

# A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS MARCADOS E TRAÇADOS ATÉ A REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA

---

**VICTÓRIA MELLO FERNANDES**

Mestranda em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, licenciada em Ciências Sociais e bacharelada em Ciências Sociais na UFRGS. Email: [mellofvictoria@gmail.com](mailto:mellofvictoria@gmail.com).

## RESUMO

Este artigo foi realizado a partir de uma pesquisa qualitativa, de alcance explicativo, iniciada para a monografia de conclusão de curso da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a qual buscou pensar possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade a partir das narrativas autobiográficas e da decolonialidade. O artigo é um recorte aprofundando sobre as práticas e políticas educacionais brasileiras a partir da colonização europeia, com o intuito de perceber as ausências e as intencionalidades do projeto da modernidade-colonialidade nas dinâmicas de poder sobre os saberes na educação de jovens e adultos. Para isto, traz a análise de documentos oficiais, Decretos, de Constituições e de Leis que basearam as práticas, assim como de discursos que construíram o panorama educacional brasileiro. Resultados indicam que a relação entre os processos coloniais, e as práticas de poder da colonialidade marcaram a constituição da educação no Brasil, sendo expressos nas Leis e Decretos, mas também na prática educativa e nas intencionalidades da escolarização e educação de jovens e adultos.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos; educação popular; decolonialidade; colonialidade; história da educação.

## INTRODUÇÃO

A investigação buscou analisar como as relações sociais forjadas nas heranças coloniais, estruturadas após a independência a partir da colonialidade de poder, são perceptíveis nas trajetórias oficiais e não oficiais da educação e escolarização de jovens e adultos no Brasil. Para isto, rastreou-se na história da educação, das políticas e das práticas juntamente aos documentos – constituições, leis, decretos - do Estado brasileiro, desde a colonização até o período da redemocratização em 1985.

A modernidade-colonialidade produz formas de organização e de subjetivação que sustentam o sistema global capitalista, no qual os sujeitos têm a obrigatoriedade de seguir e de se adaptar, caso contrário estão passíveis de violências simbólicas e materiais, como a exclusão social. Algumas dessas necessidades produzidas são a acumulação de bens, de dinheiro, a escolarização e o domínio de algumas técnicas. Ao mesmo tempo, há ações discriminatórias, fragilidades, omissões do Estado para contribuir à formação dos cidadãos, como, por exemplo, o enfraquecimento e precarização das relações trabalhistas, a falta de acesso à educação, à saúde pública, à segurança alimentar e à moradia.

Em confluência a tais fragilidades, os chamados contratos entre sociedade e Estado demonstram a inexistência ou a existência precária políticas públicas e sociais, que dificultam o acesso ao direito à educação universal, gerando discrepâncias entre as trajetórias dos diferentes indivíduos e o que a sociedade espera de retorno. Esta lacuna estaria localizada na segunda socialização, de acordo com Berger e Luckmann (1978).

Esta omissão na socialização, tratando-se do contexto brasileiro, está relacionada não só ao Estado de Direito, mas também aos processos sócio-históricos que estabeleceram a sociedade brasileira, a divisão de trabalho, e a distribuição material e imaterial. Além da falta de acesso à escolarização e à educação, há falhas nos projetos políticos pedagógicos desenvolvidos em escolas e universidades, ressaltando o engessamento e a unilateralidade das práticas educacionais, de forma incoerente aos sujeitos brasileiros, baseadas em um programa moderno-colonial.

Neste contexto de constante violação e a ausência de processos educativos essenciais para a formação humana, as instituições servem à manutenção da colonialidade. Nota-se que na discussão sobre o direito à educação nas instituições, escolas regulares e escolas nas prisões, não pode

prescindir o debate à ruptura da colonialidade de poder, do saber, do ser e da natureza.

Para além das dificuldades de atingir uma qualidade de vida mínima através do trabalho, da educação e da escolarização, há outro problema: o caráter ideológico, e oculto, que esse trabalho e essa educação carregam. Pela colonialidade estar refletida em todas as esferas da sociedade, influenciando políticas, modos de produção material e imaterial, modos de vida e produções de subjetividades, há a tentativa de impedir a libertação popular dos países colonizados. Por isso a necessidade de definir qual a intencionalidade e qual educação está no horizonte da prática docente, desnaturalizando a pretensa neutralidade, e no caso da seguinte investigação, localizando-a em um ideário popular, dialógico, vivo e decolonial.

## METODOLOGIA

As bases metodológicas adotadas são da pesquisa qualitativa, uma vez que busca responder questões específicas, que necessitam um tipo de análise que não pode ser apenas quantificado, mas requerem o trabalho com significações, aspirações (MINAYO, 1994).

O alcance da pesquisa se pretende explicativo, tendo ênfase na exposição e análise dos fenômenos de estabelecimento formal e informal da educação de jovens e adultos, pensando as condições fruto da colonialidade, produto da colonização europeia, e as relações entre essas duas variáveis – educação e colonialidade de poder.

A partir da perspectiva decolonial, correlacionam-se as políticas e práticas educativas e com o passado colonial do Brasil. Para a realização de tal investigação, utilizou-se a análise documental e bibliográfica, devido a escolha do tema e a necessidade de investigação em documentos oficiais e não oficiais, registros e pesquisas sobre a história da educação.

