

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES

**MEMÓRIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MOBRAL EM
FORTALEZA**

FORTALEZA

2012

LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES

**MEMÓRIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MOBRAL EM
FORTALEZA**

Dissertação apresentada à coordenação do curso de pós-graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito Parcial e final para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade.

FORTALEZA

2012

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade, pela orientação, escuta atenta, pelo olhar paciente e confiante que tornou possível a realização deste trabalho.

Ao Neto, meu marido, pela parceria e amizade de sempre.

Aos meus pais Shykynn e Lucy Mary, pelas constantes palavras de incentivo e carinho.

A minha linda filha Lis, pela sua incompreensão infantil, surpreendente na forma de ser e lidar com o trabalho acadêmico.

Aos amigos, Prof.^a Dra. Tânia Serra Azul e Prof. Dr. Kennedy Franco, pela ajuda durante o processo de seleção e permanente apoio e amizade durante o curso.

Aos Amigos do Núcleo de História e Memória- NHIME pelos momentos de desabafo e recomeço próprios do caminho.

A todos aqueles que de alguma forma vibraram, choraram, acreditaram junto comigo na realização deste sonho.

RESUMO

O presente estudo propõe recompor a história do MOBRAL em Fortaleza na década de 1970, a partir das memórias das professoras que lecionaram na época. O estudo aborda as bases políticas, filosóficas do MOBRAL, analisando as concepções de alfabetização de jovens e adultos ao longo da História da Educação no Brasil. A pesquisa foi desenvolvida com base nas lembranças de antigas professoras do MOBRAL, apresentando o cotidiano dessa experiência, desconsideradas/esquecidas durante muito tempo como um território de construção da memória histórica. Assim, elegeu-se como abordagem para esse estudo a história oral (entrevistas com ex-professoras do MOBRAL), bem como a análise de documentos oficiais do MOBRAL, os anuários e tabelas do IBGE. Segundo Le Goff (1990), a história do cotidiano nasce do cruzamento da história com outras áreas e manifesta uma perspectiva diferente baseada na memória. É exatamente o registro da memória viva que lhe confere peculiaridade e singularidade. Desta feita, a história, memória e esquecimentos da Educação do MOBRAL em Fortaleza habita nas memórias das professoras, mestres que, dia a dia, deparam-se com as adversidades, angústias e vitórias do processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos no sistema formal de ensino. A história do MOBRAL é narrada pelo relato de quem viveu e registrada em uma pesquisa sócio-histórica, onde as professoras, socializaram o registro de suas percepções, conjecturas, pensamentos e memórias sobre o MOBRAL e tiveram garantidas a sua versão histórica sobre um programa governamental de grande impacto na trajetória de educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Palavras-chave: MOBRAL, História, Memória, Professora

ABSTRACT

The present study tries to redo the history of MOBRAL in Fortaleza at the 70's, from the memories of the teachers that worked at that time. This will also talk about the political bases and philosophies of MOBRAL, from the analytical concepts of literacy among youngsters and adults through the history of Brazil. This research was developed with bases on the memories of formal teachers of MOBRAL, showing the day by day of this experience, forgotten for a long time. Therefore, we chose the oral history as an approach for this study (interviews with formal teachers), as well as an analytical look of the official documents of MOBRAL and documents from IBGE. According to Le Goff (1990), the history of the everyday, comes from the merging of history with different areas and manifests a different perspective bases on memory. And that is exactly the record of the living memory that gives peculiarity and uniqueness. This way, history, memory and oblivioness of the education of MOBRAL in Fortaleza lives at the memories of teachers, that daily confronted themselves with adversity, anguish and victories of the process teaching- learning of youngsters and adults at this formal teaching system. The history of MOBRAL is recounted from the tales of people that lived the system and registered from a social-historical research where, teachers, as subjects, told the stories of their perceptions, conjectures, thoughts and memories about MOBRAL, and had guaranteed their historical views about a government program that had a huge impact on the path of youngsters and adults of Brazil.

Key words: MOBRAL, History, Memory, Teacher

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	A sala de aula do MOBRAL	p. 59
Ilustração 2	Ação do MOBRAL na década 1970	p. 61
Ilustração 3	Manual do Professor – MOBRAL /Brasil	p. 71
Ilustração 4	Livro de leituras do aluno – MOBRAL /Brasil	p. 72
Ilustração 5	Livro de exercícios – MOBRAL /Brasil	p. 73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Analfabetismo no Brasil na faixa de 15 anos e mais 1900- 2000.....	p. 21
Tabela 2	Taxa de analfabetismo nas décadas de 1970, 1980 e 1990.....	p. 39
Tabela 3	Taxa de analfabetismo e escolaridade média por faixa etária Brasil – 1970 /2001.....	p. 39
Tabela 4	Despesas fixadas pelo Ministério da Educação e Cultura, segundo as categorias econômicas, programas e subprogramas.....	p. 40
Tabela 5	Número de alunos conveniados e alunos alfabetizados no MOBRAL no Brasil e Estado do Ceará	p. 45
Tabela 6	População do Brasil, do Ceará e de Fortaleza, nas décadas de 1970 – 2010.....	p. 57
Tabela 7	Taxa de analfabetismo por grupos de idade, segundo as Unidades Federativas e os municípios das capitais – 2010.....	p. 60
Tabela 8	Taxa de analfabetismo no Ceará nas décadas 1990 a 2000.....	p. 62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adultos
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CEE	Conselho de Educação do Ceará
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Educação de Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
COEST	Coordenação Estadual do MOBRAL
COMUM	Coordenação Municipal do MOBRAL
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DNE	Departamento Nacional de Educação
EDUCAR	Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
CD/FNDE	Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
GI	Grupo Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

MEB	Movimento de Educação de Base MEC: Ministério da Educação
MEC	Ministério de Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	19
2.1 A Educação de Jovens e Adultos – Uma questão identitária	21
2.2 A Educação de Adultos e o Ensino Supletivo.....	24
2.3 A Trajetória da Educação de Adultos no Brasil.....	26
2.3.1 A Educação de Adultos à Luz das Conferências Internacionais	29
2.3.2 A Educação de Adultos e os Movimentos de Cultura Popular	32
2.3.3 O Governo Militar e a Questão do Adulto Analfabeto	33
2.3.4 A Lei 5.692 /71 e a Educação de Jovens e Adultos	36
3 O MOBRAL EM QUESTÃO: AS BASES POLÍTICAS, FILOSÓFICAS E EDUCACIONAIS DO PROGRAMA	41
3.1 O Programa de Alfabetização Funcional – PAF	41
3.2 As ações massivas do MOBRAL	44
3.3 O MOBRAL e o Tecnicismo Pedagógico.....	47
3.4 O MOBRAL é Alvo de Crítica	49
4 O CONTEXTO POLÍTICO - ECONÔMICO CEARENSE NA DÉCADA DE 1970.....	51
4.1 O Cenário Educacional Cearense na Década de 1970	52
5 SABERES E PRÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR DO MOBRAL: A MEMÓRIA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	62
5.1 A Memória como Fonte para História da Educação	62
5.1.1 A Memória e a História Oral.....	64
5.1.2 A Memória Coletiva.....	65
5.1.3 Reconstituindo o Passado: a Arte de Entrevistar	66
5.2 Estrutura e funcionamento do MOBRAL em Fortaleza – a versão dos sujeitos protagonistas da história.....	68
5.3 As Professoras Alfabetizadoras – A Memória de si e do MOBRAL	76
5.3.1 O Processo de Ensino e Aprendizagem Contado por quem Viveu	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS.....	97
Anexo A – EVOLUÇÃO DEMATRÍCULA NO MOBRAL 1970 - 1974	98
Anexo B – EVOLUÇÃO DEMATRÍCULA NO MOBRAL 1975 - 1979	99
Anexo C – EVOLUÇÃO DE MATRÍCULA NO MOBRAL 1980 - 1984	100
Anexo D – IMAGEM DA SALA DE AULA DO MOBRAL	101

Anexo E – A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS - MOBREAL.....	102
Anexo F – FOTOS MOBREAL.....	103
Anexo G – TAXAS DE ANALFABETISMO SEGUNDO O MOBREAL.....	104
Anexo H – A ATUAÇÃO DOCENTE NO MOBREAL.....	105
Anexo I – IMAGEM DA SALA DE AULA DO MOBREAL.....	106
Anexo J – A PRODUTIVIDADE DO PROGRAMA SEGUNDO O MOBREAL.....	107
Anexo K – OS CARTAZES DO MOBREAL.....	108
Anexo L – A METODOLOGIA DO MOBREAL.....	109
Anexo M – A DIFUSÃO DE MATERIAL IMPRESSO PELO MOBREAL.....	110

1 INTRODUÇÃO

A história da vida profissional de professores foi até recentemente pouco considerada nos estudos educacionais. A experiência docente foi analisada em função de parâmetros de políticas educacionais, enquanto tal vista como não-científica, portanto não merecedora de crédito. Da perspectiva da política educacional, a experiência docente era percebida quase sempre como resistência ou obstáculo colocado diante de inovações. Tanto a experiência dos professores era desqualificada, quanto o papel dos professores enquanto sujeitos históricos era subestimado: procurava-se percebê-los no passado como meros reprodutores, para poder moldá-los no presente como transmissores ou aplicadores de conhecimentos e técnicas elaboradas em outros lugares. (SOUZA, 2000, pp. 17, 18).

Ao recompor o percurso histórico do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL em Fortaleza na década de 1970, com base nas memórias das professoras que lecionaram na época, intencionamos suscitar uma visão inédita dos fatos históricos, aliada ao estudo detalhado do cenário político-educacional, deflagrado durante a década de 1970.

Dessa forma, ao caracterizar o MOBRAL, a partir dos depoimentos dessas professoras, tentamos compreender as vicissitudes da prática docente e do cotidiano escolar e sua repercussão na Educação de Jovens e Adultos na década de 1970.

O interesse pelo tema surgiu da experiência como Técnica em Educação e formadora de professores alfabetizadores de jovens e adultos no Programa Brasil Alfabetizado. Referido Programa foi redesenhado em 2006 pelo governo Lula, com um volume maior de recursos e com o alcance superior de metas nunca previstas. Coordenado pelo MEC, o Programa Brasil Alfabetizado realizava articulações com as prefeituras por meio das secretarias municipais de educação e parcerias com instituições de caráter privado, chamadas unidades formadoras. Essas instituições, mediante convênios estabelecidos com o MEC, recebiam os recursos federais e operacionalizavam o plano de alfabetização de jovens e adultos.

Especificamente, a experiência como formadora foi nos municípios de Pentecoste e Redenção, ambas as cidades do interior do Ceará, onde acompanhamos por nove meses em cada município, um grupo de 35 professores alfabetizadores.

Revedo os relatórios, registros da prática e lembranças, percebemos que temos uma tendência a valorizar a visão dos professores acerca do processo educacional. Embora essa visão seja privilegiada, porém ela nunca era considerada como referência pelos técnicos

articuladores na análise realizada sobre o trabalho. Os problemas eram relatados, as dificuldades apontadas, inclusive acerca de resultados no tocante a aprendizagem da leitura e escrita pelos alunos. Os problemas mais comuns relatados pelos professores alfabetizadores versavam sobre a evasão dos alunos, ocasionada quase sempre pelo cansaço, pelo alcoolismo e até mesmo pelas expectativas frustradas de alfabetização rápida e fácil. Outros entraves eram o acesso à escola durante o inverno, escassez de material pedagógico, as péssimas instalações físicas e os problemas de visão identificados pelos alfabetizadores e alfabetizados, mas que, em razão da saúde pública precária do País, ficava relegado ao segundo plano.

A remuneração dos professores chegava a ser irrisória, e além de não prever garantias trabalhistas, era paga como bolsa de trabalho pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que atrasava bastante e os professores, tão economicamente carentes quanto seus alunos, se viam obrigados a gastar do próprio bolso a compra de algum material pedagógico que promovesse a aprendizagem, inclusive a de complemento para merenda escolar que era oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Era uma atividade muitas vezes associada ao sacrifício, ao amor e à caridade.

A leitura que fazemos sobre a experiência do Brasil Alfabetizado é que os programas de alfabetização de hoje são reedições de projetos passados, e, que sem uma sem uma profunda análise dos problemas já vivenciados, a erradicação do analfabetismo tende a ficar comprometida. Na reedição de ações pretéritas, subentendemos que a Educação de Jovens e Adultos não esteja comprometida com a continuidade de estudos e com a democratização do ensino, antes com o problema de analfabetismo que continua situando o Brasil no grupo das 11 nações de mais de 11 milhões de analfabetos, com cerca de 14 milhões de pessoas, equivalente a 11% da população (IBGE, 2010).

Na perspectiva de Souza (2000), a história de vida profissional de professores de jovens e adultos é pouco considerada nos estudos educacionais, particularmente nos territórios da história da educação brasileira. Nestes termos, a visão dos professores do MOBREAL em Fortaleza permite ampliar a compreensão do momento histórico vivido no MOBREAL sob um ponto vista inédito, ou seja, sob a óptica subjetiva dos depoentes. Para tanto, faz-se necessário ainda proceder a uma retrospectiva histórica acerca do MOBREAL, que emerge da necessidade política do governo militar em responder às altas taxas de analfabetismo da população adulta.

No início da década de 1970, no Brasil, em sua conjuntura social e política, a sociedade convivia com euforias coletivas. Não apenas do tricampeonato de futebol mundial, mormente com o chamado “milagre econômico”, em torno da bandeira do crescimento do setor da industrialização.

Naquele contexto, se por um lado no País estava sendo anunciados grandes projetos sociais, associados à crescente era de industrialização em alguns estados da região Sudeste, por outro, a concentração de renda, a explosão demográfica para os grandes centros e o déficit público seriam os indicadores negativos da década posterior.

Quanto à educação, a matrícula do ensino público começava a se estender de forma considerável, por meio da reforma educacional empreendida pela Lei 5.692/71, unificando o ensino primário e ginasial em um nível denominado de 1º grau, com duração de oito anos, bem como o Científico e o Clássico transformados em ensino de 2º grau profissionalizante. Tais medidas tenderiam a acolher setores sociais excluídos da sociedade. Portanto, a educação, secundária, aliada aos programas de ensino profissionalizante, passara a ser considerada imprescindível para o País desenvolver o seu capital humano, visando ao crescimento econômico e a uma suposta formação e qualificação de mão de obra.

O analfabetismo, considerado “uma vergonha nacional”, transformava-se em bandeira para os ideais nacionalista-desenvolvimentistas, porque era visto como fator de impedimento ao desenvolvimento socioeconômico brasileiro. Com a intenção de alterar tal fator negativo, o Governo anunciou a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, cuja finalidade era a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, proposta pela UNESCO na Conferência de Teerã em 1965. Entendia-se a alfabetização funcional como

Um processo formativo no qual o domínio das técnicas de leitura, escrita e cálculo deveria integrar-se à capacitação do alfabetizando para resolver seus problemas fundamentais, entre eles em primeiro lugar os relativos à suas atividades produtivas (CORRÊA, 1979, p.65).

Referida iniciativa foi rapidamente transformada em uma grande campanha nacional de alfabetização. Segundo Grangeiro (1994), em particular, no Estado do Ceará, o

programa aconteceu nas décadas de 1970/80, quando o MOBRAL foi implementado, realizando a expansão deste tipo de atendimento por todo o Estado.

O projeto MOBRAL, por ter sido implantado por um governo planejado, que privilegiava o planejamento e controle da informação, foi influenciado pelo tecnicismo pedagógico que também orientava as escolas de 1º e 2º graus, na época, e seu objetivo final era preparar urgentemente o indivíduo para o mercado de trabalho, uma vez que o País passava por um momento de crescimento econômico e intensa urbanização.

Embora o programa fizesse apologia da imagem de que o indivíduo tinha total liberdade para fazer suas escolhas, bem como se posicionar ante as discussões sociais, exercendo, assim, seu papel de cidadão, ficava evidente a presença de um dispositivo disciplinador na educação dos sujeitos envolvidos na proposta do MOBRAL. De forma complementar ao nosso discurso sobre educação, Foucault (2004, pp.43, 44) assinala:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo.

(...) O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; seja; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes?

Assim, analisar a história do MOBRAL com esteio nas lembranças e relatos das professoras, examinando como a atuação do programa interferiu na cultura escolar de Fortaleza, passou a ser uma das questões que nos inquietou para elaboração desta pesquisa.

Nosso recorte histórico-educativo propõe como ponto de partida a implementação do MOBRAL, instituído pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, porém materializado em ações de forma mais significativa na década de 1970.

As lembranças de antigas professoras do MOBRAL permitiram compreender as imagens do cotidiano dessa experiência, desconsideradas/esquecidas durante muito tempo como um território de elaboração da memória histórica.

Foi por meio de entrevistas que pudemos nos aproximar da história do MOBRAL, privilegiando a oralidade, porque ela permite conhecer essa realidade histórica com base na criação de fontes inéditas. Na lição de Le Goff (1990), a história do cotidiano, nasce do cruzamento da história com outras áreas e manifesta uma perspectiva diferente baseada na memória. É exatamente o registro da memória viva que lhe confere peculiaridade e singularidade. Sobre o lugar da oralidade na pesquisa, Vasconcelos, (2001, p. 28) diz que

A memória é aqui tematizada como um lugar metodológico possível sobre a história recente. Não nos convém, nesse caso, utilizá-la como mero apêndice da história documental. Não é a verdade o centro de nossa investigação, pois entendemos que os elementos subjetivos e certas deformações produzidas pelo esquecimento devem ser incorporados teórica e metodologicamente à pesquisa, não como um problema mas, principalmente, como possibilidades de deslocamentos e incorporação de sempre novos sentidos.

Desta feita, a história, memória e esquecimentos da Educação do MOBRAL em Fortaleza habita nas lembranças das professoras, mestras que, dia a dia, se debateram com as adversidades, angústias e vitórias do processo de ensino-aprendizagem. Elas enfrentaram desafios em seus contextos específicos, e, para muitas, nem mesmo estavam preparadas para o trabalho docente. Haja vista esta experiência coletiva que se fez e refez, exprime-se a necessidade de valorizar seus inéditos depoimentos. A este respeito, Souza (2000, pp.53, 54) diz que

Tratar esses agentes como sujeitos históricos significa compreender que sua ação pode ter sido limitada às alternativas oferecidas por condições institucionais e históricas, mas envolveu também escolhas e aprendizados, sentidos que podem ter divergido daqueles emanados dos centros de poder educacional. Considerá-los como sujeitos históricos significa também muitas vezes ter de sublinhar a inadequação das percepções posteriores que tenderam a generalizá-los, aplainando, simplificando, negando ou distorcendo suas ações e os sentidos a elas emprestados, significa, em última análise, guardar distância de fontes oficiais, percebendo, nas desqualificações de que esses sujeitos foram alvos, possíveis sinais de divergência, caminhos seguidos diferentes daqueles imaginados por reformadores e executores de decisões das administrações centrais e regionais. Quer dizer também desprender-se, quando necessário, de conceitos reducionistas que impediram de percebê-los na sua alteridade, nas suas identidades plurais e na diversidade de seus percursos históricos. Nesse sentido, as biografias e autobiografias têm o mérito de recuperar, para a história da educação, vestígios desses homens e mulheres e suas obras, tornadas quase invisíveis. Em que pese todas as críticas a seu subjetivismo, e sem isentá-los de outras, esses documentos biográficos e autobiográficos muitas vezes são as únicas testemunhas de práticas e idéias pouco notadas,

ou porque corriqueiras, ou porque foram alvo de generalizações que as igualaram. [...] A possibilidade de incluir autores menores, que aparentemente não sobreviveram à crítica histórica e à passagem do tempo ou não foram eleitos como fontes prioritárias, significa o reconhecimento de que esses autores podem ter exercido um papel tão importante quanto os que ocuparam os ensaístas sérios de educação.

Ao reconstituir histórias, situações, acontecimentos, subsidiados pela voz do outro, tivemos a possibilidade de detectar fatos relevantes, antes submersos na memória das professoras, acerca do processo educacional e político vivido durante o MOBRAL, fatos muitas vezes marginalizados pela história oficial e pelas evidências objetivas dos historiadores. A memória aqui não assume caráter de preservação de informações, para a qual nos reportamos, com o intuito de conhecer o passado. Ela é, sobretudo, um processo de atualização de lembranças, de atribuição de significados, [...] não é uma regressão do presente ao passado, mas uma progressão do passado ao presente (BERGSON, 1990).

Para recompor o passado vivido no MOBRAL, elaboramos questões problematizadoras a respeito do tema: o que significou a experiência cultural de ser professor do MOBRAL, de jovens e adultos não letrados em Fortaleza? Como, durante o governo militar, o panorama histórico-educativo fortalezense do MOBRAL foi influenciado e influenciou as condições históricas de educação de jovens e adultos na década de 1970? Quais as múltiplas funções dos professores e dos alunos do MOBRAL na organização sociocultural cotidiana da escola? Qual a percepção da imagem do MOBRAL como lugar de educação para as professoras? Quais as interdependências da memória histórico-educativa dos professores (hoje velhos) na década de 1970 com o discurso oficial?

Para nos auxiliar na discussão teórica sobre o tema, convidamos autores que tratam da educação de jovens e adultos (BEISIGEL, 1974, 1984); (SOARES, 1995); (FREIRE, 1983, 1987); (GADOTTI, 1986); (HADDAD, 1991), (RIBEIRO 1992); (FREITAG, 1979), dentre outros, embora haja poucos trabalhos que se debruçam no detalhamento do MOBRAL. Destacamos registros em Paiva, (1984 e 1987); Januzzi (1983), Germano, (1994), Cunha e Goes, (1991). Outras análises acerca do MOBRAL mais regionalizadas discorrem sobre a experiência do MOBRAL na Paraíba (LIMA, 2003) em Patos – MG (RODRIGUES, 2007), em Tefé – AM (SANTOS s/d), em Mariana–SP (PRADO 2008), em Minas Gerais (SOARES, 1995) e, mais especificamente, em Fortaleza-CE, temos

em Grangeiro, (1994), uma dissertação de mestrado intitulada “Educação Popular: Limites e Possibilidades no Aparelho do Estado”, pela Universidade Federal do Ceará.

Os estudos de Grangeiro (1994) apontam para uma “história não contada”, ou seja, trazem uma perspectiva de implementação do MOBRAL com suporte em sua prática como técnica da Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Grangeiro (1994, p. 34) nos fala de momentos de tensão e de luta. Refere-se a um movimento de crítica interna, ou seja, técnicos compromissados social e politicamente com as camadas populares.

A nível central existia um grupo de técnicos e pedagogos altamente qualificados, que concebiam, formulavam e capacitavam os demais níveis. Muitos deles, em comunhão com técnicos em nível de estado, pelas suas convicções e compromisso com as realidades locais e com a questão social, buscavam em suas ações, ocupar todos os espaços possíveis e conseqüentemente conquistá-los, trabalhando nas “brechas” possíveis; quantos embates, quantas discussões, quantas certezas e incertezas, quantos avanços e recuos, quantos momentos de coragem e de receios; neste processo, à custa de muita luta, buscava-se fazer a crítica interna, com as mentes e os corações voltados para a realidade social, alterações eram sugeridas, buscando-se uma maior participação nas definições e políticas institucionais e se constituíram em verdadeiros grupos de resistência no interior da instituição.

O resgate da história do MOBRAL com assino nas experiências dos protagonistas da história presta grande contribuição para a pesquisa historiográfica. Os fatos narrados nessa investigação foram coletados durante as entrevistas para o uso neste relatório de pesquisa. Entretanto, optamos por resguardar os nomes dos sujeitos da pesquisa, inferindo-lhes nomes fictícios no assino dos relatos.

Na tentativa de responder às inquietações sugeridas neste trabalho, realizamos uma revisão bibliográfica acerca do tema, uma coleta de dados estatísticos nas tabelas e anuários do IBGE, além das entrevistas realizadas com seis ex-professoras do MOBRAL. Dessa forma, a dissertação foi dividida em seis capítulos.

No segundo capítulo – logo após a introdução que é o primeiro- nos debruçamos a pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com a compreensão sobre a identidade dessa modalidade de ensino, da reflexão sobre EJA e ensino supletivo e do detalhamento do percurso histórico da EJA desde o Brasil-colônia até o governo militar na década de 1970.

No terceiro capítulo, apresentamos as bases políticas, filosóficas e educacionais do MOBRAL, considerando que foi um programa implantado sob a égide do tecnicismo pedagógico e de abrangência superior a outras campanhas de alfabetização, além do levantamento estatístico acerca da população atendida pelo programa de Alfabetização na década de 1970.

No quarto capítulo, detalhamos o quadro político e educacional cearense na década de 1970, analisando dados fornecidos pelo IBGE acerca dessa realidade, desde a década de 1970 até 2010.

No quinto capítulo, discorremos sobre a relevância da memória como fonte para História da Educação, apresentando os relatos inéditos das professoras sobre a de implementação do MOBRAL em Fortaleza e sobre o processo de ensino e aprendizagem experimentados naquele contexto histórico em Fortaleza.

Na sequência vêm as considerações finais. A partir das narrativas das ex-professoras, elucidamos questões sobre o cotidiano escolar: a seleção e ingresso no MOBRAL, o processo de treinamento e formação docente, o método de ensino vivenciado no Programa, o direcionamento pedagógico, os resultados, a relação docente com o regime militar. Enfim, apresentamos um manancial de informações inéditas sobre esse território ainda pouco explorado na história educacional no Brasil.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação de jovens e adultos hoje se insere num âmbito mais global, porque valoriza os processos educativos no tocante à universalização de acesso e permanência na escola, além da eficácia na aprendizagem. Esses termos são considerados indicadores de desenvolvimento da educação numa sociedade.

É salutar refletir, no entanto, o fato de que o desenvolvimento educacional não deve ter por meta simplesmente o crescimento econômico de uma sociedade. A tarefa de escolarizar pessoas, aptas a enfrentar os desafios sociais, chama a atenção dos educadores para que repensem o papel da escola, seus métodos, seus processos didáticos, não somente na EJA, mas também em todos os níveis e modalidades da educação básica.

Segundo as Diretrizes Norteadoras para os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEARÁ, 2002), a EJA está pautada numa ideia de educação que acontece ao longo da vida e os princípios que regem essa modalidade são expressos como uma orientação na busca de uma formação cidadã para o aluno em que a pluralidade cultural, e a inovação tecnológica estejam acessíveis, e que sejam feitas adequações curriculares em função do aluno da EJA que pode decidir sobre a sua vida, opinar a respeito das situações e se sentir livre na sociedade.

A centralidade da educação básica aqui discutida, entretanto, considerada como recurso que favorece a participação social, nem sempre foi tida como uma prioridade no Brasil. Na obra *A História da Instrução Pública no Brasil*, publicada em 1889, o médico Ricardo Pires de Almeida afirma que, ainda na colônia, “havia um grande número de negociantes que não sabiam ler”. (ALMEIDA, 1889, p. 37). No Brasil Imperial, os analfabetos podiam votar desde que possuíssem bens, poder e um lugar social em destaque. Além disso, o autor relata que a população escolarizada era algo em torno de 1,8%, enquanto na Argentina esse percentual já era de 6%.

