

AS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL¹

ADULT LITERACY CAMPAIGNS IN BRAZIL

LAS CAMPAÑAS DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN BRASIL

Márcia Cicci Romero², <https://orcid.org/0000-0002-0993-389X>Sônia Maria dos Santos³, <https://orcid.org/0000-0002-7217-1576>**Resumo:**

Este artigo apresenta um panorama histórico das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil. O objetivo é analisar a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, desde as raízes coloniais e o elitismo educacional do Império até o *status* de direito em 1988. A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica e pesquisa documental, ao mapear o papel do analfabetismo na restrição do voto (Lei Saraiva de 1891) e a busca republicana por um “novo cidadão” alfabetizado. O estudo aborda a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947) e da Campanha Nacional de Educação Rural (1948) e destaca o Movimento Brasileiro de Alfabetização (1967) – mais conhecido pela sua sigla, MOBRAL –, criticado por desvalorizar o docente. Compreende-se a persistência do analfabetismo como um desafio estrutural, apesar do avanço constitucional, de modo que se exigem políticas públicas de longo prazo e consistentes para erradicar a exclusão e aprofundar a democracia no País.

Palavras-chave: alfabetização de adultos; Educação de Jovens e Adultos; História da Educação; campanhas de alfabetização; MOBRAL.

Abstract:

This article presents a historical overview of adult literacy campaigns in Brazil. The objective is to analyze the trajectory of Youth and Adult Education, from the colonial roots and educational elitism of the Empire to the status of law in 1988. The methodology used is literature review and documentary research, mapping the role of illiteracy in restricting voting (Saraiva Law of 1891) and the republican search for a literate "new citizen". The study addresses the creation of the Campaign for Education of Adolescents and Adults (1947) and the National Campaign for Rural Education (1948) and highlights the Brazilian Literacy Movement (1967) - better known by its acronym, MOBRAL -, criticized for devaluing the teacher. The persistence of illiteracy is understood as a structural challenge, despite constitutional progress, so that long-term and consistent public policies are required to eradicate exclusion and deepen democracy in the country.

Keywords: adult literacy; Youth and Adult Education; History of Education; literacy campaigns; MOBRAL.

¹ Este artigo é oriundo da tese de doutorado *As campanhas de alfabetização de adultos no Brasil: vivências e experiências no Triângulo Mineiro (1947-1985)* (Romero, 2026).

² Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; marciacromero@yahoo.com.br

³ Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; soniaufu@gmail.com

Resumen:

Este artículo presenta un panorama histórico de las campañas de alfabetización de adultos en Brasil. El objetivo es analizar la trayectoria de la Educación de Jóvenes y Adultos, desde las raíces coloniales y el elitismo educativo del Imperio hasta el status de derecho en 1988. La metodología utilizada es la revisión bibliográfica y la investigación documental, al mapear el papel del analfabetismo en la restricción del voto (Ley Saraiva de 1891) y la búsqueda republicana por un "nuevo ciudadano" alfabetizado. El estudio aborda la creación de la Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos (1947) y de la Campaña Nacional de Educación Rural (1948) y destaca el Movimiento Brasileño de Alfabetización (1967) - más conocido por su sigla, MOBRAL -, criticado por devaluar al docente. Se comprende la persistencia del analfabetismo como un desafío estructural, a pesar del avance constitucional, por lo que se requieren políticas públicas de largo plazo y consistentes para erradicar la exclusión y profundizar la democracia en el país.

Palabras clave: alfabetización de adultos; Educación de jóvenes y adultos; Historia de la educación; campañas de alfabetización; MOBRAL.

Introdução

A história da educação brasileira é marcada pela negligência com a escolarização de adultos, cujos índices de analfabetismo ainda obstruem a cidadania plena. Este artigo busca superar a linearidade descritiva da historiografia tradicional para questionar: em que medida as campanhas de alfabetização no Brasil serviram mais à legitimação de projetos de Estado do que à inclusão social? O objetivo é analisar a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA), das raízes imperiais à *Constituição de 1988* (Brasil, 1988), sob a ótica das disputas ideológicas e do controle político. A relevância do estudo reside em conectar as políticas educacionais à restrição do direito ao voto e ao poder, preenchendo lacunas sobre a descontinuidade dessas ações.

A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica e a pesquisa documental. O *corpus* compreende documentos oficiais – como o Ato Adicional de 1834, formalmente instituído como *Lei n.º 16, de 12 de agosto de 1834* (Brasil, 1834); o *Decreto n.º 3.029, de 9 de janeiro de 1881* (Brasil, 1881), conhecido como Lei Saraiva; e a *Constituição de 1988* (Brasil, 1988) – e bibliografia especializada como Saviani (2008, 2017), Paiva (1973), entre outros, selecionados por sua representatividade nacional. A análise organiza-se em blocos cronológicos orientados por quatro eixos: político-ideológico, pedagógico, sociocultural e institucional. Sustenta-se a tese de que as campanhas, sob o discurso da modernidade, funcionaram como mecanismos de modernização conservadora e controle social.

De acordo com o artigo de Sousa e Silveira (2021), intitulado “As campanhas de alfabetização para a educação de jovens e adultos no Brasil: uma revisão histórica”, desde a década de 1980 surgiram diversos estudos sobre alfabetização que influenciaram mudanças significativas nas séries iniciais. Entretanto, no contexto da EJA, as políticas educacionais continuam centradas em campanhas de alfabetização. As autoras destacam que historicamente as campanhas de alfabetização no Brasil têm sido caracterizadas por iniciativas pontuais e descontínuas, muitas vezes influenciadas por agendas políticas de curto prazo. Isso contrasta com a necessidade de políticas educacionais mais consistentes e de longo prazo para enfrentar os desafios estruturais da alfabetização de adultos no País. Além disso, Sousa e Silveira enfatizam que as taxas elevadas de analfabetismo persistem, especialmente na Região Nordeste, onde o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registrou cerca de 13,9% da população analfabeta em 2019, destacando uma realidade que os dados nacionais frequentemente mascaram. As autoras questionam as razões pelas quais muitos alunos não prosseguem em seus estudos, diante das altas taxas de analfabetismo ainda presentes. A falta de escolarização, especialmente a alfabetização, e o analfabetismo funcional continuam a ser fatores que impactam negativamente o desenvolvimento individual e a qualidade de vida.

As raízes do elitismo: da catequese jesuítica ao Império

Historicamente, a educação de adultos no Brasil remonta à Colônia, com iniciativas dos jesuítas que visavam principalmente à catequese e à preparação para o trabalho escravo, em contraste com a EJA moderna, que busca alfabetizar e escolarizar adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade apropriada. A EJA surge no contexto da educação popular, com o objetivo de promover a formação das camadas populares.