No primeiro momento de pesquisa, realizou-se uma revisão bibliográfica, a partir dos bancos de teses e dissertações, para encontrar na área da licenciatura na Sociologia as produções sobre educação de jovens e adultos. Em seguida, buscou-se os estudos decoloniais e escritos que tivessem como escopo a colonialidade de saber na educação.

Na segunda etapa, aprofundou-se no referencial teórico que seria utilizado para construir as relações a serem analisadas, para o trabalho e definir conceitualmente o problema de pesquisa. Nesse momento, definiu-se os autores que seriam utilizados para conceituar: a) a Educação

Popular e Decolonial; b) a educação e processos educacionais; c) a modernidade-colonialidade-decolonialidade.

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por graças a eles. (BARDIN, 1977, p.39)

No terceiro momento, após as leituras das referências, iniciou-se a contextualização do tema através dos documentos oficiais brasileiros, como as Constituições brasileiras, pesquisas que traziam decretos e planos do Estado acerca da educação, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e outros documentos complementares à pesquisa.

A seguir apresento o *corpus* do trabalho. Nos capítulos abaixo trabalharei com análises da história dos processos de instalação de práticas instrutivas, escolares e educacionais no contexto brasileiro, baseando-me em conceitos e investigações da decolonialidade, da educação, a partir do violento processo de colonização não só do território, mas também corporal, epistemológica, educacional, que perdura até os dias de hoje, sendo o escopo da pesquisa a educação de jovens e adultos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa trabalhou com análises sócio-históricas dos processos de estabelecimento da escolarização e da educação no Brasil, baseando-se nos estudos decoloniais, que marcam o processo violento de colonização e da colonialidade de poder, abarcando relações desiguais de poder sobre os sujeitos e os saberes produzidos no sul do globo.

A aposta no conceito de decolonialidade, em relação com a educação popular, deve-se ao seu potencial crítico de denúncia dos distintos padrões de poder nascidos com a modernidade/colonialidade, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, a intolerância contra religiões minoritárias e sexualidades reprimidas, o preconceito contra sujeitos, saberes e culturas que se desviam da forma hegemônica de ser, pensar, sentir e agir. (NETO, 2016, p.18)

Neto, a partir das práticas de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, aborda a educação como uma das possibilidades de ruptura com os padrões da

colonialidade, os quais Aníbal Quijano descreveu como práticas de poder que ressoam nas malhas sociais e constituem relações sociais hierarquizadas, marcadas por diferentes tipos de opressões - de raça, de classe, de gênero, nos diferentes corpos e em todas as esferas, sendo os saberes uma das esferas de subalternização.

A colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) e do saber são constituintes e justificativas das relações modernas-colonialistas a partir da construção do outro, mítico, menor, objeto de investigação do sujeito moderno. O outro é escravizado, explorado, destituído de ação e criação, em uma tentativa de apagamento de sua história e de diferentes histórias que não a universal que é proposta pela modernidade.

A colonialidade de saber relaciona-se intrinsecamente a produção do sujeito e do ser colonizado, a partir dos padrões de poder dominantes:

En este sentido, se puede afirmar que con la noción de colonialidad del saber se pretende resaltar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder; se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de 'conocimiento occidental' asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto. (...) Así, pues, la colonialidad del saber se puede considerar como la dimensión epistémica de la colonialidad del poder y, por tanto, es un aspecto constitutivo (no derivativo o accidental) de la colonialidad. (RESTREPO Y ROJAS, 2010, p.136)

Eduardo Restrepo e Axel Rojas retomam a articulação da colonialidade de saber e do ser, mostrando que, em sua face nem tão oculta, a modernidade utiliza mecanismos de apagamento de histórias, de saberes e conhecimentos, nos quais os sujeitos que desviam de seu programa, descaracterizam-se de conteúdo e são classificados como mítico, folclórico, subalterno. O discurso e as práticas hierarquizadas afirmam a universalidade do conhecimento, escondendo as pluralidades existentes, de forma a corroborar a perpetuação de opressões que sustentam a existência econômica, social e política desse sistema-mundo.

A face oculta da modernidade, a colonialidade, é visível nas políticas e práticas educacionais brasileiras, mas também nos discursos que se pretendem democráticos, mas não conseguem o ser. Em uma sociedade democrática, a educação é definida como direito dos cidadãos, baseada em acordos e em documentos oficiais – Constituição federal, Lei de Diretrizes

e bases, Lei de execução penal, pode-se citar o Artigo 205, descreve esse direito:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Quando se pensa nos momentos democrático, nos ideários e nos discursos, percebe-se que na história da educação e da escolarização brasileira há inúmeras lacunas deixadas pelo estado em cumprir seu papel. Em outros momentos, não democráticos, há explicitamente a segregação e a exclusão de alguns grupos sociais.