Obviamente, no século XIX, a alfabetização da população não constava na ordem de prioridades de um país escravocrata, mantido pela exploração de matéria-prima e de economia agropecuarista, reconhecidamente desigual para com seus filhos brasileiros. E também é preciso destacar o fato de que essa realidade perdurou por mais de um século, desde a colonização, contabilizando-se números que chegam a 65% de analfabetos no País no começo do século XX. A tabela a seguir ilustra essa questão:

Tabela 1- Analfabetismo no Brasil na faixa de 15 anos e mais 1900- 2000.**Tabela 2 – Analfabetismo na faixa de 15 anos e mais
Brasil – 1900-2000**

Ano	População de 15 anos de idade e mais		
	Total	Analfabeta	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.108	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	19.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE – Censo Demográfico.

O analfabetismo veio figurar como algo pernicioso, desmerecedor para uma pessoa, com a Lei Saraiva¹, sancionada pelo Imperador em 9 de janeiro de 1881, considerada muito avançada para o seu tempo, que condicionou o voto dos analfabetos à solicitação feita por outro eleitor, desde que tivesse renda líquida mínima de “100 mil reis por bem de raiz, indústria, comércio ou emprego” (MOREIRA, 2005) e só foi revogada com a Constituição Federal de 1988 após lutas e reivindicações em favor da democracia.

¹ Conhecida como Lei do Censo, determinava o voto direto nas eleições em todo o Reino e em seu preâmbulo determinava a realização de um censo em todo o Reino com vista a ser efetuado o alistamento dos eleitores. Instituiu pela primeira vez no Brasil o voto direto e secreto. A lei estabelecia ainda, que nenhum cidadão poderia ser incluído no alistamento sem o ter requerido por escrito, e junto com o requerimento deveria anexar provas de que tinha renda líquida anual não inferior a duzentos mil réis, por bem de raiz, indústria, comércio ou emprego. Complementando as informações sobre a lei, observa-se que a mesma não se esqueceu dos analfabetos, pois os mesmos poderiam obter o requerimento de alistamento desde que o pedido fosse feito por algum eleitor por ele indicado, obviamente com a condição financeira requerida. MOREIRA, Ricardo. Sistema eleitoral brasileiro: evolução histórica: a lei Saraiva. (Jus Navigandi, n. 803, set. 2005)

Até recentemente, o analfabeto era proibido de votar no Brasil. O direito do voto só foi permitido ao analfabeto com a promulgação da Emenda Constitucional número 25, de 15 de maio de 1985, regulamentada pela Lei 7.332, de 1º de junho de 1985. Hoje, de acordo com o artigo 14 da Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988, o alistamento eleitoral e o voto são facultativos para os cidadãos analfabetos, que, no entanto, são inelegíveis. (Jornal do Comercio - Recife, 22 de setembro de 1998).

Segundo Ferraro (2002), o analfabetismo abrange desde quem não sabe ler e escrever, como também a quem não responde às demandas sociais de um mundo letrado. Ele é resultado da expropriação de bens culturais e educacionais, negados à maioria da população desde os primórdios da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, a educação de jovens e adultos surge aliada aos movimentos de resistência ligados à educação popular (MCP, CPC, MEB e outros) fortemente atuantes entre as décadas de 1940 e 1960, que faziam severa oposição à atitude conservadora ao Estado brasileiro, denunciando que essa modalidade de ensino estivera marginalizada no sistema regular de ensino e que, quando oferecida, assumiria caráter político compensatório.

As ações, tanto do Estado quanto dos movimentos da sociedade civil, são amplamente apresentadas em estudos de Beisiegel (1974), Brandão (1980, 1984), Fávero (1983), Paiva (1987), Germano (1994), Gadotti (1986). Esses estudos apontam para a polissemia percebida no uso das expressões educação de jovens e adultos - EJA e educação popular – EP.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos – Uma questão identitária

Ao realizar essa discussão sobre o conceito da educação de jovens e adultos, logo deparamo-nos com uma questão conceitual. A identidade da EJA vem sendo construída e modificada ao longo dos últimos anos. Historicamente, a busca pelo direito à escolarização, independentemente da idade, é uma luta travada a duras penas, seja por instituições não governamentais, por agências internacionais, por instituições filantrópicas e confessionais, ou pelo próprio Poder Público, que percebe a urgência do problema e se acha pressionado pela sociedade em responder aos desafios educacionais da contemporaneidade.

Para melhor detalhamento, recorreremos a autores que se preocuparam em conceituar a educação popular, bem como a educação de adultos.

Para Brandão (1984), a educação popular é antes de tudo um movimento de oposição. A crítica principal é aquela que denuncia a proposta compensatória da educação de jovens e adultos e que o projeto institucionalizado oferecido pelo Poder Público não atende às verdadeiras necessidades desse público. Em suas palavras, acentua:

A educação popular emerge como um movimento de trabalho com as classes populares através da educação. Diante de um modelo oficial de educação compensatória, a educação popular não se propõe originalmente como uma forma mais avançada de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, de um ponto de vista popular. (IBID., 1984, p.61).

Paiva (1987, p. 47), durante a análise que faz acerca da história da educação de adultos no Brasil, assinala que a educação popular e a educação de adultos eram movimentos de uma natureza só:

Por muito tempo esteve contida na concepção de adultos, mais recentemente é que se utilizou a distinção entre ambas (...) educação popular é considerada como instrução elementar e como luta em favor da difusão do ensino primário. De início, a educação dos adultos era tratada de conjunto. Ela é parte da educação popular, pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram a única forma de educação de adultos praticada no país. Mais tarde, quando ganha autonomia e pretende-se que sua duração seja menor que aquela oferecida à população em idade escolar, ela passa a ser tratada como alfabetização e educação de base. (IBID.).

Paiva denuncia, ainda, o caráter compensatório e de importância secundária destinada à educação de adultos, ficando para os movimentos de educação popular a busca por melhores conquistas de oportunidades para os jovens e adultos que não conseguiram o acesso e permanência na escola em seu tempo previsto. Para a autora, somente na década de 1960 é que esses dois movimentos foram se diferenciando, quando a educação popular assumiu uma identidade de movimento, antes de tudo, político, diferentemente da educação de adultos, que tomou um caráter institucional, governamental. Por fim, Gadotti (2005, p. 30) enriquece nosso debate, acrescentando que “[...] um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito ao senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana”.

Sendo assim, temos, no âmbito conceitual, a educação de jovens e adultos ligada à esfera governamental, ou seja, aquela que se concretiza com esteio em ações oriundas do Poder Público e a educação popular, compreendida no seu caráter militante, reivindicatório de demandas sociais.

Sob essa óptica, o termo educação observado nos dois vocábulos assume distintas propostas. Enquanto a educação de adultos toma a função de uma política de Estado, a educação popular acontece à revelia deste, independentemente de concessão para realizar suas ações, fruto da luta social.

Ainda sobre os referidos conceitos de educação popular e educação de adultos, tanto pela influência dessa instituição na história da EJA, como pela abrangência, consideramos a concepção da UNESCO, retratada por Sucupira (1978) uma importante ideia sobre a temática:

[...] a expressão educação de adultos designa o conjunto de processos organizados de educação, seja qual for o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais, ou não formais, que prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas, consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem suas aptidões, enriquecem seus conhecimentos, aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou lhes dão uma nova orientação e fazem evoluir suas atitudes ou se comportamento na dupla perspectiva da realização integral do homem e de sua participação no desenvolvimento sócio-econômico e cultural independente. (p.24).

Tal abrangência atende aos aspectos de escolarização, profissionalização e realização pessoal pensadas na atualidade para um projeto de educação de jovens e adultos institucionalizados, coordenado pelo Poder Público.

Na verdade, a EJA é admitida pelo Poder Público para atender uma demanda de escolarização enquanto projeto político-ideológico; mesmo assim, desde 1947², quando da sua oficialização, a educação de jovens e adultos seguiu “marginalizada” pelo próprio Estado, que a estabeleceu.

² Em 1947, foi criada a CEAA – que atendia a clientela de alunos maiores de 14 anos, dirigida pelo prof. Lourenço Filho, que lutava pela melhoria da qualidade de ensino para os jovens e adultos.

Ela só apareceu de fato, quando a necessidade de qualificar mão de obra para atender ao mercado cobrou da escola melhores condições de inserção do trabalhador nessa nova realidade industrial que se apresentava e, nesse jogo de forças, a educação aos adultos foi situada no centro do debate político.

2.2 A Educação de Adultos e o Ensino Supletivo

O ensino supletivo, responsável pela educação de jovens e adultos. Foi debatido e regulamentado pela Lei nº 5692/71, considerada inovadora para essa época, porque foi responsável pela flexibilização do currículo e do regime escolar dos cursos supletivos. No Art. 25, inciso primeiro, destacava e propunha que os cursos fossem ajustados de acordo com a necessidade, e, no Capítulo IV, que trata do ensino supletivo, estabeleceu que seu objetivo era suprir a escolaridade regular aos adolescentes e adultos que, por algum motivo, não tivessem conseguido cursar a escolaridade na idade própria. Notemos que ação é supletiva, pois a finalidade era suprir a escolarização regular.

Com a promulgação da LDB nº 9394/96, observamos um sentido mais abrangente para o termo educação. Vincula-se esta com o mundo do trabalho e com as práticas cotidianas, além de chamar atenção para a qualidade do ensino e para pluralidade das formas de acesso aos diferentes níveis e modalidades da educação. Também observamos uma valorização da experiência extracurricular e o aluno é tido como centro da base curricular. Na Seção V, que descreve a EJA, refere-se a oportunidades educacionais apropriadas, considerando o perfil dos alunos, suas condições de vida e de trabalho, mediante oportunidade de cursos e exames (Art. 37).

Para Haddad, (2003), entretanto, no que se refere à EJA, a LDB/96 desconsiderou as peculiaridades dessa modalidade de ensino. Apesar de constar uma seção para a EJA - seção V- art. 37 e 38, e a já relatada flexibilidade, deve-se considerar a parcialidade com que a lei trata a questão. O ensino fundamental é priorizado em prejuízo ao atendimento da outra clientela da escola: os adultos, os portadores de deficiência ou qualquer outro grupo social que não esteja caracterizado pelo atendimento regular na proporção idade-série. Isto significa dizer que não foram consideradas importantes a situação do analfabetismo no Brasil, a

superação da concepção de suplência, dentre outras prerrogativas no sentido de garantir não apenas o acesso, mas a permanência desse público que tem maior dificuldade em frequentar um programa de educação.

Pelo contrário, a preocupação maior da LDB atual está na reorganização do fluxo escolar e, visando a essa correção, o Estado diminuiu a idade mínima para exames supletivos de 17 para 15 anos e do ensino médio de 21 para 18 anos. Essas medidas estão aliadas à ideia de fazer crescer o número de concludentes do ensino fundamental e médio, sem se preocupar-se com uma formação sólida que possibilite uma base aos alunos jovens e adultos, oferecendo simplesmente a possibilidade de certificação.

As idas e vindas da educação de jovens e adultos chama-nos a atenção para a fragilidade da política pública que precisa lidar com diferentes situações em contextos históricos distintos. Atualmente, segundo Romão e Gadotti (2001), a educação de adultos possui identidade fragilizada, porque, além das diferentes terminologias adotadas, precisa lidar com novas demandas que colocam em xeque aspectos fundantes de sua existência.

Esse debate ultrapassa os limites da terminologia, porque chama a atenção para a questão de que jovens (e não somente os adultos) que não conseguiram concluir seus estudos e, evadidos ou repetentes, trouxeram para a educação de jovens e adultos uma função compensatória, ou seja, viola a ideia original de democratização do ensino, para regularizar ou corrigir simplesmente os anos regulares de estudo, alimentando o que Romão e Gadotti (2001) chamaram de “(...) síndrome do incompleto, constituindo uma verdadeira categoria intermediária entre os escolarizados nos diversos graus de ensino (...)” (p. 28).

Historicamente, os programas de alfabetização de adultos eram destinados à população adulta e idosa, oriundas da zona rural, para as quais tinha sido negado o direito de acesso à escola. Haddad e Di Pierro (2000) garantem que foi na década de 1980 que a educação de jovens e adultos passou a acolher um público mais jovem, advindo da zona urbana, geralmente com acesso, mas sem permanência na sua trajetória escolar.

A mudança ou ampliação da clientela da EJA merece destaque para sua significação nas duas possibilidades: para o adulto, advindo da zona rural, a escola exerce papel de integrador social, de possibilidade de maior engajamento em todos os âmbitos da vida cultural. Para os jovens, porém, a experiência com a EJA é sempre o reviver a situação já conhecida de conflito e desgaste com o ambiente escolar. O estigma que a educação de jovens

e adultos imprime no jovem desvirtua a ideia de formação do trabalhador prevista nas ideias iniciais, resumindo-se, na maioria das vezes, apenas à correção de fluxo escolar.

A educação de jovens e adultos se insere, portanto, em um sistema regular de ensino deficiente, o que explica inevitavelmente o aumento dos índices de jovens nessa modalidade de ensino. Embora falemos em universalização do ensino, rotineiramente a ineficiência da escola para com as crianças que não conseguem acompanhar o ritmo dos programas escolares é debatida em estudos sobre os desafios da escola no século XXI. Dessarte, é esta incapacidade de promover o ensino e aprendizagem às crianças que leva ao fatídico número absurdo de jovens que não completam a educação básica e, em alguns casos, retornam à escola para compor o quadro estigmatizante do aluno “que não acompanhou os estudos”. A causa de analfabetismo é, pois, o sistema de ensino mal estruturado e com sérios problemas na gestão dos recursos.

É esse modelo ineficiente de escola que garante os alunos para os cursos e programas de EJA. A verdadeira erradicação do analfabetismo só será possível quando a educação básica atingir os princípios de qualidade para todos e a EJA parece ter um grande desafios pela frente: perceber que a identidade da EJA deve-se diferenciar da escolarização regular, não somente pela especificidade etária de sua clientela, mas também pelas condições socioculturais desses indivíduos, onde ela passa a se configurar como oportunidade, possibilidade de exercício da cidadania, democratização de oportunidades e não como estudos compensatórios ou complementares.

2.3 A Trajetória da Educação de Adultos no Brasil

A trajetória da educação de adultos no Brasil é apresentada em um itinerário histórico de implementação de programas e campanhas de alfabetização desde as pioneiras iniciativas até a ditadura militar.

A educação de jovens e adultos no Brasil surgiu juntamente com a educação de crianças, desde o período da colonização quando os Jesuítas se ocupavam do ensino das crianças e também de seus pais. Por meio da catequese, a transmissão do idioma e do cristianismo servia aos interesses da colonização. “(...) liderados por Manuel da Nóbrega, os

jesuítas logo fundaram classes de ler e escrever, valendo-se da alfabetização para introduzir a língua portuguesa e desenvolver a catequese (...)” (SOARES, 1995, p.13).

Após a fase inicial da colonização, entretanto, a educação dos indígenas adultos perdeu sua importância, já que a habilidade de ler e escrever não eram úteis à função desempenhada pela população escrava na Colônia. Já no Império, as novas condições da economia, demandam o surgimento de escolas para adultos, mas elas crescem acompanhando o ritmo lento das escolas elementares até a Primeira República.

Segundo Freire (1983), em nível nacional, a primeira campanha em favor dos adultos analfabetos foi coordenada em 1915 pela Liga Nacional de Combate ao Analfabetismo, com arrimo no lema “Combater o analfabetismo é dever e honra de todo brasileiro”, iniciativa balizada pela comemoração da independência política. A campanha, porém, não logrou êxito.

Somente na década de 1930 é que assistimos no Brasil a movimentos que promoviam a educação de adultos com alguma relevância e impacto na sociedade, assim como esclarece Paiva (1987, p. 166) ao relatar que os

[...] programas concretos de educação de adultos com maior significação só surgem quando a radicalização política já havia obrigado muitos educadores a abandonarem seu “neutralismo” inicial e reconhecerem o papel da educação como veículo de difusão de ideias e sua importância na recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas.

Em 1931, com o Convênio Estatístico, a educação de adultos se desvincula do ensino elementar e é vinculada à categoria de ensino supletivo. A educação de adultos, entretanto, só assume lugar de destaque com a regulamentação do Fundo Nacional da Educação Primária. O FNEP, instituído em 14 de novembro de 1942, pelo Decreto nº 4.958, preconizava recursos próprios para a educação de adultos, além de suscitar discussões acerca da problemática do analfabetismo nos adultos que, segundo o censo, contabilizava 55% na década de 1940. Nesse sentido,

[...] com o final da guerra e a criação da Unesco, no plano internacional, e a derrubada do Estado Novo, internamente, a alfabetização e a educação da população adulta passaram a ser percebidas como instrumento da redemocratização, (...) em função de novos objetivos políticos” (PAIVA, 1987, p. 141).

Consoante informa, ainda, Paiva (1987), os anos iniciais do FNEP se mostraram ineficazes, havendo um grande desperdício da verba pública, na rede pública de ensino, tanto para o nível elementar como para atendimento da população adulta, porque a rede de escolas não crescia o suficiente para absorver a demanda, além de ser alvo das interferências locais no uso dos recursos.

Nessa baila, o índice de analfabetos não parava de crescer e as campanhas se intensificavam em caráter de urgência sem o cuidado com a formação dos alfabetizadores, tampouco com a efetiva aprendizagem dos adultos. Em 1947, atendendo aos apelos da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi implementada no Brasil, prevendo a alfabetização no prazo de três meses e o ensino primário de 1ª a 4ª série em dois períodos de sete meses.

Consoante Beisiegel (1997), esta campanha foi importante porque suscitou discussões acerca do lugar do analfabeto na organização social brasileira, transferindo este da condição de responsável pelo seu insucesso e pela situação de atraso do País para a condição de vítima deste mesmo contexto social. Mesmo assim, não houve avanços paradigmáticos nem metodológicos acerca da educação de adultos.

Outras iniciativas de educação de adultos se multiplicaram com o teor comunitário não escolar. A Campanha de Educação Rural, inicialmente ligada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, é considerada um dos principais movimentos em favor da educação rural. Instituída pelo Decreto Lei nº 9.613 em 20 de agosto de 1946, porém, implementada em 1952, visava a uma educação de desenvolvimento ruralista em sistema de cooperação entre os Ministérios da Educação e Saúde e Agricultura. Esta campanha estava interessada em romper as oligarquias rurais e reorganizar o eleitorado. De fato, ela conseguiu não só aumentar o número de eleitores, que alfabetizados ou semi alfabetizados, passavam a gozar de seus direitos políticos, mas também a provocar dissidências nas oligarquias que gradativamente iam perdendo seus “currais eleitorais” (PAIVA, 1987, p. 183). Dessa forma, não demorou para que a campanha fosse alvo de críticas e acusada de “fábrica de eleitores”.

Foi em 1949 que o Brasil participou da primeira CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), coordenada pela UNESCO. A educação de adultos assumiu caráter de educação moral. Num contexto de pós-guerra, de decisões em busca da

paz, reuniram-se 33 países e 79 representantes. Segundo Beatrici (2009), as recomendações da CONFITEA foram:

[...] que os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades; que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos; que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos; que se averiguassem os métodos e técnicas, com auxílio permanente; que a educação de adultos fosse desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos; que se levasse em conta as condições de vida das populações de modo a criar situações de paz e entendimento. (IBID., p. 20)

A Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes ainda estava em pleno andamento, incentivada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), e pela Campanha Nacional de Construção de Escolas Rurais, quando o Brasil foi escolhido como sede do Seminário Interamericano de Educação, promovido pela UNESCO e pela OEA. No referido evento a educação rural e a educação de adultos foram entendidas como obrigatórias no estabelecimento de uma integração nacional. A meta era incorporar indígenas e população rural ao contexto nacional de desenvolvimento.

2.3.1 A Educação de Adultos à Luz das Conferências Internacionais

Na segunda metade da década de 1950, não faltavam educadores críticos dessas campanhas de massa, influenciados pela ideia de desenvolvimento econômico com base na educação. Começaram a questionar a difusão do ensino e a busca de novos métodos e técnicas de ensino, além de uma nova organização pedagógica a ser desenvolvida. Todo esse furor estava relacionado com a influência advinda de organismos internacionais preocupados com a otimização dos investimentos em educação no Brasil, especialmente no que esses investimentos em educação poderiam responder em termos de formação de mão de obra para um país em pleno processo de industrialização.

Em 1958, o II Congresso de Educação de Adultos demarcou a consolidação de um grupo de técnicos profundamente comprometidos político-ideologicamente com a população mais pobre do País, consoante às ideias nacionalista-desenvolvimentistas, que teorizavam a

educação como espaço de debate, de consciência e de diálogo. “O II Congresso, onde se discutiram 120 teses, foi um momento de esperanças, mesmo que os seus andaimes estivessem fincados num chão de fracassos e destroços de experiências passadas.” (CUNHA e GOES, 1991, p.12).

Esse evento foi importante para apontar falhas e lacunas nos programas oferecidos aos adultos analfabetos até então. Também buscou novas diretrizes para o trabalho com a educação de adultos, além de refletir as novas condições do País, especialmente a intensificação de lutas políticas e ideológicas. Foi dada também uma importância à qualidade do ensino oferecido, especialmente no tocante aos métodos. Segundo Paiva (1987, p. 213), este Congresso marcou

[...] o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da nação.

Embora o Congresso tenha sido uma força motriz aos movimentos populares que cada vez mais se fortaleciam, o rápido desenvolvimento econômico do Brasil, apontava para uma necessidade cada vez mais urgente de otimização do processo educativo, uma tecnificação do campo educativo, que possibilitasse além dessa emancipação política e ideológica do povo, a sua inserção o mais breve possível no sistema produtivo do País.

Nesse sentido, o Departamento Nacional de Educação (DNE), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC) lançou uma nova campanha, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, em 1960, uma campanha experimental que se destinou à educação popular em geral. A campanha estava preocupada com a educação de crianças e adultos, considerando seu potencial na promoção do desenvolvimento local. Nas palavras de Paiva (1987, p. 215):

[...] os objetivos da CNEA foram mais claramente definidos como a verificação experimental da validade sócio-econômica dos métodos e processos de ensino primário, de educação de base e de educação rural, utilizados no Brasil, visando determinar os mais eficientes meios de erradicação do analfabetismo no Brasil.

A meta era propor, por meio de comitês municipais e distritais, que toda a população se envolvesse com a problemática do analfabetismo local. Essa via, porém, não logrou êxito. A evasão suprimiu o possível sucesso do programa e mesmo com alguns resultados positivos, por conta dos poucos recursos financeiros, a campanha foi extinta em 1961. O País, todavia, continuava a colaborar com o debate mundial acerca da educação de jovens e adultos.

Participou novamente da segunda CONFITEA, ocorrida em 1960, no Canadá, quando a educação de jovens e adultos foi entendida como continuação da educação formal, de base ou comunitária. Neste período de instabilidade, outras campanhas também foram mal avaliadas e extintas: a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA) e o Programa de Emergência.

Nesse mesmo período, a promulgação da 1ª LDB do Brasil, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, garantiu o direito à educação, flexibilizou o currículo, procedimentos metodológicos e de avaliação. Além de descentralizar aos estados e municípios a responsabilidade educacional da população. “A LDB consagrou a descentralização, reservando ao governo federal a fixação de metas e a ação supletiva, financeira e técnica” (CUNHA e GOES, 1991, p. 14). Progressivamente, o País buscava a implementação de uma política de educação de jovens e adultos comprometida com a de cidadania do povo.

Foi ainda na década de 1960, fortemente influenciada pelas idéias de Paulo Freire, que assistimos às iniciativas populares e de alas da Igreja Católica em favor do analfabeto adulto e da valorização de sua cultura. Afirmados em Freire, que defendia um aprendizado crítico, com o educando consciente de sua condição social, emergiram, por volta de 1962, o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB, este último financiado com recursos da União. Destaque para o Movimento de Cultura Popular (MCP), que primava pelos princípios da participação do povo na elaboração da cultura e de elevação da consciência social das massas. Também consoante às ideias de Paulo Freire, o movimento primava pela valorização às expressões artísticas e culturais do povo e pela compreensão do analfabeto como um sujeito ativo, produtivo e de direitos.

Esses movimentos eram encabeçados por uma nova geração da sociedade: estudantes, intelectuais, os liberais, os católicos que acreditavam na possibilidade de uma sociedade mais justa e que viam na educação um forte instrumento nessa luta.

Esse grupo vinha trabalhando em prol da educação popular e pressionava o MEC por apoio, consolidado no Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Esses novos agentes eram oriundos de movimentos populares e profundamente ensejados pelos ideais de participação política das massas e pelo processo de conscientização dos problemas políticos do Brasil no final da “Era Juscelino (1956-1960)”. Defendiam as bandeiras de transformação das estruturas sociais, políticas e econômicas, além de um nacionalismo nunca visto, que almejava o fim das relações internacionais e a valorização da cultura e do patrimônio nacional.

2.3.2 A Educação de Adultos e os Movimentos de Cultura Popular

A atuação dos MCP e CPC difundiram-se amplamente no Brasil, buscando, antes que a erradicação do analfabetismo, a verdadeira emancipação do homem, promovida com suporte no método Paulo Freire de alfabetização. Essa metodologia valorizava o papel ativo do sujeito sobre a sua realidade, em que todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita estava balizado numa leitura de mundo, ou seja, compreensão de sua realidade social, econômica e política pelo homem. Nas palavras de Paiva (1987, p. 251), “uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna”. Dada a repercussão da proposta de Paulo Freire,

[...] o então Ministro substituto Julio Sambaqui, convocou as representações estudantis para uma assessoria, a fim de deflagrar uma grande mobilização nacional de alfabetização. A comissão funcionou de outubro de 1963 a março de 64, elaborando o Plano Nacional de Alfabetização, que representava a incorporação pelo Ministério da orientação indicada pelos grupos, utilizando a metodologia de Paulo Freire. (GRANGEIRO, 1994, p. 23).

A proposta educacional de Paulo Freire privilegiava uma educação compartilhada, em que educadores e educandos mantivessem uma relação dialógica no vínculo com os saberes e com a troca de experiência. A educação freireana é aquela que busca preparar o

indivíduo para pensar sobre a sua condição de vida e para modificar a sociedade com apoio nos princípios da justiça e da igualdade para todos. De acordo com Paiva (1987, p. 252), a educação que Paulo Freire almejava

[...] haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre o seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria a capacidade de opção.

A incorporação da ideia freireana, aos ditames do MEC, entretanto, não foi suficientes para estabelecer uma nova política de educação de adultos. Pelo contrário, a mobilização social, inclusive com a participação das massas, representava uma ameaça aos grupos conservadores da sociedade. O estabelecimento dos governos militares, partir de março de 1964, põe, definitivamente, fim às campanhas em favor da educação popular e muitos de seus idealizadores foram exilados, inclusive Paulo Freire.

Com o golpe militar de 1964, a educação tomou uma nova rota e passou a caminhar na contramão das ideias progressistas. Era o fim da democracia populista de João Goulart e o início de uma era ditatorial. Nas palavras de Germano (1994), cesarista sem Cesar, ou seja era o começo de uma era militar, de um hipertrofismo do Poder Executivo e do alijamento dos demais poderes, recaindo sobre a população como enfraquecimento do controle social sobre a esfera política. Segundo Cunha e Goes (1994, p. 32), os movimentos populares sucumbiram à força do regime militar e, nos dois primeiros anos ditatoriais, as discussões e debates sobre a educação de jovens e adultos foi silenciada.

