



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS-CCHL
NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS
PÚBLICAS



LUCIANA MARTINS TEIXEIRA DOS SANTOS

DIREITO HUMANO À MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL
AUTORITÁRIO: DOCUMENTOS LEGAIS E NARRATIVAS DE EX-PARTICIPANTES
DO MOBRAL (1967-1985)

JOÃO PESSOA
2015

LUCIANA MARTINS TEIXEIRA DOS SANTOS

DIREITO HUMANO À MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO
BRASIL AUTORITÁRIO: DOCUMENTOS LEGAIS E NARRATIVAS DE
EX-PARTICIPANTES DO MOBRAL (1967-1985)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (*Strictu Sensu*), do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, área de concentração: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Elizete Guimarães Carvalho.

JOÃO PESSOA
2015

S237d Santos, Luciana Martins Teixeira dos.
Direito humano à memória da educação de adultos no Brasil autoritário: documentos legais e narrativas de ex participantes do MOBRAL (1967-1985) / Luciana Martins Teixeira dos Santos.- João Pessoa, 2015.
163f. : il.
Orientadora: Maria Elizete Guimarães Carvalho
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA
1. Direitos humanos - violação. 2. Políticas públicas - educação e direitos humanos. 3. MOBRAL. 4. Educação de adultos - memória. 5. Direito à memória.

UFPB/BC

CDU: 342.7(043)

DIREITO HUMANO À MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL
AUTORITÁRIO: DOCUMENTOS LEGAIS E NARRATIVAS DE EX-PARTICIPANTES
DO MOBREAL (1967-1985)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (*Strictu Sensu*), do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, área de concentração: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

Aprovada em: 30/07/2015

BANCA AVALIADORA:

Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho
Orientadora
PPGE/PPGDH/UFPB

Profa. Dra. Geralda Macedo
Examinadora externa
PPGCAA/CCHSA/UFPB/Campus III

Profa. Dra. Rita de Cássia Cavalcanti Porto
Examinadora interna
PPGDH/PPGE/UFPB

*Quando a educação não é libertadora, o
sonho do oprimido é ser o opressor.*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus, símbolo de amor e justiça, agradeço por tudo o que eu vivi, por ter me possibilitado chegar até aqui e por me fazer ser quem eu sou hoje. Agradeço pelos bons momentos que me fizeram celebrar a vida e pelos momentos difíceis que me fizeram crescer.

O sentimento é de trabalho cumprido e a sensação é de extrema alegria. Senhor Deus, obrigada por nunca ter me abandonado e por nunca ter me deixado abandonar a fé, ou fraquejar; por iluminar constantemente o meu caminhar e por ter colocado pessoas maravilhosas na minha vida, que contribuíram para a conclusão deste sonho.

Aos meus pais, que estiveram sempre ao meu lado, me ajudando e dando força para eu chegar até o fim.

Ao meu marido, amigo, companheiro Wellington Santos, por compreender a importância desta etapa da minha vida, me estimulando e socorrendo nos momentos difíceis; por seus abraços de proteção e carinho e por suas palavras doces.

Às minhas irmãs Luciene e Luana e ao meu irmão Luciano, que estiveram sempre comigo, prontos para me ajudar diante dos obstáculos da vida. Aos meus sobrinhos Pedro Lucas, Daniel Filho, Angelina Beatriz e Giovanna, nos quais sempre encontrei uma válvula de escape, de carinho e afeto, quando me encontrava sobrecarregada.

À minha prima e amiga Gilvaneide e à minha cunhada do coração Rosinén, com as quais sempre posso contar em todos os momentos, sejam estes felizes ou tristes.

A todos os meus amigos, neste momento, direciono um agradecimento especial, principalmente à minha amiga, irmã, Maria das Graças da Cruz Barbosa, com quem aprendi que, quando desejamos algo, devemos persistir, por mais difícil que seja a caminhada, até conquistarmos nosso objetivo.

À minha Professora Orientadora Maria Elizete Guimarães Carvalho, também um agradecimento especial, por enxergar em mim um potencial que nem eu mesma sabia que carregava; por me ajudar a desenvolver o meu melhor. A cada orientação e/ou conversa informal, eu compreendia a importância de enxergar o melhor do outro. Muito obrigada, Professora!

À Professora Fabiana Sena, pelos conselhos, pelo carinho, pela amizade.

À Professora Dra. Rita de Cássia Cavalcanti Porto, pelos momentos de aprendizagem em que pude tê-la enquanto professora durante o curso de Pedagogia e nas aulas do Mestrado. Obrigada pelas valiosas contribuições para com a presente pesquisa.

À Professora Dra. Grinaura Moraes, que trouxe sugestões bastante enriquecedoras para a pesquisa.

À Professora Dra. Geralda Macedo por ter aceitado participar deste sonho.

Aos professores do Mestrado em Cidadania, Políticas Públicas e Direitos Humanos, Turma 02, que, com as aulas e discussões realizadas, contribuíram para minha formação.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Cidadania, Políticas Públicas e Direitos Humanos, por todas as vezes que pude contar com o apoio e a eficiência de seus trabalhos.

Aos colegas da Turma 02, aos da Linha de Pesquisa em Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos, pela amizade, estudos e troca de aprendizagens.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação em Direitos Humanos, da Professora Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, pelos estudos em grupo, discussões teóricas, em que a aprendizagem sobre os direitos humanos e sobre a educação em direitos humanos foi sendo construída para além dos textos, fez-se nas vivências das relações.

Por fim, a todos que direta e/ou indiretamente contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

Pequena Memória para um Tempo Sem Memória

A gente nunca torna ao belo olhar
se abraça e fala da vida que foi por aí
e conta os amigos nas pontas dos dedos
pra ver quantos vivem e quem já morreu
amanhã ou depois

Ê ê eu

Quem me dirá onde está
Aquele moço fulano de tal
filho, marido, irmão, namorado
que não voltou mais
insiste um anúncio nos nossos jornais
achados perdidos morridos
saudades demais
mas eu pergunto a resposta
ninguém sabe ninguém nunca viu
só sei quão sumido ele foi
sei é que ele sumiu
e quem souber algo acerca do seu paradeiro, beco
das liberdades estreita e esquecida
uma pequena marginal
dessa imensa avenida Brasil

Memória de um tempo onde lutar
Por seu direito
É um defeito que mata
São tantas lutas inglórias
São histórias que a história
Qualquer dia contará
De obscuros personagens
As passagens, as coragens
São sementes espalhadas nesse chão
De Juvenais e de Raimundos
Tantos Júlios de Santana
Uma crença num enorme coração
Dos humilhados e ofendidos
Explorados e oprimidos

Que tentaram encontrar a solução
São cruzes sem nomes, sem corpos, sem datas
Memória de um tempo onde lutar por seu direito
É um defeito que mata
E tantos são os homens por debaixo das manchetes
São braços esquecidos que fizeram os heróis
São forças, são suores que levantam as vedetes
Do teatro de revistas, que é o país de todos nós
São vozes que negaram liberdade concedida

Pois ela é bem mais sangue
Ela é bem mais vida
São vidas que alimentam nosso fogo da esperança
O grito da batalha

Quem espera nunca alcança
Ê ê, quando o Sol nascer
É que eu quero ver quem se lembrará
Ê ê, quando amanhecer
É que eu quero ver quem recordará
Ê ê, não quero esquecer
Essa legião que se entregou por um novo dia
Ê eu quero é cantar essa mão tão calejada
Que nos deu tanta alegria
E vamos à luta.

(Gonzaguinha)

RESUMO

O período de privação de liberdades e direitos, estabelecido com o Golpe Civil Militar de 1964, contribuiu para que memórias fossem “esquecidas” e/ou “silenciadas”. Nesse movimento subjetivo e seletivo da memória, que tanto pode “lembrar” quanto “esquecer”, o direito humano à memória da educação de adultos no Brasil autoritário é colocado em evidência. Nessa perspectiva, a presente pesquisa de Mestrado em Direitos Humanos/PPGDH/UFPB, da Linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos, propõe reconstituir a memória educacional do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a partir da análise de documentos legais e institucionais que apresentam narrativas de ex-participantes desse movimento. Com esse intuito, o processo metodológico adotado é o da pesquisa bibliográfica, utilizando-se da análise do discurso para a interpretação das memórias e dos dados coletados. Para fundamentar o estudo, recorreremos a autores como Le Goff (2012), Halbwachs (2006), Bosi (1994), Pollak (1989), Silva (2003), Galzerani (2004), no que se refere à memória. Acerca da interface entre Direitos Humanos e o direito à memória, tivemos por fonte os estudos de Barbosa (2007), Comparato (2007), Ferreira (2007, 2014), Sader (2007), Silva; Tavares (2010), Silveira (2007), Viola (2007, 2010), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), entre outros. Sobre o MOBRAL, nos reportamos a Paiva (1973); Freire (2011, 2013) e Jannuzzi (1983), bem como a documentos institucionais do movimento. Já o contexto histórico do início dos anos de 1960 aos anos de 1985 foi compreendido a partir das lentes de Saviani (2008), Germano (1994), Romanelli (1983), Cunha e Góes (1985). Com a reconstituição das memórias do MOBRAL, constatamos que o regime militar negou aos educandos adultos o direito a uma educação crítica e questionadora, restando-lhes uma educação incompleta ou “pela metade”, ressentida de saberes e fazeres pedagógicos voltados para a emancipação por meio da palavra. Tiveram negado o direito a uma educação libertadora, inspirada na pedagogia freireana de emancipação pela conscientização/ação. Nessa configuração, o MOBRAL representa um retrocesso na história da alfabetização de adultos.