A educação eurocentrada como conhecemos é, em si, complexa e colonizadora, principalmente se avaliarmos a partir de seu estabelecimento no Brasil. Inicialmente, antes da modalidade Educação de Jovens e Adultos, a educação era sinônimo de alfabetização de meninos, não de adultos, independentemente se suas vidas requeriam tal ação, como as missões jesuíticas:

Os brasileiros têm pouco conhecimento da religião cristã, a não ser recitar padres-nossos e ouvir missas (...) como não teremos quem lhes ensine a verdade e o único caminho para a salvação, eles vão sendo esquecidos e tornam às suas antigas superstições e idolatrias. Com os adultos pouco fruto é de se esperar e como são estúpidos e desinteressados são pouco religiosos. (CONSELHO POLÍTICO DE PERNAMBUCO, 1636)

Percebe-se que a escolarização era colonizadora, além de religiosa e etnocêntrica - uma visão do mundo onde o grupo de origem é tomado como referência e os outros são pensados sentidos, classificados por tais valores e definições sobre a existência (ROCHA apud FERNANDES, 2020); intelectualmente aparece como dificuldade de pensar a diferença; afetivamente, como estranheza, medo e hostilidade sobre o outro (IDEM, 2020).

A partir do estabelecimento forçado e da construção do Brasil colônia, os paradigmas sobre escolarização e educação vão se modificando, tendo em vista as mudanças sociais e políticas, e as expressividades nos documentos legais. Tais construções e modificações são ressoantes nos sujeitos, nas práticas e na concepção de educação de jovens e adultos até os dias de hoje.

As modificações estavam relacionadas a um ideal de sociedade inspirado na metrópole, principalmente a partir do período Imperial, nesse sentido, as formas estabelecidas eram importadas para civilizar, muito vezes ancoradas na cientificidade, como na antropologia, que justificavam as atitudes coloniais e violentas. Dessa forma, a modernidade-colonialidade também é sustentada por dinâmicas assimétricas de poder determinam as formas de conhecer e de produzir, afetando diretamente a educação.

Ao voltar a atenção para Europa e Estados Unidos, centros do conhecimento moderno, as relações são diferentes: suas produções e proposições são, em sua maioria - especialmente aquelas realizadas por homens, brancos e de classe alta – consideradas cânone universal científico.

La “ego-política del conocimiento” de la filosofía occidental siempre ha privilegiado el mito del “Ego” no situado. La ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual y el sujeto que habla están siempre desconectadas. Al desvincular la ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual del sujeto hablante, la filosofía y las ciencias occidentales pueden producir un mito sobre un conocimiento universal fidedigno que cubre, es decir, disfraza a quien habla así como su ubicación epistémica geopolítica y cuerpo-política en las estructuras del poder/ conocimiento [...] (GROSFUGUEL apud RESTREPO E ROJAS, 2010, p.140)

Segundo Grosfoguel, além da legitimação quase que intrínseca das ciências ocidentais, marca-se também a ausência do sujeito que fala. Através de uma objetividade, há o sujeito do conhecimento que fala de nenhum lugar – normalmente da Europa e Estados Unidos – para os *outros*, camuflando qualquer subjetividade. Na América Latina, a colonialidade traça caminhos a serem seguidos pelas Ciências Sociais, Walsh demonstra em *¿Son posibles ciencias sociales culturales otras?*

En América Latina, como en otras partes del mundo, el campo de las ciencias sociales ha sido parte de las tendencias neoliberales, imperiales y globalizantes del capitalismo y de la modernidad. Son tendencias que suplen la localidad histórica por formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales y “universales” y que posicionan el conocimiento científico occidental como central, negando así o relegando al estatus de no conocimiento, a los saberes derivados de lugar y producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas. (WALSH, 2007, p. 103)

Percebe-se que desde as produções e pesquisas científicas, projetos políticos e econômicos, sistemas sociais e políticas públicas até a prática educativa, estamos inseridos nesse sistema que segrega, seleciona e decide arbitrariamente a favor da colonialidade e da continuação dessa dependência sul-norte.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo busco retomar o histórico das políticas direcionadas à educação de jovens e adultos e à educação em prisões, tendo em vista que estas não estavam relacionadas oficialmente até o século XXI. Procuo reconhecer e evidenciar os vazios deixados pelo Estado e pelas políticas públicas destinadas aos sujeitos, além da intencionalidade de traçar linhas entre acontecimentos históricos educacionais, educação popular e o pensamento decolonial.

No Brasil, a primeira forma educacional ocidental, estabelecida pelos Jesuítas através da catequização, desenvolveu seu discurso, ou seja, práticas de controle, pela tentativa de salvação das almas, nas quais os principais sujeitos que eram destinados a essas práticas eram as crianças:

Essas ideias eram compartilhadas pelos jesuítas. No trabalho da Companhia de Jesus, as crianças também eram tomadas como base da ação educativa, pois, por meio do trabalho com elas, era possível formar uma geração católica inteiramente nova. Além disso, os meninos índios poderiam funcionar como agentes multiplicadores junto aos adultos com quem conviviam, considerados inconstantes e já tomados por vícios e “paixões bárbaras”. (DAHER apud DI PIERRO E GALVÃO, 2002, p. 33)

No trecho é possível perceber a função da ação educativa, seu escopo, e as formas unilaterais como era desenvolvida. Para retomar essa prática é imprescindível localizá-la temporalmente, por volta de 1550, logo após o início da colonização do nominado Brasil. Sua função servia ao colonizador europeu como práticas de poder, não só pela coerção física e escravização corporal, ambas sendo formas de sustentação das relações políticas, econômicas e sociais da metrópole sobre a colônia.

