

**O ENUNCIADO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL:  
DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA À DÉCADA DE 1940**

CARLOS, Erenildo João. – UFPB – [erenildojc@hotmail.com](mailto:erenildojc@hotmail.com)

GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n. 18

Agência financiadora: Sem Financiamento

Tornou-se lugar comum, no debate, na legislação, na pesquisa e no fazer concreto do campo educativo, tratar-se da educação de adultos como um problema nacional.<sup>1</sup> Possivelmente, a conquista desse espaço, a consolidação de seu tema, sua fixação como prática educativa específica e a luta concreta pela erradicação do analfabetismo tenham produzido, nos últimos anos, uma diminuição significativa no desejo de pensar, refletir e pesquisar sobre o aparecimento e a constituição da educação de adultos enquanto um acontecimento histórico.

Prova disso, encontra-se em vários trabalhos apresentados nos congressos, colóquios e encontros nacionais, a exemplo da ANPED, cujo foco tem sido centrado, sobretudo, numa série de estudos de experiências, de programas e de políticas públicas específicas voltadas para a escolarização de jovens e adultos das classes populares.

Ora, se esse fato demonstra que as investigações sobre a educação de adultos de fundo historiográfico têm diminuído,<sup>2</sup> o que dizer dos estudos situados nas fronteiras da análise do discurso, a propósito dos realizados por Foucault, retratados, por exemplo, no seu livro *As palavras e as coisas* (1999) e *A arqueologia do saber* (2000). Estudos arqueológicos que entendem o discurso como uma prática produtiva constitutiva das coisas ditas e escritas. Na contra mão, o presente artigo envereda por esse último caminho. Adentrando no campo do discurso e de sua análise, busca, inspirando-se em Foucault, entender a formação do discurso da educação de adultos no Brasil. É sobre isso que o presente artigo trata.

### **Sobre o percurso da pesquisa**

É de bom grado, no início de nossa exposição, fazer o registro do percurso trilhado. Escolhemos seguir o itinerário arqueológico-discursivo, isto é, analisar a educação de adultos como um acontecimento da ordem do discurso. Acontecimento produzido por um feixe de correlações de enunciados, oriundos e tecidos em função da

---

<sup>1</sup> Estudos conhecidos como os de ROCCO (1979), FREIRE (1989), HADDA; DI PIERRO (2000) e outros registram esse acontecimento no seio da educação brasileira.

<sup>2</sup> A fim de diferenciar entre história e historiografia, sugiro leitura de SEQUERA, Luz Helena Toro. **História da educação em debate**: as tendências teórico-metodológicas na América latina. Campinas: Alinea Editora, 2002.

existência de tipos diferenciados de discursos. Discursos que deixam o peso de sua materialidade nas páginas brancas dos textos escritos: dispersos e descontínuos no espaço do tempo de nossa investigação. Textos situados num tempo determinado, pautados no intervalo que começara com o advento da República e terminara, nos fins dos anos 40, com a Campanha de Educação de Adultos de 1947.

A fim de conhecer a formação discursiva do enunciado da educação de adultos no Brasil, analisamos uma série diversificada de textos, a exemplo do Manifesto Republicano de 1840, das Constituições, das Reformas de Ensino, do Inquérito de 1926, do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 e de vários outros documentos relativos à Campanha de Educação de Adultos de 1947.<sup>3</sup>

Agrupamos os textos em torno de três modalidades discursivas: a política, a jurídica e a educacional, que exemplificaram a irrupção e a constituição de uma série de enunciados sobre o adulto, seu posicionamento e especificidade da prática educativa destinada a ele. Textos, enfim, que sinalizavam às condições enunciativas de existência da educação de adultos como objeto particular sobre o qual se dissera e se diz uma série de coisas, tidas como verdadeiras.

Nossa análise arqueológica do enunciado em tela exigiu o esforço de localizar os seus limites, de demarcar suas fronteiras, de modo que pudéssemos descrevê-lo enquanto tal. Ora, o fato de todo enunciado ter uma existência particular, delimitada em torno de um feixe relativamente restrito de correlações faz com que seja factível de ser identificado e descrito, analisado e classificado.

Ao longo de nossos estudos fomos descobrindo que a existência do enunciado da educação de adultos no Brasil não resultara de um processo localizado, monovalente e total. Ao contrário, fora forjado em diversos lugares discursivos, a partir de séries enunciativas distintas e a partir de uma gradação não linear, plural e parcial, alimentada pelas múltiplas relações e ramificações estabelecidas pelos e entre os discursos correlacionados.