Palavras-chave: MOBRAL. Memória da Educação de Adultos. Violação aos Direitos Humanos. Direito à Memória.

ABSTRACT

The privation period of freedoms and rights, established by the Civil Military Jab of 1964, contributed to the “forgetfulness” or “silent” of the memories. In this subjective and selective movement of the memory, that can “remember” or “forget”, the human right to the memory of adults education in authoritarian Brazil is put in evidence. In this perspective, the present research of Right Humans Master/PPGDH/UFPB, of the Public Politics in Education in Right Humans Research Line, purposes to rebuild the education memory of the Brazilian Alphabetization Movement/MOBRAL, starting with the analyses of the legal and institutional documents that presents the ex-participants narratives of this movement. With this objective, the adopted methodological process is the bibliographic research, using the speech analyses to the collected memories and data interpretation. To found the study, we revolved some authors as LeGoff (2012), Halbwachs (2006), Bosi (1994), Pollak (1989), Silva (2003), Galzerani (2004), about the memory. About the interface between the Right Humans and the memory right, we used Barbosa (2007), Comparato (2007), Ferreira (2007, 2014), Sader (2007), Silva; Tavares (2010), Silveira (2007), Viola (2007, 2010), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), The National Plan of Education in Right Humans (2007), and others as source. About the MOBRAL, we were based on Paiva (1973); Freire (2011, 2013) e a Jannuzzi (1983) and institutional documents of the movement. And in the historical context of 1960’s beginning to 1985, was comprehended by the optic of Saviani (2008), Germano (1994), Romanelli (1983), Cunha e Góes (1985). With the MOBRAL memories reconstitution, we verified that the military regimen denied, to the adult students, the right of a critical and asker education, leaving to then an incomplete education or “by the half”, resented of pedagogic knowledge and making, turned to the emancipation by the word. The right to a freedom education, inspired in Freire’s pedagogy of emancipation by the awareness/action has been denied to then. In this configuration, the MOBRAL represents a regression in the adults alphabetization history.

Key words: MOBRAL, Memory of Adults Education, Human Rights Violation, Memory Right.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O público-alvo do MOBRAL _____	43
Figura 2: Jovens pedem a volta da Ditadura Civil-Militar no Brasil _____	48
Figura 3: Imagem pejorativa dos adultos analfabetos criada pelo MOBRAL _____	63
Figura 4: Visão pejorativa do adulto analfabeto _____	65
Figura 5: Memória escrita do MOBRAL/Propagandas sobre o MOBRAL _____	81
Figura 6: Material didático do MOBRAL _____	82
Figura 7: Memória escrita do MOBRAL/Propagandas sobre o MOBRAL _____	83
Figura 8: Reportagem sobre o MOBRAL na Paraíba _____	84
Figura 9: Documento Legal: Lei nº 5.379/1967 _____	88
Figura 10: Palavras geradoras da pedagogia mobralense _____	89

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A: Música Roda Viva (Chico Buarque) (Página 107)

ANEXO B: Música Pra não dizer que não falei das flores (Geraldo Vandré) (Página 109)

ANEXO C: Música Alegria, Alegria (Caetano Veloso) (Página 111)

ANEXO D: Decreto de criação do MOBRAL (Página 113)

ANEXO E: CPI do MOBRAL (Página 115)

LISTA DE ABREVIATURAS

AI-5: Ato Institucional n. 5

CEAA: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONFINTEA: Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPI: Comissão Parlamentar de Inquérito

DH - Direitos Humanos

EDH - Educação em Direitos Humanos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IPES - Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos

PNE - Plano Nacional de Educação

SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

REMEMORAR PARA RECORDAR: UM ENCONTRO COM A MILITÂNCIA EM DIREITOS HUMANOS _____ 15

1 INTRODUÇÃO

1.1 Itinerários traçados para a pesquisa _____ 19

2 DIREITO À MEMÓRIA E DIREITOS HUMANOS: REMEMORAR PARA O NUNCA MAIS _____ 34

2.1 A memória como um direito humano: memória e justiça _____ 34

2.2 Educar para o nunca mais: “romper o silêncio e a impunidade” _____ 41

3 MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: FALAS EM MOVIMENTO _____ 51

3.1 Capturando a espiritualidade da década de 1960: contexto histórico dos movimentos de resistência na educação _____ 51

3.2 Um olhar sobre as Memórias da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a fragilidade histórica que envolve o direito dos educandos da EJA de se educarem e de serem educados _____ 57

3.3 Memória educacional pós-Ditadura: documentos legais, institucionais e narrativas de ex-participantes do MOBREAL _____ 72

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS _____ 95

REFERÊNCIAS _____ 98

ANEXOS _____ 107

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Rememorar para Recordar: um encontro com a militância em direitos humanos

Durante a Qualificação do Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal da Paraíba, uma das professoras avaliadoras levantou o seguinte questionamento: o que me levou ao encontro com a militância em direitos humanos?

Percebi que não seria algo fácil de responder, pois ao rememorarmos estamos retomando lembranças e fatos agradáveis, mas também momentos que deveriam ser esquecidos. “A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado” (POLLAK, 1992, p. 4).

Reconstituir os momentos vividos durante a trajetória da construção da nossa identidade de militante em direitos humanos é voltar o olhar para o nosso passado e perceber as transformações que foram sendo realizadas em nossa identidade pessoal e profissional, uma vez que “escrever-narrar-refletir sobre o vivido [...] do ponto de vista da formação, é um exercício de autotransformação” (CUNHA, 2005, p. 72).

Venho de uma família humilde que nunca imaginou ter uma filha na faculdade. Sempre estudei em escola pública, o que dificultou minha entrada na universidade. Tentei muito até conseguir, em 2006, adentrar no mundo acadêmico, ingressando como graduanda no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I.

A primeira impressão da universidade era assustadora, eu imaginava que lá só estudavam pessoas muito inteligentes e superiores a mim e que eu não seria capaz de chegar ao nível delas. Senti muita dificuldade em abandonar velhos hábitos do ensino médio e me adaptar à nova postura acadêmica, na qual devemos aprender a questionar e problematizar antes de construir uma opinião sobre algo.

Os meus horizontes se ampliaram quando comecei a cursar a disciplina de História da Educação, obrigatória no curso de Pedagogia da UFPB, na qual a Professora Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho utilizava o diálogo como metodologia de ensino, estimulando o raciocínio crítico-ativo da turma. Às vezes eu tremia no momento das apresentações dos seminários, mas no fim dava tudo certo. Adquiriti muita confiança, segurança e conhecimento.

A professora enxergou em mim um potencial que nem eu mesma conhecia. Então veio o convite para participar do seu grupo de estudos sobre direitos humanos e educação em e para os direitos humanos. Foi o início da construção da minha identidade de militante em

direitos humanos, pois, antes desse convite, eu nunca tinha ouvido falar em direitos humanos ou educação em direitos humanos.

Comecei a participar de Projetos vinculados aos Programas de ensino existentes na UFPB: Inicialmente do Programa de Licenciaturas (PROLICEN) e do Programa de Bolsa e Extensão (PROBEX). Os Projetos em destaque eram de autoria e coordenação da professora Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, do Departamento de Fundamentação Metodológica (DFE) do Centro de Educação (CE) dessa Universidade. Os referidos projetos abordavam a temática dos direitos humanos na graduação (PROLICEN) e na Educação de Jovens e Adultos (PROBEX).

As propostas discutiam os aspectos axiológicos dos Direitos Humanos (DH), sua metodologia e a importância da efetivação/implantação da Educação em Direitos Humanos (EDH) junto aos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba, e com os graduandos do Centro de Educação (CE) do Curso de Pedagogia da UFPB e de outras licenciaturas – Matemática, Física, Biologia e Educação Física.

Durante esse período, além das discussões do grupo dos projetos ao qual estava vinculada, tive a oportunidade de participar das discussões e trabalhos¹ sobre Direitos Humanos e sobre a Educação em Direitos Humanos promovidos pelo Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB, acentuadamente das reuniões com o Grupo de Trabalho (GT) Cultura e Educação em Direitos Humanos, atividades importantes para fortalecer minha compreensão sobre os Direitos Humanos e sua relação com a sociedade.

Os estudos realizados proporcionaram importantes conhecimentos acerca da temática e metodologia dos Direitos Humanos, da Educação em Direitos Humanos e da importância dos estudos acerca da memória, por esta perpassar todas as áreas do conhecimento humano, sendo imprescindível para a preservação/resgate das memórias dos sujeitos marginalizados e excluídos pela sociedade.

¹ Destacamos também a participação no Projeto de Monitoria “Ensino de História da Educação: da crítica à renovação/preservação da história e da memória”, o qual nos apresentou as novas perspectivas da escrita da História, propondo uma relação híbrida entre fontes orais, iconográficas e escritas, diante das problemáticas educacionais que se apresentam na sociedade atual, colocando o papel da memória como sendo essencial para a escrita da história.

