressupostos, com Bakhtin (2005, 2009, 2011, 2020), Geraldi (2004, 2010, 2011, 2013, 2018), Goulart (2013), Ponzio (2010), Le Goff (1990), Ball (2011), Fiorin (2009, 2020), Gontijo (2008, 2014, 2019, 2022), dentre outros. A orientação sobre os aspectos metodológicos da pesquisa foi baseada em Freitas (2002, 2003) e em Gil (2009). Como metodologia de pesquisa, desenvolvemos uma investigação de abordagem qualitativa sob orientação sócio-histórica, cujo percurso se deu por meio da pesquisa documental. Tomamos como orientação metodológica as categorias bakhtinianas de compreensão e texto-enunciado. Para compreendermos a noção de documento, trouxemos as discussões de Le Goff (1990).

Esperamos que esta dissertação contribua para as reflexões sobre os discursos e as intencionalidades que foram privilegiadas por meio dos organismos internacionais, notadamente a Unesco, sobre a alfabetização de adultos. Nesse sentido, esses organismos atuam como reguladores de políticas, implementadas no passado, mas que permanecem, na atualidade, com novas facetas, buscando legitimar uma corrente ideológica, uma concepção econômica e, por fim, um juízo do que deve ser a humanidade. Todavia, posicionamo-nos ativa e responsivamente com nossas réplicas aos discursos que encontramos nos documentos produzidos por esses órgãos partindo de uma perspectiva de sociedade, educação e linguagem, que se posiciona crítica, responsável e dialogicamente com as questões que atravessam a alfabetização de adultos.

Consideramos como premissa a defesa de uma democracia concreta que possibilite a conscientização das pessoas para que elas tenham maiores condições de intervir na realidade que é, essencialmente, contraditória. Assim, esta pesquisa, além desta primeira parte em que buscamos situar o trabalho, considerando-o como elemento de

uma manifestação social, cultural e econômica mais ampla, compõe-se de uma revisão de literatura; dos pressupostos teóricos que também nos orientam metodologicamente; da apresentação do corpus analítico, bem como dos registros da história da Unesco, organização internacional que é foco deste trabalho; da investigação e análise documental; e, por fim, das considerações finais.

Na revisão de literatura, fizemos um levantamento dos estudos produzidos sobre a temática alfabetização de jovens e adultos por meio das campanhas e programas que foram desenvolvidos a partir da segunda metade da década de 1940 até o início dos anos 2000 bem como um diálogo com esses textos, buscando convergências, divergências e possíveis lacunas para investigação. Assumimos que esse percurso de leitura com os textos que foram escritos sob diferentes perspectivas teóricas produz em nós sentidos e a necessidade de contrapalavras, por isso é um contato dialógico.

Nos pressupostos teóricos que têm, na perspectiva bakhtiniana de linguagem, a base para as demais discussões, trouxemos as concepções de história, política e alfabetização, partindo do entendimento de que essas noções são fundamentais para a constituição deste trabalho. Consideramos essas ciências com as seguintes especificações: a história como movimento constante de retorno ao passado, construção do presente e projeção do futuro sob a ótica de que esses tempos históricos se retroalimentam; a política como ideologia que se manifesta no lugar de poder que subjaz todo o contexto social; e a alfabetização como uma apropriação não somente das relações entre sons e letras mas também como elemento essencial para a transformação da sociedade.

Nos pressupostos metodológicos, também buscamos uma orientação em Bakhtin, considerando que o objeto das ciências humanas são os sujeitos e o que produzem, para tratar das concepções de compreensão e documento como texto, discurso e enunciado. Adotamos a abordagem qualitativa sob a dimensão sócio-histórica por meio da pesquisa documental. Trazemos, ainda, concluindo a parte metodológica no *corpus* analítico, os documentos que tomamos como dados da pesquisa organizados por ano e título, assim como um registro sobre a história da Unesco.

Apresentamos, em seguida, as análises discursivas dos documentos publicados pela Unesco. Nelas dialogamos: com os anuários do Bureau International d'Éducation, precursor da Unesco, que encaminhavam recomendações para as nações; com propostas de educação para adultos na América Latina; com a concepção de educação fundamental, que, no Brasil, foi sinônimo de educação de base; com a difusão do direito à educação; e com métodos de ensino voltados à alfabetização de adultos. Todos esses tópicos foram marcados com a intencionalidade de “erradicar” o analfabetismo no mundo e, envolta a essas questões, está a visão, com reservas, de que o mundo poderia viver em paz desfrutando “[...] dos benefícios da ‘tranquilidade na ordem’ e do progresso material do século XX” (UNESCO, 1952, p. 60).

Por fim, apontamos, nas considerações finais, que os discursos da Unesco orientaram política e pedagogicamente as campanhas e programas de alfabetização de adultos implementados no Brasil e em outros países no período de 1945 a 1965, por motivos que permeiam o financiamento e a direção de uma lógica global de formação de mão de obra adaptada ao mercado.

1 REVISÃO DE LITERATURA: UMA APROXIMAÇÃO COM PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

A revisão de literatura se constitui em uma etapa fundamental no desenvolvimento de uma pesquisa, pois permite uma aproximação com estudos realizados sobre o tema que elegemos para a nossa investigação, bem como o delineamento do problema a ser pesquisado. Assim, por meio do levantamento e análise de trabalhos acadêmico-científicos, o(a) pesquisador(a) demonstra familiaridade com a literatura contemporânea e capacidade de avaliar criticamente as pesquisas já realizadas (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Dessa forma, como possibilidade de abertura de diálogo com interlocutores(as) na área da educação, propomo-nos buscar trabalhos realizados sobre a temática políticas de alfabetização de adultos, em banco de dados de sítios eletrônicos, a fim de nos aproximarmos das discussões e reflexões desenvolvidas nos trabalhos, para fundamentar nosso problema de pesquisa. Utilizamos, para tanto, os seguintes descritores: “educação de jovens e adultos”; “políticas”; “alfabetização”; “1946-1961”.⁷

A partir desse levantamento dos trabalhos, foi possível verificar não somente as convergências e divergências, mas também as possíveis lacunas investigativas nas produções acadêmicas. Registramos, a seguir, os sítios eletrônicos utilizados como fontes para busca dos trabalhos:

- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita (GT10) e Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT18);
- Banco de Periódicos do Scientific Electronic Library Online (SciELO);

⁷ Nesse momento de levantamento dos trabalhos, estávamos pesquisando esse marco temporal tendo em vista o período de redemocratização do Brasil (Constituição de 1946) e os movimentos de promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (dezembro de 1961). Porém, após a leitura dos trabalhos, percebemos que precisávamos delimitar o período deste estudo entre os anos de 1945 a 1965 considerando a criação da Unesco e as alterações dos rumos do financiamento das campanhas de alfabetização.

- Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes);
- Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes);
- Plataforma Lattes;
- Portal de Periódicos da Capes;
- Serviço de busca Google.

Com base nos descritores expostos, optamos, metodologicamente, por não estabelecer um marco temporal para a seleção dos trabalhos e buscar a abordagem da temática nos resumos e palavras-chave dos textos, à exceção do Banco de Teses e Dissertações do PPGE/Ufes, no qual fizemos um recorte temporal dos últimos dez anos (2010-2020), e das apresentações da Anped pesquisando os últimos cinco anos (2015-2020).

Iniciamos nossa revisão de literatura no banco de dados eletrônico da Capes com o objetivo de elencar pesquisas desenvolvidas no território nacional, obtendo um resultado de 184 trabalhos.⁸ Após realizar a leitura dos resumos e verificar as palavras-chave, fizemos uma seleção de 46 trabalhos que abordavam a temática proposta para o estudo.

Em seguida, no serviço de busca Google e com os mesmos descritores (“educação de jovens e adultos”; “políticas”; “alfabetização”; “1946-1961”), selecionamos o quantitativo de 38 trabalhos que traziam elementos acerca da temática políticas de alfabetização de adultos. Foi importante lançar mão desse recurso de pesquisa dos trabalhos, pois os resultados da busca exibem, de forma muito ampliada, os diferentes

⁸ Ao separar os descritores, obtivemos os seguintes resultados de trabalhos por descritor-quantidade: educação de jovens e adultos – 2.826; educação de jovens e adultos; políticas – 1.011; educação de jovens e adultos; políticas; alfabetização – 184; educação de jovens e adultos; políticas; alfabetização; 1946-1961 – 0. Ao inserirmos somente o período 1946-1961, obtivemos, como resultado, o artigo: “Frankie the Frog: the total transformation of a river basin as ‘totalitarian’ technology” (Spain, 1946-1961) (Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2020).

tipos e sítios eletrônicos de publicações sobre o tema, até mesmo trabalhos que não constam na Base de Dados de Teses e Dissertações dos sites específicos.

Prosseguimos a busca na Plataforma Lattes, tendo como referência o Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (DGPB) e o Currículo Lattes da professora Edna Castro de Oliveira, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Na consulta parametrizada do DGPB, utilizamos o descritor “alfabetização” e encontramos um total de 303 grupos de pesquisa, dos quais 51 dialogam com a temática alfabetização.

Consideramos importante conhecer esses grupos de estudo, saber por quem são constituídos e os tipos de pesquisas que são desenvolvidas, pois isso nos ajuda a estabelecer pontes de diálogo com as produções acadêmicas dos(as) pesquisadores(as). Quanto à revisão no Currículo Lattes, a escolha efetivou-se por se tratar de uma importante referência no PPGE/Ufes e que nos encaminha nas reflexões sobre a EJA, sobretudo no Estado do Espírito Santo.

Na página eletrônica do Scielo, que é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos na internet, criado, especialmente, para responder às necessidades de publicações científicas dos países em desenvolvimento e, particularmente, a América Latina e Caribe, avançamos na pesquisa com os descritores “políticas”; “alfabetização”; “educação de jovens e adultos”. Desse modo, encontramos seis trabalhos, diferentes dos já elencados no banco de dados da Capes, que contribuíram para a revisão teórica.

Verificamos também o acervo digital das reuniões anuais da Anped, fonte de extrema relevância acadêmica, considerando o marco temporal de cinco anos. Detivemo-nos, especificamente, nas publicações de trabalhos das reuniões científicas nacionais de 2015, 2017 e 2019 (37^a, 38^a, 39^a reuniões, respectivamente)⁹ dos Grupos de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita (GT10) e Grupo de Trabalho Educação de Pessoas

⁹ As produções da Revista Brasileira de Educação (RBE), publicação em fluxo contínuo da Anped, não foram consideradas, pois esse periódico já se encontra indexado em outras bases de dados eletrônicos, inclusive Scielo e Portal de Periódicos da Capes.

Jovens e Adultas (GT18). Assim, a partir da conferência dos trabalhos apresentados em cada reunião e GTs, foi selecionado um trabalho que se aproxima da temática desta proposta de pesquisa.

O último movimento de busca foi realizado no Banco de Dados de Teses e Dissertações do PPGE/Ufes, com o objetivo de conhecer as pesquisas desenvolvidas no programa que perpassam as discussões sobre a alfabetização de adultos e as perspectivas teórico-metodológicas discutidas nos estudos que partiram das diferentes linhas de pesquisa constitutivas do Programa.¹⁰ Para isso delimitamos um marco temporal de 2010-2020 para seleção de trabalhos de teses e dissertações. Foram verificadas 7 teses e 21 dissertações que abordavam alguma dimensão da EJA. Contudo, a partir da leitura conceitual dos resumos, elencamos três dissertações e três teses que apresentam reflexões sobre os sujeitos, políticas e concepções teóricas que subsidiam nossos diálogos relacionados com o objeto da nossa proposta de pesquisa.

Após realizar um refinamento na seleção dos trabalhos, tendo em vista uma maior aproximação com a temática de pesquisa proposta, a alfabetização de adultos, apresentamos, na Tabela 1, a fonte, o tipo e a quantidade de textos analisados durante o trabalho de revisão de literatura. O quadro dos textos da revisão de literatura pode ser consultado nos Apêndices A com o título, a autoria e as fontes.

¹⁰ O PPGE/Ufes é organizado em quatro linhas de pesquisa, a saber: 1. Docência, currículo e processos culturais; 2. Educação e linguagens; 3. Educação especial e processos inclusivos; 4. Educação, formação humana e políticas públicas.

Tabela 1 – Levantamento dos trabalhos da revisão de literatura

Fonte	Tipo	Quantidade
Anped	Artigo	01
Busca Google	Livro	03
	Tese	03
	Dissertação	03
	Artigo	06
Periódicos da Capes	Livro	01
	Tese	01
	Dissertação	01
	Artigo	10
Plataforma Lattes	Dissertação	01
	Artigo	01
PPGE/Ufes	Tese	05
	Dissertação	03
Scielo	Artigo	06
Total de trabalhos		45

Fonte: Elaborada pela autora.

1.1 DIÁLOGOS COM AS PESQUISAS: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM QUESTÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹¹ é uma modalidade de ensino com diversas particularidades que precisam ser consideradas quando analisamos seu processo de constituição sócio-histórico-cultural, sobretudo, na efetivação das políticas públicas. Os sujeitos que compõem a EJA são constituídos pelas seguintes características: heterogeneidade de suas idades; participação no mundo do trabalho; tempos diversificados de interrupção ou iniciação tardia nos estudos; baixa autoestima referente às suas experiências anteriores com a escola; e condição social marcada pela exclusão de oportunidades que poderiam ser garantidas pelos direitos sociais (MARQUEZ; GODOY, 2020). Sendo assim, a EJA é um “[...] campo de práticas e

¹¹ Um pequeno número de referências de trabalhos publicados e resoluções municipais traz a sigla EJAI para se referir à Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Porém, partimos do pressuposto de que a modalidade da EJA, estabelecida pelos marcos legais da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9.394/1996), integra as pessoas idosas e, portanto, não faremos a opção pelo termo EJAI.

reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito” (DI PIERRO et al., 2001, p. 58).

Os processos de escolarização de jovens e adultos podem ser considerados, de acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 58), como campo pedagógico fronteiro no sentido de serem aproveitados como terreno fértil para a inovação prática e teórica ou como um lugar marginal ou secundário “[...] sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica”. Considerando, portanto, a EJA como esse campo pedagógico fronteiro, amplo e sistêmico é, necessariamente, vista como parte integrante da história da educação brasileira como uma das “[...] arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento” (DI PIERRO et al., 2001, p. 59). Para a concepção dos estudos de Osmar Fávero ([2009?]), a educação de adultos e, especialmente, a alfabetização de adultos, não faz parte dos manuais da educação brasileira, pois, mesmo tendo uma história longa no Brasil, foi assumida como um problema nacional somente a partir dos anos de 1940.

Todavia, as pesquisas de Paiva, Haddad e Soares (2019) e Haddad et al. (2002),¹² que analisam a constituição da EJA como campo de investigação e das orientações que a guiaram, demonstram a desobrigação do Estado com a educação de adultos materializada na ausência de políticas públicas efetivas e contínuas, bem como na insistência de modelos de campanhas ou programas com características de improvisação, aligeiramento e voluntariado, para dar respostas à questão do analfabetismo. Essa é considerada a principal causa para a falta de desenvolvimento do país. Assim, esse procedimento culpabiliza os sujeitos por sua condição, sem evidenciar a profunda desigualdade social constituinte do Brasil.

Considerando, ainda, o papel do Estado em garantir o direito à educação das pessoas jovens e adultas e direcionando nosso olhar para a conjuntura nacional dos anos de 2019 a 2022, deparamo-nos com a realidade de um Governo Federal de extrema direita que realizou atos de desmonte explícito da tênue afirmação do direito à

¹² Livro do tipo estado da arte com o título: “Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)”.

educação para todos e todas,¹³ o que afeta de modo mais dramático as políticas públicas no que se refere à EJA. Uma das ações de desmonte foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que se dedicava a essa modalidade de ensino, restando apenas a Secretaria de Alfabetização cujas metas e ações são voltadas para crianças na educação infantil e no ensino fundamental.

Nessa direção, a educação de pessoas jovens e adultas,

[...] equilibra-se fragilmente em sentidos mais políticos de inclinação liberal em tensão com os sentidos da educação como Direito [...] um MEC sem rumo e sem propostas para a educação nacional, como estamos verificando atualmente, talvez sequer assuma a existência do dever do Estado com a educação de jovens, adultos e idosos [...] (PAIVA et al., 2019, p. 21).

Consequentemente, porque o direito à EJA é, não raro, ameaçado, mesmo sendo disposição constitucional, como assinalam Paiva e outros (2019), o alerta de Bobbio (1992) segue em voga, lembrando que o mais difícil do direito não diz respeito à sua conquista e sim à sua preservação. Incluiríamos, ainda, a sua implementação. Em tempos em que o Ministério da Educação (MEC) “[...] altera, rompe e invisibiliza políticas existentes destinadas a grupos populacionais que não passam despercebidos nos dados de escolarização, especialmente se mais idosos, se negros, se pardos [...]” (PAIVA et al., 2019, p. 21), urge a necessidade de buscarmos efetivação da lei.

Para o Estado Democrático de Direito,¹⁴ é dever proporcionar educação a todas as crianças, jovens e adultos. Assim entendido, o direito à educação fundamenta a ideia de educação como condição necessária, ainda que insuficiente, para se pensar o

¹³ Jair Bolsonaro foi eleito, em outubro de 2018, presidente da República, com 57.797.847 dos votos (55,13%) do eleitorado brasileiro, pela Coligação Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos (PSL/PRTB) (Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/biografia-do-presidente>. Acesso em: 24 jan. 2021).

¹⁴ Bobbio (1992) defende que, no “Estado de Direito”, o indivíduo tem, em face do Estado, não somente os direitos privados, mas também os direitos públicos. O art. 1º da Constituição Federal de 1988 diz que a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em *Estado Democrático de Direito* e tem como fundamentos: a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (Lei n.º 13.874, de 2019); o pluralismo político. Estabelece em parágrafo único que todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, o que significa *Democrático* na denominação Estado de Direito (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 jan. 2021).

modelo democrático de sociedade no qual o Estado é garantidor desse direito público. No entanto, de acordo com Bosi (1992, p. 341), citado por Paiva e outros (2019, p. 14), “[...] o Estado neocapitalista, já que dificilmente chega a ser democrático, não pode ser menos que liberal”.

De outro modo, quando registramos o papel do Estado na implementação do direito à educação, não temos a ingenuidade de pensar que esse fazer é imune às ideologias que perpassam a constituição do estado liberal, pois, se o projeto educacional brasileiro fosse realmente democrático, se ele quisesse atingir, de fato, as questões estruturantes, como a desigualdade social e econômica, ele promoveria a um plano prioritário tudo que significasse, na vida do povo que mais sofre com as injustiças sociais, um dobrar-se atento à vida e às expressões populares. Envolveria, ainda, igualmente, de acordo com Bosi (1992, p. 341), “[...] tudo quanto fosse uma reflexão sobre as possibilidades, ou as imposturas, veiculadas pela indústria e pelo comércio cultural”, para tornar parte comum na vida das pessoas o que é, violentamente, difundido de forma oculta ou nas entrelinhas do processo que orienta o Estado liberal.

Partindo, então, da discussão de que a educação é direito público subjetivo, no contexto do Estado, que se consolida como Democrático de Direito, mas é, não menos, que liberal, Márcia Soares de Alvarenga (2015), em texto apresentado na 37ª Reunião Nacional da Anped, analisa as Metas 8, 9, e 10 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), considerando-as permeadas pela relação jurídica, em que o direito à educação pode selar essa relação, questionando se cabe, ainda, produzir sentidos sobre a forma “sujeitos de direito” na EJA. Assim, a autora discute o direito à educação ancorada na Constituição Federal de 1988 (CF/88), que adotou o modelo de Estado Democrático de Direito e que, diferente das Constituições anteriores, inaugurou os direitos sociais,¹⁵ tendo a educação como primeiro direito social listado.

Promulgado em junho de 2014, por meio da Lei n.º 13.005, o PNE em vigor (2014-2024), “[...] constitui dispositivo fundamental para controle democrático dos vários

¹⁵ No Título II, dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo II, dos Direitos Sociais, o art. 6º diz que são direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 jan. 2021).

setores da sociedade brasileira sobre as políticas educacionais” (ALVARENGA, 2015, p. 11). Em que pese fundamentar um avanço para a agenda das políticas sociais da educação, configura-se como um dever contratual do Estado – União e Estados federados –, provocado a realizar ações de regulação da educação nos limites da formalização do direito. Contudo, o fato de estar garantido em lei não exime a responsabilidade de validá-lo nas condições sociais dos sujeitos de direito, como já explicitamos.

A forma sujeito de direito como objeto de sentido, isto é, de modo ideológico, pode ser apreendida nas Metas 8, 9 e 10, como apontado por Alvarenga (2015, p. 11):

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, 2014).

Enquanto tramitava o PL nº. 8.035/2010, os sentidos empregados para o termo sujeitos de direito da EJA provocavam muitas reações da sociedade.¹⁶ Contudo, as discussões e as contribuições não foram validadas, foram ratificadas, com a publicação do PNE/2014, uma concepção de EJA como correção de fluxo, uma forma de operacionalizar a certificação aligeirada, minimizando o papel do Estado ao centrar-se em programas emergenciais. Em relação a “erradicar o analfabetismo”, expressão confirmada na Meta 9, ainda persiste a visão preconceituosa que ignora o caráter histórico de produção do analfabetismo no Brasil. Para além dessa perspectiva descomprometida politicamente da EJA, embora, intencional, ganha centralidade a educação profissional como estratégia para expansão de matrículas na modalidade.

¹⁶ Principais eventos: Conferência Nacional de Educação – Conae/2010 – culminância dos ciclos de conferências municipais, regionais e estaduais que, a partir de um documento de referência, possibilitou o debate sobre a educação brasileira dos próximos dez anos, envolvendo os professores e outros profissionais da educação, famílias, estudantes, gestores, enfim, diferentes segmentos da sociedade em torno da educação; 3º Seminário de Educação Brasileira (SEB); Produção de relatório elaborado pela Anped em 2011, intitulado “Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira” (ALVARENGA, 2015).

Portanto, conforme Alvarenga (2015) nos ajuda a pensar, o conceito de direito público subjetivo está ancorado, fundamentado, antes mesmo de nos referirmos aos direitos de educação das pessoas jovens e adultas. Dessa forma, é uma produção de sentidos do campo jurídico que poderia ser considerada redundante, não fosse a necessidade constante que temos, como sociedade brasileira, de buscar meios legítimos e concretos para efetivar os direitos garantidos na legislação. Logo, a forma sujeito de direito da EJA, expressa nas Metas 8, 9, e 10 do PNE atual, deve ser analisada nas relações sociais, pois faz parte de uma dinâmica que está correlacionada com a ordem econômica e os direitos sociais.

Ao nos referimos aos sujeitos que compõem a EJA, como veremos adiante, precisamos explicar que o termo “jovens e adultos”, na educação brasileira, surgiu após os momentos de extrema efervescência político-ideológica e dos movimentos sociais populares demandados pelo período de repressão militar que ocorreu a partir de 1964. Antes desse trágico período, a conceituação do termo era voltada à “educação de adultos”.¹⁷ Acentuada na década de 1990, pós-ditadura militar, ocorreu a presença significativa de adolescentes e jovens em programas de escolarização antes dirigidos aos adultos. São os jovens egressos do ensino regular, com dificuldades na sua escolarização, que trouxeram novas demandas para a EJA, tanto sob a perspectiva das políticas educacionais quanto dos desafios pedagógicos (GARRIDO, 2015).

Nessa direção, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), ocorreu a inserção do termo “jovens e adultos”. Assim, encontramos, na referida LDB/96, no Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, VII, a garantia de “[...] 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”. Estabelece, ainda, no art. 37, que a EJA será destinada “[...] àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

¹⁷ Nos documentos da Unesco que foram analisados nesta pesquisa, o termo “educação de adultos” é a referência.

Importante salientar que a última parte do art. 37, que caracteriza a EJA como “[...] instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”, foi acrescentada pela redação da Lei n.º 13.632, de 2018.¹⁸ Essa alteração implica uma aparente atualização da concepção de EJA, supostamente comprometida com a garantia de um direito de humanização, por meio da “educação e a aprendizagem” de mulheres e homens. Assim, a redação da lei pressupõe que os sujeitos (por serem inacabados) não podem ter o atendimento à educação destinado apenas a dar continuidade aos estudos ou à reposição da escolaridade perdida para quem não o teve em “idade própria”, mas, sim, que esse direito à escolarização e à aprendizagem dos jovens e adultos se estenda “ao longo da vida”, ou seja, em qualquer tempo, como sinônimo de educação permanente.¹⁹

Como discutido por Lima (2007), o conceito de aprendizagem ao longo da vida, embora derivado de uma matriz humanista-crítica, tem sido objeto de profunda reconceitualização, ganhando significados predominantemente individualistas e pragmáticos relacionados com a adaptabilidade dos sujeitos por intermédio de competências/habilidades técnicas voltadas ao mercado neoliberal. Uma concepção de aprendizagem dedicada a garantir uma adaptação constante, bem-sucedida à mudança, principalmente a partir de um paradigma de aprendizagem individual que invisibiliza a exclusão social, tentando apagar as desigualdades estruturais.

Embora os documentos oficiais (inter)nacionais utilizem o termo como se fosse análogo ao conceito de educação permanente, reconhecemos que ele foi deturpado por um caráter utilitarista, no sentido de a vida referir-se ao período produtivo dos sujeitos e dar condições de “instrumentalização” para as demandas de ocupação dos diversificados postos de trabalho. Desse modo, a aprendizagem ao longo da vida afirma-se, conforme Lima (2007, p. 8-9, grifo do autor),

[...] como formação e aprendizagem funcionalmente ao serviço do ajustamento e da adaptação aos chamados novos imperativos da economia e da sociedade. Transforma-se, em consequência, em programas de

¹⁸ Sancionada por Michel Temer, vice-presidente que assumiu o governo em 2016, após golpe parlamentar, jurídico e midiático, que ocasionou o impeachment da presidente Dilma Rousseff.

¹⁹ Sobre as concepções de “Educação permanente”, ver: ALMEIDA, T. C de O. *A educação permanente e sua interface com as políticas educacionais para educação de jovens, adultos e idosos no Brasil*. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

‘qualificação’, de ‘capacitação’ e de ‘gestão de recursos humanos’ onde, não raras vezes, só muito dificilmente conseguimos descortinar as acima referidas dimensões educativas, já amplamente substituídas por programas de treinamento (ou de adestramento) subordinados à *empregabilidade* e à *performatividade competitiva*.

A concepção de educação permanente, contraditoriamente ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, eleva-se a partir dos ideais democráticos e da defesa dos direitos humanos, oportunizando condições para que os sujeitos se constituam conscientemente no processo existencial, assim como supera a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência. Em outras palavras, o inacabamento dos sujeitos, como pressuposto da constituição das subjetividades, reporta-nos a Paulo Freire (1994) que, ao defender a humanização de mulheres e homens, impõe-se na luta política pelos direitos de igualdade e liberdade, o que passa a ser possível, no plano histórico, por meio da vivência do exercício da democracia. Assim o autor nos adverte:

Não hesitaria em afirmar que, tendo-se tornado historicamente o *ser mais* a vocação ontológica de mulheres e homens, será a *democrática* a forma de luta ou de busca mais adequada à realização da vocação humana do *ser mais*. Há, assim, um fundamento ontológico e histórico para a luta política em torno não apenas da *democracia* mas de seu constante aperfeiçoamento. Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser (FREIRE, 1994, p. 185, grifo do autor).

Nesse sentido, a alteração por meio de acréscimo de conceito do art. 37 da LDB/96 de que tratamos não está isenta de intenções políticas e ideológicas, porque não há neutralidade nessas ações. Dessa forma, concordamos com Rummert e Ventura (2007, p. 31) quando afirmam que a LDB/96, ao combinar “[...] centralização das decisões com descentralização das ações e das responsabilidades de execução [...]”, imprimiu uma concepção de educação para as pessoas jovens e adultas pulverizada, compensatória e com intenções de habilitação de mão de obra para ocupar as funções do mercado de trabalho precarizado.

No que diz respeito à dimensão da EJA quanto aos espaços que ocupa nas universidades, ancorada no tripé da universidade pública brasileira, que é estabelecido no art. 207 da CF/88, constituindo-se pelo ensino superior, pesquisa e extensão universitária, encontramos, nos estudos de Maciel e Santos (2020) e Cunha,

Rodrigues e Machado (2007), uma análise sobre o lugar ou não lugar que a alfabetização de jovens e adultos desempenha nas universidades, articulando-o aos projetos de extensão, ensino e pesquisa no âmbito da EJA.

Ratificando o papel fundamental de exercício das atividades de extensão, que nem sempre são valorizadas no meio acadêmico, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Federal de Goiás (UFG) realizam projetos de pesquisa e extensão, desde a década de 1980, vivenciados no campo acadêmico da alfabetização de adultos. Vejamos como se desenvolvem esses relevantes trabalhos.

Na UFMG, o projeto de pesquisa denominado Alfabetização de Adultos, iniciado em 1986, com uma turma piloto composta de onze trabalhadores da universidade, tinha como objetivo compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita em adultos analfabetos. Coordenado, inicialmente, por professores(as) da Faculdade de Letras, a partir de 1994, foi integrado à Faculdade de Educação e ampliado, ao longo dos anos, como projeto de extensão, ensino e pesquisa da pós-graduação, atendendo aos segmentos da EJA do ensino fundamental e médio. É denominado, atualmente, como Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG.

No caso da UFU, o movimento foi inverso, começando com um projeto de extensão fora do território da universidade, em 2013, intitulado “EJA em espaços não escolares”, para cumprir a necessidade de estágio dos estudantes do Curso de Pedagogia, avançando, posteriormente, para outras ações dentro da universidade. O projeto foi desenvolvido, inicialmente, em uma sala do Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS), que atendia a pessoas que estavam em tratamento. Após um semestre de atividades, foi decidida, pela equipe multidisciplinar das duas instituições, a transferência da sala para o campus de Santa Mônica, local próximo da sede da CAPS. Esse ato foi muito importante para os estudantes do projeto que, com alteração de suas rotas em amplo sentido, passaram a se identificar como estudantes da UFU.

O grande desafio desses projetos consiste em realizar um trabalho diferenciado, considerando o lócus de atuação, na medida em que a palavra “extensão” não seja uma transposição, entrega ou depósito do conhecimento, como já pontuou Freire

(1985), citado por Maciel e Santos (2020, p. 33), na obra “Extensão ou comunicação?”, como uma ação mecanicista porque, infelizmente, “[...] é comum encontrarmos propostas extensionistas na EJA, com essa concepção e é, ainda mais grave, quando direcionadas aos analfabetos, propostas essas consoantes aos discursos de pesquisadores, políticos e ministros da educação”. Todavia, ao assumir o compromisso social de alfabetizar sujeitos tão estigmatizados pela sociedade, é necessário que se desenvolvam ações que favoreçam o conhecimento dialógico e emancipatório.

Na UFG, em direção um pouco mais ampliada, no sentido de junção de esforços de diferentes instituições, organizações da sociedade civil e universidade, o Projeto AJA-Expansão, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME/Goiânia), implementado no período de 2001 a 2008, desenvolveu ações que versaram sobre a luta contra o analfabetismo em distintas situações de exclusão social, configurando-se como uma política pública municipal em um movimento de educação popular.

Nesse sentido, objetivando trabalhar com adolescentes, jovens e adultos excluídos da escola por falta de condições, repetências sucessivas, inadequação à metodologia infantilizada ou por indisciplina, o Projeto AJA-Expansão atuou como uma importante política de alfabetização, envolvendo diferentes setores da sociedade. Articulações essas que, em meio a dúvidas e resistências, oportunizaram aos sujeitos essenciais do processo, mulheres e homens, o direito da palavra ouvida e retomada pela garantia do direito à educação como parte de uma luta maior,

[...] a luta pela universalização do conjunto dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos – homens e mulheres, [independentemente] da idade, cor, raça –, capaz de assegurar um Brasil alfabetizado, mas também capaz de assegurar justiça [e] substantividade democrática para todos seus cidadãos e cidadãs. Pois, se é verdade que a educação sozinha não é capaz de construir cidadania, de transformar a realidade que vivemos, é também verdade que sem ela a cidadania ativa não se realiza, os seres humanos não se constituem como tal e não se percebe que o mundo é feito pelos homens [e mulheres] e por eles [elas] pode ser transformado (CUNHA; RODRIGUES; MACHADO, 2007, p. 27).

Ressaltamos, ao nos reportarmos aos projetos acima mencionados, a importante função social da extensão universitária, considerando que as universidades são o principal lugar de desenvolvimento das pesquisas nos mais variados campos

investigativos. Assim, incluindo a EJA como campo de investigação, voltar o olhar, por meio da análise crítica, para ações de núcleos ou projetos de atendimento mais próximos da população, de certa forma, faz com que a universidade pública brasileira materialize o acesso ao direito à educação dos sujeitos que foram excluídos dos sistemas convencionais de ensino.

Prosseguindo nos movimentos importantes que buscam retirar a EJA do lugar escondido dos holofotes ou das ações tímidas, historicamente marcados, as autoras Maciel e Santos (2020) registram, também, o importante papel dos Fóruns de EJA do Brasil.²⁰ Desde a sua constituição,²¹ nos anos de 1990, os Fóruns de EJA assumiram uma função fundamental de resistência na perspectiva de que a educação popular é um processo concreto de formação das pessoas adultas.

Tal processo ocorre possibilitando uma tomada de consciência das questões educacionais, sociais, econômicas, sobretudo, cidadãs, que afetam os sujeitos da EJA e, na medida em que essa participação é efetiva, vai se ganhando força para gerar movimentos de transformação da sociedade. Sendo assim, oportunizando a transformação das pessoas, por meio da tomada de consciência das questões que as atravessam e, por conseguinte, da sociedade, os Fóruns de EJA de todos os Estados federativos do Brasil se constituem um *locus* de permanente reflexão, articulação e defesa da educação de jovens, adultos e idosos no nosso país, e mais:

Compreendido ora como um movimento social, ora como um espaço aglutinador das discussões e lutas políticas por uma melhor qualidade na educação destinada às pessoas jovens, adultas e idosas, os Fóruns de EJA no Brasil também são vistos como um espaço formador para aqueles que atuam nesta modalidade de ensino (SANTOS *et al.*, 2016, p.147).

Nesse contexto, conforme pontuado por Maciel e Soares (2020), os Fóruns de EJA assumiram uma singularidade que lhes atribuiu abrangência, relevância e influência na condução das políticas públicas para a modalidade, tanto na esfera estadual quanto na federal. Essa importância se fortalece quando atribuímos o papel que as

²⁰ Para conhecer o portal de Fóruns de EJA do Brasil, acesse: <http://www.forumeja.org.br/>.

²¹ Os Fóruns de EJA se constituíram diante da necessidade de organização da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confintea), realizada na cidade de Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997, e das poucas ações de políticas públicas existentes à época, para a EJA, propostas pelo MEC.

universidades brasileiras têm nesse processo de pensar e estabelecer planejamentos conjuntamente para enfrentar os desafios da área em um processo contínuo de pesquisas, vigilância e luta.

Trazendo a discussão especificamente para o estado do Espírito Santo (ES), encontramos no trabalho de Oliveira, Cezarino e Carvalho (2021), a importante atuação do Fórum EJA do ES no contexto da pandemia de covid-19. Vinculado à extensão universitária e articulado ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja), movimentos sociais urbanos e do campo e atores institucionais,²² o Fórum EJA do ES por meio da práxis pedagógica, cumpriu o papel de mediar a tradução das políticas implementadas para a modalidade da EJA no período de suspensão das atividades letivas em um contexto político e social da sociedade brasileira de desmonte dos direitos sociais.

Nessa direção, os autores apresentaram três áreas de análise: a constituição histórica dos movimentos sociais, o percurso do Fórum EJA do ES como mobilizador das ações entre Estado e sociedade civil e, por último, apresentaram as estratégias de ações coletivas em defesa do direito à educação e à vida de todas as pessoas com o objetivo de construção de uma agenda comum. Concluem o trabalho alertando que a pandemia, que desafiou a vida, chamou-nos a batalhar por uma outra sociedade possível e o Fórum, nessa perspectiva, “[...] constituiu um espaço formativo, de aprendizagens com outros movimentos sociais, em meio a conflitos, negociações, criações e afirmação da diversidade dos atores e de suas identidades coletivas OLIVEIRA; CEZARINO; CARVALHO, 2021, p. 22).

Destarte, quando pensamos na EJA assim como ela está constituída nacionalmente, precisamos ter a responsabilidade de assumir a perspectiva de educação que acreditamos e pela qual lutamos, ou seja, uma educação omnilateral de sujeitos, constituída por uma totalidade complexa, histórica e social dotada de múltiplas

²² Undime, Sistema S, Comissão de Educação da Assembleia Legislativa e Conselho Estadual, bem como movimentos sociais: Centro de Defesa de Direitos Humanos (CDDH), Movimento Negro, Sindicatos, mais recentemente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comitê de Educação do Campo e o Fórum Igrejas e Sociedade, mantendo como parte integrante de sua base os(as) educadores(as) de EJA, educandas e educandos, universidade e gestores dos sistemas municipais e estadual de educação (OLIVEIRA; CEZARINO; CARVALHO, 2021, p. 18).

capacidades de desenvolvimento humano. Com as palavras de Oliveira e Duarte (1986, p. 27):

Quando se está, realmente, comprometido com os reais interesses das camadas populares alijadas da escolarização, é indispensável a compreensão técnico-científica da educação destinada a jovens e adultos, tanto nos seus condicionantes sócio-político-econômicos, como na condução da prática educativa e nas suas implicações sociais.

Partindo desses registros sobre as múltiplas formas de desenvolvimento da EJA no Brasil, na contemporaneidade, considerando seu gradativo reconhecimento como direito humano nas legislações e orientações oficiais, ainda que marcadamente fundamentada pela ideologia neoliberal, retornaremos ao momento histórico em que a educação de pessoas adultas não era um direito assegurado. Assim, marcados pelo ambíguo conceito de crescimento econômico e social, esses sujeitos, que nunca tiveram a condição de frequentar a escola ou nela não permaneceram tempo suficiente para adquirir habilidades de leitura e escrita que atendessem às demandas econômicas do momento histórico, foram lembrados e induzidos a voltar para a escola.

A educação de adultos, por ser inerente à vida do ser humano, entendida assim em todos os tempos e em todos os espaços, ocorreu, permanentemente, no desenvolvimento das civilizações e na organização das sociedades no decorrer da história, porém a definição de um conceito de “educação de adultos” é historicamente recente, vinculando-se

[...] à formação e ao desenvolvimento dos sistemas de educação escolar ocidental modernos, sobretudo a partir da revolução francesa, em que os Estados abraçam a missão de alfabetizar e formar profissionalmente as pessoas. No entanto, são as agências organizadas da ONU, principalmente a UNESCO, que, depois da II Guerra Mundial, sistematizam o conceito e criam as condições para que este se constitua como um campo específico da educação (LUÍS, 2013, p. 380).

A história republicana da educação de jovens e adultos no Brasil, assim como da alfabetização de adultos, é marcada pela exclusão e pelo caráter assistencialista àqueles que não se apropriaram da leitura e da escrita por meio de campanhas e programas que conceberam a educação das pessoas adultas como doação e não como direito dos cidadãos e cidadãs brasileiros. Nessa perspectiva, os sujeitos são

compreendidos como desprovidos de conhecimentos, valores, cultura e história, provendo-os de uma atitude assistida e passiva.