2.3.3 O Governo Militar e a Questão do Adulto Analfabeto

O Estado militar é atrelado à manifestação do desenvolvimento e crescimento do capitalismo no Brasil. Jornais anunciavam a tomada do governo como grande conquista do povo brasileiro:

A paz alcançada. A vitória da causa democrática abre o país para perspectiva de trabalhar em paz e de vencer as graves dificuldades atuais. Não se pode, evidentemente, aceitar que essa perspectiva seja toldada, que os ânimos sejam postos a fogo. Assim o querem as Forças Armadas, assim o quer o povo brasileiro e assim deverá ser pelo bem do Brasil. (EDITORIAL de O Povo, Fortaleza, 3 de abril de 1964).

No período em que o Brasil foi governado por presidentes militares, houve beneficiamento de empresas estrangeiras e atendimento aos interesses da elite brasileira, sempre sob a égide do nacionalismo e do desenvolvimentismo econômico do País. Decerto, o regime contribuiu com o acirramento da desigualdade social e a acumulação de capital, mesmo com a execução das políticas públicas de certo alcance social.

Consoante Germano (1994 p. 61), “o governo ditatorial não é refreado pela lei, coloca-se acima dela e transforma em lei a própria vontade” O governo ditatorial brasileiro pós-64 assumiu um caráter totalitário. O Estado se revestiu de ideais considerados legítimos para cercear, controlar, manipular a sociedade com base em um ideal nacionalista que escondia uma “vontade de verdade”, um controle também ideológico. É um processo de docilização, acomodação e aceitação das massas. Sobre essa asserção, Germano (1994, pp. 28-29) comenta;

O que se observa é uma combinação, em alta escala, da força (domínio) com o consenso (direção) na busca da hegemonia para obter uma identificação entre oprimidos e governantes. Daí o papel importante que a ideologia assume no contexto do totalitarismo. (...) este regime aspira algo mais do que excluir os destinatários do poder (...), sua intenção é modelar a vida privada, a alma, o espírito e os costumes dos destinatários do poder (...) e será imposta àqueles que não querem se submeter a ela, com os diferentes meios do processo do poder. A ideologia estatal vigente penetra até o último rincão da sociedade (...) sua pretensão de dominar é total.

Com efeito, era preciso controlar o sistema educacional por via de técnicas que promovessem a disseminação das ideias desenvolvimentistas consoante com o capitalismo crescente da época. A aliança MEC – USAID confiou à agência internacional a reordenação educacional sob muito sigilo. A USAID era responsável por todo o sistema educacional brasileiro, desde o primário, secundário até o superior. A ela foram confiadas a elaboração da reforma curricular, a articulação entre os níveis de ensino e elaboração de materiais didáticos. Além disso, fazia treinamento de professores e assessorava as universidades no processo de modernização. Era um agente neutralizador de forças antagônicas no governo.

A repressão era imposta a qualquer um que, acusado de idealista/comunista, seria tão logo perseguido, demitido, preso e, até, torturado. No sistema educacional, os defensores do ensino público foram sendo cooptados pelos técnicos da USAID e quase nem se ouvia falar em educação popular. O Plano Nacional de Educação – PNE, que havia sido elaborado em 1962, foi revisado em 1965 e teve suas metas alteradas. Além de privilegiar o setor privado, delegando-lhe e financiando-lhe pela oferta de educação aos pobres, o repasse das verbas públicas para o setor privado foi acrescido do ensino primário ao ensino superior. Era a vez da educação particular, beneficiada com recursos da subvenção social, os “privatistas” da educação cresciam em número de escolas aceleradamente, enquanto a escola pública agonizava em todos os seus aspectos. (GERMANO, 1994, p. 87).

A cruzada ABC e o MEB foram, só eles, os programas que resistiram após o golpe, com atuação reduzida. Eram controlados, também, pelas agências internacionais e pautados pela ideia de que a educação reduziria o atraso econômico do País. Porém, a improbidade na administração dos recursos, somada a nova forma de administração do sistema educacional no Brasil, encerraram, definitivamente, o trabalho do MEB e da Cruzada ABC. Essas ações não correspondiam às expectativas de melhor gerenciamento na aplicação de recursos internacionais e o Governo resolveu encerrar estas atividades em 1968.

A pressão internacional para erradicação dos analfabetos adultos, contudo, crescia, especialmente pela UNESCO, que intimava o Brasil a responder às altas taxas de analfabetismo que contabilizavam 40% na década de 1960. Víamos ressurgir o preconceito contra o analfabetismo, visto como “empecilho para que o indivíduo pudesse desenvolver atividades sociais econômicas, ter experiências e formar opiniões no decorrer da sua vida”. (PAIVA, 1987, p. 266).

O analfabetismo era considerado vergonha nacional. As ações para sua erradicação eram consideradas peremptórias. O analfabeto era a personificação do atraso, que vivia em situação marginal perante o crescimento industrial do País.

Em 1966, o Governo resolve considerar a questão da educação de jovens e adultos novamente. Ainda com o assessoramento da USAID, foi priorizado o atendimento na região Nordeste, que enfrentava, além de altas taxas de analfabetismo, graves problemas sociais como a fome, a miséria e a seca.

Primeiro, foi decretado que os saldos remanescentes do Fundo Nacional do Ensino Primário e Médio – FNEP deveriam ser alocados pelo MEC para aplicação no ensino fundamental de pessoas de mais de dez anos de idade analfabetas; ou seja, a “sobra” do montante deveria ser aplicada em programas intensivos de combate ao analfabetismo e a meta era reduzir 15% com este investimento.

A evidência do destaque atribuído à educação de jovens e adultos nessa época é reafirmada com a criação da Fundação MOBRAL, em 1967, e com a Lei nº 5.692/71, ambos interessados em reverter o quadro de analfabetismo e defasagem escolar de jovens e adultos como meio de integrá-los a sua comunidade e de melhorar suas condições de vida.

2.3.4 A Lei 5.692 /71 e a Educação de Jovens e Adultos

A Lei nº 5.692/71 estabeleceu as diretrizes e bases do ensino supletivo, mas excluiu do sistema de ensino os alunos que não haviam cursado a série referente à idade, criando alternativas para atender essa clientela. A ideia era atender a demanda da sociedade por mão de obra qualificada, ajustando horários e metodologia aos alunos que já estavam no mercado de trabalho ou que precisavam ingressar nele. A mencionada lei apresenta no texto do Capítulo IV que trata da Finalidade do Ensino Supletivo, o seguinte:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos, que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e atualização de conhecimentos. § 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam. § 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

O ponto alto da lei referia-se à flexibilidade que apontava em termos de estruturação do ensino: ensino a distância, cursos supletivos e exames para certificação. Essa foi a ação mais aplicada nos tempos da ditadura. Para Haddad e Di Pierro (2000), o ensino supletivo viria reconfigurar o antigo exame de maturidade, que possibilitava a certificação e garantia de que a população pudesse avançar para graus mais avançados de escolarização, inclusive de ensino superior. Além disso, havia pessoas que já estavam engajadas no mercado de trabalho e precisavam se qualificar profissionalmente em curto tempo.

Dessa forma, almejando compensar a escolarização regular e qualificar mão de obra para o mercado, o ensino supletivo se dividiu em quatro blocos - suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Embora complementares, cada função tinha um objetivo específico:

A suplência tinha o objetivo de recompor a escolarização para aqueles que não tinham estudado na idade própria. O suprimento tinha por finalidade de oferecer cursos de aperfeiçoamento ou reciclagem para aqueles que haviam concluído os estudos ou parte deles. A aprendizagem referia-se à formação técnica para o trabalho, oferecida pelas escolas profissionalizantes SENAI e SENAC. E, por fim, a qualificação, responsável pela profissionalização, desligada da educação formal, profundamente comprometida com as necessidades do mercado de trabalho.

As quatro modalidades tinham claro interesse pela formação e qualificação para o trabalho e gozavam de liberdade na organização de períodos, carga horária, e também exigiam professores qualificados para o exercício específico no ensino supletivo.

A principal característica do ensino supletivo era a aceleração dos processos formativos (quatro anos em quatro semestres). Tal método, porém, foi disseminado no imaginário popular como um projeto educacional inovador, atento ao processo de modernização do Brasil na década de 1970. Era visto como oportunidade e não mais como segregação, de acordo com os movimentos populares da década anterior. Contraditoriamente, era visto como chance de se estabelecer na sociedade que se organizava cada vez mais exigente e excludente segundo a óptica do capital.

O pensamento educacional brasileiro focou-se nas necessidades momentâneas do país, atendendo um grande número de alunos, massificando o ensino por meio de uma proposta de escolarização neutra. Essa suposta neutralidade deslocava a visão dos técnicos em

educação sobre os problemas sociais e econômicos da população que incidiam nos índices apresentados, para uma pretensa solução em curto prazo, necessária ao desenvolvimento econômico e político do Brasil. Haddad e Di Pierro (2000, p. 118) assinalam que, no governo militar, a educação estava a serviço do processo de desenvolvimento e, sem nenhum disfarce no discurso, a idéia militar era manter a ordem e o curso político e econômico do País nem que fosse à base da coerção.

O MOBRAL e o ensino supletivo foram tentativas de aproximação do governo militar junto às camadas populares, e não se pode negar que o atendimento ao alunado jovem e adulto foi aumentado em grandes proporções nesse período.

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo nas décadas de 1970, 1980 e 1990

Taxa de analfabetismo							
Período	15 anos ou mais	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 anos ou mais
1970	33,6	24,3	26,5	29,9	32,9	38,5	48,4
1980	25,4	16,5	15,6	18	24	30,8	43,9
1991	20,1	12,1	12,2	12,7	15,3	23,8	38,31

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

Segundo a tabela, entre as décadas de 1970 e 1990, temos uma redução de mais de 10% de analfabetos que em números totais representa mais de dez milhões de pessoas que foram alfabetizadas neste período. É também oportuno afirmar que a ampliação do atendimento escolar regular teve impacto na redução do analfabetismo no Brasil.

Tabela 3 – Taxa de analfabetismo e escolaridade média por faixa etária Brasil – 1970 /2001

Tabela 3 - Taxa de analfabetismo e escolaridade média por faixa etária Brasil - 1970/2001

Faixa Etária/Ano	Taxa de analfabetismo (%)	Escolaridade média (séries concluídas)
15-19 anos		
1970	24,0	4,0
2001	3,0	6,0
45-59 anos		
1970	43,2	...
2001	17,6	5,6

A tabela 3 demonstra que o número de séries concluídas entre jovens de 15 a 19 anos aumentou desde a década de 1970 em dois anos e que, para os adultos, esse índice nem constava como indicador na década de 1970, contabilizado agora como escolaridade média de cinco anos para faixa etária entre 45 e 59 anos de idade. Outra questão salutar diz respeito ao montante de recursos financeiros aplicados na educação durante a década de 1970, apresentados na tabela a seguir:

Tabela 4 – Despesas fixadas pelo Ministério da Educação e Cultura, segundo as categorias econômicas, programas e subprogramas

DESPESAS (CR\$)	1972	1973	1974	1975	1978	1980
Educação e Cultura	2.264.748	2.550.413	3.506.276	5.192.688	22.439.136	41.756.035
Ensino de 1º grau	350.796	326.617	362.756	784.517	3.520.590	3.608.435
Ensino de 2º grau	216.514	244.177	370.290	724.491	6.274.222	3.338.717
Ensino Superior	1.196.395	1.371.079	1.917.126	2.900.884	16.981.364	26.252.309
Ensino Supletivo	6.705	14.660	25.843	64.153	981.482	573.726

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil 1972, 1975, 1980

Conforme a tabela, é considerável o aumento dos investimentos em educação e cultura, de modo geral no País. De cerca de dois milhões de cruzeiros em 1972, crescemos para 41 milhões de cruzeiros segundo os dados do IBGE que tratam dos recursos investidos nos ensinos de 1º e 2º graus, no ensino superior e no ensino supletivo, dentre outras despesas, como administração, estudos e pesquisas, treinamento e aperfeiçoamento de pessoal, assuntos culturais etc.

Sobre o ensino supletivo, interessa saber que os investimentos dobraram em cifras a cada ano consecutivo, o que demonstra preocupação do governo para com essa modalidade

de ensino, decaindo os investimentos ao fim da década em virtude da crise enfrentada no País na passagem do regime ditatorial para o democrático. Este fato é percebido também nas despesas com o ensino médio, não sendo observado no tocante ao ensino superior, que permaneceu em uma progressão constante durante toda a década de 1970.

3 O MOBRAL EM QUESTÃO: AS BASES POLÍTICAS, FILOSÓFICAS E EDUCACIONAIS DO PROGRAMA

O MOBRAL foi rapidamente transformado em uma grande campanha nacional de alfabetização, atrelado ao ensino supletivo regulamentado pela LDB de 1971, pois atendia a ideia de educação continuada. E, diferentemente de outras campanhas do passado, se assemelhava ao ensino regular e não mais às campanhas complementares de cunho transitório e quase sempre fracassadas.

Entretanto, como toda política educacional desvinculada de uma discussão mais aprofundada sobre o processo educacional, o MOBRAL passou por vários ajustes durante seu processo de implementação. Inicialmente formulado pelo Grupo Interministerial (GI), o MOBRAL deveria, além de lograr êxito na meta de alfabetizar onze milhões e quatrocentos mil alunos, no período de 1968 e 1971, deveria também contar com a iniciativa privada e assegurar a rentabilidade do processo educativo. Segundo Paiva (1987, p. 293), o MOBRAL deveria

[...] promover a educação de adultos analfabetos financiando 1/3 de seu custo; cooperar com movimentos isolados de iniciativas privadas; financiar e orientar tecnicamente cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento sócio-econômico. O programa previa uma descentralização da ação sistemática através com convênios com entidades públicas e privadas e a integração da alfabetização em programas mais amplos de educação para saúde, o trabalho, o lar, a religião, o civismo, e a recreação, além da instalação de centros de integração social e cívica.

Sob a presidência do economista Mario Henrique Simonsen, a Fundação MOBRAL criou inicialmente dois programas em 1970 - o Programa de Alfabetização Funcional (PAF) e o Programa de Educação Integrada (PEI) em 1971.

3.1 O Programa de Alfabetização Funcional – PAF

Segundo Corrêa (1979), o Programa de Alfabetização Funcional apresentava os seguintes objetivos: desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita e contagem; desenvolver um vocabulário que permita o enriquecimento de seus alunos; desenvolver o raciocínio, visando a facilitar a resolução de seus problemas e os de sua comunidade; formar

hábitos e atitudes positivas, em relação ao trabalho; desenvolver a criatividade, a fim de melhorar as condições de vida, aproveitando os recursos disponíveis; levar os alunos a conhecerem seus direitos e deveres e as melhores formas de participação comunitária; a se empenharem na conservação da saúde e melhoria das condições de higiene pessoal, familiar e da comunidade; a se certificarem da responsabilidade de cada um, na manutenção e melhoria dos serviços públicos de sua comunidade e na conservação dos bens e instituições; a participarem do desenvolvimento da comunidade, tendo em vista o bem-estar das pessoas (CORRÊA, 1979, p. 152).

Aparentemente legítima, a visão do MOBREAL sobre a alfabetização e sua função social e produtiva para o indivíduo era distorcida. Freitag (1986) chama a atenção para o entendimento sobre a alfabetização do MOBREAL que, embora tenha se apoderado do método de alfabetização deixado por Paulo Freire, este era deslocado de seu contexto filosófico e político. Sendo assim, o conhecido como “Método Paulo Freire” foi refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao modelo brasileiro de desenvolvimento econômico. O MOBREAL, no governo militar, propunha, pelo processo educativo, a “conscientização” cívica em busca da ordem e do progresso.

Para o referido programa, o analfabeto necessitava apenas de técnicas de leitura, da escrita e do cálculo, para melhorar suas condições de vida, pois essa competência lhe possibilitaria ingressar no mercado de trabalho. Essa alfabetização, chamada funcional, poderia na visão do MOBREAL, possibilitar o beneficiamento dos indivíduos ao passo que viveriam mais intensamente o processo de crescimento e a industrialização pelos quais o Brasil estava passando.

Ora, elevando-se o nível de aspiração, passa-se a ideia de que o fracasso é de responsabilidade individual, reduzindo assim a contestação junto ao Estado, conseqüentemente, um apaziguamento da grande massa crítica que poderia se levantar contra o regime vigente.

O sistema dividido em três instâncias administrativas - nacional, estadual e municipal - centralizado, pela coordenação central do MOBREAL, situada no Rio de Janeiro, era responsável pelas diretrizes e atividades de orientação, supervisão e produção dos materiais didáticos. Sobre esse dispositivo de controle, Januzzi (1983, p. 62) comenta que

[...] há, assim, uma verticalidade inegável no seu método que não é a busca da análise e síntese dos pensamentos do MOBRAL/CENTRAL, e alfabetizando. Já há a colocação de um pensamento que deve ser atingido. Na realidade quem faz a escolha das metas e dos conteúdos programáticos é o MOBRAL/CENTRAL, os alfabetizadores e alfabetizados têm a ilusão de que atuam, ao procurarem os meios adequados aos objetivos previamente fixados, jamais questionados.

No âmbito estadual para implementar o programa, foram criadas coordenações estaduais (COEST) e, no âmbito municipal, as comissões municipais (COMUM) e comunidades responsáveis pela execução do programa. Essas comissões, todavia, não tinham autonomia, pois cabia aos técnicos municipais apenas executar as ações previamente estabelecidas e fiscalizar os objetivos propostos para que fossem atingidos.

As COMUMs eram gerenciadas por líderes locais e os chefes do MOBRAL Central e Estadual eram frutos de indicações políticas. As competências das comissões municipais, segundo a terceira cláusula do convênio, deixava clara a já comentada verticalidade do programa:

- a) observar as diretrizes e normas do MOBRAL para a execução das atividades;
- b) recrutar os elementos necessários ao desenvolvimento das atividades ações e desenvolvimento das atividades/ações e selecioná-los dentre aqueles que atenderem aos critérios estabelecidos para o desenvolvimento do trabalho;
- c) participar dos treinamentos realizados pelo MOBRAL, com vistas a sua permanente atualização e correta aplicação da metodologia dos programas;
- d) organizar e ministrar treinamento dos elementos envolvidos nas atividades ações em época previamente fixada, sempre que transferidas essas atribuições pelo MOBRAL e de acordo com as diretrizes por ele determinadas;
- e) distribuir, controlar e zelar pela conservação do material fornecido pelo MOBRAL, informando, sempre que solicitado pela Coordenação do MOBRAL, a quantidade existente, e restituir o saldo que houver ao final do desenvolvimento das atividades/ações;
- f) supervisionar, sistematicamente, as atividades/ações previstas;
- g) gerir os recursos financeiros enviados pelo MOBRAL através de conta especial;
- h) elaborar e remeter ao MOBRAL, via Coordenação do MOBRAL, a prestação de contas dos recursos financeiros recebidos na forma estabelecida na cláusula sexta;
- i) enviar ao MOBRAL, via coordenação, os instrumentais específicos de acompanhamento das atividades e ações. (MOBRAL, s/d).

Ainda consoante Corrêa (1979), as ações do MOBRAL eram realizadas de forma espontaneísta, com pouca burocracia, em nome da rapidez com a qual se almejavam os resultados. A suposta flexibilidade ensejou muita improvisação nas tomadas de decisões, mas, mesmo frágil como política pública de educação, o MOBRAL conseguiu alfabetizar aproximadamente 1 milhão e 81 mil alunos nos primeiros anos da década de 1970.

Esse esquema improvisado de funcionamento – caracterizado principalmente por notável agressividade gerencial por parte dos Coordenadores Estaduais, assim como pela mística e emoção do envolvimento comunitário, conduziu o Movimento a resultados bastante satisfatórios: ainda em 1970, 613 municípios assinaram convênios com o MOBRAL, atingindo cerca de 507 mil alunos dos quais 172 mil forma alfabetizados; no ano seguinte, 1971, um total de 1.0405 municípios estavam incorporados os movimento, somando 2 milhões e 590 mil alunos, sendo efetivamente alfabetizados aproximadamente 1 milhão e 81 mil, elevando-se a produtividade para 41,8%. (CORREA, 1979, p. 89).

3.2 As ações massivas do MOBRAL

Foi em 1970 que o MOBRAL iniciou suas ações de forma sistematizada e massiva. A orientação era erradicar o analfabetismo até 1980. Os dados são impressionantes:

Tabela 5 - Número de alunos conveniados e alunos alfabetizados no MOBRAL no Brasil e Estado do Ceará

<i>ANO DE REFERÊNCIA</i>	<i>NUMERO DE ALUNOS ALBABETIZADOS - BRASIL</i>	<i>NUMERO DE ALUNOS ALFABETIZADOS - CEARÁ</i>
1970	172.080	4.558
1971	1.081.320	52.106
1972	2.042.603	114.779
1973	1.784.397	137.859
1974	1.923.922	95.070
1975	1.655.582	104.672
1976	1.404.204	92.555
1977	1.283.258	85.278

1978	1.252.405	161.444
1979	1.129.489	110.303
1980	794.216	56.969

Fonte: Movimento Brasileiro de Alfabetização – Anuário Estatístico do Brasil 1972, 1975, 1980.

Os dados de matrícula no MOBREAL impressionam não somente pelo volume no número de alunos, mas especialmente pela mobilização nacional e estadual realizada na década de 1970, que chega a uma soma de 1 milhão de matrículas somente no Ceará. Este é um dado que consideramos emblemático na história da educação do Estado. Nunca um programa de cunho educacional havia atingido uma população tão massiva.

Segundo Corrêa (1979), o MOBREAL foi implementado por meio das comissões municipais, responsáveis pela implementação do Programa, que incluía, além da alfabetização funcional, outras modalidades de ensino, como a educação integrada, atividades culturais, esportivas, autodidatismo, programas de profissionalização e educação e saúde.

O Programa de Educação Integrada surgiu da demanda gerada pelos egressos do Programa Alfabetização Funcional, quando o aluno passava para uma fase posterior, com o acréscimo de conteúdos ligados às quatro primeiras séries do ensino primário.

O Programa MOBREAL Cultural, criado em 1973, complementava a ação pedagógica. Objetivava contribuir para atenuar ou impedir o analfabetismo; reduzir a evasão dos alunos de alfabetização funcional; reduzir o número de reprovações; incentivar o espírito associativo e comunitário; e divulgar a filosofia do MOBREAL em atividades dirigidas à cultura e das quais participaria o aluno do MOBREAL, e a comunidade em geral.

O Programa de Profissionalização, implementado em 1973, realizou convênios entidades do setor privado. A metodologia empregada, também chamada de Treinamento por Famílias Ocupacionais, era assim definida:

- atendimento em larga escala, onde a metodologia deveria permitir, por meio de pequenas adaptações, sua aplicação em todo o país;
- nível de semiquificação, baseado no princípio de que a obrigação das entidades de treinamento era formar homens treináveis às empresas, a sua especialização;

- os conteúdos deveriam ser múltiplos, agregáveis à várias ocupações que utilizassem a mesma base teórica de conteúdos. Assim, com o desenvolvimento de conhecimentos relativos a um grupo de ocupações, o aluno da Família Ocupacional poderia facilmente acompanhar as mudanças e transformações do mercado de trabalho e
- adequação à realidade da clientela mobralense. Os cursos deveriam ser rápidos, com baixa exigência de escolaridade e em horários compatíveis com as necessidades de uma clientela adulta.

O Programa de Educação Comunitária para a Saúde visava ao atendimento não somente ao aluno, mas também para sua comunidade. Seu objetivo era propiciar a melhoria das condições de saúde das populações residentes na área de atuação do Programa, principalmente as mais carentes, mediante o trabalho de natureza educacional.

Havia, também, o Programa Diversificado de Ação Comunitária, que se dividia nos seguintes subprogramas: educação, saúde e saneamento, promoção profissional, nutrição, habitação, atividades de produção, conservação da natureza, esportes e pesquisa.

O Programa de autodidatismo que tinha como objetivos: proporcionar alternativa educacional, através de atendimento, numa linha de autodidaxia, às camadas menos favorecidas da população, e ampliar a atuação do posto cultural, imprimindo-lhe características de uma agência de educação permanente, com programas voltados para um aperfeiçoamento constante da população.

Essa variedade no atendimento trazia embutida no discurso a ideia de que o MOBREAL como sistema de educação permanente, iria melhorar a qualidade de vida dos adultos, imprimindo uma pretensa ideia de ascensão social.

Para Haddad (1991), o MOBREAL buscava conciliar as classes populares com vistas a reduzir as tensões sociais, bem como responsabilizar a pessoa pela sua condição econômica política e social.

A proposta educacional do MOBREAL era condizente com as ideias liberais, embora sob o regime militar. E, em nome do desenvolvimento do País, tentou difundir o acesso à escolarização que, segundo o governo, traria também o acesso aos bens culturais e sociais que o desenvolvimento econômico e a industrialização proporcionariam aos brasileiros.

A escolarização, assim refuncionalizada, priorizava a técnica e a otimização de recursos. Esta era uma máxima do programa: a racionalidade em tempos de modernização e industrialização. Concordando com Araújo (1991), a técnica de ensino sugere tecnicismo, e esta tecnologia que, por sua vez, está associada ao desenvolvimento, e o tecnicismo à modernização.

A ideia de modernização pensada no Programa MOBRAL por intermédio da tecnificação do ensino, baseada em uma metodologia-padrão, sugere que a proposta pedagógica deste programa estava calcada no tecnicismo pedagógico.

3.3 O MOBRAL e o Tecnicismo Pedagógico

Como anota Libâneo (1989), a tendência pedagógica tecnicista tem estreita ligação com o sistema produtivo vigente - o capitalismo. Essa articulação com o sistema produtivo baseia-se na tecnologia comportamental, ou seja, se preocupa com a “produção de indivíduos competentes”. Seu objetivo final é mão de obra qualificada para o mercado, pois as condições de vida da população assumem o segundo plano na escala de prioridades.

Ainda conforme Libâneo (1989), cabe à escola formar pessoas competentes para o mercado de trabalho. A ação pedagógica é centrada na técnica e no procedimento e o professor assume um caráter secundário, sendo o elo entre os conhecimentos científicos e o aluno.

O tecnicismo supervaloriza as técnicas, processos e materiais pedagógicos como instrumentais importantes no cotidiano escolar, mas essa tendência desde o final da década de 1970, começa a ser objeto de críticas, porque,

[...] no tecnicismo o processo pedagógico era concebido como uma racionalidade objetiva, neutra e eficiente, e podendo ser aplicado em qualquer situação. Assim, acreditava-se que, ao justificar o uso de determinadas técnicas ou recurso, haveria sucesso no ensino – aprendizagem do aluno. A técnica de ensino, ao se tornar o componente principal no processo pedagógico, acaba substituindo, mesmo que simbolicamente o professor, já que ela se torna em destaque, subjulgando professores e alunos. (GONÇALVES, 2007, p. 83).

No MOBRAL, percebemos que a figura do professor é secundária. Há um material didático autoexplicativo a ser seguido - o Manual de Orientação do Professor. A orientação pedagógica da coordenação do MOBRAL aos professores era, entretanto, de estímulo ao diálogo e troca de experiências. Consoante o documento do MOBRAL (1976), estimulando o debate, o alfabetizador estaria permitindo, verdadeiramente, a troca de ideias e de opiniões sobre os assuntos que eram parte da experiência de vida dos alunos (p.3). De acordo com Corrêa (1979), o MOBRAL propicia, de forma quase imediata, uma integração dos indivíduos na sociedade, através da aprendizagem de técnicas que possibilitassem ler, escrever e contar, em adição ao debate sobre seu papel no mundo como cidadão.