Outra experiência importante que marcou nossa trajetória acadêmica foi a de bolsista de iniciação científica, com a pesquisa “Professora Marta Bezerra de Medeiros: A profissão docente na primeira metade do século XX (1915-1954)/ História de vida professoral (1915-1954), projeto vinculado ao Programa de Iniciação Científica e Tecnológica/PIBIC/CNPQ/UFPB, em que trabalhamos com a memória e com a abordagem biográfica, contemplando fontes documentais escritas (bibliográficas e biográficas), iconográficas e orais, buscando, na oralidade e na memória dos participantes, uma fonte de descobertas. Todos os Projetos aqui elencados estiveram sob a orientação/coordenação da Professora Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

Em minha caminhada como militante de direitos humanos, encontrei outra professora, no curso de Pedagogia, que também comunga com a ideia de aprofundarmos as discussões acerca dos direitos humanos no ensino superior e nas turmas da EJA, a professora Dra. Rita de Cássia Cavalcanti Porto, que ministra a disciplina sobre Currículo e Programas no CE/UFPB. Nessa disciplina, enxergamos a necessidade de Políticas Públicas que venham garantir/promover o acesso dos adultos a uma educação mais consciente que leve a uma atuação crítico-ativa, “baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social”, voltada para a “construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa” (BRASIL, 2007, p. 13).

Foi dentro dos muros da academia que sedimentamos o alicerce da minha identidade como militante dos DH e da EDH. Minha formação cidadã foi sendo construída/fortalecida ao longo dessas experiências², o que contribuiu para meu crescimento pessoal e profissional. Essas experiências tornaram-me uma pessoa mais crítica e capaz de compreender, questionar e reivindicar direitos frente às violações, opressões e negações de um sistema excludente. Tal formação teve também um papel fundamental no desenvolvimento da minha postura ética, enquanto educadora comprometida com o social. Minha prática pedagógica é voltada para o desenvolvimento de sujeitos críticos/ativos capazes de enxergar os outros como sujeitos de direito e dignidade, bem como lutar por seus direitos e sua liberdade.

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2013, p. 31). Seguindo as orientações da pedagogia freireana, minha militância em DH e na EDH é de levar seus princípios e valores para a sociedade.

Reforçamos a necessidade de divulgar a importância dos trabalhos desenvolvidos a partir da Educação em Direitos Humanos, por considerarmos o seu caráter emancipador e transformador.

Os projetos desenvolvidos na EJA utilizavam os círculos de diálogo como metodologia de trabalho na escola-campo de extensão, assim, orientando-se pelas etapas³ da

² Participamos de congressos, encontros e seminários sobre a temática, a saber: VII Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB; I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos; Conferência Brasil-Alemanha sobre Direito Internacional da Paz e dos Conflitos Armados – Justiça, segurança humana e direito internacional humanitário, entre outros, realizados, respectivamente, pelo Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH), pela Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos e pela Escola Superior do Ministério Público da União, realizados na UFPB, com apresentação de comunicações.

³ Etapa de Investigação, Tematização e Problemática. Na etapa de investigação, buscamos, no universo pessoal do aluno e da sociedade na qual está inserido, as palavras e temas centrais. Na etapa da tematização,

experiência freireana com adultos no início dos anos 1960. Trabalhamos com temas geradores em direitos humanos, levantados nas experiências narradas pelos participantes jovens e adultos nos contatos iniciais da equipe dos projetos.

As falas dos educandos denunciam vivências sem proteção, “fadadas ao abandono, discursos que afirmam convicções preconcebidas, estereótipos já formados sobre a situação do analfabeto em uma sociedade letrada, a ausência de proteção ao pobre, a falta de cumprimento de direitos a populações excluídas” (CARVALHO, 2012a, p. 8).

Considerando tais questões, baseadas em relatos de experiências dolorosas, percebe-se a urgência de Políticas Públicas para a Educação de Adultos, tomando a educação em direitos humanos como ferramenta primordial para a realização de um trabalho de conscientização e mudanças. Nesse sentido, compreendi a importância da reconstituição das memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, como direito à memória da educação de adultos de um período em que prevaleceram a negação, o silêncio e o apagamento de direitos, e como possibilidade de empoderamento dos sujeitos participantes da experiência, uma vez que “faz parte da tarefa do docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2013c, p. 28).

A participação nesses projetos ajudou-me a conhecer e vivenciar algo além da graduação, desenvolver o olhar de pesquisadora, capaz de compreender, analisar, questionar acontecimentos e vivências ligados à educação e à educação em direitos humanos, além de permitir compartilhar experiências de vida e saborear o caminho das descobertas.

codificamos esses temas buscando o seu significado social. E na etapa da problematização, os sujeitos dos processos, por meio do diálogo/da troca de informação, constroem uma visão crítica do mundo, modificando o contexto vivido.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Itinerários traçados para a pesquisa

Ao retomarmos as memórias do Brasil autoritário, compreendido entre os anos de 1964 a 1985, nos deparamos com conjunturas violadoras dos direitos fundamentais de liberdade e dignidade, promovidas pela censura, tortura e violência do regime ditador e tecidas para estabelecer uma política repressora marcada pela instauração dos Atos Institucionais⁴ e por “reformas” (imposições) no campo político, econômico e educacional do país.

Tempos de intolerância aos direitos humanos e à perspectiva conscientizadora presente nos movimentos sociais⁵ e na proposta freireana de educação/alfabetização, desenvolvidos antes do golpe de 1964. Esta proposta de educação/alfabetização politizadora e conscientizadora desenvolvida pelos movimentos sociais foram abortados por reformas educacionais disfarçadas no discurso de desenvolvimento econômico-social, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

A proposta de alfabetização do MOBRAL consistia em “descobrir sua função, seu papel no tempo e no espaço em que vive” (BRASIL, 1973, p. 32). No entanto, a “descoberta” da funcionalidade da alfabetização não considerava as subjetividades ou os conhecimentos prévios dos educandos, pois nesse momento a leitura e a escrita não eram utilizadas para reivindicar direitos, mas para exercer uma função de controle dentro da sociedade.

Os princípios educacionais do MOBRAL estavam pautados em valores econômicos que atendiam às exigências da teoria do capital humano⁶, de forma que as palavras utilizadas

⁴ Decretos emitidos durante os anos de ditadura que serviram de mecanismo de legitimação e legalização das ações políticas dos militares.

⁵ Dentre esses movimentos sociais, destacamos: Movimento de Educação de Base, 1961; Movimento de Cultura Popular do Recife; Centros Populares de Cultura; Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler; Campanha de Educação Popular (CEPLAR), em João Pessoa/PB; e Programa Nacional de Alfabetização, em 1964, que contou com a proposta educacional de Paulo Freire.

⁶ A origem do MOBRAL está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do Departamento de Economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Essa disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância dessa visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho

nas cartilhas/roteiros de alfabetização não consideravam as peculiaridades regionais ou locais dos educandos e não permitiam o diálogo crítico com a conjuntura negadora de direitos e liberdades desse período autoritário. Essa situação impossibilitava o fortalecimento da identidade cultural e o crescimento desses educandos, jovens e adultos, como sujeitos de direito⁷.

O não reconhecimento do saber popular, a ausência de questionamento diante da realidade repressora e a articulação aos ideais tecnicistas do desenvolvimento econômico tornavam a alfabetização desenvolvida pelo MOBRAL antidialógica, por não estabelecer diálogo com a história de vida do educando; e alienante, por não permitir a reflexão sobre o contexto.

Tais características incluem o MOBRAL numa experiência de *educar para o nunca mais*, que, de acordo com Candau (2007), faz referência às experiências de Educação que, promovidas sob o contexto da Ditadura Militar, reproduziram os mecanismos repressores do regime autoritário.

Por tais motivos, consideramos o MOBRAL como um fato educacional *impossível de esquecer*⁸ e que temos o *dever de lembrar*, para não cometermos o risco de repeti-lo ou que venha este constituir-se amnésia coletiva de uma sociedade sem memória.

E assim, motivados pelo *dever de lembrar* e diante da *impossibilidade de esquecer* tais momentos, encontramos, no direito às memórias da educação de adultos, um movimento de resistência contra a política educacional funcional e antidialógica traduzida no MOBRAL, instaurado pela Ditadura Militar.

Ora, precisamos travar lutas contra o esquecimento e/ou apagamento das memórias educacionais elaboradas sob a tutela violadora dos anos ditatoriais, representados, na política educacional de adultos, pelo MOBRAL, pois “não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente” (GAGNEBIN, 2004, p. 89). Ao rememorarmos os fatos educacionais desse período, relembremos para não repetir a ideologia

como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento (MITO, 2015).

⁷ De acordo com Carbonari (2007), “O sujeito de direitos não é uma mera abstração formal. É uma construção relacional; é intersubjetividade que se constrói na presença do *outro* e tendo *alteridade* como *presença*” (CARBONARI, 2007, p. 177).

⁸ As expressões *impossibilidade de esquecer* e *dever de lembrar* são discutidas por Paulo César Endo no texto “O debate sobre a memória e o corpo torturado como paradigma da impossibilidade de esquecer e do dever de lembrar”.

repressora da liberdade de pensamento e criticidade presente na proposta educacional de alfabetização do MOBRAL. Como ressalta Pierre Nora (1993, p. 9):

a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações.

Do período autoritário, decretado com o Regime Militar, lembranças foram guardadas, descartadas ou ainda são segredos da memória coletiva e também pessoal daqueles que vivenciaram os dissabores desse período. Esse momento de privação de liberdades e direitos contribuiu para que memórias fossem “esquecidas” e/ou “silenciadas”.

Mas tanto o silêncio quanto o esquecimento podem ser reveladores, pois “Quando não falamos, não estamos apenas em silêncio, há o pensamento, a introspecção, contemplação etc.” (ORLANDI, 2007, p. 35). Interpretar os silêncios existentes em torno do MOBRAL é uma forma de trazer à tona o que não foi dito na história oficial.