A título de exemplos de relatos concretos sobre essa categorização dos sujeitos e as intenções de educá-los, as autoras Maciel e Soares (2020) trazem dois fragmentos de citação que, apesar da distância temporal dos seus registros, demonstram a marca do menor valor e preconceito no que diz respeito à educação do povo. A primeira refere-se à fala de Miguel Couto,²³ realizada em 1927, na Associação Brasileira de Educação sobre o tema: “No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo”. A segunda destaca o pronunciamento do então ministro da Educação, Carlos Chiarelli,²⁴ em 1990, ao propor o Plano Nacional de Alfabetização:

[...] o analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com as suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime (COUTO, 1927, p.19, apud MACIEL; SOARES, 2020, p. 27).

O plano tem como objetivo dar aos 30 milhões de brasileiros *analfabetos o direito da cidadania, tirá-los da ignorância [...]. O governo se mobiliza e quer o apoio da sociedade no combate à chaga como ferida infecta a macular a consciência dos homens e da nação* (FOLHA DE SÃO PAULO, 11-9-1990, p. A4, apud MACIEL; SOARES, 2020, p. 28, grifo das autoras).

As autoras inferem sobre o título “No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo”, em que o orador mostra o problema e aponta a solução, ao dizer que o

²³ Miguel de Oliveira Couto (1864-1934), carioca, formou-se em Medicina em 1885, foi presidente da Academia Nacional de Medicina (ANM) entre 1914 e 1934 e membro da Academia Brasileira de Letras, empossado em 2 de junho de 1919. Conhecido e respeitado por títulos acumulados em importantes instituições nacionais e internacionais, Miguel Couto foi um defensor da proibição da entrada de imigrantes japoneses no Brasil, mesmo antes da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que tinha alianças bélicas formadas pelo Império do Japão e a República dos Estados Unidos do Brasil em lados antagônicos. Julgava que os japoneses eram uma ameaça nacional por considerar que suas más qualidades poderiam retardar o progresso da nação brasileira, e as boas qualidades eram por ele denominadas como prejudiciais aos brasileiros. Alguns dados do perfil de Couto, como acadêmico na Academia Brasileira de Letras, trechos de discursos, biografia e bibliografia podem ser consultados em <https://www.academia.org.br/academicos/miguel-couto>.

²⁴ Carlos Chiarelli (1940-atual) nasceu no Rio Grande do Sul. Bacharel em Direito, atuou como advogado, jornalista e professor universitário, exercendo cargos técnicos e administrativos em diversas instituições de ensino no município de Pelotas, no governo do Estado do Rio Grande do Sul e no Governo Federal. Exerceu o mandato de deputado federal no período de 1-2-1979 a 31-1-1983. Foi eleito senador em 1983. Foi ministro de Educação no período de março de 1990 a agosto de 1991, no início do turbulento contexto político e econômico do governo Fernando Collor. No canal do Instituto Unibanco, no YouTube, é possível assistir a uma entrevista datada de 3 de julho de 2020 em que Carlos Chiarelli fala sobre o período em que esteve à frente do Ministério. Aborda, entre outros temas, as políticas públicas que adotou em áreas como analfabetismo, merenda escolar, livros didáticos e educação superior. A entrevista faz parte de uma série intitulada: “Ex-ministros de Educação do Brasil” (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l8lCy8DLjX4&feature=emb_title. Acesso em: 31 jan. 2021).

analfabetismo, uma vez resolvido, colocaria o Brasil a nível das nações desenvolvidas, possibilitando-lhe condições de prosperidade e segurança. Para alcançar esse objetivo, seria necessário, portanto, acabar com o analfabetismo, “cancro que aniquila nosso organismo”. Na mesma direção, a fala do ex-ministro carrega o sentido de doar a cidadania aos brasileiros analfabetos, para tirá-los da ignorância e, sobretudo, curá-los da “chaga como ferida infecta”, que é o analfabetismo.

Ao compararmos as palavras acima citadas de Miguel Couto, em 1927, com as de Carlos Chiarelli, em 1990, ratificamos que os termos associados ao analfabetismo e à pessoa analfabeta são erradicação, erva daninha, doença, câncer, justificando, como consequência, as políticas assistencialistas para solucionar o grave problema nacional sem, contudo, mencionar uma das principais questões que se refere às desigualdades sociais e econômicas produzidas historicamente.

Verificamos, com base nas leituras dos trabalhos, que a educação de adultos no nosso país se constituiu como tema de política educacional, sobretudo, a partir dos anos de 1940. A menção de oferecer educação aos adultos já aparecia na breve Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começariam as iniciativas concretas de escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. Esse movimento se expressou nas campanhas e programas que apontaremos adiante.

Com o forte crescimento econômico de meados do século XX, baseado nos processos de urbanização e industrialização, o Brasil passou a demandar mais mão de obra escolarizada. Esse cenário privilegiou as ações da Organização das Nações Unidas (ONU),²⁵ pós-Segunda Guerra, que, nas palavras de Paiva, Haddad e Soares (2019, p. 5), “[...] passou a promover a importância em ligar programas de alfabetização ao desenvolvimento e à construção da paz. Desses movimentos nasceram as primeiras políticas públicas, ainda tímidas, voltadas a atender a necessidades da economia”.

²⁵ Organização intergovernamental criada em 1945, após o término da Segunda Guerra Mundial, para “promover a cooperação internacional” e impedir outro grande conflito armado entre as nações. No período da sua fundação, faziam parte 51 Estados membros, dentre eles, o Brasil. Tem sede localizada em Manhattan, Nova Iorque, EUA.

Nesse contexto, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi a primeira movimentação nacional, criada pelo Estado e coordenada pelo então Ministério da Educação e Saúde, desenvolvida no período compreendido entre 1947 e 1963, ano em que foi extinta. Encontramos, nos trabalhos de Costa (2012), Souza Junior (2012), Silva (2017) e Cuba (2019), diferentes questões de investigação sobre a campanha, apontando como ocorreu seu desenvolvimento nas diferentes regiões brasileiras.

As pesquisas supracitadas versam sobre as seguintes temáticas, respectivamente: a CEAA no Brasil e no Estado do Espírito Santo com suas múltiplas incursões e o projeto civilizador por meio do discurso aglutinador de pátria, saneamento e educação; a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar) e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil e seus contextos políticos, sociais e econômicos; a trajetória da CEAA no município de Uberlândia/MG com foco nas características das escolas noturnas e nas representações construídas e divulgadas pela imprensa sobre os sujeitos analfabetos; e os discursos de moral e civismos veiculados nos livros didáticos da “Coleção Educar” utilizados na CEAA.

Para termos uma ideia ampliada do desenvolvimento da CEAA, podemos explicar que o movimento se deu em três fases: a primeira (1947-1950) consistiu no ensino supletivo por meio da alfabetização, em um período de três meses, e ensino primário em dois períodos de sete meses, seguidos, na segunda fase da campanha (1951-1954), de treinamento profissional e de ações de desenvolvimento comunitário, atingindo principalmente a zona urbana e, por fim, a terceira fase, que se estendeu do final dos anos 1950 até o início dos anos de 1960, no centro das discussões da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, documento que especificou as novas finalidades da educação brasileira.

Pouco antes da implementação da CEAA, ocorreu, em 1943, a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário e do Ministério da Educação que deu início a uma sucessão de assinatura de convênios com os Estados, exigindo destes a participação dos municípios com o intuito de expandir o ensino primário. O ensino supletivo de adolescentes e adultos (uma das fases da campanha) constituiu-se em parte da

política de intervenção da União no ensino comum a “todos(as)” os(as) brasileiros(as). Sobre a concretização da CEAA no país, Fávero ([2009?], p.3) nos informa que ela

[...] teve grande penetração em praticamente todos os estados da federação. Com firme coordenação de Lourenço Filho, estabeleceu convênios com muitas secretarias dos estados e municípios. Não se limitou a atuar nas capitais, atingiu muitas cidades do interior. Significou, ao mesmo tempo um movimento de alfabetização de adultos e um movimento de extensão da escolarização no meio rural.

No Estado do Espírito Santo, encontramos uma característica interessante sobre a CEAA, como nos apontam Gontijo e Silva (2014, p. 8), ao analisarem o processo de alfabetização no contexto das políticas públicas e suas práticas, tendo em vista “[...] os sujeitos em seus diferentes lugares de atuação, os pressupostos pedagógicos, ideológicos, econômicos, políticos e culturais que impulsionavam, travavam ou consolidavam essas ações e as suas conexões com o processo de modernização”. Nessa conjuntura, as autoras examinaram a Lei n.º 549/1951, que versava sobre a organização do ensino primário, que, no quesito de concurso público, estabelecia, como um dos elementos de comprovação dos méritos dos professores para assumirem o cargo, a “[...] contribuição docente à Campanha de Educação de Adultos” (p. 43).

Partindo dessas considerações sobre a CEAA, embora definindo como educação de adultos, os autores das pesquisas que elencamos para a interlocução teceram críticas à campanha, considerando que o plano de fundo da sua proposição era uma concepção de alfabetização como atividade autônoma, privilegiando os aspectos mecânicos da leitura e da escrita. Por fim, caracterizando-se com sentido restrito de aprender a assinar o nome para tirar o título de eleitor ou “ferrar o nome” como criticou Paulo Freire, mais tarde, citado por Fávero ([2009?], p. 3), tornando-se uma “fábrica de eleitores”.

Percebemos, portanto, nessa perspectiva, que a alfabetização, por meio da escolarização, foi parte integrante de um projeto que menos interessava a uma sociedade com adolescentes e adultos leitores e conscientes do seu lugar de classe, de posicionamentos, de respostas, na construção da sociedade e mais para atender

a uma questão de poder em favor da permanência de privilégios de uma determinada ordem social, econômica e, em tudo, política.

Assim, concordamos com Costa (2012, p. 20), ao discutir a CEAA, esclarecendo que “[...] a alfabetização e a escolarização, com suas tensões inerentes, lançavam condições para o controle social, por meio da estigmatização sobre o analfabeto, sob o rótulo de um ser inferior aos outros [...]”. Em vista disso, a CEAA, primeira política pública no Brasil voltada à escolarização de adolescentes e adultos, caracterizada como palavra do outro (do discurso das leis, da campanha, dos materiais didáticos), construiu sentidos sem sequer oportunizar contrapalavra ao sujeito não alfabetizado.

Prosseguindo no diálogo sobre as campanhas de alfabetização de adultos realizadas no Brasil, temos a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), discutida nos trabalhos de Barreiro (2010) e Pereira (2013). Essas pesquisas buscaram compreender como se desenvolveram os trabalhos educativos da CNER para atender às demandas relacionadas com a habitação, saúde, lazer e promover a educação política.

A CNER foi instituída em 1952, no governo de Getúlio Vargas,²⁶ embora tenha sido oficializada somente no ano de 1956, no governo de Juscelino Kubitschek,²⁷ sendo extinta em 1963. Compreendida no contexto da história brasileira como nacional-desenvolvimentista, principalmente pela transformação do modelo agroexportador para o industrial, o crescente processo de industrialização do país fomentou o crescimento de uma sociedade urbana em detrimento do arrefecimento das populações rurais. Dessa forma, Barreiro (2010, p. 16) traz o Decreto n.º 38.955, de 27 de março de 1956, que explica a que se destinava a CNER:

²⁶ Após o governo personalista que ficou conhecido como “Era Vargas” (1930 a 1945), Getúlio Vargas retorna como presidente do Brasil em 1951, eleito com quase 49% dos votos. Tentou governar dentro dos limites democráticos, procurando defender uma política de desenvolvimento nacionalista, evidenciando uma influência reduzida do capital estrangeiro. Buscou aproximar-se dos trabalhadores como forma de garantir sustentação ao seu governo, mas fracassou. Envolto em meio a uma crise política, cometeu suicídio em 24 de agosto de 1954.

²⁷ Governou de 1956 a 1961. Com o lema de progredir “cinquenta anos em cinco”, Juscelino Kubitschek de Oliveira apresentou à nação, logo no início do seu governo, um projeto de desenvolvimento econômico do país por meio de um Plano de Metas que tinha como principal objetivo a ampla industrialização do Brasil. Foi responsável por investir maciçamente nas obras de infraestrutura, como estradas, portos, aeroportos e produção energética. Outro grande destaque do seu governo foi a construção da nova capital, no interior do Brasil, a cidade de Brasília.

[...] difundir a educação de base no meio rural brasileiro [...] levar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos, conduzindo as crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma idéia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem, eficazmente do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem (RCNER, 1956, v.3, p.10).

Conforme as discussões da autora, no bojo da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, em 1946, no governo de Eurico Gaspar Dutra,²⁸ o meio rural passou por avanços significativos no sentido de regulamentação das modalidades de ensino nos níveis primário, secundário, normal e preparação profissional do trabalhador agrícola. Esses movimentos se concretizaram por meio da criação de clubes agrícolas escolares, missões rurais, semanas ruralistas, radiodifusão e cinema educativo como recursos didático-pedagógicos utilizados para atrair o homem do campo. Nessa direção, a CNER constituiu-se,

[...] a partir de uma organização detalhada e uma estrutura de funcionamento grande e organizada com muitos Centros Sociais e Centros de Treinamento para formação do quadro técnico e desenvolvimento de atividades no campo, para agregar os participantes formando professoras, líderes rurais, técnicos agrícolas e outros profissionais em regime de internato para atuar no programa (BARREIRO, 2010, p. 137).

Considerando, portanto, essa implementação de políticas educacionais no campo, a CNER partia da compreensão de que era necessário “[...] fomentar o progresso e o desenvolvimento do setor primário da economia e, por conseguinte, entre todos aqueles que viviam no meio rural” (PEREIRA, 2013, p. 44). Todavia, esse ideal tinha um duplo sentido, pois, com a industrialização das cidades, ocorria uma grande migração para os centros urbanos e não havia estrutura para receber o grande contingente de mão de obra marcadamente não qualificada para atender às demandas da cidade.

Com a finalidade de garantir o crescimento econômico, por meio da industrialização, inclusive no campo, era forte a pressão que o governo de Juscelino Kubistchek exercia

²⁸ O governo de Eurico Gaspar Dutra estendeu-se de 1946 a 1951. O grande destaque relacionado nesse período refere-se ao alinhamento com os interesses dos Estados Unidos no contexto da Guerra Fria, haja vista que o Brasil era um território de grande importância estratégica. Para tentar contornar a delicada situação econômica, criou o Plano SALTE (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia) em que o Estado determinaria os investimentos públicos nas áreas consideradas essenciais para o país.

em favor da exploração da mão de obra do trabalhador rural, com o objetivo de elevar a produção do campo. Sendo assim, de acordo com Pereira (2013), a educação era concebida como suporte de mecanismos técnicos para elevar a qualificação profissional dos jovens e adultos e, conseqüentemente, promover um retorno econômico ao Estado por meio do aumento da produtividade nas lavouras.

Desse modo, não temos dúvidas, ancorada nos resultados das pesquisas, de que essa campanha trouxe avanços para o campo, promovendo a melhoria das estruturas escolares, oportunidade para as pessoas do campo estudar de forma mais apropriada, ao mesmo tempo em que puderam aprimorar suas técnicas de cultivo, possibilitando melhores condições de vida. Porém, concordamos com Pereira (2013) que diz que a CNER agiu, sobretudo, como uma forma de fixar o homem no campo. Em outras palavras, conforme Barreiro (2006, p. 124, grifo do autor) citado por Pereira (2013, p. 61), a CNER teve como objetivo fundamental:

[...] adequar os camponeses [e camponesas] ao novo modelo de desenvolvimento para torná-los cidadãos [e cidadãs] e 'elevar seus padrões culturais', concebidos pelo programa como atrasados e inferiores do ponto de vista cultural. Nos anos de 1950, as preocupações do governo brasileiro encaminhavam-se no sentido de promover o desenvolvimento econômico, também como estratégia para evitar a penetração do comunismo e preservar os 'ideais democráticos'.

Para fecharmos o ciclo das campanhas de alfabetização de adultos desenvolvidas na metade do século XX, lembramos que surge, em janeiro de 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) com o interesse do então presidente Juscelino Kubitschek e a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Assim, por meio de um plano piloto, no município mineiro de Leopoldina, terra natal do então ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, a CNEA foi um projeto experimental destinado à educação popular.

A campanha objetivava, de acordo com o MEC (1958, p. 3), citado por Souza Junior (2012, p. 36), “[...] dotar a população brasileira com a mera capacidade de ler [...]” e concebia o analfabetismo como “[...] um fenômeno social que é – tem causas sociais e econômicas, que devem ser conhecidas a fim de que, compreendendo-o na sua

interrelação e no seu contexto, o possamos controlar e dominar [...]”. O plano piloto consistia na implementação da CNEA em um município de cada região do Brasil. Subordinada ao MEC, a campanha possuía um Plano de Trabalho Experimental (1958) e, dentre as cinco ações prioritárias, havia a “[...] organização de classes de alfabetização e educação de adultos” (SOUZA JUNIOR, 2012, p. 37). Todavia, as experiências com as implementações das ações eram conclusivamente contra as campanhas de massa, enfatizando o papel fundamental da escolarização das crianças como solução para o analfabetismo. Assim, a CNEA levou à expansão da rede escolar primária e, conseqüentemente, da ampliação da escolaridade.

Como consequência desse movimento de prolongamento da escolaridade, de acordo com Paiva (2003), pode ter havido a primeira experiência de promoção automática nos anos iniciais, evitando que a reprovação conduzisse à evasão do(a) aluno(a). Esse fato ocasionou a criação emergencial de salas para alunos adolescentes, de modo que, cada vez mais, direcionasse esse público para as classes de alfabetização e educação de adultos. Havia, também, de acordo com a autora, um incentivo financeiro às professoras dessas classes, conforme os números apresentados de frequência e aprovação dos(as) alunos(as).

Por fim, em meio aos desafios e contradições da CNEA, Paiva (2003, p. 247) destaca que “[...] muitas de suas recomendações e conclusões chegaram efetivamente a influenciar a direção tomada pelos serviços educacionais em algumas partes do país”, no entanto, ocorreu a extinção da campanha em 1963, bem como da CEAA e da CNER. Dessa forma, a extinção das campanhas, conjuntamente, não se deu somente por motivo de orçamento insuficiente para subsidiar as atividades mas, principalmente, pelo discurso da pouca ou nenhuma visibilidade dos resultados.²⁹

Avançando para os movimentos de educação popular do início dos anos de 1960, temos como fator principal a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, em 1958, que apontava teses de ensino supletivo para

²⁹ Veremos, nas análises dos documentos da Unesco, que o motivo de encerramento das campanhas deveu-se a alterações no curso das recomendações para a educação de adultos das nações em desenvolvimento. Portanto, não foi somente uma decisão nacional; estava inserida no bojo das deliberações internacionais.

adultos, compreendendo a alfabetização e escolarização da primeira à quarta série. O interessante desse congresso nacional, como dos outros promovidos pelo MEC, consistia na preparação de encontros estaduais cujas representações traziam propostas e relatórios para serem defendidos em âmbito nacional. Nesse caso, a delegação de Pernambuco, da qual fazia parte Paulo Freire, defendeu que o analfabetismo no Nordeste era um problema social e não educacional, assim a miséria da população é que gerava o analfabetismo, logo, para se enfrentar o analfabetismo, deveria ser combatida, necessariamente, a miséria da população.

No centro dos debates, nesse contexto do início da década de 1960, temos os projetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³⁰ que deram origem ao Movimento de Defesa das Escolas Públicas.³¹ Da aprovação da Lei, em dezembro de 1961, decorreu o Plano Nacional de Educação de 1962, fomentando múltiplos movimentos em instituições da sociedade brasileira, em particular a Igreja Católica, por meio da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Nesse contexto, em registro das memórias das Campanhas e Movimentos de Jovens e Adultos de 1947 a 1966, Fávero ([2009?], p. 5) discorre sobre alguns movimentos desse período, a saber: Movimento de Cultura Popular (MCP), no Recife, depois se expandindo para outros municípios de Pernambuco; Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, que se desdobrou em vários CPCs estaduais; “De pé no chão” também se aprende a ler, em Natal; Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar); e o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela CNBB, que teve, inicialmente, apoio federal para ser implementado nas regiões do Nordeste, Norte e Centro-Oeste.

Com ações em diferentes frentes voltadas para a alfabetização, como a formatação de um novo modo de oferecer o ensino, considerando as estruturas físicas dos espaços, bem como o desenvolvimento das atividades pedagógicas, os movimentos

³⁰ Os debates sobre os projetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciados em 1948, ancorados na promulgação da nova Constituição (1946), ficaram arquivados por cerca de nove anos. Foram retomados pelo deputado federal Carlos Lacerda, dando prosseguimento às ideias da escola democrática, porém com forte embate entre o público e o privado.

³¹ Liderado por Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e outros professores da Universidade de São Paulo.

de cultura popular e educação popular se desenvolveram em territórios quase todos urbanos, exceto o MEB, que teve atuação exclusivamente em meio rural. Partiam da perspectiva de educação como direito de mulheres, homens, jovens, adolescentes e crianças.

Nessa direção, um elemento comum desses movimentos foi a concepção de cultura como ponto de partida para a alfabetização, colocando a mulher e o homem como seres produtores de cultura, “[...] a partir da distinção entre ‘ente da natureza’ e ‘ente de cultura’, produzido pelo homem [e a mulher] a partir da natureza” (FÁVERO, [2009?], p. 16). Assim, as discussões proporcionavam a criação de uma atitude ativa dos camponeses(as), operários(as) e outros trabalhadores(as), a fim de poderem transformar a realidade e fazer história com as próprias mãos, conscientes das ações.

Ressaltamos desse contexto, a experiência pioneira de alfabetização de adultos coordenada por Paulo Freire, em Angicos, no estado do Rio Grande do Norte. Nosso patrono da educação brasileira³², fundamentado no princípio de que a educação é um processo de reflexão sobre o próprio ser humano proporcionando a compreensão do mundo e agindo sobre ele com nossas ações conscientes, parte de uma concepção de pluralidade e coletividade da humanidade. Portanto, não importa conscientizar-se, se esse processo não servir, de igual forma, para transformar outros sujeitos e novas consciências.

O evento de Angicos foi um enorme movimento de alfabetização de 300 moradores sertanejos que tiveram as suas palavras-mundo respeitadas e impulsionadas em um processo de alfabetização político, crítico e dialógico. Desenvolveu-se nos meses iniciais de 1963. Contou com apoio da Universidade Federal de Recife (PE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e de estudantes secundaristas³³ que acreditaram e aceitaram o desafio da proposta pedagógica de Paulo Freire. Para além de um amplo projeto de alfabetização, a perspectiva desse

³² Lei nº. 12.612 de 13 de abril de 2012, de autoria da deputada federal Luiza Erundina e sancionada pela presidente Dilma Rousseff.

³³ O termo refere-se aos estudantes da etapa do ensino médio, da Educação Básica.

trabalhou lançou as bases para uma educação popular que primasse pelas relações democráticas (Gurgel; Araújo, 2014).

Na tentativa de respostas ao complexo cenário brasileiro de meados do século XX, que buscava-se estabelecer um desenvolvimento industrial porém não havia adultos com experiências significativas com a escola que respondessem às demandas econômicas, Paulo Freire dedicou-se a pensar nos graves problemas que o país enfrentava na área educacional, especialmente a região Nordeste, marcada por baixos indicadores sociais. Assim, o movimento político-social-educacional em Angicos, foi a culminância de uma idealização do pensamento de Paulo Freire na área da alfabetização de adultos. Na cerimônia oficial de encerramento (02 de abril de 1963) , que contou com a presença do presidente João Goulart, Paulo Freire foi convidado a coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

O PNA tinha como expectativa alfabetizar 5 milhões de brasileiros, o que elevaria o número de eleitores³⁴ para 17 milhões, uma estimativa audaciosa que gerou bastante inquietação da classe conservadora, de acordo com o Prof.º Wagner da Silva Teixeira em relato na Comissão da Verdade Rubens Paiva, da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.³⁵ Porém, a tomada de poder pelos militares interrompeu esse grande movimento de alfabetização que poderia ter alterado os rumos educacionais do nosso país.

Mas não só o plano de alfabetização foi cancelado. Movimentos sociais que realizavam programas de alfabetização foram reprimidos, sob a justificativa do regime então vigente, de que eram subversivos e doutrinavam a população com ideais de esquerda. Entre os movimentos perseguidos – nos quais o PNA de Jango se apoiou – estavam o Movimento de Cultura Popular (MCP), encabeçado pelo então governador de Pernambuco, Miguel Arraes; e a campanha "De pé no chão se aprende a ler", fruto da ação do prefeito de Natal, Djalma Maranhão [...] Um grande dano foi esse: a destruição de toda essa experiência riquíssima. Uma segunda consequência foi a prisão, o exílio de diversos educadores e de lideranças ligadas aos movimentos. Pessoas que eram comprometidas com a alfabetização de adultos. A prisão do Paulo Freire é um exemplo, mas há outros que foram expulsos ou não atuaram mais

³⁴ O voto de pessoas analfabetas foi proibido de 1881 (Lei Saraiva) a 1985 (primeira eleição após o golpe militar). As cédulas foram adaptadas considerando a possibilidade da pessoa analfabeta ter familiaridade com os números do que as letras, passando a votação a ocorrer por meio de algarismos.

³⁵ Reportagem completa disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014/05/golpe-de-64-interrompeu-alfabetizacao-de-adultos-por-dois-anos-diz>. Acesso em: 30 jun. 2023.

na alfabetização de adultos
(<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/201405/golpe-de-64-interrompeu-alfabetizacao-de-adultos-por-dois-anos-diz>).

Após o danoso golpe militar, os movimentos de alfabetização e educação popular, que haviam se multiplicado por todo o território brasileiro, passaram a ser considerados como uma grave ameaça à ordem. O MEB permaneceu, reformulando-se e cedendo às pressões, até que, em 1966, os principais sistemas encerraram suas atividades e os que permaneceram regrediram à proposta ideologicamente vinculada à Igreja Católica.³⁶ Contudo, poucos movimentos continuaram a existir nos municípios do interior ou funcionavam de forma clandestina nas cidades. Os líderes foram presos e os materiais utilizados foram apreendidos, de acordo com Souza Junior (2012).

No início do regime militar, para neutralizar as ideias e concepções desenvolvidas com os Movimentos de Cultura Popular, surgiu, no Recife, a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), que ganhou, posteriormente, caráter nacional. Apresentava características filantrópicas de educação, organizando campanhas de massa de alfabetização de adultos, lineares e multifacetadas, o que passou a ser criticado por técnicos brasileiros, recomendando ações específicas de práticas alfabetizadoras de adultos. Assim, conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 114):

Dirigida por evangélicos norte-americanos, a Cruzada servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, tornando-se praticamente um programa semi-oficial. A partir de 1968, porém, uma série de críticas à condução da Cruzada foi se acumulando e ela foi progressivamente se extinguindo nos vários estados entre os anos de 1970 e 1971.

Nessa conjuntura, uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC foi a criação, por um grupo interministerial da ditadura militar, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), regulamentado pela Lei n.º 5.379, de 15 dezembro de 1967, como Fundação Mobral. Encontramos, nas pesquisas de Souza (2016) e Prado (2017), relevantes

³⁶ O MEB existe atualmente. No site, encontramos a seguinte descrição: “O MEB é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, constituído como sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal. Foi fundado em 21 de março de 1961. Há mais de 55 anos realiza ações diretas de educação popular em diversas regiões do Norte e Nordeste do país e atualmente está nos estados do Amazonas, Roraima, Ceará, Piauí, Maranhão e Distrito Federal, atuando também no Norte e Nordeste do estado de Minas Gerais, em regime de parceria com o governo estadual” (Disponível em: <https://www.meb.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 22 fev. 2021).

discussões sobre esse tema baseadas nos princípios políticos, pedagógicos, metodologias e ideais conduzidos pelos principais programas do Mobral, evidenciando, sobretudo, os questionamentos morais do termo que se tornou pejorativo associado à ignorância e ao analfabetismo.

A escolarização de jovens e adultos não poderia ser abandonada por parte dos aparelhos do Estado, uma vez que tinha nela um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Além do mais, perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil manter credibilidade conciliando os baixos índices de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares se propunham construir. Portanto, havia necessidade, por um lado, de dar resposta aos marginalizados do sistema escolar, por outro, garantir os objetivos políticos dos governos militares. Nessa perspectiva, de acordo com Paiva (1982), citada por Haddad e Di Pierro (2000, p. 114), o Mobral buscava:

[...] ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna.

O Mobral foi implantado com três características básicas. A primeira delas foi o “paralelismo em relação aos demais programas de educação”, considerando sua liberdade orçamentária. A segunda foi a “organização operacional de forma descentralizada através de comissões municipais” que atuavam nas comunidades, espalhadas por quase todos os municípios brasileiros. A terceira era a “centralização de direção do processo educativo”, por meio da Gerência Pedagógica do Mobral Central, encarregada da programação, execução, avaliação do processo educativo, bem como do treinamento de pessoal. Assim, para Haddad e Di Pierro (2000, p. 115, grifo nosso):

As três características convergiam para criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma *campanha de massa com controle doutrinário*: descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia.

Deliberadamente imposto, portanto, sem a participação dos profissionais da educação e da sociedade, o Mobral teve seu impetuoso crescimento na década de 1970. As argumentações de caráter pedagógico do Mobral, sua “eficiência” e alcance eram manipulados pelo regime militar mediante um total controle dos meios de comunicação. Sendo assim, por conta do forte subsídio para propagação dos interesses veiculados, havia um silenciamento das oposições, passando uma falsa ideia para a população brasileira do que realmente implicava a política do Mobral.

Paralelamente aos desdobramentos do Mobral, uma parcela significativa do projeto educacional do regime militar, voltada para a educação de pessoas adultas, foi a regulamentação do Ensino Supletivo, pela Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Apresentada à sociedade como um projeto de escola do futuro e um elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada nos anos 70, propunha-se realizar uma educação “neutra”, que a “todos serviria”, priorizando soluções técnicas, deslocando-se do problema político e social da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No período de redemocratização nacional, fica marcada a contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da educação das pessoas jovens e adultas, de um lado, e a sua negação por meio das políticas públicas concretas, de outro. Assim, em 1985, o primeiro governo civil pós-1964 marcou simbolicamente a ruptura com a política de educação do período militar, extinguindo o Mobral, estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, e criando a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar.

Embora a Fundação Educar tenha herdado profissionais, estruturas, mecanismos burocráticos e concepções pedagógicas do Mobral, computou, como mudança significativa, a sua subordinação à estrutura do MEC e a sua transformação em um órgão de fomento e apoio técnico, em vez de atuação diretamente veiculada ao governo. Tinha a responsabilidade de articular a política nacional de educação de jovens e adultos, promovendo a formação e aperfeiçoamento dos educadores, produzindo material didático, supervisionando e avaliando as atividades. Contudo, uma das medidas adotadas no início do governo de Fernando Collor de Mello, em

1990, foi a extinção da Fundação Educar, fazendo parte de um extenso rol de iniciativas que visavam ao “enxugamento” da máquina pública.

Um importante marco desse período de abertura política e reintegração das instituições democráticas, no que se refere às políticas de alfabetização de adultos, foi a criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova) em São Paulo, oficializado em novembro de 1989, na gestão da prefeita Luiza Erundina (PT), coordenado por Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação. Concebido como uma crítica ao Mobral, o termo surgiu “naturalmente” em uma reunião com o Fórum de Movimentos de Alfabetização de Adultos, de acordo com Gadotti, citado por Borges (2009).

O Mova-SP nasceu, portanto, com a finalidade de se constituir em política pública de educação para pessoas jovens e adultas na cidade de São Paulo, “[...] no bojo do sonho de reorganizar a escola pública, levando em conta, sobretudo, o que se constituía em urgência e em necessidade para as classes populares” (BORGES, 2009, p. 96). Da mesma forma, foi pensado como um espaço de participação efetiva da sociedade civil, condição oposta e duramente reprimida no período da ditadura militar. Assim, as primeiras ideias de Freire sobre o que se tornaria o Mova partiram das experiências de entidades comunitárias, ligadas ou não às Igrejas que, desde os anos 1960, estavam em curso, sob a denominação de centro de cultura popular.

A proposta política e pedagógica do Mova-SP estava inserida em uma concepção de educação libertadora, visando a um novo papel da escola pública e popular, bem como do trabalho do educador no processo de interação com os alfabetizandos. Nas palavras de Telles (1998, p. 36), citada por Borges (2009, p. 103), o Mova-SP assumia o compromisso de “[...] teorizar sobre a prática e voltar à prática para transformá-la”. Portanto, para além de um espaço de educação e alfabetização de pessoas jovens e adultas como perspectiva de um processo libertário e não de depósito de conhecimentos ou educação bancária, conforme os postulados de Paulo Freire (2005), o Mova-SP se constituía como um movimento de luta política.

Nessa direção, a elaboração dialógica da proposta do Mova-SP esteve, desde a origem, reivindicada pela participação dos educadores por intermédio de dois espaços

complementares. De um lado, o Fórum Municipal dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos, formado a partir das discussões sobre o problema do analfabetismo na cidade de São Paulo, pela Secretaria de Educação; de outro, o Fórum Mova-SP, que era o espaço de interlocução entre a Secretaria de Educação e os Movimentos Populares nos quais se estabeleciam as regras para as parcerias.

Após dois anos como gestor, Paulo Freire se retirou da Secretaria para fins de estudo e produção literária e foi substituído por Mário Sérgio Cortella, então subsecretário, no ano de 1991. Consoante as discussões de Borges (2009), a arena política sempre determina os rumos das políticas públicas, principalmente quando articulada a uma política de Estado ou a uma agenda estratégica de governo. Nesse movimento, o Mova-SP foi ganhando novos contornos. Assim, de uma maneira singular, propiciou a constituição de outros Movas pelo Brasil, o que certamente gerou novos movimentos de resistência no que se refere à alfabetização de adultos.

A década de 1990 foi marcada pela reforma do Estado. A expansão do gasto social público, condicionada às metas de equilíbrio fiscal, ocasionou a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, assim como a posição marginal ocupada pela educação de jovens e adultos nas prioridades de política educacional. A ONU declarou 1990 como o “Ano Internacional da Alfabetização”, convocando para essa data a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, (Tailândia), no mês de março. Nessa ocasião, os países e organismos internacionais firmaram acordos para realizar ações conjugadas a fim de executar as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.³⁷

Nesse contexto, tiveram início três programas federais de formação de jovens e adultos: Programa Alfabetização Solidária (PAS), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor), que trazem no centro das suas políticas pelo menos dois traços comuns, a saber: não são coordenados pelo MEC e todos são desenvolvidos em regime de parcerias

³⁷ Haddad e Di Pierro (2000), com o título: “Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos”, analisam o desempenho dos indicadores da alfabetização, o acesso escolar e criticam o financiamento público, revelando a tendência à descentralização por meio dos programas federais desenvolvidos na década de 90.

envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e universidades.

Os trabalhos de Alvarenga (2009) e Barreyro (2010) discutem, especificamente, o PAS, compreendendo-o como política de terceirização, por meio de critérios de menor custo e de políticas sociais, filantropia que propalava o discurso assistencialista da ajuda e da tutela por meio da adoção de adultos e indução de subjetividades em relação aos sentidos possíveis de cidadania alienados na díade alfabetização e cidadania. Implementado em 1997, estendendo-se pelos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso, o PAS consistiu em um programa de alfabetização inicial de duração de seis meses em cada módulo, dirigido ao público jovem de 12 a 18 anos, nas localidades de índice de analfabetismo superior a 55%.

O Pronera, embora fosse um programa federal, foi gestado pelas universidades, por meio de uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras com o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), introduzindo uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no âmbito rural. Operacionalizado em 1998, o programa tinha como alvo a alfabetização de trabalhadores rurais assentados que se encontravam na condição de analfabetismo absoluto, oferecendo cursos com duração de um ano. O Decreto nº. 10.252, de 20 de fevereiro de 2020, extinguiu a Coordenação Geral da Educação do Campo, instância responsável pela gestão e execução do Pronera, todavia, diante das pressões de variados órgãos e movimentos sociais, em 23 de março de 2020, foi publicado no Diário Oficial da União um novo regimento interno do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) fazendo menção ao Pronera como uma das atribuições do instituto.

O terceiro programa implementado na década de 1990, Panflor, destinou-se à qualificação profissional da população economicamente ativa, entendida como formação complementar e não substitutiva da educação básica, portanto não se constituía como um programa de ensino fundamental ou médio. Foi operacionalizado de forma descentralizada e heterogênea, por meio de parcerias públicas e privadas de formação profissional. Apesar de a base da formação do Panflor consistir em elevar a escolarização básica, o programa foi marcado pela escassa articulação entre a

política nacional de formação profissional e as redes municipais de ensino como principais agentes públicos da oferta da educação básica de jovens e adultos.

Nessa direção, o contexto dos anos de 1990 pode ser caracterizado como um

[...] processo de deslegitimação da educação de jovens e adultos no conjunto das políticas educacionais [que] não foi um fenômeno apenas nacional; resultou, de fato, de uma conjuntura internacional que afetou outros países em desenvolvimento [...] [Nesse contexto] *agências internacionais de fomento e financiamento da educação tiveram papel destacado, influenciando os governos nacionais na condução de reformas educativas*, que tiveram características surpreendentemente homogêneas, considerando a diversidade da realidade dos países em desenvolvimento ao redor do globo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 68, grifo nosso).

O discurso técnico-político que justificou a secundarização da formação dos adultos na agenda da política educacional, nessa década, apoiava-se no argumento difundido pelos organismos multilaterais de crédito e assessoramento de que os investimentos na EJA³⁸ se mostravam pouco efetivos (TORRES, 2002). Dessa forma, embora o marco legal da LDB/96 assegurasse o direito fundamental à educação em qualquer idade, as políticas públicas tenderam a deslocar a escolarização de jovens e adultos para o terreno dos programas assistenciais, que pretendiam atenuar os efeitos perversos da exclusão social.

No âmbito das políticas governamentais, a EJA foi postergada na agenda dos anos de 1990, e a janela de possibilidade de mudanças nas orientações das políticas educacionais foi a alternância de Governo Federal, em 2003, quando a coalizão do Partido dos Trabalhadores (PT) venceu as eleições, em substituição ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Nessa conjuntura, no âmbito do reconhecimento da EJA como dívida social e prioridade nacional, compondo o rol de medidas de combate à pobreza, sob o título “Fome Zero”, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Assim, de acordo com o que dispõem as diretrizes do PBA, lançado em 2003 pelo MEC, o seu objetivo era “[...] contribuir para a universalização do ensino fundamental, promovendo apoio a ações de alfabetização de jovens com quinze anos ou mais,

³⁸ A sigla passou a especificar a modalidade de educação de jovens e adultos após a LBD/1996.

adultos e idosos” (BRASIL, 2011, p.1), realizado nas diferentes esferas do Estado. O apoio financeiro a que se refere o Decreto n.º 32, de 1º de julho de 2011, seria efetivado por meio de “transferência de recursos financeiros”, em caráter suplementar aos entes federados que aderissem ao programa e, também, pelo “pagamento de bolsa-benefício” a alfabetizadores, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e coordenadores de turmas de alfabetização em atividade.

Todavia, houve pouco envolvimento efetivo e coerente do Governo Federal, em torno de uma política de alfabetização de adultos concreta e com o compromisso de tratar a questão do analfabetismo como um problema da sociedade e não do indivíduo, sendo esse o cerne da questão deste país, conforme a análise de Haddad e Di Pierro (2015, p. 207). Os autores argumentam que 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.