Graças a esse feixe de relações, a educação de adultos emergiu na esfera do discurso como uma prática educativa determinada, destinada a um tipo de sujeito específico, com tempo e lugar peculiares, com conteúdo e programa diferenciados e um tipo de finalidade social distinta daquela descrita para a educação infantil. A incursão

---

<sup>3</sup> Esse elenco de textos encontram-se nas referências bibliográficas indicados pela palavra BRASIL.

realizada no ínterim dessa rede discursiva nos permitiu chegar a uma série de conclusões significativas sobre a educação de adultos no Brasil. Aprofundemos.

### **Sobre o discurso político, o jurídico e o educacional**

À medida que fomos identificando, selecionando e analisando a série de textos que marcaram época e que, portanto, tornam-se referência no âmbito da historiografia da educação brasileira fomos observando indícios enunciativos que apontavam para a existência de diversos tipos de discursos. Mantendo-nos no espaço restrito das coisas escritas, notamos a força enunciativa advindas de lugares diversos: da política, marcada pelo signo do poder; da jurídica, regida pelo imperativo das normas; e da educacional, centrada na formação intencional, deliberada e sistemática da subjetividade e do governo do indivíduo.

Logo de imediato, percebemos que a análise arqueológica das três modalidades discursivas ratificava a tese de que o enunciado da educação de adultos no Brasil não poderia existir fora da complexidade de um feixe determinado de relações enunciativas, produzidas no seio mesmo dessas ordens discursivas e no seu entrelaçamento.

Além dessa observação geral, verificamos que na relação existente entre as essas três modalidades discursivas ocorria o predominou do discurso político-republicano sobre as demais e, a partir dele, a assunção de um conjunto de conceitos (direito, democracia, nação, etc.), de temários (analfabetismo, desenvolvimento nacional, imigração, etc.) e estratégias (denúncias, anúncios, críticas, manifestos, debates, etc.) que eram incorporados ao enunciado da educação de adultos como seus correlatos.

Desse predomínio adveio, por exemplo, a tematização da educação como um bem público, como um direito inalienável, como um critério de exercício da cidadania, como uma força edificante do desenvolvimento do cidadão e do país, enfim, como um problema nacional.

Essas temáticas alimentaram não somente a luta contra o analfabetismo, a instalação de campanhas locais e nacionais, a inclusão do direito a educação pela população analfabeta, a implementação da qualificação profissional, cultural e cívica do povo brasileiro, a organização de um aparato institucional político-administrativo estatal que desse suporte ao atendimento desse direito social a população sem escolaridade no período estudado. Elas também alimentavam as lutas, as atividades educativas, as políticas públicas, as pesquisas e os discursos de muita gente e instituições.

É bem verdade que a circulação do tema “da coisa pública”, “do poder popular”, “da eliminação do privilégio” no Brasil foi anterior ao próprio advento do regime de governo republicano e, portanto, do regime jurídico e educacional regulador da ordem e funcionamento do sistema de ensino brasileiro, delineado, gradativa e posteriormente, nas Cartas Magnas brasileiras e no corpus legislativo pertinente.

Atestamos esse acontecimento de dois modos: numa óptica internacional, assinalamos as *Declarações de Direito do Homem e do Cidadão*<sup>4</sup> que foram produzidas no curso das revoluções americanas e francesas, definidoras das relações sociopolíticas mundiais firmadas no fim do século XVIII; numa óptica nacional, destacamos o *Manifesto Republicano de 1870*, do *Manifesto do Partido Republicano de 1887* e do *Programa do Partido Republicano Histórico do Rio Grande do Sul de 1890*.<sup>5</sup> Textos como esses registram a pré-existência de uma série de enunciados, associados à educação, em geral, e a educação de adultos, em particular, até hoje vigentes.

A tematização da educação como um bem público, portanto, como direito social se encontra na base não só das lutas pela universalização do ensino primário para a população infantil, como também na luta pelo direito social da população adulta analfabeta à escolarização.

Educadores de peso como Fernando de Azevedo, no seu Inquérito de 1926, como Anísio Teixeira, no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 e como Lourenço Filho, nos vários escritos referentes à Campanha de Educação de Adultos de 1947, evidenciam o fato do emprego recorrente dessas premissas republicanas. E, mais, recorreram a essas premissas para empreender suas críticas a realidade educacional brasileira, para escrever seus textos, propondo a reformulação da educação em diferentes dimensões, a exemplo do campo jurídico, das políticas educacionais de Estado e das práticas pedagógicas assumidas pelo sistema.

Resumidamente, a assunção da educação de adultos se deu, sobretudo, através de sua vinculação com a problemática da instalação de um regime republicano, alicerçado no direito, não no privilégio; na democracia, não na monarquia ou aristocracia; na nação, não nos interesses particulares, fundados em pressupostos de natureza familiar, partidária, classista, racial ou religiosa.