A partir de 1808, foram criados os primeiros cursos superiores como as Escolas para Serralheiros, as Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, entre outras instituições. Outro marco se dá em 1824, quando na Constituição

Imperial, assegurou-se instrução primária a todos os cidadãos, baseada no método Lacansteriano de Joseph Lancaster (1778-1838). Tal método, elaborado na Europa, remete a monitoria de alunos que seriam os melhores em relação aos outros, sendo uma prática economicamente rentável. Podemos relacioná-lo com um voluntarismo recorrentemente associado à docência, na educação de jovens e adultos.

Desde a colonização, os modelos educacionais basearam-se em experiências já propostas em países europeus, pela relação colônia-metrópole, ignorando as características e as demandas da sociedade brasileira. Pensando a educação de jovens e adultos na privação de liberdade, não era diferente, pois além da educação ser importada, os modelos penais, ainda que com as especificidades brasileiras, vieram de experiências já aplicadas na Europa.

O estabelecimento penal contemporâneo no Brasil resultou da adaptação de sistemas penitenciários que se desenvolveram nos Estados Unidos e Europa no final dos séculos XVII e as primeiras décadas do XIX, passando pelo sistema celular e auburniano com a execução da pena de prisão com o trabalho sob confinamento silencioso para chegar ao atual sistema progressivo. (VASQUEZ, 2008, p.19)

Vasquez traz as transformações das punições anteriores, assim como Foucault, mostrando que o pelourinho e torturas como espetáculo, passam à nova forma de punir “mais humana”. Nesse sentido, surgem as primeiras Casas de Detenção surgem em 1834, através da Carta Régia:

A construção foi considerada um marco histórico pelos membros da Sociedade Defensora da Liberdade e da Independência Nacional, pois para eles, esse foi um passo fundamental para tornar o novo império um “mundo civilizado”. Embora o Brasil tenha recebido fortes influências europeias sobre a forma de punir, devemos igualmente levar em conta nessa época a vigência da escravidão, que veio alterar profundamente a implantação dos métodos punitivos, ou seja, associaram-se de modo indivisível nos regimentos penais prisão, suplícios e trabalho forçado até o final do século XIX. (DUARTE e PEREIRA, 2018, p. 346)

Juntamente as transições nas formas de punição, é marcada a necessidade da instrução dentro dessas novas instituições, pois a ociosidade de tempo era considerada um perigo que precisava, podendo ser ocupado pelo trabalho e pela educação. O decreto 678 (BRASIL, 1850), menciona a educação moral na privação de liberdade:

Art. 119. Ao Capellão da Casa de Correção, além do que lhe fica encarregado pelos Art. 95, 97 e 99, incumbe o seguinte: 1º Ajudar o Director na educação moral dos presos, e concorrer quanto em si couber para a sua correção e reforma. 2º Visitar os presos, exhortando-os ao trabalho, e bom comportamento, ao menos huma vez por semana, e no meio della, além do dia de guarda que possa haver. (BRASIL, 1850)

No decreto é possível perceber o significado de educação, assim como a quem é designado essa docência. A educação limita-se ao âmbito moral e reformatório desligado dos saberes escolares e saberes da experiência dos sujeitos, assim como o papel de educador, por ser ocupado por um líder religioso, não visava a escolarização.

Em relação à educação de adultos não encarcerados, o primeiro marco é datado a partir do decreto 7.031, em 1878 (BRASIL, 1878) quando criaram-se classes noturnas, para homens adultos analfabetos. Anos depois, em 1881, a Lei Saraiva (BRASIL, 1881) proíbe o voto de analfabetos, sendo um mecanismo legal de exclusão das pessoas não alfabetizadas de exercer direitos, parte da intencionalidade do fazer político nesse momento. Tal medida era descabida frente a uma população majoritariamente analfabeta.

O analfabetismo, assim, estava presente, embora de maneira diferente, em todas as camadas e grupos sociais: entre homens e mulheres brancos, proprietários de terras, homens e mulheres escravos e libertos. Não temos dados precisos para a época, mas o primeiro censo demográfico brasileiro, realizado em 1872, apontava que o índice de analfabetismo no país era de 80,2% entre homens e 88,5% entre as mulheres (DI PIERRO E GALVÃO, 2002, p.34).

A partir do primeiro censo, é possível perceber a incoerência na criação desta lei, pois os representantes seriam escolhidos pela população com apenas 20% de participação total. Há uma indissociabilidade entre essas políticas segregatórias e o ideal de Estado que havia na época, era um país escravocrata e pensado para poucos, as elites brancas e europeias. Portanto, a incoerência é a tradução de projetos políticos e econômicos, se pensarmos a realidade brasileira, desde o Brasil Colônia, Império até a República.

Nesta mesma segunda parte do século XIX, um dos meios de alfabetização era através do código criminal e da Constituição do Império, em que jovens e adultos de classes populares aprendiam a ler e escrever no turno inverso, enquanto as mulheres aprendiam técnicas domésticas, noções de

higiene e deveres familiares (DI PIERRO E GALVÃO, 2007). Esses processos escolares estavam imbricados por funções e marcadores sociais, diretamente para as camadas populares, as estigmatizadas (GOFFMAN, 1980) como classes perigosas. Dessa forma, o código criminal teria uma dupla função, pois além de alfabetizar, poderia auxiliar ao processo civilizatória dessas pessoas.