Braga (2014), na mesma direção de afirmação do pouco avanço do PBA, constata que o ritmo de redução do analfabetismo, produzido diretamente por ações do programa, considerando o caso específico de Araraquara/SP, ficou muito aquém do que seria necessário para que fosse garantido o direito ao ensino fundamental a todos os(as) cidadãos(ãs). Nas palavras da autora, o PBA “[...] reproduz deficiências já verificadas em outras iniciativas, o que mostra a necessidade de aprofundar uma abordagem histórica e crítica sobre essas políticas para que elas possam de fato cumprir os objetivos a que se propõem” (BRAGA, 2014, p. 103).

Assim, as propostas de alfabetização de adultos apresentadas aos sujeitos que demandam desta importante apropriação cultural, dos programas implementados no Brasil após a redemocratização, também não cumpriram com a universalização da alfabetização. E, conforme Oliveira, Fraga e Rodrigues (2017), citando Ferraro (2009), este cenário prepondera o discurso educacional do fenômeno da história inacabada do analfabetismo no Brasil. Dessa maneira, a escolarização básica como direito

público subjetivo, como consta na CF/88, ao ser postergada, aprofunda as desigualdades sociais e ameaça a efetivação de uma democracia concreta.

Nesse processo histórico de continuidade do analfabetismo, inserindo a alfabetização em uma discussão mais ampla do que a educacional vinculando-a à esfera política, os autores supracitados, ao discutirem sobre políticas de educação de jovens e adultos e alfabetização trazendo para a arena os compromissos e tensões firmados pela agenda global e por encaminhamentos de políticas em âmbito do MEC, afirmam que o direito à educação básica é negado no Brasil. As pessoas jovens e adultas, nessa conjuntura de dominação e manutenção da ordem legitimadora das desigualdades sociais,

[...] ao contrário do discurso que se tem reiteradamente afirmado, não se encontram simplesmente excluídas, *fora* do acesso, mas têm estado *dentro* de uma estrutura injusta e desumana que se alimenta das desigualdades produzidas pela própria lógica de nossa formação social capitalista (OLIVEIRA; FRAGA; RODRIGUES, 2017, p. 174, grifos do autor).

Buscando outra vertente nessa arena das políticas de alfabetização de adultos e da secundarização da formação escolar desses sujeitos, encontramos, nos trabalhos de Oliveira (1988) e Rodrigues (2017), um foco analítico nos processos de alfabetização dos adultos, considerando, respectivamente, a escrita como ato criador no que se refere à ação do alfabetizando na aquisição da língua escrita e da leitura crítica do mundo e a problematização das composições entre o plano das políticas de alfabetização de pessoas adultas e o plano das práticas de educadoras e educandas.

O trabalho de Oliveira (1988), que também foi base para a compreensão da temática da pesquisa de Rodrigues (2017), elaborou uma revisão na proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire, que concebia o aprendizado das palavras escritas a partir das palavras geradoras do universo mínimo dos alfabetizandos. As palavras geradoras do universo vocabular mínimo representam uma relação com as temáticas significativas para os alfabetizandos. Em Oliveira (1988, p. 33-34), encontramos um exemplo, registrado em “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1967, p. 117-118), de como o método de alfabetização era desenvolvido:

Visualizada a palavra dentro da situação, era logo apresentada sem o objeto: tijolo. Após, vinha: ti-jo-lo. Imediatamente após à visualização dos pedaços

[...] parte-se para o reconhecimento das famílias fonêmicas. A partir da sílaba ti, motiva-se o grupo a conhecer toda a família fonética, resultante da combinação da consoante inicial com as demais vogais. Em seguida o grupo conhecerá a segunda família, através da visualização de jo, para, finalmente, chegar ao conhecimento da terceira. Quando se projeta a família fonêmica, o grupo reconhece apenas a sílaba da palavra visualizada: (ta-te-ti-to-tu) (ja-je-ji-jo-ju) (la-le-li-lo-lu) [...]. O momento mais importante surge agora, ao se apresentarem as três famílias juntas, na Ficha da descoberta: ta-te-ti-to-tu
ja-je-ji-jo-ju
la-le-li-lo-lu

Após uma leitura em horizontal e outra em vertical, começa o grupo [...] a realizar a síntese oral. De um a um, vão todos 'fazendo' palavras com as combinações possíveis à disposição.

Para a autora, a concepção de língua escrita adotada na prática de alfabetização com os grupos populares deve considerar as variantes sociolinguísticas como ponto de partida concreto, “[...] o que representa uma das formas de luta contra a dominação cultural” (OLIVEIRA, 1988, p. 151). Assim, baseando-se nas elaborações da pesquisadora argentina Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, Oliveira (1988) e Rodrigues (2017) concebem os conhecimentos da apropriação da linguagem escrita como estágios que partem, epistemologicamente, do menor conhecimento para um conhecimento mais elaborado sobre o sistema alfabético. Essa defesa implica que o alfabetizando comece a escrever a partir de suas próprias concepções sobre a língua escrita e avance, nas palavras de Oliveira (1988, p. 149), “[...] rumo à sua apropriação como objeto de uso social convencionalmente aceito”.

Em concordância com Freire (1977a), sobre a escrita como ato criador e o papel do sujeito nessa criação, Oliveira (1988) afirma que a alfabetização não pode deixar de ser vista como “ato de conhecimento” em que homens e mulheres, como sujeitos no mundo, travam relações com a sua realidade e atuam diante dos obstáculos que enfrentam. Essa atuação consciente é determinante para a humanização e libertação das pessoas, ideologia que orienta essa ação, e não como domesticação das práticas, o porquê de a educação ser toda ela política. Ainda sobre a alfabetização como um ato de conhecimento, Freire (1977a, p. 49), citado por Oliveira (1988, p. 27), explica:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e a escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

Oliveira (1988, p. 152) concluiu que, apesar de Freire ter concebido o conhecimento em uma perspectiva dialética, essa concepção não é estendida à apropriação da linguagem escrita, pois, embora se tenha buscado as palavras geradoras como ponto de partida para o ensino, “[...] a escrita da palavra é trabalhada a partir de uma visão externa ao sujeito que aprende, e não a partir de suas próprias concepções do objeto escrita, como fruto de suas interações com esse objeto no contexto social”. Assim, em Freire, de acordo com a autora, a concepção de escrita alfabética apresenta-se como um código a ser aprendido e não como um sistema processual a ser reconstruído.

No entanto, é importante ressaltar, conforme Rodrigues (2017, p. 30), que Oliveira (1988), mais do que elaborar uma crítica, esboçou um gesto generoso de assumir a sua herança legada por Freire e, por isso, estar à altura de uma das premissas do teórico pernambucano: “Não é por outra razão que sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, algumas das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p 41).

No que se refere ao trabalho de Rodrigues (2017), que teve como lócus de pesquisa cinco salas de aula de uma escola exclusivamente da modalidade de EJA,³⁹ entre os anos de 2014 e 2016, no município de Vitória/ES, o autor buscou defender a tese de que, embora as políticas públicas sejam normativas e se materializem nos diversos níveis (internacional, nacional e municipal), há uma tradução na prática dessas políticas tanto das educadoras quanto das alfabetizadas.⁴⁰ As políticas, nessa perspectiva,

[...] não se constituem em dimensão prescritiva das práticas. As políticas, desde as elaboradas no âmbito da UNESCO, do Estado brasileiro e de uma instituição educacional municipal, constituem-se em dispositivos que intencionam orientar as práticas alfabetizadoras. Mas tais políticas se configuram em emaranhados de valores, princípios e práticas distintas (RODRIGUES, 2017, p. 165).

³⁹ Refere-se à Escola Municipal de Ensino Fundamental de EJA Prof. Admardo Serafim de Oliveira. As turmas foram acompanhadas: no Centro de Convivência da Pessoa Idosa (CCTI), no bairro Maria Ortiz; no Núcleo de Integração da Pessoa Idosa (Nispi), no bairro Santo Antônio; no antigo Polo Americano, no Centro Histórico da cidade; no Neja da Ufes; e, por fim, na Sede de Gestão e de Formação da Escola (no bairro Gurigica).

⁴⁰ O autor escolheu utilizar o gênero feminino em substantivos e adjetivos quando estes se referem “[...] a grupos de pessoas que sugerem, virtualmente, uma diversidade de performances de gênero; procedimento linguístico nada diferente do que historicamente aprendemos a efetuar, no plano da linguagem escrita e oral, mas com a primazia do gênero masculino” (RODRIGUES, 2017, 20).

A pesquisa partiu da aposta política e ética de que a alfabetização, incluindo todo o sistema de escolarização, é um processo de tempo e espaço de produção de si e do mundo. Sendo assim, nas palavras do autor, a perspectiva das práticas de alfabetização, que não são reprodução das regulamentações das políticas, parte do pensamento da “[...] dimensão de processo de subjetivação, processo de produção, processo de trabalho [...] [e ainda como] processo de elaboração de escritas de si que perpassam as relações, a produção de coletivos e a produção de interferências nos processos sociais” (RODRIGUES, 2017, p. 28).

Portanto, as políticas de alfabetização, bem como qualquer política educacional, na concepção de Rodrigues (2017), não se implementam; traduzem-se. Nesse movimento, as pessoas criam sentidos para as políticas de alfabetização em suas rotinas de sala de aula, nas experiências de leitura e escrita, nos desejos e usos que impulsionam para continuar e intensificar os processos de aprendizagem sobre a linguagem escrita. Nessa tradução das políticas (e certa traição das intencionalidades preconizadas), conforme problematizado na pesquisa, não há linearidade, formalidade e harmonia, pelo contrário, há dispersão tanto da heterogeneidade de práticas quanto da disseminação de sentidos, pois

[...] como toda prática, as políticas de alfabetização são habitadas por ambiguidades, por paradoxos, por linhas de clausura e de implicação com interesses nada democráticos, mas, também por brechas, em que é possível passar ar puro e sintonias com os processos de criação, de afirmação da diferença e da luta pela construção de uma sociedade mais justa e em que as desigualdades não tenham vez (RODRIGUES, 2017, p. 164).

Após esses diálogos com essas pesquisas extremamente relevantes, retornamos ao ponto de partida da constituição da EJA como direito, evidenciando as transformações nas políticas dessa modalidade de ensino, embora distantes dos direitos proclamados e das metas compromissadas, evidenciando que a educação permanente não foi enraizada na sociedade e nos governos. Com isso, ancorada nas pesquisas que trouxemos para o diálogo, podemos afirmar que a educação de pessoas jovens e adultas, neste início da terceira década do século XXI, ainda se apresenta, como nas palavras de Rummert e Ventura (2007, p. 33),

[...] de forma mais ampla, mais fragmentada e mais heterogênea. Tais características, entretanto, não alteram sua marca histórica: ser uma

educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento. E comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital e não com a emancipação da classe trabalhadora.

Prosseguindo para o término dessas interlocuções com as pesquisas acadêmicas, reconhecemos a notoriedade dos estudos voltados para a EJA, nas suas diferentes dimensões. Ressaltamos, ainda, que a pesquisa documental foi a metodologia adotada, predominantemente, nos trabalhos. Entendemos, por fim, que essas pesquisas com as quais buscamos dialogar, visualizadas como a base para a nossa compreensão sobre as políticas de alfabetização de adultos que foram materializadas no Brasil, responderam às suas questões, marcadas e limitadas por um tempo histórico.

Assim, encontramos, nesse diálogo com as pesquisas, discussões sobre: a constituição sócio-histórico-cultural dos sujeitos da EJA e seus processos de escolarização; o papel do Estado em garantir a oferta dessa modalidade de ensino; o marco legal da LDB/96 com avanços e intenções; o conceito de cidadania ancorado na concepção de doação e não como direito; o tripé da universidade pública brasileira com aplicação na EJA; o lócus dos Fóruns de EJA do Brasil como potencializador na condução das políticas públicas da área; a escrita exercida como ato criador; a tradução das políticas de alfabetização de adultos nas práticas de educadoras e educandas e, por fim, as campanhas e programas de alfabetização implementados no Brasil a partir da segunda metade dos anos de 1940, direcionadas para os sujeitos jovens e adultos.

Contudo, percebemos, mediante a revisão de literatura, que aquilo que, inicialmente, tínhamos como objetivo, que era compreender as políticas de alfabetização de adultos materializadas no Brasil, no período de 1945 a 1965,⁴¹ precisou ser alterado em função de termos percebido que as políticas de alfabetização de adultos, desenvolvidas por meio das campanhas e programas, foram bem exploradas e discutidas pelos autores sob diferentes análises.

⁴¹ Dialogamos com trabalhos para além desse período, na revisão de literatura, com o intuito de compreender os enunciados sobre as políticas de alfabetização de jovens e adultos no decorrer da história republicana do Brasil até o início dos anos 2000.

Em vista disso, participando do diálogo das políticas mundiais de alfabetização, com o nosso excedente de visão e distanciamento histórico dos eventos, entendemos a necessidade de compreender como organismos internacionais poderiam ter orientado essas políticas de alfabetização que foram implementadas. Desse modo, nesta pesquisa, buscamos relacionar o discurso da Unesco com o desenvolvimento das campanhas e programas, considerando que os trabalhos analisados não abordaram essa questão.

Nessa direção, inserindo os movimentos e discursos internacionais vivenciados à época de meados do século XX, o nosso objetivo de análise foi *compreender o discurso da Unesco sobre as políticas de alfabetização de adultos no período de 1945 a 1965*. Investigamos, assim, como as campanhas e programas desenvolvidos no Brasil e em outros países tiveram relação, sobretudo, com o próprio discurso da Unesco.

Acreditamos, assim, que este trabalho pode contribuir com outras reflexões e ações sobre as políticas de alfabetização de adultos, considerando o conhecimento que obtivemos do seu processo histórico de implementação e como podemos ressignificar essas questões na atualidade. Sob essa orientação, abordamos, no próximo capítulo, os pressupostos teóricos e metodológicos que nortearam esta pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, analisamos as concepções teóricas e metodológicas que orientaram as reflexões sobre o nosso objetivo de pesquisa, com a intenção de compreender o discurso da Unesco sobre as políticas de alfabetização de adultos no período de 1945 a 1965. Para tanto, adotamos a perspectiva de linguagem bakhtiniana, que é enunciativo-discursiva, dialogando sobre as concepções de história, política e alfabetização. Entendemos que essas categorias são fundamentais para as análises ao longo do estudo, pois nelas identificamos a nossa visão de linguagem, humanidade, sociedade e educação. Como percurso metodológico para o delineamento da pesquisa, este trabalho assume as orientações da abordagem qualitativa, tendo como metodologia a pesquisa documental.

Os pressupostos teóricos que nos orientaram na perspectiva de linguagem bakhtiniana, que é a essência para as demais categorias de análise elencadas, estão ancorados em Bakhtin (2005, 2009, 2011, 2020), que concebe a linguagem como uma produção especificamente humana. Juntamente com esse teórico, traremos outros estudiosos que se dedicam, na atualidade, a compreender a arquitetura bakhtiniana, como Geraldi (2004, 2010, 2011, 2013, 2018), Goulart (2013) e Ponzio (2010). Para dialogarmos sobre as demais categorias que compõem nosso arcabouço teórico, tomamos os estudos dos seguintes autores para direcionar as reflexões: Le Goff (1990) para a compreensão de história; Ball (2011) e Fiorin (2009, 2020) para a concepção de política e Gontijo (2002, 2007, 2008, 2014) para o conceito de alfabetização. A orientação sobre os aspectos metodológicos da pesquisa está baseada em Freitas (2002, 2003) e Gil (2009).

2.1 PERSPECTIVA DE LINGUAGEM BAKHTINIANA

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo da linguagem que, situado no contexto histórico e social da Revolução Russa de 1917, com o triunfo dos bolcheviques, se posicionava contrário ao discurso do aparelho político-partidário que buscava legitimar a linguagem científica e a das artes como porta-vozes das razões institucionais e ideológicas do governo, reduzindo o postulado do materialismo histórico a um pressuposto puramente empírico ou imediatista (ZANDWAIS, 2005).

Nessa direção, Bakhtin estava comprometido em constituir uma abordagem para além do cientificismo, do formalismo e das normas da academia que vinculavam no seu contexto sócio-histórico.

De acordo com Stieg (2019, p. 38), baseado em Zandwais (2005), Stalin, no período em que esteve no poder (1924-1953), “[...] buscava sustentar a construção de um projeto identitário nacional pela reificação de uma língua homogênea – o Grande Russo”. Bakhtin, entretanto, discordava de tal posição, pois defendia que “[...] a unidade identitária do Estado não poderia encontrar sustentação empírica no pressuposto de uma língua homogênea, em um simples culto à personificação da língua”. Efetivamente, as intenções ideológicas do governo stalinista em homogeneizar a língua,

[...] seria a falsa fórmula encontrada por Stalin a fim de suplantando tanto a divisão entre os estados que compunham a União Soviética, como para apagar as diferenças étnicas, culturais e religiosas que povoaram as condições históricas de formação do Estado Soviético, enfim, a utopia de que uma sociedade dotada de uma única e mesma língua não estaria mais sujeita a redivisões ou a cisões (ZANDWAIS, 2005, p. 94, apud STIEG, 2019, p. 38).

Partindo do contexto apresentado, Bakhtin (2009) assumia uma posição de ir na contramão de uma perspectiva de unificação da língua e, por conseguinte, do tratamento da linguagem como objeto ou coisa a ser manipulada, bem como da redução de uma concepção de sociedade adaptada, logo, sem conflitos de interesses ideológicos. A linguagem, para esse teórico, constitui-se efetivamente nas interações verbais, por meio da palavra que “[...] se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 67).

Assim, para fundamentar essa concepção de linguagem, Bakhtin (2009) analisou criticamente as duas correntes teóricas do pensamento filosófico linguístico, que eram a base para se discutir a língua, no seu tempo, denominando-as subjetivismo idealista⁴² e objetivismo abstrato, rompendo com os pressupostos legitimados por essas orientações de pensamento. Os principais representantes dessas correntes

⁴² Também denominado por Bakhtin (2009) de “subjetivismo individualista”.

linguísticas e que estabeleceram seus fundamentos foram, dentre outros, respectivamente, Wilhelm Humboldt (1767-1835) e Ferdinand Saussure (1857-1913).

A primeira tendência de análise da língua, o subjetivismo idealista, de acordo com as características apresentadas por Bakhtin (2009), está interessada no ato da fala, que ocorre por meio da criação individual. Dessa forma, as posições fundamentais dessa tendência explicam a língua como um “[...] processo criativo ininterrupto de construção” (p. 74), concebendo a criação linguística relacionada essencialmente com as “[...] leis da psicologia individual” (p. 74) e, por fim, um produto concluído como um “[...] sistema estável (léxico, gramática e fonética) [...] como instrumento pronto para ser usado” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 74-75).

As orientações da corrente do subjetivismo idealista concebem, portanto, as produções de fala, na opinião de Bakhtin e Volochínov (2009), como fatos inerentemente monológicos baseados no psiquismo. Assim, é a atividade mental que orienta a expressão, sem consideração ao meio social de produção da fala. Nessa orientação, o sujeito produz a fala, partindo dos aspectos estruturantes da língua, somente sob a ótica do seu próprio pensamento. De acordo com Bakhtin e Volochínov (2009), isso seria uma grande mentira, porque, na interação verbal entre os sujeitos, o outro modela a nossa fala, nos influencia, nos toca, nos faz defender ou mudar de opinião e, assim, considerar as circunstâncias da produção do diálogo.

Na segunda tendência de orientação do pensamento filosófico-linguístico discutida por Bakhtin e Volochínov (2009), o objetivismo abstrato, a língua é um sistema de normas invariantes que se impõe aos sujeitos. Desse modo, como antítese das proposições referentes à primeira orientação, os autores resumem as funções essenciais da língua, como um “[...] sistema imutável de formas linguísticas, [em que] as leis da língua estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado” (p. 85). Nessa perspectiva, entre a palavra e o seu sentido, não há um vínculo de produção linguística subjetiva, ininterrupta, assim como “[...] entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 85).

Partindo dessas proposições criticadas por Bakhtin e Volochínov (2009), o objetivismo abstrato entende a língua como um sistema abstrato, normatizado e, por isso, pode ser analisada nela mesma, nas suas formas gramaticais, fonéticas e lexicais. Dessa forma, a linguagem cumpre o objetivo de meio de comunicação como uma reprodução passiva, sem reação dos sujeitos envolvidos na interação, abstraindo a ideia de que toda palavra é um signo ideológico por excelência, permanecendo tão somente como um sistema linguístico. Nesse sentido, o objetivismo abstrato considera que a língua vai se perpetuando como sistema linguístico, que pode ser estudado até mesmo nas línguas mortas, porque há elementos que permanecem imutáveis.

Com a intencionalidade de avançar nas discussões sobre as concepções de linguagem abordadas, Bakhtin e Volochínov (2009) romperam com essas formas de explicar o funcionamento da língua, concluindo que a linguagem não é expressão do pensamento nem meio de comunicação, mas é constituída na interação verbal. Em outras palavras, a linguagem é aquilo que se produz entre sujeitos por meio de enunciados orais ou escritos e das diversas manifestações culturais, exercendo, nesse processo, os jogos de poder que envolvem os meios de produção da fala e da escrita. Nas palavras dos autores,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 127, grifo do autor).

Fundamentando-se nesse pensamento sobre a essência da linguagem, Bakhtin e Volochínov (2009) argumentaram que a linguagem é dialógica, porque ocorre entre os sujeitos com a alternância de vozes; e polifônica, pois é habitada por diferentes vozes. Nessa perspectiva, a linguagem é o material por excelência da constituição humana, uma vez que é produzida historicamente nas relações estabelecidas entre os sujeitos. É viva, em constante transformação. Portanto, a linguagem não é individual, mas social, não pertence a um indivíduo, mas ao grupo social que faz uso dela, constituindo-a nas enunciações.

Logo, a compreensão do sentido de enunciado é fundamental para nos apropriarmos da perspectiva de linguagem bakhtiniana. De acordo com Bakhtin (2011, p. 371): “Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado [...]”. A interação verbal que ocorre por meio das enunciações compostas pelos diferentes discursos é o que constitui a linguagem nessa corrente teórica. Por essa razão, a compreensão de que a concepção de linguagem em Bakhtin é enunciativo-discursiva.

Consideramos importante tratar o conceito de discurso, pois lançaremos mão dessa orientação para compreender todos os documentos que foram apresentados na pesquisa. Procuramos nos apoiar nas discussões de Fiorin (2020) para trazer os tipos de discurso, evidenciando como eles podem ser compostos nos textos-enunciados materializados nos documentos da Unesco, nosso objeto de pesquisa. Atribuindo sentido ao discurso, Bakhtin (1988), citado por Fiorin (2020, p. 21), faz um registro que explica a natureza fundamental desse conceito na tessitura da interação verbal.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não se pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 1988, p. 88).

Podemos dizer que, na concepção de discurso que nos orienta, sustentada em Bakhtin, está contida a categoria de dialogismo, que é fundamental para compreendermos o princípio unificador da obra do teórico russo. Em vista disso, todo discurso é dialógico, porque a linguagem, em sua totalidade concreta, viva e real, é por natureza dialógica e, nessa direção, sempre há o encontro entre sujeitos, por meio de uma “interação viva” e, a depender do sujeito, contexto e intenções da interação, “tensa”. Nos enunciados estão presentes o discurso de outrem, por isso afirma Fiorin (2020, p. 22) que “[...] todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”.

Fiorin (2020), ao explicar os tipos de dialogismo que podemos encontrar na obra bakhtiniana, evidencia três conceitos de dialogismo: o primeiro está relacionado com o enunciado, que é sempre dialógico; o segundo trata o dialogismo como uma forma composicional, de maneira externa e visível de mostrar as outras vozes no discurso; por fim, o terceiro conceito de dialogismo está pautado na subjetividade, que é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito. Vejamos, adiante, mais atributos sobre esses conceitos que compõem a noção de dialogismo e, conseqüentemente, o discurso.

O primeiro conceito de dialogismo está voltado para o enunciado. Assim, podemos ouvir no enunciado, pelo menos, duas vozes, mesmo que elas não apareçam ou se manifestem no alinhamento do discurso. O enunciado é sempre heterogêneo, porque materializa as diferentes vozes sociais, que partem da luta da divisão dos grupos sociais, a qual pressupõe, evidentemente, interesses divergentes. Dessa forma, as relações dialógicas presentes no enunciado podem ser:

[...] contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto (FIORIN, 2020, p. 28).

O enunciado, portanto, solicita uma resposta que ainda não existe, ora antecipando nossas compreensões ativas do contexto do diálogo, ora construindo elementos para a resposta, que pode ser de concordância ou de refutação. Esse primeiro conceito de dialogismo, conforme Fiorin (2020), diz respeito ao modo de funcionamento concreto da linguagem, pois opera os enunciados do passado, “[...] legados pela tradição de que a atualidade é depositária” (p. 36); do presente, partindo dos “[...] múltiplos enunciados em circulação sobre todos os temas” (p. 36) e do futuro, com enunciados que falam “[...] dos objetivos e das utopias dessa contemporaneidade” (p. 36). Com efeito, “[...] um enunciado se constitui em relação aos enunciados que o precedem e o sucedem na cadeia discursiva, [por isso] [...] todo dialogismo são relações entre enunciados” (FIORIN, 2020, 36).

O segundo conceito de dialogismo trata-se da incorporação, pelo sujeito enunciador, da(s) voz(es) do(s) outro(s) no discurso de forma composicional, ou seja, é o próprio

modo de constituição do enunciado. Nas palavras de Fiorin (2020, p. 37), essas formas de absorver o discurso alheio no nosso enunciado são a maneira de tornar visível e real o funcionamento da linguagem na comunicação verbal. Assim, o autor pontua que há duas formas de inserir o discurso do outro no enunciado:

[...] a) uma, em que o discurso alheio é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante, é o que Bakhtin chama de discurso objetivado; b) outra, em que o discurso é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida entre o enunciado citante e o citado.

No caso em que o discurso é nitidamente separado, encontramos as seguintes marcas nos textos ou discursos: discurso direto, discurso indireto, aspas e negação. No outro caso, em que o discurso é bivocal, não há demarcação nítida entre as vozes; elas se mesclam, embora sejam explicitamente percebidas. Esse tipo de discurso pode ser exemplificado pela paródia, pela estilização, pela polêmica clara ou velada e pelo discurso indireto livre (FIORIN, 2020).

As marcas exteriores separadas nitidamente, de acordo com Fiorin (2020, p. 42), são: “[...] no discurso direto, por um verbo introdutor e pelo travessão; no discurso indireto, pelo verbo introdutório e pela conjunção integrante; na negação, pelo advérbio negativo; nas aspas, pelos sinais gráficos”. Quanto à bivocalidade do discurso ou no encontro das vozes, imbricadamente, encontramos na paródia uma imitação que procura desqualificar e negar o que está sendo imitado. Em orientação oposta, a estilização imita um texto ou estilo convergentes na direção do sentido. Na polêmica clara, expressa-se abertamente o enfrentamento de duas vozes que polemizam. Na polêmica velada, contraditoriamente, percebem-se as vozes em oposição, mas elas não expressam a polêmica claramente. Por fim, no discurso indireto livre, as vozes se confundem, observando-se, no máximo, o tom de uma voz e de outra, mas ambas se misturam no discurso alheio.

No terceiro conceito de dialogismo, encontramos o princípio da subjetividade, que é a ação do sujeito em relação aos outros, constituída pelo conjunto de relações sociais das quais participa o sujeito. Trata, especificamente, como nos aponta Fiorin (2020, p. 61), da forma como o sujeito vai se constituindo discursivamente, “[...] aprendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo,

suas inter-relações dialógicas”. Uma vez que o nosso objetivo é compreender os discursos dos organismos internacionais, portanto, das instituições como um todo, e não dos sujeitos específicos que as compõem ou que as representam, não detalharemos esse terceiro conceito.

Tendo como orientação esses conceitos de dialogismo, o discurso presente na cadeia discursiva da vida e, por conseguinte, da linguagem, como apontamos, baseada nas discussões elaboradas por Fiorin (2020), é constitutivamente dialógico, já que se fundamenta na interação das vozes que se “[...] entrecrocamos na arena da realidade” (p. 65). Materializado nos enunciados, o discurso capta a historicidade e, com ela, o inacabamento dos sentidos que são apropriados pelos sujeitos, evidenciando, nessa direção, que, no decorrer do tempo e das organizações dos modos de sociedade, sempre haverá nos discursos, prenes de respostas, “[...] aprovações ou reprovações, adesões ou recusas, polêmicas e contratos, deslizamentos de sentido, apagamentos, etc.” (FIORIN, 2020, p. 65).

As contribuições bakhtinianas para uma teoria e análise dialógica do discurso não se configuram em uma proposta fechada e linear, mas sim em “[...] um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2008, p. 29). Assim, a coerência de uma metodologia de pesquisa pautada na perspectiva dialógica se fundamenta em considerar as especificidades discursivas que constituem as situações de linguagem.

A escolha da perspectiva bakhtiniana de linguagem para fundamentar esta pesquisa está respaldada, sobretudo, no modo como o teórico considera o objeto de estudo das ciências humanas, qual seja, os sujeitos e suas produções históricas e culturais. Dessa forma, partimos de uma concepção de linguagem que não é neutra e tampouco deslocada dos contextos sociais de produção, pois “[...] os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 111).

2.1.1 Compreensão de história

Consideramos importante situar a compreensão que adotamos de História para demarcar que entendemos esse campo específico de estudo como movimento. Nesse caminho, recorreremos à História não para explicar o presente de forma cronológica e linear e sim para buscar, na História, nos contextos sociais e culturais, os fios condutores, tanto dos discursos quanto das práticas que permanecem no presente. Partimos, assim, de uma compreensão de História que não está presa a um passado, mas está em permanente reconstrução, concebendo “[...] o mundo como acontecimento (e não como ser em prontidão)” (BAKHTIN, 2011, p. 401).

A concepção de ciências humanas que Bakhtin (2011) nos apresenta deixa muito bem explicado que é no processo histórico de enunciação dos sujeitos, por meio de textos orais, escritos e das diferentes manifestações culturais, nos seus processos de produção da linguagem, que os seres humanos deixam marcas profundas de uma sociedade. Nesse movimento, marcamos nossas impressões sobre o lugar que ocupamos, o nosso núcleo familiar, os posicionamentos que fazemos diante dos discursos ideológicos, compondo a cadeia discursiva ininterrupta da própria história.

Encontramos, nas palavras de Bakhtin (2011), uma belíssima síntese sobre os sentidos do tempo e, por conseguinte, da História, por meio dos diálogos que nunca se encerram, que reescrevemos, a seguir:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2011, p. 410, grifo do autor).

Nesse contexto de múltiplos diálogos da cadeia discursiva da linguagem, que ocorrem no decorrer da História, o autor nos ensina que nenhum sujeito é o “Adão bíblico” que nomeia o mundo pela primeira vez. Isso significa que cada um de nós já encontra um

mundo habitado por alguém, enunciado, articulado e mediado de modos diferentes. Não há, portanto, a primeira palavra, tampouco a última; o que existe e permanece em constante evolução são os sentidos do diálogo que podem, em determinado momento, ser esquecidos, mas, em outros, lembrados. Assim, nessa constante “festa de renovação”, os sentidos são revisitados, em novos contextos, para buscar explicações do presente que antes estavam encobertas ou circunscritas no seu tempo.

Trazemos, para compor o diálogo, a noção de História de Le Goff (1990, p. 25) que diz, com outras palavras, o que Bakhtin (2011) já nos elucidou sobre a ideia de que sempre teremos algo a dizer em relação aos eventos esquecidos da humanidade, pois “[...] uma parte importante dos documentos do passado está ainda por se descobrir”, e complementa:

[...] os arquivos do passado continuam incessantemente a enriquecer-se. Novas leituras de documentos, frutos de um presente que nascerá no futuro, devem também assegurar ao passado uma sobrevivência – ou melhor, uma vida – que deixa de ser ‘definitivamente passado’ (LE GOFF, 1990, p. 25).

Cada tempo histórico deixa os seus indícios, porque estamos considerando que a História é constituída pelas mulheres e pelos homens nos diferentes tipos de organização social e, quando retornamos a um tempo para nele buscar a compreensão de acontecimentos, renovamos esse passado, mantendo-o vivo, com as nossas impressões do presente. Voltamos ao passado com o excedente de visão que temos no presente e, dessa forma, atingimos o passado a partir do presente. Com efeito, “[...] o interesse do passado está em esclarecer o presente [...]” (LE GOFF, 1990, p. 23), ambos estão em constante movimento.

Podemos concluir essa argumentação da compreensão que temos sobre a História inferindo, com base na leitura de Le Goff (1990) e nos apontamentos de Bakhtin (2011), que a oposição entre o passado e o presente é, sobretudo, uma construção, e não um dado natural. Nos elos da corrente discursiva da linguagem e, portanto, da História, os sujeitos devem transpor a ideia de determinismo histórico, bem como romper a memória de impotência ou indiferença com os eventos do passado. Nas palavras do escritor polaco Witold Kula (1961), Le Goff (1990, p.145) registra que o(a)

historiador(a) deve reagir evidenciando que “[...] nada está inscrito antecipadamente na realidade e que o homem [e a mulher] pode modificar as condições que lhe são postas”.

2.1.2 Conceção de política

Iniciamos nosso diálogo sobre a concepção de política partindo do pressuposto de que o termo política é carregado de ideologia e subjaz ao contexto do tempo e o modo como é aplicada, sobretudo, orquestrada pelas classes detentoras de poder e discursos dominantes. Chauí (2018, p. 410) assinala que a política foi inventada quando surgiu a configuração do espaço público, “[...] por meio da invenção do direito e da lei [...] e da criação de instituições públicas de deliberação e decisão [...]”. Ou seja, esse surgimento só foi possível porque o poder político foi separado das outras figuras que tinham autoridade para exercer o poder privado ou econômico, a saber, os chefes de família, militares e religiosos.

A política nasceu, portanto, “[...] quando a esfera privada da economia e da vontade pessoal, a esfera da guerra e a esfera do sagrado ou do saber foram separadas, e o poder político deixou de identificar-se com o corpo místico do governante [...]” (CHAUÍ, 2018, p. 410) que alternava com as identificações de pai, comandante e sacerdote. Dessa forma, *politikè*, origem grega da palavra política, derivada de *pólis*, dos acontecimentos da cidade, era compreendida como atividade pública para atender aos interesses da vida nas cidades e aos direitos dos cidadãos.⁴³ Esse conceito de política vinculado aos direitos públicos dos sujeitos, defendido por filósofos da Antiguidade, ganhou especificidade no decorrer da história.

Le Goff (1990. p. 12, grifo nosso) faz uma discussão interessante sobre a necessidade de reconhecermos a existência do simbólico que perpassa toda a história, bem como “[...] confrontar as representações históricas com as realidades que elas representam e que o historiador apreende mediante outros documentos e métodos – por exemplo, *confrontar a ideologia política com a práxis e os eventos políticos*”. Isso significa dizer que, para cada prática política efetiva, existe o acompanhamento de um jogo de vozes

⁴³ Termo especificamente no masculino pois, em Atenas, eram considerados cidadãos apenas os homens gregos e livres.

autorizadas de poder que dão significado e vão moldando as ações (teóricas e práticas) das políticas.

Nesse sentido, o tipo de política que determinado governo desenvolve diz exatamente o que se pretende da sociedade ou como ele a concebe. Políticas públicas desenvolvidas (ou não) nas diversas áreas sociais e econômicas nos dão uma visão sobre as intenções objetivas da ação. Em outras palavras, articulando essa concepção de política ao nosso objeto de pesquisa, os discursos impetrados por organismos internacionais, detentores do poder econômico, materializam-se com facilidade nas políticas públicas de alfabetização de adultos no Brasil e de outros países, portanto não há neutralidade quando pensamos em políticas. Esse signo é envolvido por uma ideologia dominante que marcará, também, uma determinada prática social, como já pontuamos.

Trazendo Bakhtin (2009) para o diálogo, podemos perceber a ligação entre a caracterização dos sistemas ideológicos e a vida cotidiana, explicando que a ideologia e seus ritos não nos chegam de forma autoritária, imposta, rígida, mas vão se infiltrando na nossa vida até se transformar em algo supostamente natural, comum. Nas palavras do autor:

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem [...] (BAKHTIN, 2009, p. 123).

Nesse texto, Bakhtin (2009) não se referiu, especificamente, à política como um produto ideológico, porém, a partir dos elementos que ele estabelece para compor os sistemas ideológicos, podemos inferir sobre como a ideologia vai se constituindo a partir das relações cotidianas por meio dos jogos de poder das vozes que circulam socialmente, conforme nos aponta Fiorin (2009). Logo, com base nesse entendimento,

[...] a política diz respeito ao poder, ou melhor, aos poderes. Isso permite incorporar à política não só o que está dentro do campo da aceitabilidade tradicional desse termo, mas também todas as relações de poder que se exercem na vida cotidiana (FIORIN, 2009, p. 148).

Nessa direção, não há neutralidade nas vozes que circulam socialmente. Ainda conforme Fiorin (2009, p. 153), “[...] as vozes não circulam fora do exercício do poder; não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer”. Assim, podemos afirmar que há uma dimensão política nos discursos, sejam eles oficiais, pela esfera do Estado, sejam da ordem da vida cotidiana. Embora pareça, superficialmente, que essa relação dialógica de poder das vozes possa engessar os sujeitos, explicando as desigualdades de determinadas vozes, Faraco (2003, p. 83), citado por Fiorin (2009), ressalta que a singularidade do sujeito ocorre “[...] na interação viva das vozes sociais”.

Sendo assim, o dialogismo ininterrupto, “[...] é a única forma de preservar a liberdade do ser humano e do seu inacabamento [...]”, prossegue Faraco (2003, p. 72). Fora dessa perspectiva, há o discurso ideológico do poder, da política, das instituições sociais, que define suas manifestações, que é uma dentre as infinitas possibilidades, como verdades universais. No entanto, mesmo com a imposição de determinadas vozes sobre o silenciamento de outras, há esperança na constante transformação do sujeito, porque ele é inacabado, portanto pode buscar o rompimento com os sistemas de opressão que atuam no sentido de delimitar as possibilidades da existência.

Discutimos até aqui os elementos que compõem a concepção de política que adotaremos nas análises dos documentos. A política carrega, portanto, a noção de ideologia dominante, subjaz ao contexto do tempo histórico em que é aplicada ou desenvolvida, está essencialmente vinculada às vozes autorizadas que circulam socialmente e se retroalimenta na vida cotidiana por meio do dialogismo ininterrupto. Por último, para concluir a concepção de política que buscamos demarcar, trazemos a noção, defendida por Ball (2011), de uma política encarnada, feita por e para pessoas.

Ball (2011) apresenta sua visão sobre as políticas educacionais e as pesquisas voltadas para essa área, realizadas no Reino Unido, no final da década de 1990. Fez apontamentos sobre as transformações que ocorreram na sociedade civil e no setor público a partir da introdução de novas formas de regulação social subordinadas às forças do mercado, visualizadas nas políticas neoliberais thatcheristas. No decorrer

do texto, após traçar esse panorama sobre as mudanças ocorridas, o autor discute os rumos tomados pelas pesquisas em políticas educacionais.

O primeiro aspecto problematizado por Ball (2011) refere-se às pesquisas educacionais que não consideram as influências que os aspectos econômicos, políticos e sociais têm sobre a realidade da sala de aula e da atividade docente, considerando essas esferas desconectadas de uma realidade mais ampla da sociedade. Outro aspecto das análises das pesquisas, abordado pelo autor, baseava-se em considerar a política com abordagens claras e fixas não legitimando a permanente luta de sentidos que estão em jogo, como a desvinculação com o espaço e o tempo no qual emerge uma política.