Gilberta Januzzi (1983), todavia, faz críticas severas ao programa, acentuando que seu intuito era promover cursos equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, pelo do método de ensino chamado por ela de antidualógico, pois apresentava a realidade como um fenômeno único e definitivo, cabendo ao indivíduo se adequar a ele da melhor maneira possível.

No material pedagógico proposto, havia alusão à palavra geradora proposta pelo método Paulo Freire; entretanto, aquelas palavras que, teoricamente, seriam retiradas do contexto do alfabetizando, eram referência para o trabalho com a alfabetização pautado no método analítico-sintético, ou seja, nas cartilhas e nos exercícios de memorização e repetição exaustivas de palavras e famílias silábicas. Ficava evidente uma distorção sobre a alfabetização emancipadora proposta por Paulo Freire no contexto dos movimentos de cultura popular.

É preciso insistir na diferença entre a concepção alfabetizadora do MOBRAL e a exposta na Educação como prática da Liberdade ou na Pedagogia do Oprimido. No entanto, o MOBRAL não hesita em utilizar, extraíndo-as de seu contexto filosófico e político, as técnicas de alfabetização de Paulo Freire. Podemos dizer que o método foi refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao “modelo brasileiro” ao nível das três instâncias: infra-estrutura, sociedade política e sociedade civil. (FREITAG, 1977, p. 85).

Segundo Januzzi (1983), o fato de que, alfabetização, o alfabetizador era orientado pelo Manual do Professor e pelo agente pedagógico do município, além de se orientar por um conjunto de material impresso instrucional. Todo esse empenho seria voltado para a capacitação do indivíduo para as técnicas de ler, escrever e contar, necessárias para o

ingresso no mercado de trabalho. Não é preciso uma análise aprofundada para ver que esse projeto não alcançaria seus objetivos.

3.4 O MOBRAL é Alvo de Crítica

A implementação aligeirada e antiburocrática fez do MOBRAL um alvo de críticas externas do perito da UNESCO, e internas por parte de técnicos do DNE e da própria direção do MOBRAL. Questionavam os aspectos pedagógicos do movimento. Tais posições contudo, incidiam na desvinculação do programa do DNE e na substituição da direção do MOBRAL, além da rescisão da assessoria dos agentes da UNESCO. Ficava evidente que a crise estava ligada aos novos rumos da política interna pensada pelo governo militar.

Todavia, na tentativa de aumentar o número de alunos atingidos pelo projeto e de angariar recursos das secretarias estaduais, o MOBRAL começou a atender, também, a população menor de 15 anos, por meio do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, quando foi duramente criticado pelo desvirtuamento de seu objetivo inicial que era erradicar o analfabetismo de jovens e adultos.

Enquanto o regime militar, através do MOBRAL, resguardava sua política totalitária, uma CPI instaurada em 1976 concluiu que o MOBRAL estava a exercer uma atividade inconstitucional. Agonizando, como último esforço para manter o programa, e de resguardar os interesses políticos, econômicos e ideológicos, o MOBRAL desenvolveu programas de ação comunitária em parceria com as Comunidades Eclesiais de Base (CEB), balizados na Conferência de Nairobi de 1976, que ampliou a visão de alfabetização de adultos, incluindo, além dos processos escolares, todos os aspectos da vida:

A partir da Conferência, surgiu uma nova conceituação da educação de adultos e, com isso, o MOBRAL começou a planejar estrategicamente mudanças no sentido de criar programas de ação comunitária, como forma de atender às reivindicações populares e para isso teve apoio do exército. (RODRIGUES, 2007, p. 55).

Já era tarde, porém, pois o clima de entusiasmo da população, e os anseios pela redemocratização do País, puseram fim ao MOBRAL em 1985, sendo substituído pela

Fundação Educar, mais integrada aos sistemas oficiais de ensino, que trazia o lema “Alfabetização para Cidadania”.

Levando-se em consideração que até aqui foi apresentado, não tendo a pretensão de esgotar o tema nem de apresentar uma visão que refute outros estudos acerca da discussão, podemos acrescentar que O MOBREAL foi um programa que se propôs levar o aluno a compreender a necessidade do trabalho humano como meio de promoção pessoal. Objetivou, também, disseminar a ideia de que o aperfeiçoamento pessoal e profissional deve ser contínuo, já que favorece o desenvolvimento econômico e social da população.

É preciso considerar, entretanto, que a proposta do MOBREAL era bastante ousada. Pois se propunha a oferecer o equivalente aos quatro anos das séries iniciais em um programa de seis meses de duração com duas horas diárias de aula. Resguardadas as críticas, o MOBREAL foi um programa de grande impacto que colaborou, sem dúvida, para inclusão/iniciação na escolarização de muitos brasileiros. Nas palavras do presidente do MOBREAL Central, Corrêa (1979, p. 49),

Nestes quase sete anos de trabalho intenso, jamais deixamos de nos indagar se a instituição estava realmente cumprindo sua missão de contribuir para o desenvolvimento do país e para melhoria da qualidade de vida da população brasileira mais carente. Nunca, também, sentimos qualquer dúvida acerca da resposta, pois o MOBREAL, mesmo analisado do ponto de vista mais severamente crítico, é uma realização sem precedentes na área social, pelo seu dinamismo, pelo engajamento dos que nele trabalham, pela eficiência e eficácia de sua atuação.

O desafio, portanto, não é engrossar o rol de críticas ao programa que, como qualquer outro, obteve sucessos e insucessos, mas compor uma perspectiva que identifique os avanços e as prospecções que nos possibilitaram entender o contexto da educação de jovens e adultos em Fortaleza durante a implementação do MOBREAL, na década de 1970, com suporte em fontes documentais e no relato das professoras que atuaram nesse peculiar contexto histórico.

4 O CONTEXTO POLÍTICO - ECONÔMICO CEARENSE NA DÉCADA DE 1970

Buscamos neste capítulo discorrer sobre os acontecimentos políticos e educacionais no Estado do Ceará, destacando os governos de Virgílio Távora (1963 - 1966), Plácido Castelo (1966 - 1971), César Cals (1971-1975), Aduino Bezerra (1975-1978) e, novamente, Virgílio Távora (1978-1982).

Virgílio Távora, em seu primeiro mandato como governador do Estado buscou sempre situar o Ceará nos rumos da modernização conservadora, atingindo desde a qualificação dos professores até a instalação de energia elétrica no Estado advinda de Paulo Afonso, metas atingidas com o auxílio do Governo Federal.

Foi também o responsável pela implantação de um moderno planejamento de Estado, o PLAMEG (Plano de Metas do Governo), considerado avançado no Brasil, e que teve como bandeira a consolidação de instrumentos de incentivo fiscal e obras de infraestrutura, o que favoreceu a instalação de indústrias no Estado. Modernizou a máquina, formou e alocou técnicos no governo, projetou e criou distritos industriais, propôs uma siderúrgica e uma refinaria de petróleo, além da construção de um porto.

Eram ideias bastante inovadoras para o período, para um coronel, e mesmo para um Estado como o Ceará, que se encontrava em situação distinta da atual (uma economia basicamente agrícola, com relevância ínfima da indústria e serviços).

Virgílio assumiu o governo em março de 1963, fruto da coligação UDN-PSD-PTN. Um dos marcos de seu governo foi a introdução de técnicos na máquina estatal, para gerir secretarias consideradas estratégicas dentro do planejamento estabelecido, sendo que todos eram indicações do próprio Virgílio. Os técnicos dividiam espaço, obviamente, com os indicados políticos dos partidos componentes da coligação e parte desse grupo veio de órgãos criados em anos anteriores, como BNB, UFC e SUDENE.

O PLAMEG tinha como objetivo preparar a infraestrutura do Ceará para possibilitar a chamada de investimentos privados e públicos, especialmente no setor industrial. Na avaliação de Bandeira (2010), a existência desse grupo de técnicos foi fundamental para a concretização do PLAMEG. A criação do BNB, em 1952, da UFC, em 1954, e da SUDENE, em 1959, possibilitou a formação de quadros especializados que realizaram diagnósticos, elaboraram e conduziram os planos além de dirigir as instituições responsáveis pelos planos estaduais.

Já no governo militar, o governador Plácido Castelo (1966-1971) governou sem criatividade. O Estado passou por certa estagnação, sem o devido envolvimento com o processo de desenvolvimento do País. Entretanto, dentre as realizações de sua administração, destacam-se a criação do Banco de Desenvolvimento do Ceará (Bandece), a pavimentação da “estrada do algodão”, a edificação de escolas, hospitais, açudes, presídios e a construção do Estádio Castelão.

No ciclo dos coronéis, César Cals (1971-1975) assumiu o governo do Ceará em 1971. Durante a sua administração foram construídos o Teatro da Emcetur, o Centro de Convenções de Fortaleza e o Terminal Rodoviário.

Adauto Bezerra (1975-1978) atuou como governador no início de 1975. Foi um continuador do sistema implantado por Cals, limitando-se à manutenção do clientelismo, voltado aos interesses políticos. Entre suas realizações, destacaram-se: a dinamização dos setores energéticos, com a extensão de linhas ao interior, especialmente nas zonas rurais.

No segundo mandato não consecutivo do governador Virgílio Távora (1978-1982), sua gestão orientou-se dentro das técnicas de planejamento. Instituiu o PLAMEG II. Houve, como consequência, a reativação do Distrito Industrial de Fortaleza, a dinamização do turismo e a ampliação do sistema de abastecimento de água da Capital, com previsão de atendimento até o ano dois mil.

4.1 O Cenário Educacional Cearense na Década de 1970

Na década de 1970, o estado dependia do manuseio de algodão-gado, de uma agricultura de subsistência e de atividades extrativistas, ou seja, era uma economia quase totalmente rural em uma região semiárida à mercê das variações climáticas. Consoante Bandeira (2010, p. 6):

Para Virgílio a modernização do Ceará se daria com uma forte intervenção do Estado, de forma planejada, para construir a infra-estrutura necessária à industrialização e fortalecer o empresariado local. Ele sabia que apenas um grupo não teria poder de barganha para negociar projetos estratégicos em um ambiente dominado pelos interesses dos grandes Estados. Portanto, a Aliança pelo Ceará se colocava como necessária para a modernização conservadora de Virgílio. Ou seja, modernização, no sentido de realização de

grandes projetos estruturantes e, conservadora, no sentido de ser feita baseada nos mesmos padrões políticos vigentes.

Sendo assim, o PLAMEG indicava as oportunidades industriais do Estado, sugerindo quais os tipos a serem incentivados, tendo como diretrizes: a instalação de infraestrutura; a criação de distritos industriais; a identificação e divulgação de oportunidades industriais; o apoio à elaboração e execução de projetos industriais; e estruturação de um sistema de incentivos fiscais, além da formação de pessoal qualificado.

Com tantos incentivos para modernização comercial, Fortaleza, a capital cearense, atingiu elevado nível de crescimento, impondo a seus gestores em uma circunstância bastante crítica: o êxodo rural acelerou o processo de favelização da Cidade e de ocupação de sem-tetos em terrenos baldios por quase toda a periferia.

Paralelamente, a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE intensificou seus investimentos, com o objetivo de expandir econômica e socialmente o setor urbano de todas as capitais, sendo Fortaleza uma das mais pressionadas pelo órgão a responder como aglutinador das demandas locais.

O mercado imobiliário foi bastante afetado nesta ação, o que ensejou vários conflitos entre proprietários e posseiros. As tentativas de retomada dos terrenos eram baseadas na violência e na força. Fato histórico foi o caso do Pirambu, que só foi resolvido com a intervenção do Ministério da Viação, ordenando que a terra fosse desapropriada em 1964, tornando patente a subordinação dos estados e municípios à esfera federal que passou a centralizar as políticas sociais (SOUZA *et al.*, 1995, p. 74).

Segundo Souza *et al.* (1995, p. 77), o novo modelo de administração, centralizado no Governo federal, passou a privilegiar a visão dos técnicos ministeriais em detrimento das verdadeiras demandas dos municípios. Os mesmos autores comentam que o AI nº5, além de suspender as garantias constitucionais do cidadão, atribuiu ao presidente da República os poderes para intervir nos estados e municípios. A todo esse aparato autoritário, seria acrescentada a Emenda Constitucional nº1, de 17 de outubro de 1969, que alterou a redação da Constituição de 1967, determinando que os prefeitos das capitais dos estados e municípios considerados instâncias hidrominerais passariam a ser nomeados pelos governadores dos estados, ouvida a Assembleia Legislativa, e dos municípios declarados de interesse da

segurança nacional, pelo presidente da República. Fortaleza fica assim, cerceada no seu direito de escolher o prefeito.

Para Souza *et al.* (1995), a centralização fez-se sentir em diversos momentos em Fortaleza. Subordinadas ao poder central, as soluções padronizadas não correspondiam aos problemas locais da população. Durante a gestão do prefeito José Walter Cavalcante, a construção do conjunto habitacional do Mondubim, longe do centro produtivo, ou seja, dos postos de trabalho, ganhou críticas da população. Outra ação radical foi realizada em 1968 na praça do Ferreira, reconhecidamente um ponto de encontro em Fortaleza, dividida por imensos blocos de cimento, não permitindo mais que as pessoas se aglutinassem. Obviamente que em tempos de repressão, cumpria bem seu papel de desarticulador da população.

Oito prefeitos, todos nomeados, compuseram o período de 1964 a 1985. O plano de desenvolvimento integrado dos militares pensado para Fortaleza foi cuidadosamente planejado por uma empresa do sul do País, que teve seus objetivos não alcançados pela simples falta de conhecimento sobre a realidade cearense. O sistema viário foi proposto pelo Plano de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Fortaleza – PLANDIRF que construiu avenidas, ampliou e alargou outras, construiu o segundo anel viário e fez adaptações no fluxo de vias. Aparentemente importante, o PLANDIRF, contrastava com as miseráveis condições de vida da população. O descontentamento era silenciado e isto também era alvo de preocupação do regime. (SOUZA; *et al.*, 1995, p. 85).

Temendo que uma explosão social pudesse vir à tona, o governo criou instrumentos capazes de canalizar as insatisfações sociais, procurando amenizá-las, discipliná-las, desviando a atenção sobre o cotidiano de penúria, para os esportes e lazer, criando os Centros Sociais Urbanos.

O cenário social era deveras preocupante. Segundo Souza *et al.* (2005, p. 81), 205.000 pessoas moravam em favelas em condições miseráveis; 280.400 habitantes na faixa etária entre 7 e 18 anos, dos quais somente 105.000 eram absorvidos pelo sistema de educação; os óbitos de 1975 mostravam que 46% foram de crianças de menos de um ano de vida e apenas 6% da cidade de Fortaleza eram beneficiados com sistema de esgoto sanitário.

Os Centros Sociais Urbanos (CSU) incorporavam programas de assistência à saúde, cursos profissionalizantes, educação primária, recreação, esporte e cultura; entretanto a prioridade era o plano de obras - os prolongamentos das Avenidas Santos Dumont, dos

Expedicionários, Carapinima e Antonio Sales foram exemplos de que os investimentos de primeira ordem não eram destinados às políticas sociais.

Alguns movimentos de resistência são reconhecidos, como, por exemplo, o movimento dos bairros. Ele é fortalecido pela luta de moradores a favor da desapropriação dos terrenos ocupados e ganha expressão na cidade quando se abre algum espaço na mídia além do apoio de organismos de classe como a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, o Instituto dos Arquitetos do Brasil – IAB, o Diretório Central dos Estudantes – DCE e políticos de oposição etc. A ampliação dos problemas sociais e a consequente articulação da população começaram a exercer pressão sobre a Administração Pública.

O prefeito Lucio Alcântara, que assumiu a Prefeitura de Fortaleza no quadriênio 1979 – 1983, observando as diretrizes emanadas no poder central, elaborou um diagnóstico que apontou

[...] a rápida urbanização de Fortaleza, decorrente sobretudo dos movimentos migratórios para a concentração na sua área urbana e de um expressivo contingente populacional que ficava às margem dos benefícios advindos do desenvolvimento. (SOUZA *et al.*, 2005, p. 85).

Nessa baila, a expansão planejada para Fortaleza, custeada pelos investimentos da União e de organismos internacionais, não resistiu ilesa à recessão econômica que o país enfrentou a partir de 1980. A Administração Pública municipal sofreu com a crise do País e o processo de centralização tributária acabou gerando sérias distorções que ao final do governo militar, os recursos arrecadados diretamente pelo Município mal davam para arcar com as despesas de pessoal e custeio dos serviços. O último prefeito, Barros Pinho, terminou seu mandato sem conseguir pôr em dia o pagamento do funcionalismo, marcado pelo grande número de movimentos reivindicatórios.

A abertura democrática proporcionou ao povo cearense mudanças políticas em caráter emergencial e esperança frustrada de que, após as eleições diretas, depois de 21 anos de ditadura sem pleito de candidatos, Fortaleza resolveria, “a um só golpe”, os problemas graves que atingiam a maioria da população. Com Maria Luiza Fontenele, Fortaleza vivenciou uma administração preocupada com os anseios populares; todavia, a falta total de recursos financeiros, a máquina falida, uma montanha de irregularidades, favorecimentos, corrupção, além de uma dívida inescrutável, foram a herança do governo militar para os

fortalezenses. Os problemas com atraso salarial dos servidores públicos estagnavam a máquina que, por sua vez não “servia ao público”. Os problemas com a limpeza pública eram estampados nos jornais e a opinião pública, então podendo protestar, “pôs na cruz” aquele que seria o bode expiatório de um grito silenciado por 21 de ditadura militar.

Após 27 anos de abertura democrática Fortaleza, ainda sofre com os problemas da má distribuição de renda, aliados aos parcos investimentos da Administração Pública em políticas públicas para a população como saúde, moradia, educação e geração de emprego e renda. Fortaleza assume a 5ª colocação em número de habitantes dentre as capitais brasileiras, segundo dados do IBGE (2010).

Tabela 6 – População do Brasil, do Ceará e de Fortaleza, nas décadas de 1970 – 2010

Tabela 202 - População residente por sexo e situação do domicílio					
Variável = População residente (Pessoas)					
Sexo = Total					
Situação do domicílio = Total					
Brasil, Unidade da Federação e Município	Ano				
	1970	1980	1991	2000	2010
Brasil	93.134.846	119.011.052	146.825.475	169.799.170	190.755.799
Ceará	4.361.603	5.288.429	6.366.647	7.430.661	8.452.381
Fortaleza - CE	857.980	1.307.608	1.768.637	2.141.402	2.452.185

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010

Em 40 anos, a população de Fortaleza mais do que dobrou em número de habitantes, o que, sem dúvida, aumenta bastante os desafios da gestão pública para com o oferecimento dos serviços básicos à população, especialmente os relativos ao atendimento educacional.

Na década de 1970, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará, visando à elaboração de seu primeiro Plano Estadual de Educação - (P.E.E.), realizou um diagnóstico educacional do Estado, onde foram constatados os seguintes pontos de estrangulamento no sistema: 44% da população na faixa sete a quatorze anos sem atendimento escolar; estrangulamento no fluxo de matrícula - somente 3% dos alunos matriculados na 1ª

série atingiam a 8ª série do 1º grau, oito anos depois; a evasão e repetência escolar atingiam a taxa de 20% da matrícula da 1ª série; a heterogeneidade etária em todas as séries do 1º grau; grande número de professores leigos, sendo a rede municipal a detentora dos mais elevados percentuais.

Considerando que a desorganização da matrícula vinha interferindo decisivamente nas oportunidades educacionais, foram propostas, por meio do P.E.E. 1972/76, soluções que viriam minimizar os fenômenos já escalonados e, conseqüentemente, ampliar os contingentes de matrícula na faixa de sete a quatorze anos.

Em 1973, contando-se com a assistência financeira da SUDENE, as ações iniciadas foram redimensionadas e propostas em forma de projeto, que definiu uma nova metodologia para organização da matrícula, tendo em vista assegurar o número de salas e de turmas necessárias às crianças de faixa etária regular à seriação normal, corrigir a distorção da matrícula, organizando as turmas com base na correlação idade/série predefinida, encaminhar os atrasados na correlação idade/série para classes de ensino supletivo; e identificar as necessidades de ampliação do parque escolar com vistas a um maior atendimento da faixa etária de obrigatoriedade. Assim, por meio de um projeto chamado “Matriculação” - uma experiência de correção do fluxo de matrícula no ensino de 1º grau, na zona urbana, no Estado do Ceará, foi realizado um convênio entre SUDENE / Estado do Ceará. Iniciou-se uma reestruturação do ensino, com vistas a solucionar os problemas há pouco mencionados. (CEARÀ, 1979).

Outros problemas, porém, eram se faziam proeminentes no Ceará. A questão da educação de jovens e adultos e do ensino supletivo estava posta para as Secretarias como um desafio e tinham suas bases conceituais estabelecidas no Estado, na Resolução 52/73, do Conselho de Educação do Ceará, que fixa as suas diretrizes e era calcado no capítulo IV da Lei Federal 5692/71. Segundo a referida Resolução, o ensino supletivo no Ceará era caracterizado por funções de suplência, suprimento e qualificação e aprendizagem, e permitia que fosse dedicado a ele um tratamento específico, considerando como um subsistema do SIEPE/CE.

O SIEPE /CE era caracterizado como um subsistema do Sistema de Informações Estatísticas para Educação e Cultura (SIEEC/ MEC), que, no plano nacional, racionalizava a produção e o uso das estatísticas educacionais e culturais por meio de um órgão ligado à

Secretaria de Educação, entretanto independente tecnicamente. Portanto, a educação de adultos estava situada no Sistema de Educação do Estado do Ceará paralelamente à educação primária e destinava-se a adolescentes e adultos, abrangendo a faixa etária de 14 a 50 anos, aproximadamente, sendo ministrada pelas redes pública e particular, funcionando no turno da noite.

Segundo o documento Diagnóstico da Realidade Educacional Cearense (1971), a duração da educação de adultos era de dois anos e meio, em seis fases de quatro meses, distribuídas no período de março a junho e de agosto a novembro. O currículo escolar correspondia às mesmas áreas do curso primário, ou seja, Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Naturais e Educação Moral e Cívica. Ainda segundo o documento institucional, a Divisão de Educação de Adultos mantinha um sistema de supervisão, com o objetivo de orientar pedagogicamente os professores.

Sobre o número de docentes, em 1971, o sistema contava com 615 professores, que atuavam em 55 núcleos de alfabetização de adultos na Capital, coordenados por 64 supervisoras. A proposta pedagógica na qual estavam fincadas as ações pedagógicas no Ceará era chamada de educação de base, e mantinha a preocupação com a problemática do adulto analfabeto, levando em conta seus interesses e necessidades.

Em 1970, foi iniciado no Estado do Ceará o MOBRAL que, obedecendo às diretrizes do MEC, foi se instalando em 26 municípios. Logo em seu primeiro ano de funcionamento, especificamente em Fortaleza, havia 200 núcleos cadastrados com cinco mil alunos matriculados.

Ilustração 1 – A SALA DE AULA DO MOBRAL



Fonte: <http://reverendo2010.webnode.com.br/album/fotos-historicas-do-reverendo/alunos-do-MOBRAL-em-1970-jpg/>

Tabela 7 – Taxa de analfabetismo por grupos de idade, segundo as unidades federativas e os municípios das capitais - 2010



Indicadores sociais municipais

Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010

Tabela 6 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, total e respectivas taxas de analfabetismo, por cor ou raça e grupos de idade, segundo as Unidades da Federação e os municípios das capitais - 2010

(continua)

Unidades da Federação e municípios das capitais	Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, total e respectivas taxas de analfabetismo, por grupos de idade (%)									
	15 anos ou mais		15 a 24 anos		25 a 39 anos		40 a 59 anos		60 anos ou mais	
	Total	Taxa (%)	Total	Taxa (%)	Total	Taxa (%)	Total	Taxa (%)	Total	Taxa (%)
Total										
Brasil	13 933 173	9,6	851 062	2,5	2 623 813	5,6	4 997 340	11,6	5 460 958	26,5
Rondônia	99 451	8,7	4 106	1,3	13 399	3,4	40 205	12,5	41 741	37,0
Porto Velho	16 064	5,1	1 076	1,2	2 748	2,4	6 345	7,3	5 895	24,4
Acre	80 249	16,5	8 000	5,4	21 618	12,4	28 969	24,6	21 662	46,2
Rio Branco	21 493	9,0	1 486	2,2	4 568	5,2	8 179	13,5	7 260	33,6
Amazonas	229 337	9,9	29 358	4,2	54 563	6,5	79 068	13,8	66 348	31,6
Manaus	48 951	3,8	4 314	1,2	9 261	1,9	17 371	5,2	18 005	16,7
Roraima	31 152	10,3	3 550	3,9	6 626	6,0	11 355	14,9	9 621	39,0
Boa Vista	11 628	5,8	777	1,3	2 105	2,8	4 376	8,8	4 370	29,7
Pará	613 616	11,7	60 670	4,0	148 526	8,1	222 265	16,9	182 155	34,0
Belém	35 557	3,3	3 370	1,3	7 053	1,9	11 732	3,8	13 402	10,3
Amapá	37 696	8,4	3 342	2,4	8 810	5,3	13 943	13,2	11 601	33,9
Macapá	16 906	6,2	1 656	2,0	3 904	3,8	5 802	8,9	5 544	27,0
Tocantins	129 093	13,1	6 572	2,4	22 013	6,6	47 639	18,2	52 869	45,0
Palmas	6 299	3,8	415	0,8	1 307	2,0	2 321	5,8	2 256	22,6
Maranhão	948 163	20,9	78 609	5,9	223 512	14,9	339 307	29,9	306 735	53,9
São Luiz	36 158	4,7	2 776	1,3	7 257	2,6	12 652	6,1	13 473	17,3
Piauí	524 706	22,9	33 158	5,5	115 784	15,9	191 658	30,7	184 106	55,5
Teresina	56 768	9,1	3 052	1,9	10 935	5,0	21 071	12,1	21 710	31,4
Ceará	1 176 582	18,8	73 774	4,4	249 673	12,6	436 031	25,5	417 104	45,9
Fortaleza	131 828	6,9	9 827	2,1	26 484	4,2	49 982	9,1	45 535	19,2
Rio Grande do Norte	441 723	18,5	30 615	5,0	93 923	12,3	161 900	24,3	155 285	45,3
Natal	52 311	8,3	4 074	2,7	10 761	5,3	19 160	10,2	18 316	21,8
Paraíba	616 581	21,9	36 810	5,3	138 542	15,6	219 714	28,3	221 515	49,1
João Pessoa	45 694	8,1	2 729	2,1	10 195	5,4	17 276	10,3	15 494	20,8
Pernambuco	1 177 654	18,0	85 574	5,3	259 325	12,2	434 747	23,6	398 008	42,4
Recife	86 701	7,1	5 964	2,3	16 420	4,2	33 635	8,9	30 682	16,9
Alagoas	537 538	24,3	46 346	7,7	141 138	19,3	200 339	33,4	149 715	54,1
Maceió	82 996	11,9	6 753	3,9	20 989	8,7	32 474	15,7	22 780	28,8
Sergipe	278 221	18,4	19 801	4,9	67 822	13,3	104 861	25,3	85 737	46,1
Aracaju	29 333	6,6	2 149	2,0	6 567	4,2	11 252	8,8	9 365	18,1
Bahia	1 729 297	16,6	97 437	3,7	345 201	10,0	636 855	22,1	649 804	44,8
Salvador	84 204	4,0	6 614	1,4	16 213	2,1	30 974	4,8	30 403	12,3
Minas Gerais	1 264 896	8,3	47 000	1,4	164 214	3,5	440 638	9,3	613 044	26,5
Belo Horizonte	55 305	2,9	2 741	0,7	6 258	1,0	18 068	3,0	28 238	9,4
Espírito Santo	219 762	8,1	8 662	1,4	28 552	3,2	81 813	9,8	100 735	27,6
Vitória	7 885	3,0	417	0,7	906	1,1	2 682	3,2	3 880	9,8
Rio de Janeiro	539 383	4,3	29 747	1,2	79 824	2,1	186 010	4,6	243 802	11,7
Rio de Janeiro	147 549	2,9	10 463	1,1	25 857	1,7	49 710	3,0	61 519	6,5
São Paulo	1 402 548	4,3	72 897	1,1	198 021	1,9	459 153	4,5	672 477	14,1
São Paulo	283 472	3,2	18 374	1,0	45 237	1,5	100 886	3,6	118 975	8,9
Paraná	506 096	6,3	17 165	0,9	55 478	2,2	178 784	7,0	254 669	21,8
Curitiba	29 812	2,1	1 517	0,5	3 349	0,7	9 724	2,2	15 222	7,7
Santa Catarina	202 452	4,1	9 116	0,8	26 667	1,7	74 229	4,7	92 440	14,1
Florianópolis	7 226	2,1	460	0,6	939	0,8	2 571	2,4	3 256	6,7
Rio Grande do Sul	383 277	4,5	17 365	1,0	45 144	1,8	123 323	4,4	197 445	13,5
Porto Alegre	26 045	2,3	1 996	0,9	4 219	1,2	8 184	2,2	11 646	5,5
Mato Grosso do Sul	141 141	7,7	5 774	1,3	20 612	3,4	52 607	9,5	62 148	26,0
Campo Grande	23 925	3,9	1 062	0,7	2 859	1,4	8 291	4,5	11 713	15,0
Mato Grosso	191 616	8,5	9 068	1,6	29 119	3,7	75 943	11,5	77 486	32,3
Cuiabá	18 056	4,3	1 001	1,0	2 314	1,6	6 757	5,4	7 984	17,8
Goiás	362 829	8,0	12 821	1,2	52 479	3,4	131 052	9,7	166 477	29,6
Goiania	33 936	3,3	1 640	0,7	4 766	1,3	10 558	3,5	16 972	13,6
Distrito Federal	68 114	3,5	3 725	0,8	13 228	1,8	24 932	4,4	26 229	13,3

Contraditoriamente, apresentamos o índice mais atualizado de analfabetos maiores de 15 anos no País com arrimo nos Indicadores Sociais Municipais – IBGE (2010), em que Fortaleza hoje soma negativamente um percentual de 9,6% de analfabetos. Em se tratando dos maiores de 60 anos, aqueles pretensos alunos do MOBRAL há 40 anos, inserem-se num percentual de 19,2 % de analfabetos.