Apenas no século XX é estatizada a educação e alfabetização e, com isso, aumenta acesso à escolarização das classes populares. Com o decreto 7.566 (BRASIL, 1909), criam-se escolas nas capitais, com o intuito de fornecer instrução primária e profissionalizante aos “filhos dos desfavorecidos”. Já na década de 1930, momento em que a industrialização é a prioridade do Estado, a chamada Revolução de 1930 reivindica a alfabetização e o ensino técnico-profissional como meio de qualificação do complexo industrial do Brasil. E, em 1932, surge a Cruzada Nacional de Educação, como enfrentamento ao analfabetismo, bem como, em 1933, a bandeira paulista de alfabetização.

A reivindicação por alfabetização, escolarização regular e profissionalizante mostrava-se necessária especialmente aos interesses estratégicos das políticas estatais, por isso deixou-se de lado as discussões sobre processo pedagógico e a contextualização da educação. Vê-se isso, sobretudo, na figurado do educador, que, muitas vezes, era um voluntário que deslocava as práticas infantis aos jovens e adultos, características dos estigmas que permeiam o imaginário social acerca da EJA.

Desse modo, a alfabetização não se coloca, mais uma vez, como direito, mas como “caridade”, o que acaba por legitimar o lugar secundário ocupado pelas políticas de educação de jovens e adultos na agenda pública. O analfabeto assemelha-se a uma criança que precisa de ajuda para tirá-la das trevas. Ou alguém que precisa de carta de alforria, porque o analfabetismo é visto como uma espécie de escravidão. (DI PIERRO E GALVÃO, 2002, p. 52)

As autoras referem-se a atual situação da educação de jovens e adultos no Brasil, delineando uma comparação com o passado, momento em que esses discursos e práticas eram mais fortes, principalmente pela maneira que o Estado não se responsabilizava por garantir todo o processo educativo. Estas políticas são marcadas pelo preconceito contra o adulto analfabeto, visto como incapaz, causador do atraso econômico e técnico-científico do país quando comparado aos centros como a Europa e os Estados Unidos.

Como política nacional, na década de 40, desenvolve-se uma agenda estatal da educação de adultos, ainda com o intuito de alfabetização popular e de educar profissionalmente. Uma das figuras mais conhecidas desse período é Anísio Teixeira:

Anísio Teixeira representa a posição dos ideais democratas liberais em defesa do industrialismo e da modernização dos sistemas educativos, mas compactua com o Estado Novo, isto vai até 1970, ou seja, os profissionais da educação em defesa dos princípios democráticos e liberais. (ARAUJO, 2005, p.70)

O educador argumentava que para alcançar à igualdade, seria necessária uma escola igual a todos, baseada em experiências e na participação ativa dos educandos. Suas contribuições para a escola moderna e para o projeto político educacional são extremamente significativas, ainda que objetivasse uma realidade que não correspondia às diversidades sociais e culturais do Brasil. Vê-se isso por basear-se em documentações legais e nas políticas educacionais do estado para possibilitar a construção de uma educação democrática, o que não era suficiente, pela necessidade de rompimento com estruturas de dominação internas à educação.

Nesse mesmo momento histórico, na década de 40, é intensificada a luta por educação pública. Em 1947, é organizado o primeiro Congresso da EDA, marcando o começo da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a primeira a abarcar demandas da educação de jovens, homens e mulheres, como categorias diversas.

Esta Campanha teve significativa atuação no enfrentamento ao analfabetismo, mas também, como Araujo e Costa (2011) afirmam, era permeada pelo discurso de segurança nacional, soberania e consolidação da Pátria, o que indicava uma mais prática voltada a um problema do desenvolvimento moderno, ausente de debates a respeito das práticas pedagógicas.

Na década seguinte, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o período foi de intensas formulações políticas desenvolvimentistas para o Brasil, novamente incentivando a educação técnica-profissionalizante, com o intuito de fortalecer o desenvolvimento interno e da indústria brasileira,

A Educação para o Desenvolvimento é o quinto tema básico de nosso Plano Nacional de Desenvolvimento. A formação de elites dirigentes capazes de interpretar com objetividade as peripécias de nossa luta pela conquista de um continente

tropical e o processo histórico de nossa formação social, e de influir, com novas táticas, no destino dessa luta e desse processo: a educação de elites e de massas para a realização de novas tarefas, impostas por novas formas sociais e novas técnicas de vida econômica, eis o objetivo a que nos impelem as circunstâncias do momento que vivemos. A suscitação acelerada de uma inteligência numerosa e de alto padrão de cultura e objetividade, constituída de homens aptos a dirigir e criar, dentro das atividades econômicas de administração e de política, deve constituir motivo de um esforço planejado, que oriente nossa juventude para o campo das atividades de maior importância e para as profissões de que mais necessitamos. (OLIVEIRA, 1955, p.41)

Nesse trecho, é perceptível o caráter da educação que tinha como objetivo desenvolver os Estados Unidos do Brasil, que seguia padrões modernos de racionalidade e objetividade como seu escopo. Estas categorias mostram-se presentes no *ethos* da modernidade, influenciando e direcionando o projeto de país almejado, assemelhados aos padrões estadunidenses e europeus.