Por fim, Ball (2011) critica como a análise das políticas foi reproduzida nos textos invisibilizando os sujeitos: “Como beneficiários de primeira ordem, ‘eles’ ‘implementam’ políticas; como beneficiários de segunda ordem, ‘eles’ são afetados positiva ou negativamente pelas políticas” (p. 45). Complementa que “[...] há um silêncio surdo no coração desses textos diligentes, abstratos e metódicos” (p. 46). Dessa forma, tanto as pessoas que fazem as políticas quanto as que são por elas confrontadas são deslocadas do contexto, como se pudesse existir um pacote de ações a ser entregue em determinado espaço sem considerar o contexto e as pessoas que dele participam.

O autor finaliza a explicação do seu posicionamento sobre o lugar dos sujeitos nas políticas educacionais com uma citação de Prunty (1985, p. 136) que diz: “O analista crítico deve endossar posturas políticas, sociais e econômicas nas quais pessoas não são nunca tratadas como meios para um fim, mas tratadas como fim em seu próprio benefício” (BALL, 2011, p. 48). Assim, defende uma política encarnada, ou seja, os sujeitos são atores ativos das políticas, ocorrendo sempre um processo de tradução e recriação. Nessa direção, a perspectiva de Ball (2011) rompe com a visão de que as políticas, sobretudo, as educacionais, se originam desvinculadas das pessoas e se apresentam com um caráter utilitário para resolução de problemas.

2.1.3 Conceito de alfabetização

[...] a compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais em que ela ocorre e, desse modo, precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes maneiras, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais, profissionais, entre outros. Porém, não se pode perder de vista que *a alfabetização precisa tornar-se um elemento fundamental para a libertação e mudança social* (GONTIJO, 2014, p.14, grifo nosso).

Em uma proposta de pesquisa que pretende compreender o discurso dos organismos internacionais sobre as políticas de alfabetização de adultos, é fundamental explicar o que compreendemos como alfabetização, principalmente, em um contexto brasileiro atual, em que a alfabetização é concebida como atividade autônoma, portanto com privilégio aos aspectos mecânicos da leitura e da escrita. Essa visão abandona, inclusive, o conceito de alfabetização funcional⁴⁴ adotado pela Unesco.

Conforme mostramos no capítulo da revisão de literatura, as campanhas de alfabetização de adultos adotadas no Brasil, a partir do final da década de 1940, fracassaram em garantir a diminuição dos índices de analfabetismo entre esse grupo da população. A alfabetização era concebida como a aquisição das habilidades de ler e escrever, entendidas como capacidade de decodificação e codificação, que pudessem garantir respostas simples às demandas do cotidiano e, portanto, jovens e adultos alfabetizados, nesse sentido, seriam indispensáveis para atender ao projeto de desenvolvimento social e econômico do país.

Gontijo (2014), ao discutir sobre as condições sociais, políticas e econômicas que levaram a alfabetização a se tornar uma temática central nas políticas de educação dos organismos internacionais, no início do século XXI, concorda com Graff (1994), quando esse autor “[...] critica a visão que situa o analfabetismo como causa da pobreza e subdesenvolvimento” (GONTIJO, 2014, p.13) e, ainda, quando afirma que

⁴⁴ Gontijo (2014, p. 23) registra que a Unesco “[...] deixou para trás o conceito de alfabetização como conjunto de competências autônomas para enfatizar o aspecto funcional da alfabetização, incorporando primeiro os princípios de Freire e integrando mais recentemente as noções de alfabetização múltiplas, de alfabetização como processo contínuo de sociedades e ambientes alfabetizados”.

essa visão de alfabetização também se vinculou, no século XX, como eixo norteador nos planos de progresso para os países subdesenvolvidos.

Nessa direção, as críticas de Graff (1994), citado por Gontijo (2014), trazem a discussão do que o autor denominou como “mito da alfabetização”, que seria a articulação do desenvolvimento das sociedades por meio da alfabetização dos sujeitos, como se esse processo fosse linear, “[...] sem levar em conta que o analfabetismo é resultado dos processos de exclusão e de marginalização gerados por sociedades fundadas na exploração do trabalho e, portanto, dos seres humanos” (GONTIJO, 2014, p. 13).

Assim, essa posição que a alfabetização ocupou nas políticas educacionais, tanto do passado quanto do presente, não serve mais para explicar o seu lugar, de acordo com os autores supracitados. Colocar o foco tão somente na alfabetização, atribuindo a ela uma responsabilidade que, independentemente de como é realizada e para quem é direcionada, trará as soluções para uma sociedade desenvolvida nos âmbitos sociais e econômicos, é um equívoco e um posicionamento político irresponsável dos governantes, pois, nas palavras de Gontijo (2014, p. 13), “[...] se, por um lado, a alfabetização foi democratizada e, por outro, também a escolarização, em níveis sempre regulados e controlados, as desigualdades sociais e econômicas prevaleceram ao longo da história”.

Em uma direção contrária à atuação do sujeito marcado pela exclusão e marginalização, na sociedade capitalista, para ser peça de um jogo invisibilizado e destituído de sua história, como pontuou Stieg (2014), acreditamos e lutamos por uma alfabetização que seja responsável por proporcionar a constituição de sujeitos que compreendam a realidade em que vivem, considerando todas as suas contradições, e nela tenham condições de intervir por meio de reflexões e ações responsivas e não reprodutivas. O ensino da leitura e da escrita e o modo como os aprendizes desenvolvem esse conhecimento podem ser, desde o início, com produção de sentidos relevantes para a vida.

Ancorada em Gontijo (2013),⁴⁵ pensamos a alfabetização como:

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 26).

Esse conceito está fundamentado na perspectiva de linguagem bakhtiniana e no campo dos direitos humanos. Apresenta-se, na concretude das práticas de ensino da língua portuguesa, como contrapalavra aos discursos oficiais, porque, em consonância com a teoria que o fundamenta, concebe a linguagem e seus aspectos constituintes vinculados ao conteúdo ideológico e vivencial dos sujeitos. Dessa forma, o aprendizado da língua se dá nas interações verbais, articulado aos conhecimentos específicos sobre o sistema da língua, por meio da produção de textos orais e escritos e das diversas criações culturais e sociais dos sujeitos.

É importante ressaltar que esse conceito de alfabetização está fundamentado no campo dos direitos humanos, pois, de acordo com a “Declaração de Princípios sobre a Liberdade de Expressão”,⁴⁶ consolidada pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, indica que a *expressão* é um direito fundamental e inalienável de todas as pessoas, logo, dos “[...] educandos em fase inicial de aprendizado da leitura e da escrita” (GONTIJO et al., 2019, p. 21). Partimos do princípio de que esse direito reconhece o conhecimento e, portanto, a alfabetização, como um ato criador, de resposta.

Nessa direção, com base nesses princípios que fundamentam o conceito de alfabetização, podemos dizer que ele compõe as suas dimensões discursiva e linguística. Discursiva, porque entende que as práticas sociais de produção de textos orais e escritos e as possibilidades de compreensão pelos diversos grupos sociais ocorrem na interação verbal, ou seja, entre os sujeitos. Linguística, porque integra os

⁴⁵ Nota das autoras: Conceito elaborado por Gontijo (2008) e ampliado, em 2013, durante conversa, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), com o grupo de formadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

⁴⁶ Aprovada pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em seu 108º período ordinário de sessões, celebrado de 16 a 27 de outubro de 2000 (Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/s.convencao.libertade.de.expressao.htm>. Acesso em: 15 abr. 2021).

conhecimentos sobre o sistema de escrita,⁴⁷ das relações fonéticas e fonológicas, compreendidos nas suas relações nos textos (GONTIJO, 2008).

A palavra alfabetização, em termos etimológicos, significa “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, implica a aprendizagem dos símbolos que compõem determinado sistema de escrita. Contudo, como nos aponta Gontijo (2008, p. 17), esse significado etimológico não alcança a natureza complexa que é a alfabetização de uma pessoa, pois, embora o aprendizado das letras do alfabeto seja muito importante, é “[...] insuficiente para que um indivíduo ou grupo de indivíduos seja considerado alfabetizado”.

Em termos específicos, a alfabetização é um processo de apropriação da escrita. Necessária se faz a compreensão das relações entre sons e letras e vice-versa, entretanto não é possível dissociá-la do processo de desenvolvimento da linguagem por meio da produção de sentidos, como aprendizagem relevante para a vida. Esse conhecimento que deve ser ensinado, também, de forma intencional e sistemática, conforme as relevantes discussões tecidas por Gontijo (2008), ao investigar o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, precisa ser garantido na escola. Esse espaço-tempo, em nossa sociedade, é a principal instituição responsável por garantir a sua aprendizagem, sobretudo em uma sociedade de classes que nega os direitos efetivos de apropriação dos conhecimentos dos sujeitos empobrecidos.

Todavia, não podemos perder de vista que a alfabetização é um processo que tem início desde as primeiras interações verbais da criança com seus cuidadores, pois, em sentido amplo, a alfabetização “[...] é o processo de inserção no mundo da linguagem escrita” (GONTIJO, 2002, p. 2). Essa concepção está vinculada à ideia de que as pessoas que convivem em sociedades urbanas ou em meios que fazem uso da leitura e da escrita em diversas situações sociais têm a oportunidade de compreender a aplicação do sistema de escrita por meio dos seus usos e funções.

⁴⁷ Conhecimento sobre o alfabeto, o nome das letras, a categorização gráfica e funcional das letras, a direção convencional da escrita, a organização da página escrita nos diversos gêneros textuais, os símbolos utilizados na escrita, a segmentação dos espaços em branco (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009).

Em vista disso, afirmamos que o processo de alfabetização, que tem início antes mesmo de os sujeitos frequentarem a escola, mas que sua apropriação deve ser garantida por esta, é histórico-cultural. Dado que, nesse processo, os sujeitos se apropriam de um objeto cultural, a escrita, resultado da prática e da vida em sociedade (que se modifica por meio da História em movimento), portanto uma relação que não é individual mas, fundamentalmente, social. Nas palavras de Gontijo (2008, p. 27), “[...] a escrita, objeto de conhecimento, é de natureza linguística, cultural e socioideológica”, conseqüentemente, os aprendizes, para se apropriarem do conhecimento necessitam da mediação de outro sujeito que conheça as relações e convenções sobre o sistema de escrita.

Nessa relação de interação entre os sujeitos, por meio da aprendizagem da linguagem escrita, que pode ser dialógica desde o início, é coerente dizer que a alfabetização “[...] é um processo de produção de sentidos, por meio do trabalho de leitura e de escrita” (GONTIJO, 2008, p. 19). Os sujeitos aprendizes da língua não apenas memorizam as letras e codificam os sons, mecanicamente, mas também produzem sentidos. Dessa forma, de acordo com Smolka (1989, p. 69), citada por Gontijo (2008, p. 19, grifo nosso), a interação com o outro por meio da escrita implica, necessariamente, pensar: “[...] para quem escrevo o que escrevo e por quê?” e, ainda:

A criança [aprendiz] pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever ou pode tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... *Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.*

Para Vigotski (1896-1934), a aprendizagem da linguagem escrita é fundamental para o desenvolvimento humano, pois garante o uso consciente da linguagem nas relações de interação verbal. Possibilita, além disso, segundo Gontijo (2008, p. 16), “[...] a tomada de consciência das unidades menores da língua (fonemas)”. Porém, fundamentada em Vigotski (2000) que critica o ensino artificial da leitura e da escrita por meio de um processo mecânico de associação entre sons e letras e letras e sons, Gontijo (2008) acredita que a escrita não deve ser ensinada de forma mecânica, como um conjunto de conhecimento complexo que se esgota em si mesmo, deixando o aprendizado da escrita viva para um momento posterior. Pelo contrário, como já

registramos, o processo de alfabetização necessita ocorrer, desde o início, com sentido relevante para a vida.

Assim, afirmamos que as dimensões discursivas (processo de produção de sentidos) e linguística (relações sobre o sistema de escrita) do conceito de alfabetização não ocorrem de maneira dissociada ou isolada, mas em composição. O aprendizado das relações entre sons e letras e letras e sons nos textos produzidos concretamente pelos sujeitos se constitui em uma prática discursiva e cognitiva dos aprendizes na busca de compreensão dessas relações. No processo de ensino e aprendizagem, há o direito de dizer e o dever de responder, porque acreditamos no ser humano como sujeito responsivo e responsável.

Só podemos, portanto, conceber esses processos da alfabetização vinculados a uma concepção mais ampla de sociedade, sujeitos e educação que pretendemos constituir, assumindo uma postura política e ética, compreendendo que a forma como educamos-aprendemos, marcada pelas nossas assinaturas, pode contribuir para a formação de um sujeito consciente ou alienado, liberto ou aprisionado, responsivo ou reproduzidor. Nas palavras de Gontijo, Costa e Oliveira (2014, p. 23):

O cerceamento das vozes [...] que frequentam, principalmente, as escolas públicas, colabora, mesmo que não tenhamos consciência disso, para o silenciamento de grupos sociais que formam a maior parte da população brasileira, mas que têm seus direitos desrespeitados cotidianamente pelas oligarquias políticas e econômicas do nosso país. Assim, negar aos sujeitos [...] o direito ao dizer, no ambiente escolar, tem uma repercussão política, na medida em que proporciona a formação de sujeitos ajustados ou adaptados a um tipo de sociedade cada vez mais excludente.

O aprendizado da língua precisa ser dialógico e de interações, espaço em que os sujeitos envolvidos tenham a possibilidade de confrontar suas ideias e pontos de vista em condições materiais/concretas de produção de seus posicionamentos. Tendo em vista essa concepção, defendemos que os jovens e adultos que tiveram, na experiência da escolarização do passado, e ainda têm, quando retornam para a escola, seus direitos de aprendizagem negados, especificamente, na alfabetização,

[...] precisam aprender a fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais que requerem a utilização desses conhecimentos. Porém, esse aspecto não pode subsumir a dimensão e o caráter político da alfabetização. Não vivemos em uma sociedade justa e verdadeiramente democrática. Por isso mesmo, a

educação escolar e a alfabetização não podem se reduzir a formar indivíduos adaptados às leis do mercado e, portanto, capazes de responder às demandas sociais (GONTIJO, 2014, p. 132).

Assumimos a alfabetização, nessa perspectiva, como um ato responsável e comprometido com a formação de sujeitos críticos e conscientes, em condições de participar da transformação da sociedade que é, fundamentalmente, marcada pela repartição injusta e desigual do capital bem como excludente dos sujeitos que são colocados à margem e destituídos de seus direitos. Desse modo, o direito à palavra não pode continuar como privilégio de determinada classe social, detentora do poder político e econômico, pois todas as pessoas têm o direito de aprender a utilizar a língua/linguagem e participar desse processo de forma dialógica, assinando seus posicionamentos.

2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

As ciências humanas estudam as mulheres e os homens em sua especificidade humana. Consideramos que a perspectiva de linguagem bakhtiniana que adotamos também nos orienta a pensar metodologicamente a pesquisa, quando discutimos sobre as produções que os sujeitos realizam “[...] em processo de contínua expressão e criação”. Considerar, portanto, as produções humanas “[...] independentemente dos textos que cria significa situá-lo[s] fora do âmbito das ciências humanas” (FREITAS, 2002, p. 24). Dessa forma, os sujeitos não podem ser estudados como fenômenos da natureza, como coisas, como objeto das ciências exatas, pois a ação dos humanos precisa ser considerada como ato e somente nesse movimento pode ser compreendida, de forma dialógica, em um processo que envolve duas consciências.

Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 400, grifo do autor), “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa, porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*”. Tendo em vista essas considerações sobre os sujeitos e as ciências humanas, pensamos que a abordagem qualitativa de pesquisa sob uma orientação sócio-histórica é apropriada para desenvolvermos este estudo, no sentido de buscar compreender o nosso objeto, que não é contemplar ou dele falar, trazendo

uma verdade absoluta e monológica, mas com ele estabelecer um diálogo, como pensamento a compor mais um elo na cadeia discursiva.

Assim, na pesquisa de abordagem qualitativa sob a dimensão sócio-histórica, não se investiga em razão específica dos resultados, variáveis ou estatísticas, mas o que se intenta, nas palavras de Freitas (2002, p. 26-27), ao citar Bogdan e Biklen (1994), é “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, correlacionada ao contexto do qual fazem parte”. Dito de outra forma, as questões formuladas para o desenvolvimento da pesquisa, nessa perspectiva, orientam-se para a compreensão dos eventos diante de toda a complexidade e em seu acontecer histórico.

Em conformidade com as lentes bakhtinianas, a noção de compreensão é ativa e dialógica, parte do “[...] correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro) [...]”. O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto)” (BAKHTIN, 2011, p. 401). Defende que “[...] Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo [...] Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas [...]” (p. 401). Nesse processo de compreensão da palavra do outro, há o encontro das consciências, de horizontes, de pensamentos plenos de respostas.

O processo de compreensão do objetivo desta pesquisa, que é o discurso da Unesco sobre as políticas de alfabetização de adultos, requer uma busca de entendimento sobre o que ou quais intenções se procurou imprimir nas políticas e, para isso, devemos nos deslocar para esse lugar para tentar compreendê-lo. Ao mesmo tempo, esse deslocamento implica considerar o nosso contexto e falar a partir do nosso lugar, que não é neutro. Isto é, não há possibilidade de compreender algo sem avaliação, sem polêmica entre os pontos de vista e sem manifestação de posicionamentos.

A compreensão responsiva só pode ser dialógica, uma vez que exige a participação ativa dos sujeitos ou das consciências. Dessa forma, a ação de ouvir a voz do outro⁴⁸ contém em si um princípio de resposta que compõe um dos momentos do processo

⁴⁸ Os termos “outro” e “sujeito”, nesses registros, referem-se, também, ao discurso da Unesco, o qual buscamos compreender.

compreensivo, que é o momento subjetivo, mas que, sozinho, é incompleto. Apenas colocar-se no lugar do outro para compreender como ele pensa não pode proporcionar o conhecimento do ser único no evento, implica, de forma complementar, o retorno às nossas posições, ao nosso lugar, à nossa participação responsável.

Esse posicionamento de retorno do sujeito pesquisador é fundamental para que ocorra a compreensão, pois sem ele o que há é somente a identificação de dados e fatos. “Essa volta ao seu lugar é que permite ao pesquisador ter condições de dar forma e acabamento ao que ouviu e completá-lo com o que é transcendente à sua consciência [...] e ir construindo suas réplicas [...]” (FREITAS, 2003, p. 9-10) deste lugar que é exotópico. A autora cita, ainda, o registro de Bakhtin (1992) sobre o processo de excedente de visão que se tem em relação ao outro e que ajuda a explicar esse deslocamento do pesquisador para a compreensão do objeto de estudo:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1992, p. 45 apud FREITAS, 2003, p. 9).

Sendo assim, consideramos que é na tentativa de compreensão que “[...] a resposta responsável amadurece”, diz Goulart (2013, p. 92), ao citar Bakhtin (1998). Porque é prenhe de resposta, de contrapalavras, a compreensão leva à mudança nas posições, pois os textos ou enunciados concretos sempre trazem algo novo ou uma infinidade de sentidos esquecidos que reviverão e se renovarão. Nas palavras de Geraldi (2013, p. 16): “Nesse encontro que dá vida à escuta e à escrita, pelo movimento de compreensão responsável, ressurgem sentidos, constroem-se sentidos, avançam-se compreensões, sempre como projeções do compromisso inarredável com o futuro”.

Escolhemos como metodologia de pesquisa a documental. Essa metodologia “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2009, p. 51). O autor pontua, ainda, que a pesquisa documental tradicionalmente conta com os “[...] registros cursivos, que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa

modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais” (p. 147, grifo do autor) ou por organismos internacionais.

Em outras palavras, por meio da pesquisa documental, o nosso objeto de estudo, que são documentos produzidos pela Unesco no período de 1945 a 1965, buscará compreender os enunciados que foram elaborados por meio do discurso dessa instituição sobre as políticas de alfabetização de adultos. Acreditamos que os documentos terão muito a dizer sobre os rumos que tomaram as políticas para esse grupo social, bem como as concepções de sociedade e educação que subjazem às políticas que foram implementadas.

Tomamos o conceito de documento a partir dos apontamentos feitos por Le Goff (1990) e, ao mesmo tempo, o aprofundamos com a perspectiva bakhtiniana de texto-enunciado. Os documentos escritos e oficiais que serviram de fonte de análise do passado faziam um recorte, uma filtragem dos dados revelados, pois o estudo do que era considerado documento já trazia em si uma perspectiva de valores e significados de uma determinada visão, vertente social, de vozes que prevaleceram no decorrer do tempo. Dessa forma, muitas outras vozes (a maior parte delas) e movimentos históricos e sociais que ocorriam concomitantemente aos oficiais foram silenciados e não apareceram nos documentos para contar a sua versão sobre a história. Nas palavras de Le Goff (1990, p. 110):

[...] as condições de produção do documento devem ser minuciosamente estudadas. As estruturas do poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixarem, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou noutro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador [pesquisador].

Assim sendo, o documento não é ingênuo, plural e portador da verdade, mas se constitui nos jogos de poder de uma dada realidade histórica, cultural e social e carrega, contraditoriamente, uma infinidade de possibilidades abafadas dos movimentos da história. De igual forma, os documentos considerados “falsos” podem ser “[...] um testemunho precioso da época em que foi forjado e do período durante o qual foi considerado autêntico e, como tal, utilizado” (LE GOFF, 1990, 110). Por essas considerações, implica ao(a) pesquisador(a), no ato de compreensão responsiva,

“desmontar” e “desestruturar” os documentos, buscando neles as mais diversas réplicas possíveis, porque sempre haverá um sentido a ser renovado nesses registros.

A noção de documento como texto escrito e, evidentemente, oficial, ancorada na perspectiva positivista de algo que está pronto e não pode ser contestado, pressupondo a visão dos vencedores ou daqueles que dominaram a sociedade, não mais se sustenta para explicar os movimentos da História e da própria produção do conhecimento. Nessa direção, Le Goff (1990, p. 10) defende a noção de documento considerando que “[...] não é um material bruto, objetivo e inocente, mas que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento”.

O sentido de documento como monumento está fundamentado na perspectiva de que o conceito se alarga para além da noção de texto escrito como resultado de um processo incontestável, mas traz para à memória outros elementos e modos de registro, como a fotografia, a pintura, a música, os vídeos, as esculturas, bem como as diversas formas de armazenamento dessas informações. Contudo, para além da composição de todas essas manifestações de documento, com base nas discussões de Le Goff (1990), o que transforma essencialmente o documento em monumento é a sua utilização pelo poder.

Desse modo, o documento é monumento porque “[...] é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo” (LE GOFF, 1990, p. 545). Busca, nesse processo de compreensão, todas as outras relações sociais de existência e vozes que foram ocultadas, para que não prevaleça apenas uma visão de mundo como única, singular e verdadeira por meio de um documento isento e imaculado.

Para concluirmos esses apontamentos sobre a compreensão de documento como monumento, partindo das argumentações de Le Goff (1990), o autor afirma como extraordinárias as contribuições de Michel Foucault (1926-1984) para a renovação da História, sobretudo, por três motivos: primeiro, porque Foucault (1969) trouxe para o debate a história dos excluídos ou a “segregação dos desviados”; em seguida, ele fez

um diagnóstico aprofundado sobre essa renovação da História partindo da análise de questionamento sobre o que é/foi considerado documento, a noção de descontinuidade, a inconsistência da defesa de uma História global ou geral e a renovação dos métodos de pesquisa e, finalmente, o teórico propôs uma filosofia original da História intimamente ligada à prática.

Assim, nas palavras de Foucault (1969), citadas por Le Goff (1990, p. 103, grifo do autor) sobre o que deve ser considerado como documento:

[...] 'O questionar do documento': A história tradicional dedicava-se a 'memorizar' os *monumentos* do passado, a transformá-los em *documentos* e a fazer falar os vestígios, que em si não são verbais ou, em silêncio, dizem algo de diferente que o que de fato dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que, onde se decifravam traços deixados pelos homens [e mulheres], onde se deixava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, há uma amálgama de elementos que têm de ser isolados, agrupados, tomados eficazes, postos em relação, integrados em conjunto.

Esses princípios teóricos de Le Goff (1990), ancorados em Foucault (1969), estão em diálogo com a noção que traremos, em seguida, de documento como texto-enunciado em Bakhtin (2011), principalmente porque consideram os textos (orais, escritos, sinalizados e imagéticos) produzidos por todos os sujeitos, situados em um contexto social, político, econômico, portanto, histórico e cultural. Por tudo isso, “[...] todo o documento é um monumento ou um texto, e nunca é ‘puro’, isto é, puramente objetivo” (LE GOFF, 1990, p. 30).

Conforme já dissemos em diferentes momentos deste trabalho, fundamentada em Bakhtin (2009, 2011), o objeto de estudo das ciências humanas são os textos, logo, onde não há textos, não há produção humana. Os textos são produzidos por pessoas datadas, intencionadas, que compõem uma realidade material de produção de linguagem e, portanto, de sentidos. Nessa direção, os textos são o ponto de partida para estudar o humano, porque se efetivam nos episódios da vida, nos atos e sentimentos, “[...] são pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (BAKHTIN, 2011, p. 307).

Acrescentaremos à noção de texto a dimensão de enunciado. Bakhtin (2011) aponta dois elementos que determinam o texto como enunciado ou fazem do texto um

enunciado, que são a ideia ou a intenção e a realização dessa intenção. O sentido de texto se constitui com o de enunciado, porque ambos são prenes de respostas, isto é, toda a enunciação, que é realizada por meio dos diferentes textos, é uma resposta. Sendo assim, mesmo que as respostas que damos sejam pouco conscientes, advindas de determinações previamente definidas, não nos eximem da responsabilidade de tê-las dito.

Isso posto, no encontro dos sujeitos, pelos textos que produzem, no ato-evento das relações dialógicas, existe, juntamente, um horizonte específico do sujeito, o que ele vê, sente e elabora. No processo de compreensão entre os sujeitos, é fundamental uma “inter-ação”⁴⁹ desses horizontes, dos pensamentos elaborados no sentido de promover um enriquecimento dos sujeitos e não a destruição, pois, se consideramos que as palavras do outro definem as nossas respostas, os nossos posicionamentos, os textos-enunciados podem ser compreendidos como uma espécie de ponte entre os sujeitos, “[...] apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117).

Essa “inter-ação” dos sujeitos implica, portanto, um não *álibi* por meio de atitudes concretas dos sujeitos responsáveis no ato que promovem a construção de sentidos. Por esse motivo, todo sentido construído pelos sujeitos instaura um posicionamento, uma intencionalidade e uma responsabilidade. Com outras palavras, não há *álibi* ou pretexto, porque não há isenção de responsabilidade no Ser. Por conseguinte, todas as nossas ações são marcadas pelas nossas assinaturas, responsivas e responsáveis por meio dos textos-enunciados que produzimos.

Nessa direção, a essência do enunciado é buscar as relações internas do próprio texto com o contexto que é produzido, pois todo texto tem uma ideia, uma intenção (dita ou não dita), um autor e é direcionado para alguém (ou grupo da sociedade). Por isso, o discurso produzido pelos seres humanos não ocorre de forma isolada ou neutra, mas pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Assim, o enunciado é sempre resposta a enunciados que o antecedem, porque, quando produzimos determinado

⁴⁹ Apropriação do termo a partir da leitura de Geraldi (2010).

discurso ou um dado, dialogamos com aqueles que já dialogaram e, ao mesmo tempo, é resposta aos que sucedem, pois antecipamos as possíveis respostas.

O enunciado é, também, “[...] (produção de discurso)⁵⁰ como um todo individual singular e historicamente único” (BAKHTIN, 2011, p. 334). “Individual singular”, porque é produzido por um sujeito que, embora viva e compartilhe dos meios sociais e culturais de uma sociedade, se apropria dos elementos que a constitui de forma particular, específica, ao mesmo tempo em que é “historicamente único”, pois o evento é constituído no constante movimento das transformações tanto dos sujeitos quanto da realidade que a eles subjaz.

Nessa perspectiva, a enunciação é considerada por Bakhtin (2011) como texto vivo. Os textos só podem ser compreendidos em contato com outros textos, pois aquilo que é único e singular somente pode ser visto na comunicação discursiva, no enunciado, produzindo respostas e trazendo as tensões e conflitos das situações imediatas do presente que podem não ter sido vividas em outro tempo (ou no tempo da produção de determinado texto). Os enunciados, nessa visão, são concebidos na multiplicidade dos sentidos e de formas do discurso que os habitam em constante diálogo, assim como nos alerta Goulart (2013, p. 75):

[...] os sentidos tanto podem servir ao fechamento quanto à abertura, à opressão e à libertação. E aqui se revela o sentido do intervalo, que também ecoa entre os sujeitos, entre tempos e espaços, entre diferentes vozes [...] entre a arte e a vida, na história da cultura humana.

Nas relações que estabelecemos com os documentos da pesquisa, é importante ressaltar que essa compreensão de texto-enunciado que trazemos se contrapõe à visão do texto na orientação positivista que busca as explicações nas próprias relações linguísticas no interior do texto. Embora partamos do pressuposto de que todo texto é composto por um sistema que seja universalmente aceito, de signos, de linguagem, concebemos que os documentos são textos produzidos por sujeitos,

⁵⁰ Isto, evidentemente, não exclui a tipologia estilístico-composicional das produções de discurso. Existem os *gêneros do discurso* (cotidianos, retóricos, científicos, literários, etc.). Os gêneros do discurso são modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 334).

representantes de uma instituição, que estão situados em determinado contexto que os molda, marcando os seus limites de atuação e pensamento.

Não há documento que não esteja envolto, emoldurado e imerso em discursos, conseqüentemente, “[...] todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam” (FIORIN, 2020, p. 22). Nessa perspectiva, as questões não são colocadas ou discutidas nos documentos de forma neutra, sem intencionalidades específicas, sem uma orientação ideológica para atender a determinados fins (sociais, políticos, econômicos etc.) mas, sobretudo, visando exatamente à sociedade/indivíduos que se quer formar, em curto, médio ou longo prazo.

Dessa forma, acreditamos que os documentos (monumentos-textos-enunciados) são produzidos em diversos contextos, por meio de diálogos que os sujeitos estabelecem nesse mundo que, na maioria das vezes, buscam legitimar aquilo que está posto, uma corrente ideológica, uma concepção econômica e, por fim, um juízo do que deveria ser a humanidade. Todavia, apresentamos nossas réplicas e contrapalavras aos discursos que encontramos nos textos buscando compreender as relações das publicações e, sobretudo, como esses posicionamentos dos organismos internacionais delimitaram as políticas de alfabetização dos adultos.

Finalizamos as concepções teórico-metodológicas que assumimos nesta pesquisa com as palavras de Bakhtin (2011, p. 348) sobre a essência da vida que traduz a nossa visão mais ampla no que se refere ao ato de pesquisar:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem [e a mulher] participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

2.2.1 Corpus analítico

Nosso *corpus* analítico constitui-se de documentos produzidos e/ou publicados pela Unesco, no período de 1945 a 1965, que tematizaram a alfabetização de adultos. Os

documentos foram acessados por meio da Biblioteca Digital da Unesco (Unesdoc),⁵¹ a maioria em língua espanhola. Apresentamos, a seguir, no Quadro 1, o ano de publicação e os títulos dos documentos analisados.

Quadro 1 – Documentos da pesquisa

Ano	Título
1946	Unesco its Purpose and its Philosophy
1949	Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement
1950	Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement
1951	Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement
1952	El Derecho a la Educación
1953	Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement
	El Hombre contra la Ignorancia
1954	Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement
1955	Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement
	Educación Fundamental, Educación de Adultos, Alfabetización y Educación de la Comunidad en la Región del Caribe
1956	Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement
1957	Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement
1958	Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement
1959	Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement
1960	Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement
1961	Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement
1962	Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement
	Las Cartillas de Alfabetización - Preparación, Evaluación y Empleo
1963	Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement
1964	Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement
1965	Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement
	Conferências Internacionais de Instrução Pública 1934-1963
	La Batalla de la Alfabetización
1968	Alfabetización 1965-1967
2002	Constituição da Unesco

Fonte: Elaborado pela autora.

Tomamos como referência para a escrita desta parte do texto o documento publicado pela Unesco, em 2015, com edição trilingue (inglês, francês e português), intitulado

⁵¹ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/search/e40d02d3-64dd-4776-bc51-1faac0cc2fd1>.

“De ideias a ações: 70 anos da Unesco”. Essa publicação, com a intencionalidade de celebrar a história da instituição, tem a autoria de um conjunto de especialistas contratados pela Organização, em Paris e no Brasil (pela Editora Brasileira). Portanto, vozes que reiteram a visão que a própria Unesco quer afirmar perante a sociedade, principalmente nos países pobres.

A Unesco⁵² é uma agência especializada da ONU, com sede na Praça de Fontenoy, Paris (França).⁵³ Foi criada em 16 de novembro de 1945, em Londres (Inglaterra), por meio da assinatura do Ato Constitutivo de 37 Estados-membros. Teve a sua constituição ratificada quase um ano depois, em 4 de novembro de 1946, contando com 20 países signatários, dentre eles, o Brasil.⁵⁴ A articulação entre países, com a finalidade de criar uma organização que pudesse promover a paz e a cooperação intelectual entre as nações, já havia sido iniciada nos primeiros anos da década de 1940, ainda sob a devastação da Segunda Guerra Mundial.

Fotografia 1 – Primeira Conferência Geral da Unesco



Fonte: Unesco, 2015, p. 17.

⁵² Na plataforma do YouTube, no canal da Unesco, encontramos o vídeo intitulado “Unesco History” que traz alguns elementos da constituição da Organização, das áreas de atuação e dos projetos em desenvolvimento (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PJC7zaZT-Dg&t=48s>).

⁵³ Atendendo a um pedido específico da delegação francesa, a Comissão de Organização da Agenda da Unesco foi transferida de Londres para a França. Assim, a sede da Unesco ficou por mais de dez anos no Hotel Majestic, em Paris, até a mudança, em 1958, para a Praça de Fontenoy, sede atual.

⁵⁴ A representação da Unesco no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972.

Destinada, em primeiro lugar, “[...] a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que, por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade [...]”⁵⁵ (UNESCO, 2015, p. 13), a Unesco começou a ser pensada, em junho de 1945, por representantes de 50 países aliados, reunidos em São Francisco (EUA). Um acordo unânime conduziu à elaboração da Carta das Nações. Embora constituída por países tão diversos em termos de raça, língua e cultura, quando esses países foram confrontados com a contingência de outros conflitos armados de abrangência planetária, “[...] todas essas diferenças foram esquecidas, em uma unidade de determinação inabalável para se encontrar uma maneira de terminar com as guerras”⁵⁶ (UNESCO, 2015, p. 14).

Todavia, semanas após a esse encontro e pactuação de intenções de não guerra, juntamente com os representantes dos 50 países aliados, simbolizando a esperança em um mundo pacífico, de pós-conflito, nos dias 6 e 9 de agosto, os EUA lançaram a bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki. Esse ato massacrante determinou, tanto instantaneamente quanto por envenenamento por radiação, a morte de milhares de pessoas japonesas. Mediante esse genocídio, a Segunda Guerra Mundial chegou ao fim, com a assinatura da rendição nipônica em 2 de setembro de 1945.

Diante do horror materializado pelos campos de concentração nazista e da exterminação causada pela bomba nuclear, no contexto da degradação da moral da humanidade, havia urgência de cooperação mundial não somente para “[...] buscar a paz e segurança entre os Estados, mas também deveria mudar as atitudes e as ideias para que o respeito pela vida humana e pela cultura pudesse renascer” (UNESCO, 2015, p. 18). Nessa direção e perante esse discurso, a Unesco foi criada constatando, no preâmbulo de sua Constituição, a essência por meio da “responsabilidade com as gerações futuras”:

Que a grande e terrível guerra que acaba de chegar ao fim foi uma guerra tornada possível pela negação dos princípios democráticos da dignidade, da igualdade e do respeito mútuo dos homens [e mulheres], e através da propagação, em seu lugar, por meio da ignorância e do preconceito, da doutrina da desigualdade entre homens e raças; Que a ampla difusão da cultura, e da educação da humanidade para a justiça, para a liberdade e para

⁵⁵ Carta das Nações Unidas (Nota do autor).

⁵⁶ Harry S. Truman, discurso em São Francisco na Sessão de Encerramento da Conferência das Nações Unidas, em 26 de junho 1945 (Nota do autor).

a paz são indispensáveis para a dignidade do homem [e da mulher], constituindo um dever sagrado, que todas as nações devem observar, em espírito de assistência e preocupação mútuas [...]”⁵⁷ (UNESCO, 2015, p. 19-20).

De 20 de novembro a 10 de dezembro de 1946, foi realizada a primeira sessão da Conferência Geral da Unesco, cujo objetivo consistia em “[...] determinar as políticas e as principais linhas de trabalho da Organização”, sob a direção de Leon Blum, líder político socialista francês. Nas palavras de Blum (UNESCO, 2015, p. 25, grifo nosso), o que se esperava da organização eram dois tipos de conquista:

Por um lado, iniciativas precisas, metódicas e progressivas em várias esferas técnicas essenciais; por outro lado, uma ação geral combinada que afete o que posso chamar de condição espiritual dos povos e dos indivíduos. *Você permanece acima de todos os conflitos políticos entre nações. No entanto, você é uma instituição pública* (UNESCO, 2015, p. 25, grifo nosso).

Essas intenções proferidas juntamente com todas as projeções de todos os demais delegados representantes das nações mostravam o desafio de traduzir os sonhos e as ideias em um plano de ações para a Unesco em uma conjuntura de pós-guerra que ameaçou destruir a civilização. Esses discursos ocasionaram debates, quando confrontados com a realidade dos orçamentos, dos projetos e dos acordos que deveriam ser representados por uma linguagem jurídica e administrativa que atendesse a todas as nações ali representadas.

Nesse contexto datado, com vozes e representações marcadas e intencionadas pelas diferentes posições ocupadas pelas nações, a primeira questão que podemos levantar é que, certamente, nem todos os países signatários tiveram as mesmas possibilidades de registro das suas necessidades nos acordos. Consideramos esse fato, porque acreditamos que esse movimento implica um marco de poder, uma hierarquização, pois, embora os representantes estivessem reunidos tendo em vista a mesma tônica, o que os diferenciava, desde a primeira conferência, e ainda os diferencia, na atualidade, são as posições que ocupam os países em frente ao poder econômico e político de orquestrar o que deve ser atribuído a todos os demais territórios.

⁵⁷ Unesco: Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>) (Nota do autor).

A primeira publicação da Unesco, divulgada em formato de relatório na sessão inaugural da Conferência Geral, em novembro de 1946 e, posteriormente, publicada como um documento, de fato, que serviu como norteador para o trabalho que o secretariado foi orientado a realizar, teve como título “Educação Fundamental: terreno comum para todos os povos”. A visão da Organização sobre educação era “[...] ampla, mundial e pretendia mudar as condições de vida por meio de uma ampla gama de áreas da educação, desde a alfabetização até a cidadania” (UNESCO, 2015, p. 29).

Dessa forma, dentre as múltiplas iniciativas da Unesco no campo da educação, logo nos primeiros meses de sua existência, a educação fundamental tornou-se uma área de atuação prioritária. Afinal de contas, os países que estavam em franco desenvolvimento e os que estavam devastados pela Segunda Guerra Mundial necessitavam de pessoas jovens e adultas que tivessem “educação fundamental” ou habilidades básicas de leitura, escrita e noções básicas de cálculos para atender às necessidades impostas pela nova estruturação das nações e os diferentes desafios econômicos do mercado global.