Para compreender os não ditos sobre o MOBRAL, o esquecimento também é importante aliado, pois o ato de esquecer faz parte do processo seletivo da memória em sua propriedade de conservar certas informações, atualizá-las ou descartá-las.

Sendo assim, nesse movimento subjetivo e seletivo da memória que tanto pode lembrar, silenciar ou esquecer, as memórias da educação de adultos, na ditadura militar no Brasil, são colocadas em evidência para servir de elo entre a verdade e a justiça sobre a proposta educacional dos anos de repressão, visto que “a memória dos anos de violência é, no presente uma questão política e de justiça” (TELES, 2010, p. 308). Dessa forma, refletimos: quais verdades foram contadas nos documentos legais sobre o MOBRAL e quais verdades ficaram nas memórias de seus ex-participantes? Ou seja, quais olhares/interpretações envolveram a política educacional traçada para a educação de adultos durante o período ditatorial?

Ressaltamos que, diante dos documentos legais e das narrativas dos ex-participantes do MOBRAL, não procuramos verdades, mas interpretações, porque, se assim o fizéssemos, estaríamos adotando o espírito autoritário do Regime Militar.

Dessa forma, a presente pesquisa teve por objeto de estudo as memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), reveladas nos documentos legais⁹ e nas narrativas¹⁰ de seus ex-participantes (ex-alunos e professores).

Como nos esclarece Carvalho (2013), as memórias desse movimento devem ser compreendidas nos limites da representação que cada indivíduo ou grupo realiza sobre um acontecimento, um discurso, um ideário, uma prática, que traz vestígios, traços desses acontecimentos, mas não é mais o acontecimento em si, conservado no tempo.

Nessa nova configuração, o olhar que reconstitui traz também as marcas do presente, a subjetividade do indivíduo. Assim, reconstituir a memória educacional do MOBRAL significou reler uma experiência que se apresenta transformada ou marcada pelos elementos da memória e suas subjetividades.

Nesse sentido, de reconstituição das memórias da educação do MOBRAL, tivemos por objetivos específicos identificar a concepção de alfabetização, bem como discutir a prática pedagógica desse movimento educacional presente na memória de seus ex-participantes, considerando a peculiaridade da memória de “lembrar, esquecer e silenciar”.

E, assim, propomos contribuir para a preservação da memória de fatos educacionais que sofreram amnésia coletiva¹¹, considerando o direito à memória e o direito à verdade sobre esses acontecimentos. Tais objetivos partem do pressuposto de que a reconstituição das memórias da educação do MOBRAL encontra-se fundada na verdade e na justiça, e alicerçada no direito à memória enquanto um direito humano.

A perspectiva do direito humano à memória colabora para que as futuras gerações conheçam as situações de desrespeito e violação dos direitos fundamentais que marcaram a educação de adultos durante os anos ditatoriais, e, assim, não corram o risco de viver o *presente contínuo*, sobre o qual nos alerta Hobsbawm (1995, p. 13): “Quase todos os jovens

⁹ Os documentos legais analisados foram: *Documento Básico do MOBRAL (1973)*; *Soletre MOBRAL e leia Brasil: cinco anos de luta pelo Brasil*; *Soletre MOBRAL e leia Brasil: sete anos de luta pelo Brasil*.

¹⁰ A análise das narrativas dos ex-participantes do MOBRAL foi realizada a partir dos arquivos dos Projetos de Iniciação Científica de Carvalho (2012-2013; 2013-2014, UFPB): *Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL: quando o testemunho refaz a história (1967-1985) / Reconstituindo as memórias educacionais do MOBRAL: 1967-1985 (2012-2013)* e *Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL: Entre Memória, História e Esquecimento: quando o testemunho refaz a história (1967-1985) / Relendo a história e as memórias educacionais do MOBRAL: 1967-1985 (2013-2014)*, todos sob a coordenação/ orientação da Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

¹¹ De acordo com Le Goff (1994, p. 425), a amnésia é não só uma perturbação no indivíduo, que envolve perturbações mais ou menos graves da presença da personalidade, mas também a falta ou a perda, voluntária ou involuntária, da memória coletiva, nos povos e nas nações, que pode determinar perturbações graves da identidade coletiva.

de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”.

Nesse sentido, questionamos: quais memórias os ex-alunos e participantes do MOBRAL guardam a respeito dessa política educacional? Quais memórias foram silenciadas? Quais representações de educação e sujeito foram tecidas pela ditadura militar por meio da política educacional do MOBRAL, como abuso aos direitos humanos? De que forma a memória articulada à educação em direitos humanos pode contribuir para a reparação de injustiças?

Essas são inquietações que apontam para a necessidade de reconstruir a memória educacional desenvolvida no regime ditatorial, pois:

Foram tempos difíceis, mas repletos de esperanças. Tempos de reconstrução da memória, nos quais se tornava urgente pensar em uma sociedade capaz de superar as tensões e as restrições às liberdades coletivas e individuais do período ditatorial e começar a construir uma vida coletiva livre de opressão e perseguições na qual pudesse alcançar uma dignidade para todos (VIOLA, 2010, p. 9).

Nesse contexto, de violações aos direitos fundamentais do ser humano, conhecer o passado¹² para se adquirir a capacidade de indignação frente às atrocidades cometidas, inclusive no que se refere à educação de adultos, é algo necessário.

Nas palavras de Pollak (1989, p. 2), quando “privilegiamos a análise dos excluídos, marginalizados e das minorias ressaltamos a importância das memórias subterrâneas”, por isso a memória surgiu como fonte de pesquisa para os estudos sobre direitos humanos, para que os sujeitos que vivenciaram violências físicas, morais e psicológicas cometidas durante a suspensão dos seus direitos civis e políticos, possam (re)lembrar e reler a experiência vivenciada, trazendo para conhecimento público uma parte da história que não foi contada.

Ainda existem empecilhos diante das memórias e verdades sobre o período ditatorial. O silêncio, o esquecimento e a omissão das violações e desrespeitos aos direitos humanos deixam lacunas no interior das sociedades. Na tentativa de impedir as desmemórias da educação e a amnésia coletiva, a memória como direito humano e fonte de pesquisa surge para preencher as lacunas, e/ou medos, deixadas pela repressão do regime militar.

¹² O tema sobre a Memória, Verdade e Justiça surgiu no Brasil durante a ditadura militar, quando os familiares dos mortos e desaparecidos desse período lutavam contra o esquecimento e para a correção das injustiças. O empenho da organização civil no esclarecimento dos casos de violação dos direitos humanos, entre eles os desaparecimentos durante a ditadura militar (1964-1985), culminou com a criação da Comissão Nacional da Verdade, das Comissões Estaduais da Verdade e dos Comitês Estaduais pela Verdade, Memória e Justiça, que se tornaram uma vitória para o esclarecimento das violações dos direitos humanos.

Conforme Carvalho (2012b, p. 1), “a preocupação com a memória de acontecimentos educacionais pouco lembrados ou não investigados [...] aponta para a necessidade de revisitar o passado”, buscando esclarecimento sobre os fatos educacionais ocorridos no tempo/espaço, podendo a memória ser utilizada, juntamente com outras fontes, como fonte fecunda para o conhecimento de injustiças/negação de direitos em educação.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) estimula o desvendamento de memórias subterrâneas, o que se articulou com a nossa pesquisa sobre as memórias dos ex-participantes do MOBREAL durante a Ditadura Militar:

Estimular nas IES a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências. (BRASIL, 2007, p. 29).

Percebemos a memória como uma ferramenta capaz de alertar acerca das privações de direitos, violações, exclusões que vivenciaram/vivenciam os indivíduos, daí afirmamos que a memória é um direito humano, porque o esquecimento é responsável pela perpetuação/repetição de atos de violência e desrespeito.

A Educação de Adultos faz parte de um contexto marcado pela exploração e competitividade, em que as dificuldades de educar estão vinculadas a questões contextuais e históricas, a fatores de dominação e exclusão que contribuíram para a perpetuação ou promoção de condições de subsistência sem dignidade e cidadania¹³.

Nesse sentido, a memória enquanto direito humano atua como uma proposta reparadora de injustiças, que se articula à Educação em Direitos Humanos (EDH), que enxerga a educação em uma perspectiva transformadora.

Sobre a EDH, Benevides (2007, p. 346) destaca três aspectos: “é uma educação permanente, continuada e global; está voltada para a mudança cultural; é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instruir, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos”. Essa prática pedagógica articulada à memória, enquanto um direito humano, propõe o (re)encontro com o passado transgressor de direitos que foi fomentado pelo regime militar, para que nesse (re)encontro as pessoas tenham a oportunidade

¹³ “Alimentadas por políticas compensatórias, afetaram a qualidade de uma educação voltada para os educandos adultos, uma vez que, enquanto adultos, os educandos já vivenciaram inúmeras situações de agressão e violência aos seus direitos” (CARVALHO, 2012a, p. 3). Compreendemos que a educação de adultos na atualidade, denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda se encontra marcada por políticas de negação, ao ser tratada como modalidade de ensino, fato que a priva de vários benefícios oferecidos pelas políticas educacionais para a educação básica.

de reconhecer as situações de injustiças, indignem-se e, assim, tenham mais condições de se (re)elaborarem em sua dignidade (se isso ainda for possível!).

Nesse sentido, a opção em aprofundar os estudos sobre o MOBRAL (1967) explica-se pelo fato de que esse movimento foi uma campanha de alfabetização direcionada aos adultos analfabetos de ampla repercussão e impacto na educação do país. Ocorreu em um período político de suspensão e violação dos direitos fundamentais do indivíduo e surgiu para substituir os movimentos de cultura e educação popular que não comungavam com as exigências do regime militar.

