

# UM BREVE OLHAR NAS POLÍTICAS E DISCURSOS EDUCATIVOS NO PERÍODO DITATORIAL NO BRASIL E EM PORTUGAL: AMARRAS DE UM PROJETO NACIONALISTA AUTORITÁRIO

Joel Severino da Silva<sup>1</sup>

*Universidade Federal de Pernambuco – UFPE*  
joelsilva.educar@gmail.com

## **Resumo:**

Este artigo, originou-se de um trabalho de investigação bibliográfica realizado na disciplina de história da educação contemporânea do curso de Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal, durante o período de intercâmbio que realizei em 2016, pelo Programa – Luso brasileiro de Educação, do Santander Universidade. Parceria entre Santander, Universidades Federais brasileiras e europeias. Nesta disciplina, tinha-se como instrumento “avaliativo”, a elaboração de um artigo que, contemplasse uma discussão histórica. Assim, este trabalho teve como objeto de estudo, as principais políticas educativas na ditadura militar no Brasil, que perdurou entre 1964 e 1985 e, em Portugal, a qual iniciou-se em 1929 e se estendeu até 1975. A ditadura portuguesa, também conhecida como ditadura salazarista, uma vez que, Salazar foi o “grande” expoente deste regime. Teve como objetivo, analisar os discursos operantes nestas políticas e verificar quais as intencionalidades subjacentes que permeavam os bastidores político do contexto. Metodologicamente, sustenta-se na pesquisa bibliográfica, e como instrumento de análise se baseia na Teoria do Discurso (TD), elaborada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1997). A pesquisa por um lado, sinaliza para uma tentativa de hegemonização e legitimidade da ditadura em ambos os países como constitutivo estatal frente a sociedade. Por outro, indica que, os processos articulatórios dos regimes autoritários na tessitura de um projeto de antecipação discursiva, se desencadeavam como ação política muito comum naquele contexto. Por conseguinte, sublinha que, tal legitimidade, se deu provisoriamente, sustentada no discurso de políticas educativas centradas no ideário nacionalista. Por fim, sustenta que essa provisoriade se deu por meio, e difusão da educação de adultos nos dois países, como estratégia populista na tessitura de um projeto nacionalista e autoritário.

**Palavras-chave:** Políticas educativas, ditadura militar, educação de adultos, nacionalismo.

## **1. INTRODUÇÃO**

As políticas educativas, tanto em Portugal como no Brasil no período das ditaduras em seus respectivos lugares, apontam muitas similaridades no tocante à educação, nomeadamente, a noção de projeto de nação. E que tais similaridades, sustentada num cunho autoritário, enfrentou dificuldades de legitimação social. No caso de Portugal, este período de “hegemonia” autoritária deu-se início em, 28 de maio de 1926, e no Brasil só em 64 do mesmo século.

---

<sup>1</sup> Graduando Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Estudou na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal, em 2016. É Membro do Grupo de Estudo em Religiosidades, Educação, Memórias e Sexualidades (UFPE) cadastrado no CNPq. Bolsista do PIBIC/UFPE/CNPq em: 2014-2015, 2016-2017 na área de religião e diversidade religiosa, com ênfase nas discussões envolvendo as religiões de matriz africana; 2017-2018 na área de gênero e sexualidade.



Segundo Fernandes (2003), e Antônio Nóvoa (1991), todas as políticas educativas no período da ditadura em Portugal, estavam em causa, acabar com os ideários da Educação Republicana, o que seria fundamental para impor seu controle. Para tal, foram desencadeadas um conjunto de políticas educativas, que reforçavam o sentimento nacionalista, o amor à pátria e obediência ao regime. Similar a este processo, as políticas educativas da ditadura no Brasil, se deram, em contraposição as políticas de cunho popular, como o método Paulo Freire de Alfabetização de adultos em Angico – RN. E por temer a expressão da força popular. Assim, a política de educação dos militares pretendeu destruir o processo resultante da *campanha de pé no chão também se aprende a ler*, realizada no RN, apoiado metodologicamente no método freireano; e outros levantes educativos, espalhados pelo Nordeste do país. Assim, para se legitimar frente a população, o governo Militar implementou o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos).