Nas questões de educação de jovens e adultos privados de liberdade, desenvolveram-se as Normas Gerais do Regime Penitenciário, destaca-se os artigos referentes à escolarização e à educação:

Art. 1. Inciso XIII - A educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados.

Art. 22. Tõda à educação dos sentenciados (art. 1º, inciso XIII), levando-se-lhes em conta os índices psico-pedagógicos (art. 9º) e orientada a sua vocação na escolha de uma profissão útil, objetivarã readaptã-los ao meio social.

*Parágrafo único.* Nêsse sentido serã organizados os respectivos programas, de modo que a educação intelectual, artística, profissional e física se processem em equilíbrio no desenvolvimento eugênico das faculdades mentais em consonãncia com a saũde e fortalecimento do corpo.

Art. 23. Na educação moral dos sentenciados, infundindo-se-lhes hãbitos de disciplina e de ordem, tambẽm se compreendem os princĩpios de civismo e amor à Pãtria, bem como os ensinamentos de religiãõ, respeitada, quanto a êstes, a crença de cada qual (BRASIL, 1957)

Nos artigos referidos, percebem-se novas temáticas e disciplinas a serem trabalhadas, a permanência da educação civil, disciplina e ordem, e o novo elemento é a disposição sobre o respeito às crenças de outrem. Ao

mesmo tempo em que se percebe tais avanços, constituintes da democracia, ressalta-se o caráter racista e salvacionista no trecho que menciona o desenvolvimento eugênico fruto da sociedade colonialista e escravocrata construída no solo brasileiro, desde o início da colonização europeia.

No Brasil, esse movimento pela purificação da raça tomou forma e intensificou-se nas primeiras décadas do século XX, podendo-se afirmar que foi um elemento relevante na história brasileira naquele momento. Sua influência alcançou várias esferas públicas e privadas. Através da busca em documentos da época, é possível perceber que vários deputados constituintes participavam em reuniões de entidades eugênicas, resultando daí que ideias de caráter eugenista alcançavam a esfera federal, como a inclusão de um artigo estimulando a educação eugênica na Constituição de 1934. (BOARINI e MAI, 2002 p. 131)

As autoras explicitam a forte influência das ideias eugênicas em algumas camadas sociais brasileiras, bem como no Estatal e nas instituições, através de políticas sociais, escondidas em ideais desenvolvimentistas e democráticos, ainda que fossem de encontro a realidade brasileira - um país da América Latina que não é de maioria branca e ou europeia, principalmente em sua origem anterior a colonização.

Nos anos 60, a efervescência das movimentações políticas entre as classes populares, reivindicava também uma educação pública contextualizada à realidade social plural brasileira. Neste período, cresce a presença de Paulo Freire, sobretudo pelo desenvolvimento de seu método, que objetivava a democratização do acesso à educação continuada, até a construção da universidade popular.

Nas práticas propostas por Freire, vê-se uma nova intencionalidade no fazer educativo para além da alfabetização por necessidade de desenvolvimento socioeconômico, buscando suas bases na contextualização e na comunicação entre os sujeitos da educação.

Desta forma, a tônica da campanha de alfabetização do Brasil era eminentemente política. Interessava-nos, nas condições históricas em que estávamos, estabelecer um vínculo absolutamente estreito entre a alfabetização e a consciência política das massas populares. Daí que, no contexto da experiência brasileiras, as relações entre a alfabetização de adultos e a produção se tenham expressado na crítica ao modo de produção capitalista, que, caracterizando o país como um todo, é preponderante nos centros urbanos, e na

análise crítica das relações sociais de produção, nas áreas rurais. (FREIRE apud NETO, 2016, p.155)

A educação popular, desenvolvida a partir da prática de Freire, relaciona-se aos diferentes aspectos sociais da vida, levando em consideração o lugar onde os sujeitos da educação se encontram, como os sujeitos estão inseridos no modo de produção e os contextos políticos do país. Portanto, constrói-se a prática abrangendo a realidade viva, na qual os sujeitos envolvem-se de forma crítica, revelando as interrelações entre sociedade, política, cultura, economia e a educação.

Em sua *praxis*, Paulo Freire também trouxe à luz a Pedagogia do Oprimido, em que a educação contextualizada deveria se perceber e se inspirar, reconhecendo os processos sócio-históricos coloniais, as estruturas segregatórias, as dinâmicas de poder desiguais e o caráter ideológico dessa educação que desumaniza os sujeitos (FREIRE, 1987).

Freire reivindica o rompimento com um programa político educacional que mantinha as opressões e as posições discriminatórias pré-dispostas de maneira disfarçada em um discurso progressista moderno. O autor percebe que tais estruturas sociais, econômicas e políticas são reproduzidas no fazer educativo, desde instituições até o que e como se aprende, servem a interesses que não correspondem às necessidades plurais do povo brasileiro, mas sim às elites, ao sistema capitalista interno e externo.