Fortaleza possui, ainda, o sexto maior índice de analfabetos do País e, em termos estaduais, os 18,8% refletem o quinto pior índice educacional, perdendo apenas para os Estados do Maranhão, Piauí, Paraíba e Alagoas.

Se focarmos nos analfabetos maiores de 60 anos, alvo de nosso estudo na década de 1970 - pois essas pessoas teriam em média 20 anos na década de 1970 - vemos que quase a metade (45,9%) dos idosos cearenses não aprenderam a ler e escrever por via do MOBRAL..

É válido salientar, entretanto, que se Fortaleza compõe 8,9% de analfabetos em uma totalidade no Ceará de 18,8%, ficamos tentados a pensar que os programas de alfabetização de adultos funcionaram com melhores resultados na zona rural que vai somar com outros 183 municípios do Estado cearense.

Decerto, por via de análise da tabela apresentada, o Ceará ainda dá passos curtos em busca da solução do analfabetismo no Estado.

Ilustração 2 – Ação do MOBRAL na década 1970



Fonte: <http://airantunes.com.br/wp-content/uploads/2012/03/amobral.jpg>

Tabela 8 - Taxa de analfabetismo no Ceará nas décadas 1990 a 2000**Unidade territorial:** Ceara | **Unidade:** percentual

<i>Período</i>	<i>Taxa de analfabetismo</i>
1992	34,46
1993	32,55
1995	31,5
1996	30,99
1997	30,76
1998	29,55
1999	27,78
2001	24,8
2002	22,65
2003	22,75
2004	21,8
2005	22,62
2006	20,64
2007	19,17
2008	19,06

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

Tabela extraída de: [IDB \(Indicadores e Dados básicos\), Brasil, 2009.](#)

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2009), o Estado do Ceará só veio reduzir significativamente a taxa de analfabetismo na década de 1990, em virtude do aumento de investimentos na escolaridade regular, o que fez diminuir os índices de analfabetos jovens e adultos em anos posteriores, além da implementação de constantes campanhas de alfabetização de adultos, pois o governo jamais deixou de investir mesmo após a extinção do MOBRAL, como a Fundação Educar, o Programa Alfabetização Solidária e o Programa Brasil Alfabetizado.

5 SABERES E PRÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR DO MOBREAL: A MEMÓRIA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Este segmento da dissertação busca tematizar a memória das professoras como relevante fonte na pesquisa acerca da História da Educação, mais precisamente do MOBREAL, considerando que esses relatos permitiram a criação de fontes inéditas, uma visão nova dos fatos históricos.

Nestes termos, a visão das professoras ampliou a compreensão sobre o tempo vivido durante o MOBREAL sob um ponto vista inusitado, ou seja, sob a óptica subjetiva das professoras.

Para o entendimento mais detalhado acerca do quadro teórico-metodológico que norteia este capítulo, merece esclarecer que o referido debate circunda as possibilidades da história oral, com a reflexão acerca dos lugares da história e, ainda, que esta discussão historiográfica se agrega ao debate epistemológico desencadeado pela “expansão do ofício de historiar” (BURKE, 1992) e pelo campo da História da Educação, no que se refere à “multiplicação dos seus objetos, metodologias, abordagens e temas” (LE GOFF, 1990), desde uma abordagem de cunho sociocultural, o que, na prática da pesquisa em História, significou desenvolver procedimentos interpretativos que possibilitaram a emergência de uma elasticidade da “escrita da história”. (CERTEAU, 2000).

Pretendemos elaborar, com base na memória das professoras, uma narrativa, consoante com as informações obtidas nas entrevistas com as professoras, sujeitos da referida pesquisa.

5.1 A Memória como Fonte para História da Educação

No que diz respeito à pesquisa histórica, a memória das professoras³ emergiu como categoria histórica, constituída no cotidiano das relações sociais, aparecendo como sujeitos do ontem, que nos provocaram a pensar sobre o hoje, a educação como uma experiência individual e coletiva, constituída nos espaços vividos e marcada pelas imagens

³ No texto, optamos por usar o gênero feminino no termo “professora” porque todos os sujeitos da pesquisa são mulheres.

socioculturais, que podem contribuir para rememorarmos o MOBREAL história e memória da educação. Consoante Lopes e Galvão (2001, pp.34-35, 39-41),

Nas últimas duas décadas, aproximadamente, a área de História da Educação sofreu uma verdadeira revolução, seja em seus contornos teóricos-metodológicos, seja no alargamento de seus objetos e de suas fontes. [...] Mais recentemente, sobretudo nos últimos quarenta anos, passa-se cada vez mais a valorizar os sujeitos “esquecidos” da História, como as crianças, as mulheres e as camadas populares. Sentimentos, emoções e mentalidades também passam a fazer parte da História e fontes até então consideradas pouco confiáveis e científicas também passaram a constituir indícios para a reconstrução de um passado. Nesse processo, a História se aproximou de ciências como a Antropologia e a Lingüística, que lhe propuseram novos olhares e novas ferramentas conceituais que possibilitaram um refinamento da análise desses novos objetos [...] Temas como a cultura e o cotidiano escolar; a organização e o funcionamento interno das escolas, a construção do conhecimento escolar, o currículo e as disciplinas, os agentes educacionais (professores, professoras, os livros didáticos, etc, têm sido crescentemente estudados e valorizados [...] A História da Educação, assim como o campo da educação de modo geral, sabe hoje, que não é possível se compreender a educação sem lançar mão dessas categorias, que contribuem para aguçar o olhar sobre as diferentes realidades.

Ademais, mesmo que em quantidade significativa, os documentos escritos eram insuficientes para reconstituir a história. Foi por meio da oralidade que pudemos registrar a voz dos sujeitos protagonistas da história, escutando as ex-professoras e outros agentes do processo educacional.

Assim, a história oral ocupa lugar privilegiado na discussão historiográfica a que nos propusemos. Isto porque, na trilha dos novos percursos teóricos e metodológicos da historiografia educacional, a tradição oral é uma das mais ricas fontes da história local, haja vista estar “quase sempre muito preocupada com detalhes e minúcias”. (RODRIGUES, 1978).

Vale ressaltar que o passado, quando recuperado pela memória das professoras, no sentido de materializar a experiência vivenciada por essas protagonistas, não foi um estudo sobre dados e fatos somente. A escolha da história oral aconteceu pela possibilidade de (re)constituir a experiência das narradoras, envolvendo, ainda que não diretamente, uma noção de temporalidade que se recompuseram num quadro de lembranças. Recompôr esses itinerários interrompidos, sempre incompletos, mas necessários, é a condição para situar-se no presente (CAMBI, 1999). Em suma, a história oral nos favoreceu a possibilidade de garimpar peculiaridades subterrâneas da memória.

5.1.1 A Memória e a História Oral

As lembranças de antigas professoras permitiram problematizar as imagens do cotidiano da experiência educacional do MOBREAL, desconsideradas/esquecidas durante muito tempo como um território de elaboração da memória histórica. Alcançar a história pela oralidade permitiu conhecer essa realidade histórica com base na criação de fontes inéditas. A experiência no MOBREAL é assim ressignificada com apoio nas memórias das professoras, tendo em vista esta experiência coletiva que se fez e refez, exprimindo-se a relevância de ouvir seus inéditos depoimentos.

Para Thompson (1992) toda experiência histórica é obviamente, em certo sentido, única. Ao nos interessar pela história de vida profissional das antigas professoras do MOBREAL em Fortaleza, procuramos destacar e deixar como centro de análise a visão e versão das experiências mais profundas dessas atrizes sociais envolvidas no processo ensino e aprendizagem de Fortaleza, na década de 1970. Amado (1990, pp. 12-13), neste sentido, acrescenta que:

O estudo regional oferece novas óticas de análise ao estudo de cunho nacional, podendo apresentar todas as questões fundamentais de História (como os movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural, etc.) a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças, a multiplicidade.

A História Oral, tal como afirma Le Goff (1990), a propósito da história do cotidiano, situa-se no cruzamento de alguns novos interesses da História, lembrando que no seio do cotidiano há uma realidade que se manifesta de uma forma completamente diferente do que acontece nas outras perspectivas da história: a memória.

Essa histórica oralidade é, essencialmente, o registro da memória viva das professoras. Embora etérea, é esta natureza que lhe conferiu o fascínio e a singularidade. A força das memórias delas vem da sua subjetividade e o seu poder da autenticidade dos relatos.

5.1.2 A Memória Coletiva

Ao realizarmos esse resgate com base nas reminiscências das professoras foi possível maior compreensão acerca do processo educativo histórico, partindo do resgate da memória e da experiência como fio condutor.

Segundo Thompson (1992), procurar a evidência oral é tão antigo como a própria história, e quem pretende escrever uma história mais humana e original deve levar em consideração que faz parte deste ofício coletar dados obtidos por fontes orais. A História Oral, para Thompson, é constituída em torno de observações e memórias de pessoas em confronto com os documentos, pois, em casos importantes, ela pode ser utilizada para transmitir a história de toda uma classe ou comunidade, ou transforma-se num fio condutor ao redor do qual se reconstitua uma série extremamente complexa de eventos.

Por conseguinte, a memória constitui-se com uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um pretérito que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de uma pessoa inserida num contexto familiar, social e nacional, caracterizando assim, toda memória como “coletiva”, como sugere Maurice Halbwachs (1968).

A memória histórica ou coletiva, para Maurice Halbwachs (1968), é um sistema organizado de lembranças, cujo suporte são grupos sociais especiais e temporalmente situados. Essa memória assegura a coesão e a solidariedade do grupo e afere relevância nos momentos de crise e pressão. Ela apresenta-se idealmente como âncora e plataforma. Como âncora, possibilita que, ante o turbilhão da mudança e da Modernidade, não nos desmanchemos no ar. Feita plataforma, permite que nos lancemos para o futuro com os pés solidamente plantados no passado criado, recriado ou inventado como tradição. Ecléa Bosi (1994, p. 54) assim comenta:

A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.

A opção pela História Oral como metodologia levou-nos a considerar que ela está incluída na história do tempo presente, contribuindo para que, por meio dela, tivéssemos a

possibilidade de estimular a memória das ex-professoras, mediante um vínculo estabelecido entre a entrevistada e a pesquisadora, o que tornou o processo de pesquisa e interpretação mais original.

5.1.3 Reconstituindo o Passado: a Arte de Entrevistar

Na coleta dos dados, ou seja, na realização das entrevistas com as professoras, não foi dada voz simplesmente às entrevistadas, mas focamos seus depoimentos à luz da pesquisa, onde, durante as narrações históricas, levamos em consideração a voz e o sentimento de cada uma para que fossem externadas suas singulares e particularidades das experiências.

Foram entrevistadas seis professoras que atuaram diretamente no MOBRAL, como professoras da sala de aula, dentre elas, uma que atuou também como supervisora de turma. Em local e hora marcados, as ex-professoras puderam falar demoradamente sobre sua trajetória de vida profissional, na qual a experiência com o MOBRAL esteve incluída.

Para Thompson (1992), entrevistar exige habilidade, destacando, no entanto, que há diferentes tipos de entrevistas, que vão desde a que se faz sob a forma de conversa amigável e informal até o sentido mais formal e controlado de perguntar lembrando que o bom entrevistador desenvolve uma variedade do método que, para ele, produz os melhores resultados e se harmoniza com sua personalidade.

Ao trabalhar com a narração dos depoimentos colhidos com as professoras, viajamos ao tempo passado, que, pelas reminiscências, nos reporta e proporciona esclarecimentos das múltiplas experiências vividas durante o período de atuação docente.

Com efeito, também pareceu interessante recorrer às fontes iconográficas pessoais, que surgiram no decorrer da conversa informal: fotografias de escolas, dos alunos, dos colegas professores, das festas de formatura que auxiliaram no processo de captação das lembranças.

Cada depoimento foi como uma viagem ao tempo pelas reminiscências. Experimentar entender a leitura singular da memória de cada uma das entrevistadas revelou-se -á um trabalho fértil, pois a cada depoimento, a percepção destas múltiplas memórias

possibilitou a discussão sobre a memória da atuação docente, dentre outras lembranças não relacionadas diretamente com o objeto deste estudo. Essas fontes não “oficiais e só agora produzidas, debatidas - foram a própria escrita da História da Educação.

A abordagem da oralidade é referendada por autores como Paul Thompson (1992), Ecléa Bosí (1994), Maurice Halbwachs (1968), dentre muito outros, que fazem da entrevista um recurso essencial para recobrar as memórias.

Exemplo clássico é o trabalho de Ecléa Bosí *Memória e Sociedade - lembranças de velhos*, obra que nos inspirou teórica e metodologicamente em nossa pesquisa.

Durante as entrevistas, procedemos conforme sugere o referencial de Paul Thompson (1992). Após os primeiros contatos e exposição dos motivos e conseqüências da pesquisa, combinamos a hora, o dia e momento da entrevista. Todos os depoimentos foram colhidos em lugares onde as entrevistadas escolheram (em casa, no trabalho, na universidade) e se sentiram à vontade para narrar suas experiências.

Conquistar a confiança, transmitir segurança e, ainda ser receptáculo das informações das entrevistadas, representaram uma atividade difícil, haja vista o fervilhar de informações sobre o MOBRAL esquecido, buscado na memória e trazido à tona pelas reminiscências.

Esse zelo permeou todo o trabalho que optou pelo relato oral de vida como ferramenta de investigação histórica. As professoras entrevistadas, ao tempo em que seus relatos foram narrados, iam agregando informações e contribuições ao entendimento acerca do MOBRAL em Fortaleza.

Os relatos das professoras, além de serem reminiscências de uma vida, são históricos. Portanto, como produto final das entrevistas, as transcrições dos áudios passaram por processo de análise e foram inseridas no texto à medida que emergiram os temas tratados por elas foram abordados. É preciso ressaltar que as entrevistas almejaram as memórias dos professores acerca do MOBRAL, que significou um determinado momento de sua carreira docente. Dentre as seis professoras, quatro já não estavam mais na ativa, já estão aposentadas, uma atua como gestora escolar da rede pública municipal e outra é membra do Conselho de Educação do Ceará. Todas apresentaram uma versão dos fatos segundo a própria óptica e

convicção. As professoras relataram uma narrativa de forma retrospectiva, com origem em um encadeamento de ideias muito próprio e particular.

Há, ainda, as armadilhas da memória, que sendo seletiva, se desenha e redesenha em vários momentos durante uma trajetória de vida. Portanto, os relatos foram recortes e olhares sobre o MOBREAL em Fortaleza e merecem ser ouvidos e traduzidos em sua totalidade, cabendo aqui pinçar durante o processo de reflexão e compreensão as informações ditas e as não ditas.

5.2 Estrutura e funcionamento do MOBREAL em Fortaleza – a versão dos sujeitos protagonistas da história

O MOBREAL, como qualquer outro programa emanado do Ministério de Educação, foi apresentado aos técnicos como a “salvação” para os problemas educacionais da época que deveriam ser enfrentados pela Secretaria de Educação do Estado.

A Prof.^a Maria Cândida, hoje membra do Conselho de Educação do Ceará, faz uma análise sobre o cenário educacional cearense na década de 1970 e afirma que a política de educação de adultos sempre foi uma política caroneira no sistema de ensino. Definitivamente, ela nunca teve o seu lugar como deveria ter sido nas políticas públicas.

O estado na época, não cuidava de Educação de Adultos. Não trabalhava com EJA, então era um movimento praticamente da sociedade civil, não era totalmente porque tinha despesas mantidas com recursos federais, de programas federais, que dava o material. Mas em condições muito precárias. Tinha dinheiro para formação, para comprar uma parte do material didático, para alguns treinamentos no interior, organizar algumas escolas, pagava funcionários. Olha, fazer educação formal para o sistema regular de ensino já era um desafio. Porque nos tínhamos metas e demandas tanto do ensino fundamental como do ensino médio, altíssima de alunos fora da escola, então era priorizar a criança e o adolescente, depois o adulto. (Prof.^a MARIA CÂNDIDA).

Segundo Grangeiro (1994), em pleno regime militar, o MOBREAL foi implantado como um órgão autoritário. A sua estrutura em níveis nacional, estadual e municipal foi organizada de tal maneira que os estados e municípios ficaram com a tarefa de executar ações e metas determinadas pelo órgão central, definidas à distância da realização, onde eram

criados os programas, treinamentos, os materiais didáticos elaborados, repassados verticalmente aos estados para execução nos municípios. Em muitos casos, segundo a autora e técnica da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, não se sabia o porquê de determinados programas e ações; questionava-se, mas a ordem era executar.

A Prof.^a Maria de Fátima comenta que o MOBRAL foi “jogado em nossas mãos sem a gente saber nem o que era, não tinha planejamento, agente aprendeu fazendo”.

Reforçando o que Grangeiro (1994) comenta sobre a necessidade de estudos mais localizados sobre o MOBRAL:

Os vários autores críticos do MOBRAL apresentaram suas falhas, distorções e juízo de valor, com base em documentos oficiais, relatórios etc. Essas análises foram feitas com muita propriedade, entretanto, sempre trataram a instituição como um todo homogêneo (...) nunca tivemos notícias de trabalhos feitos a partir da visão dos técnicos que como esses autores, e até sob inspiração dos mesmos, faziam a crítica interna, pois eram comprometidos com as camadas populares. (GRANGEIRO, 1994, p. 33).

A história “não contada” é narrada pelos técnicos, professores e supervisores que foram responsáveis pelos avanços e alcance dos objetivos, na fala destes com “jogo de cintura”, muitas vezes com recuos, pois, poderiam inviabilizar qualquer participação, ou espaço a ser ocupado na luta pelos ideais que acreditavam para educação de massa.

Essa luta velada é contada por quem viveu como uma busca por participação nas decisões e pela busca de realização de ações educativas mais próximas das realidades locais, o que sem dúvida era uma jogo de forças onde havia perdas e vitórias, angústias e satisfações:

No nível central existia um grupo de técnicos e pedagogos altamente qualificados, que concebiam, formulavam e capacitavam os demais níveis. Muitos deles em comunhão com técnicos que atuavam nos estados, pelas suas convicções e compromisso com as realidades locais e com a questão social, buscavam em suas ações ocupar todos os espaços possíveis e conseqüentemente, conquistá-los, trabalhando nas “brechas” possíveis; quantos embates, quantas discussões quantas certezas e incertezas (...) à custa de muita luta buscava-se fazer a crítica interna, com as mentes e os corações voltados para a realidade social. (GRANGEIRO, 1994, p.34).

A cada alteração sugerida no programa, era também lançada a semente de uma maior participação nas definições políticas educacionais. O grupo de técnicos era um verdadeiro grupo de resistência no interior da Secretaria de Educação do Estado.

Era um verdadeiro movimento na “contramão”, cheio de contradições, acompanhando naturalmente o próprio movimento da sociedade, na busca por espaços democráticos. Neste percurso, muitos resistiram, outros desanimaram, outros foram convidados a deixar a instituição, outros apostaram nas possibilidades do vir a ser. (IBID., p.34).

A professora Maria de Fátima, além de professora também atuou como supervisora na Secretaria, participou da implantação do MOBRAL no Ceará, na década de 1970, e conta que essa ação surgiu aliada a uma série de mudanças e de novos projetos que almejavam a melhoria da educação em tempos de modernização tecnológica e pedagógica:

Quando a secretaria começou a se modernizar trabalhou com sete projetos. Isso concomitantemente com a UNESCO e o MEC que funcionava no Rio de Janeiro. Então foi uma renovação, a gente era apelidado de “segundos pioneiros”(…) Era um pessoal de cabeça jovem que começou a despertar para didática do ensino, só que na época estava acontecendo o movimento da revolução. Aí, nós fomos trabalhar com os militares, só com os coronéis porque só quem poderia dirigir esses projetos eram os coronéis. (Prof.^a MARIA DE FÁTIMA).

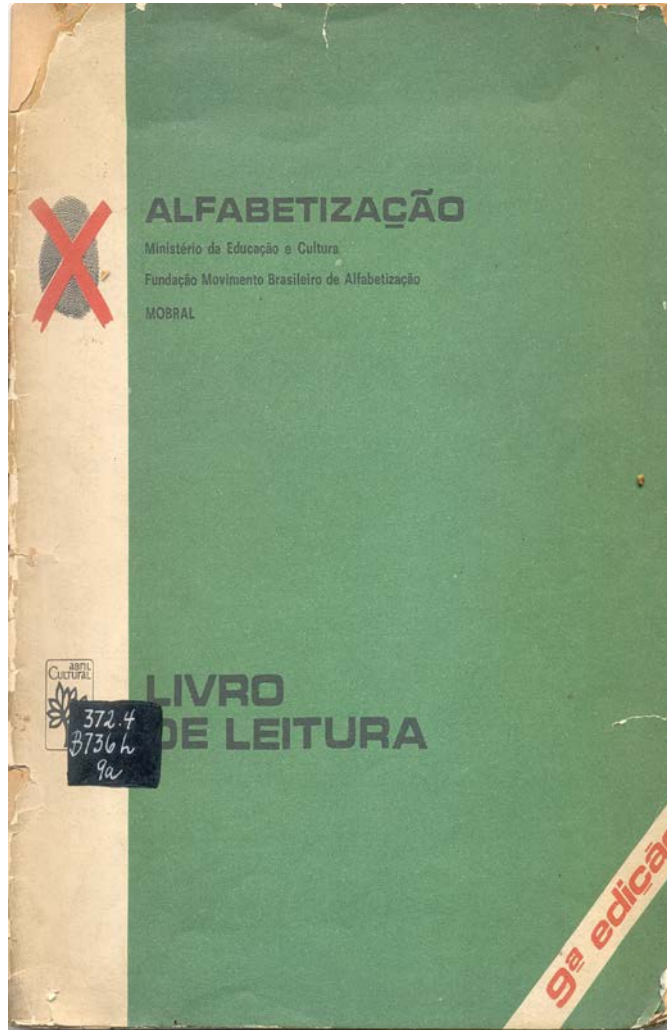
A Fundação MOBRAL foi então entregue à Prof.^a Leirisse Porto, que se responsabilizou por coordenar as ações em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, selecionando as professoras, criando postos de atendimento do MOBRAL, distribuindo e capacitando as professoras para o uso correto do material didático que incluía, além do *Manual de Orientação do Professor*, um *Livro de Leitura*, um *Livro de Exercícios* e cartazes que serviriam de apoio para o processo de alfabetização.

Ilustração 3 – Manual do Professor – MOBRAL /Brasil

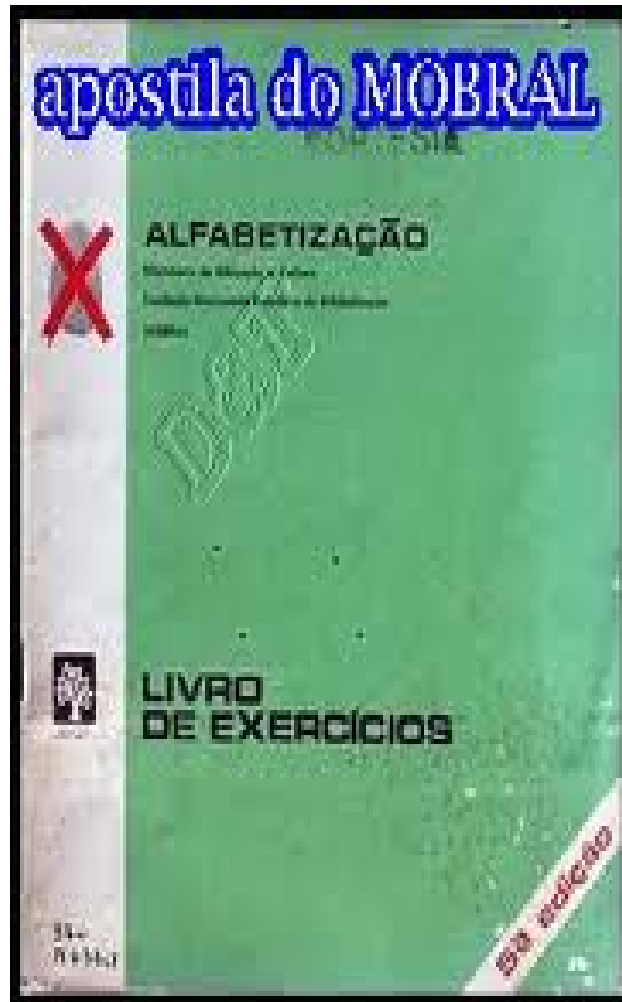


Fonte: http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria/cartilhas_imagens/alfa_4.htm

Ilustração 4 – Livro de leitura do aluno – MOBRAL/Brasil



Fonte: <http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com.br/2011/05/mobral.html>

Ilustração 5 – Livro de exercícios – MOBRAL – Brasil

Fonte: <http://www.ccpq.puc-rio.br/70anos/no-tempo/ha-40-anos/1971/inicio-do-mobral>

Os recursos financeiros foram financiados pela parceria MEC/UNESCO/USAID, que, segundo o relato das professoras, não eram poucos:

O MOBRAL tinha muito dinheiro ele tanto pagava bem o supervisor quanto o professor, então tinha muita vaga, todo mundo queria ser professor. No meu bairro ali na Rua João Cordeiro, da minha casa ate descer na Monsenhor Tabosa, tinha 11 núcleos. 11 casas com alunos. A coordenação ficava ali onde é hoje o teatro São José, mas você nem via a coordenadora porque tinha muita gente trabalhando para o MOBRAL (Prof.^a MARIA DE FÁTIMA, ex-supervisora e ex-professora do MOBRAL).