Portanto, o objeto de estudo deste trabalho, é estudar as principais políticas educativas na ditadura militar em Portugal e no Brasil. E o objetivo, é fazer uma análise dos discursos operantes nestas políticas e verificar quais as intencionalidades subjacentes que permeavam os bastidores político do contexto. Para tal, elenca algumas das principais políticas educativas nos respectivos países neste período. Para efeito de análise, lança-se luz da Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987)<sup>2</sup> e no conceito de posição de sujeito e posição de lugar de Erni Orlando (2003).

Segundo Fernandes (2003), dois pontos são fundamentais para análise da educação no período ditatorial em Portugal: primeiro, a ideia de igualdade para todos; segundo, a segmentação de estruturas, como forma de contraponto a primeira, apoiada no ideário da divisão técnica do trabalho. Deste modelo de segmentação, derivam-se um conjunto de políticas de controle social. Assim, nas políticas educativas salazaristas, a Igreja católica recuperou suas prerrogativas tradicionais, tanto na educação pública, quanto privada, Fernandes (2003, p.10). Segundo Nóvoa (1991), neste período, houve um elevado aumento percentual de alunos no ensino secundário por meio do ensino privado. Também nas políticas salazaristas, as classes preparatórias pré-escolares em fase de lançamento no final da primeira república, foram extintas, e confiada a uma organização estatal (IDEM), passando a imperar a moral religiosa. No plano da educação nacional, a obra foi

---

<sup>2</sup> Toma-se como apoio para o uso da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, neste trabalho, outros autores como: Ferreira (2011); Oliveira e Silva (2010) e outros.

praticamente destruída, as escolas, Normais Primárias e Superiores foram encerradas. Além do tempo da escola primária que passou de três a quatro anos.

Segundo Fernandes (2003) a política educacional salazarista se mostrava paradoxal. Onde por um lado, apoiava a agricultura, por outro, o ensino técnico, que se dividia em: industrial e comercial (IDEM). Esta contraditoriedade, não se dava ao acaso, mas sustentado num modelo de sociedade industrial e mercantil, e numa população agrária por meio do discurso ruralização, isto é, de uma tentativa de manter os camponeses no meio rural. Desde modo, o ensino rural era de modalidade prático informal, cujas as metodologias diferenciavam das escolas urbanas. Destarte, as escolas agrícolas, tinham a missão de “fixar” o homem no campo. Os ensinamentos eram simplórios e “apontavam no sentido de uma modalidade de ensino prático informal, visando os adultos, da criação de um ensino primário rural cujos programas metodologias e professores teriam que se diferenciar profundamente das escolas urbanas” (FERANDENS, 2003, p. 12). Em contrapartida, na cidade foram construídas ente 1953 e 1954, várias escolas técnicas, na região litorânea, o que revelava o caráter industrial e de serviços (IDEM). Só no Plano II, foi que se deu maior valorização aos cursos agrícolas. A 4ª classe da escola primária agrícola e habilitação em técnico secundário (IDEM). Contudo, salienta o autor, que este modelo de ensino também tinha suas limitações, não permitindo grande mobilidade social dos diplomados desta formação.

Já em relação ao Brasil, temos durante o governo Militarista, um arsenal discursivo no entorno do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Segundo o Art 5º da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 é o órgão executor do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos. A Lei nº 5.379, é a que põe em vigor a educação funcional aqui referida. Sua intenção subjacente, era acabar com as campanhas de alfabetização e educação popular, espalhada pelo Nordeste do Brasil, sustentadas, no pensamento de Paulo Freire.

### **1. Liga brasileira contra o analfabetismo (1915)**

A Liga brasileira contra o Analfabetismo foi uma instituição criada em 1915, pensada por intelectuais, e teve inauguração no salão do círculo Militar, financiada por sócios. Cujas contribuições não poderiam ser menores que quinhentos réis, aceitando-se ainda a oferta de artigos escolares ou serviços didáticos (SETEMY, sem ano de publicação. Texto da internet). Cujo objetivo, seria erradicar o analfabetismo brasileiro, sob o pretexto de desencadear uma ideia nacionalista, uma vez que, o país enfrentava problemas de origens políticas e sócias em função dos impactos da eclosão da primeira guerra mundial. Esta proposta, além de alfabetizar, reataria o sentimento de pertença. Neste período, as relações internas, governo/sociedade cívica, enfrentavam

situações conflituosas, que se tornavam ainda mais tênue em função da difusão jornalística. Esta liga tem seus dias finais em 1940 no governo de Getúlio Vargas.