---

<sup>4</sup> A fim de aprofundar a discussão sobre esse assunto, ler BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Trad. de Carlos Nelson Colinho, 10. ed., Rio de Janeiro: Campus, 1992.

<sup>5</sup> Consultar, CHACON (1985).

As vinculações operadas no âmbito do discurso político foram deslocadas para o seio do discurso jurídico, enquanto norma a ser seguida e desdobrada no âmbito do discurso educacional, enquanto atividade a ser concretizada.

A sociedade republicana brasileira foi fundada a um só tempo sobre os pressupostos da democracia e do direito. Nesse contexto societário, o ordenamento jurídico torna-se pujante, ou seja, ele tem o poder de regular as relações entre os indivíduos, grupos e classes sociais. E muito mais, dado seu caráter imperativo, tem o poder de fazer circular e cumprir normas como também de gerar, de fomentar e difundir uma série de assertivas com efeitos de verdade.

Com efeito, ao nível das Constituições (1891, 1934, 1937 e 1946) a educação de adultos apareceu, de um lado, como condição para o exercício político de votar, mediante a interdição do voto do analfabeto; de outro, inserida no contexto do ensino primário. Nesse último caso, o texto constitucional atribuiu aos estados e municípios a responsabilidade principal pela criação e manutenção da rede de ensino, cabendo a União apenas à tarefa de animá-la e promovê-la através de convênios estabelecidos com as unidades federativas.

Ao nível das reformas de ensino (industrial, comercial, agrícola e primária), a educação de adultos se apresentou de forma multifacetada. Ora, conservando algumas facetas delineadas nos atos constitucionais, ora introduzindo outras perspectivas. Na óptica da apropriação do conhecimento sistematizado, foi definida como “escola noturna”, como “curso supletivo” e como “alfabetização”. Na óptica do acesso à qualificação profissional foi descrita como cursos artesanais, de aprendizagem e de continuação.

Ao nível dos decretos militares (1909, 1913, 1914, 1928), que prescreveram acerca da educação militar das praças, a educação de adultos foi vinculada a três dimensões básicas: a escolar, cuja finalidade era a de propiciar às praças analfabetas ou semi-analfabetas a apropriação dos rudimentos da leitura, da escrita, do cálculo, da geografia e da história; a profissional, cujo fim era o de desenvolver habilidades técnicas necessárias ao funcionamento e reprodução das instalações e parque produtivo do Exército, como eletricitista, mecânico, carpinteiro, motorista, etc.; e a militar, que tinha a tarefa de formar e preparar os indivíduos ingressos nas fileiras do quartel para o desempenho de alguma função dentro do quadro da hierarquia militar. Nesse caso, cabos e sargentos. O quer-fazer desses indivíduos ligava-se às questões de comando e guerra.

Nesses três níveis, ou zonas do discurso jurídico, produzidos no intercurso de 1889 ao fim dos anos 40, encontra-se o registro de uma série de possibilidades de pensar, de dizer e fazer a educação de adultos. Possibilidades que alcançaram a posição simultânea de normas e verdades jurídicas. Normas e verdades específicas que contribuíram na delimitação do enunciado da educação de adultos.

Se o discurso político incidia sobre o jurídico, alimentando-o e retroalimentando-se dele, o educacional sofreu a incidência dos dois. O exame do Inquérito de 1926, do Manifesto dos Pioneiros da escola Nova de 1932 e da Campanha de educação de adultos de 1947 demonstra esse acontecimento discursivo.

Além disso, pode-se dizer que a ordem discursiva educacional do período em tela não somente ratificara os achados pertinentes ao legado político-jurídico. Ela também demonstrou a produtividade de sua versatilidade ao instituir uma zona discursiva peculiar que possibilitaria ativar elementos advindos de outras modalidades discursivas, a exemplo da científica, econômica e filosófica, com o intuito de convencer a cerca da legitimidade de certas verdades e de certos tipos de subjetividades a serem formadas, modeladas e governadas pela via da ação educativa.

O interessante é que essa zona discursiva pode tanto afirmar certas séries enunciativas produzidas em outros lugares como diminuir a força da presença e mesmo eliminar outras. Quero dizer, precisamente acerca da questão estudada, que o discurso educacional, sobretudo, dos anos 20 e 30, criara a alternatividade de excluir a educação de adultos e o educando adulto do foco de sua atenção. Isso foi o que demonstrou a análise do Inquérito de 1926 e do Manifesto dos Pioneiros de 1932.