A pesquisa foi guiada pela apreciação bibliográfica e análise do discurso, realizada por meio da interpretação das memórias/narrativas dos ex-participantes do MOBRAL, bem como dos documentos legais, por ser também outra forma de memória social escrita (LE GOFF, 1994). Por ser “um tipo de análise que ultrapassa os aspectos meramente formais da linguística, para privilegiar a função e o processo da língua no contexto interativo e social em que é prolatada (CHIZZOTTI, 2014, p. 113)”, entendemos que a análise do discurso pode contribuir para desvendar/ esclarecer relações de força e poder predominantes em momentos históricos, como é o caso do período que investigamos.

Ao realizarmos o cruzamento entre memórias, fontes bibliográficas, fontes iconográficas, documentos legais referentes ao Movimento Brasileiro de Alfabetização de adultos para entendermos a função do MOBRAL como teia de controle ideológico, compreendemos como a educação se tornou fundamental para a legitimação do governo militar.

E assim, o MOBRAL tornou-se um “vendedor de ilusões” (PAIVA, 2003, p. 335), pois vendeu a “ilusão” da erradicação do analfabetismo e, a partir de sua pedagogia de alfabetização esvaziada de conflitos sociais, “iludiu” as pessoas menos esclarecidas para a crença de que a solução estava nesse movimento.

Ao refletirmos sobre o objetivo fundamental do MOBRAL enquanto instrumento de controle ideológico educacional, consideramos seu contexto de criação e o papel dos intelectuais¹⁴ do período, que, ligados ao Congresso Nacional, influenciavam a opinião pública por intermédio dos meios de comunicação de massa, como nos esclarece Cunha; Góes (1985, p. 9):

¹⁴ Os intelectuais elitizados eram ligados às classes dominantes e comungavam da ideia de industrialização do país e da não distribuição de renda.

Os intelectuais orgânicos da classe dominante atuavam no Congresso Nacional, formavam opinião pública através dos meios de comunicação de massas, da escola, de parte das Igrejas, de organizações tipo IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) e IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) instrumentalizando conceitos ideológicos de “civilização ocidental e cristã”, corrompendo com o dinheiro da embaixada americana (eleições de 1962) com o objetivo político de conservação das estruturas, contra as reformas ou qualquer mudança, escamoteando a discussão da luta de classe.

Observamos que a educação passou a servir de instrumento de ajustamento ideológico¹⁵ para a legitimação do regime militar. Os empresários ligados ao IPES¹⁶ e ao IBAD¹⁷ operavam em articulação com os empresários americanos, influenciando no planejamento e na execução orçamentária da educação, criando propagandas com o intuito de desestabilizar o Estado e legitimar o golpe de 1964. Nesse cenário também foram criados/assinados os Acordos MEC/USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

Fatos como esses não podem ser esquecidos, para que tais atitudes não voltem a acontecer e para que a educação não sirva novamente como instrumento de dominação e acomodação das massas, como nos esclarece Saviani (2008b, p. 295):

O regime militar deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje. Faz sentido, pois, retomar a política educacional e as realizações da ditadura militar no Brasil, pondo em destaque aspectos que se fazem presentes, ainda hoje, na educação brasileira.

Daí nossa preocupação em reconstituir a memória educacional desse movimento, pois, como nos alerta Ferreira (2014a, p. 66), “a memória se constitui em instrumento educativo fundamental para as gerações de hoje e do futuro, que não viveram esses acontecimentos e não têm idéia das barbáries ocorridas no passado”. Ora, quando questionamos o reflexo da

¹⁵ Na presente pesquisa, a palavra ideologia foi abordada no sentido de dominação/manipulação, pois a influência dos meios de produção intelectual repercutia nas formas de consciência, tanto individual como social, distorcendo, assim, o trabalho desenvolvido pelos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos 1960.

¹⁶ O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) foi criado por um grupo de empresários dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Com o objetivo de desagregar, em todos esses setores, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares, em suas ações ideológica, social e político-militar, desenvolvia uma doutrinação por meio de uma guerra psicológica, fazendo uso dos meios de comunicação de massa, como rádio, televisão, filmes, órgãos da imprensa, e agindo no meio estudantil, junto aos camponeses, entre os trabalhadores das indústrias, nos partidos e no Congresso.

¹⁷ O Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), criado em 1959, foi a primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação democrática e sua principal finalidade era combater o comunismo. Era financiado por várias empresas nacionais e internacionais, principalmente pelos EUA. Suas ações se caracterizavam por uma intensa propaganda e pela interferência na política.

ditadura na educação, não encontramos corpos torturados/mutilados, e, sim, mentes, emoções e sentimentos impedidos de concretizar o direito à liberdade e ao desenvolvimento integral do ser humano.

Sabemos que o contexto histórico brasileiro é caracterizado por um intenso processo de centralização de riquezas, o que acarretou uma exclusão econômica, social e política para com a população mais carente. Um dos legados dessa exclusão social foi o analfabetismo, que atingiu maior proporção durante o período republicano, quando a condição de pessoa analfabeta impedia o educando jovem e adulto do direito ao voto.

O processo de industrialização vivenciado nas décadas de 1950 e 1960 transportou a realidade brasileira para um cenário social desenvolvimentista, no qual as discussões sobre as reformas de base trouxeram o povo para o debate, mobilizando-o para a luta de seus direitos sociais por meio dos movimentos de cultura e educação popular desenvolvidos em prol dos princípios democráticos.

A efervescência dos movimentos de esquerda, do início da década de 1960, passou por um momento de grande ebulição no campo educacional, e principalmente na educação de adultos. Percebendo a necessidade de romper com o paradigma marginalizado do adulto analfabeto, durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, Paulo Freire¹⁸ apresentou as bases teóricas de seu Sistema de Alfabetização de Adultos, sendo, então, convidado pelo prefeito da cidade de Recife, Miguel Arraes, para criar o Movimento de Cultura Popular (MCP).

O MCP, que teve como fundador o artista plástico Abelardo da Hora, contou com o apoio de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos, aliados ao esforço da prefeitura da capital no combate ao analfabetismo e na busca pela elevação do nível cultural do povo. “Buscava-se, assim, a autenticidade da cultura nacional, a valorização do homem brasileiro, a desalienação da nossa cultura; pretendia-se fazer arte com o povo, ampliar a discussão dos problemas nacionais” (PAIVA, 2003, p. 265).

Inspirados pela ideologia do MCP, o prefeito da cidade de Natal/RN, Djalma Maranhão, e seu Secretário de Educação, Moacyr de Góes, criaram, em 1961, a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, baseada num projeto mobilizador e em uma ideologia nacionalista.

¹⁸ Nesse Congresso, Paulo Freire coordenou o relatório do grupo de trabalho sobre *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*. Esse relatório tornou-se o alicerce de sua literatura político-crítica.

Ainda no ano de 1961, foi criado o Movimento de Educação de Base (MEB), uma parceria entre o Governo Federal, do Presidente Jânio Quadros, e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). E em 1963, foi desenvolvido o “Projeto 40 horas de Angicos”, no estado do Rio Grande do Norte. Graças ao sucesso desses projetos, em 1964, foi instituído o Programa Nacional de Alfabetização orientado pelo Sistema Paulo Freire¹⁹ para alfabetização de adultos.

Todos esses movimentos ocorreram dentro de um contexto turbulento de forte crise econômica e política das classes hegemônicas, um período de “ascensão política dos trabalhadores urbanos e de organização crescente dos trabalhadores rurais, especialmente no Nordeste” (GERMANO, 1989, p. 16). Esses movimentos surgiram da reivindicação do povo, na luta contra a miséria e a violação dos direitos, em prol de uma educação consciente e crítica e em favor da elevação da consciência democrática das massas, e, antes mesmo de ser implantado o Golpe de 1964, começaram a sofrer represálias.

Esse quadro de efervescência social e cultural se insere no contexto de posse de João Goulart, que assume a presidência da república após a renúncia de Jânio Quadros e que, por conta das pressões dos movimentos sociais, anuncia as reformas de base.

Mas a quem interessava essa mudança na conjuntura da sociedade brasileira? Os interessados por essas reformas e, assim, pela melhoria na qualidade de vida e na justiça social, eram as massas desfavorecidas e marginalizadas politicamente, que lutavam em prol de uma sociedade socialista e igualitária. Onde se encontraria o apoio necessário para promover essa ruptura social? O executor dessa mudança seria a própria massa, envolta nas palavras de ordem naquele momento, que também se tornaram metas governamentais, como o direito ao voto aos analfabetos e à reforma agrária. Assim, o governo de João Goulart

Estimulou a organização do campesinato como força política, promovendo a sindicalização rural. Escolheu também a erradicação do analfabetismo como uma das metas de seu governo. Mobilização e organização popular foram as respostas dos que se consideravam forças progressistas, trabalhando no sentido da História e com a “Força da História”, às chamadas forças reacionárias. Porque estas existiam, claro, mas seriam vencidas. O futuro estava conosco. Os Movimentos de Cultura Popular espalharam-se rapidamente por todo o país. As Ligas Camponesas, seguindo o exemplo de Pernambuco, alastraram-se, sobretudo, pelo Nordeste. (PORTO; LAGE, 1995, p. 26).

¹⁹ “O Sistema Paulo Freire possibilitava a alfabetização em um curto espaço de tempo (40 horas), trabalhando também a conscientização dos alfabetizandos em sua realidade” (GADOTTI, 2014, p. 81).