### **1. 2. Campanha de educação de adolescentes e adultos (1947)**

A Campanha de educação de adolescentes e adultos, foi uma proposta liderada por Anízio Teixeira, a qual visava oportunizar aos adolescentes e adultos a possibilidade de ler. Segundo Costa e Araújo (2011), foi a primeira iniciativa do Estado para educação de adultos. Teve início no ano de 1947, onde até 1950 ficou conhecido como primeira fase. O objetivo desta campanha seria o de banir o analfabetismo no Brasil, tendo em vista que, o quantitativo de pessoas “analfabetas”<sup>3</sup> era alarmante naquela época. Num período, onde por um lado, o Brasil desencadeava uma promissora ideia de desenvolvimento econômico; e por outro, um forte êxodo rural. Diante deste cenário, o governo brasileiro, financiado pelo ONU e EUA, cria vários programas de correção, entre eles, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. As consequências disto para educação de jovens e adultos, é que mais uma vez a preocupação é apenas, o “alfabetizar” e não uma formação política emancipatória. Soma-se a isso, a precocidade desta proposta, ou seja, a não continuação dos estudos iniciados. Encerrando-se em um ciclo meramente pragmático.

### **1. 3. Campanha de pé no chão também se aprende a ler (1961)**

A campanha foi o que poderíamos cunhar de uma experiência educacional de caráter popular, criada no Rio Grande do Norte apoiada na metodologia freireana, (Aquino e Pinheiro 2014). Que tinha como objetivo, incluir as crianças, jovens e adultos “excluídos do processo regular de ensino” (IDEM, p. 60). Esta campanha aconteceu num período histórico bastante denso e de crise política já ensaiada nos bastidores parlamentares. Além disso, havia o “fantasma” do analfabetismo, que assolava todo país. Especificamente, esta campanha foi criada no Rio Grande do Norte, em função do alto índice do analfabetismo. O título da campanha é uma crítica ao governo local – RN. As aulas aconteciam em galpões de festa da comunidade, Aquino e Pinheiro (2014). Ainda segundo essas autoras, o espaço já enunciava e fortalecia o caráter popular da campanha.

Não obstante, Souza (2004) apresenta esta e outras campanhas dentro de um ciclo denominado naquele contexto, de educação popular, o qual se alastrava pelo Nordeste do Brasil e se estendia para outras regiões do país, criando assim, um vultoso movimento educativo nacional.

---

<sup>3</sup> Coloco o termo analfabeto entre aspas, porque não concordo com esta expressão, pois, dá o sentido de uma condição nata, quando na verdade, é resultante de processos estruturais e históricos. Portanto, prefiro o termo – *não alfabetizado*, Termo que ainda não encontrei na literatura.

## 2. METODOLOGIA

O presente trabalho está metodologicamente sustentado na pesquisa do tipo bibliográfica, posto que, segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica possibilita o pesquisador ter um contato direto a despeito do que foi escrito sobre determinada temática, ao passo que “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito” (GIL 2006, p. 41), assumindo um caráter exploratório.

O trabalho originou-se de uma investigação bibliográfica, realizada na disciplina de história da educação contemporânea, do curso de Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal, durante o período de intercâmbio que realizei em 2016, pelo Programa – Luso brasileiro de Educação do Santander Universidade, parceria entre Santander, Universidades Federais brasileiras e europeias. Nesta disciplina, tinha-se como instrumento “avaliativo”, a elaboração de um artigo que, contemplasse uma discussão histórica. O material bibliográfico acerca das políticas educativas desenvolvidas em Portugal no período supracitado, uma parte foi extraído da própria ementa da disciplina, outra, levantada na biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal. Já o material que fundamenta as políticas educativas brasileiras no contexto do regime autoritário foi levantado, na internet e na disciplina da educação de jovens e adultos, do curso de Pedagogia da UFPE.

Para análise do material bibliográfico, este estudo, elegeu a Teoria do Discursos (TD), elaborada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987). Considerando nesta Teoria, especificamente, as categorias: hegemonia; discurso e ponto nodal. Também se utilizou o conceito **mecanismo de antecipação** da Análise do Discurso de Michel Pêcheux (1975), a partir de Eni Orlandi (2003).