Onde se encontrariam as justificativas dessa recusa? Que pressupostos enunciativos geravam essa rejeição? A nosso ver, uma razão para esse acontecimento consistia no fato de que o discurso educacional, forjado até os anos 30, aproximadamente, integrou, a sua ordem de funcionamento e constituição, elementos advindos da psicologia, mais precisamente, da psicogênese da criança. E muito mais: conferiu a esses elementos um peso determinante, uma centralidade.

Esse ponto lança certa visibilidade à questão: a educação de adultos e o educando adulto estavam fora do foco do discurso educacional brasileiro de então, não obstante se encontrasse materializado nos textos do Inquérito e do Manifesto dos Pioneiros, concomitantemente aos elementos de natureza psicologizantes, um conjunto de zonas e séries enunciativas de caráter social, político e jurídicas, que permitiam ratificar e justificar a necessidade cultural e histórica da educação de adultos.

Face isso, parece-nos ganhar inteligibilidade o motivo do vazio, da lacuna da educação de adultos no âmbito do ordenamento discursivo-educacional. Entende-se, em parte, o porquê de sua elisão do e pelo discurso educacional seja como uma espécie de objeto sobre o qual devesse se dizer alguma coisa, seja como uma estratégia de enfrentamento do problema do analfabetismo, seja como um direito sobre o qual devesse se dedicar uma porção dos atos efetuados no campo da jurisprudência, seja, por conseqüência de tudo isso, como algo que devesse figurar como uma preocupação concreta dos governantes, dos cientistas sociais e dos educadores.

Esse acontecimento foi modificado nos anos 40. Prova disso se encontra nos textos da Campanha de Educação de Adultos de 1947. Nessa ocasião, mudaram-se os correlatos. A psicologia da criança deixou de ser o campo principal da produção enunciativa. Emergiu a sociologia, a antropologia, deslocando o foco da atenção da infância para a vida adulta, da educação infantil para a educação de adultos. Esse novo discurso produziu a coincidência entre o sujeito da educação, no caso o adulto, e sua prática educativa, a educação de adulto.

### **Sobre os diferentes signos evocativos da educação de adultos**

A análise arqueológica da trilogia discursiva que empreendemos, materializada nos textos estudados, nos permitiram mapear um relativo conjunto de séries enunciativas acerca da educação de adultos. Cada uma com seu signo e semântica própria, com seus respectivos correlatos, mas todas elas indicando e ratificando um objeto em particular do discurso educacional, a saber, a educação de adultos.

Vale dizer, inicialmente, que a educação destinada a jovens e a adultos não foi sempre designada como 'educação de adulto'. Foi, precisamente, nos anos 40 que essa expressão ganhou visibilidade nacional e se tornou o signo, por excelência, da prática educativa destinada aos adultos.

Esse acontecimento foi gerado, sobretudo, a partir das medidas empreendidas pelo Estado brasileiro a favor da desanalfabetização do país. Sob a coordenação da União, o movimento ganhou visibilidade nacional através da Campanha de Educação de Adultos de 1947.

Embora Campanha tenha sido designada pela expressão 'Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos', recorrentemente ela foi descrita como Campanha de Educação de Adultos. A expressão foi incorporada, de uma vez por toda, à ordem discursiva educacional, nessa época. A ponto de nomear um dos serviços

educacionais realizados pelo Departamento Nacional de Educação de Serviço de Educação de Adultos.<sup>6</sup>

Em segundo lugar, a assertiva de que o aparecimento e o emprego da expressão ‘educação de adultos’, enquanto signo identificador da prática educativa destinada a jovens e a adultos, tenha uma localização histórica e discursiva determinada implica, necessariamente, o reconhecimento de que essa modalidade educativa tenha sido descrita de outras maneiras. De fato, nossos estudos encontraram o registro de várias designações: escola noturna, alfabetização, ensino primário supletivo, ensino profissional, instrução primária das praças, educação de adolescentes e adultos analfabetos. Retomemos, resumidamente, cada uma.

O signo ‘escola noturna’ acusava a existência da necessidade de atender uma demanda de indivíduos que não podia estudar no turno diurno. Essa demanda correspondia ao conjunto de indivíduos adultos e trabalhadores analfabetos. Dois aspectos estão contidos, necessariamente, na semântica da expressão ‘ensino noturno’: a incompatibilidade etária e a impossibilidade de disponibilidade de tempo diurno.

A escola diurna destinava-se a alunos na faixa etária escolar regular. Os adultos analfabetos rompiam com essa regra. Além disso, ela também fora feita para educandos que não tinham a responsabilidade cotidiana com o mundo da produção. Também, nesse caso, o adulto analfabeto rompia com sua lógica e estrutura. Daí a incompatibilidade e impossibilidade, daí a necessidade de uma escola noturna que pudesse atender a demanda de um aluno fora da faixa etária e trabalhador. A ‘escola noturna’ tornara-se uma expressão designativa de uma educação destinada a jovens e a adultos.