A Reforma Couto Ferraz, instituída pelo *Decreto n.º 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854* (Brasil, 1854), evidenciou a urgência da alfabetização de adultos, embora limitada pela carência docente. Com a abolição, o subdesenvolvimento passou a ser debitado à falta de instrução, justificando a exclusão política do iletrado. Na década de 1920, sob o viés liberal e industrializante, o combate ao analfabetismo tornou-se prioridade nacional. Consolidou-se ali uma visão meritocrática e utilitarista: o sujeito era responsabilizado por sua escolarização, tida como requisito para a produtividade e o progresso do País.

Nesse período, a educação de adultos revela-se como um mecanismo de exclusão institucionalizada. A exigência da alfabetização para o exercício do voto, consolidada pela Lei Saraiva (Brasil, 1881), transformou o acesso às letras em um filtro de cidadania. O Estado agiu de forma omissa, tratando o analfabetismo não como um direito social violado, mas como uma incapacidade individual que justificava a marginalização política das massas.

O “entusiasmo pela educação” e a construção da identidade nacional (Era Vargas)

Com o governo de Getúlio Vargas, surgiram campanhas como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em busca de instituir um senso de civismo e valores que contribuíssem para uma nova identidade nacional.

A análise das campanhas de alfabetização no Brasil deve ser lida sob chaves analíticas que ultrapassam a cronologia dos fatos. Primeiramente, destaca-se a relação entre Estado e modernização, em que a educação foi utilizada para moldar uma identidade nacional produtiva, muitas vezes em detrimento da formação crítica. Em segundo lugar, emerge o controle político via alfabetização, evidenciado pela barreira do voto para analfabetos, o que transformou a instrução em um filtro de acesso à cidadania. Por fim, observa-se o fenômeno das campanhas como política descontínua, em que iniciativas emergenciais e pontuais substituíram o que deveriam ser políticas de Estado permanentes, resultando em projetos interrompidos a cada mudança de agenda governamental.

Os primeiros alfabetizadores do Brasil foram os jesuítas, que chegaram no País em 1549, com a finalidade de alfabetizar os indígenas adultos. O trabalho dos jesuítas teve seu começo com a catequese e, em seguida, passou à educação, que englobava o ato de ler e escrever. No ano de 1759 os jesuítas são expulsos do Brasil, e essa responsabilidade passa a ser do Império. Segundo Strelhow (2010), a educação brasileira foi historicamente marcada pelo elitismo e pelo monopólio do conhecimento formal pelas classes dominantes. As aulas régias da política pombalina priorizavam filhos de colonizadores, excluindo negros e indígenas.

Em 1822, logo após a Proclamação da Independência, o imperador viu a necessidade de implantar uma Constituição e leis específicas para a instrução pública, para que a educação pública fosse inserida no Brasil. Segundo Saviani (2008), Condorcet explana que a instrução é

imprescindível para que os erros possam ser evitados, como também é um pré-requisito para a liberdade. O autor acrescenta:

Além de necessária, a instrução deve ser pública, pois ela diz respeito ao exercício da soberania, sendo, assim, uma questão de liberdade pública e não de liberdade privada. Sem ela o novo soberano, o povo, não pode exercer a soberania. Cabe, portanto, ao poder público garantir sua homogeneidade, desenvolvê-la e protegê-la (Saviani, 2008, p. 121-122).

A instrução primária gratuita a todos foi outorgada pelo imperador em 25 de março de 1824 por meio da *Constituição Política do Império do Brasil* (Brasil, 1824).

Havia um ensino básico para todos, e o ensino da leitura, da escrita e dos outros conhecimentos era visto como primordial para que um cidadão conseguisse desempenhar as suas atribuições em sua função no trabalho. Embora houvesse esse ensino primordial, fica claro que a educação para a classe trabalhadora deveria ser de uma forma e para a elite deveria ser de outra.

Conforme aponta Strelhow (2010), embora a *Constituição de 1824* (Brasil, 1824) tenha ensaiado uma universalização do ensino primário, tal promessa não se concretizou na prática, revelando o abismo entre a legislação e a realidade brasileira. Essa negligência histórica demonstra que a educação nunca foi pensada como um direito de fato para as classes populares, mas sim como uma concessão precária. O autor reforça que a educação de adultos da época era pautada por um viés missionário, tratando o educando não como cidadão, mas como um ser “perigoso” a ser domesticado pela caridade das elites.

Em contrapartida, a *Lei de 15 de outubro de 1827* (Brasil, 1827) instituiria a criação de “Escolas de Primeiras Letras”. Trata-se de lei muito importante, visando às ideias iluministas que estavam em alta, a fim de garantir que as luzes seriam derramadas na população, o que era imprescindível para que a modernidade ganhasse espaço e a ignorância fosse deixada no passado. Nessa época estava em vigor o ensino mútuo, método de ensino em que não se admitiam conversas, visto que, para Lancaster, que o tinha elaborado, era impossível falar e aprender ao mesmo tempo. O ensino mútuo, ou método lancasteriano como ficou conhecido, baseava-se em solicitar aos alunos mais adiantados que fossem assistentes do professor em salas com número elevado de alunos. Não era dispendioso aos cofres públicos e se tornou oficial a partir de 1827.

De acordo com Saviani (2017), a oficialização do método de ensino mútuo pela Lei das Escolas de Primeiras Letras de 1827 marcou uma tentativa de expansão educacional pautada pela hierarquia e pelo controle. Ao utilizar alunos monitores para gerir classes numerosas sob a supervisão rígida de um mestre em posição de destaque, o sistema priorizava a ordem em detrimento da aprendizagem real. Essa estrutura revela que a origem da escola pública brasileira não visava à emancipação do sujeito, mas sim à criação de um ambiente de vigilância constante, onde o aluno era apenas uma peça em uma engrenagem de produtividade barata e disciplinadora.

Nesse início de Brasil, a religião oficial era a Católica, aberta a conciliar as novas ideias de derramamento das luzes com as antigas tradições. Nesse ensino público, com influência da religião oficial, foram acrescentados ao currículo os princípios e a doutrina do catolicismo. No ano de 1834, o governo desincumbiu-se de administrar as escolas primárias e secundárias, ao delegar essa atribuição ao governo provincial, consequência da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império.

O método lancasteriano ou mútuo não teve êxito. A ineficácia do ensino mútuo deveu-se, conforme aponta Aranha (2006), à inadequação dos prédios improvisados, à falta de recursos básicos e às condições precárias de trabalho e preparo do corpo docente da época. A autora menciona que os professores não estavam bem preparados. Mais tarde, seria uma exigência nos grupos escolares que os profissionais tivessem formação adequada e estivessem qualificados.

O novo método de ensino implantado foi o simultâneo, que tinha como princípio ensinar por intermédio da prática. Ele foi inserido por meio da Reforma Couto Ferraz ou Regulamento de 1854 (Brasil, 1854), que tinha como objetivo obter a obrigatoriedade da instrução pública provincial – assim, as famílias que não matriculassem os seus filhos teriam de arcar com uma punição. É nesse momento que o Brasil começa a esboçar um sistema nacional de ensino. Couto Ferraz acreditava que as Escolas Normais eram muito caras ao governo, além de serem inúteis em relação ao ensino. Assim, a sua reforma sugeria que as Escolas Normais fossem substituídas pelos professores adjuntos, ou seja, aqueles profissionais que ministrariam aulas por meio do ensino simultâneo.