Assim, este trabalho teve como objeto de estudo, as principais políticas educativas na ditadura militar no Brasil, que perdurou entre 1964 e 1985 e, em Portugal, a qual iniciou-se em 1929 e se estendeu até 1975. A ditadura portuguesa, também conhecida como ditadura salazarista, uma vez que, Salazar foi o “grande” expoente deste regime. Teve como objetivo, analisar os discursos operantes nestas políticas e verificar quais as intencionalidades subjacentes que permeavam os bastidores político do contexto.

### 3. RESULTADO E DISCUSSÃO

#### 3.1. Uma análise das políticas educativas na ditadura em Portugal e Brasil à luz da teoria do discurso (TD).

A teoria do discurso (TD) elaborada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987), toma como pressuposto que, tudo é discursivo. Defende, portanto, que o discurso não é um campo fechado, estagnado, cujo significado se consolida absolutamente a partir de uma cadeia de junção de significantes, antes defende “que há proliferação de significantes presentes na sociedade cuja competição pelos significados se dá em processos de disputas hegemônicas atuantes em relações sociais” (OLIVEIRA & SILVA 2011, P. 145). Neste sentido, as autoras chamam a atenção para o fato que, a relação entre significante e significado, se configura como contingente, em função da impossibilidade da constituição da totalidade, razão pela qual, o discurso se constitui, como terreno primário onde a realidade se constitui (Ferreira 2011). Assim, não há realidade que não seja discutida, uma vez que, não há nada fora do discurso. No entanto, isso não significa necessariamente significado, mas significante. Significante este, que se dá em função dos pontos nodais (pontos comuns entre as partes diferentes), onde se desenham relações de estabilidades contingentes de sentidos precariamente estabelecidos. Esta disputa constante, pela constituição da tessitura do significante, reverbera na limitação da hegemonia, fazendo com que esta, se inscreva no campo da discursividade e não da solidez absoluta do significado.

Assim, o discurso se conceitua “como uma totalidade significativa que transcende a distinção entre o linguístico e o extralinguístico” (LACLAU 1993, P. 10, *apud* OLIVEIRA & SILVA 2011, p. 145).

Além dos discursos serem constituídos, por um conjunto de elementos que se hibridizam e se fundem na busca de fixação de sentido, ocorre também, pela e, na articulação de demandas particulares hegemônicas por uma das identidades que configuram o sentido da realidade (Ferreira 2011). Ainda segundo esta teoria, a constituição do discurso se configura pela articulação de diferenças hegemônicas. Destarte o “discurso é a totalidade articulada resultante da prática articulatória” (FERREIRA 2011, p. 16).

A partir desta breve conceituação, podemos verificar à luz da (TD), de Laclau e Mouffe (1987), que as políticas educativas em Portugal e Brasil no período autoritário, tinham um ponto em comum. A hegemonia da legitimidade do regime.

### 3. 2. Pretensões ideológicas em Portugal e Brasil, pelo cano da Educação de adultos...

Segundo Nóvoa (1991), a ditadura militar, principalmente em sua primeira fase, foi um período, onde sucederam-se vários ministros, e estava em jogo, construir um modelo educativo que fortalecesse o ideário nacionalista. De maneira, que em 1927 foram tirados todos os programas educativos republicano. Ainda segundo Nóvoa (1991), em 1930 foi designada a redução da escolaridade dos meninos, de cinco para três anos, e a eliminação da educação feminina, e 1931 foram criados os postos escolares, que era uma sala de aula com condições limitadas. Entre 1936 a 1947 foi um período caracterizado por uma ideologia e doutrinação moral. Onde na gestão do Ministro Carneiro Pacheco, foi designado o uso de um único livro na escola; a criação da Mocidade Portuguesa; a Obra das Mães pela Educação Nacional. E no período dos Ministros: Pires de Lima e Leite Pinto, tem-se as reformas o Ensino Liceal e do Ensino Técnico. O autor evidencia que em função da segunda guerra emerge a necessidade de formar recursos humanos. Que passa ser vislumbrado a valorização do capital escolar.