De acordo com essas finalidades, ainda que não de forma explícita, em 1951, a Unesco criou o Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina, em Patzcuaro (México), com o objetivo de instalar um “[...] centro de formação para professores, capacitadores e funcionários públicos envolvidos em atividades da educação fundamental, não apenas na América Latina, mas em todo o mundo” (UNESCO, 2015, p. 31). Com efeito, já nos anos de 1947, a partir das leituras que fizemos na revisão de literatura, identificamos uma relação entre Brasil e México no que se refere às políticas de alfabetização de adultos por meio das campanhas⁵⁸ e esse local serviu de referência para os trabalhos que foram elaborados (Fotografia 1).

⁵⁸ No artigo “Homens que ensinaram a América ler: a educação de adultos no Brasil e México (1947-1956)”, os autores Silva, Mesquita e Nery (2021) analisam a relação estabelecida entre Jaime Torres Bodet e Manuel Bergström Lourenço Filho, nas campanhas de alfabetização de adultos no México e no Brasil (Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v21/2238-0094-rbhe-21-e155.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021).

Fotografia 2 – Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina



Fonte: Unesco (2015).

Conforme podemos constatar no documento-base para os nossos registros sobre a Unesco, considerando que as atividades da educação fundamental se tornaram um guia integral do trabalho, a forma mais comum de assistência técnica consistia

[...] no envio de um especialista para determinado país, com o objetivo de oferecer assessoria sobre a forma de executar um programa de assistência técnica para resolver um problema particular. Em alguns casos, os especialistas deveriam realizar eles mesmos o trabalho de campo. Normalmente, os especialistas da UNESCO trabalhariam com peritos de outras agências especializadas da ONU (UNESCO, 2015, p. 31-32).

Assim, para estarem alinhados às orientações da Unesco, os países recebiam os assessores que a representavam munidos de fórmulas gerais para a resolução de questões próprias de cada território, possibilitando que, por meio das adaptações advindas das recomendações e alinhamento das ações, os países adquirissem investimento financeiro. Nesse contexto, após a criação de outro centro de educação fundamental, no Egito, para atender à região árabe, o conceito de educação fundamental permaneceu em uso até 1958, quando a Conferência Geral decidiu abandoná-lo e substituí-lo pelas expressões “educação fora da escola” e “desenvolvimento da comunidade”.

Nos anos de 1960, com a descolonização de vários países, principalmente africanos, houve uma integração ampliada na Unesco, conferindo à Organização “[...] maior universalidade de pensamento e ação” (UNESCO, 2015, p. 59). Nesse movimento de ampliação por meio da incorporação das nações e, ao mesmo tempo, maior profundidade nas ações da agência, não podemos nos esquecer do ininterrupto entrelaçamento entre educação e desenvolvimento social e econômico dos países. Dessa maneira, a educação, conferida como um componente estratégico, esteve vinculada a uma correlação entre nível de escolaridade, sobretudo das pessoas adultas, e desenvolvimento dos países.

Nessa perspectiva, surge o foco na alfabetização – ou, contraditoriamente, na erradicação do analfabetismo, conceitos fundamentalmente diferentes, como ficou explícito nas campanhas de alfabetização propostas para adultos no Brasil –, orientadora de um projeto experimental de âmbito mundial, pois, sem esse conhecimento, nas palavras de René Maheu, diretor-geral da Unesco no período de 1962 a 1974:

Em uma época em que a ciência abre a porta de entrada para as estrelas, é impensável que dois quintos da humanidade ainda seja prisioneira dessa escuridão ancestral [...]. Não poderia haver esperança de paz se tolerássemos uma iniquidade tão flagrante como a divisão desigual dos benefícios do progresso. A UNESCO chama todas as nações e todos os povos a se unir a esse *grande empreendimento para a libertação das mentes dos seres humanos e para a liberação de um novo potencial tecnológico, cívico e moral em todo o mundo* (UNESCO, 2015, p. 78, grifo nosso).

Em outras palavras, somente com a erradicação do analfabetismo de todas as milhares de pessoas que não conhecem a luz, que ainda estão presas na “escuridão ancestral”, será possível a “libertação das mentes” para um enquadramento “cívico e moral” de toda a humanidade. Desse modo, a “erradicação do analfabetismo” que foi, inclusive, tema do Congresso Mundial de Ministros da Educação, em Teerã (Irã), no ano de 1965, endossou o projeto de alfabetização da Unesco, prevalecendo a concepção de algo que precisa ser eliminado, porque não possui determinado conhecimento, ocasionando o impedimento do progresso das nações.

Nesse movimento, com o lançamento do projeto de alfabetização experimental, em 1964 e, um ano depois, com a recomendação do Congresso de Teerã, “[...] que

defendeu o vínculo entre alfabetização funcional e desenvolvimento econômico [...]” (UNESCO, 2015, p. 80), o dia 8 de setembro de 1967 foi celebrado como o primeiro Dia Internacional da Alfabetização, tornando-se, desde então, uma importante data na agenda da Organização e problematizada, principalmente, nos países que ainda apresentam elevados índices de analfabetismo, incluindo o Brasil.

A Unesco, após assumir o postulado de alfabetização funcional vinculada ao desenvolvimento econômico das nações, “[...] abandonou as campanhas de massa e adotou uma abordagem na qual a alfabetização seria mais integrada em projetos selecionados de desenvolvimento industrial e agrícola” (UNESCO, 2015, p. 80). Dessa forma, foi introduzido, entre 1967 e 1973, o Programa Experimental Mundial de Alfabetização (Pema) por meio do financiamento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).⁵⁹

De acordo com o documento intitulado “De ideias a ações: 70 anos da Unesco” (2015), a perspectiva da alfabetização funcional consiste em:

Mais do que um fim em si mesmo, a alfabetização funcional deve ser considerada um *meio de preparar o homem [e a mulher]* para um papel social, cívico e econômico que vai muito além dos limites da alfabetização rudimentar, que consiste simplesmente no ensino da leitura e da escrita (UNESCO, 2015, p. 80-81, grifo nosso).

Partindo da concepção de alfabetização que acreditamos, adotada neste trabalho, podemos inferir que a perspectiva de alfabetização funcional em nada contribui para a formação de pessoas conscientes e em condições de se colocarem em posição de transformar a realidade, contraditória e excludente, que vivemos. E, sim, para a adaptação (social, cívica e econômica) dos sujeitos a essa realidade possibilitando que, minimamente, a ordem de expansão econômica do capital, baseada na

⁵⁹ O PNUD foi criado em 1965 por meio de resolução do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas. É a agência líder da rede global de desenvolvimento da ONU. Em 1990, o PNUD introduziu universalmente o conceito de Desenvolvimento Humano, que parte do pressuposto de que, para aferir o avanço na qualidade de vida de uma população, é preciso ir além do viés puramente econômico e considerar três dimensões básicas: renda, saúde e educação. Esse conceito consiste na base do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), publicado anualmente pelo PNUD (Disponível em: <http://ois.sebrae.com.br/comunidades/pnud-programa-das-nacoes-unidas-para-o-desenvolvimento/>. Acesso em: 6 maio 2021).

exploração do trabalho, não seja prejudicada pela falta de mão de obra de pessoas que utilizem a leitura e a escrita para atender a essa expectativa.

Por fim, para concluirmos este registro sobre as áreas de atuação da Unesco, por meio dos delineamentos que trazemos, ressaltamos que a Organização está articulada com programas e ações voltadas: à concepção de patrimônio cultural e natural como bem da sociedade global a fim de preservar e aumentar a conscientização do patrimônio cultural (bens imóveis e móveis)⁶⁰ e recursos hídricos; ao incentivo de práticas de esportes para “[...] servir de catalisador para a paz e o desenvolvimento” (UNESCO, 2015. p. 102); à promoção de uma cultura de paz e da não violência para “[...] formar indivíduos e sociedades com habilidades e ferramentas para viver juntos em harmonia” (UNESCO, 2015, p. 151); e à ligação entre ciência e sociedade afirmando que “[...] o livre fluxo de informações, que se tornou possível com novas tecnologias como a internet, apresenta uma enorme promessa para o diálogo cultural e a compreensão mútua, bem como para melhorar a qualidade da educação” (UNESCO, 2015. p. 195).

Assim, a Unesco, por meio de suas metas e ações, articula projetos e recomendações ancorada em uma concepção de sociedade definida como “sociedade da informação ou do conhecimento”,⁶¹ aparentemente apresentadas como sinônimas (UNESCO, 2015). A Organização traz o foco para os sujeitos nas suas habilidades adquiridas por meio do manejo das tecnologias de informação e comunicação (TIC), defendendo a “[...] alfabetização midiática como uma habilidade básica” (UNESCO, 2015, p. 196-197), sem problematizar e reconhecer que somos seres situados, marcados pelas nossas condições materiais de existência, sobretudo, representados por uma realidade social e histórica que exclui e diferencia as pessoas. Com as palavras do documento:

⁶⁰ Bens culturais imóveis e móveis incluem “[...] monumentos de arquitetura, arte ou história, sítios arqueológicos, trabalhos de arte, manuscritos, livros e outros objetos de interesse artístico, histórico ou arqueológico, bem como coleções científicas de todos os tipos, independentemente de sua origem ou sua propriedade” (UNESCO, 2015, p. 43).

⁶¹ Sobre a sociedade de informação: “[...] a UNESCO desenvolveu uma estratégia de quatro vertentes baseada em um conjunto de princípios comuns para a sociedade de informação: 1) a liberdade de expressão; 2) a educação primária gratuita, obrigatória e universal; 3) o reconhecimento que a educação e os bens ou serviços culturais não podem ser tratados como meras mercadorias; e 4) a preeminência de políticas públicas para promover a informação de domínio público e o serviço público de radiodifusão” (UNESCO, 2015, p. 196).

Por sociedades do conhecimento, a UNESCO entende sociedades nas quais as pessoas têm capacidades não somente para adquirir ou ter acesso a informações, mas também para transformá-las em conhecimento, compreensão e significado, que *empoderem as pessoas para aumentar sua sobrevivência e contribuam para o desenvolvimento social, econômico e cultural de suas sociedades* (UNESCO, 2015, p. 197, grifo nosso).

Em vista dessas concepções que estabelecem os pactos, em contínua evolução, principalmente quando marcados pelos novos objetivos e metas do Século XXI, a Unesco se apresenta como norteadora das políticas voltadas à educação, à ciência e à cultura. Dessa forma, buscamos compreender os documentos dessa Organização partindo do lugar de poder que ela ocupa, contudo, procurando trazer os elementos, fundamentados nos teóricos que apresentamos, que foram consolidando as proposições de políticas de alfabetização de adultos.

3 DIÁLOGOS DISCURSIVOS COM OS DOCUMENTOS DA UNESCO

Neste capítulo, à luz da perspectiva de linguagem bakhtiniana, fundamentada nas concepções de história, política e alfabetização que abordamos como pressupostos teórico-metodológicos deste trabalho, analisamos os discursos produzidos pela Unesco a partir de documentos publicados no período de 1945 a 1965.⁶² Como resultado, apontamos o contexto social, político e econômico em que esses documentos orientadores foram recomendados, cotejando-os com o desenvolvimento das campanhas de alfabetização de adultos nos territórios, sobretudo no Brasil.

É importante ressaltar que os documentos publicados em nome da Unesco não são neutros. Isso significa enfatizar que, embora a organização, em alguns documentos, registre que a opinião dos autores dos documentos não é de seu comprometimento, como podemos verificar na seguinte citação: “[...] La responsabilidad de las opiniones que se expresan en dichos artículos incumbe exclusivamente a sus autores” (UNESCO, 1953, nota preliminar); é da alçada da Unesco tudo o que se publica em seu nome. Os documentos compõem a história, trazem sentidos, muitas vezes não ditos, mas que precisamos compreender.

Como vimos discutindo ao longo desta dissertação, partimos do princípio de que, nas ciências humanas, é impossível desenvolver análises sem deixar as nossas assinaturas. Portanto, não há isenção, neutralidade, tampouco encerramento arbitrário de forma monológica do corpus discursivo. Pelo contrário, toda nossa “interação” na tentativa de compreender determinada realidade/objeto é para participar completamente do diálogo que é sempre mediado pelo contexto social e traduzido pelo sujeito, com suas respostas. Com outras palavras, Fiorin (2020, p. 8-9) nos ajuda a refletir sobre esse processo de compreensão afirmando que:

Compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação, e ainda com outros textos sobre a mesma questão. Isso quer dizer que a leitura de uma obra é social, mas também singular. Na medida em que o leitor se coloca como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto, a compreensão não surge da

⁶² Considerando que os acontecimentos da História não são estanques no tempo, tivemos que retomar documentos anteriores e/ou posteriores ao marco temporal da pesquisa para buscar informações e fundamentar a análise.

sua subjetividade. Ela é tributária de outras compreensões. Ao mesmo tempo, como o leitor participa desse diálogo mobilizando aquilo que leu e dando a todo esse material uma resposta ativa, sua leitura é singular.

Nessa perspectiva, implica um ato responsivo compreender o enunciado materializado por meio dos programas, dos relatórios e dos materiais recomendados e produzidos pela Unesco como “orientadores” das políticas a serem desenvolvidas nos diversos territórios nacionais. O termo *orientadores* está entre aspas, na referência anterior, porque os documentos/publicações não se apresentam, explicitamente, como norteadores das políticas/ações a serem desempenhadas nos países. Contudo, conforme apontam nossas análises, percebemos que as recomendações da Unesco tendem a se materializar nas diretrizes educacionais.

O nosso movimento de diálogo responsivo com os enunciados contidos nos documentos da Unesco está inserido em um campo de debates necessários em que “[...] a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão” (BAKHTIN, 2009, p. 137). Nossas respostas, portanto, são contrapalavra, anúncio-denúncia, interação verbal, posicionamento político, excedente de visão e outras tantas possibilidades dialógicas diante do ininterrupto processo discursivo da vida.

Tendo como ponto de partida e chegada essa concepção de diálogo com os textos-documentos-enunciados da Unesco, analisamos as seguintes temáticas do corpus documental: Bureau International d'Éducation (BIE); anuários; recomendações da Unesco; propósitos da Unesco alicerçados no conceito de educação fundamental; direito à educação para derrotar a “ignorância”;⁶³ guia orientador de cartilhas de alfabetização de adultos e, por fim, a batalha da alfabetização para o desenvolvimento econômico e a paz mundial.

⁶³ Termos dessa natureza pejorativa, registrados nos documentos que rotulam os sujeitos atribuindo as desigualdades socialmente produzidas em questões próprias do indivíduo, serão aqui indicados no nosso discurso com aspas, marcando, dessa forma, a nossa contrapalavra.

3.1 BUREAU INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO (BIE): ORIENTADOR DE RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS E PRECURSOR DA UNESCO

O Bureau International d'Éducation (BIE) foi criado no mês de dezembro de 1925, em Genebra – Suíça, pelo fundador do Instituto Jean-Jacques Rousseau, Edouarde Claparède, como uma organização não governamental privada voltada à educação. Em 25 de julho de 1929, por meio de assinatura de novo estatuto, o BIE passou à organização de interesse público, naquele momento financiado pelos governos de Cantão de Genebra, Equador e Polônia que também assumiam a divulgação de documentação da área educacional para a organização.

Em 28 de fevereiro de 1947, firmou-se um acordo provisório entre o BIE e a Unesco a fim de estabelecer entre ambas a unidade de ação desejável. Formou-se uma comissão mista de três representantes de cada instituição, prevendo, dentre outras ações, a convocação conjunta das Conferências Internacionais de Instrução Pública (CIIPs). Esse acordo foi completado e confirmado em fevereiro de 1952 com o discurso de ser o BIE um órgão técnico, objetivo e imparcial, passando à referência em organização intergovernamental internacional na área da educação e primando, sobretudo, pela autonomia intelectual e funcional (UNESCO, 1979).

Em 1969, o BIE tornou-se parte integrante da Unesco como “Centro Internacional de Educação Comparada” e permanece atuando como “[...] Centro de Excelência em Currículo da UNESCO. O BIE apoia os esforços dos Estados Membros para melhorar a eficácia da aprendizagem dos alunos, promovendo a excelência no desenvolvimento curricular, aprendizagem e processos de avaliação”.⁶⁴ Portanto, a partir dessa data, as CIIPs ficariam garantidas por meio da convocação da Unesco e passariam a ser denominadas de Conferência Internacional de Educação.

A presidência do BIE foi conduzida por Jean Piaget (1896-1980), por quase 40 anos, de 1929 a 1968, quando ocorreu, no ano seguinte, a vinculação da organização à Unesco. Essa vinculação efetivou-se em meio a tensões por parte da equipe gestora, contudo foi a única maneira de o instituto continuar com as ações intergovernamentais

⁶⁴ Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fr/qui-nous-sommes/emploi>. Acesso em: 5 mar. 2022.

internacionais. Como nos apontam Schneuwly e Hofstetter (2020),⁶⁵ Piaget baseou-se em seu trabalho empírico e teórico sobre julgamento moral para operar a estratégia do BIE, combinando a dupla postura de psicólogo acadêmico (referência à abordagem construtivista que foi influenciada nos currículos e conteúdos escolares) e diplomata do internacionalismo educacional.

O BIE se estabeleceu por meio das CIIPs. Anteriormente ao evento dessas conferências, países filiados ou não ao BIE eram convidados a participar de pesquisas, nas quais integravam delegados (ministros, diplomatas, pesquisadores, educadores etc.) que apresentavam os movimentos educacionais de seus países, formando um inventário de reformas, acompanhado por estatísticas escolares que deveriam comprovar o “[...] progresso na escolarização” (SCHNEUWLY; HOFSTETTER, 2020, p. 7).

As CIIPs tiveram início em 1934 e tinham o objetivo de abordar as questões educacionais mais urgentes em cada país. O BIE selecionava dois ou três temas considerados de muita importância e interesse para, então, realizar um levantamento sobre como a problemática atingia, de diferentes facetas, todo o mundo bem como as experiências dos envolvidos na superação. Baseando-se nessa metodologia, as conferências discutiam recomendações que poderiam “solucionar” os problemas. As recomendações eram votadas pelos delegados nacionais e registradas nas atas de cada conferência, movimento que comprometia os governos participantes.

É importante registrar o objetivo das CIIPs, pois culminava nas recomendações do BIE formando uma espécie de carta de aspirações mundiais em educação. Embora o BIE apontasse que não tinha interesse em interferir nas decisões dos países, podemos questionar que esse ato era camuflado, uma vez que os países envolvidos traziam suas experiências (sobretudo as exitosas, que dariam maior visibilidade) e, ao mesmo tempo, validavam as demais ações dos outros países, gerando uma falsa perspectiva de nivelamento (por alto) da educação mundial. Desse modo, o objetivo

⁶⁵ O artigo, que tem como título traduzido “O Bureau Internacional de Educação: um precursor da Unesco e a fábrica de suas diretrizes pedagógicas? (1934-1968)”, busca fazer uma análise da sociogênese do BIE, defendendo um *modus operandi* para produzir, “[...] por meio de uma abordagem comparativa, de forma mais objetiva e neutra possível” (2020, p. 24), conhecimentos sobre o avanço da educação no mundo.

das recomendações do BIE era tanto promover práticas e princípios das escolas do mundo quanto ratificar um *modus operandi* do BIE e de suas conferências (SCHNEUWLY; HOFSTETTER, 2020).

Anteriormente à primeira CIIP, no ano de 1933, ocorreu a publicação do primeiro Anuário de Educação e Ensino do BIE, com a participação de 35 países (não houve a participação do Brasil), contando com a adesão progressiva que resultou em 95 países no ano de 1965. Esse documento é uma espécie de relatório dos resultados das pesquisas realizadas com os países. Em alguns textos, tem como referência as apresentações dos delegados nas CIIPs; em outros, são relatórios dos Ministérios de Educação dos países encaminhados ao BIE. A prática de envio dos relatórios dos países-membros persiste, mesmo com a vinculação do BIE à Unesco, em 1969. Encontramos, como uma emenda à Constituição da Unesco, em sua 17ª sessão de 1972, o seguinte registro:

Nos momentos e da forma a ser determinada pela Conferência Geral, cada Estado Membro apresentará à Organização relatórios sobre a legislação, regulamentos e estatísticas referentes às suas instituições e atividades de caráter educacional, científico e cultural, bem como sobre ações que tenham sido determinadas de acordo com recomendações e convenções referidas no Artigo IV, parágrafo 4 (UNESCO, 2002, p. 9).

Assim, considerando o marco temporal desta pesquisa (1945-1965), trazemos dados sobre as publicações de quinze Anuários que apontam registros específicos sobre o Brasil. Ressaltamos que, no terrível período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), as CIIPs ficaram suspensas, portanto sem publicação dos Anuários. No entanto, outras atividades do órgão continuaram. Para compreender a dimensão do BIE, considerando que as relações exteriores foram completamente interrompidas no período dos conflitos da guerra, a organização criou um serviço de assistência intelectual para as pessoas aprisionadas. Foi enviado mais de meio milhão de livros doados pelos países parceiros, como aponta Rosselló (UNESCO, 1979, p. xv).

As publicações dos Anuários foram retomadas em 1946. Contudo, com referência aos anos de 1946, 1947, 1948, 1951 e 1952, não há registro da participação do Brasil nos relatórios. Destacamos, ainda, que a maior parte das publicações brasileiras foram

devido ao envio de relatório do Ministério da Educação e Cultura,⁶⁶ e apenas quatro partiram das apresentações nas CIIPs. Os delegados do governo do Brasil que participaram das CIIPs foram: ministro Eurico Aguiar Salles, em 1949; ministro Ítalo Zappa, em 1955; Sra. Sandra Martins Cavalcanti, em 1961; e o ministro Américo Jacobina Lacombe, em 1962.

O Anuário é uma publicação bastante volumosa. A maioria com mais de 400 páginas. É composto por uma capa, com informações sobre o número da publicação, bem como indicação dos países que serão referidos naquele Anuário. Apresenta, em seguida, uma Introdução, que é assinada pelo vice-presidente do BIE, Pedro Rosselló (1897-1970). Avança para uma transcrição resumida e comparada das ações e dados dos países que serão apresentados no Anuário, pontuando, de forma geral, como o movimento da educação ocorreu no mundo, considerando, basicamente, as seguintes categorias: administração escolar, ensino primário, ensino secundário, formação profissional e ensino superior.

Apresentamos, a seguir, imagem da capa do Anuário de 1949,⁶⁷ o primeiro, considerando o nosso marco temporal em que aparece registro sobre o Brasil.

⁶⁶ Até o ano de 1953 era denominado de Ministério da Educação e Saúde

⁶⁷ Especificamente nessa edição, existe uma página, anterior à transcrição resumida dos dados dos países, de uma lista de 44 publicações do BIE.

Fotografia 2 – Annuare Internacional de l'Éducation et de l'Enseignement

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION
LA SCIENCE ET LA CULTURE
BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION — PUBLICATION N° 118

ANNUAIRE
INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION
ET DE L'ENSEIGNEMENT

1949

MOUVEMENT ÉDUCATIF

Afghanistan, Argentine, Australie, Autriche, Belgique,
Brésil, Canada, Ceylan, Chine, Colombie, Costa-
Rica, Danemark, Égypte, Equateur, États-Unis,
Finlande, France, Grèce, Guatemala, Inde, Irak,
Irlande, Islande, Israël, Italie, Liban, Luxembourg,
Mexique, Nouvelle-Zélande, Pakistan, Pays-Bas,
Pérou, Perse, Pologne, Royaume-Uni, Suède, Suisse,
Syrie, Tchécoslovaquie, Thaïlande, Turquie, Union
Sud-Africaine, Uruguay

UNESCO
AVENUE KLÉBER, 19
PARIS

BUREAU
INTERNATIONAL D'ÉDUCATION
GENÈVE

Fonte: Unesco-BIE (1949).

Trazemos, como um apontamento inicial dos Anuários lidos, com foco no Brasil, que os registros dão ênfase aos resultados positivos dos movimentos educacionais do país, omitindo importantes eventos nacionais voltados às políticas de educação. A dinâmica das informações apresentadas nas publicações tinha um atraso de, pelo menos, dois anos. Dessa forma, uma política que teve início em determinado ano somente aparece na publicação (quando aparece) dois anos depois, o que poderá ser observado, adiante, nas análises desse tópico.⁶⁸

Os documentos ressaltam os investimentos em educação e cultura que, infelizmente, não podem ser comparados, pois os dados apresentam discrepância quando referidos à publicação anterior, portanto não há possibilidade de assegurar o real investimento em educação, como prédios escolares, formação docente, material didático, nutrição escolar etc. Áreas essas discutidas no nível elementar – educação primária; nível médio – ensino secundário, ensino comercial, ensino normal, ensino industrial, ensino agrícola e nível superior. Por fim, não consta, nos dados de investimento, nenhuma informação sobre a educação de adultos.

A descrição dos dados dos países, em todos os anuários, é iniciada com o seguinte índice: administração escolar (trata sobre leis – aprovadas ou em andamento, campanhas, orçamentos, financiamentos, edifícios escolares, ensino privado); organização escolar (aborda os níveis e tipos de ensino, abertura de escolas, desenvolvimento quantitativo); programas e métodos (informa sobre a aquisição de novos manuais, recursos audiovisuais, flexibilidade nas programações escolares); pessoal docente (formação de professores, “treinamento avançado”, contratação); e serviços extracurriculares (movimento juvenil, ajuda alimentar, conferências, congressos, centros de estudos e pesquisas).

De acordo com Schneuwly e Hofstetter (2020), os tópicos dos índices têm uma referência com as temáticas abordadas pelo BIE nas pesquisas com os países. A seguir, os temas tratados nas CIIPs, entre 1946 e 1968, na ordem de maior incidência:

⁶⁸ Uma curiosidade que observamos em relação ao terrível golpe militar de 1964, por exemplo, é que não aparece nenhum registro dessa intervenção, pelo menos, até o Anuário de 1970. A partir do Anuário de 1966, anterior ao índice, fica registrada pela primeira vez, dentre informações sobre a Constituição da República e dados sobre o censo populacional, a informação de que a Educação Militar não está sob a tutela do Ministério da Educação e Cultura.

Currículos e disciplinas escolares (19%); Estrutura e organização dos sistemas e gestão do fluxo escolar (16%) e Educação, estatuto e recrutamento de professores (12%). Portanto, a área de Currículos e disciplinas escolares era a mais requisitada nas pesquisas, o que faz sentido, quando uma organização dessa natureza intenta garantir uma padronização de conteúdos básicos para serem efetivados nos mais diferentes territórios.

O Anuário de 1949 traz um pequeno registro informando que a “Educação Intensiva de Adultos” está, no Brasil, sendo “alvo” de uma campanha de enorme proporção. Afirma que o censo de 1940 mostrou um elevado número de “analfabetos” com mais de 18 anos e que, para “remediar rapidamente” essa situação, recursos oficial e privado foram colocados em uso em ampla escala. Aponta números crescentes de cursos e matrículas de adultos, culminando em 15.000 cursos em pleno funcionamento em 1949, em bairros operários com horários fixados de modo a “[...] não atrapalhar o trabalho diário” (UNESCO-BIE, 1949, p. 77).

Conforme discutimos na nossa revisão de literatura, essa campanha de enorme proporção, citada no Anuário, foi a primeira política nacional com foco na alfabetização de adultos, Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que teve início em 1947 em todo o território brasileiro. A “pessoa analfabeta” era considerada como “alvo” a ser atingido, que necessitava ser rapidamente acertada, de forma que não atrapalhasse o trabalho nas fábricas, mas, ao mesmo tempo, deveria, minimamente, saber assinar o nome, como analisou Fávero ([2009?]) e também para ancorar um projeto civilizador, segundo defendido por Costa (2012).

Os Anuários de 1950, 1953 e 1954 voltam a registrar pequenas informações sobre a CEAA, apresentando dados de centros de educação e de matrículas que não conferem com os Anuários antecedentes. Embora a CEAA tenha se estendido até o ano de 1963, não há mais registros sobre essa política nos Anuários. A partir das publicações de 1955, só pudemos fazer conexão com a alfabetização de adultos por meio dos registros sobre educação industrial e educação rural, esta abordando aspectos da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

Quanto à educação industrial, há um registro específico no Anuário de 1954 relatando que houve uma intensificação do método conhecido como “Treinamento dentro da indústria”, que consistia em fornecer preparação profissional no âmbito da indústria em questão. Correlacionando a educação nos espaços da fábrica com o próprio contexto do Brasil no final da década de 1940, lembramos que o Serviço Social da Indústria (Sesi) foi criado em 1946, dando abertura, progressivamente, aos demais empreendimentos do Sistema S que, na atualidade, apresenta projetos de cooperação internacional em países industrializados e em desenvolvimento.

O Anuário de 1956 aponta um encaminhamento de projeto de lei do Governo Federal sobre a organização e administração de escolas industriais, informando que havia uma tendência à descentralização desse ensino, bem como sua adaptação ao mercado de trabalho e às necessidades de desenvolvimento de cada região. Complementando, ainda, que as empresas industriais, comerciais e agrícolas, que empregavam mais de cem pessoas, deveriam assumir o ensino fundamental gratuito para seus funcionários, assim como para seus filhos, podendo ocorrer multas impostas para as empresas que descumprissem essas disposições.

Nesse contexto histórico-social, o Brasil vivia o nacional-desenvolvimentismo, conduzido por Juscelino Kubitschek, que partia da transformação do modelo agroexportador para o industrial, portanto o foco era o crescimento e fortalecimento da indústria e a preparação de mão de obra para esse mercado. O Anuário de 1960 relata a criação do Departamento de Educação Industrial, criado em 1959, na cidade de Curitiba, como um centro de pesquisa e formação de professores para melhorar os métodos, atualizando conhecimentos e técnicas para essa área de ensino.

Não por acaso, concomitantemente, havia um grande investimento na CNER por meio de práticas de formação de professoras rurais, missões rurais e clubes agrícolas, enfocando um código de higiene e avanço do trabalho rural, mas como forma de fixar o homem no campo, como examinou Pereira (2013). Ainda no Anuário de 1960, encontramos um breve apontamento sobre uma “vasta campanha para erradicação do analfabetismo”, tratando-se da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), iniciada em janeiro de 1958, com participação da Unesco, como um plano piloto no município de Leopoldina (MG) destinado à educação popular.

Trouxemos, sobre essa campanha, na revisão de literatura, as análises de Paiva (2003) e Souza Junior (2012). Na publicação do Anuário, os dados foram apresentados em três sessões: educação de adultos, supressão do analfabetismo e educação rural. Nas demais publicações (até 1965), não há registros sobre políticas de alfabetização de adultos.

Para concluir as notas dos Anuários, consideramos importante ressaltar o conteúdo publicado em 1961, por meio da participação de Sandra Martins Cavalcanti⁶⁹ na XXIV CIIP, que fez um resgate sobre a desigualdade histórica do Brasil, afirmando, no relatório, que a escola brasileira se limitou a atender aos interesses de uma classe privilegiada, mantendo a resolução dos problemas educacionais sob domínio exclusivo de especialistas e técnicos. Contudo, ratifica, ainda, que, a partir da industrialização, o povo brasileiro se viu obrigado a buscar na tecnologia a melhor forma de progresso, dando importância ao problema da educação (UNESCO-BIE, 1961).

Assim, contraditoriamente ao discurso da superação da desigualdade do Brasil diante do progresso advindo do processo de industrialização e do advento da tecnologia, sobretudo considerando o contexto político dos primeiros anos da década de 1960, nenhum registro sobre o movimento de educação popular, que teve à frente Paulo Freire, foi citado na apresentação bem como nos Anuários posteriores. Desse modo, podemos questionar: que tipo de nuance sobre a desigualdade da educação brasileira se intentava apresentar para os demais países? Qual a intencionalidade de omitir os resultados de um movimento de educação e cultura popular, nos meios urbanos e rurais, que procurou romper com a educação bancária, criticada mais tarde por Freire (1968), e que trazia para o centro da aprendizagem o processo da consciência?

Como uma possível resposta, talvez tenha sido mais convincente e atrativo afirmar o discurso de que, no período de forte industrialização do país, parte considerável da população estava voltada para o “progresso” da nação, excluindo desse caminho os movimentos de resistências de educação popular (Movimento de Educação de Base;

⁶⁹ Deputada Estadual pelo Estado da Guanabara (atual município do Rio de Janeiro), filiada ao partido União Democrática Nacional (UDN), no período de 1960 a 1962 (Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/133986/biografia>. Acesso em: 13 mar 2023).

De pé no chão também se aprende a ler; Educação Popular na Paraíba; Centros populares de cultura) tal qual todas as mazelas sociais e as diversas condições de vida experienciadas no campo e na cidade. Dessa forma, solidifica-se o discurso traçado para uma governança global em que se articulam as questões educacionais com as bases econômicas e políticas que, afinal, eram/são o grande mote da Unesco/BIE.

Evidentemente, o ideal do BIE materializado nas recomendações não era uma diretriz sem conflitos, aceita por todas as nações que participavam das conferências, embora a organização sempre buscasse ressaltar o posicionamento político “neutro” diante das questões contraditórias de natureza pedagógica e científica. Porém, temos clareza de que não há possibilidade de neutralidade em nenhuma área discursiva da vida e tudo é político, como dialogamos nos pressupostos teóricos com Fiorin (2009, 2020). Desse ponto, buscamos compreender quais são os fios que ligavam as estratégias/recomendações do BIE-Unesco a uma forma de pensamento global.

Nessa direção, apontamos o documento do BIE-Unesco, traduzido e publicado no Brasil, em 1965, pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), intitulado “Conferências Internacionais de Instrução Pública – recomendações 1934-1963”, que descreve, em ordem numérica/por ano, as recomendações que foram estabelecidas para todas as nações (as temáticas podem ser conferidas no APÊNDICE B). São 57 recomendações, algumas subdivididas por áreas, compostas por proposições expedidas pelas 24 conferências realizadas até o ano de 1963 com, aproximadamente, 1500 proposições sobre problemas globais de ensino, configurando, conforme o documento, uma “Carta Internacional de Educação”.

Miguel (2021), ao relacionar as recomendações da Unesco-BIE, Lei Orgânica do Ensino Normal, e a formação de professores no Paraná no período de 1946 a 1961, define as *recomendações* como os resultados de experiências vividas em outros países e comunicadas nas Conferências que permitiam que a Unesco traçasse diagnósticos, assim como estratégias de ação. Nas palavras da autora, os documentos eram encaminhados “[...] aos poderes públicos educacionais dos países membros, a fim de serem implementados em suas políticas, podendo, desse modo, ser controlados e avaliadas pela Unesco” (MIGUEL, 2021, p. 6).

Na citação a seguir, de Carlos Pasquale, então diretor do Inep, encontramos explicitamente o peso que as recomendações das CIIPs/BIE-Unesco tinham sobre a educação brasileira configurando-se como um guia a ser seguido ora como “fonte de inspiração de providências” ora como “valiosos subsídios para o aprimoramento de soluções já adotadas”:

No momento em que, no nosso País, os Estados cuidam de organizar os seus sistemas de ensino à luz dos princípios de descentralização e dos critérios de planejamento ditados pela Lei de Diretrizes e Bases, afigura-se-nos extraordinariamente oportuno reunir, para facilidade de consulta por parte das autoridades do ensino, as peças desse fecundo corpo de doutrina pedagógica, que, por um lado, lhes pode servir de fonte de inspiração de providências e, por outro, pode prestar-lhes valiosos subsídios para o aprimoramento de soluções já adotadas (BRASIL, 1965, p. 6).

O Inep foi criado pelo Decreto-Lei n.º 580, de 30 de julho de 1938, e uma de suas competências era “[...] manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro [...]” (BRASIL, 1938). Assim, é fundamental pensar nessa relação do Inep com a Unesco, pois ela se estabeleceu de modo que o órgão passou a ser representante da Unesco no Brasil, “[...] assumindo a função de propalar os documentos internacionais da organização, portanto exercendo a mediação entre as políticas internacionais (que podem ser representadas pelas Recomendações da UNESCO) e as políticas nacionais [...]” (MIGUEL, 2021, p. 7).

Na direção das recomendações, verificamos na Recomendação nº. 24, de 1948, cujo título é “Desenvolvimento da Consciência Internacional na Juventude e Ensino Relativo aos Organismos Internacionais”, uma resposta de como a ideologia para uma governança global era proposta para os sistemas de ensino. Inicia o texto afirmando que a CIIP considera que “[...] um dos principais objetivos da educação moderna deve ser o de preparar crianças e adolescentes a participarem de maneira consciente e ativa para a construção de uma comunidade mundial [...]” (BRASIL, 1965, p. 46). Acrescenta, ainda, que tal preparação “[...] deve consistir não apenas de um ensinamento didático, mas sobretudo da formação e do desenvolvimento de todas as atitudes psicológicas favoráveis à construção, defesa e progresso de um mundo unido” (p. 46).

Adiante, a mesma recomendação refere-se à função e responsabilidade dos adultos que, como pais e cidadãos, deveriam ter garantidos cursos populares de educação de tal forma que contribuíssem “[...] para divulgar um conhecimento esclarecido das organizações internacionais” (BRASIL, 1965, p. 47), como se fosse um dever individual a compreensão em relação à Comunidade das Nações, de modo que esses conhecimentos fossem ensinados como extensão de um dever cívico. Além disso, recomenda ainda que, fora da escola, todas as instituições locais (bibliotecas, museus, clubes etc.) participem, em colaboração com as redes de ensino, para formar nos jovens o espírito de solidariedade e afirmar a importância das múltiplas ações das Nações Unidas e suas organizações.

Esses apontamentos conferem com a Recomendação nº. 65, de 1968, citada por Schnewly e Hofstetter (2020), que relata um dos objetivos gerais do BIE para a adaptação dos alunos ao mundo moderno. Assim, para o progresso da humanidade, de acordo com a recomendação, o ensino de línguas modernas “[...] contribui para um melhor entendimento internacional e para o estabelecimento de uma cooperação pacífica e amigável entre os povos” (SCHNEUWLY; HOFSTETTER, 2020, p. 39, tradução nossa). Obviamente, as “línguas modernas” são as línguas faladas nas nações que detinham o poder econômico, portanto, podemos compreender que havia uma intencionalidade de gerar/construir uma ideologia de um pensamento internacional em cada tipo e área de recomendação estabelecidos nas CIIPs.

Em relação à alfabetização de adultos, encontramos, nas recomendações de 1934 a 1963, uma referência central: *campanhas de alfabetização*. Primeiramente, na Recomendação nº. 28, de 1949, evidenciando que o analfabetismo, para ser combatido em variadas nações, fazia-se necessário desenvolver técnicas de ensino de línguas para as massas e, assim, permutar as descobertas com as nações “interessadas em resolver esse problema”. Diante disso, uma outra Recomendação, nº. 40, de 1955, aponta os interesses da imprensa e editoras de confeccionar material de campanha de alfabetização. Por fim, na Recomendação nº. 47, de 1958, ratifica que a alfabetização de adultos nas áreas rurais deveria ocorrer por meio de campanhas e, ainda, que necessitaria de eventos de “diversão” nas regiões para evitar a saída do homem do campo.

A seguir, em ordem cronológica, apresentamos as recomendações na íntegra: Recomendação nº. 28, proposição 10, de 1949 – Ensino da Leitura; Recomendação nº. 40, proposição 37, de 1955 – Financiamento da Educação: da iniciativa particular e o financiamento da educação; e, por último, Recomendação nº. 47, proposições 34 e 35, de 1958 – possibilidades de acesso à educação nas zonas rurais: da educação de adultos.