O curto período da reforma eleitoral de introdução do voto direto no Império, que vai do final de 1878 a início de 1881, travou-se intenso debate entre os liberais a respeito do voto dos analfabetos. O exame atento dos debates

parlamentares havidos nesse período, numa Câmara toda ela liberal, ajuda a entender como se deu a mudança de significado do termo “analfabetismo” (Ferraro, 2014, p. 68- 69).

Mais tarde, as pessoas que não estavam alfabetizadas somente serviriam para somar votos aos que estavam no poder, uma vez que estava sendo considerado “alfabetizado” um indivíduo que apenas sabia escrever seu nome.

Segundo Strelhow (2010), a *Constituição Republicana de 1891* institucionalizou a exclusão ao vincular o direito ao voto à alfabetização e à posse de bens, sufocando qualquer tentativa de democratização real. Esse retrocesso histórico evidencia que a República brasileira não nasceu para o povo, mas como um arranjo de elites. Ao transformar o analfabetismo em barreira legal para a cidadania, o Estado não apenas ignorou sua dívida educacional, como também usou a própria negligência para impedir que as camadas populares participassem das decisões do País.

A alfabetização como filtro de cidadania: A Lei Saraiva e a República

Silva (2015) relata que no ano de 1881 foi aprovada a Lei Saraiva, que não incluía as pessoas analfabetas naquelas que tinham direito de votar nas eleições. Além disso, a autora cita Saviani (2008), quando ele afirma que o intelectual Rui Barbosa foi apoiador da nova lei, pois, para ele, ela acarretaria o interesse dos analfabetos brasileiros em votar, e para que isso se concretizasse eles deveriam procurar a instrução pública e consequentemente o governo propiciaria a abertura de escolas. No entanto, a lei não ajudou os analfabetos como Rui Barbosa almejava, pelo contrário, reforçou a sua exclusão perante a sociedade.

A Reforma Leôncio de Carvalho – instituída em 1879 por meio do *Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879* (Brasil, 1879) – defendia a ideia de que o ensino primário e o secundário seriam livres no município da corte, enquanto o Ensino Superior somente vigoraria caso a moralidade e a higiene estivessem em vigor, visto que o higienismo passa a ganhar espaço e importância. Saviani (2008) afirma que, segundo José Gonçalves Gondra, a educação era um remédio eficaz contra as mazelas da sociedade e que as escolas eram a única ferramenta que poderia livrar a sociedade do analfabetismo, levando luzes e combatendo a ignorância. Em relação a essa reforma, Paiva (1973, p. 71) esclarece que era

[...] obrigatório o ensino entre 7 e 14 anos, eliminando a proibição quanto aos escravos. Preconizava a criação de escolas noturnas para evitar a improvisação de professores, estabelecendo ainda que o Governo Central poderia criar ou auxiliar escolas normais nas províncias, bem como cursos para o ensino primário de adultos analfabetos.

A Reforma Leôncio de Carvalho (Brasil, 1879) regulariza o funcionamento das Escolas Normais e mantém a obrigatoriedade do ensino primário, compreendendo a idade dos 7 aos 14 anos. Como na Reforma Couto Ferraz (Brasil, 1854), considerava as Escolas Normais ineficazes, e a partir de então um novo método entrou em vigor: o de lição das coisas ou intuitivo. Segundo Souza (2017), o ensino intuitivo privilegiava a percepção sensorial e a indução, propondo que a aprendizagem ocorresse do conhecido para o desconhecido, em oposição ao modelo dedutivo baseado meramente na memória.

Esse método começou a se propagar graças à Revolução Industrial do século XVIII e metade do século XIX, pois foi propiciada a confecção de materiais didáticos que servissem de suporte ao novo método. Assim, as professoras passaram a atribuir relevância ao material pedagógico – manuais e livros criados justamente para orientar seu trabalho dentro da sala de aula. Esse método esteve presente durante a Primeira República.

No século XIX, com o avanço dos censos demográficos, o Brasil Império destacou-se negativamente pelos altos índices de analfabetismo. Diante disso, a reforma do voto direto utilizou a incapacidade de ler e escrever como critério de exclusão eleitoral, estigmatizando o povo (Ferraro, 2014).

Na nova realidade, em 1889, o Brasil República estava em busca de seu novo cidadão, aquele que deveria adequar-se à modernidade – e, para isso, saber ler e escrever era fundamental, independentemente da classe social. Com o novo século, o XX, a sociedade queria expurgar o seu mal: o analfabetismo. A culpa de o País não estar se desenvolvendo estava sendo atrelada às pessoas analfabetas. Com o advento da República, a alfabetização deixou de ser uma prática doméstica e assistemática para tornar-se o pilar de um projeto de modernização nacional. Conforme observa Mortatti (2006), essa transição institucionalizou o ensino da leitura e da escrita como saberes técnicos e escolarizados, exigindo uma estrutura profissionalizada. Essa mudança reflete a tentativa do Estado de converter a educação em um instrumento de controle e desenvolvimento, elevando a escola ao papel de agente civilizador indispensável para o novo ideal de cidadania.

Diante desse cenário foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, no ano de 1915. O processo de modernização da sociedade brasileira foi altamente divulgado e colocado em ação no século XX. Várias reformas foram implantadas na instrução pública com o intuito de fomentar a educação pública. Nesse século a educação primária paulista foi redefinida a partir dos pressupostos da Escola Nova.

Sob esse viés, no ano de 1850 a *Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850* (Brasil, 1850), conhecida como Lei de Terras, foi aprovada no Brasil, como também o fim do trabalho escravo, o que abria portas para que os imigrantes substituíssem a mão de obra escrava nas lavouras de café. Essa lei tratava da proibição de compra de terras para indivíduos que não fossem já proprietários. Durante a Primeira República e até o final da década de 1860, o País enfrentava um novo dilema: a substituição da mão de obra escrava pelo trabalho assalariado. Nessa época, o principal produto que dominava a economia era o café. Assim, a educação ganha um novo papel, pois, para que os proprietários de terras não tivessem perdas em suas produções, era preciso instruir o seu novo empregado. Nesse contexto o governo passa a organizar o seu sistema de ensino.

À vista disso, a educação ganha mais espaço para que fosse organizada no País. Nesse sentido, em São Paulo essa oportunidade de regularizar a educação acontece e surgem os grupos escolares. Essa “regularização” ficou conhecida como uma reforma da instrução pública do ensino primário. Os grupos escolares consistiam em “escolas modelares onde era ministrado o ensino primário completo com um programa de ensino enriquecido e enciclopédico utilizando os mais modernos métodos e processos pedagógicos existentes na época” (Souza, 1998, p. 16).