Neste período, as ações ligadas à educação em prisões remontam à Salete Van der Poel, pioneira na educação popular em prisões. Em sua prática, similar a Paulo Freire, buscava a horizontalidade da educação e a produção de saberes geolocalizada. Segundo Restrepo e Rojas: “La geo-política del conocimiento insiste en que el conocimiento está marcada geo-históricamente, esto es, marcado por el locus de enunciación desde el cual es producido” (2010, p.141). Esta prática era marcada pelo trabalho com elementos e aspectos do cárcere para construir a alfabetização dos jovens e adultos com palavras geradoras e com a escrita a partir de narrativas autobiográficas.

O golpe militar em 64 obrigou que as iniciativas democráticas na educação fossem remidas ao barrar e finalizar com projetos que estavam sendo desenvolvidos, para dar espaço, mais uma vez, a um projeto educacional autoritários e estratificantes. Além das políticas educacionais, a ditadura civil militar brasileira esteve à disposição do programa da colonialidade com políticas diretas e indiretas, que geraram, por exemplo o genocídio e

exclusão de povos indígena e camponês; criminalizando populações mais pobres, pessoas negras, mulheres, e de movimentos sociais que reivindicavam a ampliação, para todos, de direitos básicos (Relatório Comissão Nacional da Verdade, 2014).

Em relação às políticas educacionais para jovens e adultos, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, que perdurou até a reabertura democrática em 1985. O MOBRAL era marcado pelo caráter voluntário do educador, pela influência econômica de editoras privadas, pela educação e por conhecimentos epistemicamente colonizados - através do caráter cívico ligado à ditadura militar beneficiando as elites nacionais e internacionais, assim com os outros países que passaram por ditaduras latino-americanas, estreitamente ligadas e financiadas pelos Estados Unidos.

A ineficiência do Mobral foi comprovada através dos resultados do Censo de 1980, que revelaram o aumento de 540 mil pessoas no número absoluto de analfabetos de 15 anos e mais no decênio 1970-1980. Nessa época, os críticos já diagnosticavam que a entidade estava alfabetizando poucas pessoas em relação às metas propostas. Além disso, as taxas de evasão e de regressão ao analfabetismo eram muito altas. Apenas 15% dos alunos do Mobral chegavam ao fim do curso de alfabetização, e o percentual que regredia ao estágio anterior era sempre alto, qualquer que fosse o método de estimativa. Os outros problemas apontados pelos críticos se referiam à inadequação dos métodos de alfabetização adotados. A United Nations Educational, Social and Cultural Organization (UNESCO) – órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) responsável por projetos ligados à educação e à cultura – amparada na avaliação de um número significativo de experiências levadas a efeito em diversos países, recomendava que os programas de alfabetização deveriam ser funcionais, isto é, estar vinculados à vida produtiva dos educandos. (BARRETO; CUNHA; XAVIER, *s.d.*, FGV).

A falha do método MOBRAL está relacionada ao desmonte da educação pública, como a tentativa de extermínio de métodos como o de Freire devido à subversão, - assim eram classificadas iniciativas e movimentos que buscavam a democracia radical para população brasileira, a partir da ruptura com as estruturas de dominação. Todavia, seu fracasso foi inegável, e não se poderia dar continuidade à esta forma no período de abertura democrática. Em 1985, com o fim da ditadura, a pessoa analfabeta retoma seu direito ao voto

e estrutura MOBREAL é assimilada à Fundação Educar com o decreto 91.980 (BRASIL, 1985).

A partir da década de 80 são elaborados alguns dos documentos mais importantes do Brasil, como a Lei de Execução Penal em 1984, a nova Constituição brasileira em 88 e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira. Tais marcos buscaram garantir o direito ao acesso e à permanência à escola e à educação, nas diversas modalidades definidas, seja na instituição escolar ou em outros espaços em que os sujeitos se encontram.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou a necessidade de pensar a história da modalidade da educação de jovens e adultos como uma modalidade marcada por processos de exclusão, desde suas primeiras formas não institucionalizadas e não estatais. Desde a colonização do Brasil, as práticas, as relações de poder desiguais forjaram as formas de instruir, escolarizar e educar, principalmente jovens e adultos.

Nesse sentido, os efeitos da dominação colonial são perceptíveis em diferentes esferas, como na produção dos sujeitos e dos saberes, classificando hierarquicamente e violentando as existências. Na colonialidade de saber há o controle sobre as formulações e as práticas de conhecimentos, universalizando as experiências eurocentradas e apagando outras formas, o que aparece em diversos momentos da história da educação brasileira.

As políticas oficiais e não oficiais demonstravam a intencionalidade em domesticar e civilizar o outro – o indígena, o negro, seja para a salvação da alma, para a organização social, segurança de algumas classes, para o desenvolvimento e o lucro sobre o território, de forma a beneficiar colonizador e ignorar quaisquer necessidades dos sujeitos brasileiros.

Assim, mostra-se indispensável a análise das práticas educativas, buscando no passado que forjou as bases das relações de dominação atuais, para a possibilidade da avaliação crítica dos sistemas estabelecidos na contemporaneidade. Tal movimento mostra-se necessário, a pesquisadores, a educadores, a administradores públicos, para que seja possível romper com formas de subalternização dos sujeitos, sendo possível ancorar-se, em documentos legais, no ideal da Educação Popular e na decolonialidade, para reconhecer a pluralidade de formas dos saberes e dos diferentes sujeitos.