No entanto, a classe hegemônica dominante, receosa do discurso de Jango, buscava formas de manutenção de seus interesses; os militares, apoiados pelo governo norte-americano e por alguns setores da classe média, orquestraram o Golpe de 1964; e, assim, o processo de efervescência sociopolítica que atravessava o país e principalmente o Nordeste foi duramente interrompido.

Nesse momento, instaurou-se a Ditadura Civil - Militar. A sede do MCP teve toda sua documentação queimada, obras de arte foram destruídas e os profissionais envolvidos com o movimento foram perseguidos. Dessa forma, tentava-se silenciar a expressão artística denunciadora das injustiças sociais. O Programa Nacional de Alfabetização de Paulo Freire foi extinto e este, acusado de subversão, foi preso e deportado para o exílio, retornando ao Brasil no final de 1979, com a Lei da Anistia.

Durante os anos ditatoriais, vários direitos foram violados, entre eles o direito à educação, em especial a educação de adultos, na medida em que a política educacional elaborada nesse momento interrompeu as experiências educacionais dos movimentos de educação e cultura popular²⁰, vivenciados no início dos anos de 1960.

Ora, sem escolas, a população educacional contemplada anteriormente pelos movimentos de educação e cultura popular reivindicou o cumprimento do direito constitucional à educação, não mais aceitando a condição de exclusão por ser analfabeto. Em resposta às pressões sociais por educação, o governo militar, com o objetivo de ampliar junto ao povo as bases legitimadoras do regime, criou, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Diferentemente da proposta educacional promovida pelos movimentos de educação e cultura popular, o MOBRAL se constituiu em uma política educacional antidialógica, por não contemplar, na alfabetização de adultos, o sentido questionador da realidade, de forma que se alfabetizar estava dissociado da criticidade diante do contexto violador de direitos.

Com intuito de implantar uma política repressora para a educação de adultos, o MOBRAL foi elaborado como ferramenta de controle social, impedindo o desenvolvimento de uma educação emancipadora²¹ e empoderadora²², não demonstrando preocupação com a capacidade crítico-reflexiva da população adulta.

²⁰ O movimento de educação foi uma das várias formas de mobilização adotadas no Brasil. Desde a crescente participação popular por meio do voto, geralmente manipulada pelos líderes populistas, até o movimento de Cultura Popular, organizado pela União Nacional dos Estudantes, registram-se vários mecanismos políticos, sociais ou culturais de mobilização e conscientização das massas (FREIRE, 2011a, p. 9).

²¹ De acordo com Adorno, emancipação é o resultado da formação cultural que caracteriza a saída da menoridade com o desenvolvimento da liberdade e da autonomia dos sujeitos. A emancipação afirma a liberdade do ser humano frente a toda forma de tutela. Tem uma dimensão bem individual e subjetiva, que implica um ego forte e

Regido pela Lei nº 5.379/1967, o MOBRAL estava centrado em erradicar o analfabetismo da época, “garantindo no discurso legal” aos alunos adultos a formação continuada e a preparação técnico-profissional. Sua concepção pedagógica de alfabetização estava associada ao projeto político de vigilância e de combate aos grupos de esquerda que atuavam em 1964.

Conforme Paiva (2003), o MOBRAL foi um dos pilares da política educacional do regime militar. Para isso, promoveu a alfabetização funcional numa perspectiva de preparação/formação de caráter apenas operacional, de forma que “estabelecia que a alfabetização de adultos deveria estar vinculada às prioridades econômicas e sociais” (PAIVA, 1973, p. 292).

Dessa forma, além de reforçar o paradigma excludente de que o atraso econômico e social do país era responsabilidade dos adultos analfabetos, o MOBRAL ampliava a responsabilização da erradicação do analfabetismo para a população, pois “sem esta conscientização, o esforço governamental seria forçosamente artificial” (BRASIL, 1975a, p. 5).

A influência dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO - 1946), repercutia na educação, que deveria ser considerada como

Um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto – em sua forma inicial – feito em função da vida e das necessidades de trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes, ativos e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social, a facilitar-lhes sua passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para a sua melhoria e do grupo. (BEISIEGEL, 1974, p. 83).

Seguindo as recomendações da UNESCO, a educação das massas, impulsionada pelo pensamento liberal e hegemônico e influenciada pela ideologia estrangeira, definia o lugar e a função social das classes populares, que era atender às necessidades econômicas do país, ou seja, o processo de alfabetização/escolarização estava voltado para o mercado de trabalho, que

autocrítico, e uma dimensão social, em que a liberdade é expressão da produção material da sociedade (ADORNO apud WERLANG, 2009, p. 20).

²² A pedagogia do empoderamento deve fortalecer as capacidades dos atores - individuais e coletivos - em níveis local e global, nacional e internacional, público e privado, para sua afirmação como sujeitos no sentido pleno e para a tomada de decisões (CANDAU et al., 2013, p. 39).

se modernizava e precisava de mão de obra. Diante dessas finalidades, a conscientização política existente colocava o sujeito dentro de um processo de acomodação e adequação social²³.

Como exemplo dessa política de adequação o MOBRAL manifestou em sua prática pedagógica a ideologia conformativa e tecnicista veiculada no período ditatorial. Tal política educacional rompeu com o modelo educacional que privilegiasse uma educação política e conscientizadora, tendo em vista que um povo acrítico e despolitizado tornava-se o melhor modelo de cidadão dócil para um governo autoritário.

Por outro lado, precisamos estar alertas para o sentido de “continuidade” veiculado pela ideologia do MOBRAL. Ora, ao ser nomeado de “movimento”, é possível perceber a tentativa de legitimá-lo como uma política educacional “com/do povo”, o que apontaria para a compreensão da não interrupção das propostas educacionais para adultos desenvolvidas anteriormente.

Com base nesses argumentos justificamos a necessidade de reconstituir a história e a memória educacional do MOBRAL, desenvolvido no Estado da Paraíba, no Município de João Pessoa e cidades vizinhas nos anos de 1967 a 1985; através do estudo de documentos referentes ao MOBRAL e produzidos naquele período, analisando as possíveis violações aos direitos fundamentais e educacionais.

O interesse pelas memórias dos ex-participantes do MOBRAL parte do entendimento que temos de que através de suas vozes, caladas ou silenciadas durante a Ditadura Civil - Militar, dos relatos de experiências, muitas vezes dolorosas²⁴, obtemos informações sobre a política educacional traçada para os educandos adultos desse período. Mas, também é na perspectiva do direito humano à memória da possibilidade de empoderamento dos sujeitos participantes dessa experiência, que buscamos reconstituir as memórias desse grupo educacional.

Nessa perspectiva, consideramos a educação como o caminho possível para a mudança social que se deseje realizar dentro de um processo democrático (TAVARES, 2007, p.488). A autora afirma que a Educação em Direitos Humanos (EDH) possibilita a sensibilização e conscientização das pessoas para a importância do respeito ao outro, sendo assim, uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, bem como na afirmação de direitos.

²³ O MOBRAL se tornou “o maior movimento de alfabetização de adultos já realizado no país, com inserção em praticamente todos os municípios brasileiros” (FÁVERO, 2004, p. 25).

²⁴ Essas informações foram colhidas nos arquivos das Pesquisas de Iniciação Científica de Carvalho (2012-2013; 2013-2014, UFPB). Em seus relatos, alguns entrevistados registraram violações a direitos.

O caráter emancipador da EDH possibilita a libertação dos sujeitos envolvidos no processo, porém é necessário lembrar que ninguém pode libertar o outro. O ser humano só pode libertar-se a partir da sua busca pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar pela libertação (FREIRE, 2005b). “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (2005b, p. 58). Freire afirma que a liberdade deve ser conquistada e não se constituir um ato de doação.

Compreendendo a EDH como uma prática mobilizatória que avança em direção à justiça e para a correção de injustiças, estamos de acordo com a concepção de Bittar (2007) de que uma educação para os direitos humanos deve preparar para o desafio, para a emancipação, para a mudança, para a iniciativa: “Educação é, por essência, incitação à formulação de experiência, em prol da diferenciação, da recriação do colorido da diversidade criativa. A partir da educação, deve-se ser capaz de ousar” (BITTAR, 2007, p. 315).

A reconstituição das memórias do MOBRAL, fundada na verdade e na justiça, encontra-se envolvida pela memória enquanto direito humano, que, articulada à Educação em Direitos Humanos, tem ação educativa em prol do empoderamento dos grupos e das sociedades vitimizadas pelas violações do período ditatorial.

Nosso aporte teórico foi orientado pelos estudos sobre memória de Le Goff (2012), Halbwachs (2006), Bosi (1994), Vasconcelos (1998), Pollak (1989), Silva (2003), Galzerani (2004). A respeito da história oral, nos debruçamos nos escritos de Thompson (1992), Meihy (2007) e outros. Acerca da interface entre Direitos Humanos e o direito à memória, tivemos por fonte os estudos de Barbosa (2007), Comparato (2007), Ferreira (2007, 2014), Sader (2007), Silva; Tavares (2010), Silveira (2007), Viola (2007, 2010), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), entre outros. Sobre o MOBRAL, nos reportamos a Paiva (1973); Freire (2011, 2013), bem como a documentos do movimento. Quanto ao contexto histórico do início dos anos de 1960 aos anos 1985, consideramos os estudos de Saviani (2008), Germano (1994), Ghiraldelli (2006), Romanelli (1983), Ribeiro (2007), Cunha e Góes (1985).