A remuneração paga aos professores também é referida pela Prof.^a Maria Lúcia “O dinheiro era bom, eu lembro que era como se fosse 70% do salário. Não era integral porque eu não tinha carteira assinada, não era formada, era até de menor”

Sobre o processo de recrutamento de professoras alfabetizadoras, as professoras são enfáticas, não havia necessidade de formação específica:

Na época, era uma fundação (MOBRAL) não sei o que, não me lembro o nome dessa fundação, já faz tanto tempo né? (risos) eu só sei que o projeto era o MOBRAL. Aí eu cheguei, preenchi uns papeis, elas perguntaram se eu era formada, eu disse que era, que tinha o quarto normal. (Prof.^a MARIA EUNICE, ex-professora do MOBRAL).

A professora Maria das Dores, em entrevista, também garante:

Eu fui lá e me deram a turma, a turma era na escola Paulo Ayrton (do estado), na BR 116, isso porque eles tentavam colocar você, mais próximo da sua residência. Porque na época você só tinha direito aquele salariozinho, não tinha negocio de vale transporte, passagem de ônibus, não tinha nada. (Prof.^a MARIA DAS DORES, ex-professora do MOBRAL).

O “salário” pelo trabalho de alfabetizador do programa era pago em espécie, sem registro algum de tempo de serviço nem comprovação de rendimentos:

O dinheiro era pago pela fundação não tinha nada a ver com o estado e eu me lembro que era 150 cruzeiros, o dinheiro vinha em espécie, a gente assinava um recibo e não ficava com nada. Por isso que não há comprovação de pagamento nada, era solto, solto. (PROF.^a MARIA CLARA, ex-professora do MOBRAL).

Outros depoimentos, denunciam a ação anti-burocrática da instituição:

Eu trabalhei 13 anos na Secretaria, só que eu não tinha carteira assinada, uma pessoa recebia e me repassava uma parte do dinheiro. Ninguém assinava isso. Não tem uma prova de que eu passei por isso. (PROF.^a MARIA DE FÁTIMA, ex-supervisora e ex-professora do MOBRAL).

Paralelamente, durante a pesquisa, conhecemos um fato curioso e suspeito, que circunda a história do MOBRAL em Fortaleza; um suposto incêndio pôs fim aos documentos referentes às folhas de pagamento, documentação de alunos matriculados, dentre outros papeis importantes para reconstituição da história. Marileide denuncia que:

Houve um incêndio, perderam tudo e eu também perdi meus dois anos de serviço porque perderam toda a papelada. Na época valia o MOBRAL como tempo de serviço, mas quando eu fui atrás, nada. (PROF^a MARIA EUNICE, ex-professora do MOBRAL).

Outro comentário intrigante é o da Prof.^a Maria Cândida, hoje componente do Conselho de Educação do Ceará, ao ser questionada sobre possível localização de dados acerca do atendimento do MOBRAL em Fortaleza, enfaticamente afirma:

Olha, tu vai terminar uma tese dizendo que a memória da educação de adultos é morta! Porque assim que as instituições que cuidaram da educação de adultos se extinguíram, os papéis sumiram. E a gente nem sabe onde foram parar esses arquivos. É um grande mistério! (Prof.^a MARIA CÂNDIDA).

O acompanhamento do trabalho era realizado pela Coordenação mediante reuniões chamadas de encontros culturais realizados na sede. Acontecia aos sábados, além de visitas periódicas dos supervisores aos postos de atendimento do MOBRAL, além do recebimento de relatórios mensais que acusavam o índice de alfabetização, o controle de frequência dos alunos e a taxa de evasão.

No comentário da Prof.^a Maria Clara, “tinha aquelas reuniões dia de sábado, para receber cartilhas, elas chamavam de reuniões culturais, que nada mais era para receber material didático”. Isto é confirmado pela Prof.^a Maria de Fátima, ao denunciar que trabalho da supervisão não era bem executado, deixando a desejar em vários aspectos.

O trabalho das supervisoras era uma coisa solta! Só tinha uma coisa que não podia faltar: as reuniões dia de sábado. De 1 às 6h da tarde. Todos os supervisores e professores. Porque era aí que víamos os avanços onde logicamente, todos os professores davam ótimos retornos. Tinha que sair um relatório para coordenação geral no Rio de Janeiro, então nos sábados ela pegava os dados, juntava os quatro sábados onde só apareciam bons depoimentos e enviava o relatório para o MOBRAL/Central. O avanço era fictício. (Prof.^a MARIA DE FÁTIMA, ex-professora do MOBRAL).

O referido relatório era um formulário exigido a todas as professoras. Por esse instrumento, a coordenação municipal controlava o número de alunos e avanço de aprendizagem no tocante à leitura e escrita:

Eu tinha que entregar um relatório e uma frequência todo mês. Um relatório sobre como é que a turma estava, por exemplo: quantos estão lendo?

Numero de alunos frequentando. A maior turma que eu tive foi de 20 alunos, acho que a aprendizagem acontecia por conta disso aí. (Prof.^a MARIA DAS DORES, ex-professora do MOBREAL).

As professoras atestam os indicadores de sucesso, de êxito no processo de aprendizagem do MOBREAL.

O trabalho da supervisão não estava restrito à realização de reuniões aos sábados e cobrança de relatórios, pois era de responsabilidade delas também visitar todos os locais onde o MOBREAL estava ocorrendo, mas esse acompanhamento era deficitário e, na fala das professoras.

Lá só tinha uma turma, somente eu. Tinha uma supervisora que custava muito ir lá, ela preferia ir às outras escolas onde tinham muitas turmas. Não tinha ninguém para conversar sobre o trabalho e eu me sentia muito sozinha. (Prof.^a MARIA CLARA, ex-professora do MOBREAL).

Pelos depoimentos, as visitas tinham restrito interesse em fiscalizar a frequência dos alunos, havendo pouca vontade em saber/colaborar com o processo de aprendizagem que estava acontecendo ali naquele espaço.

O que passava pra supervisora é o que elas entendiam, o que eles queriam ouvir, eu não podia questionar, pelo que eu me lembro é que se o MOBREAL foi baseado em Paulo Freire e se uma das frentes era o circulo de cultura, que era o dialogo essas duas coisas no MOBREAL nos não poderíamos falar. Era dito assim: não vamos politizar o ensino, nos vamos alfabetizar os adultos. Então, mas naquele tempo ninguém questionava ate porque ninguém tinha maturidade e nem conhecimento para entender essa política ideológica. Então lá estou eu trabalhando com as ferramentas do Paulo Freire, mas com as ideias dele não. Todo mundo soube depois que tinha um grupo no MOBREAL que era da UNESCO, que não tinha nada a ver com Paulo Freire, Ele foi usado como uma frente, mas que o MOBREAL com as ideias dele não funcionava. (Prof.^a MARIA DE FÁTIMA, ex-professora do MOBREAL).

Aos poucos, o programa foi definhando, os estados lutavam com cada vez mais afinco pelo direito de produzir um material didático regionalizado, além da luta pelo princípio da autonomia regional, na tentativa de incluir nas ações os planos estaduais de educação.

Essa tensão sentida durante todo o percurso de existência do MOBREAL não foi o estopim para o encerramento de suas atividades. Outros problemas de ordem financeira e jurídica puseram fim às ações do MOBREAL, culminando na informação de extinção chegada aos técnicos da Secretaria pela própria imprensa.

A forma como foi extinto o MOBRAL e os argumentos utilizados foram sentidos como um desrespeito pelos técnicos, alfabetizados e responsáveis pelas comissões municipais que atuaram na implantação e desenvolvimento do MOBRAL no Ceará. Alguns exerciam a função como voluntários e faziam seu trabalho, nas palavras de Grangeiro (1994), com bastante seriedade e dedicação. Em continuidade ao trabalho da Fundação MOBRAL, foi criada a Fundação Educar, com um discurso bastante progressista e mais comprometida com princípios democráticos no novo regime que se instalava em 1985 no Brasil.

5.3 As Professoras Alfabetizadoras – A Memória de si e do MOBRAL

O MOBRAL foi a primeira experiência docente para muitas professoras. As jovens normalistas, algumas ainda adolescentes, que se aventuraram a ministrar aulas no MOBRAL em Fortaleza, enfrentaram adversidades que uma suposta fragilidade do programa e a falta de experiência na docência trouxeram. Entretanto, a oportunidade do emprego precoce foi um atrativo para aquelas que se interessaram em atuar como alfabetizadoras de adultos sem a exigência da formação docente:

A minha primeira experiência como professora foi no MOBRAL, eu tinha em torno de 17 para 18 anos, se eu bem me lembro, eu fazia a 8ª série(...) e como surgiu eu não me lembro, só sei que toda vida eu gostei de trabalhar, sou de uma família muito grande, com muitos filhos (...). Então quando surgiu nessa época a oportunidade de ensinar no MOBRAL eu me agarrei. Eu não pensava em ser professora. Eu me lembro bem, eu queria ir para o instituto de educação porque eu estudava em escola, pública, mas eu não queria fazer o normal, o pedagógico de hoje. Queria ir para área de saúde, porque tinha lá no Instituto de Educação do Ceará, tinha Laboratório de Análise e tinha Enfermagem e eu nem sonhava em fazer o curso Normal. (Prof.ª MARIA LÚCIA, ex-professora do MOBRAL).

Na lembrança da Prof.ª Maria Clara:

[...] eu trabalhava de dia no comércio e de noite alfabetizava. Até porque era detrás de casa num areal, numa casinha, que uma senhora me cedeu, porque me conhecia. Então aquela comunidade me valorizava e me reconhecia: Ei você é a professora!

Sobre o seu ingresso no MOBRAL, a Prof.ª Maria Eunice nos conta que

[...] minha primeira experiência foi no MOBRAL. a primeira da minha vida. eu nunca tinha trabalhado, nunca tinha ensinado nem criança, nem adolescente nem nada, eu fui direto para alfabetização de adultos.

Interessante também é perceber que, mesmo jovens, as professoras identificavam um papel social atrelado a sua missão de ensinar. Nas entrevistas, foi fácil identificar que as lembranças estavam sempre associadas a sentimentos de saudade, respeito e carinho pelos alunos, em uma relação quase que de caridade:

[...] eu me considero bastante tímida, mas consegui me desenvolver através do MOBRAL. A relação com os alunos era boa, inclusive eu lembro que tinha uma campanha de óculos, porque como eram adultos, pessoas pobres, bem humildes, não estudavam porque tinham problemas de vista. Aí, eu lembro que teve essa campanha de óculos e eu levei todos esses alunos para fazer um exame no centro e eles ganharam óculos, tudo por conta do MOBRAL. Essa campanha do óculos eu nunca esqueci porque eles ficaram muito agradecidos, achavam que era eu que estava conseguindo”. (Prof.^a MARIA LÚCIA, ex-professora do MOBRAL).

A Prof.^a Maria de Fátima denuncia que o perfil das professoras no MOBRAL deveria ser de estudantes da escola pública ou normalistas e que o intuito dessa seleção era para não polemizar na sala de aula com os alunos, mas acalmar a população, já que o programa passava uma idéia positiva de serviço educacional oferecido ao povo gratuitamente:

As professoras não faziam o debate em sala de aula ate porque eles não queriam professoras formadas, tinha que ser estudante, de preferência alunos de escola estaduais, com a desculpa que estavam dando oportunidade. Mas professor mesmo, não tinha nenhum professor formado. Nós éramos voluntárias do MOBRAL. Não éramos professoras, a gente é que se chamava assim.

Sobre o ingresso no programa, foi certo perceber que não havia critérios, a não ser ter um local para implantação da turma:

Quando surgiu essa oportunidade, eu soube através de alguém. A gente tinha que arranjar o local para dar as aulas, arranjava os alunos, fazia a lista de alunos, e ia para o local central aqui em Fortaleza onde funcionava o MOBRAL, que eu me lembro, ficava no prédio onde hoje é o Teatro São José. (Prof.^a MARIA LÚCIA, ex-professora do MOBRAL).

A falta de critérios para o funcionamento das turmas e a aleatoriedade no processo de contratação das professoras apontam para o caráter massificante da experiência do

MOBRAL em Fortaleza. Na fala da Prof.^a Vera percebe-se que havia preocupação em dar visibilidade ao programa e facilidade na captação do emprego de professora

Então no MOBRAL a filosofia era: vamos alfabetizar o adulto! A condição era que os professores chegassem numa comunidade qualquer, arranjassem uma casa e 20 alunos; formassem uma turma e cadastrassem na coordenação. Quer dizer, não existia uma escolha de professor, existia o emprego de professor! Aí naquela casa, você tinha que pegar a sala da frente. Pra quê? Para quem passasse, visse que ali estava acontecendo aula e se interessasse. Esse era o discurso.

Esse discurso é reforçado pela Prof.^a Maria Clara: “Qualquer pessoa podia dar aula no MOBRAL, não havia critério algum”. Aliás, em alguns casos, o critério era a indicação política e ela completa: “(...) eu sabia de amigas que tinham sido indicadas por político e que nem aulas davam, a turma era fantasma”.

Indagadas sobre o processo formativo e a respeito das capacitações para trabalhar no programa, muitas afirmam que era irrisório, pró-forma, e que a orientação mesmo era aquela proposta no material didático que todas fazem questão de elogiar:

Nós íamos para lá (para Fundação), tinha um treinamento, mas muito pequeno, muito pouco, nele a gente aprendia a manusear o material, porque tinha o livro do aluno, tinha a parte de escrever, tinha o livro de leitura e tinha os cartazes. Eu lembro bem dos cartazes. Nós trabalhávamos com palavra. Mas eu não tinha ideia do que eu estava fazendo, eu lembro que ouvi falar em Paulo Freire, antes da Universidade. Eu ainda fazia 8ª série e não tinha a mínima ideia de como ensinar (Prof.^a MARIA LÚCIA, ex-professora do MOBRAL).

Há relatos de que para as professoras o “treinamento” era repassado de forma aligeirada e somente quem estava na administração do programa tinha acesso à formação.

A Leirisse Porto era coordenadora é quem sabia tudo. Porque as coordenadoras gerais recebiam todo o treinamento pra lidar com o programa. As professoras e supervisoras não tinham não. Era um repasse, elas diziam assim: nessa etapa aqui, trabalhe essa família, nessa aqui, faça assim. Elas davam aula para nós e nós repassávamos. (Prof.^a MARIA DE FÁTIMA, ex-professora do MOBRAL).

A Prof.^a Vera continua dizendo que nunca houve um questionamento sobre isso porque “ninguém tinha coragem de falar, se você dissesse isso aqui, você saia do programa. O seu emprego era atrelado a nada”. E a Prof.^a Marileide reforça essa afirmação, dizendo que “O

professor tinha o Manual do Professor como guia para o planejamento de suas aulas”. Ao ser indagada se participavam de alguma capacitação: “nada, nada, nada!!!! a gente lia no livro: hoje você vai trabalhar atividade tal e você fazia da melhor maneira de repassar aquilo dali para os alunos”.

A Prof.^a Maria Clara completa, afirmando que o método de alfabetização proposto pelo MOBRAL era o analítico sintético:

Pronto! você fazia esse treinamento pequeno e começava a dar aula, seguindo a ordem do livro. Não tinha planejamento, mas tinha o livro que a gente ia seguindo. Partia da palavra, da sílaba, da discussão do tema, eu lembro bem que tinha a palavra: enxada e trabalho.

O material pedagógico ao qual as professoras se referem era entregue no mesmo dia em que faziam o cadastramento da turma na coordenação e era composto por um *kit* que incluía o Manual de Orientação do professor, o Livro de Leitura dos alunos, o Livro de exercícios do aluno e os cartazes.

5.3.1 O Processo de Ensino e Aprendizagem Contado por quem Viveu

A reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem precisa levar em consideração o contexto dos alunos, o cotidiano escolar, o método pedagógico, o processo avaliativo, dentre outros aspectos importantes no detalhamento da experiência do MOBRAL em Fortaleza.

Segundo os documentos que balizam o MOBRAL, as bases filosóficas estão fundamentadas na valorização do sujeito e sua inserção na sociedade, mas a Prof.^a Maria de Fátima denuncia que a crítica feita ao programa é verossímil, pois distorce toda e qualquer idéia lançada pelo educador Paulo Freire: “Na verdade, a gente fazia o que eles queriam, não podíamos questionar, o que eu me lembro é que o MOBRAL foi baseado em Paulo Freire e que uma das frentes era o círculo de cultura através do diálogo, mas nessas duas coisas no MOBRAL nós não poderíamos falar. Era dito assim: não vamos politizar o ensino, nós vamos alfabetizar os adultos!” E continua:

Então naquele tempo ninguém questionava até porque ninguém tinha maturidade e nem conhecimento para entender essa política ideológica. Lá estou eu trabalhando com as ferramentas do Paulo Freire, mas as idéias dele não! Todo mundo soube depois que tinha um grupo no MOBREAL que era da UNESCO, não tinha nada a ver com Paulo Freire, ele foi usado como uma frente mas no MOBREAL ele não era colocado em prática.

Então, mesmo trabalhando com base nas palavras geradoras pretensamente retiradas do cotidiano dos alunos, o método praticado no MOBREAL era bem diferente daquele proposto no método Paulo Freire:

[...] eram palavras soltas que não tinham nada a ver com cotidiano deles, palavras como enxada no meio urbano, palavras que estavam no livro. vinha também uma faixa no livro que no meio tinha um buraco comprido, para que? Para tampar as palavras e o aluno não decorar a a palavra e sim aprender, e eu tomava a leitura” (Prof.^a MARIA EUNICE, ex-professora do MOBREAL).

A Prof.^a Maria Clara explica como compreendia o método de trabalho do MOBREAL:

A gente tinha que cumprir as etapas. A família das letras, depois a outra. A etapa começava com uma conversa com meus alunos para conscientizar, mas era só para poder formar frases e isso sem papel. Eles já sabiam as famílias e eles iam formar frases a terceira etapa era a professora dizer que ele estava alfabetizado. Então quer dizer foi um engodo nacional.

Essa “conversa” estava prevista no guia do professor como um momento de reflexão e conscientização, mas, segundo elas, era uma conversa despropositada, incentivada pela supervisão, mas que, nas possibilidades da professora, sem aprofundamento e sem cunho ideológico:

Eu dava um tempo, começava conversando com eles querendo saber como tinha sido o dia deles, os atrasados iam chegando, e eu ia questionando como foi o trabalho, conversando informalmente. (Prof.^a MARIA EUNICE, ex-professora do MOBREAL).

A Prof.^a Maria de Fátima mostra que, mesmo sendo uma orientação da supervisão, as conversas não eram bem-vindas nem pelos alunos nem pela professora:

E eles (a coordenação) queriam que a gente trabalhasse politicamente, porque tinha uma base política, para levantar a auto-estima desse povo, com a conscientização que amansava os analfabetos e enaltecia o MOBREAL. Já

era essa filosofia que a gente tinha que passar para os nossos alunos. Cansado de trabalhar, a gente lá ia falar de política, então quando não vinha supervisora, nós professoras fazíamos um caderno para os alunos cobrirem e fazer o nome. Outro método que não era nem do MOBREAL nem do Paulo Freire, mas se não fosse assim, a gente perdia aluno, e se perdesse aluno, perdia o emprego.

A Prof.^a Maria das Dores afirma que:

A supervisora quando visitava dizia: procure conversar com eles o máximo possível porque são pessoas com problema, que não tiveram oportunidade de estudar e se for preciso até deixe de dar aula naquele dia para resolver o problema. Era conversar mesmo, então me sentia bem porque eu ajudava além da aprendizagem. E o que mais eles conversavam era sobre os problemas domésticos, problemas com o marido, porque eu tinha uma turma de maioria mulheres de certa idade.

E a Prof.^a Maria Lúcia denuncia que “tinha o pedido para que a gente fizesse a discussão, mas o método de Paulo Freire era desvirtuado. Eu dava aula aqui na capital e as palavras eram enxada, trabalho, muita coisa ligada ao meio rural”.

As turmas formadas por vinte alunos em média aconteciam em um período de seis meses. Turmas de alunos mais velhos eram caracterizadas pela maioria de mulheres e turmas mais jovens por rapazes, ansiosos pelo ingresso no mercado de trabalho, que exigia uma escolarização mínima. A Prof.^a Maria Eunice relata: “Uma turma que peguei era mais velha e formada na maioria por mulheres e outra mais pro final, de jovens de 19 a 23 anos maioria rapazes”.

A Prof.^a Maria Lúcia comenta como formou a turma e sobre o perfil de seus alunos:

As turmas ficavam durante seis meses eu cheguei a formar duas turmas porque eu ensinei duas vezes. Ensinei numa escolinha conveniada porque eu conhecia a diretora dessa escola e outra no Antonio Bezerra, perto de uma favela e eu fui atrás dos alunos dentro da favela, no buraco da grama, que é ali próximo ao colégio Militar. Então formei a turma, era uma turma de adultos mesmo, não tinha muito jovem não, era mais adulto.

O perfil dos alunos, assim como de qualquer sala de aula, era muito variado, mas nos parece importante salientar a análise que as professoras fazem dos adultos que frequentadores do MOBREAL em Fortaleza:

Tinha aqueles alunos mais interessados como aconteceu em uma das turmas, onde tinha a avó, a filha e a neta. As três gerações, a avó era a mais interessada e dizia: D. Marileide, a senhora pode ficar comigo depois da aula? . eu dizia: posso.” (Prof.^a MARIA EUNICE, ex-professora do MOBREAL).

A Prof.^a Maria de Fátima afirma que “Aquele pessoal que passava o dia trabalhando, um pessoal bem antigo bem pobre, analfabeto mesmo. Era proibido a gente botar para cobrir, tinha que alfabetizar, mas qual era o interesse da turma? Era assinar o nome! Tinha interesse em aprender não”; entretanto, a Prof.^a Maria das Dores faz uma análise mais detalhada de seu contexto e de seus alunos no MOBREAL:

Eles aprendiam, a gente via resultado. Agora, era aquela história como é hoje nos EJAs, muitos abandonavam, não tinham persistência, mas aqueles que ficavam a gente via um resultado. Nem toda a turma saía lendo e escrevendo, como era uma turma de 25 alunos, nem todos saíam, até porque alguns entravam sabendo mais outros menos. Eu acho que a gente só não tinha êxito totalmente, porque a gente não tinha conteúdo, não tinha experiência para alfabetizar.

A evasão nas turmas é explicada por uma suposta não aprendizagem da escrita do nome, a escrita significativa que garantia um lugar social, porque dava direito a voto:

As supervisoras fiscalizavam a frequência. Se tinha uma turma de vinte alunos e só iam dez, eu tinha que justificar o porquê da desistência daqueles dez. E, geralmente o motivo da desistência, era porque eles não estavam aprendendo o nome. Porque a vergonha do analfabeto não é não saber ler, é não saber escrever o próprio nome. É uma vergonha, é um sofrimento. Então o que é que eu fazia? Eu passava aquele exercício de caligrafia para eles fazerem em casa e não deixava de fazer os exercícios do MOBREAL.(Prof.^a MARIA CLARA, ex-professora do MOBREAL)

E ainda sobre esse assunto nos relata Prof.^a Maria de Fátima:

Como professora eu peguei duas turmas em 1971 e 1972. Todos os meus alunos aprenderam a assinar o nome, até voltaram a votar porque naquela época não existia o voto de analfabetos. Só votava quem soubesse assinar o nome. E qual era o conceito de analfabeto na época? Analfabeto era aquele não conseguia escrever um bilhete, e, hoje qual o conceito de analfabeto? aquele que não sabe assinar o nome.”

Conquistas em favor da aprendizagem dos alunos são lembradas com saudade pelas professoras que guardam na memória a experiência de ter alfabetizado adultos na década de 1970. A Professora Maria Eunice relembra que “os mais velhos ficavam muito

alegres quando aprendiam. Essa minha aluna de 60 anos, a vizinha, no dia em aprendeu a assinar o nome, você precisava ver ela dançando dentro da sala”

A Prof.^a Maria Lúcia, todavia, relembra com certa preocupação que os alunos egressos do MOBREAL não tinham sequer um encaminhamento para continuação dos estudos. “A gente não encaminhava, não lembro de mandar para supletivo, nem nada, talvez pela minha imaturidade. Eu não lembro se já tinha turma de EJA”.

A experiência do MOBREAL foi muito valorizada pelas professoras entrevistadas. A Prof.^a Maria Clara, por exemplo, expressa que “ate hoje a profissão que eu mais gostei foi alfabetizadora, pois eles não sabiam nem pegar no lápis e eu colaborei”. A Prof.^a Maria Lúcia lembra que “quando eu comecei na prefeitura em 1982, eu gostei tanto (do MOBREAL) que minha primeira experiência foi na educação integrada que é hoje o EJA a noite com adultos. Porque a proposta era muito parecida com a do MOBREAL”. E a Prof.^a Maria Eunice diz categoricamente:

Quando a minha tia foi trabalhar no projeto educar depois que o MOBREAL acabou, eu pude fazer uma comparação: o MOBREAL era muito melhor na aprendizagem. era outro material e esse outro não tinha orientação de nada. Eu ouvi muito meu marido dizendo: eu não sei o que é que tu vem fazer aqui dentro desses matos (se referindo ao MOBREAL), mas eu gostava(...) ele continuava: para receber uma porcaria de dinheiro que não serve pra nada, mas eu dizia: que estava sendo uma experiência muito grande pra mim e outra coisa, para aqueles alunos que eram possíveis marginais, eu estava podendo fazer a diferença!

A valorização do MOBREAL no discurso das professoras que atuaram em Fortaleza é percebida especialmente quando se trata da aprendizagem dos alunos, do material didático utilizado e oportunidade da vivência docente que muitas iniciaram na alfabetização de adultos. As referências negativas do programa dizem respeito à falta de formação para alfabetizar de adultos, o não acompanhamento das ações pela supervisão do programa, o que, segundo elas, deixava o trabalho muito solto, sem um direcionamento:

A supervisora ia, mas quase não ia. Eu posso dizer que em dois anos, ela foi uma vez em cada semestre, só para ver como é que estava, se a coisa estava realmente acontecendo, ou se eu estava ganhando dinheiro sem trabalhar. e ela dizia mesmo que era longe, porque a BR naquele tempo, era um deserto, para mim era bom porque eu morava ali perto. (Prof.^a MARIA EUNICE, ex-professora do MOBREAL).