O signo ‘alfabetização de adultos’ surgiu como uma espécie de contraponto ao fenômeno sócio-cultural do analfabetismo. Ele carregava um elemento central, a saber, o domínio da leitura e da escrita como meio da apropriação do saber produzido e acumulado pela humanidade: seria esse o aspecto que potencializaria a constituição de um indivíduo afinado com o seu tempo e com sua história: um tempo e uma história marcada pelo signo da escrita.

Ao erigir o alfabetismo como critério de assunção à condição de eleitor, como requisito necessário à qualificação profissional ou à cívica, o requisito da alfabetização funcionava como um dispositivo social de denúncia da existência de um segmento majoritário da população nacional situada às margens do mundo das letras e como uma

---

<sup>6</sup> Cf. BRASIL, 1947e. Portaria n. 57, de 30 de janeiro de 1947, que autorizava o Departamento Nacional de Educação a orientar e a coordenar a Campanha.

espécie de mecanismo social de sujeição, concretizados pelos estigmas e maus-tratos que a condição de analfabeto lhe acarretava: interdição do seu direito de votar e ser votado; impedimento de ocupar funções consideradas de prestígio no mundo da produção e da sociedade; desqualificação pessoal por conta de fundar sua consciência e prática social tão-somente na linguagem oral e no saber originado da experiência e da tradição.

Em contrapartida, o signo da ‘alfabetização de adultos também enunciava a existência de um direito social inalienável da pessoa humana. Se, de fato, o elemento central do conceito denotava a necessidade da apropriação da leitura e da escrita, tanto como requisito da apropriação do saber acumulado pela humanidade como critério para erigir-se à categoria de eleitor, de trabalhador e de homem cívico, era evidente que a situação de analfabetismo não deveria perdurar.

O analfabetismo era degradante tanto para o indivíduo quanto para o país. Nessa óptica, a expressão ‘alfabetização de adultos’, anterior à proclamação da república e vigente até hoje, representava a um só tempo um dispositivo de controle da inserção dos adultos na vida social e de efetivação de um dos seus direitos sociais enquanto cidadão.

O signo ‘ensino primário supletivo’ fixado, sobretudo, a partir da Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, representou, em última, instância, a institucionalização da educação de adultos como uma modalidade de ensino integrada ao sistema educacional brasileiro, distinta da educação infantil.

A um só tempo a proposição anunciada na letra “b” do artigo 2º da referida Lei, isto é, de que *o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos* marca duas faces do modo de existência da educação de adultos, a saber, o de funcionar como ensino supletivo e o de ser distinto da educação infantil.

No primeiro caso, a expressão ressaltava um ensino de segunda categoria sinalizado pela redução do conteúdo programático e, conseqüentemente, do seu tempo de duração: uma formação escolar aligeirada e empobrecida de saber. No segundo caso, a expressão assinalava a conquista da especificidade da educação de adultos, enquanto uma prática distinta da educação infantil: uma coincidência entre a prática pedagógica e o tipo de educando para quem ela se destinava. A expressão ensino primário supletivo inaugurou, no Brasil, uma modalidade de educação de adultos, a supletiva.

O signo ‘ensino profissional’ conferiu uma nova forma de conceber a educação de adultos. Forma diferente da imprimida pelo critério da alfabetização e escolarização primária: fundadas no pressuposto da aprendizagem da leitura, da escrita e de um saber

escolástico. Educação de adultos enquanto ‘ensino profissional’<sup>7</sup> remetia a outra ordem de problema: os advindos do mundo do trabalho, o que exigia o desenvolvimento de conhecimentos práticos e habilidades manuais específicas.

Essa nova concepção de educação de adultos ganhou visibilidade nacional, sobretudo, a partir das leis orgânicas do ensino industrial, comercial e agrícola que fizeram referência aos cursos artesanais, de aprendizagem e de continuação, basicamente como uma modalidade de caráter eminentemente prático, voltada, exclusivamente, para fornecer aos jovens e aos adultos, não diplomados ou habilitados, uma formação sumária e rápida que os capacitasse para o exercício de atividades simples, porém necessárias a sua realidade local e sua urgência de emprego.

Essa prática educativa poderia ser realizada sob a orientação e tutela do Estado ou sob a responsabilidade das empresas, fábricas e fazendas. No primeiro caso, foi emblemática a capacitação propiciada pelo SENAI e SENAC. No segundo, o lugar de qualificação seria o próprio lugar de trabalho.