O trabalho está organizado em quatro capítulos. Introduzimos o leitor na temática, abordando a importância da memória como fonte da pesquisa e como direito humano a informação, por ser capaz de alertar as futuras gerações acerca da violação/ exclusão de direitos, também trata do encontro com o objeto e as principais motivações da pesquisa.

No segundo capítulo, “Direito à memória e direitos humanos: rememorar para o nunca mais”, discutimos a relação entre o direito à memória e o direito à educação (por ser

considerada um direito humano universal), compreendendo que a negação deste direito traz consequência à vida dos indivíduos e aos outros direitos fundamentais.

O terceiro capítulo, “Memórias da educação de adultos no Brasil: falas em movimento”, está dividido em três momentos. Inicialmente, capturamos a espiritualidade da década de 1960: contexto histórico dos movimentos de resistência na educação, relatando, de forma sintética, os movimentos de educação da década de 1960. Em seguida, reconstituímos a história da educação de adultos anterior ao início dos anos de 1960, discutimos a visão distorcida, excludente e violadora de direitos que foi moldada durante as campanhas e programas criados para atender aos adultos analfabetos desse período. No terceiro momento, realizamos a análise dos documentos institucionais encontrados, com o propósito de reconstituir as memórias educacionais do MOBRAL.

Por fim, tecemos algumas considerações sobre as memórias educacionais do MOBRAL, destacando o papel da memória enquanto direito humano capaz de contribuir para o não retorno das violências cometidas contra a dignidade humana. A educação perfaz o rol dos direitos e garantias fundamentais, por isso, no momento em que exercemos o direito a rememorar práticas pedagógicas que feriram o direito do homem de ser mais²⁵ (FREIRE, 1993, p. 08), contribuímos para a luta contra as violações/negações dos direitos humanos, por considerarmos que as barbáries históricas podem retornar (BITTAR, 2014).

²⁵ Esta vocação para o ser mais que não se realiza na inexistência de ter, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia. Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação, na realização de seu destino, obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para o ser mais, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na História, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce

2 DIREITO À MEMÓRIA E DIREITOS HUMANOS: REMEMORAR PARA O NUNCA MAIS

2.1 A memória como um direito humano: memória e justiça

O artigo XIX da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)²⁶ evidencia o direito de “receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”. Outra legislação que fortalece a importância da memória é a Constituição Federal Brasileira (1988), em seu artigo 5º, parágrafo XIV, que assegura o direito de todos à informação.

Partindo desses documentos legais, destacamos a importância da memória enquanto fonte de pesquisa para preservar/resgatar as memórias dos indivíduos, pois “o estudo da memória social é um dos modos fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história” (LE GOFF, 1994, p. 426).

A memória tem grande importância para as pesquisas em direitos humanos, uma vez que se constitui como ferramenta de resistência contra-hegemônica, tendo por objetivo romper com o passado histórico de desigualdades sociais.

Sendo assim, as pesquisas orientadas pelo direito humano à memória abraçam tanto as fontes escritas como as orais e possuem a “propriedade de conservar informações, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1994, p. 423), para assim impedir que a memória oficial venha forjar o esquecimento nas futuras gerações.

Nessa perspectiva do direito à memória, constatamos a importância de reconstituirmos as memórias de ex-participantes do MOBRAL, uma vez que notamos a existência de pesquisas que abordam os aspectos políticos²⁷ desse Movimento, mas poucas que tratam das memórias de seus ex-participantes.

Percebemos também a presença de certo esquecimento social sobre a história do MOBRAL na Paraíba, tanto por se tratar de um fato considerado como *vergonhoso* para

²⁶ Surge com o objetivo de promover a igualdade de direitos e deveres a todos os seres humanos, apresentando, em seu artigo 1º, a compreensão de que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Tal princípio confere à humanidade patamar de liberdade e igualdade de condições dignas de sobrevivência, legado universal estendido a todos os países-membros, dentre eles o Brasil.

²⁷ A exemplo da pesquisa desenvolvida por Jannuzzi (1979), em que é feito um estudo comparativo entre as finalidades e concepções de educação desenvolvidas pela pedagogia freireana e pelo MOBRAL, não tratando, pois, das memórias dos sujeitos que vivenciaram essa política educacional.

alguns de seus ex-alunos, como também pelo medo ainda existente (resquícios da repressão da época) de abordarem sobre o assunto.

Outra lacuna, sobre a história desse acontecimento educacional, diz respeito às dificuldades documentais, tendo em vista a não preocupação com essa população educativa jovem e adulta, “por longo tempo, construindo-se uma cultura de invisibilidade” (FERREIRA, 2007b, p.137).

Relacionado ao direito à memória, encontra-se o direito à educação²⁸, considerada um direito humano compreendido como essencial à vida. Este é tratado, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo XXVI, como um direito de todos, independentemente das condições econômicas, do mercado de trabalho, de faixa etária e/ou condição social, o que torna imprescindível sua proteção e promoção, pois sua violação/negação traz graves consequências ao desenvolvimento da cidadania.

Sendo assim, a educação deve ser compreendida como um bem fundamental da humanidade, e a Educação em Direitos Humanos está implícita nesse bem, importante para a existência do ser humano, consagrando-se como temática global, e reforçado a partir da Conferência Mundial de Viena (1993).

Essa Conferência trata da reafirmação do compromisso solene dos Estados em relação à promoção e ao respeito universal, tendo em vista a observância e proteção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, dentre eles, a educação e, em especial, a educação em direitos humanos. Isso torna a educação e os direitos humanos um ponto de ligação no combate aos descompassos sociais e injustiças históricas, assumindo um caráter urgente e preciso.

Outro documento que fortalece essa afirmação é a Constituição Federal Brasileira (1988), em seu artigo 205, que considera a educação como um direito do cidadão, dever da família, do Estado e da sociedade, tendo como objetivo principal o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 195).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) também determina que a educação da população brasileira seja responsabilidade do Estado, inclusive para aqueles sujeitos que não tiveram a oportunidade de usufruir desse direito na idade considerada adequada.

²⁸ O Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) teve um caráter jurídico ao fortalecer a obrigatoriedade do direito à educação em seus artigos.

Partindo dessa premissa, da educação enquanto direito humano, refletimos sobre o direito humano à memória da educação brasileira, no contexto autoritário da Ditadura Militar, abordando a educação de adultos por meio do MOBRAL como política pública educacional instituída durante os anos de 1967 a 1985.

Para entendermos a importância da educação para o governo ditatorial, vejamos o que afirma Germano (2008, p. 315): a educação é “o instrumento clássico de justificação de regimes políticos, notadamente daqueles de cunho autoritário e ditatorial”, pensada para impedir o desenvolvimento integral dos sujeitos, implantando uma ordem pautada no silêncio, na impossibilidade de reivindicação e na omissão.

Ainda de acordo com o autor:

O discurso político sobre a educação faz parte de um campo discursivo mais amplo, sobre a sociedade e a política. É por meio do discurso e da ação que o agente se revela. As ditaduras têm horror ao outro, ao oponente, enfim, à pluralidade que configura a política. Pretendem que o outro pense, diga ou aja conforme as suas intenções. Caso contrário, lhe resta apenas o isolamento político. (GERMANO, 2008, p. 320)

E assim, por meio do discurso maquiado de amor à pátria e desenvolvimento social e da ação opressora à liberdade de pensar e agir, a Ditadura revelou-se oponente e impiedosa aos princípios de igualdade e liberdade dos Direitos Humanos.

Para atingir seus propósitos, a Ditadura instaurou as Reformas Educacionais, estendendo sua ação repressora à conjuntura educacional que a envolvia. Diferente não seria com a Educação de Adultos, de forma que os Movimentos de Cultura e Educação Popular foram desmantelados e elaborou-se nova política educacional para o público de educandos jovens e adultos.

Dessa forma, compreendemos que a proposta educacional do MOBRAL está diretamente relacionada ao controle social e político do regime autoritário, pois, com a alfabetização funcional, propôs-se influenciar pensamentos e manipular a conduta de seus educandos para a sujeição.

Ora, foi justamente essa consciência política que o governo militar buscou destruir com a criação do MOBRAL²⁹, pois um povo sem organização/orientação política e social se torna frágil e submisso. Nas palavras de Ferreira; Bittar (2008, p. 342), em um país

Sem democracia era impossível criticar, fiscalizar e controlar as decisões econômicas e sociais adotadas. Assim, a difusão generalizada dessa

²⁹ Quando acabou com os movimentos e os partidos populares e impedindo qualquer instituição de promover debates/discussões de cunho político e social.

ideologia ganhou materialidade, particularmente, após a edição do Ato Institucional n. 5 (AI-5), em dezembro de 1968. A partir de então, a ditadura militar, com base na censura imposta aos meios de comunicação de massa, produziu um conjunto articulado de ideias, valores, opiniões e crenças, segundo o qual a tecnocracia era a melhor forma de se governar a sociedade brasileira.

O AI- 5³⁰, considerado o golpe dentro do golpe, instituído em 1968, com o objetivo de garantir a segurança nacional, criou várias medidas de segurança, dissolveu o Congresso; impôs uma rígida censura à imprensa; realizou prisões; implantou na sociedade toda uma metodologia de suspensão das liberdades civis, políticas e deu carta branca às forças de segurança do governo em sua campanha repressiva contra a esquerda revolucionária.

Em virtude desse contexto, de violações de direitos, entendemos que os educandos do MOBRL foram vítimas de um processo educacional acrítico, imposto pelo regime militar, situação que contribuiu para a fragmentação do direito humano à educação.