Em Minas Gerais os grupos escolares representavam tudo aquilo de mais moderno que existia. Martins e Santos (2011, p. 214) relatam que

[...] os grupos escolares instituídos no Brasil e em Minas Gerais resultaram do fortalecimento do pensamento republicano na educação escolar e representaram a ruptura de um modelo educacional oferecido pelo império brasileiro; a implantação de uma nova modalidade escolar; a esperança e a confiança em um futuro melhor, mediante a transformação da sociedade a partir da formação do indivíduo, por meio de uma nova escola.

Na data de 30 de dezembro de 1892 ocorreu a reforma geral da instrução pública paulista. O seu foco era no ensino primário e a grande novidade eram os grupos escolares, que também ficaram conhecidos como escolas graduadas.

O crescimento urbano e a expansão do ensino demandavam prédios escolares próprios e bem localizados. Essas instituições, situadas no centro da cidade, visavam dar visibilidade à educação e integrar os alunos ao ambiente urbano (Buffa; Pinto, 2002 *apud* Gatti; Inácio Filho; Gatti Júnior, 2015).

Os grupos escolares possuíam construções próprias para o seu funcionamento, o que a escola unitária não tinha. Após a criação dos grupos escolares, as escolas isoladas foram sendo vistas como escolas primárias rurais. O sentimento de nacionalismo e patriotismo já estava sendo cultivado com a construção dos grupos escolares, que também deveriam estar de acordo com o higienismo – essas características eram primordiais para o afastamento da ruralidade e do subdesenvolvimento:

A necessidade de suprir o atraso em relação às grandes metrópoles, também fez com que o Brasil pensasse em projetos arquitetônicos e de urbanização que pudessem substituir as características rurais daquela época. Nessa perspectiva, a construção de edifícios monumentais, a pavimentação de ruas e os projetos de higienização tornaram-se muito importantes (Gatti; Inácio Filho; Gatti Júnior, 2015, p. 147).

Os profissionais que iriam trabalhar nos grupos escolares deveriam ser bem-preparados e o ensino deveria ter como princípios o conhecimento científico e a razão. Sob essa ótica, no ano de 1899 o ensino religioso é excluído das escolas públicas, ou seja, dez anos após a Proclamação da República, a separação entre o Estado e a igreja e a dissolução do regime do padroado.

Na segunda metade do século XIX havia três mentalidades: a tradicional, a liberal e a cientificista. Essas duas últimas estavam imbuídas pela ideia do Estado laico, da cultura e da educação.

Conforme Magalhães (2014), a alfabetização de adultos consolidou-se historicamente por meio de estratégias emergenciais, como campanhas e cursos breves, culminando no conceito de alfabetização funcional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no século XX, que priorizava um letramento técnico voltado ao trabalho.

Esse foco no “mínimo necessário” revela que a educação de adultos foi frequentemente reduzida a uma formação utilitarista e aligeirada, servindo mais aos interesses de produtividade econômica do que ao pleno desenvolvimento da cidadania.

A organização do sistema de educação brasileiro encontrou dificuldades, principalmente em relação às condições materiais e à mentalidade pedagógica. Para que a reorganização do caráter nacional e do “sentimento nacional” ganhasse vida, foi definido que a educação cívica, a do caráter e a física teriam espaço no currículo; e que seria a mulher a figura de professora que ficaria encarregada de ministrar aulas.

Cerca de 72% da população brasileira era analfabeta em 1920. Assim, na década seguinte, precisamente em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação, que trazia a educação primária pública como integral, obrigatória e gratuita às pessoas adultas. Esse plano foi a primeira tentativa voltada à educação própria de jovens e adultos. Em 1938 o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) é criado e, como resultado de seus estudos, em 1942 é criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, com o objetivo de estabelecer o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, esse fundo foi regularizado, atribuindo cerca de 25% de seus recursos exclusivamente para a educação de jovens e adultos. Assim, nas décadas de 40 e 50 a educação específica para jovens e adultos foi amplamente debatida como uma prioridade (Strelhow, 2010).

Sampaio Dória⁴ promove uma reforma para que o analfabetismo seja eliminado. Não bastava eliminar, ele precisava saber onde se encontravam essas pessoas, para que novas escolas fossem criadas. Washington Luís, presidente do Brasil de 1926 a 1930, é quem vai incumbi-lo da responsabilidade de aniquilar o analfabetismo no Brasil. Para que a reforma tivesse início, convida Lourenço Filho⁵ para participar da missão, e nessa perspectiva a Lei n.º 1.750 – que criaria uma escola unicamente para alfabetizar – foi sancionada em dezembro de 1920. A Reforma de 1920 em São Paulo, conforme descreve Monarcha (2010), tentou combater os alarmantes índices de analfabetismo por meio de uma “escola de tipo novo”, que reduzia o curso primário para 2 anos e flexibilizava exigências para ampliar matrículas. Apesar de o

⁴ Antônio de Sampaio Dória foi um influente jurista, intelectual da Liga Nacionalista e professor de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica. Destacou-se como um dos principais ideólogos e reformadores da educação pública paulista, dedicando sua trajetória a combater o analfabetismo, reestruturar a formação de professores e modernizar a gestão do ensino no País.

⁵ Manuel Bergström Lourenço Filho foi um educador e pedagogo brasileiro conhecido sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova.

recenseamento escolar da época revelar que 80% da população brasileira era iletrada, os princípios de gratuidade e obrigatoriedade permaneciam no papel. Essa reforma exemplifica uma modernização conservadora: em vez de investir na qualidade e na expansão real do ensino, o Estado optou por simplificar a estrutura escolar para produzir estatísticas de progresso mais favoráveis, mantendo a exclusão educacional sob uma nova roupagem institucional.

Sampaio Dória estabeleceu uma escola primária cuja primeira etapa teria dois anos e seria laica, gratuita e obrigatória a todos os cidadãos. Foi nessa Reforma (1920-1924) que as escolas reunidas se alastraram pelo País. Apesar da reforma, o recenseamento escolar de 1920 ainda apontava elevados índices de analfabetismo no estado de São Paulo. O autor Monarcha (2010) enfatiza que para que o analfabetismo fosse combatido com êxito, era necessário cultivar o sentimento de patriotismo e nacionalismo, que seria semeado com a criação da Liga Nacionalista de São Paulo, com a participação de diretores e professores.

O nome de Lourenço Filho foi levado para o Ceará no ano de 1922 por Gustavo Kuhlmann. Ele é convidado a ministrar aulas na Escola Normal em Fortaleza, CE. Seguindo o modelo paulista de educação, ele também é convidado por Justiniano Serpa para atuar como diretor geral da reforma da educação. Assim, uma nova escola modelo é implantada, utilizando materiais didáticos produzidos por Lourenço Filho:

Após o trabalho de recenseamento no Ceará, em que se identificou a quantidade de crianças fora da escola, bem como as distâncias entre elas e os estabelecimentos mais próximos, Lourenço Filho observou que apenas 12% das crianças em idade escolar frequentavam as salas de aula. Após um ano de trabalho, 22% do público estava matriculado. Embora os números ainda pareçam incipientes em comparação aos dados atuais, é preciso considerar que, em relativamente pouco tempo, a reforma promoveu um grande avanço no número de matrículas e na frequência escolar (Silva, A. T., 2019, p. 27-28).