[...] 10. Em vista da necessidade de combater, em numerosas nações, o analfabetismo de adultos, um esforço conjugado deve ser empreendido para *desenvolver as técnicas do ensino de língua adaptadas às massas*, para organizar um material adequado ao ensino da leitura e para permutar os resultados de experiências feitas pelas nações interessadas neste problema (BRASIL, 1965, p. 54, grifo nosso).

[...] 37. Nos países em que as circunstâncias se mostrem favoráveis há interesse em associar à realização de certos programas educativos os *beneficiados mais diretos na realização das campanhas organizadas: a imprensa e as grandes casas editoras são, por exemplo, interessadas nas campanhas de alfabetização; as grandes empresas, no desenvolvimento dos programas de ensino técnico e profissional, etc.* (BRASIL, 1965, p. 114, grifo nosso).

[...] 34. Nas regiões menos desenvolvidas, a educação dos adultos tomará a forma de campanhas de alfabetização e de educação de base. 35. Em nenhuma região, a educação dos adultos poderia negligenciar a *organização de diversões, fator importante de luta contra o êxodo rural* (BRASIL, 1965, p. 158, grifo nosso).

Podemos observar nesses registros o sentido da aprendizagem superficial e pouco comprometida, destinada à alfabetização dos adultos. Inegavelmente, como alternativa de lucro para a imprensa e empresas de publicação de material, “os beneficiados mais diretos na realização das campanhas”, assim como as grandes empresas, considerando o “desenvolvimento dos programas de ensino técnico e profissional” possibilitando que os trabalhadores tivessem condições de operar as máquinas; além disso, como uma forma de evitar grandes movimentos de pessoas para os meios urbanos, garantindo “diversões” para a população do campo.

Contrariamente a essas assertivas, concordamos com Gontijo e Silva (2014), que problematizam a questão da mera alfabetização ou do mito da alfabetização, juntamente com Graff (1994), afirmando que não basta esse tipo de concepção de alfabetização de pessoas se o processo não servir para transformá-las de modo que tenham ações conscientes, críticas e, sobretudo, a capacidade de transformar ideias em ações individuais e coletivamente.

As recomendações do BIE-Unesco referentes à educação de adultos, portanto, como podemos compreender das publicações citadas, tinham a intencionalidade de fomentar a alfabetização em larga escala desse público porque influenciavam, diretamente, o “desenvolvimento” das nações. De um lado, essas recomendações possibilitavam que empresas específicas lucrassem com a publicação de material voltado para as massas; de outro, impediam que os grandes centros fossem ocupados por pessoas “desqualificadas” que deixariam o campo em busca de condições melhores de vida; e, por fim, permanecia a “manutenção da ordem” dos países pobres.

Neste tópico, discutimos a relevância do BIE como precursor da Unesco, sobretudo por inaugurar as recomendações educacionais internacionais. Assim como no Brasil, outros países tiveram a influência de políticas mundiais traduzidas nas políticas nacionais. Como verificamos, as CIIPs traziam informações selecionadas dos movimentos na área educacional das nações, que geravam pactuações dos países-membros do BIE-Unesco, culminando nas *recomendações*. Posteriormente, essas articulações eram publicadas nos Anuários como uma forma de propalar os compromissos dos territórios envolvidos, ao mesmo tempo em que serviam como um catálogo de comparações entre as nações.

3.2 OS PROPÓSITOS DA UNESCO DIRECIONADOS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL PARA AS NAÇÕES

O documento intitulado “Unesco its purpose and its philosophy” foi assinado pelo biólogo britânico Julian Huxley (1887-1975), primeiro diretor-geral da Unesco, dos anos de 1945 a 1948. Publicado em 1946, como consta na capa do texto, o documento faz parte da comissão preparatória da Unesco. É preciso destacar que nos estudos de Gontijo (2022), sobre a alfabetização na história da educação no Brasil, no período de 1946 a 1961, a autora constata que esse documento não foi aprovado na Assembleia-Geral da Unesco, mas teve fragmentos publicados em anos anteriores. Embora não tenha sido aprovado na íntegra, consideramos que o teor desse documento foi ratificado na Constituição da Unesco, portanto, merece ser analisado.

O documento é assim composto: o primeiro capítulo tem como título “Um histórico para a Unesco”, subdividido em: Os objetivos estabelecidos para a Unesco; Uma

filosofia para a Unesco; Unesco e o progresso humano; Qualidade e quantidade; Alguns princípios gerais; O princípio da igualdade e o fato da desigualdade. Prossegue, no segundo capítulo, apresentando como título “O programa da Unesco” subdividido em: A aplicação da ciência e da arte; Educação; Ciência natural; Valores humanos: filosofia e humanidades; As ciências sociais; As artes criativas; Bibliotecas, museus e outras instituições culturais; Mídia de massa e, por último, a conclusão.

Diante desses anúncios sobre a composição do documento, é importante ressaltar que a Constituição da Unesco, aprovada quase um ano após a sua criação, é fundamentada nos valores desenvolvidos no texto. Assim, encontramos no art. 1º, dos propósitos e funções, a seguinte citação:

O propósito da Organização é contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião (UNESCO, 2002, p. 2).⁷⁰

O discurso sobre o propósito da Unesco se baseia em uma ideia de progresso social a partir da própria evolução humana, que considera como diferença as características genéticas individuais bem como o contexto social do indivíduo. Portanto, como uma parte das diferenças genéticas, consideram-se alguns com as capacidades mentais mais desenvolvidas, outros menos; alguns com aptidões físicas mais avançadas, outros mais limitados; alguns saudáveis, outros com invalidades crônicas etc. A outra parte da diferença consiste no contexto de desenvolvimento social do indivíduo. Dessa forma, a Unesco (1946, p. 20) atribui, como uma tarefa importante para o mundo, “[...] ajustar o princípio da igualdade democrática ao fato da desigualdade biológica [...] à medida que avançamos a realização da igualdade de oportunidades”.

Nessa tentativa de considerar as diferenças individuais ao mesmo tempo que tem como objetivo promover o princípio da “doutrina de igualdade democrática” entre os povos, o documento afirma que as diferenças psicofísicas determinam as diversificadas ocupações do trabalho, tendo cargos específicos para determinados

⁷⁰ Documento traduzido por John Stephen Morris, tradutor público e intérprete comercial, registrado na Junta Comercial do Distrito Federal.

tipos de pessoas. Assim, envolveria a necessidade de praticar a “[...] igualdade democrática dentro dos limites da aptidão” (UNESCO, 1946, p. 20). Todavia, o documento afirma que a Unesco não tem como objetivo “[...] rotular, arquivar ou arrastar a humanidade [...]” (p. 21), mas deve encorajar estudos para garantir que “[...] os homens encontrem os empregos certos e sejam mantidos longe dos empregos errados” (p. 21).

Diante dessa questão de ideias dominantes que retratam, conseqüentemente, a classe que detém o poder desse contexto, estamos afirmando que a Unesco ecoa a voz poderosa do capital, das nações que impetram os rumos a serem seguidos pelos demais países. Trazemos uma citação de Miotello (2001, p. 19), que nos orienta na reflexão sobre como os discursos podem corromper as diferenças constitutivas entre sujeitos e classes sociais:

Poderosos, os discursos! Eles quase sempre dão conta de apagar diferenças fundamentais entre sujeitos e classes sociais; de sumir e de distorcer com a visão concreta do corpo; de subverter as subjetividades constituídas e reformatá-las de acordo com os interesses maiores dos dominantes; disfarçam o lucro e a exploração; escondem a importância social dos modos de produção. E não realizam essa obra hercúlea enfrentando tais concepções à luz do dia, mas fazem isso velando a realidade e construindo consciências subalternizadas e caudatárias de seus interesses.

Nessa direção, vinculando a organização da sociedade por meio do desenvolvimento do indivíduo para obter o progresso evolutivo, o documento evidencia o analfabetismo como um problema a ser resolvido pelo programa educacional da organização. Dessa forma, em primeiro lugar, deveria ocorrer um “ataque⁷¹ ao analfabetismo” com o objetivo de iluminar as “zonas escuras” do mundo, considerando que a alfabetização seria pré-requisito para

[...] o avanço científico e técnico, para suas aplicações do bem-estar geral com uma melhor saúde, agricultura mais eficiente e indústria mais produtiva; para a plena consciência intelectual e o desenvolvimento mental; para a consciência social e política, que é a base necessária para a democracia e o progresso nacional; e para a conscientização internacional e o conhecimento de outras nações (UNESCO, 1946, p. 29, tradução livre).

⁷¹ Percebemos, não somente neste mas também em outros documentos, muitas expressões de uso nas Forças Armadas como: acordo, adequação, alvo, ameaça, ataque, barreira, campanha, missão, recomendação, recrutamento etc. Um glossário de termos para uso no Exército pode ser conferido em: <https://bdex.eb.mil.br/jspui/bitstream/123456789/298/1/C-20-1.pdf>.

Ao mesmo tempo, o documento aponta que uma campanha para a alfabetização como um fim e si mesma (em nenhum momento é descrito o conceito de alfabetização que está sendo considerado), por si só, não é suficiente para garantir os “benefícios” citados. Essa política de alfabetização precisava estar relacionada com o sistema geral de ensino e, especificamente entre os “analfabetos” acima da idade escolar (alusão aos adultos), associada à “[...] educação social geral, notadamente à saúde, métodos atuais de agricultura e cidadania” (UNESCO, 1946, p. 29). Acrescentamos a essa ideologia a necessidade do “[...] recrutamento da imprensa, do rádio e do cinema, em toda a sua extensão, no serviço da educação formal de adultos, de ciência e aprendizagem, de arte e cultura” (UNESCO, 1946, p. 59).

Ainda sobre o analfabetismo, uma outra vertente é explicitada no documento evidenciando que é impossível para a humanidade adquirir uma perspectiva comum se alguns países se encontravam “abaixo da média” em regiões geográficas ou em “segmentos desprivilegiados da população”. Para cumprir o objetivo global, portanto, a Unesco (1946, p. 17) se encarregava da ação de possibilitar a entrada de “[...] luz nas áreas escuras do mundo”, porque concebia uma parte da humanidade como

[...] habitantes analfabetos de um mundo mental inteiramente diferente daquele em que um homem plenamente educado pode ter seu ser, em um mundo de superstição e tribalismo mesquinho, no lugar de um avanço e possível unidade. Assim, *campanhas em massa contra o analfabetismo e uma educação fundamental comum* devem fazer parte do programa da Unesco (UNESCO, 1946, p. 17, tradução livre, grifo nosso).

Em outra parte do documento, contraditoriamente, registra-se que a Unesco deve intencional “[...] não a promoção de um movimento único, mas a orquestração da diversidade [...]” (UNESCO, 1946, p. 48). Assim nos perguntamos: o que justifica esse propósito de reconhecimento da diversidade se determinadas crenças e movimentos culturais das nações foram considerados como “tribalismo mesquinho” contra o progresso de uma unidade global? Qual a intencionalidade de um documento afirmar questões contraditórias, mas, ao final, parece pretender um alinhamento das formas de pensamento de modo que uma visão comum seja amplamente compartilhada?

Cotejando outros textos, Geraldi (2010, p. 72) nos ajuda a pensar sobre esta estratégia de inversão dos conceitos de diversidade e desigualdade, no contexto de um mundo

de intensificação do capitalismo financeiro (ou monopolista), no qual o que importa é o humano educado que seja produtivo e consumidor. Portanto, nessa perspectiva, questões de fé ou crenças não se dirigem à economia capitalista e não contribuem para o avanço de uma só ordem, parece que se tornam discursos subalternos. Nessa direção, o autor pontua que o discurso da ciência e religião, aliado ao longo do processo de colonização dos povos “abaixo da média”, serviu como luvas para moldar o homem ocidental contemporâneo. Assim,

Na exploração da atividade produtiva, na acumulação do capital, na expansão do mundo conhecido anexando-se novos territórios e na fragmentação do tempo, organizando-o segundo as necessidades da produção, reduziram-se ao silêncio discursos divergentes, ora qualificados como ‘selvagens’ e ‘pagãos’, ora como ‘atrasados’ ou ‘inverídicos’.

Ainda sobre esse encadeamento de progresso por meio da expansão do capitalismo e tendo o analfabetismo, obviamente, como impedimento dessa ordem, Manoel Bergström Lourenço Filho,⁷² então diretor do Inep, em palestra proferida cujo título foi “O problema da educação de adultos”, realizada a convite do Centro de Professores Noturnos do Rio de Janeiro, deixou marcada a perspectiva de que adultos sem os conhecimentos apropriados na educação escolar impedem o avanço da nação. Nas palavras do autor:

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 ideias, incapacitado de reajustar seus padrões de cultura às exigências da vida moderna, peiado⁷³ por superstições de toda a sorte, na luta contra a doença e na aquisição de novas técnicas do trabalho, o *iletrado é obstáculo ao progresso* (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 2, grifo nosso).

Por fim, o documento da Unesco (1946) pontua que não intencionava estreitar o assunto do analfabetismo, mas que este não deveria ser considerado como ponto de vista acrítico ou unilateral. Pensamos que esse discurso buscou fazer uma referência e, concomitantemente, uma defesa velada a um dos lados da polarização que estava em curso entre a então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e os Estados Unidos da América, como protagonistas do lado “vencedor” da Segunda Guerra

⁷² Foi o primeiro diretor-geral do Inep. Atuou no período de agosto de 1938 a janeiro de 1946.

⁷³ De acordo com o dicionário online de português, peiar tem como sinônimo os verbos amarrar, prender e algemar.

Mundial. Ambos consideravam a perspectiva do materialismo histórico-dialético⁷⁴ – análise da sociedade desenvolvida por Karl Marx (1818-1883), fundamentado na perspectiva de que a humanidade produz a sua própria história limitada pelas condições materiais e históricas de existência. Porém, de um lado, a luta pelo ideal de comunismo, de outro, o avanço estrutural do capitalismo.

Essas marcas inversas expressam uma linha de pensamento que vai além do conflito do nacionalismo e internacionalismo ou entre o conceito de muitas soberanias nacionais e uma soberania mundial, que ocorria à época e permanece na atualidade. Desse modo, retornando à ideia introdutória dessa análise sobre o propósito da Unesco, questionamos: se a intenção da organização era/é proporcionar a evolução, proteção e respeito das ciências, educação e culturas, por que a necessidade de estabelecer “recomendações” para todas essas áreas? A quem interessa e qual lógica é estabelecida sobre o poder de ter o controle dessas áreas/movimentos em todas as nações de modo que o mundo se encaminhe para uma só direção ou não atrapalhe, minimamente, um desenvolvimento em curso das principais potências mundiais?

O autor do documento, Julian Huxley, responde que “[...] a tarefa da Unesco é ajudar o surgimento de uma *única cultura mundial*, com sua própria filosofia e fundo de ideias e com seu propósito amplo [...]” (UNESCO, 1946, p. 61, grifo nosso). Em parte, concordamos com essa resposta, no sentido de acreditar que há uma orquestração, em cada meta dessa Organização, para manter os países empobrecidos em um nível de desenvolvimento que não seja obstáculo e, ao mesmo tempo, contribua para o avanço do capitalismo mundial. No contexto das políticas de alfabetização de adultos no Brasil, explicando sobre o desenvolvimento da campanha de educação rural (a CNER) Barreiro (2010, p. 15) corrobora a nossa perspectiva sobre a atuação do real propósito da Unesco afirmando:

⁷⁴ Miotello (2001, p. 59) faz uma descrição muito clara sobre o materialismo histórico-dialético que passamos a registrar: “[...] Marx e Engels observaram que, a cada modo de produção, a consciência dos seres humanos se transforma; assim afirmam que são as condições históricas que produzem as ideias. Por isso seu pensamento é chamado de materialismo histórico. Materialismo porque somos o que as condições materiais nos determinam ser e pensar; histórico porque a sociedade e a política não surgem de decretos divinos, nem nascem da ordem natural, mas dependem da ação concreta dos seres humanos no tempo. A história não é linear e nem sucessão de causas e efeitos, mas um processo de transformações sociais determinadas pelas contradições entre os meios de produção (a forma de propriedade) e as forças produtivas (o trabalho, seus instrumentos, as técnicas). A luta de classes exprime tais contradições, e é o motor da história. Por afirmar que o processo histórico é movido por contradições sociais, o materialismo histórico é dialético”.

A nova conjuntura internacional, instaurada após a Segunda Guerra Mundial propiciou o estabelecimento de diferentes acordos para assegurar desenvolvimento econômico profícuo aos países mais pobres [...] os Estados Unidos passaram a trabalhar com o objetivo de garantir a ‘ordem social’ e preservar o ‘mundo livre’, para manter um número maior de países sob seu domínio político, econômico e ideológico. Acreditavam que, na luta ideológica, os povos famintos assimilariam melhor a propaganda comunista, do que as nações prósperas. Esse fato levou o governo americano a iniciar extenso programa de assistência técnica aos países pobres [...].

Seguindo essa perspectiva sobre os propósitos da Unesco, Gontijo (2022) atribuiu um dos pressupostos dessa Organização a um programa de educação fundamental amplo a ser implementado nos países. Tal programa partia da concepção de que, se um sistema educacional deveria ajudar a preparar um povo para governar a si mesmo, por si só teria de possibilitar a formação de aptidões que facilitassem o aumento da produção de riqueza e o avanço dos serviços sociais, estando relacionados com um plano de desenvolvimento econômico.

Dessa forma, o que seria, portanto, a educação fundamental? O documento intitulado “Educación fundamental, educación de adultos, alfabetización y educación de la comunidad en la región del Caribe”⁷⁵ responde que é a instrução mínima e geral destinada a auxiliar crianças e adultos privados da educação oficial a compreender os problemas que surgiam nos seus ambientes e, também, participar mais efetivamente da vida social e econômica da comunidade. Nas palavras do documento (UNESCO, 1955, p. 11, grifo do autor):

Es fundamental en el sentido de que proporciona el mínimo de conocimientos teóricos y prácticos que constituyen la condición esencial para conseguir un nivel de vida adecuado. Constituye el requisito previo de una verdadera eficacia en el trabajo llevado a cabo desde el punto de vista sanitario, agrícola y demás servicios relacionados con una preparación práctica. Es general en el sentido de que esos conocimientos teóricos y prácticos no constituyen un fin por sí mismos. Utiliza métodos activos, centrando el interés sobre problemas prácticos que se plantean en la realidad del ambiente, y de este modo tiende a desarrollar tanto la vida individual como social.

Nessa definição de conceitos, insere-se a concepção que fundamenta a educação de adultos como uma ação que deveria potencializar a vida em sociedade, trazendo implicações para a resolução de questões da vida cotidiana, desde os problemas sanitários até os relacionados com a agricultura, como técnicas de cultivo de solo etc.

⁷⁵ Documento preparado, a pedido, para realização da Conferência das Antilhas, realizada em San Juan - Porto Rico, em maio de 1955.

Assim, a alfabetização, ainda que não fosse o foco, deveria ser parte integrante de qualquer programa de educação fundamental de adultos, contudo necessitaria ir além do trabalho específico com a leitura e a escrita desassociada de sentido prático, motivo que, como aponta o documento, fez fracassar muitas campanhas de alfabetização de adultos.

Os programas de educação de adultos, nessa perspectiva, deveriam ser precedidos de uma simples exposição dos problemas dos indivíduos articulados aos problemas enfrentados na sociedade/comunidade. No plano seguinte, seria dada prioridade à resolução de problemas imediatos e urgentes, mas nunca perdendo a direção do plano a ser desenvolvido em longo prazo. Afirma-se, ainda, que, embora o autoesforço fosse a melhor forma para resolver os problemas existentes, às vezes, seria necessário buscar soluções que estavam para além do indivíduo e da comunidade, ocorrendo uma fase em que os programas de educação demandavam uma ação conjunta de órgãos governamentais, das organizações privadas e das pessoas das localidades.

Sobre as prerrogativas para a elaboração do trabalho com os adultos, o documento aponta diretrizes. Dentre elas, chama-nos a atenção a vinculação da educação a três aspectos: o desenvolvimento das capacidades humanas para poder contribuir para o melhoramento cívico em colaboração com outros cidadãos; a aquisição de conhecimentos que expliquem os acontecimentos mundiais e locais e orientem a sua interpretação; e, por último, as áreas com as quais os adultos estão em contato e das quais precisariam ter conhecimento, a saber: governo, educação, trabalho, lazer, saúde, nutrição e famílias.

Nessa direção, os princípios destacados para o desenvolvimento de um programa de educação de adultos estão vinculados ao desenvolvimento da personalidade humana, bem como à conquista de melhores condições de vida na comunidade, na nação e no mundo. Atribui-se um processo de reciprocidade de evolução dos seres humanos e da sociedade, considerando que a personalidade humana é enriquecida pelo quanto se adquire da sociedade e vice-versa. Portanto, o programa persistiu na concepção de que "[...] la educación fundamental debe ser siempre un experimento de

democracia funcional" (UNESCO, 1955, p. 83), de modo que a própria comunidade se converteria em uma forma de educação dos adultos.

É importante destacar que o Programa de Educação Fundamental, concebido pela Unesco, também foi conhecido como "Programa de 1948" e teve uma ampla disseminação por meio das publicações do jornal *El Correo*. Lançado em fevereiro de 1948, foi um periódico de produção mensal da Unesco, com a missão de promover as ideias da Organização. Considerando o momento histórico e os meios disponíveis de divulgação das notícias, ter um jornal de publicação com tal periodicidade em vários países expressa a ideia da amplitude e importância da vinculação desses textos.⁷⁶

Para constatar a ideia de educação de adultos que apresentamos acima, na perspectiva da educação fundamental, e considerando como essa temática foi largamente discutida nas publicações da Unesco, citamos Gontijo (2022, p. 21), que traz um argumento de Jonh Bowers (1948a) em artigo publicado no *El Correo*: "[...] ajudar homens e mulheres a viver uma vida mais plena e feliz, de acordo com seu meio ambiente, a desenvolver os melhores elementos de sua cultura e a conseguir o progresso econômico e social que lhes permita ocupar seu posto no mundo moderno" (BOWERS, 1948a, p. 4, tradução livre). Como podemos inferir, o programa não se restringia à alfabetização e, também, não era uma necessidade imediata porque tinha um sentido mais amplo.

Tendo em vista que o Programa de Educação Fundamental tinha por objetivo atender, de forma especial e imediatamente, às regiões menos avançadas do mundo e aos grupos menos privilegiados dos países industrializados, entendia-se essa intencionalidade como o primeiro passo para uma educação mais ampla. No Brasil, como informa o *El Correo* de 1948a, Lourenço Filho, delegado da Segunda Reunião da Unesco, realizada em novembro de 1947, na Cidade do México (México), declarou que grande parte do êxito do programa no país era devido ao exemplo mexicano em seu conjunto de iniciativas voltadas à educação de adultos, o que sobressaltou o cenário mundial.

⁷⁶ O *El Correo*, após um período de mais de 15 anos sem lançamentos, reapareceu em 2017 com edição trimestral com o lema "Muitas vozes, um mundo" (Disponível em: <https://pt.unesco.org/courier>. Acesso em: 13 maio 2022).

As campanhas brasileiras voltadas para a alfabetização de adultos, que integravam o Programa de Educação Fundamental defendido pela Unesco, foram: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) de 1947, Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)⁷⁷ de 1952 e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) de 1958, todas extintas em 1963. O conceito de educação fundamental, em nosso país, teve a equivalência do conceito de educação de base, conforme os seguintes documentos orientadores das campanhas – Enciclopédia da Legislação de Ensino do Ministério da Educação e Saúde (1954), Plano Piloto da CNEA (1958) e Revista da CNER (1959).

Segundo as discussões de Silva, Mesquita e Nery (2021, p. 4), “[...] uma das tarefas da Unesco era a de fomentar a educação fundamental, enquanto o mínimo necessário para a educação da população adulta”. Os princípios desse conceito foram especialmente debatidos no importante evento patrocinado pela Unesco, o VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos,⁷⁸ realizado no Hotel Quitandinha, em Petrópolis (RJ), no período de 27 de julho a 2 de setembro de 1949 que, de acordo com o registro sobre as campanhas de alfabetização de adultos no Brasil, visualizado no site do Fórum EJA,⁷⁹ teve como fruto remoto a CNER.

O ano de 1949 foi notadamente singular para a educação de adultos na conjuntura global, considerando que a Unesco elencou dois importantes eventos que colocaram a temática em pauta. Além do VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, ocorreu a Conferência realizada em Elsinore (Dinamarca) também em julho. Nesse sentido, consoante o apontamento de Silva, Mesquita e Nery (2021), citando Azevedo (2019, p. 111, grifo nosso), as recomendações e acordos

⁷⁷ O Sistema Radioeducativo Nacional (Sirena), criado em 1957 pelo Ministério da Educação e Cultura, foi parte do Programa de Educação Fundamental como uma das ações da CNER. Apresentava, como plano básico para o ensino, as seguintes áreas: Saúde; Assuntos econômicos; Alfabetização; Conhecimentos gerais; Educação moral e cívica; Educação social; e Educação da sensibilidade (Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1564>. Acesso em: 18 maio 2022).

⁷⁸ Teve a participação de Jean Piaget, como representante do BIE/Unesco, a convite de Lourenço Filho e Nilton Campos (ocupante da cátedra de Psicologia da Faculdade Nacional de Filosofia). Conforme Silva, Mesquita e Nery (2021), há outras versões sobre os motivos que trouxeram Piaget ao Brasil, além do seu lugar de diretor do BIE. De acordo com Vasconcelos (1996), foi concedido o título de *doutor honoris causa* pelo Conselho Universitário da Universidade do Brasil (atual UFRJ). Na ocasião, Piaget proferiu uma conferência sobre epistemologia genética na Faculdade Nacional de Filosofia.

⁷⁹ (Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1564>. Acesso em: 14 maio 2022).

deliberados a partir desses encontros “[...] representam uma vontade de mudança por parte das nações e do corpo de especialistas convocados, mas também *um embate por disputas* pela visibilidade dos projetos políticos e pedagógicos em debate”.

Nesse contexto de ampliação das ações voltadas para a educação de adultos, o México, como mencionamos, por meio do ministro da Educação, Jaime Torres Bodet, conduziu as reformas da educação mexicana no período de 1943 a 1946. Provavelmente, devido à grande notoriedade dos empreendimentos em relação aos projetos pedagógicos desenvolvidos, Bodet, em 1948, tornou-se diretor-geral da Unesco, atuando no cargo até o ano de 1952. Diante disso, é importante lembrar que a instalação do Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina (Crefal), em Pátzcuaro, Michoacán - México, em maio de 1951, foi uma importante estratégia para ancorar as execuções da Unesco nos países da América Latina.

Sobre a relevância do Crefal, encontramos, no documento da CNER (1959), registro sobre a iniciativa da Unesco de oferecer bolsas de estudo aos técnicos que atuavam na campanha, com o objetivo de colocar os profissionais (especificados como educadores de base) em contato com o trabalho que o México vinha realizando em assuntos, sobretudo, de Missões Culturais. Esse intercâmbio, que era uma formação intelectual e social conveniente, contou com a participação de dois agrônomos (Francisco Gago Lourenço Filho e Carlos Pinto César) e três professoras ruralistas (Odette de Paula Santos Ribeiro, Delcy de Oliveira e Marta Rovai) da Missão Rural de Pinhal (RS), permanecendo naquele local por 19 meses.

O Crefal passou a ser denominado Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, a partir de 1990 até os dias atuais, segundo Silva, Mesquita e Nery (2021). As instalações atuais desse local podem ser acessadas por meio de um vídeo na plataforma do YouTube⁸⁰ e, ainda, mais informações sobre esse centro que muito influenciou a educação na América Latina podem ser conferidas na seguinte página <https://www.crefal.org/>.

⁸⁰ (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-S9KciMHd_8. Acesso em: 15 maio 2022).

Em referência a um artigo publicado no *El Correo* (1958c), intitulado “El hombre que enseñó a leer a su pueblo”, que descreveu a atuação de homens⁸¹ atuantes no combate ao analfabetismo adulto em seus territórios, Silva, Mesquita e Nery (2021) trazem discussões, no trabalho que tem como título “Homens que ensinaram a América ler”, sobre as relações e influências de atuação entre Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho.⁸² Ambos foram descritos como grandes concretizadores da política pública contra o analfabetismo de adultos nos meios urbanos e rurais. A população do Brasil e do México, nos anos de 1940 a 1950, totalizava metade dos habitantes da América Latina, por isso a evidência de o número absoluto de adultos analfabetos ser de grande interesse para o “combate” possibilitando, assim, certa visibilidade internacional.

Encontramos, na mesma direção, em Souza (2013), um estudo sobre a educação rural mexicana, analisando como esse país foi tomado como uma experiência estrangeira, com padrões em circulação no âmbito internacional, para introduzir novas práticas e adequar a educação rural brasileira. Lourenço Filho fez uma viagem ao México em 1951 para se apropriar dos modelos educacionais e, com base nas relações comparativas com a realidade brasileira, subsidiar o complexo processo de reformas educacionais, considerando as inter-relações de fenômenos amplos de globalização. Nas palavras da autora:

[...] o exemplo mexicano oferecia interesse também pelo ponto de vista técnico, isto é, pela experiência da concepção de educação fundamental ou educação de base, elaborada pela UNESCO e recomendada para os países da América Latina. Além disso, o movimento era rico em sugestões em relação à política educacional (SOUZA, 2013, p. 70).

Permanecendo na concepção de compreender as políticas públicas de alfabetização de adultos desenvolvidas no Brasil como parte de um conjunto maior de ações globais, trazemos algumas análises sobre os discursos da Unesco proferidas por Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho.

⁸¹ Domingo Faustino Sarmiento (argentino), Jaime Torres Bodet (mexicano), James Yem (chinês), Louis Braille (francês), Frank C. Laubach (estadunidense) e Manuel Lourenço Filho (brasileiro).

⁸² Gontijo (2022) traz importantes registros sobre a atuação de Lourenço Filho no campo da alfabetização, considerando a história da educação no Brasil.

Fotografía 3 – Jaime Torres Bodet, no quadro “Campeones de la Alfabetización”

Jaime Torres Bodet

Cuando, en 1948, Jaime Torres Bodet —entonces en los 46 años de edad— fué elegido Director General de la Unesco, había cumplido ya una carrera distinguida como ensayista, poeta, novelista, educador, diplomático y hombre de Estado. Uno de los períodos más importantes de su carrera, y probablemente una de las épocas más brillantes en la historia de la educación en México, fué el comprendido entre los años 1943 y 1946, cuando desempeñó el cargo de Ministro de Educación y organizó una campaña nacional contra el analfabetismo. Hasta esa fecha, no se había llevado a cabo en ese país un movimiento de tal originalidad y alcance. Torres Bodet hizo un llamamiento a todos los mexicanos para que se alistaran como maestros para enseñar a leer y escribir a sus compatriotas y recorrió las ciudades y aldeas de su país, despertando el entusiasmo de los pueblos. Muy pronto se organizaron más de sesenta mil centros colectivos de enseñanza, mientras los abogados, médicos, comerciantes, industriales, granjeros, hacendados y otros ciudadanos, encabezados por Avila Camacho, Presidente de México, y su esposa, se inscribían como maestros transformando la campaña en una inmensa victoria. Se imprimieron «periódicos de pared» y carteles así como millones de cartillas y libros de lectura que inundaron el país. Para los indios, Torres Bodet hizo preparar cartillas en sus propios dialectos o lenguas vernáculas, aún en aquellas que nunca se habían escrito antes, para cuyo fin utilizó los servicios de los lingüistas. Dos años después más de 1.200.000 mexicanos habían aprendido a leer y a escribir.



Fonte: El Correo (1958c, p. 22).

A reportagem aborda alguns feitos de Jaime Torres Bodet. Inicia com o relato da eleição de Bodet como diretor-geral da Unesco, aos 46 anos, em 1948. Aponta que, no período em que foi ministro da Educação do México, entre os anos de 1943 e 1946, a educação mexicana viveu os anos mais brilhantes de sua história. Destaca Bodet pela organização de uma campanha nacional contra o analfabetismo jamais vista até aquele momento da história do país, que consistia na chamada de profissionais de várias áreas, como mestres, para ensinarem os compatriotas a ler e escrever.

Ressalta que até mesmo o presidente do México e sua esposa se inscreveram para participar do processo, o que transformou a campanha em uma grande vitória. Informa que milhões de cartilhas e livros foram distribuídos. Os povos indígenas, que não tinham registro de suas línguas, tiveram seus dialetos assegurados nas publicações. Finaliza acentuando que mais de um milhão de mexicanos aprenderam a ler e a escrever.

Fotografia 4 – Manoel Bergström Lourenço Filho, no quadro “Campeones de la Alfabetización”

Manuel Lourenço Filho

El Brasil inició su gran batalla contra el analfabetismo en 1947 con una campaña nacional de educación de adultos. La vastedad del territorio y la dispersión de sus habitantes, así como la proporción considerable de adultos analfabetos —más de 55 %— originaron problemas que requerían soluciones audaces y nuevos métodos de educación fundamental, al mismo tiempo que una dirección vigorosa. El hombre que se encargó de esa dirección y dió un extraordinario impulso a esa campaña se llama Lourenço Filho, escritor, profesor de psicología y uno de los más prominentes pedagogos del Brasil, quien ya había dedicado más de veinticinco años de su vida a la causa de la educación en su país. El costo de los tres primeros años de la campaña contra el analfabetismo ascendió a 100 millones de cruzeiros (\$5'000.000) pero los resultados justificaban ese gasto. En 1947 funcionaban 10.416 escuelas «de la campaña»; en el año siguiente, el número había subido a 14.300, y, en 1949, a 15.300 escuelas. En los tres primeros años se enrolaron en las filas de la alfabetización alrededor de 2'000.000 de adultos y adolescentes, y más de la mitad de ellos aprendieron a leer y escribir. La solución dada por el Brasil fué vista con interés por otros países, sobre todo en lo que se refiere a la fusión de intereses de las comunidades rurales frente a la alfabetización, higiene y agricultura. El éxito en la dirección de la campaña le dió a Manuel Lourenço Filho una fama internacional, y, durante el Seminario Interamericano sobre Alfabetización y Educación de Adultos, celebrado en el Brasil en 1949, fué aclamado como «Maestro de las Américas».



Fonte: El Correo (1958c, p. 23).

No mesmo alinhamento do registro dos feitos de Bodet pela educação mexicana, o texto que apresenta Lourenço Filho como ícone dos campeões da alfabetização trata como “batalha” o papel desempenhado na coordenação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947. Foram atribuídos à extensão do território brasileiro, à dispersão dos habitantes e à porcentagem de mais de 55% da população adulta analfabeta problemas que demandavam uma “direção vigorosa”. Informa os altos custos da campanha que se justifica devido ao crescimento do número de escolas, quase cinco mil, e à alfabetização de mais de um milhão de adolescentes e adultos. O jornal aponta que o sucesso da campanha atingiu fama internacional. Foi vista com interesse por outros países, principalmente com referência à forma como se desenvolveram nas zonas rurais as temáticas alfabetização, higiene e agricultura, concedendo a Lourenço Filho, no Seminário Interamericano sobre Alfabetização e Educação de Adultos, em 1949, no Brasil, o título de “Maestro de las Américas”.

Isso posto, o que esses enunciados podem nos apresentar? Para além de exemplos exitosos do andamento da educação nos diferentes países, encontramos um enquadramento de apresentação de resultados semelhantes para realidades econômicas, políticas e sociais diversas. Portanto, um jornal de ampla circulação da Unesco que aponta homens de grande influência nacional, de formação intelectual em diferentes áreas do conhecimento e que, por isso mesmo, de acordo com a perspectiva da edição, respaldam a estratégica função de coordenar campanhas de alfabetização nos territórios. Logo, na perspectiva do editorial, basta boa vontade, empenho, espírito de comunidade e investimento financeiro para resolver o problema do analfabetismo, como se esse não fosse uma profunda questão de concepção da sociedade.

O texto que apresenta o trabalho de Bodet ressalta a importância da alfabetização dos adultos como missão de todos os cidadãos mexicanos, retirando desse lugar o dever do Estado ou camuflando-o, quando assinala o engajamento do presidente do país. Ao ressaltar que o resultado da educação mexicana foi brilhante no período em que a educação esteve sob sua responsabilidade, poderia indicar que a Unesco, de igual forma, esteve sob a direção de uma pessoa experiente, haja vista que, no ano de 1948, foi o marco do Programa de Educação Fundamental da organização também conhecida como Programa de 1948. Indica as cartilhas que analisaremos no próximo

tópico como publicação principal para o trabalho com a alfabetização, porém discordamos enfaticamente, ressaltando como grande evento a elaboração desse material para as línguas indígenas.

Por sua vez, a apresentação do trabalho de Lourenço Filho foi iniciada como uma guerra a ser vencida contra os desafios do Brasil, por sua extensão e alto índice de analfabetismo, requerendo, além do comprometimento específico do coordenador, altos investimentos financeiros para assegurar um resultado positivo. Isso nos chama a atenção para a função estratégica do patrocínio dos países pela Unesco⁸³ mas, sobretudo, dos Estados Unidos que, em um contexto de Guerra Fria, tentavam conter o avanço do comunismo por meio do financiamento dos países da América Latina.

Concluimos este tópico explicando que um dos propósitos da Unesco materializado por meio da difusão da educação fundamental em todos os territórios “menos avançados” buscava garantir uma significativa melhoria nas condições de vida da população, no sentido de saúde, condições práticas de existência e de adaptação às constantes mudanças sociais e econômicas. Porém, como discutido por Gontijo (2022, p. 38), citando Gray (1956), os objetivos gerais – aumento da expectativa de vida plena – e os específicos – compreensão e resolução dos problemas cotidianos – dos últimos relatórios da Unesco sobre o Programa de Educação Fundamental “[...] seriam tomados para pensar os programas de leitura para crianças e adultos que não se beneficiavam de uma educação formal”. Portanto, o trabalho específico da alfabetização deveria ser retomado. Assunto que desenvolveremos na próxima análise.

3.3 DIREITO À EDUCAÇÃO E À ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

O documento publicado pela Unesco em 1952, cujo título é “El derecho a la educación”, não apresenta uma autoria específica. Na introdução, afirma que a “ignorância é criadora da miséria” e que, ao mesmo tempo, não basta combater o

⁸³ Fizemos contato com o escritório da Unesco no Brasil, por telefone e e-mail, perguntando sobre o processo da doação dos recursos dos países para a Organização, mas não obtivemos respostas. Não há, no site, nenhuma planilha com informações de demonstrativo financeiro para entendermos como e por quem são financiadas as ações da Unesco.

analfabetismo, pois ele não é um problema exclusivamente pedagógico, mas social. Ressaltamos que o termo pejorativo “ignorância” atrelado ao analfabetismo, pobreza, subdesenvolvimento etc. é bastante recorrente nos documentos da Unesco em que realizamos a leitura. Sobre a correlação entre o analfabetismo e desenvolvimento social, o texto prossegue afirmando que

[...] experiências realizadas em todo o mundo, e mais especialmente nas grandes zonas de ‘escuridão’, provam que existe uma estreita relação entre o progresso da instrução em vastos setores da humanidade e as aspirações para uma existência de horizontes mais amplos (UNESCO, 1952, p. 4, tradução livre).

Há contraposição a essa afirmação, fundamentada no fato de que os povos que viviam culturas tribais ou que “[...] continuam a viver por tradições que não estão relacionadas com a evolução do mundo atual” (UNESCO, 1952, p. 4) e que, portanto, se encontravam fora da marca ou padrão de progresso das potências mundiais, sobretudo da industrialização e do desenvolvimento das tecnologias, não se adequariam à expansão para as demais nações. Por isso a necessidade de abrirem suas fronteiras para a “entrada de luz”, o que significaria participar do alinhamento de pensamento comum global que é parte do propósito da Unesco.