Entretanto, independente do lugar e do promotor, a escolarização primária funcionava como requisito de entrada, de participação no ensino profissional. Assim sendo, o signo ‘ensino profissional’ que tinha como corolário semântico os cursos artesanais, de aprendizagem e de continuação a um só tempo que apontava para um outro modo de existência da educação de adultos, também mantinha com o ensino primário uma ligação de dependência. A formação escolar primária era a condição para a aquisição da qualificação profissional.

O signo ‘instrução primária das praças’ indica a existência de uma prática educativa de caráter alfabetizante e profissional-militar, destinadas aos jovens e aos adultos, efetivada num lugar distinto da instituição escolar, dos lugares de formação profissional como o SENAI e o CENAC assim como das empresas, das fábricas, oficinas e das fazendas. O quartel do exército era esse lugar.

A escola regimental constituía-se no lugar da ‘instrução primária das praças’. Os soldados matriculados obrigatoriamente nas escolas regimentais constituíam um contingente de recrutas analfabetos ou com escolarização deficiente, conforme prescreve o Art. 3º, do decreto n. 330 de 1890: *as escolas regimentais são destinadas a ministrar ensino primário suficiente às praças de pret do Exército...* Esse ensino

---

<sup>7</sup> Para maiores aprofundamentos, ler: CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

oferecido pelo exército se fez presente durante toda a República, antecipando-se mesmo as próprias iniciativas da União nessa esfera educacional.

No caso específico da expressão, observa-se que ela, composta pelos termos ‘instrução primária’ e ‘praças’, indicava um tipo de formação particular, destinada para um tipo de sujeito específico. Em última instância, o signo ‘instrução primária das praças’ identificava uma espécie de educação de adultos no âmbito militar, isto é, uma espécie de prática educativa de caráter sistemático e regular, realizada numa sala de aula, sob a orientação de um professor, ministrante de um conteúdo programático particular, distribuído em torno de matérias, graus e duração específicos, subordinado ao crivo de um processo de avaliação periódica e fundado na exigência de matrícula e da frequência obrigatória dos alunos.

Por fim, o signo ‘educação de adolescentes e adultos analfabetos’ foi outra maneira de designar a educação de adultos. Conforme vimos, essa expressão apareceu no curso dos anos 40, sendo empregada como o signo da Campanha de Educação de Adultos de 1947, desencadeada pela União: Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos.

Essa expressão contemplava ao mesmo tempo a via de enfrentamento utilizada pelo governo, isto é, a estratégia de campanha e o público alvo a ser atingido, ou seja, os adolescentes e os adultos analfabetos, que, segundo o Censo de 1940, representavam, naquele ano, cerca de 55% da população do país, acima de 15 anos.

Vale dizer que, embora a expressão ressalte o caráter alfabetizante e quantitativo da Campanha, ela era encarada como um movimento que pretendia levar, à população analfabeta, muito mais do que o acesso à leitura, à escrita e aos rudimentos da matemática. Sua meta correspondia a uma pretensão mais arrojada, isto é, cada classe criada pela Campanha deveria se tornar um *centro de propagação de informações úteis, no sentido da educação da saúde, da educação cívica, da divulgação das modernas técnicas de produção agrícola e de pequenas indústrias* (BRASIL, 1947b, p.65).

### **Sobre a prática educativa e a posição de sujeito**

A dispersão de modos de designar, portanto, de conceber a educação de adultos, os vários correlatos, vinculados por via de práticas discursivas, como a política, jurídica e educacional, ao longo da história da educação brasileira e em particular no intervalo de nossos estudos, denotam uma regularidade e heterogeneidade no seu modo de existir: regularidade que circunscreveu a identidade de uma prática educativa específica;

heterogeneidade que ressaltou diferentes modos de educar o adulto, de posicioná-lo e de governá-lo. Eis a terceira ordem de conclusão a que chegamos. Aprofundemos.

Em primeiro lugar, afirmar que em meio à dispersão enunciativa, ou seja, a diversidade de maneiras de designar e de enunciar a educação de adultos existe certa regularidade que possibilita o reconhecimento de sua identidade, como prática educativa específica, significa assinalar um conjunto heterogêneo, porém limitado de relações.

A coincidência entre a prática educativa o indivíduo a que ela se destina caracteriza uma relação necessária, substantiva desse processo. A educação de adultos passou, de fato, a ser concebida enquanto tal a partir do momento que se produziu um deslocamento do foco da criança para o adulto. Foi precisamente esse deslocamento ou desvinculação que propiciou o encontro entre educação de adultos e adultos, portanto, sua caracterização enquanto modalidade educativa específica e distinta da infantil.