Esse movimento acarretou o crescimento dos grupos escolares. Assim como em São Paulo, em Fortaleza Lourenço Filho carregou o emblema da Liga Nacionalista de São Paulo, que enfatizava a erradicação do analfabetismo.

A Associação Brasileira de Educação (ABE) surge em 1924. Ela constituiu-se em um órgão apolítico e laico que convocava admiradores das novas ideias de educação, não levando em consideração a religião e as questões filosóficas e políticas. Um dos principais assuntos debatidos dentro dessa associação era o analfabetismo e o que poderia ser feito para que ele fosse

eliminado. Entendia-se que o indivíduo analfabeto deveria contribuir para que o País conseguisse se desenvolver e seria somente o alfabetizando que se garantiria tal feito. Getúlio Vargas acreditava que era esse órgão que o ajudaria a regulamentar a sua política educacional.

A importância dos exames nos primeiros anos da República era utilizada como uma ferramenta para divulgar a escola pública entre a população.

Foi a Reforma Francisco Campos que oportunizou a visão da educação como uma questão nacional, com a preocupação do governo voltada para todos os seus níveis e modalidades.

Em 1930, a disputa entre os renovadores da educação e a Igreja Católica acontece. Nesse mesmo ano, durante o governo de Getúlio Vargas, é criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, com Francisco Campos como ministro. No ano de 1931, Francisco Campos baixa sete decretos, um conjunto que mais tarde ficaria conhecido como a Reforma de Francisco Campos. Apesar de o ensino religioso ter sido excluído em 1899, o *Decreto n.º 19.941, de 30 de abril de 1931* (Brasil, 1931) – um dos sancionados por Francisco Campos –, vai inseri-lo no currículo durante a República, tendo em vista que foi solicitado por obstinação da Igreja Católica. Para alcançar a modernidade, era preciso investir na educação, para que os indivíduos que não eram instruídos saíssem da ignorância e se tornassem esclarecidos. A criação da ABE atraiu novos simpatizantes das novas ideias pedagógicas. Nessa perspectiva, no ano de 1937 tem início o Estado Novo, cujo objetivo era incutir o nacionalismo e o patriotismo na população.

O fenômeno conhecido como “entusiasmo da educação” ocorreu na segunda década do século XX, principalmente, devido à Primeira Guerra Mundial, evento que despertou no País o nacionalismo. Além disso, os Estados Unidos divulgaram uma lista dos países com altos índices de analfabetismo e o Brasil estava em primeiro lugar. Era necessário combater o analfabetismo, uma vez que este poderia prejudicar o nacionalismo, e sobretudo o País seria visto com maus olhos perante os demais. É nesse momento que o governo passa a se movimentar para organizar a instrução para o povo, em razão de, nesse período, não haver profissionais qualificados e habilitados para exercer o magistério (Paiva, 1973).

O “entusiasmo pela educação” representava uma preocupação quantitativa com a rápida expansão do ensino, voltada para eliminar o analfabetismo por meio de sistemas e programas paralelos, sem considerar a qualidade. Surgido na década de 1910, em meio ao avanço do industrialismo e à necessidade de ampliar as bases eleitorais, esse movimento via na instrução elementar uma forma de aumentar o número de votantes. Seu traço mais marcante foi a crença

de que a educação, percebida como o principal problema nacional, seria capaz de solucionar os demais desafios do País (Paiva, 1973).

Nesse sentido, para que o Brasil pudesse se desenvolver, investir na educação da população seria inevitável e um assunto de caráter urgente. A sociedade atrelava a ideia de o País não conseguir se desenvolver ao “analfabeto” – e assim internalizava um preconceito. Para que pudesse participar das “nações de cultura”, a imagem do País precisava ser melhorada, e investir na educação estava intrinsecamente ligado à ideia de progresso – e parecia ser a ferramenta que acarretaria a solução de todos os problemas.

Francisco Campos atuava como ministro da Justiça e foi ele quem elaborou a nova Constituição do Brasil. Nesse período, Gustavo Capanema ficou responsável por organizar alguns setores, entre eles a educação e a cultura – e, para isso, estava seguindo os novos pressupostos de modernização da sociedade, tendo como simpatizantes Edgard Roquette-Pinto, Lourenço Filho, entre outros. Dessa forma, o INEP é criado e Lourenço Filho recebe o convite para ser o diretor da instituição. O Estado Novo trouxe como inovação “[...] os fundamentos da educação educacional com a decretação das leis orgânicas, que norteariam o ensino industrial, secundário, comercial, primário, normal e agrícola até 1961, data de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Monarcha, 2010, p. 91).

No ano de 1946 Lourenço Filho vai focar novamente em ações contra o analfabetismo. Nesse ano ele assume a direção do Departamento Nacional de Educação (DNE), para colocar em prática suas ideias e propostas para alfabetizar a população. Uma de suas ideias foi a cartilha de alfabetização intitulada de “Ler”, cujo método era o silábico, alcançando o total de 5 milhões de exemplares vendidos. É nessa condição que um documento de regalias à educação privada é criado: o *Substitutivo Carlos Lacerda*. Os renovadores, contrariados, criam mais um documento para defender a escola pública, que mais tarde, em 1959, iria ser chamado de *Manifesto dos Pioneiros: Mais uma vez convocados*. Com esse segundo documento, a *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961* (Brasil, 1961) – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira –, seria promulgada em 1961.

O conflito da Igreja Católica com os renovadores eclodiu na IV Conferência Nacional de Educação e o rompimento aconteceu em 1932, com a publicação do *Manifesto do Pioneiros da Educação Nova*. Em consequência dessa briga, a Igreja Católica sai da ABE e no ano seguinte, em 1933, funda a Confederação Católica Brasileira de Educação.

Lourenço Filho, autor do livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, foi o intelectual que descobriu a psicologia infantil. É importante falar sobre esse intelectual, tendo em vista que ele foi um dos principais educadores que colaborou para melhorar e modificar a educação no século XX. Para alavancar o País, era necessário que a escola fosse laica, obrigatória, pública e gratuita. No ano de 1916 Sampaio Dória vai notar Lourenço Filho, uma vez que este tinha se mudado para São Paulo havia pouco para prosseguir com seus estudos na Escola Normal da Praça da República. Lourenço Filho atuou como professor em Escolas Normais a convite de Sampaio Dória.

É Fernando de Azevedo⁶ que vai liderar uma reforma com os princípios da Escola Nova. Para ele, foi em 1937, com a Constituição, que a questão da educação e da cultura atingiu o seu clímax.