O cenário, dos anos 50 e 60 do século XX revela-se insustentável, por duas razões: primeiro, por passar a pairar uma compreensão de que “a educação era uma das condições do crescimento económico” (FERNANDES 2003, P. 14); em segundo, a “explosão popular ocorrida na candidatura do General Humberto Delgado à Presidência da República” (IDEM). Em resposta a indignação popular, foi criada a Campanha nacional de educação de adultos nos anos 50 do século XX. Além desta prerrogativa, passa a ser legislado um conjunto de leis e decretos que promulgaram: o prolongamento da escolaridade obrigatória até a aprovação do exame da 4ª classe; seis anos de escolaridades para ambos os sexos; criação da Telescola; criação do ciclo preparatório do ensino secundário; aprovação do próprio ciclo (IDEM). Segundo Nóvoa (1991), esta estratégia educativa pretendia se constituir como parte da tarefa de controle ideológico do Estado.

Estas medidas dos anos cinquenta, caracterizavam-se por obedecer a um modelo escolar, no qual se visava diminuir o analfabetismo, “no entanto, estas medidas rapidamente se revelariam insuficientes e nada relacionadas com o conteúdo do conceito de Educação de Adultos, já na época com uma significativa tradição noutros países” (BARROS, 2004, p. 139).

Esta mesma lógica, se identifica no regime autoritário brasileiro, onde se criou o MOBREAL com a função/objetivo de operar a alfabetização funcional, visando apenas encaminhar os sujeitos por eles alfabetizados ao mercado de trabalho de pouca qualificação. De início, o MOBREAL articulava ideia com a famosa ABC – Ação Básica Cristã de caráter também conservador. Posteriormente, sobretudo, a partir de 1969 o MOBREAL começa a se distanciar da proposta

originária, passando então a uma proposta de massa, cujos objetivos eram dois segundo Haddad e Pierro (2000). Primeiro, que “atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar...” (Haddad e Pierro 2000: 114). Segundo “... aos objetivos políticos dos governos militares”. (IDEM). Portanto, o primeiro passo, seria adquirir recursos financeiros. Estes, foram conseguidos pelo imposto do setor privado 1% e 24% da loteria. As empresas lucrariam com um contingente de trabalhadores habilitado para o exercício da indústria aprimorado com a alfabetização. Além disto, o MOBRAL foi implantado segundo os autores com três características: o **paralelismo** em relação aos demais programas, conseguido com recursos de empresas privada e da Loteria, convencendo as empresas do feedback, Segunda, foi a **organização operacional descentralizada**. Com comissões municipais espalhadas pelo país, cuja função era executar a campanha nas comunidades, e organizá-las, providenciando os rudimentos necessários para operacionalização da mesma. (Haddad e Pierro 2000). Terceira “**era a centralização de direção do processo educativo**” (Haddad e Pierro, 2000:115). O qual por meio da Gerência Pedagógica Central, era responsável por quatro pilares centrais de funcionamento: programação, execução, avaliação e treinamento de pessoas, em todas as fases do processo. E para efeito de organização entre o MOBRAL Central e as comissões municipais, havia os coordenadores estaduais, que por sua vez, se responsabilizavam pela assistência e orientação. O principal articulador entre a ideia ou instância central e local do MOBRAL era os coordenadores estaduais, para “garantir” a execução.

A segunda ação educativa voltada para jovens e adultos no período militar, segundo (Haddad e Pierro 2000), diz respeito ao ENSINO SUPLETIVO (ES), regulamentado no capítulo IV da LDB de 1971, cujo objetivo, seria suprir e promover a oferta de educação continuada, uma vez que o MOBRAL tinha “alfabetizado” um contingente de pessoas. Para os autores, as três principais características do ES são princípios ou ideias – forças. Onde o primeiro princípio foi o de que este ensino, foi definido como um subsistema integrado e independente do ensino regular. O segundo princípio, foi o de colocar o ES voltado para o desenvolvimento nacional, apoiado no capital de mão de obra. O terceiro princípio, foi o desenvolvimento doutrinário de cunho nacionalista. Além de “... repor a escolarização regular, formar mão de obra...” (Haddad e Pierro, 2000: 117).