Talvez seja possível construir a Educação Popular liberadora, ao pensar a educação para além da escolarização e instrumentalização dos sujeitos, levando em consideração os contextos, as demandas, bem como construindo outras trajetórias não marcadas pela colonialidade, mas sim pela valorização de outros saberes, que não sejam simplificados a crenças, mitos desligados no processo educativo.

É necessário pensá-la a partir da construção múltipla, não verticalizada e não centralizada na figura do professor, o que pode refletir positivamente, como na produção curricular, na escolha dos temas e das abordagens para as aulas, no processo de aprendizagem significativa, tanto para o educador quanto para o educando.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ines. **Educação Popular e Educação de Adultos**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.20, p. 167 - 179, dez. 2005. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4856/res5\\_20.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4856/res5_20.pdf). Acesso em: nov. 2019

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, E. *Ensino fundamental*; CUNHA, L. *Educação*; CUNHA, .A. *Educação, Estado*; INF. Sinclair Cechin; MIN. EDUCAÇÃO E CULTURA. *Mobral*; PAIVA, V. *Educação*.

BENITE, Anna; BENITTE, Claudio; FRIEDRICH, Márcia; PEREIRA, Viviane. **Trajectoria da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Disponível em: [scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf](https://scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf). Acesso em: nov. 2019

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro. Ed.Vozes, 1978.

BOMENY, Helena. **Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. 29f.

BRASIL, Constituição Política do Império do Brazil de 25 de Março de 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: dez, 2019.

BRASIL. 1850. Decreto nº 678, de 6 de julho de 1850. **Regulamento para a Casa de Correção do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-678-6-julho-1850-560002-publicacaooriginal-82510-pe.html>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. 1865. Decreto nº 3.403, de 11 de fevereiro de 1865. **Regulamento para o Presídio de Fernando de Noronha**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3403-11-fevereiro-1865-554542-publicacaooriginal-73167-pe.html>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. decreto 7.031 de setembro de 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html#:~:text=Os%20alunos%20acatholicos%20n%C3%A3o%20precisar%C3%A3o,favores%20concedidos%20por%20este%20decreto>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Decreto no 3.029, de 9 de janeiro de 1881. **Lei Saraiva**. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos/lei-saraiva>. Acesso em: dez, 2019.

BRASIL. 1882. Decreto nº 8.386, de 14 de janeiro de 1882. **Novo Regulamento para a Casa de Correção da Côrte**. Brasília. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=56312&norma=72163>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7566 de setembro de 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: dez 2019.

BRASIL. 1967. Lei nº 5.379 de 15 de dezembro 1967. **Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos**. Brasília. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5379.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm). Acesso em: dez. 2019.

BRASIL.1984. **Código Penal de 1984**. Brasília. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm). Acesso em: dez. 2019. BRASIL. Decreto nº 91.980 de 25 de novembro de 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/>

decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html  
Acesso em: dez. 2019

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: dez. 2019.

BOMENY, Helena. **Quando os números confirmam impressões**: desafios na educação brasileira. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. 29f.

CASTANHA, André Paulo. **A Introdução do Método Lancaster no Brasil: História e Historiografia**. IX ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>. Acesso em: nov. 2019.

CHAVES, Miriam. **O liberalismo de Anísio Teixeira**. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a10.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

COSTA, Deane; ARAUJO, Gilda. **A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de lourenço filho (1947-1950): A ARTE DA GUERRA**. Disponível em: [https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes Relatos/0126.pdf](https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes%20Relatos/0126.pdf). Acesso em: fev. 2020.

CUNHA E XAVIER, *s.d.*, FGV). DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sergio. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cadernos Cedes, Campinas, v.35, n.97, p.197-217, maio-ago. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, Campinas, n.55, p.58-77, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2019.

FAVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. **A educação de adultos e de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente.** Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n.2, p.365-392, jul.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>.

FERNANDES, Victória Mello. **Reflexões acerca da Educação na Privação de Liberdade: Possibilidades a partir do Pensamento Decolonial.** Porto Alegre. 91f. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GALVÃO, A.M.; DI PIERRO, M.C. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: ed. Cortez. 2012. 2a ed.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Escolarização de Jovens e Adultos.** Arquivo In: Revista Brasileira de Educação. Mai-Ago 2000.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: Santiago CASTRO -GÓMEZ; Ramón GROSFOGUEL (orgs.). **El giro Decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana–Siglo del Hombre, 2007.

MINAYO, Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

NETO, João Colares da Mota. **Por uma pedagogia decolonial na américa latina: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Curitiba: CVR, 2016.

OLIVEIRA, Juscelino K. **Diretrizes do Plano Nacional de Desenvolvimento.** Belo Horizonte, Livraria Oscar Nicolai Ltda. 1955.

OLIVEIRA, Marta. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.1999.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RESTREPO, Eduardo. ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán., Colombia. Ed. Jorge Salazar. 2010.

VASQUEZ, E.L. 2008. **Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária**. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, p. 163.