Uma das conseqüências imediatas dessa nova vinculação aconteceu na mudança da finalidade do ato educativo. Não é demais lembrar que educação infantil era concebida como uma prática responsável pelo desenvolvimento integral do indivíduo. Concepção fundamentada na psicogênese da criança.

Com o advento da educação de adultos enquanto prática educativa distinta da educação infantil eliminou-se o telos do “desenvolvimento” e incorporou-se o do “ajustamento social”. Nesse ínterim, observa-se o deslocamento do fundamento teórico situado no campo da psicologia para o da sociologia. Nessa óptica, a educação de adulto passou a representar uma espécie de socialização funcional, ou seja, de uma inserção do indivíduo adulto na sociedade sempre em conformidade com a ordem econômica, ideopolítica e sócio-cultural estabelecida ou a ser desenvolvida.

O ajustamento social do adulto imprimiu na concepção de sua atividade educativa uma forte dose de pragmatismo. Daí o caráter instrumental da alfabetização e da própria escolarização primária no sentido de funcionar como um requisito para a constituição de certas subjetividades: eleitor, trabalhador e cívico, por exemplo.

Na medida em que o fim último a ser alcançado era o atendimento das demandas advindas da organização societária brasileira o processo ensino-aprendizagem em si relacionado à apropriação do código escrito e do saber acumulado pela humanidade somente teria funcionalidade quando atendesse suas necessidades primária e imediata: aprender a ler e escrever para votar, habilitar-se profissionalmente para ocupar um lugar no mercado de trabalho, para ganhar dinheiro a fim de sustentar a família, para

alfabetizar o outro. Foi o que observamos, por exemplo, na organização do conteúdo programático da escola regimental e da escola de ensino supletivo.

Em face disso, emergiu o entendimento, equivocado por sinal, de que bastava para o adulto uma programação reduzida e um tempo escolar menor do que o convencional. De que era suficiente tão-somente alfabetizar-se, ou seja, ter um domínio relativo e precário da escrita, do cálculo de conhecimentos; ou somente concluir o ensino primário supletivo. Formação aligeirada e desqualificada que poderia ser ofertada a luz de candeeiro, conduzida por qualquer um, bastando que soubesse ler e escrever; realizada em qualquer lugar: em casa, numa igreja, numa fábrica, a sombra de uma árvore; e promovida mediante a estratégia de campanha e do voluntarismo.

O caráter instrumental da educação de adulto que circunscrevia sua atividade tão-somente a uma espécie de mecanismo de ajustamento social elidia a possibilidade enunciativa, presente na tríade discursiva analisada, relativa ao primado da educação como um direito social e, portanto, como um dispositivo social necessário ao desenvolvimento humano de cada indivíduo singular.

Afirmar que a dispersão enunciativa representa também a existência de uma heterogeneidade de maneiras de educar o adulto e de governá-lo significa dizer que a educação de adultos funcionava como um mecanismo de posicionamento do educando adulto a certas posições de sujeito.

A educação de adultos compartilhava a responsabilidade de formar o tipo de subjetividade necessária à ordem vigente: uma ordem sóciopolítica alicerçado no regime democrático e civilizado, uma ordem econômica imbuída do paradigma desenvolvimentista e nacionalista.

Ao entrelaçar analfabetismo e democracia, educação e desenvolvimento nacional, o discurso político republicano conferiu visibilidade a múltiplas posições de sujeitos, indiscutivelmente necessárias à sociabilidade dos países modernos e em processo de modernização: tornara-se imprescindível o cidadão, o letrado, o trabalhador qualificado e o indivíduo portador de consciência e atitude cívica.

### **Considerações finais**

Do exposto, assinalamos, em primeiro lugar, que a análise da particularidade dos discursos político, jurídico e educacional e do seu entrelaçamento nos permite compreender a criação de uma rede de enunciados possíveis, em torno da qual, ou a

partir da qual, certos objetos, séries de enunciados, temas e saberes sobre o educando adulto e a educação de adulto, foi produzida.

Portanto, nossa análise aponta para o fato de que, de um lado, o entendimento do enunciado da educação de adultos – e isso é um pressuposto extensivo a qualquer outro enunciado na perspectiva foucaultiana -, não pode ser compreendido profunda e objetivamente sem o conhecimento das múltiplas relações existentes entre ele e uma série de outros enunciados; e, sobretudo, que existe, no caso da particularidade da constituição do enunciado da educação de adultos, a predominância do político sobre os demais discursos.

De outro, que, nos anos 40, concluía-se certo circuito enunciativo capaz de conferir à educação de adultos uma enunciado educacional particular. O que demonstrava, ao fim e ao cabo, a existência de uma formação discursiva, isto é, um conjunto de enunciados a partir do qual se podia dizer, definir e circunscrever a educação de adultos como uma prática educativa específica destinada a um sujeito da aprendizagem também específico.