Outro grande intelectual que também estava envolvido com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932 é Anísio Teixeira. Anísio se aproveitou da Escola Normal para transformá-la em uma escola de professores, como uma escola de experimentação. Para esse educador, a educação era a ferramenta que propiciaria uma revolução no País.

O documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* propunha uma educação gratuita, laica e obrigatória a todos os cidadãos, baseada no princípio de “única”, no qual a educação seria igual para todos. Esse documento, como doutrinário, foi pautado nos princípios da Educação Nova, que defendiam a escola pública, e englobava da Educação Infantil ao ensino universitário.

Dessa forma, em 1947, o Departamento Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação e Saúde, criou o Serviço de Educação de Adultos (SEA), com o intuito de orientar a coordenação geral dos trabalhos e planos anuais do ensino supletivo. Nesse mesmo ano, foi também lançada no país a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (Silva, C. C. J. da, 2019, p. 44).

No cenário de 1947 surge a CEAA, uma campanha do governo, advinda do Ministério da Educação e Saúde, cujo objetivo era alastrar a educação para aqueles não letrados, tanto das áreas urbanas como das rurais. Lourenço Filho atuou como diretor dessa campanha – cujo ponto principal propulsor era o movimento da Escola Nova – de 1947 a 1950. Cuba (2019, p. 307-308) esclarece:

⁶ Fernando de Azevedo foi um educador, figura central na história da educação brasileira. Era defensor de uma educação pública, gratuita e laica em todos os seus níveis, considerando-a um dever do Estado e um direito do cidadão.

A CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em vigor de 1947 a 1963, no Brasil, foi iniciativa do Ministério da Educação e Saúde e funcionou num esquema de cooperação entre União, Estados, Territórios e Municípios. Os Estados e Territórios deveriam providenciar a inscrição do maior número possível de alunos, recrutar docentes, supervisionar o ensino e instalar as salas de aula necessárias. O chamado para adolescentes e adultos era realizado através de jornais impressos e estações de rádio, além da utilização de cartazes nos municípios brasileiros. A Campanha previa a alfabetização de adolescentes e adultos em três meses, o curso primário inteiro em dois períodos de sete meses.

A população da zona rural estava migrando para a área urbana, e para que o processo de industrialização e urbanização obtivesse êxito, era necessário que essas pessoas, principalmente advindas da zona rural, fossem alfabetizadas, para que o País, assim, conquistasse de fato sua tão sonhada modernidade e conseguisse se desenvolver. A campanha, além da ajuda do governo, também tinha apoio das instituições privadas. O material didático seria padronizado para que pudesse ser disponibilizado em todo o País.

Além da CEAA, Lourenço Filho promoveu uma segunda campanha no ano de 1948, conhecida como CNER:

Uma das metas da nova campanha não era somente oferecer alfabetização as pessoas da roça, aos excluídos, mas sobretudo, transformar sua realidade socioeconômica, proporcionando condições de saúde, trabalho e produção, tendo em vista, que se a população é instruída, bem informada, ela pouco adocece. O trabalho e produção estão ligados diretamente ao fator de sobrevivência das pessoas que estavam precisando ser alfabetizadas (Lopes; Silvana; Damasceno, 2016, p. 154).

Essa segunda campanha tinha mais recursos financeiros para que fosse bem trabalhada. Assim, a população que se beneficiaria dela não somente seria alfabetizada, já que os profissionais que foram contratados para trabalhar, além de alfabetizar, também estariam imbuídos da atribuição de educar.

As campanhas das décadas de 1940 e 1950 marcam a transição para uma modernização conservadora. Sob a influência da UNESCO e do contexto desenvolvimentista, o analfabetismo passou a ser visto como “atraso” que impedia o progresso econômico. Todavia, a estrutura dessas campanhas (CEAA e CNER) ainda mantinha um caráter assistencialista e descontínuo,

buscando integrar o trabalhador ao mercado sem, contudo, promover uma ruptura com as estruturas de poder vigentes.

A CNEA foi a terceira campanha feita nos anos 50 cujo objetivo era erradicar o analfabetismo e debater sobre o assunto da alfabetização de jovens e adultos. Essa campanha também defendia que, se a pessoa estava alfabetizada, ela consequentemente teria grandes chances de mudanças de vida, considerando que nessa época o crescimento e desenvolvimento do Brasil estava no seu auge.

A partir daqui o educador Paulo Freire se torna relevante com o seu método de alfabetização que pressupunha instigar em seus alunos o pensamento crítico. O docente passa a ter destaque no ano de 1964, quando foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, cujos programas de alfabetização estariam sob a sua liderança. O seu pensamento e suas ações tiveram início nas décadas de 50 e 60 no Nordeste, justamente em um período crítico da política brasileira que acarretou o golpe militar em 1964. Durante o regime militar instaurado no período de 1964 a 1985, com Paulo Freire exilado, um novo projeto de alfabetização passa a vigorar. Os projetos de alfabetização implantados antes do regime militar, se permanecessem em vigor, poderiam transformar-se em uma ameaça à ordem instaurada.

Modernização conservadora e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): a educação de jovens e adultos sob o regime militar

No ano de 1969 o MOBRAL tornou-se popular, ainda durante o regime militar. Não era um projeto independente e, embora não fizesse parte do ensino regular, estava em consonância com as ações do governo. O movimento tinha como objetivo eliminar o analfabetismo até o ano de 1975 e contemplava o público entre 15 e 30 anos. O projeto foi criado com a *Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967* (Brasil, 1967), e foi considerada com caráter emergencial pelo governo a educação de jovens e adultos.

Instituído pela Lei n.º 5.379/67, o MOBRAL consolidou-se como uma fundação de ampla autonomia administrativa e financeira, sustentada por dotações da União, doações e o uso estratégico dos meios de comunicação de massa para a execução do Plano de Alfabetização (Rocco, 1979). Essa robustez institucional e financeira não visava apenas à eficácia pedagógica, mas servia também como um braço de controle do Estado, que utilizava a capilaridade da

fundação e a propaganda mediática para legitimar o projeto desenvolvimentista do regime, tratando a educação como um serviço de massa em vez de um processo de conscientização.

A crítica que aqui se faz a esse projeto era que não havia um critério para contratar um professor, pelo contrário. Bastava que um indivíduo soubesse ler e escrever e se voluntariasse para colocar em ação o projeto, deixando clara a desvalorização da formação docente para atuar com a educação de jovens e adultos.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 114) dão o parecer:

Em 1969, o MOBRAL começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Lançou-se então em uma campanha de massa, desvinculando-se de propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior a 64. Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares.

Os recursos do MOBRAL vinham de verbas orçamentárias, e no interior dos estados o projeto seria implantado por Comissões Municipais que o desenvolveriam em suas respectivas cidades, oferecendo espaço adequado e professores. O material usado no projeto foi elaborado por empresas privadas e seria aplicado em todo o Brasil, independentemente das diferenças regionais.