O então diretor do BIE, Jean Piaget, sublinhou que o direito à educação estava relacionado com o direito de o indivíduo desenvolver-se “naturalmente” de acordo com as possibilidades disponíveis e que a sociedade teria a obrigação de transformá-las em realizações efetivas. Para tanto, a ONU e a Unesco, ambas com as especificidades de atuação, colocam-se e ocupam esse lugar de “potencializar” as sociedades, pois “[...] a dignidade do homem exige a educação de todos, por razões de justiça, liberdade e paz. Para que essa educação seja universal, a educação deve ser gratuita e obrigatória” (UNESCO, 1952, p.5).

Chamamos a atenção para o capítulo seguinte do documento, que traz como título depreciativo “O mal”⁸⁴ para tratar sobre o analfabetismo espalhado nas mais diversas nações e que vinha aumentando progressivamente. O capítulo ratifica a

⁸⁴ No capítulo seguinte, intitulado “Os remédios”, para, supostamente, combater o mal do analfabetismo, aparecem os seguintes itens: obrigatoriedade escolar; prolongação da escolaridade e orientação profissional; educação de adultos e ensino fundamental.

disponibilidade de dados suficientes indicando que o ensino obrigatório era ineficaz (apontando a proporção da população mundial versus analfabetos: 2.378 milhões por 1.200 milhão). No entanto, considerando as regionalidades, não era possível afirmar a imagem exata em dados quantitativos da necessidade total da humanidade “[...] na luta contra a ignorância” (UNESCO, 1952, p. 5).

A baixa frequência escolar foi apontada como um problema de nível tão grave quanto à educação de adultos, pois afetava a formação de homens e mulheres do futuro. Muitos fatores foram determinantes, como: para a ausência dos docentes, as longas distâncias a serem percorridas pelas crianças em zonas rurais de difícil acesso, bem como o número insuficiente de espaços escolares e de professores, somando-se a essa constatação as dificuldades de comunicação, meios de transportes insuficientes, condições desfavoráveis de certos climas e regiões montanhosas etc. Todos esses condicionantes precários, aponta o documento, favoreciam que os pais “preferissem” que os filhos trabalhassem (auxiliando na subsistência familiar) ao invés de estudar.

Conseqüentemente, nesse contexto, havia muitos obstáculos pedagógicos em consequência diretamente das dificuldades financeiras. Dessa forma, o documento afirma que, em comunidades de baixo nível intelectual, os adultos eram “[...] insensíveis aos benefícios da educação e ao interesse que tem para as crianças a frequência escolar” (UNESCO, 1952, p. 8). Desse apontamento, incorremos em um grave problema discursivo, que é transmutar as desigualdades socialmente produzidas em diferenças individuais de capacidade e aptidão, conforme encontramos na clássica e fundamental discussão de Patto (1990).

Adiante, pela primeira vez nas leituras dos documentos, encontramos um registro mais específico sobre a educação nos países “de civilização moderna” afirmando que a frequência escolar, por meio do ensino fundamental obrigatório e gratuito até os 12 ou 14 anos, não é um problema para essas regiões. Contudo, para que os pais pudessem apreciar a importância do trabalho escolar, este precisava estar integrado à comunidade, contribuindo para o aumento do padrão de vida, tornando-se um dos elementos do progresso social, econômico, cívico, artístico e cultural (UNESCO, 1952). Para isso, deveriam ser implementados métodos considerados “ativos”, que estimulariam as crianças ao estudo do meio em que viviam.

A formação dos professores, nessa perspectiva, deveria ser não somente técnica, mas também dinâmica, possibilitando a participação na vida social das comunidades em que atuavam. Assim, esclarece o documento, os professores precisariam conhecer os ambientes onde teriam que viver, os hábitos, costumes, necessidades e aspirações da comunidade escolar. A “missão” dos professores, nessa perspectiva, deveria concebê-los como agentes ativos no trabalho de educação comunitária para além da cultura geral, mas envolvendo também a higiene, artesanato, trabalho agrícola etc. Evidencia-se, assim, a necessidade de garantir vantagens específicas para os professores que atuavam em áreas rurais com condições de vida muito difíceis.

Visto que o direito à educação envolveria um plano de construção de escolas e de habitação para professores, sempre que necessário, o texto indica que talvez fosse interessante “[...] associar a população à construção de suas próprias escolas, sem isentar as autoridades competentes da responsabilidade que lhes diz respeito neste domínio” (UNESCO, 1952, p. 15). Para tanto, era preciso buscar soluções de obra mais urgentes, como escolas pré-fabricadas, mercearias, uso temporário de edifícios destinados a outros fins. Entretanto, a escola deveria ter, acima de tudo, além do galpão e pátio, uma oficina, um campo ou um jardim e, se as condições climáticas permitissem, as escolas ao ar livre significariam uma solução para os problemas das construções, envolvendo vantagens pedagógicas, econômicas e higiênicas.

Essas recomendações sobre a escolaridade obrigatória ou entendida como direito à educação foram estabelecidas na XIV CIIP de 1951. Uma outra questão que o documento pontua e que está vinculada a essas recomendações é sobre as Missões que a Unesco realizava em países que a solicitavam, enviando especialistas que participavam diretamente de estudos nacionais ou, especificamente, sobre as escolas, com a cooperação das autoridades, apontando as reformas necessárias que deveriam ocorrer para a criação de um novo sistema ou para a melhoria do existente. O documento divulga os países que contaram com a participação da Unesco: Afeganistão, Ceilão (Sri Lanka), Colômbia, Costa Rica, Equador, Filipinas, Haiti, Índia, Indonésia, Iraque, Irã, Líbano, Libéria, Peru, Síria, Tailândia e União Birmanesa.

Embora não tenha havido missão específica da Unesco no Brasil, considerando o marco temporal desta pesquisa, a CNER, que foi instituída em 1952, conforme as análises de Pereira (2013), comprova que as missões rurais tinham o objetivo de organizar e estruturar detalhadamente o meio rural como forma de atrair o homem do campo, tendo como modelo as Missões Mexicanas, de acordo com Lourenço Filho (1951). Nesse movimento de garantia do direito à educação que, no Brasil, teve duplo sentido, havia o investimento governamental na expansão da escolaridade/formação de professores e técnicos, ao mesmo tempo em que possibilitava o aumento de produtividade no campo.

Por fim, escolhemos destacar, sobre os apontamentos desse documento que define o direito à educação, a concepção de educação de adultos que foi acrescentada. Aponta que, no início, a educação de adultos era voltada como meio de instrução para aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na sua infância. Porém, a percepção moderna baseava-se “[...] nas condições reais de vida e garante que cada indivíduo venha a vivê-la em toda a sua plenitude, fornecendo-lhe meios necessários para transformar sua existência para torná-la mais humana” (UNESCO, 1952, p. 18). Logo, uma educação que preparasse o trabalhador para compreender melhor as condições e os resultados do trabalho.

Nessa direção, a educação de adultos deveria garantir o seu completo desenvolvimento físico, moral, intelectual e artístico, respeitando as liberdades coletivas e individuais dos sujeitos, permitindo, desse modo, que os adultos assumissem, não apenas nos seus contextos de trabalho, mas também na vida cívica e “no mundo”, responsabilidades econômicas, sociais e políticas. O papel a ser desempenhado pela mulher aparece, nesse contexto, inclusive como uma recomendação da CIIP de 1952, fundamentada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, reconhecendo expressamente o direito de receber a mesma educação que os homens. Inegavelmente, um problema de desigualdade de sexo que deveria ser enfrentado em todas as nações.

Diante de todas essas questões abordadas sobre o direito à educação, o documento conclui que “[...] o mundo não pode viver em paz se mais da metade da população não tem liberdade de desfrutar dos benefícios da ‘tranquilidade na ordem’ e do

progresso material do século XX” (UNESCO, 1952, p. 60). Compara a população que não tinha acesso à educação (ou analfabetas, conforme o documento) com os indivíduos dos campos de concentração nazistas, porém sem cercas ou prisões, “[...] viviam no calabouço implacável, invisível, interior da ignorância” (UNESCO, 1952, p. 60). A educação, portanto, teria uma missão social e individual de participação consciente na evolução das coletividades locais e nacionais a que pertenciam os sujeitos, o que seria inconcebível sem uma educação ao longo da vida.

Nesse movimento de intensificação de ações para concretizar o direito à educação, sobretudo no campo das políticas de alfabetização de adultos, a partir dos anos de 1960, percebemos, nos documentos publicados pela Unesco, um movimento de especificação do trabalho com a alfabetização. Nessa direção, o conceito de educação fundamental, lançado em 1948, permaneceu em torno de dez anos, passando para uma concepção de “educação fora da escola” e “desenvolvimento da comunidade”, necessitando, para tanto, de uma população de mulheres e homens em condições de contribuir para o avanço econômico dos países.

É, portanto, nesse sentido, que dialogaremos, adiante, com dois documentos voltados especificamente para a temática da alfabetização de adultos, “Las cartillas de alfabetización: preparación, evaluación y empleo”⁸⁵ e “La batalla de la alfabetización”, publicados nos anos de 1962 e 1965, respectivamente. A alfabetização é considerada, no documento sobre as cartilhas, como o principal conhecimento para promover uma melhor comunicação das necessidades essenciais, seja em pensamento, seja em ação e, também, como o primeiro passo do desenvolvimento tanto do indivíduo quanto da comunidade para alcançar um nível adequado de vida. Nas palavras do documento, o desenvolvimento pessoal parte dos seguintes pontos:

1. É evidente que a alfabetização ajuda uma pessoa a melhorar sua condição econômica. Como auxiliar dos diversos conhecimentos práticos — profissionais, domésticos ou artísticos — sua necessidade é invariavelmente sentida mais cedo ou mais tarde.
2. A faculdade de ler os escritos sagrados e meditar sobre eles pressupõe uma participação religiosa efetiva.
3. A participação na cultura do grupo ao qual pertence implica, pelo menos, a capacidade de ler, como base técnica para a compreensão da literatura e do pensamento.

⁸⁵ Esse exemplar é o segundo guia prático para a educação extraescolar, de autoria de Karel Neijls.

4. A alfabetização ajuda a criar respeito pela própria pessoa, dando um sentimento de confiança e um desejo de melhoria e conhecimento. Aprender a ler e escrever muitas vezes produz uma impressão profunda que foi comparada a 'uma experiência espiritual ligada de alguma forma ao desenvolvimento e desenvolvimento da personalidade'. As pessoas se sentem exaltadas e conscientizam-se de seu poder de mudar suas circunstâncias através da ação individual e em grupo (UNESCO, 1962, p. 10).

Observamos, diante do exposto, que o sentido de alfabetização contido no documento perpassa a constituição das condições de existência do indivíduo, no âmbito pessoal, grupal, espiritual e cultural. Embora esse raciocínio não seja um problema, considerando as diferentes maneiras e fins da alfabetização, em nossa concepção teórica, a questão é que, mediante as propostas de ensino expostas na cartilha, de forma mecânica, elas não dão conta de realizar esse alcance, porque partem da concepção de que todos os alfabetizandos iniciam do mesmo lugar um idêntico processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Essas cartilhas foram consideradas como “manual” do aluno e instrumento principal como guia de ensino para o professor.

O curso de alfabetização de adultos apresentado na cartilha foi dividido em três etapas. A primeira era considerada como preparatória, cujo objetivo era a familiarização com a cartilha. Tinha como finalidade o conhecimento do professor e dos alunos bem como o desenvolvimento do interesse de aprender a ler partindo das experiências cotidianas que os adultos traziam. Apresentava uma duração possível de quatro a oito lições. Os materiais propostos para serem utilizados nesta etapa foram livros demonstrativos (considerados como pré-cartilhas), cartazes e jogos de abecedário.

A segunda etapa consistia na aprendizagem da leitura e da escrita com o objetivo de alcançar o nível de alfabetização elementar. Apresentava como finalidade as disposições e conhecimentos básicos por meio de uma exposição de trezentas a seiscentas palavras de modo a desenvolver uma forma “prática” (mecânica) de leitura. Tinha como proposta de duração quarenta a cem lições. Como material de apoio, eram apresentadas uma ou mais cartilhas, livros voltados à leitura “elementar” e outros meios de ensino, como: tarjetas de letras, palavras e frases por meio de flanelógrafos. Esta etapa foi considerada o objetivo principal das cartilhas.

A terceira etapa era a da ratificação da alfabetização funcional, cuja finalidade seria fazer com que a leitura e a escrita deixassem de ser meros exercícios e se convertessem em hábitos correntes da vida cotidiana, desenvolvendo a competência e interesse que se esperava de um “leitor maduro”. A duração desta etapa consistia na apresentação entre cem e duzentas lições e os materiais indicados para o prosseguimento desta fase seriam livros de leitura com avançado grau de dificuldade, periódicos, revistas e bibliotecas pequenas.

Sobre o conceito da alfabetização funcional, o estudo de Gontijo (2022) aponta para a utilização dessa perspectiva, defendida por Willian Gray, nos direcionamentos da Unesco no âmbito da educação de adultos. A alfabetização, nesse sentido, deveria ter um motivo e relação direta com as necessidades práticas da vida cotidiana tendo em vista a melhoria das condições de vida da sociedade. Nessa direção, conforme Gray (1956), nas palavras de Gontijo (2022, p. 40, grifo da autora):

[...] uma *pessoa funcionalmente alfabetizada* é aquela que adquiriu conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que a capacitou a se engajar efetivamente em todas as atividades da sua cultura ou do seu grupo em que a alfabetização é necessária. Com base nesse conceito, o autor discutiu atitudes e habilidades essenciais de leitura para proporcionar a alfabetização funcional em língua materna.

O documento discute, ainda, os métodos sintéticos, analíticos ou globais e ecléticos, explicando os princípios de cada um assim como as vantagens e desvantagens em utilizá-los no trabalho com a alfabetização de adultos. Dessa forma, o método sintético, que trabalha com o som da letra, inicialmente apresentando a vogal, seguida de consoantes, formando as sílabas, é considerado como mais prático para ser aplicado pelos professores, podendo ser utilizado até mesmo por pessoas sem instrução. Pontua o documento que os aspectos mecânicos da leitura podem promover a precisão e a confiança do leitor, especialmente na identificação da palavra. Todavia, como desvantagem, ressalta que o método não dedica atenção ao significado da palavra, gerando uma leitura repetitiva e causando uma experiência desanimadora para os adultos.





O método analítico ou global considera um aspecto mais amplo, como palavras e pequenas histórias que compreendem várias frases. A partir de um núcleo de palavras

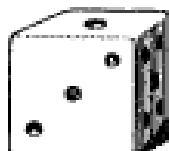
mais comuns, o alfabetizando poderia identificá-los após exercícios de repetição, em seguida as palavras seriam divididas em sílabas ou letras. Como vantagem, o documento apresenta que esse método desperta o interesse do estudante, pois a leitura ganha significado e, conseqüentemente, “provoca uma atitude inteligente”. Quanto à desvantagem, ressalta a necessidade de ter professores habilitados que terão que “[...] gastar muito tempo, atenção, atividade e imaginação para realizar todas as possibilidades do método (UNESCO, 1962, p. 22).

Por último, apresenta-se o método eclético sobre o qual, desde o início do trabalho, seriam empregados, simultaneamente, procedimentos de análise e síntese. Assim, por meio da apresentação de determinadas palavras-chave, estas seriam divididas em sílabas e, em seguida, a partir da síntese das sílabas, o professor focaria alguma vogal, que daria início a um novo processo de constituição de palavras. A seguir, apresentamos um exemplo desse método, em uma lição de cartilha brasileira, que foi publicado no documento.

Fotografia 6 – Exemplo de lição de cartilha brasileira para adultos⁸⁶

6.ª Lição

	bola	—	ba	be	bi	bo	bu
	lata	—	la	le	li	lo	lu
	vela	—	va	ve	vi	vo	vu
	navio	—	na	ne	ni	no	nu



dado da de di do du

dá	de do	da na	doi do
dei	dê le	da na do	de vo
deu	do te	di ta	de vi a
di a	di to	di ta do	di vi di a
dou	di a bo	dei ta do	de da da
bo de	boi a da	be bi da	ba da lo
de la	la do	lô do	li da
da ta	da ta do	do te	do ta do
tô da	to do	tu do	a ta do

Ba na na da é de ba na na.
 A ba na na da vei o na la ta.
 A la ta vei o tô da a ta da.

Dei o dado. Dd

8

La lección de esta página de una cartilla brasileña consiste en 5 partes: revisión de las 4 palabras clave ya presentadas, introducción de la letra *d* en una nueva palabra clave, ejercicio de reconocimiento de palabras, lectura de frases, y ejercicios de escritura.

La página es pequeña, de tamaño de bolsillo (12 x 18) pero las líneas que la dividen mantienen su armonía visual. Nótese el análisis silábico de las palabras y el empleo simultáneo de letras de dos tamaños *Ler. Primeiro guia de leitura*, Departamento Nacional de Educação, Rio de Janeiro, 1956, pág. 8.

Fonte: Unesco (1962, p. 109).

⁸⁶ No site do Fórum EJA é possível a visualização de algumas publicações de cartilhas, livros e guias de aprendizagem da educação de adultos realizadas durante as campanhas de alfabetização no Brasil (Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1564>).

Questionamos, partindo dessa exposição de uma lição utilizada para alfabetizar adultos, que passam o dia inteiro trabalhando sob diversas condições climáticas nas zonas rurais, nas fábricas das diversas configurações de cidades ou nos ambientes domésticos, com ações repetitivas e exaustivas: qual o sentido de um trabalho com a frase “Dei o dado”? Esse excerto, de acordo com o método eclético, é a culminância da alfabetização – o que torna essa concepção ainda mais grave. Sem a intenção de discutir a questão específica dos métodos de alfabetização, porque eles já foram amplamente discutidos na literatura brasileira, mas com a responsabilidade de denunciar essa prática, acreditamos que essa metodologia não contribui para uma aprendizagem significativa da linguagem.

Essa proposta de ensino artificial da leitura e da escrita, subsidiada pela Unesco – considerando que foi publicada nas diferentes campanhas de alfabetização de adultos no Brasil e em outros países –, perpetuou-se nos anos posteriores. Conforme Esposito (1992, p. 25), ao analisar a alfabetização nas publicações das décadas de 1970 e 1980, alguns aspectos são nucleares nas análises, dentre eles:

[...] a fragilidade e a inconsistência teórica e metodológica dos materiais e propostas elaborados para subsidiar o trabalho dos professores alfabetizadores; [...] a imagem empobrecida que a escola tem dos usos e funções da escrita; o artificialismo dos ‘textos’ das cartilhas impondo aos alunos uma escrita falsa e descontextualizada.

Para a concepção discursiva da linguagem, da alfabetização, não será por meio da repetição mecânica de *da- de- di- do- du*, formando a palavra *dado* – um objeto que, por sinal, nada tem a ver com a realidade de vida dos trabalhadores alfabetizando – que se desenvolverá uma “[...] consciência de seus direitos e sua inserção crítica na realidade” (FREIRE, 2011, p. 19). Pelo contrário, uma alfabetização crítica e responsiva se instaura na possibilidade de circular as várias vozes, com suas múltiplas palavras-textos nos contextos reais de produção da língua.

Acreditamos que negar o aprendizado da palavra real e concreta aos alfabetizando adultos é contribuir para o esvaziamento do processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, o fortalecimento de uma concepção limitada de alfabetização que produz sentimentos de incapacidade nos sujeitos que “ensinam” e “aprendem”. Isso porque a realidade linguística e os sentidos que conduzem o dizer são muito maiores

e complexos que os métodos desses tipos de materiais. Sendo assim, concordamos com Geraldini (2010, p. 77, grifo nosso) quando afirma que “[...] nós produzimos textos quando falamos. *Nós não falamos orações, palavras, morfemas, ou fonemas*. E o que importa quando falamos não é o reconhecimento do que se repete, do que retorna, mas o sentido que se constrói em cada interlocução”.

Trazendo Paulo Freire para o debate, quando discute a deformada função das cartilhas no processo de alfabetização de adultos, o autor acentua que as palavras depositadas, quase sempre eram utilizadas fora do contexto existencial, “[...] sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia [...], [incorre por] limitar-lhes o poder de expressão, de criatividade, são instrumentos domesticadores” (FREIRE, 2011, p. 16). Dessa forma, tratados como corpos dóceis, os adultos vão recebendo uma “[...] ‘transfusão’ alienante” [...] (FREIRE, 2011, p. 17), na qual a palavra do educador é o “sangue salvador” do “analfabeto enfermo”. Por ser assim, em nada pode contribuir para a transformação da realidade.

Conforme discorreremos nos pressupostos teóricos desta pesquisa, ancorada em Gontijo (2002, 2007, 2008, 2014), defendemos que esse enquadramento de realização do trabalho com a utilização de cartilhas padronizadas – aliás, na maioria dos casos, reutilizadas da alfabetização de crianças –, sem considerar os contextos diversos e ricos das experiências vividas de cada alfabetizando adulto, não contribui para a sua conscientização e mudança social fundamentais. Isso porque o mundo se modifica e se constrói pela força de trabalho individual e coletivo de cada adulto em processo de transformação, de aprendizagem.

Essa constatação nos remete ao texto de Ángel Rama, em “Cidade das Letras” (2015), que faz uma brilhante discussão e crítica sobre a cidade real, com suas históricas transformações sociais, culturais, políticas e seus modos de produção como principal e constante opositora da “cidade das letras”, aquela que passou a ser dirigida e controlada pelas elites intelectuais, com ordem e poder por meio das operações letradas. Se pensarmos nessas relações “letradas” no sentido de reconhecimento das relações sons-letras e letras-sons como forma de cumprir um protocolo de orientação externa, incorremos no risco de uma ação educativa mecânica. Assim, nas palavras

de Rodríguez (1975) citado por Rama (2015, p. 54): “Não esperem dos colégios o que não podem dar [...], estão fazendo letrados [...] não esperem cidadãos [...]”.

Portanto, os sujeitos “letrados” quando se deparam com as exigências sociais para demonstrar suas capacidades de aprendizagem da leitura e da escrita, não respondem ao que se requer em uma sociedade em que “[...] a letra da gramática é lei e o erro é crime” (GERALDI, 2018, p. 99); na qual “[...] o preconceito linguístico permanece entre nós, silenciando particularmente os não escolarizados e os povos do campo” (GERALDI, 2018, p. 78) e, acima de tudo, a ordem e o progresso é o capital. Assim, em uma sociedade na qual o capital é a base das relações de educação, não há espaço para uma aprendizagem consciente do lugar que ocupamos na vida e da importância de cumprirmos o nosso papel para a transformação da sociedade.

Sendo assim, as políticas de alfabetização financiadas pela Unesco, voltadas para a educação de adultos, centralizadas no ensino por meio das cartilhas, não contribuíram para a razão de ser da escrita, que é possibilitar que os sujeitos possam dizer as suas palavras. E mais, uma vez que a Organização patrocina um tipo de publicação que não dialoga com as formas mais reais e plurais de aprendizagem, enquadrando uma norma de ensinar e aprender, sinaliza um padrão a ser seguido pelos países, principalmente os de baixo desenvolvimento econômico, em escalas cada vez menores. O resultado dessa entrega de material a ser utilizado contribui para limitar, por fim, a própria existência.

Sustentando os dois eixos deste tópico de discussão, que são o direito à educação e a alfabetização de adultos, chegamos ao último documento que tem como título “La batalla de la alfabetización”, de autoria de Mary Burnet, publicado em 1965, destinado a familiarizar a opinião pública com o problema do analfabetismo. Pelo que consta no prólogo, foi publicado antes do Congresso Mundial de Ministros da Educação, sobre a erradicação do analfabetismo, em Teerã (Irã), também realizado no ano de 1965, em setembro, convocada pela Unesco. Considerando a importância desse evento para a alteração dos rumos da alfabetização de adultos, faremos um breve apontamento sobre ele para, em seguida, retomar a análise do documento.

A 13ª Reunião Geral da Unesco teve como foco a “erradicação do analfabetismo”. Não conseguimos averiguar se a reunião ocorreu antes ou depois da publicação do documento em análise. Acreditamos que tenha sido antes, pois o documento já se configura como uma divulgação de expansão de uma temática que já deveria estar difundida para ser implementada com mais facilidade no Congresso de Teerã. Assim, os seguintes pontos deveriam ser considerados no evento:

- a) El problema del analfabetismo, que continúa frustrando el progreso social y económico en muchas partes del mundo;
- b) Los planes nacionales para la liquidación del analfabetismo en los países donde todavía está difundido, y el intercambio de conocimientos para la preparación y la ejecución de estos planes;
- c) La forma en que estos planes para la liquidación del analfabetismo pueden contribuir más eficazmente al progreso económico y social, y a los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo;
- d) Cómo una acción internacional intensificada puede completar los esfuerzos nacionales a ese efecto;
- e) Cómo obtener el mayor apoyo de la opinión pública y la participación activa de los hombres y mujeres de todos los países del mundo en una campaña mundial para la liquidación del analfabetismo (UNESCO, 1965, p. 4).

As proposições para a área da alfabetização de adultos, considerando o problema do analfabetismo no mundo, tiveram um redirecionamento no Congresso de Teerã. A alfabetização de adultos passou a ser orquestrada com o objetivo de ser um projeto de alfabetização funcional, vinculado ao desenvolvimento econômico das nações. Nesse contexto, as campanhas de alfabetização em massa foram abandonadas e a alfabetização estaria voltada para projetos de desenvolvimento industrial e agrícola (UNESCO, 2015).

Os elementos essenciais dos conceitos de alfabetização de adultos elaborados pelo Congresso de Teerã foram os seguintes, conforme documento que encontramos na página da Unesdoc com o título “Alfabetización 1965-1967” (UNESCO, 1968, p. 47, tradução livre):

- a) os programas de alfabetização devem ser integrados aos planos de desenvolvimento econômico e social;
- b) alfabetização cujas motivações são as mais fortes e mais necessitadas para seu próprio benefício e para o bem do país;
- c) os programas de alfabetização devem estar preferencialmente vinculados às prioridades econômicas e sua implementação deve ser iniciada em regiões de rápida expansão econômica;
- d) Os programas de alfabetização não devem se limitar a transmitir noções rudimentares de leitura e escrita, mas devem incluir conhecimentos

profissionais e técnicos e, assim, favorecer uma participação mais ampla dos adultos nos aspectos econômicos e cívicos da sociedade;

e) a alfabetização deve ser parte integrante do plano geral de educação e do sistema educacional de cada país;

f) os recursos necessários à alfabetização devem ser provenientes de diversas fontes, públicas e privadas, além de investimentos específicos;

g) programas de alfabetização desse novo tipo devem ser estabelecidos de acordo com objetivos econômicos e sociais (maior produtividade da força de trabalho, produção de alimentos, industrialização, mobilidade social e profissional, formação de uma economia moderna da força de trabalho, diversificação etc.).

Na direção dessas recomendações, tendo em vista o conceito de alfabetização funcional⁸⁷ que foi adotado, aliado ao movimento de garantia de direito à educação de todas as pessoas, sobretudo nas regiões menos desenvolvidas do globo, a “erradicação do analfabetismo” seria a principal meta para garantir o desenvolvimento social e, principalmente, econômico, das nações. Dessa forma, existia um motivo de guerra – aniquilar o inimigo – o analfabetismo.

No contexto da publicação do documento “La batalla de la alfabetización” e das discussões elencadas no Congresso de Teerã, o analfabetismo era concebido não só como negação de um direito humano fundamental, a educação, sendo um obstáculo para o desenvolvimento econômico, mas também uma ameaça à paz. A autora do documento, representando a Unesco, trata como “curioso” o fato de os países em que o analfabetismo estava mais acentuado ser também os que dispunham de menos recursos para combatê-lo. Desse modo, aponta a necessidade de maiores investimentos e criação de um fundo de recursos de cooperação para além das fronteiras nacionais e regionais.

Contudo, em momento algum do documento, há o questionamento, ou tão somente a inscrição, sobre a produção do analfabetismo. Com referência a essa questão nevrálgica, aprendemos com Paulo Freire que defendeu, radicalmente, que o problema do analfabetismo não é educacional, mas social. Assim, enquanto a miséria, as desigualdades sociais estruturais e a manutenção da pobreza não estiverem no centro das ações de políticas públicas dos países subdesenvolvidos, não haverá

⁸⁷ Atentando ao marco temporal desta pesquisa (1945-1965), não analisaremos esse conceito no bojo dos programas e políticas de alfabetização de adultos após o ano de 1965, mas consideramos importante fazer esse registro pois foi um divisor para a área da educação de adultos.

solução para esse problema. Nas palavras do autor, a concepção ingênua sobre o analfabetismo é vista:

[...] ora como uma ‘erva daninha’ – daí a expressão corrente: ‘erradicação do analfabetismo’ –, ora como uma ‘enfermidade’ que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma ‘chaga’ deprimente a ser ‘curada’ e cujos índices, estampados nas estatísticas dos organismos internacionais, dizem mal dos níveis de ‘civilização’ de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da ‘incapacidade’ do povo de sua ‘pouca inteligência’, de sua ‘proverbial preguiça’ (FREIRE, 2011, p. 15).

Quando o autor se refere à concepção ingênua sobre o analfabetismo, na verdade ele denuncia a sagacidade de como eram realizadas as campanhas de alfabetização, retirando do centro da questão a ideologia política. As campanhas e programas pregavam uma neutralidade da educação, por meio de slogans alienadores, mas sabiam exatamente o que faziam e onde queriam chegar. Por isso o analfabetismo não é um problema “[...] estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político [...]. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca” (FREIRE, 2011, p. 19).

Portanto, o posicionamento descomprometido registrado no texto, em nossa concepção, parecia não se importar com as questões de ordem materiais e estruturais da sociedade que produziam (e ainda produzem), paulatinamente, as desigualdades de uma vida menos digna e de difícil acesso à educação. Implicava, todavia, um prejuízo direto ao país que não investisse na educação dos adultos, pois estes gerariam diretamente riqueza para as nações. Para esse fim, era preciso mão de obra minimamente funcional, capaz de desenvolver o campo e, especialmente, a ideologia de expansão do capitalismo financeiro, a cidade. Sobre esse ponto, o documento assinala:

Quando um país busca se desenvolver rapidamente, ele precisa da contribuição máxima de cada cidadão. Porém, ninguém vai dar o melhor de si mesmo sem saber para onde vai, se não estiver convencido de que a melhoria já começou e que nisso está o seu interesse. Somente a educação permitirá que você entenda as mudanças que ocorrem e irá ajudá-lo a realizar o seu papel com discernimento (UNESCO, 1965, p. 17, tradução livre).

A alfabetização, nessa direção, deveria tornar-se parte de um objetivo mais amplo, não só em termos teóricos, mas também práticos. Não se trata de uma questão tão

somente de método, mas, acima de tudo, como se poderia utilizar o conhecimento aprendido de forma imediata. Na busca por grupos que pudessem implementar essa perspectiva, afirma o documento que alguns governos tiveram a ideia de recorrer ao Exército: “[...] por definição, um exército é um organismo disciplinado. Por definição é móvel. Por que não formar regimentos especiais com soldados mais educados e enviá-los para combater as forças da ignorância?” (UNESCO, 1965, p. 39).

Lembramos que, no caso brasileiro, já estávamos vivenciando as ações do golpe da ditadura militar e, adiante, em 1968, foi implementado o Mobral como principal política de alfabetização de adultos. Importante destacar que uma informação contida no documento, considerando uma voz dissonante nesse contexto, foi que Costa Rica (país localizado na América Central) indicou que seu país não poderia adotar esse sistema porque “[...] os professores são o único exército no país. O que os outros gastam em armas nós gastamos em educação” (UNESCO, 1965, p. 42). Nesse caminho de direcionamento das políticas de alfabetização de adultos, a Unesco se coloca como apoiadora dos governos que a solicitam e demonstram interesse na “luta” árdua, mas necessária contra o analfabetismo e, por isso, segue

Planeando nuevos tipos de proyectos de alfabetización, ensayando los diversos métodos posibles de emprenderlos, estimulando y ayudando a racionalizar los esfuerzos de las naciones y de los grupos de voluntarios, la Unesco espera construir una base realista para la solidaridad internacional, en lo que su Director General ha calificado de *'la empresa mas exaltante de nuestra generación'* (UNESCO, 1965, p. 69, grifo nosso).

O lugar ocupado pela Unesco é o de representante das vozes uníssonas do poder. Integra o movimento de estreitamento das ações rumo a um ideal de sociedade que já sabemos que é movido pelos interesses do capital, mesmo que nem sempre escancarados. Embora tenham sido (e ainda são) orquestradas ações de desenvolvimento social nas nações, embrulhadas por meio de campanhas e projetos de toda ordem – em nossa análise, as políticas de alfabetização de adultos –, não há finalidade em resolver o cerne da questão: a pobreza como uma face da distorcida e imensurável distribuição de renda. Nesse sentido, concordamos com o posicionamento de Miotello (2001, p. 73-74), em um contexto de reflexão sobre o discurso ideológico do capitalismo global, que diz:

O destino da humanidade, é a sensação que todos temos, está entregue nas mãos de pouquíssimas pessoas.⁸⁸ Essas decidem por todos, traçam os rumos de todos, e convencem todos a seguir por determinado caminho. Se acertarem, melhor para elas, com certeza; se errarem, ruim para todos. Esse é um dilema terrível e de resultados desiguais!

Para fazermos um acabamento “provisório”, conforme compreendemos na perspectiva de linguagem bakhtiniana, sobre os discursos dessa Organização que continua ditando os rumos da educação mundial, trazemos a importância de considerar seus enunciados. Tendo isso em vista, reafirmamos que cada enunciado é um elo da cadeia discursiva e, também, único, contudo nenhum desses enunciados é isolado, como afirmou Sériot (2008, p. 12), citado por Geraldi (2018, p. 42). Por essa razão, entendemos que cada documento apresentado neste capítulo foi produzido em contextos sociais únicos, irrepetíveis e com intenções específicas.

Dessa forma, mesmo que, em alguns dos documentos, encontrássemos o registro de que as opiniões do(a) autor(a) não faziam parte, necessariamente, da concepção da Unesco sobre a temática abordada, não concordamos com esse posicionamento. Todo nosso ato responsável é também político, ideológico, impregnado por nossas assinaturas, assim não temos isenção diante das ações que nos cabem. Esse reconhecimento nos faz inferir que a Unesco, de igual forma, não pode ser isenta ou não responsável pelas políticas que foram implementadas nas nações empobrecidas.

Nessa direção, concordamos com Gontijo (2022, p. 174), quando afirma que as políticas de alfabetização, nesse período da história do nosso país,

[...] estiveram atreladas à ideia de desenvolvimento social e econômico. O mundo que produziu as duas grandes guerras precisava mudar e essas mudanças precisavam ocorrer, principalmente, nos países mais pobres do planeta, acreditando-se, com reservas, que a libertação da humanidade da ignorância poderia evitar confrontos mundiais como os experimentados nas

⁸⁸ “Tanto é permitido aqui pensar em decisões que envolvem uma ampla discussão, mas que deve ser decidido por poucas pessoas, o que poderíamos caracterizar como decisões democráticas, como é possível pensar em rumos decididos para a história de povos, ou mesmo do planeta como um todo, de forma absolutamente autoritária. Carlos Heitor Cony, em *‘Mocinhos e bandidos’* (FSP, 27.11 .00) diz: *‘Para efeitos de mídia, o Brasil ficou reduzido a um grupo de umas vinte ou trinta pessoas que ocupam o coração, as mentes e desocupam os bolsos de quase 160 milhões de consumidores. Na seara política, não se entende a monotonia com que os mesmos caras, com as mesmas caras, aparecem ao noticiário, por ações ou omissões, dá na mesma [...]’. De acordo com a predileção das editórias, os mesmos personagens dão palpites sobre todos os assuntos, num esquema primário de importância, pois se sabe que fulano, perguntado sobre certa questão, dirá exatamente aquilo que se espera dele e que já foi dito centenas de vezes”* (Nota do autor).

duas grandes guerras e, ao mesmo tempo, proporcionar o desenvolvimento social e econômico.

Isso posto, após a leitura dialógica “com-textos” (GERALDI, 2018) produzidos pela Unesco e com outras vozes no discurso (PONZIO, 2010) que nos ajudaram a constituir nossas consciências com palavras internalizadas e que auxiliaram na elaboração de respostas ou contrapalavras, verificamos a hipótese de que as políticas de alfabetização de adultos, implementadas por meio dos programas e das campanhas desenvolvidas no Brasil e em outros países, no período de 1945 a 1965, foram orquestradas pelas recomendações da Unesco.

Essas recomendações sobre a alfabetização de adultos fizeram parte, justamente, de um grande e articulado movimento internacional que interessava, para o desenvolvimento do capital, que as nações fossem mais prósperas no sentido de ter pessoas adequadas para cumprir determinadas tarefas, tanto no campo quanto nas cidades. Assim, pretendia-se que a desigualdade social e a miséria, potencializadas pelo excedente de produção e exploração do trabalho, fossem encobertas pela oferta da educação como “direito” às pessoas adultas para, por si mesmas, buscar os caminhos para a transformação de suas condições sociais de existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [...]. Este fato do *meu não-álibi* no existir [...], que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu *reconheço e afirmo de um modo singular e único* (BAKHTIN, 2020, p. 96, grifo do autor).

Este trabalho de pesquisa tem a sua própria história, marcado por nossas assinaturas responsáveis e responsáveis que partem do princípio, aprendido com Bakhtin, de que não temos desculpas para deixar de agir, de nos posicionar e, portanto, não há possibilidade de isenção no existir. Por essa razão, a única forma de participarmos inteiramente do diálogo discursivo da linguagem materializada nos documentos a que tivemos acesso no decorrer deste estudo é reconhecendo e afirmando a nossa singularidade, que é formada em um contexto histórico, político e social e, por isso mesmo, é única. De igual modo, a nossa existência é povoada por múltiplas vozes que nos auxiliaram na compreensão dos discursos da Unesco.

Ao mesmo tempo em que consideramos este trabalho como único e irrepetível, afirmamos que ele faz parte de um elo da cadeia discursiva de outros trabalhos que discutiram a presença da Unesco nas diversas perspectivas relacionadas com as políticas educacionais, sobretudo, em nosso país. Assim, nossas vozes se juntam com outras vozes discursivas para pensar, dialogicamente, como a interferência dessa Organização Internacional, que tem absoluta ação diretiva, condiciona as formas de pensar a educação, com seus procedimentos e finalidades, menos para uma perspectiva progressista e mais para uma concepção de formação de sujeitos que se adaptem à constante evolução dos modos de produção capitalista.

Partimos do objetivo, inicialmente, de compreender as políticas de alfabetização de adultos por meio das campanhas desenvolvidas no Brasil no período de 1945 a 1965. Contudo, na revisão de literatura, verificamos que muitos trabalhos, sob diferentes perspectivas, já haviam sido realizados sobre essa temática. Foi então que, inserida nas discussões sobre políticas mundiais de alfabetização, tivemos a necessidade de pensar na concepção do discurso que orientava as bases dessas políticas. Assim, tivemos como hipótese que as políticas de alfabetização de adultos, materializadas

no Brasil e em outros países, já em meados do século XX, foram orquestradas pelos Organismos Internacionais, especialmente a Unesco.