Em segundo lugar, nota-se que, no discurso republicano de então, a educação de adultos tinha a finalidade sóciopolítica de constituir sujeitos. A sua não assunção a categoria de letrado significava, como vimos, a exclusão da maioria da população brasileira à categoria social de eleitor, de trabalhador e de nacionalista. E, conseqüentemente, a não assunção do país a condição de país democrático, civilizado e desenvolvido.

Entretanto, parece-nos que a interpelação principal que o indivíduo adulto sofria nessa ordem discursiva se referia à posição de alfabetizado. Um conjunto de argumento fora apresentado para justificar esse enquadramento. O mais fundamental se assentava na assertiva de que essa posição padrão funcionava como pressuposto para a obtenção de outras posições: eleitor, trabalhador qualificado e pessoa cívica, por exemplo.

Essa dispersão de posições de sujeitos, na verdade, conforme o dissemos, era uma dispersão possível em torno de campo educativo determinado: o da educação de adulto, a quem caberia a tarefa sóciocultural de instituir, interpelando os indivíduos concretos, marcados pela exclusão social, a assumirem tais posições como suas e como certas e necessárias a sua existência enquanto cidadão, trabalhador e brasileiro.

Por último, parece-nos que se a década de 1930 representou um marco para a historiografia da educação de adultos no Brasil, no que tange a conquista do direito social referente à educação escolar primária, conforme prescreveu a Carta Magna de

1934, no seu art.150, parágrafo único, Letra “a”, declarando *o ensino primário integral gratuito de frequência obrigatória extensiva aos adultos*, a década 1940 representou, por sua vez, a consolidação a concepção de educação de adultos como uma modalidade de ensino distinta da infantil, portadora de uma identidade própria. É isso que, em última instância, quer dizer arqueologicamente o signo ‘educação de adolescentes e adultos analfabetos’, posteriormente substituídos por educação de adultos.

### **Referências**

AZEVEDO, Fernando. Introdução ao Manifesto de 1932. In: **A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações**. V. XVI, São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

**BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1891.

**BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1934.

**BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1937

**BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1946a.

**BRASIL**. Decretos militares n. 330 de 12 de abril de 1890.

**BRASIL**. Decreto n. 7.459, de junho de 1909.

**BRASIL**. Decreto n. 10.198, de abril de 1913.

**BRASIL**. Decreto n. 10.832, de março 1914.

**BRASIL**. Decreto n. 5.632, de 31 de dezembro 1928.

**BRASIL**. Exposição de motivos do Sr. Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, ao Presidente da República, Eurico Dutra. Rio de Janeiro, 11 de janeiro de 1947. Aprovado. Em 15/01/1947. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XI, n. 29, jul/ago., 1947c. p. 62-63.

**BRASIL**. Instruções aos Professores de Ensino Supletivo. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XI, n. 29, jul/ago, 1947d, p.62-88.

**BRASIL**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Decreto-lei n. 4.073, de 30/01/1942.

**BRASIL**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Decreto n. 8.529, de 2/1/1946b.

**BRASIL**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Decreto-lei n. 9.613, de 20/08/1946c.

**BRASIL.** Orgânica do Ensino Comercial. Decreto-lei n. 6.141, de 28/12/1943.

BRASIL. Portaria n.º 57, de 30 de janeiro de 1947. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XI, n. 29, jul/ago., 1947e, p. 70.

**BRASIL.** Reforma João Luiz Alves. Decreto n. 16.782-A, de 13/01/1925.

CARVALHO, José Murilo de. As forças Armadas na primeira república: o poder moderador. In: **História geral da civilização brasileira**. Tomo III – O Brasil republicano. 2º v. Sociedade e instituições (1889-1930). 3. ed., São Paulo: DIFEL, 1985, p. 181-234.

CHACON, Vamireh. **História dos Partidos Brasileiros**: discurso e práxis dos seus programas. 2. ed., Brasília: Editora Universitária de Brasília, 1985.

DI PIERRO, Maria Clara. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999, São Paulo: PUC, 2000. **Tese de doutorado**.

FAVERO, Osmar (Org.) **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2. ed., ver. ampl. São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 69-80.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1989.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, mai/ago, 2000 .

LOURENÇO FILHO, M. B. A Campanha de Educação de Adultos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XI, n. 29, jul/ago., 1947. p, 05-14.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na primeira república**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. p. 09-130.

ROCCO, Gaetana Maria Jovino Di. **Educação de adultos**: uma contribuição para seu estudo no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 1979