Mesmo durante o regime militar, a professora Maria Cândida ao ser questionada sobre como sentia no exercício da docência o regime militar, analisa que a idéia de emancipação e senso crítico é muito recente, além disso, a dureza do regime não alcançou a população que, segundo ela, tinha outras prioridades:

Isso era mais ideológico, acho que de 70 pra frente teve uma coisa mais ideológica. O regime militar não era sentido pelo povo. Senso crítico a gente não tinha não. Só tinha quem militava, os militantes tem a compreensão que se o Brasil não tivesse tomado o rumo democrático teria ficado num ostracismo. Então a luta era também por um estado democrático de direitos. E eu vejo assim, que a população analfabeta não sabia nem onde estava. Não havia um consenso coletivo em relação ao período da ditadura e em relação ao regime militar. Isso era nas classes médias e talvez naqueles militantes que tinham uma militância dentro dos partidos e dos movimentos populares. Eu acho que eles tinham sim, mas o grande público não sabia nem se tinham que ser educados, se tinha que ser alfabetizado. (Prof.^a MARIA CÂNDIDA)

E, ao falar, refere-se ao trabalho de professora completa:

Minha filha, o que eu vivia era de uma distancia tão grande assim como norte e sul. A realidade era que as pessoas precisavam ainda de tanta coisa, assim de suprimento básico de sobrevivência. O estado primário de sobrevivência era água, comida, um lugar para morar, trabalho e as outras coisas vinham depois. (Prof.^a MARIA CÂNDIDA)

A Prof.^a Maria Lúcia faz breve reflexão sobre o período militar: “Não, essa coisa que a gente estuda mais teoricamente era coisa dos maiores, dos militantes. Mas não tinha mesmo porque ninguém sabia fazer, porque não tinha fiscalização. Se eu tivesse amadurecimento para fazer uma revolução na minha sala, eu teria feito”. E a Prof.^a Maria Clara diz: “na época não poderia falar porque a gente tinha medo de dizer uma coisa, porque ninguém falava abertamente”.

O MOBRAL no regime militar foi, sem dúvida, um momento de cerceamento da fala, mas não foi compreendido pelas professoras dessa maneira. Ele foi um movimento controverso em que a falta de planejamento, de acompanhamento, não possibilitariam iniciativas docentes mais críticas e politizadas, porém, a escolha de professoras desprovidas de um entendimento mais aprofundado sobre o contexto político da época culminou naquilo que já era planejado desde o princípio do programa: uma ação governamental supostamente positiva aos olhos da grande maioria da população, aparentemente ingênua e despropositada, que oferecia ensino gratuito ao povo e alimentava a esperança ingênua em dias melhores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A memória, baseada na abordagem da história oral, considerada como fonte para o pesquisador é relativamente recente. No Brasil, ganhou força na década de 1970 e nas últimas décadas é bastante utilizada no meio acadêmico. Atualmente, as biografias, histórias de vida temática e os depoimentos vêm alcançando espaços cada vez mais significativos nos estudos da História da Educação e da Pesquisa Historiográfica.

Ao valorizar essas lembranças como fontes históricas inéditas, particularmente para os territórios da história da educação brasileira, nos reportamos à visão das professoras sobre a vivência da docência no MOBREAL em Fortaleza, compreendendo que são as lembranças que permitem problematizar esse contexto educacional passado, esquecido durante muito tempo como um território de pouco alcance, mas de grande influência na história educacional do país.

No Brasil, foram implementadas várias campanhas de alfabetização ao longo de sua história educacional. As altas taxas de analfabetismo entre jovens e adultos, pressionaram o poder público desde a década de 1940, a responder essa demanda social de caráter educacional. Entretanto, esses programas sempre estiveram atrelados ao contexto político – econômico de cada época, o que imprimia em cada campanha uma concepção diferenciada acerca do jovem, do adulto e do próprio papel educativo da EJA que vêm se modificando ao longo de seu percurso enquanto modalidade de ensino.

Ao analisar os dados, verificamos que as taxas de analfabetismo no Brasil vêm reduzindo de forma mais impactante a partir de 2000. Os dados do IBGE revelam no censo de 1991 que 20,07 % da população adulta vivia sem escolaridade e que na década posterior esse índice decaiu para 13,63% em 2000.

No Censo demográfico realizado pelo IBGE referente ao ano de 2010, observamos um índice absoluto de 9,6 % de analfabetos no país, que detalhado mostra que somente 2,5% da população de 15 a 24 anos são ainda analfabetos, sendo esse índice de 9,6% explicado pelo número de analfabetos maiores de 60 anos – 26,5%.

Isso revela a que a população, hoje idosa, alvo das campanhas em favor da erradicação do analfabetismo na década de 1970, não foram incluídas nos programas ou, simplesmente não conseguiram se alfabetizar mesmo frequentando as aulas oferecidas pelos programas de alfabetização funcional.

Com esteio na pesquisa realizada, verificamos que o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no município Fortaleza - CE, foi implementado no período que compreende 1970 a 1985, a partir de uma proposta centralizadora e hierarquizada. Os fundamentos do programa foram concebidos na Coordenação Central, localizada no Rio de Janeiro, cabendo a operacionalização às Comissões Municipais ligadas a Secretaria de Educação do Estado. O programa foi apresentado aos técnicos como a “salvação” para os problemas educacionais enfrentados pela Secretaria de Educação do Estado no tocante à educação de jovens e adultos, no entanto, sempre foi uma política caroneira no sistema de ensino.

Definitivamente, a EJA nunca teve o seu lugar garantido nas políticas públicas de educação, uma vez que na década de 1970, a Secretaria acusava estrangulamento no sistema: 44% da população na faixa sete a quatorze anos sem atendimento escolar; somente 3% dos alunos matriculados na 1ª série atingiam a 8ª série do 1º grau, oito anos depois; a evasão e repetência escolar atingiam a taxa de 20% da matrícula da 1ª série; além disso, a heterogeneidade etária em todas as séries do 1º grau e o grande número de professores leigos, somados aos altos índices de analfabetismo. Tudo isso colaborava com o desgaste dos técnicos e com a implantação aligeirada de projetos advindos do MEC, não foi diferente com o MOBRAL em Fortaleza.

A estrutura verticalizada, subdividida em níveis nacional, estadual e municipal, direcionava para um trabalho de execução em nível municipal, onde as ações e metas eram determinadas pelo órgão central, definidas à distância do local de realização, além de treinamentos e materiais didáticos elaborados também pela equipe central do MOBRAL que era situada no Rio de Janeiro.

O projeto MOBRAL recrutou alfabetizadores pertencentes à própria comunidade dos alunos, sendo alunas preferencialmente do curso normal. Percebemos inclusive que maioria dessas alfabetizadoras eram jovens e não tinham experiência na docência, e o critério básico para atuar no MOBRAL era conseguir formar uma turma de 20 alunos.

De acordo com o relato das ex-professoras, verificou-se que o projeto MOBRAL atribuía a elas a responsabilidade de atrair e manter os alunos analfabetos durante o programa. Para isso, realizavam uma “cooptação” de alunos no bairro em que residiam, e disseminavam uma ideia de que o programa era bom e conseqüentemente, que o governo que oferecia o atendimento também.

A falta de critérios para o funcionamento das turmas e a aleatoriedade no processo de contratação das professoras apontaram para o caráter massificante da experiência do MOBREAL em Fortaleza, havendo preocupação em dar visibilidade ao programa para a sociedade em geral.

O processo de formação para atuar no programa era curto e não oferecia uma base concreta de conteúdos didáticos e pedagógicos a ser aplicado em sala de aula. As professoras não podiam sequer questionar, porque a facilidade em conseguir o emprego de professora, era compensada negativamente pelo não oferecimento de garantias trabalhistas, o que promovia um sentimento de medo e insegurança nas professoras.

O planejamento resumia-se ao prosseguimento das orientações do Manual do Professor. Havia pouca criticidade e pouca criatividade também na execução das aulas. O método aplicado no MOBREAL era o analítico sintético, ou seja, balizado nas famílias silábicas e no ensino descontextualizado do código alfabético.

Diante da análise dos documentos, foi possível considerar que há uma divergência entre o discurso oficial do MOBREAL e suas ações em termos práticos, pois segundo as bases filosóficas do programa, estavam previstas a valorização do sujeito e sua inserção na sociedade, porém, os relatos demonstram que havia uma relação anti-dialógica na sala de aula, pois não havia espaço para o questionamento, para a crítica e nem para manifestação de ideias.

A imaturidade das professoras que atuaram com o MOBREAL certamente colaborou para esse sentimento de impotência frente às questões que incomodavam as alfabetizadoras, quais sejam: a incoerência do método e do material pedagógico à realidade escolar, além da falta de planejamento, de acompanhamento por parte das supervisoras e formação para o exercício do trabalho.

As conquistas dos alunos no tocante a aprendizagem são lembranças boas guardadas com carinho pelas professoras. A valorização do MOBREAL no discurso das professoras que atuaram em Fortaleza é percebida especialmente quando se trata da aprendizagem dos alunos, do material didático utilizado e da oportunidade tida de primeira vivência docente.

Mesmo durante o regime militar, surpreende saber que a dureza do regime não alcançou nem as professoras e nem os alunos do MOBRAL. Segundo os relatos, a população estava tão preocupada em garantir os direitos mínimos de sobrevivência como alimentação, saúde e moradia que a perspectiva ideológica do governo de Estado não ensejava nenhum desconforto consciente.

O MOBRAL no regime militar foi, sem dúvida, um momento de cerceamento da fala, mas não foi compreendido pelas professoras dessa maneira. Ele foi um movimento controverso em que a falta de planejamento, de acompanhamento, possibilitaram iniciativas docentes reprodutivistas, o que culminou em uma ação governamental positiva aos olhos da grande maioria da população pobre e sofrida. Era alimentada a ideia de oferecimento de ensino gratuito ao povo e de esperança ingênua em dias melhores.

Em se tratando do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, objeto de nossa reflexão, a imagem trazida pelas professoras é de uma experiência governamental de grande porte, porém mal sucedida, com interesses estritamente políticos e ideológicos, limitando-se, na maioria das vezes, a interpretações parciais acerca do problema do analfabetismo.

A questão referente à oferta dos serviços de educação de adultos de qualidade no Brasil é um desafio a ser superado. É preciso considerar também a necessidade de estabelecer planos mais realistas e eficazes no campo da educação de adultos para elevar os níveis educacionais da população brasileira. Infelizmente, ainda existe um deficit significativo, embora a educação seja um direito de todos.

Portanto, nossa expectativa é que a pesquisa aqui realizada contribua no sentido de favorecer a reflexão aos educadores acerca qualidade da educação de jovens e adultos, a partir do reconhecimento histórico da trajetória da educação de jovens e adultos, versada por personagens importantes, que narraram suas histórias e nos ajudam a reconhecer minúcias desse contexto muitas vezes submerso na memória de cada um.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889)* Tradução Antonio Chizzoti; Ed. Crítica Maria do Carmo Guedes. -2 ed, ver. – São Paulo: EDUC, 2000.

AMADO, J. História e Região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, M. A. (org.). **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero, 1990.

ARAÚJO, J. C. S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino**: Por que não? Campinas, SP: Papirus, 1991.

ARROYO, M. **Educação de Jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Diálogos na educação de jovens e adultos. SOARES, L. e outros (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BANDEIRA, R. T. **Tasso x Virgílio**: Mudancionismo no Ceará. Disponível em: www2.ipece.ce.gov.br/encontro/artigos_2008/33.pdf. Consultado em 03 de março de 2012.

BEATRICI, A. R. **A Educação de Jovens e Adultos**: do Legado Histórico aos debates na década da Educação. UPF. Passo Fundo, 2009. Dissertação.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1974.

_____. **Política e Educação Popular**. São Paulo: Editora Ática, 1984.

BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BOSI, E. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos**. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1999.

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. Carlos Rodrigues (org). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense. 1984.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05 de outubro de 1988. Brasília: Revista dos Tribunais. 2003.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília.

_____. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização/ Ministério da Educação e Cultura. **Objetivos terminais: programa de educação integrada**. Rio de Janeiro: MOBREAL/MEC. DSU, 1978.

_____. **Lei 5.379**, de 15 de dezembro de 1967.

BURKE, p. (org.). Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. IN: **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CEARÁ, **Diagnóstico da Realidade Educacional**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Fortaleza - Ceará: SEDUC, 1971.

_____, **Diretrizes Norteadoras para os Centros de Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Fortaleza - Ceará: SEDUC, 2002.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

COELHO, L. R. **Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBRAL no município de Patos de MG (1970- 1980)**. Universidade Federal de Uberlândia. MG, 2007.

COLETI, L. M. B. . **Do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) aos Programas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) atuais: evolução ou manutenção das práticas pedagógicas?**. In: VI Encontro do PEJA e IV Seminário Regional de EJA - Práticas de leitura e escrita em EJA, Marília, 2008.

CORRÊA, A.L. **Educação de Massa e Ação Comunitária**. Rio de Janeiro: MOBRAL, 1979.

CUNHA, L. A. GÓES, M. de. **O Golpe na Educação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1991.

DAYRELL, Juarez. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. SOARES, L. e outros (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FÁVERO, O. (org). (2001). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal.

_____. (1984). **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática do MEB – Movimento de Educação de Base, 1961-66**. (Tese de Doutorado). São Paulo: PUC.

FERRARO, A. R. **Analfabetismo e níveis de Letramento no Brasil: o que dizem os censos?** Educação e Sociedade. Campinas, vol.23, n.81, p. 21-47, dez. 2002.

_____. A. R. **Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão.** Perspectiva, Florianópolis, v.22, n. 01, jan/jun.2004.

FOUCAULT, M. **Ordem do discurso.** São Paulo, Loyola, 2004.

FREIRE, p. **Pedagogia do Oprimido.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade.** 6. ed, São Paulo: Moraes, 1986

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (org). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 7. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2005.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRANGEIRO, L. H. F. **Educação Popular: Limites e Possibilidades no Aparelho do Estado.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. 1994.

HADDAD, C.; DI PIERRO M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.** Mai/ago, n. 14. São Paulo, Brasil, 2000, p.108-130.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos**. FEUSP, SP, 1991. Tese de Doutorado.

IBGE. (1970). **Anuários Estatísticos do Brasil**. Rio de Janeiro.

_____. (1972). **Anuários Estatísticos do Brasil**. Rio de Janeiro.

_____. (1975). **Anuários Estatísticos do Brasil**. Rio de Janeiro.

_____. (1978). **Anuários Estatísticos do Brasil**. Rio de Janeiro.

_____. (2010) **Síntese dos Indicadores Sociais**. Ceará.

_____. **Censo Demográfico de 2000**. Disponível em: [http://: www.ibge.gov.br/home](http://www.ibge.gov.br/home).

Acesso em: 18 jan.2012.

JANUZZI, G. M. **Confronto Pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

LE GOFF, J. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública – A Pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1984.

LIMA, M. R. **A Fundação Educar na Paraíba. Revista Alfabetização Solidária**. Vol 3, nº3 jan/jun. 2003. São Paulo: UNIMARCO, 2003.

LOPES, E. M. T. e GALVÃO, A. M. de O. **História da educação**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2001.

MOREIRA, R. **Sistema eleitoral brasileiro**: evolução histórica: a lei Saraiva. (**Jus Navigandi**, n. 803, set. 2005).

PAIVA, V. p. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

POLLAK, M. “Memória e identidade social”. Rio de Janeiro: **Revista Estudos Históricos**, 1992, vol 5, nº 10.

PRADO. G. B. **MOBRAL: O Movimento Brasileiro de Alfabetização em Mariana**.

Disponível em <http://www.ilb.ufop.br/IIIsimposio em 03/05/2011>.

RIBEIRO, V.M. et al. Metodologia da Alfabetização: **pesquisas em educação de jovens e adultos**. Campinas/São Paulo: Papirus /CEDI, 1992.

RODRIGUES, J. H. – **Introdução Metodológica**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

RODRIGUES, L. C. **Educação de Jovens e Adultos**: as ações do MOBRAL no Município de Patos Minas Gerais. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

ROMÃO, J. E. **Compromisso do Educador de Jovens e Adultos**. In: GADOTTI, M. Alfabetização de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, J. A. **Confronto Pedagógico: MEB e MOBREAL em Tefé /AM**. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/> em 24/10/2010 .

SOARES, L. G. **Educação de Adultos em MG: Continuidades e rupturas**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo / SP, 1995.

SOUZA, M. C. C. C. de. **A Escola e a memória**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 2000.

SOUZA, S. et. al. **Fortaleza: a gestão da Cidade – uma história político-Administrativa**, Fundação Cultural de Fortaleza. Fortaleza – CE, 1995.

SUCUPIRA, N. **A UNESCO e o Conceito de Educação de Adultos**. João Pessoa: Universitária UFPb, 1978.

THOMPSON, p. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VASCONCELOS, J. G. **Na cadeia também se aprende a escrever: rememorando a diferença no espaço carcerário a partir da história de vida do professor Francisco Siqueira de Lima**. In: VASCONCELOS, José Gerardo; JÚNIOR MAGALHÃES, A. G. **Memórias no plural**. Fortaleza, 2001. Coleção Diálogos Intempestivos.

ENTREVISTAS

Maria de Fátima. Entrevista concedida – ex-professora do MOBREAL. Fortaleza - CE, 02/ junho de 20011.

Maria Cândida. Entrevista concedida – ex-professora do MOBREAL. Fortaleza - CE, 13/ agosto de 20011.

Sonia Braga. Entrevista concedida – ex-professora do MOBRAL. Fortaleza - CE, 23/ setembro de 20011.

Maria Clara. Entrevista concedida – ex-professora do MOBRAL. Fortaleza - CE, 02/ abril de 20011.

Maria Eunice. Entrevista concedida – ex-professora do MOBRAL. Fortaleza - CE, 05/ janeiro de 20012.

Maria Lúcia. Entrevista concedida – ex-professora do MOBRAL. Fortaleza - CE, 14/ dezembro de 20011.

ANEXOS

Anexo A – EVOLUÇÃO DEMATRÍCULA NO MOBRAL 1970 - 1974

SITUAÇÃO CULTURAL

777

5.1.3 – MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

5.1.3.1 – Programa de alfabetização funcional – 1970-74

5.1.3.1.1 – ALUNOS CONVENIADOS E ALUNOS ALFABETIZADOS, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO

GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	ALUNOS CONVENIADOS					ALUNOS ALFABETIZADOS				
	1970	1971	1972	1973	1974	1970	1971	1972	1973	1974
NORTE	21 386	56 704	155 655	207 635	175 724	5 131	19 415	61 993	83 386	84 992
Rondônia	-	2 500	5 650	8 000	9 200	-	736	1 431	2 046	3 405
Acre	1 417	-	13 500	25 750	19 116	467	-	7 805	13 210	14 948
Amazonas	15 255	24 152	76 133	76 848	71 230	3 106	6 620	28 342	24 668	30 063
Roraima	-	1 500	1 313	3 305	1 700	-	600	340	979	652
Pará	1 714	27 599	56 579	89 322	64 478	568	11 155	23 208	40 284	33 234
Amapá	3 000	953	2 480	6 410	10 000	990	304	667	2 199	2 690
NORDESTE	121 489	1 347 387	2 355 559	2 754 152	2 615 293	41 474	580 740	1 160 018	995 988	1 114 611
Maranhão	31 190	162 794	273 492	288 977	285 573	10 331	75 961	146 880	150 846	176 343
Piauí	12 997	198 999	136 201	139 335	141 513	5 090	91 106	64 242	43 612	56 833
Ceará	14 727	119 505	233 765	365 701	292 627	4 556	52 106	114 779	137 869	95 070
Rio Grande do Norte	5 062	83 900	152 391	143 667	108 264	1 288	30 390	56 067	38 934	35 625
Paraíba	9 256	272 045	440 551	311 840	236 767	3 530	142 375	257 393	124 424	131 195
Pernambuco	16 288	192 410	491 765	602 594	631 091	5 083	73 405	234 904	175 355	275 155
Alagoas	11 333	155 887	219 791	213 231	270 421	3 734	54 432	95 851	65 888	100 306
Sergipe	5 824	37 099	34 224	88 642	81 727	1 941	10 266	16 600	32 798	35 786
Bahia	14 812	124 748	373 379	600 165	567 310	5 921	50 699	173 302	226 262	208 298
SUDESTE	245 203	688 732	1 161 774	1 302 011	1 341 974	66 840	275 128	519 609	442 152	404 903
Minas Gerais	65 933	347 057	624 997	659 237	584 464	19 618	141 530	269 893	221 596	159 486
Espírito Santo	5 128	27 247	88 615	107 054	84 220	1 688	7 649	37 896	32 179	31 755
Rio de Janeiro	44 471	72 036	166 571	230 033	296 762	14 671	24 817	74 033	76 831	102 393
Guanabara	-	-	50 750	69 470	76 780	-	-	14 752	19 174	19 794
São Paulo	129 671	242 392	230 841	236 217	299 748	30 863	101 132	123 035	92 372	91 475
SUL	77 149	420 257	402 701	419 771	384 766	36 157	181 803	236 350	170 015	213 739
Paraná	27 413	185 594	191 433	241 535	179 588	12 031	83 350	114 376	97 339	92 534
Santa Catarina	13 505	102 886	94 732	66 584	92 624	5 802	54 061	65 116	34 491	66 025
Rio Grande do Sul	36 231	131 777	116 536	111 652	112 574	18 324	44 392	56 858	38 185	55 180
CENTRO-OESTE	42 340	76 981	159 182	247 531	220 374	22 487	24 234	64 713	92 856	105 677
Mato Grosso	17 350	27 777	59 674	99 292	95 216	7 205	10 148	24 142	41 504	50 840
Goiás	8 490	26 534	81 758	126 542	108 858	3 702	10 275	34 145	42 500	45 987
Distrito Federal	16 500	22 670	17 750	21 697	16 300	11 580	3 811	6 426	8 852	8 850
BRASIL	507 567	2 590 061	4 234 871	4 931 100	4 738 131	172 089	1 081 320	2 042 683	1 784 397	1 923 922

FONTE - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Fonte: MOBREAL

Anexo B – EVOLUÇÃO DEMATRÍCULA NO MOBRAL 1975 - 1979

230

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL - 1980

CAPÍTULO 19 – ENSINO

38 – Alunos conveniados e alunos alfabetizados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, segundo as Grandes Regiões e Unidades da Federação - 1975-79

GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	ALUNOS CONVENIADOS					ALUNOS ALFABETIZADOS				
	1975	1976	1977	1978	1979	1975	1976	1977	1978	1979
BRASIL	4 373 859	3 899 807	3 893 795	3 932 726	3 348 677	1 656 502	1 404 204	1 203 268	1 262 405	1 129 489
NORTE	170 234	166 342	133 837	124 908	111 554	69 031	61 380	47 923	46 431	40 637
Roraima	10 950	8 220	4 330	6 453	10 729	4 851	2 689	1 285	1 273	2 145
Acre	24 310	17 095	15 288	12 215	17 213	9 152	7 714	4 095	3 219	6 919
Amazonas	58 487	53 811	42 071	31 450	17 362	19 015	18 851	15 638	10 480	6 371
Roraima	3 110	2 880	1 728	1 976	1 610	325	505	416	368	323
Pará	63 802	72 506	60 423	63 991	56 229	33 525	28 801	23 412	29 413	23 054
Amapá	9 575	11 830	9 997	8 823	8 411	2 163	2 820	2 177	1 878	1 825
NORDESTE	2 438 866	2 177 353	2 364 408	2 443 442	2 130 078	930 910	811 548	719 649	754 226	691 363
Maranhão	270 585	262 101	272 928	274 983	203 436	182 978	158 441	128 674	123 343	91 546
Piauí	147 036	152 776	150 164	138 618	126 275	50 202	52 443	44 797	39 856	34 084
Ceará	351 150	279 066	315 427	498 034	367 679	104 672	92 665	85 218	161 444	110 303
Rio Grande do Norte	147 390	132 598	123 661	114 387	96 038	46 785	43 489	34 059	31 565	28 811
Paraíba	136 935	97 114	104 927	100 408	141 264	58 289	43 918	43 844	39 723	54 810
Pernambuco	550 325	305 216	306 942	303 110	314 938	218 386	125 906	103 161	89 491	103 929
Alagoas	205 969	229 586	166 948	124 344	101 215	75 377	82 548	58 955	39 019	33 704
Sergipe	74 577	109 055	115 492	112 726	100 641	23 747	34 879	26 753	29 264	25 160
Bahia	554 899	608 841	807 919	778 832	678 592	190 474	177 258	194 188	200 521	209 006
SUDESTE	1 261 398	1 080 398	915 760	818 889	642 333	418 845	323 848	242 429	234 439	188 102
Minas Gerais	615 984	548 267	536 028	495 079	344 612	176 268	147 001	136 759	137 962	97 180
Espírito Santo	62 179	49 876	49 818	44 420	48 956	23 206	18 187	11 879	8 637	11 700
Rio de Janeiro	381 565	241 190	184 411	156 908	118 134	135 728	76 158	47 902	44 720	29 060
São Paulo	201 670	241 065	145 503	122 492	130 631	83 643	82 502	45 889	43 120	50 162
SUL	301 495	287 482	269 959	328 124	290 897	147 044	129 019	119 714	156 593	143 998
Paraná	177 750	209 173	200 241	245 275	221 377	89 906	96 941	90 391	122 030	111 131
Santa Catarina	28 564	14 727	14 220	10 685	11 491	17 200	8 504	8 422	8 243	7 814
Rio Grande do Sul	95 181	63 582	55 498	73 164	58 129	39 938	23 574	20 901	28 320	25 053
CENTRO-OESTE	201 866	188 232	209 831	216 353	173 716	90 672	78 409	73 553	70 716	65 389
Mato Grosso do Sul	—	—	—	—	34 515	—	—	—	—	10 837
Mato Grosso	87 212	74 439	54 946	53 304	17 593	45 295	26 387	19 363	17 435	5 524
Goiás	107 854	107 623	143 999	152 394	101 129	42 473	50 534	49 327	48 323	40 653
Distrito Federal	6 800	6 170	10 886	10 655	20 478	2 904	1 488	4 863	4 958	8 375

FONTE — Ministério da Educação e Cultura, Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Fonte: Ministério da Educação e Cultura - Fundação MOBRL

Anexo C – EVOLUÇÃO DE MATRÍCULA NO MOBRL 1980 - 1984

SEÇÃO II – POPULAÇÃO. D – ENSINO E CULTURA

243

CAPÍTULO 14 – ENSINO

35 – Alunos conveniados e alunos alfabetizados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, segundo as Grandes Regiões e Unidades da Federação – 1980-84

GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	ALUNOS CONVENIADOS					ALUNOS ALFABETIZADOS				
	1980	1981	1982	1983	1984	1980	1981	1982	1983	1984
BRASIL	2 460 278	1 551 123	1 128 307	668 561	803 056	794 216	477 746	342 910	175 835	207 550
NORTE	85 675	51 040	44 357	37 725	57 510	29 197	15 749	13 946	10 840	17 524
Rorônia.....	8 731	6 106	5 739	3 549	3 964	3 374	1 910	1 733	923	1 150
Acre.....	10 343	7 334	5 788	4 056	7 738	3 981	2 259	1 736	1 136	2 554
Amazonas.....	18 214	13 682	9 549	10 066	15 059	6 046	4 214	3 476	3 120	5 421
Roraima.....	1 578	331	576	712	1 076	347	102	39	50	506
Pará.....	41 593	20 693	19 414	17 426	27 983	14 524	6 373	6 271	5 228	7 555
Amapá.....	5 216	2 894	3 291	1 916	1 690	925	891	691	383	338
NORDESTE	1 494 259	1 033 055	736 183	402 334	471 445	448 601	318 152	219 310	109 011	120 184
Maranhão.....	152 950	85 031	47 153	35 471	47 866	50 866	26 190	14 665	11 351	14 838
Piauí.....	74 827	40 283	23 948	28 670	44 486	21 799	12 401	8 789	6 688	11 122
Ceará.....	182 069	93 980	59 849	39 463	64 973	58 969	28 945	16 937	9 471	13 644
Rio Grande do Norte.....	80 455	77 263	50 661	32 010	40 276	21 221	23 797	9 423	6 082	8 458
Paraíba.....	107 513	76 626	75 550	52 085	58 242	41 036	23 662	33 242	20 385	6 589
Pernambuco.....	219 792	203 242	103 023	62 937	70 637	64 283	62 599	39 252	18 881	18 366
Alagoas.....	97 838	83 592	47 473	18 937	19 545	31 813	25 746	18 182	6 249	7 818
Sergipe.....	82 857	51 340	37 525	18 891	19 760	18 254	15 813	10 432	5 667	5 138
Bahia.....	495 958	321 518	291 011	115 890	105 660	140 360	98 999	68 388	24 337	33 811
SUDESTE	589 830	314 626	224 462	140 407	156 074	192 787	96 905	62 143	28 878	36 906
Minas Gerais.....	283 368	31 662	63 522	60 127	76 506	110 041	28 232	21 818	13 732	20 035
Espírito Santo.....	38 106	18 482	13 777	11 103	10 329	8 510	5 686	3 513	1 999	2 168
Rio de Janeiro.....	113 947	104 397	55 682	34 076	28 161	28 678	32 154	11 197	5 021	5 254
São Paulo.....	154 419	100 105	91 481	35 101	41 078	45 558	30 833	25 615	9 126	9 448
SUL	174 625	90 301	69 220	51 494	62 468	81 937	27 813	31 752	17 683	20 737
Paraná.....	104 236	62 596	50 682	31 030	32 290	49 318	19 280	24 738	10 240	9 041
Santa Catarina.....	25 459	3 357	3 486	6 272	9 709	15 232	1 034	2 050	2 760	5 146
Rio Grande do Sul.....	44 930	24 348	15 042	14 192	20 469	17 387	7 489	4 964	4 683	6 550
CENTRO-OESTE	115 889	62 101	54 075	36 601	55 559	41 694	19 127	15 759	8 423	12 199
Mato Grosso do Sul.....	20 337	13 740	11 170	6 955	10 232	6 945	4 232	3 340	2 226	3 684
Mato Grosso.....	12 939	8 788	5 519	6 405	8 426	5 474	2 706	2 103	1 986	2 022
Goiás.....	68 742	31 122	29 009	17 905	31 593	23 601	9 586	7 049	1 970	4 423
Distrito Federal.....	15 871	8 451	8 377	5 336	5 308	5 674	2 683	3 287	2 241	2 070

FONTE – Ministério da Educação e Cultura, Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização.