Os trabalhos com os quais dialogamos na revisão de literatura nos deram a oportunidade de aprender sobre os importantes movimentos, no campo e na cidade, da educação de jovens e adultos do Brasil. Discutimos sobre a constituição histórica e social dos sujeitos da EJA considerando: os processos de escolarização; o papel elementar do Estado em ofertar essa modalidade de ensino que foi assegurada com a promulgação da LDB/1996; o conceito de cidadania contrariamente sustentado na ideia de doação e não de direito; a responsabilidade das universidades públicas brasileiras no desenvolvimento de ensino e pesquisa vinculados à extensão de práticas que atendam à EJA; o profícuo lugar de resistência dos Fóruns de EJA organizados em todas as unidades da Federação; a escrita como ato criador dos educandos; e a tradução das políticas de alfabetização de pessoas adultas no plano das práticas de educadoras e educandas.

Por último, ainda no que se refere à revisão de literatura, trouxemos, em ordem cronológica, as campanhas e os programas direcionados aos jovens e adultos brasileiros da segunda metade da década de 1940 até o início dos anos 2000. Foi importante estudar as políticas implementadas nesse período, que extravasa o marco temporal desta pesquisa, para analisar como as demandas e/ou articulações de cada tempo histórico, sempre carregadas das questões econômicas – ideologicamente manipuladas e politicamente intrínsecas –, vão dando forma no bojo das políticas de alfabetização desses sujeitos que são marcados, sobretudo, pela profunda desigualdade social.

As campanhas e programas, compreendidos neste trabalho como políticas, bem como os movimentos de alfabetização de jovens e adultos que fizeram parte do contexto de discussão das pesquisas apresentadas foram: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) de 1947 a 1963, Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) de 1952 a 1963 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) de 1958 a 1963. No início da década de 1960, marcados pelos movimentos de educação popular, tivemos: o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife para outros municípios de Pernambuco; Centro Popular de Cultura (CPC)

da UNE, que se desdobrou em vários CPCs estaduais; “De pé no chão” também se aprende a ler, em Natal; Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar); e o Movimento de Educação de Base (MEB), todos encerrados após o Golpe Militar de 1964.

No início do regime militar, ocorreram as campanhas da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC); em seguida, para substituir esse movimento dirigido por evangélicos estadunidenses, evidenciou-se o início do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 1967, conduzido e controlado pela ditadura militar; e, por fim, a regulamentação do Ensino Supletivo em 1971. Com a redemocratização nacional, no ano de 1985, foi implementada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar); em 1989, o Movimento de Alfabetização (Mova), iniciado em São Paulo e espalhado por todo o país.

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia), organizada pela Unesco, muitas reformas foram propostas na área da educação. Nos anos de 1990, conhecidos como a década de educação para todos, foram implementadas no Brasil as seguintes políticas para jovens e adultos: Programa Alfabetização Solidária (PAS); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea); e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor). A última política de EJA que trouxemos na revisão de literatura foi o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) implementado em 2003.

Desse modo, podemos verificar que foram bastante numerosas as políticas desenvolvidas para pessoas jovens e adultas em nosso país, porém, lamentavelmente, não podemos dizer que todas essas ações culminaram em uma mudança substantiva na concepção de educação dessa modalidade de ensino da educação básica. Ainda permanecem desafios como: ensino aligeirado; educação mecanicista bem direcionada para “capacitação” voltada ao mercado de trabalho; aumento constante de adolescentes (maiores de 15 anos) que, após sucessivas reprovações no ensino regular, buscam aprovação no ensino noturno; e idosos com poucas perspectivas de prosseguimento nos estudos porque não vencem a barreira da alfabetização e acabam por trazer para a esfera individual os seus fracassos na escolarização.

Avançando para a retomada dos pressupostos teórico-metodológicos que conduziram as reflexões desta pesquisa, partimos da perspectiva de linguagem bakhtiniana dialogando sobre as concepções de história, política e alfabetização. Por ser enunciativo-discursiva, a linguagem orientada por Bakhtin nos ajuda a pensar nos processos dialógicos da humanidade em seus múltiplos contextos de eventos. Nesse sentido, isso ocorre de maneira sempre conectada a diálogos passados e, também, direcionados para o futuro (próximo ou distante) com as bases nos contextos de produção históricos, sociais, culturais e econômicos.

Assim, tendo essa noção de linguagem como fundamento que, portanto, não é neutra e está intrinsecamente absorvida nas situações de interação ininterruptas, elencamos as concepções de história, política e alfabetização para nos ajudar a compreender os discursos da Unesco. Consideramos que essas concepções foram basilares ao analisarmos os documentos, primeiro, por entendermos que faziam parte da temática discursiva do texto, que é datado, intencionado e contextualizado; segundo, por concebermos que essas categorias dialogam entre si, são interdependentes. Portanto, não há possibilidade de pensar em alfabetização sem pensar no contexto político em que está inserida que tem, por conseguinte, demarcação temporal ou histórica.

Nessa direção, concebemos a História como a marca dos processos dialógicos dos sujeitos. Não está acabada no passado, imóvel no presente ou indecifrável no futuro, mas em permanente construção por meio dos diálogos que nunca se encerram, como diz Bakhtin (2011). Porque não há a primeira nem a última palavra, todos os sentidos – nossos e do outro – vão se renovando e se recompondo em uma contínua busca por respostas. Cada tempo histórico – o presente e o passado – está em constante movimento construindo um futuro provisório.

A concepção de política sobre a qual dialogamos neste estudo tem relação com as ações pensadas, programadas e efetivadas pelo Estado, que é marcado por seu contexto histórico e carregado pela ideologia afirmada pelo discurso dominante mas, ao mesmo tempo, essas políticas se retroalimentam na vida cotidiana, considerando o dialogismo ininterrupto. Feita por e para as pessoas, as políticas vão ganhando forma na medida em que são desenvolvidas, tendo em vista que os sujeitos são atores ativos nesse constante movimento de “tradução” e “recriação” (BALL, 2011).

Sobre a alfabetização, dialogamos no sentido de defender que é uma concepção que está fundamentada no campo dos direitos humanos e se trata de uma prática sociocultural em que os sujeitos, por meio da apropriação dos processos linguísticos e discursivos da leitura e da escrita, vão criando suas palavras. A alfabetização é, portanto, um processo discursivo porque tem relação com os sentidos experienciados na linguagem e, também, linguístico por envolver as relações sobre o sistema de escrita. Mas, acima de tudo, compreendemos que a alfabetização deve ser vinculada a uma concepção de sociedade mais justa, de sujeito mais consciente e de educação mais responsiva.

No que tange aos aspectos metodológicos desta dissertação, trabalhamos sob a perspectiva da abordagem qualitativa de dimensão sócio-histórica que se orienta na compreensão dos eventos (discursos), na complexidade do acontecimento histórico. Os sujeitos pesquisadores vão ao encontro dos dados fazendo um deslocamento temporal-histórico para aprender sobre eles e, em seguida, retornam ao seu lugar ressignificando os dados. Nesse movimento intencional, que acontece por meio dos diálogos realizados com as nossas vozes e as que compõem os textos-documentos-monumentos, vamos tecendo compreensões possíveis.

O tipo de pesquisa que realizamos foi a documental. Nela intentamos, por meio dos documentos produzidos pela Unesco, compreender os seus discursos sobre a alfabetização de adultos e, assim, relacionar como esses discursos orientaram as políticas de alfabetização de adultos implementadas no Brasil e em outros países. Partimos do princípio de que os documentos não são estáticos, neutros, ingênuos ou plurais; eles estão, justamente, inseridos no complexo jogo de poder de uma realidade histórica, social e econômica. Portanto, os documentos estão em constante movimento de renovação dos sentidos.

Os diálogos realizados com os documentos da Unesco nos permitem dizer que os discursos dessa Organização são plurivocais, porque são carregados ideologicamente por uma multiplicidade de valores e vozes que fazem parte do ininterrupto processo de constituição da linguagem no qual estamos inseridos. No entanto, podemos concluir, com o nosso excedente de visão, neste lugar privilegiado que ocupamos historicamente, que as recomendações da Unesco encaminhadas à

educação dos países, desde a sua criação, em 1945, até os tempos atuais, dão um direcionamento das políticas educacionais nacionais.

Para corroborar esse pensamento, Trojan (2010) realizou um estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e as influências dos Organismos Multilaterais considerando as políticas de financiamento e acesso à educação da Unesco, do BIRD⁸⁹ e do BID⁹⁰ com base no Relatório de Monitoramento Global da Unesco (2008b). A autora confirma que esses Organismos atuam em via de mão dupla, de um lado, estabelecendo metas nos campos políticos e econômicos e, de outro, concedendo financiamento aos países. Quanto aos estudos da Unesco e a relação com a universalização da educação, conclui:

[...] podem-se observar avanços significativos em relação ao aumento das matrículas em todos os níveis de ensino, mas no que concerne à melhoria da qualidade do ensino, não é possível avaliar com segurança, dada a diversidade interna na distribuição dos recursos financeiros. Assim, ainda que a partir de dados limitados, pode-se concluir que *a tendência predominante em curso mantém a direção das reformas efetuadas na esteira dos acordos firmados pela agenda da UNESCO*. Tais reformas apresentam uma 'matriz' comum que, conforme Krawczyk e Vieira (2008), demonstra graus e formas distintas de concretização, dependendo das particularidades dos governos e suas alianças, da presença de ruptura ou continuidade frente a projetos anteriores e da existência de mobilização ou de resistência de diferentes segmentos da sociedade (TROJAN, 2010, p. 72, grifo nosso).

Em síntese, pensando especificamente nos discursos da Unesco sobre as políticas de alfabetização de adultos implementadas no período de 1945 a 1965, temos os seguintes resultados (ou conclusões provisórias), baseados nos documentos que analisamos nesta pesquisa:

– As Conferências Internacionais de Instrução Pública (CIIPs) bem como a publicação dos Anuários foram fundamentais para a consolidação das recomendações encaminhadas aos países. Ambos coordenados pelo BIE/Unesco, acreditamos que as recomendações eram vinculadas a uma ideologia global de como deveriam ser direcionadas as políticas educacionais dos países pobres ou em desenvolvimento tendo em vista uma formação de pessoas aptas para enfrentar as demandas de

⁸⁹ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, instituição do Banco Mundial.

⁹⁰ Banco Interamericano de Desenvolvimento.

desenvolvimento social e econômicas que estavam em curso em meados do século XX.

– A alfabetização de adultos foi direcionada por meio de campanhas. Encontramos, nas recomendações nº. 28 de 1949, nº. 40 de 1955 e nº. 47 de 1958 (BRASIL, 1965), respectivamente, que deveriam ser desenvolvidas técnicas de ensino para as massas, que a imprensa e as editoras estavam interessadas em publicação de materiais de campanha e que, nas áreas rurais, para além da alfabetização, deveriam ser promovidos eventos atrativos para o povo de modo que evitasse o êxodo rural.

– Um dos principais discursos da Unesco foi de “combate” ao analfabetismo pois ele era/é considerado um obstáculo para o “progresso”. Para isso, implementou-se o Programa de Educação Fundamental (1948-1958), que não tinha a alfabetização como foco, mas buscou direcionar conhecimentos de ordem prática da vida cotidiana, como conhecimentos de saneamento básico, práticas de cultivo etc. Os programas de educação de adultos, nessa perspectiva, deveriam estar articulados aos problemas enfrentados pela comunidade/sociedade, objetivando, por fim, a conquista de melhores condições de vida.

– A partir dos anos de 1960, percebemos nos documentos uma necessidade de especificação do trabalho com a alfabetização dos adultos. Apresentamos a deformada concepção de alfabetização contida em cartilhas, pautada nos aspectos mecânicos da língua, por meio dos métodos sintéticos, analíticos ou ecléticos, com sentidos fantasmagóricos. Ocorreu, assim, um financiamento/divulgação da Unesco de materiais que, em nossa opinião, pouco contribuíam (e ainda não contribuem) para que os sujeitos pudessem dizer as suas palavras, sem relação com o mundo e as coisas que nomeiam os adultos, portanto, à margem do contexto existencial dessas pessoas, direcionando a alfabetização para o emolduramento dos sujeitos, formando corpos dóceis para viver a “ordem e o progresso” do capital.

– O Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre a erradicação do analfabetismo, realizado em Teerã, em 1965, adotou o conceito de alfabetização funcional. Esse é um marco que encerra as políticas voltadas para as campanhas e dá início a um novo ciclo de projetos de alfabetização funcionais. Por atentarmos ao

nosso marco temporal, não sabemos como essa concepção foi desenvolvida nos programas apoiados pela Unesco após 1965, contudo ela já estava em curso na noção de alfabetização de adultos contida no Programa de Educação Fundamental, haja vista a explicação da ideia aplicada à funcionalidade da alfabetização, que trazemos a seguir, contida em uma publicação da Unesco sobre os 60 anos das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confiteas):⁹¹

Ficou claro que a funcionalidade deve ser entendida como implicando uma integração da alfabetização – e da educação de adultos – na sociedade como um todo, de modo a responder às necessidades culturais e sociais, e tornando possível para o aluno participar da vida da sociedade e mudá-la de dentro para fora (UNESCO, 2014, p. 152).

– A aniquilação-erradicação-chaga do analfabetismo apresenta-se como a principal “batalha” a ser vencida pela Unesco. Desde a sua criação até o último ano da nossa investigação documental – e podemos afirmar até os dias atuais –, o discurso ganha notoriedade. Poderíamos nos perguntar por que, com quase 80 anos de atuação, o problema do analfabetismo ainda existe? Infelizmente, é uma pergunta fácil de responder que, aliás, já foi defendida há muitos anos, por Paulo Freire. A questão não é pedagógica, é social. Por isso, enquanto as bases econômicas estiverem moldando as nossas existências, sempre haverá uma marca de pessoas excluídas dos processos de apropriação da linguagem. Assim, concordamos com Fávero (2003, p. 3) quando diz: “[...] ou se enfrenta o problema da miséria, o problema da renda, o problema do emprego ou então analfabetismo é analfabetismo a vida inteira”.

– A alfabetização, por seu turno, também não garante uma mudança na sociedade, porque, mesmo que o mundo todo se tornasse alfabetizado (GRAFF, 1994; GONTIJO; SILVA, 2014), se a concepção de alfabetização servir tão somente para atender às demandas ordinárias da vida, pouca coisa seria alterada na condição dos sujeitos, pois seria um impacto tranquilamente absorvido. Porém, se o conhecimento tivesse como perspectiva auxiliar na conscientização das pessoas, possibilitando a transformação pessoal e da sociedade, aí sim poderíamos pensar em uma revolução das práticas sociais por meio da educação, iniciando com a alfabetização.

⁹¹ Do francês “Conférence Internationale sur l’Éducation des Adultes”.

– A agenda política nacional para a educação é globalmente estruturada (DALE, 2004). Essa é uma conclusão direta a que chegamos quando dialogamos com os documentos da Unesco, considerando que globalização, para além de um fenômeno econômico, é um movimento político. Dessa forma, após a Segunda Guerra Mundial, experienciamos o início de uma nova expansão dos sentidos do local para o global, sendo a recíproca verdadeira. Por essa razão, a multiplicidade das políticas direcionadas aos países pobres e em desenvolvimento teve uma grande aderência. Ainda que os meios de comunicação não fossem tão avançados quanto na atualidade, havia essa necessidade ideológica⁹² de fazer um único direcionamento das nações.

– A Unesco tentou um discurso de mão dupla: ao mesmo tempo em que demonstrava a necessidade de compreensão dos povos, também silenciava as múltiplas formas culturais que estivessem na contramão do “progresso”. A necessidade, portanto, de constituir sentidos únicos, por meio do atropelo de concepções de mundos divergentes, poderia ser garantida em nível do discurso (GERALDI, 2010). E assim,

[...] Como é impossível apagar as diferenças linguísticas, produz-se um outro nível no qual elas desapareceriam: o nível do discurso, onde os significados se fixam, permitindo, na diversidade de línguas, a tradução de uma pela outra, garantido para todo dizer o mesmo discurso (GERALDI, 2010, p. 72).

Por todos esses diálogos que buscamos fazer na busca de compreensão dos discursos da Unesco, que serão sempre inacabados, como são os seres humanos sujeitos das ciências humanas, concluímos, provisoriamente, que os países mais empobrecidos estruturaram suas políticas internas na área da educação ancorando-se nas resoluções dos Organismos Internacionais, por motivos que permeiam o financiamento e a direção de uma lógica global de formação de mão de obra adaptada ao mercado. No caso específico desta pesquisa, as campanhas e os programas de alfabetização de adultos que se desenvolveram nos anos de 1945 a 1965 tiveram influências políticas e pedagógicas da Unesco.

⁹² Para Miotello (2018, p. 176), “[...] ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados”.

Por fim, com a intencionalidade de afirmar nosso compromisso com o futuro, considerando que “[...] todo o ponto de chegada é também um ponto de arrancada nesta transformação perene, porque sempre há algo a ser alcançado, algo que não está na origem como essencialidade fixa do humano, mas que está sempre se fazendo” (GERALDI, 2005, p. 16), pensamos nas seguintes questões gerais para investigações futuras, tendo em vista as recomendações dos Organismos Internacionais, sobretudo a Unesco:

- a) Como as políticas de educação de adultos têm sido regulamentadas nos países pobres ou em desenvolvimento de forma a moldar uma concepção de sujeitos?
- b) Qual a concepção e a importância dada à alfabetização no bojo das políticas de educação de adultos recomendadas por organismos multilaterais?
- c) De que modo as políticas de formação de professores recomendadas pela Unesco consideram a especificidade da educação de adultos?

Essas questões prováveis de pesquisa, como também as que dialogamos nesta dissertação, são pequenos elos na corrente discursiva ininterrupta da linguagem que podem nos ajudar a refletir sobre as nossas condições materiais de existência. Nessa direção, acreditamos que esses elos possibilitam o aprofundamento das nossas consciências sobre o tempo presente, redescobrimo o passado e lançando novas pontes para o futuro. Tudo que pudermos pesquisar/descobrir, nas ações individuais e coletivas, para que um número maior de sujeitos possa dizer as suas palavras de forma plena, responsável e, acima de tudo, oportunizar melhores condições de existir dignamente, estabeleceremos um princípio fundamental de compromisso com o outro – que também nos constitui – e, assim, construiremos novos horizontes possíveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Talita Costa de Oliveira. *A educação permanente e sua interface com as políticas educacionais para educação de jovens, adultos e idosos no Brasil*. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

ALVARENGA, Márcia Soares de. Da cegueira à orfandade: a questão da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos (1947-2002). *Rev. HISTEDBR*, Campinas, n. 36, p. 200-215, dez. 2009. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4486.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2020.

ALVARENGA, Márcia Soares de. *Plano Nacional de Educação: contrapontos à forma sujeito de direito na educação de jovens e adultos*. IN: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639650>. Acesso em: 6 jul. 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3. ed. São Carlos: Pedro&João Editores, 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch; VOLOCHÍNOV; V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. *Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. *Educar em Revista*, Curitiba: UFRR, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Editora UFPR. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602010000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 jun. 2020.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Articulação entre desenvolvimento econômico e educação aos países latinos: educação rural no Brasil: anos cinquenta. *Rev. Projeto História*. São Paulo, v. 32, p. 123-142, jun. 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2420>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORGES, Liana da Silva. *A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA*. 2009. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRAGA, Ana Carolina. *O desafio da superação do analfabetismo no Brasil: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP*. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2014.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. *Lei n.º 580, de 30 de julho de 1938*. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)*, ano 6, n. 8. 1º semestre de 1959.

BRASIL. *Conferências Internacionais de Instrução Pública: recomendações 1934-1963*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Instituto Nacional De Estudos Pedagógicos, 1965.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. *Lei nº. 13.632, de 3 de março de 2018*. Dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/26366876>. Acesso em: 10 jan. de 2021.

CHAUÍ, Marilena. Democracia: criação de direitos. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 45, n. 143, p. 409-422, set./dez. 2018. Disponível em: <https://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/4094>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BURNET, Mery. *La batalla de la alfabetización*. Paris: Unesco, 1965.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. *A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador*. 2012. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

CUBA, Rosana da Silva. Os discursos sobre moral e civismo em livros da coleção Educar (1962) distribuídos a estudantes brasileiros da CEEA: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1963). *Estudos Semióticos*, [São Paulo], v. 15, n. 2, p. 307-327, semestral/dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/160577>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CUNHA, Alda Maria Borges; ROGRIGUES, Maria Emilia de Castro; MACHADO, Maria Margarida. Alfabetização de jovens e adultos: política pública e movimento popular. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 71, p. 19-38, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013262200700010000. Acesso em: 4 dez. 2020.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DIAS, Fabrícia Pereira de Oliveira. *O projeto principal de educação para a América Latina e o Caribe (1980-2000) e a alfabetização de crianças*. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de Jovens e Adultos. *Rev. Brasileira de Educação*. n. 14, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, novembro/2001 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ESPOSITO, Yara Lúcia. Alfabetização em revista: uma leitura. *Cad. Pesq.*, São Paulo. n. 80, p. 21-27, fev. 1992.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FÁVERO, Osmar. *Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)*. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FÁVERO, Osmar. *A história da alfabetização de adultos em questão*. 2003. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/osmar_favero.htm. Acesso em: 1 mar. 2023.

FERRARO, Alceu Ravello. *A história inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FIOCRUZ. *Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia*. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FIORIN, José Luiz. *Língua, discurso e política*. ALEA, [Rio de Janeiro], v. 11, n. 1, p. 148-165, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/djMj5DwcxCY7wXK3nzPTwhf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed., 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

FRAGA, Elizângela Ribeiro. *Política educativa de jovens e adultos no Brasil no contexto da agenda globalmente estruturada para a educação*. 2017. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977a.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p. 20-39, julho/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvvq/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2021.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais [...]* Poços de Caldas, 2003. v.1. 1 CD-ROM.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed., 2. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho. Educação: diálogo sobre a alfabetização do jovem e do adulto no Brasil. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 1, n. 3, p. 143-146, maio/ago. 2015. Disponível em:

<https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/105>. Acesso em: 4 dez. 2020.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem em Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 23, p. 7-20, 2005. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Joao_Geraldi.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. ZACCUR, Edwiges (org.). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 13-32.

GERALDI, João Wanderley. *Tranças e danças: linguagem, ciência, poder e ensino*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2018.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *O processo de alfabetização: novas contribuições*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização na história da educação (1946 a 1961). *Relatório de Pesquisa*, Vitória, 2022.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes. In: GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (org.). *Experiências de formação de professores alfabetizadores*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 15-46.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. *Alfabetização: teoria e prática*. Curitiba, PR: Sol, 2009.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SILVA, Dulcinéia Campos. *Alfabetização no Espírito Santo (1946 a 1960)*. Vitória: Edufes, 2014.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Política como ação responsiva: breve ensaio acerca de educação e arte. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). *Educação, vida e arte em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GURGEL, Rita Diana de Freitas; ARAÚJO, Éder Jofre Marinho. Ações empreendidas na Educação de Jovens e Adultos em Angicos: 50 anos depois das 40 horas. In: IX

Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. 2014. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3516>. Acesso em 02 jul. 2023.

HADDAD, Sérgio. (Coord.) *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/Inep. Comped, 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e+adultos+no+Brasil+%281986-1998%29/a40b7959-aba5-4852-bc66-eeead468047?version=1.3>. Acesso em: 26 jul. 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos*. São Paulo em perspectiva, n. 14, v.1, p. 29-40, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S010288392000000100005&lang=pt. Acesso em: 6 dez. 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622015000200197&lang=pt. Acesso em: 02 fev. 2021.

HOWESM H. W. et al. *Educacion fundamental, educacion de adultos, alfabetizacion y educacion de la comunidad em la region del Caribe*. Puerto Rico: Unesco, 1955.

HUXLEY, Julian. *Unesco: its purpose and philosophy*. Preparatory Commission of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, 1946.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

LIMA, Licínio C. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez, 2007.

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

LUÍS, Cristina Valério de Jesus. Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida: um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. *Rev. Port. de Educação*, Braga, v. 26, n.1, p. 379-382. 2013. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S08719187201300014&lng=en&tlng=en. Acesso em: 10 jan. 2021.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes (org.). *Políticas e práticas de alfabetização*. Recife: Ed. UFPE, 2017.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; SANTOS, Sônia Maria dos. A história da alfabetização de adultos no ensino, na pesquisa e na extensão da UFU e da UFMG (1986-2019). *Cadernos de História da Educação*, v.19, n.1, p. 24-41, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/52686/28133>. Acesso em: 4 dez. 2020.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/51940/29810>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As recomendações internacionais (BIE e Unesco), a Lei Orgânica do Ensino Normal e formação de professores no Paraná (1946-1961). *Cadernos de História da Educação*, v. 20, p. 1-16, e027, 2021.

MIOTELLO; Valdemir. A construção turbulenta das hegemonias discursivas: o discurso neoliberal e seus confrontos. 336f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

MIOTELLO; Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed., 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor alfabetizador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NEIJS, Karel. *Las cartillas de alfabetización: preparación, evaluación y empleo*. 2. reimp, Tournai (Bélgica): Unesco, 1962.

OLIVEIRA, Edna Castro de. *A escrita de adolescentes e adultos: processo de aquisição e leitura do mundo*. 1988. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1988.

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis; CARVALHO, Carlos Fabian. O Fórum de EJA/ES na luta pelo direito à educação: desafios de uma agenda comum em tempos de pandemia. *Revista Communitas*, v. 5, n. 11, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/download/5277/3234/18092>. Acesso em: 22 maio 2023.

OLIVEIRA, Betty; DUARTE, Newton. Alguns obstáculos crônicos da educação de jovens e adultos. *Em Aberto*, Brasília, ano 5, n. 30, abr./jun. 1986. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. *Rev. Brasileira de Educação*, v. 24, e240050, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/51940/29810>. Acesso em: 7 dez. 2020.

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

PASQUALE, Carlos. Apresentação. In: BRASIL. *Conferências Internacionais de Instrução Pública: recomendações 1934-1963*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, Priscila Leandro. *Educação rural na Paraíba (1946-1961): um meio para fixar o homem no campo*. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

PONZIO, Augusto. *Encontro de palavras: o outro no discurso*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

PRADO, Mariana Lemos do. *Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação: MOBREAL (1967-1985)*. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

RAMA, Ángel. *A cidade das letras*. São Paulo: Boitempo, 2015.

RODRIGUES, Henrique José Alves. *Alfabetização na EJA e a dispersão das práticas: escritas de abertura ao outro e leituras de mundo*. 2017. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 29, p. 29-45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602007000100004&lang=pt. Acesso em: 8 jan. 2021.

SCHNEUWLY, Bernard, HOFSTETTER, Rita. The International Bureau of Education: a Precursor of the Unesco and the Factory of its Pedagogical Guidelines? (1934–1968). *Encounters in Theory and History of Education*, n. 21, p. 24-51, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24908/encounters.v21i0.14212>. Acesso em: 8 jan. 2022.

SANTOS, Sônia Maria et al. Fóruns EJA do Brasil: Minas Gerais na defesa da educação de jovens e adultos. In: SILVA, Otavio Henrique Ferreira; PILOTO, Sumika Soares de Freitas Hernandez; CARA, Daniel Tojeira (org.). *Fóruns de Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2016.

SILVA, Carla Cristina Jacinto da. *História da educação de adolescentes e adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturno de Uberlândia – MG (1947-1963)*. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SILVA, Rony Rei do Nascimento; MESQUITA, Ilka Miglio de; NERY, Ana Clara Bortoleto. "Homens que ensinaram a América ler": a educação de adultos no Brasil e México (1947-1956). *Rev. Bras. Hist. Educ.*, n. 21, e155. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v21/2238-0094-rbhe-21-e155.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021.

SOUZA, Bianca Nogueira da Silva. *Alfabetização e legitimidade: a trajetória do MOBREAL entre os anos 1970-1980*. 2016. 205 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. A “Educação Rural no México” como referência para o Brasil. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, p. 61-81, jan./abr. 2013

SOUZA JUNIOR, Mauro Roque de. *A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil*. 2012. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

STIEG, Vanildo. *A alfabetização no contexto do discurso do letramento: propostas e práticas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

STIEG, Vanildo. Bakhtin e seu círculo: preciosas contribuições para a pesquisa em Ciências Humanas. *Revista Pró-Discende*, Vitória, v. 25, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br>. Acesso em: 15 mar. 2021.

TIEPOLO, Elisani Vitória. *A alfabetização de jovens e adultos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): construções e reconstruções fundamentais na pedagogia de Paulo Freire*. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade do Paraná, Curitiba, 2019.

TROJAN, Rose Meri. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. *RBPAE*, v. 26, n. 1, p. 55-74, jan./abr. 2010.

UNESCO. *Alfabetización 1965 – 1967*. Paris: 1968.

UNESCO. *Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*. Unesco Brasília Office, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273?1=null&queryId=4d664a60-92e2-4c79-9ed1-d4cdd145e784>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO. *De ideias a ações: 70 anos da Unesco*. Santos, SP: Editora Brasileira de Arte e Cultura, 2015.

UNESCO. *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Brasília: Unesco, MEC, 2012.

UNESCO. *El Correo*: Paris: Unesco, v. 1, n. 1, p. 4, fev. 1948.

UNESCO. *El Correo*: Paris: Unesco, n. 3, p. 20, mar. 1958.

UNESCO. *El hombre contra la ignorância*. Soleure (Suíça), 1953.

UNESCO. *La Unesco y su programa VIII: el derecho a la educación*. Paris, 1952.

UNESCO; BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. *Annuaire International de l'Éducation et de l'enseignement*. Paris, Genebra, n. 118, 1949.

UNESCO. *Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement*. Paris, Genebra, n. 235, 1961.

VIEIRA, Tatiana de Santana. *Mnemosine, clio e a memória histórica da educação de jovens e adultos em/com ações de extensão na Ufes de 1986 a 1996*. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

ZANDWAIS, Ana. Relações entre a filosofia da práxis e a filosofia da linguagem sob a ótica de Mikhail Bakhtin: um discurso fundador. In: ZANDWAIS, Ana (org.). *Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2005. p. 17-28.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro de trabalhos da revisão de literatura

SELEÇÃO DE TRABALHOS – ANPED	
1	Plano Nacional de Educação: contrapontos à forma sujeito de direito na educação de jovens e adultos Autoria: Marcia Soares de Alvarenga
SELEÇÃO DE TRABALHOS – BUSCA GOOGLE	
2	A alfabetização de jovens e adultos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): construções e reconstruções fundamentais na pedagogia de Paulo Freire Autoria: Elisiani Vitória Tiepolo
3	A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil Autoria: Mauro Roque de Souza Junior
4	As reformas de Estado no Brasil (século XX) e suas implicações nas políticas para EJA Autoria: Márcia Alves de Carvalho Machado; Ada Augusta Celestino Bezerra
5	Alfabetização e legitimidade: a trajetória do Mobral entre os anos 1970-1980 Autoria: Bianca Nogueira da Silva Souza
6	Alfabetização no Espírito Santo (1946 a 1960) Autoria: Cláudia Maria Mendes Gontijo, Dulcinéa Campos Silva
7	Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos Autoria: Sérgio Haddad; Maria Clara Di Pierro
8	Educação de jovens e adultos no período ditatorial e pós-ditatorial no Brasil: uma breve análise dos programas de alfabetização e letramento Autoria: Carla Karoline Veloso Costa; Fernanda Bresolin
9	Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação – Mobral (1967-1985) Autoria: Mariana Lemos do Prado
10	Educação e cidadania: o voto das pessoas analfabetas Autoria: Soares Ribeiro
11	Educação nas décadas de 1920 a 1950 no Brasil: alfabetização de adultos em questão Autoria: Celina Cassal Josetti; Rosi Valéri Corrêa Araújo
12	Educação rural na Paraíba (1946-1961): um meio para fixar o homem no campo Autoria: Priscila Leandro Pereira

13	O desafio da superação do analfabetismo no Brasil: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP Autoria: Ana Carolina Braga
14	O Fórum de EJA/ES na luta pelo direito à educação: desafios de uma agenda comum em tempos de pandemia Autoria: Edna Castro de Oliveira; Karla Ribeiro de Assis Cezarino; Carlos Fabian de Carvalho
15	Políticas e práticas de alfabetização Autoria: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo; Cláudia Maria Mendes Gontijo
SELEÇÃO DE TRABALHOS – PERIÓDICOS DA CAPES	
16	A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA Autoria: Liana Da Silva Pereira Borges; Marcos Villela
17	A história da alfabetização de adultos no ensino, na pesquisa e na extensão da UFU e da UFMG (1986-2019) Autoria: Francisca Izabel Pereira Maciel; Sônia Maria dos Santos
18	Alfabetização de jovens e adultos Autoria: Marysol Fernandez Garcia Janke; Everton Fêrrêr de Oliveira; Jeane Andreia Dorneles; Helena Beatriz Costa Oliveira
19	Alfabetização de jovens e adultos: política pública e movimento popular Autoria: Alda Maria Borges Cunha; Maria Emília de C. Rodrigues; Maria Margarida Machado
20	Brasil Alfabetizado e Missão Robinson I: um estudo comparado das políticas educativas de alfabetização no Brasil e na Venezuela, da aclamação do direito à concretização da justiça social Autoria: França Júnior da Cunha Antenor
21	Cidadania, emancipação e imaginário social: um estudo sobre as políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos Autoria: Vanessa Sobottka Petró; Emil Albert
22	Contribuição para a análise do método cubano de alfabetização “yo, sí puedo” (sim, eu posso) à luz da abordagem histórico-cultural Autoria: Laura Domínguez García; Francisco José Carvalho Mazzeu; Juliana Aparecida Poroloniczak
23	Da cegueira à orfandade: a questão da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos (1947 - 2002) Autoria: Marcia Soares de Alvarenga
24	Educação: diálogo sobre a alfabetização do jovem e do adulto no Brasil Autoria: Noemia de Carvalho Garrido

25	O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado Autoria: Gladys Beatriz Barreyro
26	Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963) Autoria: Iraíde Marques de Freitas
27	Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa Autoria: Nakita Ani Guckert Marquez; Dalva Maria Alves Godoy
28	Programa Brasil alfabetizado em Pentecoste (Ceará): cultivando novas formas de pescar o mundo Autoria: Thânia Sucupira; Adryane Gorayeb
29	Um olhar gramsciano nas políticas educacionais de alfabetização de jovens e adultos no Brasil e na Venezuela Autoria: França Júnior da Cunha Antenor
SELEÇÃO DE TRABALHOS – PLATAFORMA LATTES	
30	A escrita de adolescentes e adultos: processo de aquisição e leitura do mundo Autoria: Edna Castro de Oliveira
31	Alfabetização como ato de conhecimento em Freire: escrita e leitura de mundo Autoria: Edna Castro de Oliveira
SELEÇÃO DE TRABALHOS – PPGE/UFES	
32	A CEAA no Brasil e no Estado do Espírito Santo - 1947-1963 - um projeto civilizador Autoria: Deane Monteiro Vieira Costa
33	Alfabetização de jovens e adultos no CEEJA-VI-ES: um estudo das concepções de linguagem-língua e alfabetização - final da década de 1980 a 2003 Autoria: Rosiane Campos
34	Alfabetização na EJA e a dispersão das práticas: escritas de abertura ao outro e leituras de mundo Autoria: Henrique José Alves Rodrigues
35	Diálogos e práxis no processo de formação humana no âmbito do Proeja no Ifes Autoria: Eliéser Toretta Zen
36	Mnemosine, clio e a memória histórica da educação de jovens e adultos em/com ações de extensão na Ufes de 1986 a 1996 Autoria: Tatiana de Santana Vieira
37	O planejamento da EJA no Brasil: entre a complexidade das novas formas de regulação no limiar do séc. XXI Autoria: Alessandra Cypriano

38	Política educativa de jovens e adultos no Brasil no contexto da agenda globalmente estruturada para a educação Autoria: Elizângela Ribeiro Fraga
39	Políticas públicas de EJA no município da Serra: (im)possibilidades e desafios do PROEJA-FIC Autoria: Andrea Batista
SELEÇÃO DE TRABALHOS – SCIELO	
40	A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas Autoria: Maria Clara Di Pierro
41	Avaliação diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil Autoria: Wagner Bandeira Andriola
42	Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos Autoria: Jane Paiva; Sérgio Haddad; Leôncio José Gomes Soares
43	Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola Autoria: Sonia Maria Rummert; Jaqueline Pereira Ventura
44	Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional Autoria: Maria Clara Di Pierro; Sérgio Haddad
45	Visões da educação de jovens e adultos no Brasil Autoria: Maria Clara Di Pierro; Orlando Joia; Vera Masagão Ribeiro

APÊNDICE B – Quadro das Recomendações (1934 a 1963)

Ano	Número	Temática
1934	1	Extensão da Escolaridade Obrigatória
	2	Admissão às Escolas Secundárias
	3	Economia no Campo da Instrução Pública
1935	4	Formação Profissional do Magistério Primário
	5	Formação Profissional do Magistério Secundário
	6	Conselhos de Educação
1936	7	Educação de Grupos Especiais
	8	Organização do Ensino Rural
	9	Normas para Construções Escolares
1937	10	Inspeção do Ensino
	11	Ensino de Línguas Vivas
	12	Ensino da Psicologia na Formação de Professores Primários e Secundários
1938	13	Remuneração do Professor Primário
	14	Ensino das Línguas Clássicas
	15	Elaboração, Emprego e Seleção de Manuais de Ensino
1939	16	Remuneração do Professorado Secundário
	17	Organização do Ensino Pré-Primário
	18	Ensino da Geografia nas Escolas Secundárias
1946	19	Acesso às Escolas do Segundo Grau
	20	Difusão do Ensino da Higiene do Jardim da Infância ao Nível Médio
1947	21	Gratuidade do Material Escolar
	22	Educação Física no Ensino Secundário
1948	23	O Ensino da Escrita
	24	Desenvolvimento da Consciência Internacional na Juventude e Ensino Relativo aos Organismos Internacionais
	25	Desenvolvimento dos Serviços de Psicologia Escolar
1949	26	Ensino da Geografia e a Compreensão Internacional
	27	Iniciação às Ciências Naturais na Escola Primária
	28	Ensino da Leitura
1950	29	Intercâmbio Internacional de Educadores
	30	Ensino de Trabalhos Manuais nas Escolas Secundárias
	31	Iniciação à Matemática na Escola Primária
1951	32	Escolaridade Obrigatória e sua Extensão
	33	Cantinas e Vestiários Escolares
1952	34	Acesso da Mulher à Educação
	35	Ensino de Ciências Naturais nas Escolas Secundárias
1953	36	Formação do Magistério Primário
	37	Situação do Magistério Primário
1954	38	Formação do Magistério do Ensino Secundário
	39	Situação do Magistério do Ensino Secundário
1955	40	Financiamento da Educação
1956	41	Ensino das Artes Plásticas nas Escolas Primárias e Secundárias

Ano	Número	Temática
1956	42	Inspeção Escolar
	43	Ensino da Matemática na Escola Secundárias
1957	44	Desenvolvimento das Construções Escolares
	45	Formação dos Professores de Ensino Normal
1958	46	Elaboração e Expedição de Programas do Ensino Primário
	47	Possibilidades de Acesso à Educação nas Zonas Rurais
1959	48	A Elaboração, a Escolha e a Utilização dos Manuais de Ensino Primário
	49	Medidas destinadas a Facilitar o Recrutamento e a Formação dos Quadros Técnicos e Científicos
1960	50	Elaboração e Expedição dos Programas de Ensino Secundário
	51	Ensino Especial para Débeis Mentais
1961	52	Escola Primária de Mestre Único
	53	Educação Pré-Primária
1962	54	Planejamento da Educação
	55	Aperfeiçoamento de Professores Primários
1963	56	Orientação Escolar e Profissional
	57	Carência de Professores Primários