Assim, o ES foi organizado em quatro funções, a saber, *Suplência* – Suprir a escolarização regular dos jovens e adultos que, por uma série de razões, não tenha conseguido esta escolaridade dentro do período considerado como idade própria. Segundo: *Suprimento*, cuja finalidade, seria oferecer estudo de aperfeiçoamento para aqueles que tinham conseguido o ensino regular. Terceiro, foi a *aprendizagem de forma metódica* – organizada e sistemática. E em quarto, qualificação –

formação para o trabalho. O objetivo central seria “garantir” a formação de mão de obra e organização. (IDEM).

### **3. 3. Estratégias dos discursos educativos em ambos os regimes como dispositivo articulatório na tessitura de projetos nacionalistas autoritários.**

Frente aos dados bibliográficos, identificamos em ambos os países, ações de caráter populista, visto que, diante de uma ilegitimidade do Estado, o governo cria medidas de educação paliativas, isto é, ações provisórias, com fins estrategicamente visualizado. Estas estratégias foram muito recorrentes no contexto de “administração” autoritárias nos países autoritários.

Este processo articulatório dos regimes autoritários na tessitura de um projeto de antecipação discursiva, se desencadeia como ação política, muito comum naquele contexto. Neste aspecto, Orlandi (2003), em muito nos ajuda a compreender, a partir do conceito de “mecanismo de antecipação” criado por Michel Pêcheux (1975). Segundo a autora, é possível antecipa-se, colocar-se no lugar do outro, diz ela que: segundo “o mecanismo de antecipação todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras” Orlandi (2003, p. 39). Logo, mediante a posição de sujeito e lugar se preconiza para enfrentar uma situação.

Tendo este dispositivo “em mãos”, tanto Portugal como Brasil, ao perceber a possibilidade de revoltas, dos movimentos populares, criaram propostas educativas para jovens e adultos, na tentativa de mostrar para população que estava ao serviço dela, buscando assim, legitimar-se perante a população. Quando na verdade, estas medidas se constituíram por razões como: economia; inibição de movimentos sociais e legitimidade social.

Verifica-se, em ambos os países, que a tentativa de hegemonização se constituiu provisoriamente. Acerca disto, Laclau e Mouffe (1987), sublinham que, toda hegemonia é precária em função da relação entre necessidade e contingência, apontando nomeadamente, uma posição e compreensão flutuante em torno do ponto nodal. Que por sua vez, é o conjunto de dispositivo, onde as diferenças se anulam provisoriamente na constituição do significado em disputa. Assim, há um deslocamento de sentido parcial da estrutura para o projeto social, pois há de haver também as ambiguidades de todo o projeto (IDEM). Neste caso em análise, identifica-se, que tanto as políticas educativas salazaristas, quanto as desencadeadas no Brasil militar, houve uma fundição de sentidos autoritarista centrada num modelo de hegemonia populista, como dispositivo de controle social. Segundo Laclau e Mouffe (1987), isto se estabelece a partir da prática articulatória, onde a articulação é a transformação do elemento em momento, que, por conseguinte, são associados a

outros elementos momentos: estes elementos são diferenças que aparecem articuladas no interior do discurso Ferreira (2011). As políticas educativas acima elencadas, se constituem como situações que criam uma desestrutura mediante “a identificação com outros elementos que vão configurar o sentido perdido (Ferreira 2011, p. 15). Ou seja, sentido de identidade social, da população em crise no período ditatorial.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A constatação que se evidenciou neste sintético trabalho, foi a tentativa de hegemonização e legitimidade da ditadura em ambos os países como constitutivo estatal frente a sociedade. Tal legitimidade, foi provisoriamente, sustentada no discurso de políticas educativas inclinadas ao populismo, e que essa provisoriedade se deu em grande escala, mediante a política de educação de adultos em ambos os países, embora partidas de perspectiva diferentes, mas com os mesmos fins.

No entanto, em ambos os países, houve uma forte instabilidade governamental. Em Portugal, sucessivas substituições de ministro, durante a primeira fase do salazarismo (1929 – 1945). No Brasil, instabilidades nos governos: Castelo Branco 1964 – 1967; Arthur da Costa e Silva 1967 – 1969.

Em Portugal isso convergiu numa constante mutação das políticas educativas, as quais por vezes, as prioridades oscilavam entre a educação pública e privada, por outras, entre as propostas educativas de cunho industrial e agrícolas. Já no Brasil, as instabilidades nos governos, direta ou indiretamente, implicaram nas políticas educativas, uma vez que, o país vivia numa intensa transação de paradigma – transitando de um modelo social agrário, para um urbano e industrial.