Em relação ao regime militar, os autores ainda acrescentam:

Estávamos em 1970, auge do controle autoritário pelo Estado. O MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como “vergonha nacional” nas palavras do presidente militar Médici. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBRAL (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 115- 116).

Com a citação anterior, vê-se o descaso com a formação docente do educador para alfabetizar o público da educação de jovens e adultos. Não havia critério. Nessas campanhas, como o MOBRAL, na época em que foi realizado, o governo não se preocupava em contratar professores habilitados para alfabetizar o público da educação de jovens e adultos. O seu

objetivo era alastrar a ideia de que qualquer pessoa poderia se tornar um “professor”, bastava se voluntariar, o que acarretou um enfraquecimento no ensino e fez com que os “professores” improvisassem e não fizessem o mínimo: um planejamento.

Carvalho (2013) esclarece que, embora o MOBRAL utilizasse palavras-chave do cotidiano, essa prática restringia-se a uma técnica isolada, distanciando-se da profundidade política da pedagogia freiriana. O movimento sustentava-se por recursos vultosos da Loteria Esportiva e incentivos fiscais, funcionando como uma peça de propaganda que engajava o setor empresarial na promessa de erradicar o analfabetismo. Essa estrutura revela o uso da alfabetização como um instrumento de *marketing* estatal, em que o financiamento extraorçamentário garantia rapidez estatística em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Uma das preocupações do MOBRAL era com a mão de obra que o País estava formando, assim o programa visava que quem participasse do projeto pudesse mudar a sua vida nos âmbitos econômico e social. Nesse sentido, a questão dos voluntários permanecia como anteriormente na CEAA, assim, nesse projeto cidadãos de diversos ramos da sociedade eram solicitados a participar, ajudando na alfabetização. Pessoas que estavam envolvidas nos projetos anteriores de alfabetização e ligadas ao DNE foram convocadas para ajudar. Já no final do MOBRAL, o projeto não conseguia mais incentivar adultos que não estavam alfabetizados a participar, o que contribuiu para que ele tivesse um fim.

A seguir, no Quadro 1, organizam-se as campanhas e os aspectos discutidos até aqui.

Quadro 1 – Campanhas de alfabetização de adultos

Campanha / Iniciativa	Ano	Órgão Responsável	Objetivos Principais	Estratégias / Características	Críticas e Efeitos
CEAA	1947	Governo Federal	Instituir civismo e valores para uma nova identidade nacional.	Uso do Fundo Nacional do Ensino Primário para ensino supletivo.	Iniciativa pontual, descontínua e com fins políticos imediatos.
CNER	1948	Governo Federal	Mapear e educar populações rurais para integração nacional.	Foco em cidadania produtiva e contenção do êxodo rural.	Manutenção do controle político e visão messiânica da educação.

Campanha / Iniciativa	Ano	Órgão Responsável	Objetivos Principais	Estratégias / Características	Críticas e Efeitos
CNEA	Anos 50	Governo Federal	Erradicar o analfabetismo, visto como “doença” ou “mal” social.	Colocação da educação de jovens e adultos como prioridade no debate nacional.	Baixa eficácia por falta de políticas de continuidade e recursos.
MOBRAL	1967	Governo Militar	Alfabetização funcional voltada ao tecnicismo profissional.	Estrutura de massa, caráter emergencial e descentralizado.	Desvalorização do docente e foco em uma modernização conservadora.
CF / 1988	1988	Estado Brasileiro	Garantia da educação como dever do Estado e direito de todos.	Institucionalização da EJA como modalidade de ensino básica.	Avanço legal histórico, mas com desafios de execução estrutural.

Fonte: elaborado pelas autoras

O MOBRAL representou o ápice da alfabetização como controle político e ideológico. Ao adotar uma pedagogia tecnicista e funcional, o regime militar despolitizou o ato de ler, substituindo a conscientização (proposta por Paulo Freire no início dos anos 60) por um treinamento mecânico voltado à legitimação do sistema. O “sucesso” estatístico do órgão mascarava a fragilidade da aprendizagem e a manutenção da exclusão social.

A redemocratização e o *status* de direito: a *Constituição de 1988*

Logo após o encerramento das atividades do MOBRAL, surgiu, no ano de 1985, a Fundação Educar, cujo propósito central era a erradicação do analfabetismo no território nacional.

A abertura política da década de 1980 permitiu o ressurgimento de experiências críticas de alfabetização, culminando na extinção do MOBRAL em 1985 e na criação da Fundação Educar, que passou a atuar no suporte técnico e financeiro de iniciativas já existentes (Porcaro, 2011). Esse processo de redemocratização foi selado pela *Constituição de 1988* (Brasil, 1988), que

elevou a educação de jovens e adultos ao *status* de direito público subjetivo. Essa transição representou mais do que uma mudança administrativa; foi uma vitória ideológica que deslocou a alfabetização de adultos de uma “campanha de governo” para um dever de Estado, embora a garantia constitucional ainda enfrentasse o desafio de se converter em políticas de financiamento perenes.

Diferentemente do MOBRL, que contava com a ajuda da população, a Fundação Educar privilegiava a contratação de professores habilitados, embora ainda houvesse professores leigos advindos do projeto anterior. A Fundação garantia aos seus professores formação e capacitação adequadas para o exercício das aulas, para que assim pudessem elaborar o material didático específico a ser utilizado na educação de jovens e adultos.

A *Constituição de 1988* (Brasil, 1988) foi implantada no Brasil como um processo de redemocratização, após o fim do regime militar. A sua criação foi consequência tanto do entusiasmo político como dos movimentos populares, até então proibidos. Nesse documento a educação ficou designada como um direito social e dever do Estado, e era uma atribuição do governo fornecer a educação de jovens e adultos.

A análise realizada permite concluir que as campanhas de alfabetização de adultos no Brasil, longe de serem apenas políticas educacionais, constituíram-se arenas de disputa ideológica e instrumentos de legitimação de projetos de poder. Ao reorganizar a argumentação em sínteses analíticas por períodos, foi possível evidenciar tanto avanços pedagógicos quanto limites estruturais, revelando a complexidade das relações entre educação, política e sociedade. A principal contribuição deste trabalho é oferecer uma revisão histórica e analítica que supera a linearidade descritiva, propondo uma interpretação crítica capaz de iluminar os sentidos múltiplos da alfabetização de adultos no País. Dessa forma, o estudo não apenas recupera experiências passadas, mas também fornece subsídios para pensar políticas contemporâneas de educação popular e inclusão social.

A partir de 1988, ocorre uma mudança de paradigma: da “campanha passageira” para o “direito subjetivo”. No entanto, a trajetória histórica revela que a herança da descontinuidade administrativa ainda perpassa as políticas públicas. A transição do analfabetismo de “problema de segurança” ou “estorvo econômico” para “questão de dignidade humana” é o grande achado desse percurso, embora a prática pedagógica ainda lute para superar o estigma do ensino aligeirado.