36 – Clientela atendida pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização nos programas pré-escolar e educação integrada, segundo as Grandes Regiões e Unidades da Federação – 1984

GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	CLIENTELA ATENDIDA NOS PROGRAMAS					
	Total	Pré-escolar		Educação integrada		
		Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
BRASIL	677 688	471 891	205 797	418 288	283 197	135 011
NORTE	33 571	19 475	14 086	39 680	23 904	15 776
Rorônia.....	—	—	—	—	—	—
Acre.....	2 324	1 461	863	4 279	3 660	619
Amazonas.....	8 395	7 410	985	23 724	14 079	9 645
Roraima.....	963	665	298	595	430	165
Pará.....	20 839	9 459	11 380	9 532	4 640	4 892
Amapá.....	1 950	480	570	1 550	1 095	455
NORDESTE	184 647	109 287	75 360	189 422	112 320	77 102
Maranhão.....	13 695	9 607	4 088	20 116	14 664	5 452
Piauí.....	31 384	11 446	19 938	14 039	2 949	11 090
Ceará.....	33 698	15 360	18 338	43 952	25 973	17 979
Rio Grande do Norte.....	10 699	6 599	4 100	13 735	9 486	4 249
Paraíba.....	27 622	19 959	7 663	24 505	15 562	8 943
Pernambuco.....	24 204	14 921	9 283	20 178	11 858	8 320
Alagoas.....	12 520	7 470	5 050	18 870	9 185	9 685
Sergipe.....	9 750	5 450	4 300	8 152	5 268	2 884
Bahia.....	21 075	18 475	2 600	25 875	17 375	8 500
SUDESTE	259 289	189 544	89 755	69 270	49 098	20 172
Minas Gerais.....	124 469	87 920	36 549	25 355	9 725	15 630
Espírito Santo.....	19 550	11 821	7 729	5 567	3 791	1 776
Rio de Janeiro.....	41 786	32 401	9 395	5 537	4 710	827
São Paulo.....	73 484	67 402	6 082	32 811	30 872	1 939
SUL	147 217	101 629	45 588	54 968	39 748	15 220
Paraná.....	61 178	42 673	18 505	37 838	26 813	11 025
Santa Catarina.....	42 898	25 690	17 208	6 332	4 103	2 229
Rio Grande do Sul.....	43 141	33 266	9 875	10 798	8 832	1 966
CENTRO-OESTE	52 954	41 956	10 988	64 868	58 127	6 741
Mato Grosso do Sul.....	6 278	4 693	1 585	29 150	27 408	1 747
Mato Grosso.....	4 457	4 063	394	1 026	379	647
Goiás.....	37 198	29 172	8 026	33 391	29 365	4 026
Distrito Federal.....	5 021	4 028	993	1 301	980	321

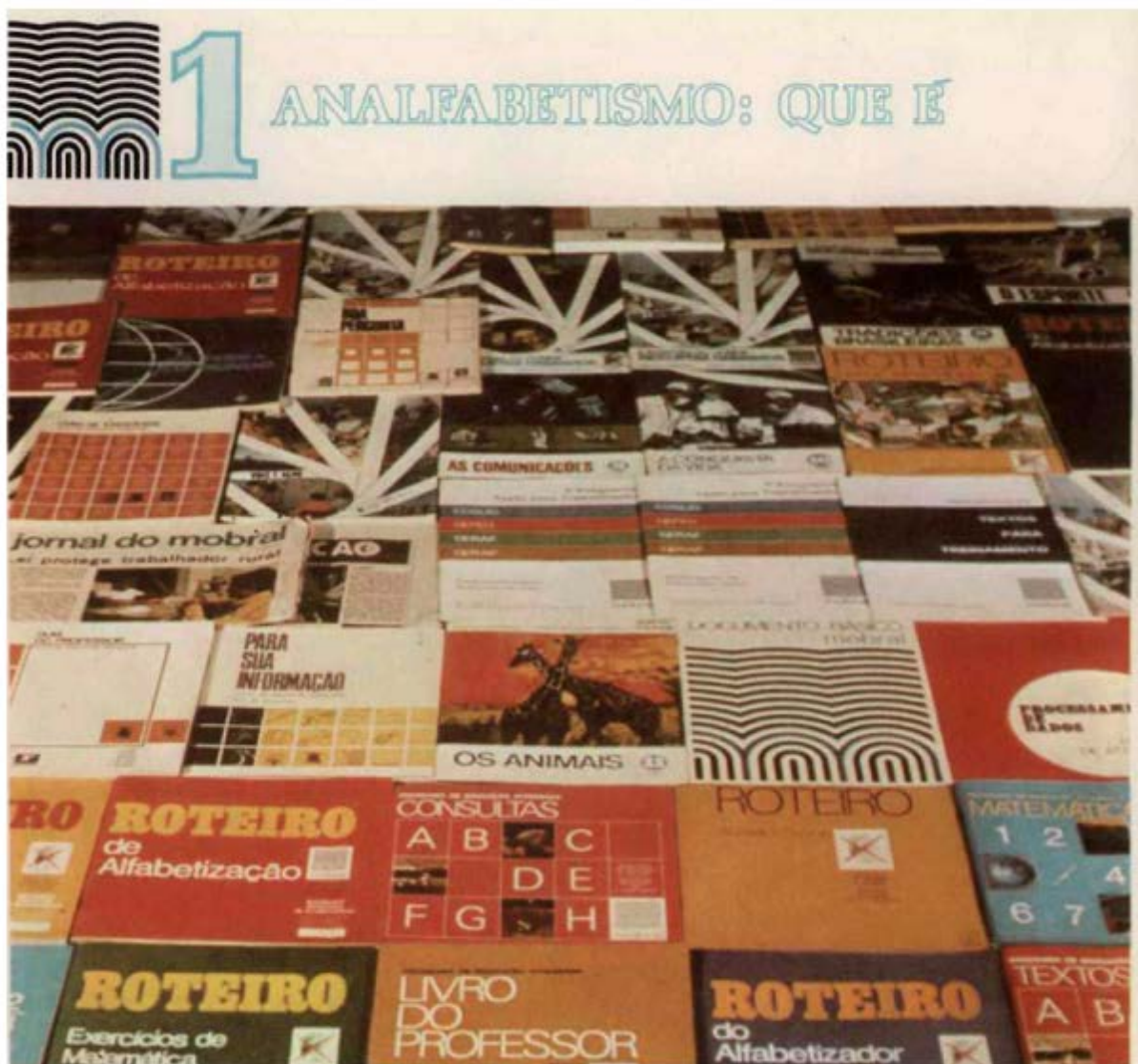
FONTE – Ministério da Educação e Cultura, Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Fonte: Ministério da Educação e Cultura - Fundação MOBRL

Anexo D – IMAGEM DA SALA DE AULA DO MOBRAL

Fonte: Soletre MOBRAL e Leila Brasil, cinco anos de luta pela alfabetização /MOBRAL 1975.

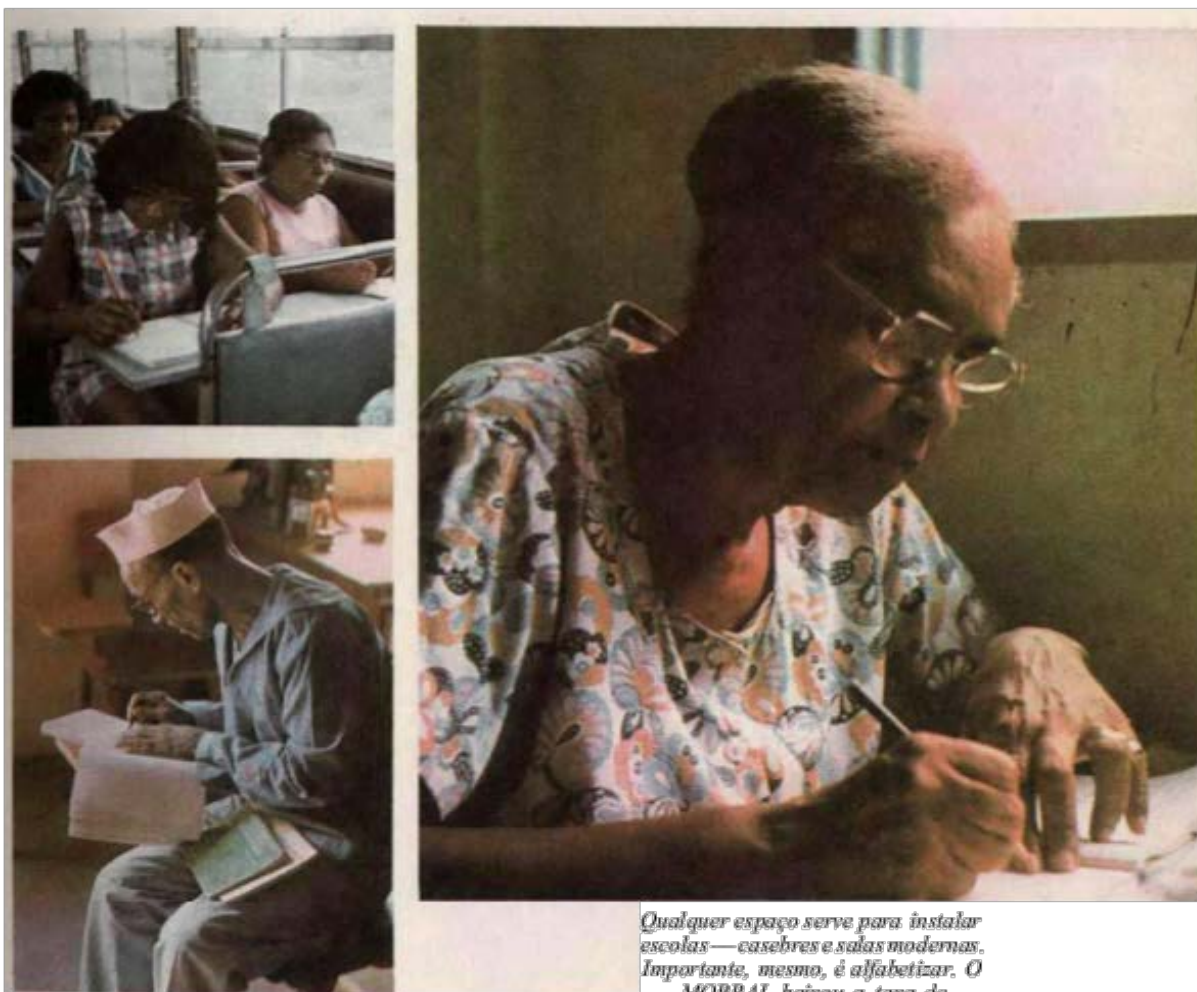
Anexo E – A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS - MOBRAL



O MOBRAL, em cinco anos de ação continuada, distribuiu 136 milhões de livros e 215 de jornais educativos. Esse material inundou as escolas urbanas e rurais em todos os municípios brasileiros.

Fonte: Soletre MOBRAL e Leia Brasil, cinco anos de luta pela alfabetização /MOBRAL 1975.

Anexo F – FOTOS MOBRAL



Qualquer espaço serve para instalar escolas — casebres e salas modernas. Importante, mesmo, é alfabetizar. O MOBRAL baixou a taxa de analfabetismo para menos de 20%. Eis a verdade dos números.

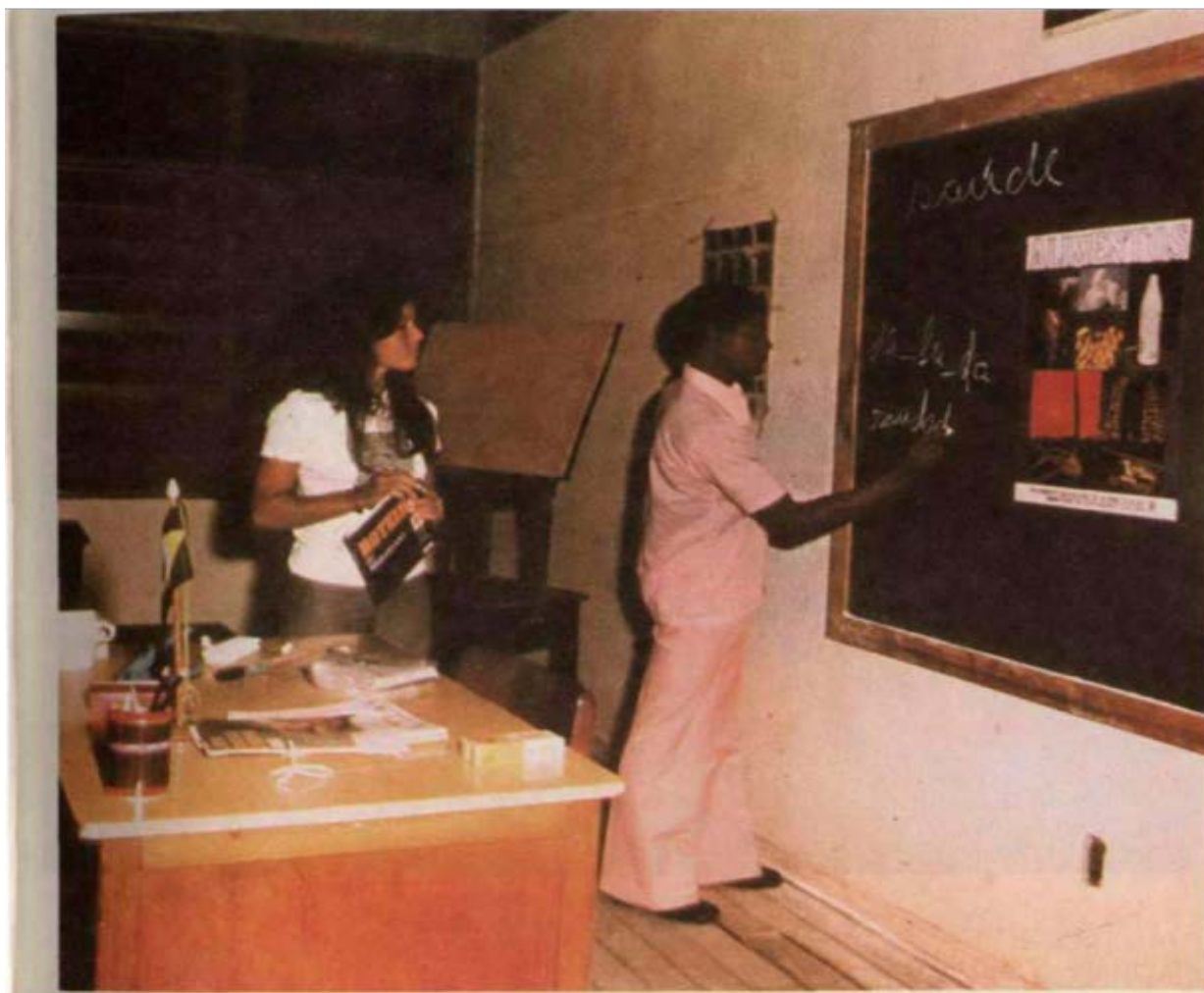
Fonte: Soletre MOBRAL e Leia Brasil, cinco anos de luta pela alfabetização /MOBRAL 1975.

Anexo G – TAXAS DE ANALFABETISMO SEGUNDO O MOBRL

Analfabetismo por região zona e sexo						
Quadro 3	Censo 1970	ZONA E SEXO	POPULAÇÃO 15 ANOS ou +	ANALFABETOS 15 ANOS ou +	ÍNDICES DE ANALFABETISMO (%)	POPULAÇÃO TOTAL
Norte		Urbana	890.128	147.814	16,6	1.626.600
		Rural	1.025.566	542.638	52,9	1.977.260
		Masculino	967.796	329.990	34,1	1.819.228
		Feminino	947.898	360.462	38,0	1.784.632
		Total	1.915.694	690.452	36,0	3.603.860
Nordeste		Urbana	6.705.382	2.288.132	34,1	11.752.977
		Rural	8.707.809	6.079.841	69,8	16.358.950
		Masculino	7.363.500	3.932.528	53,4	13.719.134
		Feminino	8.049.691	4.435.445	55,1	14.392.793
		Total	15.413.191	8.567.973	54,3	28.111.927
Sudeste		Urbana	18.461.606	2.996.123	16,2	28.964.601
		Rural	5.990.986	2.773.575	46,3	10.888.897
		Masculino	12.081.401	2.355.907	19,5	19.854.063
		Feminino	12.371.191	3.413.791	27,6	19.999.435
		Total	24.452.592	5.769.698	23,6	39.853.498
Sul		Urbana	4.490.751	652.692	14,5	7.303.427
		Rural	4.950.192	1.676.183	33,9	9.193.066
		Masculino	4.761.628	1.020.650	21,4	8.331.430
		Feminino	4.679.315	1.308.225	28,0	8.165.063
		Total	9.440.943	2.328.875	24,7	16.496.493
Centro-Oeste		Urbana	1.388.707	296.492	21,4	2.437.379
		Rural	1.397.477	693.487	49,6	2.635.880
		Masculino	1.452.912	470.216	32,4	2.607.488
		Feminino	1.333.272	519.763	39,0	2.465.771
		Total	2.786.184	989.979	35,5	5.073.259
Brasil		Urbana	31.936.574	6.381.253	19,9	52.084.984
		Rural	22.072.030	11.765.724	53,3	41.054.053
		Masculino	26.627.237	8.109.291	30,5	46.331.343
		Feminino	27.381.367	10.037.686	36,7	46.807.694
		Total	54.008.604	18.146.977	33,6	93.139.037

Fonte: Soletre MOBRL e Leia Brasil, cinco anos de luta pela alfabetização /MOBRAL 1975.

Anexo H – A ATUAÇÃO DOCENTE MO MOBRAL



Fonte: Soletre MOBRAL e Leia Brasil, cinco anos de luta pela alfabetização /MOBRAL 1975.

Anexo I – IMAGEM DA SALA DE AULA DO MOBRAL

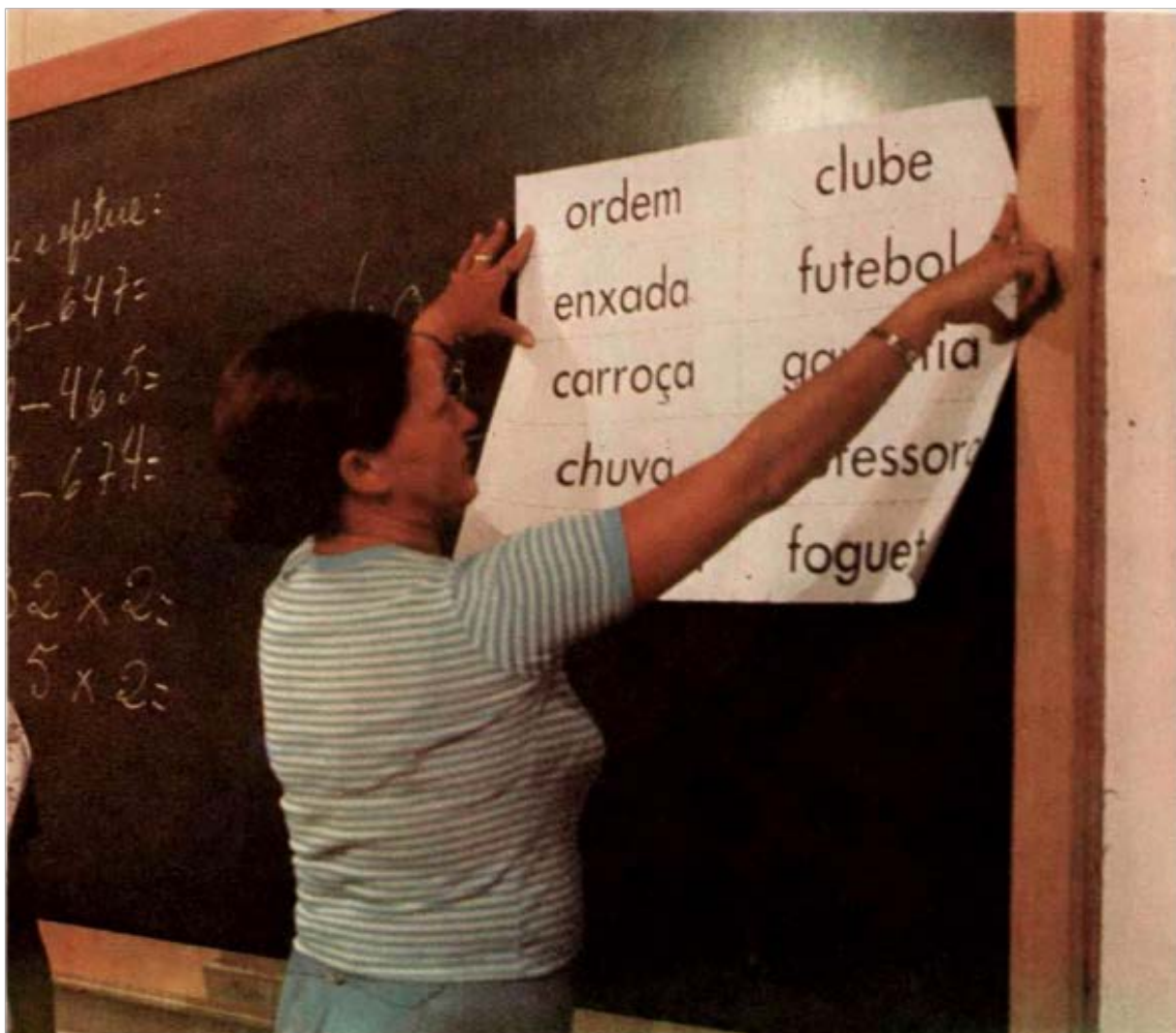
Quando o MOBRAL começou (1970), o Brasil era esmagado por 40% de analfabetos. Mais da metade das mulheres, no Nordeste, eram analfabetas, e 45% dos homens. Na Grande Região Norte (mais da metade do Brasil) o índice de analfabetismo era três vezes maior na área rural que na urbana.

Fonte: Soletre MOBRAL e Leia Brasil, cinco anos de luta pela alfabetização /MOBRAL 1975.

Anexo J – A PRODUTIVIDADE DO PROGRAMA SEGUNDO O MOBIL

MOBRAL 5 Anos/Característica-Ano				
BRASIL	CONVENIADO	ALFABETIZADO	PRODUTIVIDADE (%)	
	1970	507.567	172.089	33,9
	1971	2.590.061	1.081.320	41,7
	1972	4.234.871	2.042.683	48,2
	1973	4.981.100	1.784.397	36,1
	1974	4.758.131	1.923.922	40,6
	1975	4.332.411	1.652.643	38,1
	TOTAL	21.334.141	8.657.054	40,5
Nota: O MOBIL, é bom lembrar, só passou a funcionar em 8 de setembro de 1970.				
NORTE	CONVENIADO	ALFABETIZADO	PRODUTIVIDADE (%)	
	1970	21.386	5.131	24,0
	1971	56.704	19.415	34,2
	1972	155.655	61.993	39,8
	1973	207.635	83.386	40,1
	1974	175.724	84.992	48,3
	1975	169.763	68.971	40,6
	TOTAL	786.867	323.888	41,1
NORDESTE	CONVENIADO	ALFABETIZADO	PRODUTIVIDADE (%)	
	1970	121.489	41.474	34,1
	1971	1.347.387	580.740	43,1
	1972	2.355.559	1.160.018	49,2
	1973	2.754.152	995.988	36,1
	1974	2.615.293	1.114.611	42,6
	1975	2.521.802	902.677	38,8
	TOTAL	11.515.682	4.795.508	41,6

Fonte: Soletre MOBIL e Leia Brasil, cinco anos de luta pela alfabetização /MOBRAL 1975.

Anexo K – OS CARTAZES DO MOBRAL

Fonte: Soletre MOBRAL e Leila Brasil, cinco anos de luta pela alfabetização /MOBRAL 1975.

Anexo L – A METODOLOGIA DO MOBRAL



*- As multidões vão se alfabetizando.
O risco de regressão, não repisado,
é mantido sob controle.
O aproveitamento de 40% é
satisfatório num projeto de massa.*

Fonte: Soletre MOBRAL e Leia Brasil, cinco anos de luta pela alfabetização /MOBRAL 1975.

Anexo M – A DIFUSÃO DE MATERIAL IMPRESSO PELO MOBRAL



Fonte: Soletre MOBRAL e Leia Brasil, cinco anos de luta pela alfabetização /MOBRAL 1975.