Diante da TD de Laclau e Mouffe (1987), podemos assegurar que, esta hegemonia não se consolidou absolutamente, pela própria natureza hegemônica do discurso. Posto que, o discurso não é um campo fechado, estagnado, cujo significado se estabelece, antes é o campo onde “há proliferação de significantes presentes na sociedade cuja competição pelos significados se dá em processos de disputas hegemônicas atuantes em relações sociais” (Oliveira & Silva 2011: 145). O que faz com que a relação entre significante e significado, seja contingente dada da impossibilidade da constituição da totalidade, que por sua vez, constitui o discurso, como terreno primário onde a realidade se constitui (Ferreira 2011). Assim, não há realidade que não seja discutida, uma vez que não há nada fora do discurso, o que não significa necessariamente significado, mas significante, e que se dá em função dos pontos nodais, onde se desenham relação de estabilidades contingentes de

sentidos precariamente estabelecidos. O que faz com que a hegemonia se inscreva no campo da discursividade e não da solidez absoluta do significado.

Portanto, as políticas educativas, sobretudo, de educação de adultos em ambos os países, se constituíram em torno de um ponto (hegemonia autoritária), através de uma tentativa de consolidar a hegemonia do regime, perante a população, por meio de discursos hegemônicos subjacentes nas políticas educativas. Por “fim”, esta teoria, nos permite concluir que, o projeto nacionalista autoritário em ambos os casos, revela a natureza contingencial de qualquer hegemonia. O que faz do social um campo de discursos e significados flutuante em busca de uma “estabilidade”, que se mostra instável, híbrido, plural e dinâmico.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AQUINO, Fernanda Mayara Sales de. PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Campanha de Pé no chão Também se Aprende a Ler: Influência freiriana nas práticas curriculares.** *Debates em Educação* - ISSN 2175-660, Vol. 6, n. 11. Maceió, 2014.
- BARROS, Rosanna. Contributos para uma sociologia política do campo da educação de adultos em Portugal. **Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Direito, Crime e Dependências.** 2004.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS, **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-norma-actualizada-pl.pdf>. Acessado em: 04/09/2015.
- COSTA, Deane Monteiro Vieira. ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a atuação de Lourenço filho (1947-1950): a arte da guerra 2011.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0126.pdf>. Acessado em: 04/09/2015.
- FERNANDES, Rogério. **Tendências da política escolar e a escola para todos em Portugal na segunda metade do século XX.** In Fernandes Rodrigues, R; Pintassiglo, J. (org.) *A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX.* Lisboa: SPICE, 2003.
- FERREIRA, Fábio Alves. Para Entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. In: **Revista Espaço Acadêmico – Nº 127.** 2011.
- HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. 2000. *Escolarização de Jovens e Adultos.* Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acessado em: 04/05/2016.
- LACLAU, E; MOUFFE, C. 2011. *Hegemonia y Estrategia Socialista.* Hacia una radicalización de la democracia. 3ª ed. 1ª reimp. – Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- NÓVOA, António. 1991. A educação Nacional. In Rosas, Fernando (coord.). *Portugal e o estado novo (1930 – 1960)* [ Nova História de Portugal, vol. XII]. Lisboa: Editorial Presença, pp. 538 – 542.
- OLIVEIRA. A. M. & SILVA. D. E. *Alteridade X Intolerância: diretrizes curriculares que podem embasar mais democrática e politicamente o Ensino Religioso.* 2011.
- Revista Teias** v. 13 • n. 27 • 139-160 • jan/abr. 2011 – **CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas.** Disponível em:

<http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/1018/830>. Acessado em 17/11/2014.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos/** 11ª edição, Campinas, SP Pontes Editores, 2003.

SETEMY, Adriana **Liga Brasileira contra o Analfabetismo**. FONTES: *Liga Brasileira Contra o Analfabetismo*; NOFUENTES, V. *Desafio*. Disponível em:

<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/LIGA%20BRASILEIRA%20CONTRA%20O%20ANALFABETISMO.pdf>. Acessado em: 04/08/2017.

SOUZA, João Francisco. **E a Educação: Que? A educação na sociedade e/ou a Sociedade na Educação**. Edições Bagaço. Recife-PE, 2004.