Considerações finais

A conclusão deste estudo aponta, em síntese, três achados centrais: a recorrência das campanhas de alfabetização como políticas descontínuas e fragmentadas; a vinculação entre alfabetização, projetos de modernização estatal e disputas em torno da cidadania; e a tensão permanente entre inclusão social e controle político, especialmente pelo acesso ao voto. Essas constatações têm implicações diretas para a EJA e para as políticas educacionais contemporâneas, ao evidenciar a necessidade de superar a lógica episódica das campanhas e consolidar a alfabetização como política pública contínua e estratégica. Reconhecem-se, contudo, limites metodológicos da revisão, de caráter narrativo e de estado da arte, que se apoia em fontes documentais e bibliográficas selecionadas por critérios de relevância, mas não abarca a diversidade de experiências locais e regionais. Ainda assim, o trabalho contribui ao sistematizar eixos analíticos úteis para futuras pesquisas, oferecer uma síntese crítica das principais iniciativas nacionais e indicar próximos passos, como aprofundar comparações entre diferentes períodos, ampliar o diálogo com estudos regionais e explorar conexões entre alfabetização de adultos e outras dimensões da política educacional.

Em síntese, a revisão histórica aqui empreendida revela três achados fundamentais: a educação de adultos foi historicamente tratada como instrumento de domesticação social; o critério de alfabetização serviu como barreira democrática; e a descontinuidade administrativa impediu a erradicação do analfabetismo. Tais conclusões implicam na necessidade de repensar a EJA não como uma campanha de correção, mas como uma política de Estado indissociável dos direitos humanos. Embora este estudo encontre limites na natureza narrativa da revisão, ele contribui para o campo da História da Educação ao sistematizar as contradições entre o discurso inclusivo e a prática excludente. Futuros estudos poderão aprofundar a análise regional dessas campanhas, observando o modo como as diretrizes nacionais foram reinterpretadas em contextos locais.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 157, 1824. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35041-25-marco-1824-532540-norma-pl.html>. Acesso em: 17 jun. 2026.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 71, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 17 jun. 2026.

BRASIL. Lei n.º 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 15, 1834. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 17 jun. 2026.

BRASIL. Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 307, 1850. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-601-18-setembro-1850-559842-publicacaooriginal-82254-pl.html>. Acesso em: 17 jun. 2026.

BRASIL. Decreto n.º 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 45, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 17 jun. 2026.

BRASIL. Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 196, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 17 jun. 2026.

BRASIL. Decreto n.º 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Reforma a legislação eleitoral. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1, 1881. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>. Acesso em: 17 jun. 2026.

BRASIL. Decreto n.º 19.941, de 30 de Abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, seção 1, p. 7191, 6 maio 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 jun. 2026.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 maio 2026.

BRASIL. Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 12727, 19 dez. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 jun. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2026.

CARVALHO, Carlos Henrique de. Histórico, função social e formação do educador da EJA. In: SANTOS, Sônia Maria dos; OLIVEIRA, Marília Vilela de. (org). *EJA na diversidade: letramento acadêmico cultural*. Uberlândia: Edufu, 2013. p. 27-48.

CUBA, Rosana da Silva. *Os discursos sobre moral e civismo da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1963) a partir de alguns livros didáticos*. 2019. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215217>. Acesso em: 14 set. 2023.

FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 39-64.

GATTI, Giseli Cristina do Vale; INÁCIO FILHO, Geraldo I.; GATTI JÚNIOR, Décio. A escola e a vida na cidade em dois tempos: o Ginásio Mineiro de Uberlândia entre as décadas de 1930 e de 2000. In: CATANI, Denice Barbara; GATTI JÚNIOR, Décio. *O que a escola faz: elementos para a compreensão da vida escolar*. Uberlândia: Edufu, 2015. p. 145-169.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

LOPES, Edjonas Silvana; SILVANA, Francimária Sousa Santos; DAMASCENO, Eronilda Gomes. Campanhas de Educação de Jovens e Adultos-EJA: aspectos históricos e avanços. *Revista de Psicologia*, [S. l.], v. 10, n. 32, p. 147-163, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v10i32.518>. Disponível em: <https://online.emnuvens.com.br/id/article/view/518>. Acesso em: 18 jul. 2024.

MAGALHÃES, Justino. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 39-64.

MARTINS, Rosa Maria de Sousa; SANTOS, Sônia Maria dos. A história oral de professoras primárias (1930-1950). *Cadernos de História da Educação*, [S. l.], v. 10, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13156>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. p. 13-111. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4706.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília. 2006. Disponível em: <https://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Histria-dos-Mtdos-de-Alfabetizao-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuição da história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

PORCARO, Rosa Cristina. *Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos*. 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

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

ROMERO, Márcia Cicci. *As campanhas de alfabetização de adultos no Brasil: vivências e experiências no Triângulo Mineiro (1947-1985)*. 2026. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2026. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/48584?locale=pt_BR. Acesso em: 18 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2017.

SILVA, Amanda Teixeira. A Escola Nova no interior do Ceará: desafios enfrentados pela reforma de Lourenço Filho na cidade de Sobral. *Temporalidades*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 25-43, 2019.

SILVA, Carla Cristina Jacinto da. *História da educação de adolescentes e adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia-MG (1947 1963)*. 2015. 141 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13990>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SILVA, Carla Cristina Jacinto da. *A história da educação de mulheres pobres nas instituições escolares noturnas primárias de Uberlândia/MG (1933-1959): espaço de luta e resistência pela escolarização*. 2019. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24892>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SOUSA, Viviane Macário; SILVEIRA, Camila Nunes Duarte. As campanhas de alfabetização para a educação de jovens e adultos no Brasil: uma revisão histórica. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, [S. l.], v. 2, n. 10, p. 100-123, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/35928>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora Unesp, 1998. (Coleção Prismas).

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval (org.). *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 33-84.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SOBRE AS AUTORAS

Márcia Cicci Romero. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia- MG. Grupo de pesquisa “História da Alfabetização: Lugares de Formação, Cartilhas e Modos de Fazer”.

Contribuição de autoria: conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, redação - revisão e edição, supervisão, *design* da apresentação de dados e redação do manuscrito original.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0708703136370645>

Sônia Maria dos Santos. Professora Titular aposentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia- MG. Grupo de pesquisa “História da Alfabetização: Lugares de Formação, Cartilhas e Modos de Fazer”.

Contribuição de autoria: conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, redação - revisão e edição, supervisão, *design* da apresentação de dados e redação do manuscrito original.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9281057859793276>

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Este trabalho não envolveu pesquisa com seres humanos, não demandando submissão ou aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa. Ademais, não foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial na elaboração do manuscrito.

AGRADECIMENTOS

A primeira autora agradece à Prof.^a Sônia, segunda autora deste artigo, pelo acompanhamento, incentivo e relevantes contribuições prestadas ao longo da elaboração deste trabalho.

Submetido em: 26.11.25

Aprovado em: 10.06.26

Publicado em: 26.06.26