Conforme Barbosa (2007, p. 164), a memória assume uma função social que é individual e coletiva e “a restauração da memória das violências praticadas na ditadura militar é transcendente no tempo e no espaço”, porque foram experiências que deixaram marcas negativas e desconhecer a memória e/ou esquecê-la pode favorecer a sua repetição em outros contextos.

Ora, conhecer e questionar as memórias da educação de adultos desenvolvida na e pela Ditadura Militar é também um ato de empoderamento e afirmação dos sujeitos. Nesse sentido, o Programa Nacional de Direitos Humanos-3 (2009) “reconhece a memória e a verdade como direito humano do cidadão e dever do Estado” (BRASIL, 2014, p. 212). Investigar e trazer à tona o passado, contribuindo para a “preservação da memória histórica e

³⁰ Os Atos Institucionais foram leis criadas e impostas pelo poder Executivo, ou seja, pelo Presidente da República, Leis que não eram discutidas pelos outros poderes como o Legislativo e o Judiciário, essas Leis não eram/ não podiam ser discutidas pelos senadores e deputados para que não fossem vetadas ou reformadas. O Primeiro Ato Institucional - AI data de 09 de abril de 1964 dava ao governo militar o poder de alterar a Constituição Federal Brasileira, cassou alguns mandatos legislativos e suspendeu direitos políticos. O AI - 2 foi criado em 27 de outubro de 1965 como o objetivo de instituir a eleição indireta para Presidente da República, dissolver todos os partidos políticos da época, aumentou o número de ministros do Supremo Tribunal Federal, reabriu o processo de punição aos adversários do Regime Militar, deu poderes ao Presidente para decretar o Estado de Sítio por 180 dias sem ser necessário consultar o Congresso Nacional, deu poderes ao Presidente para demitir funcionários que fossem considerados incompatíveis com o Regime e baixar decretos-leis e atos complementares sobre assuntos considerados de segurança nacional. O AI – 3 foi criado em 05 de fevereiro de 1966, este ato estabeleceu as eleições indiretas para governador e vice-governador, definiu que os prefeitos das capitais seriam indicados pelos governadores, com aprovação da Assembléia Legislativa, também estabeleceu o calendário eleitoral para a eleição presidencial e do Congresso Nacional. Em 01 de dezembro de 1966 o governo militar desenvolveu o AI-4 como o objetivo de convocar o Congresso Nacional para a votação e promulgação da Constituição de 1967 que revogaria definitivamente a Constituição Federal Brasileira de 1946. Durante o Regime Militar foram criados 17 Atos Institucionais.

a construção pública da verdade” (BRASIL, 2014, p. 214), constitui atribuições da perspectiva democrática atual.

Assim, a memória individual ou coletiva, utilizada também como fonte, passa a ser instrumento de fundamental importância para as pesquisas, o que permite ao pesquisador (re)ler ou (re)interpretar fatos do presente por meio de um retorno ao passado.

A memória é dinâmica, ela é um processo; um processo de diálogo entre o presente e o passado do indivíduo, envolvendo os seus mais diversos níveis: o consciente, o inconsciente, o supraconsciente. A memória pressupõe a alteridade e a dinâmica do próprio indivíduo: não só o presente é experimentado subjetivamente, mas também o passado é experimentado subjetivamente no presente. (GALLIAN, 1996, p. 143).

Dessa forma, ao olharmos para o passado com as lentes da memória, as possibilidades de respostas para os questionamentos do presente são ampliadas. Segundo Carvalho (2011, p. 11), “a história é uma representação do real e a memória atua como conservação e/ou transformação desse real, daí estarem articuladas e daí também a necessidade de renovação e/ou preservação dessa história que também é memória”.

Essas palavras estão em comunicação com a afirmação de Cambi (1999, p. 38) ao referir-se ao passado como a “recuperação de vias interrompidas, de possibilidades bloqueadas, de itinerários desprezados, que devem ser compreendidos, afirmados e indicados como alternativas possíveis não só do passado, mas também do presente”. A educação de adultos, promovida pela e na Ditadura Civil - Militar, fez parte de um itinerário que precisa ser lembrado para que não seja retomado. No entanto, tal processo mnemônico não deve negar a história e/ou as memórias desse momento, pois, nesse movimento de negação, encontra-se o perigo da repetição.

E assim, auxiliados pelo aporte teórico da memória, propomos o encontro interpretativo com as reminiscências do MOBRAL presentes nos testemunhos³¹ dos sujeitos ex-participantes (por meio de entrevistas)³² e em documentos legais do movimento, de forma a revelarmos episódios de exclusão e desrespeito ao direito humano à educação³³.

³¹ Essas informações, relativas à nossa temática, como entrevistas, documentos escritos, fotos, foram colhidas nos arquivos das Pesquisas de Iniciação Científica de Carvalho (2012-2013; 2013-2014, UFPB). Em seus relatos, alguns entrevistados registraram violações a direitos.

³² Essas entrevistas já foram realizadas pelos Projetos de Iniciação Científica (2012-2013; 2013-2014 UFPB), *Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL: quando o testemunho refaz a história (1967-1985) / Reconstituindo as memórias educacionais do MOBRAL: 1967-1985 (2012-2013)* e *Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL: Entre Memória História e Esquecimento / quando o testemunho refaz a história (1967-1985) / Relendo a história e as memórias educacionais do MOBRAL: 1967-1985 (2013-2014)*, todos sob a orientação/coordenação da Prof.^a Dr.^a Maria Elizete Guimarães Carvalho.

Como enfatiza Pérez (2003, p. 5):

Rememorar é um ato político. Nos fragmentos da memória encontramos atravessamentos históricos e culturais, fios e franjas que compõem o tecido social, o que nos permite ressignificar o trabalho com a memória como uma prática de resistência. [...] São nas ausências, vazios e silêncios, produzidos pelas múltiplas formas de dominação, que se produzem as múltiplas formas de resistência [...] que, fundadas no inconformismo e na indignação perante o que existe, expressam as lutas dos diferentes agentes (pessoas e grupos) pela superação e transformação de suas condições de existência.

Rememorar esse fato educacional é corroborar o esclarecimento das violações/exclusões dos direitos fundamentais, para que a educação não reproduza exemplos como os de “Auschwitz³⁴”, onde a educação foi usada como mecanismo de tortura e desrespeito à dignidade da pessoa humana. Seguindo os ensinamentos de Adorno (apud WERLANG, 2009, p. 23), a educação deve ser concebida como um processo de desbarbarização, conduzindo o sujeito para a emancipação social.

Assim, ao reconstituirmos a memória não oficial/não legitimada desse fato educacional, trabalhamos para evitar que a memória desse Movimento Educacional se perca no silêncio e no esquecimento. É o que nos lembra Teles (2010, p. 289), quando diz que “a perda na recordação do passado traz como consequência a privação de um importante aspecto da vida: a profundidade da existência, a qual somente pode ser alcançada através da memória”.

Ora, rememorar a política educacional traçada pelo MOBRAL é relemburar aspectos da conjuntura que o produziu, o regime repressor da Ditadura, para perceber, com essa “recordação”, as privações da liberdade de pensamento e questionamento social, de forma que estas não mais se repitam.

O contato com essas memórias significa, também, a contribuição para a elaboração de políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), capazes de “garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia” (BRASIL, 2007, p. 31), perspectivas essas não contempladas pela política de repressão e violência aos direitos.

³³ Fato percebido nos depoimentos dos educandos da EJA, durante as experiências nos projetos de educação em direitos humanos nas salas da EJA, desenvolvidos entre os anos de 2008 a 2013, e nas leituras realizadas acerca do tema.

³⁴ Auschwitz foi o nome escolhido para os quatro campos de concentração (1941- 1944) situados na região sul da Polônia durante a Segunda Guerra Mundial, foram construído pelos nazistas para exterminar os judeus. Segundo Adorno a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas da educação, pois nela foram realizadas as mais cruéis e desumanas experiências genéticas com seres humanos, onde utilizavam os prisioneiros judeus como cobaias.

Dessa forma, além da memória, trazemos à tona o que foi silenciado³⁵, permitindo que as vozes dos participantes do MOBRAL sejam ouvidas, seus silêncios interpretados e o direito às memórias da educação seja efetivado. É como esclarece Carvalho (2012b, p. 3): “certas temáticas foram/são muitas vezes esquecidas/escamoteadas/manipuladas, sofrendo o perigo de serem apagadas ou desaparecerem da memória coletiva, realizando-se como violência ao direito ao conhecimento e à memória educacional”. Essa amnésia social pode contribuir para o retorno/continuidade das violações/negações de direitos.

Como forma de impedir a continuidade dos parâmetros ideológicos de submissão presentes no MOBRAL, trazemos à tona as vozes dos personagens que viveram os desmandos da ditadura militar, principalmente as referentes à educação promovida para os educandos adultos.

A proposta educacional do MOBRAL estava pautada “por uma política social baseada na transferência de renda, a tecnoburocracia que preceituava o mercado de trabalho fundado na desumana exploração da mão-de-obra” (FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 348). Essa política educacional, fundamentada na Teoria do Capital Humano, tinha por objetivo desenvolver a economia e atender às necessidades do mercado de trabalho.

Em face dessa história de exclusão, a Conferência Internacional de Educação de Adultos³⁶ (CONFITEA) esclarece a importância da alfabetização de jovens e adultos:

É um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do continuum da aprendizagem. O direito a alfabetização é parte inerente do direito a educação [...] A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as

³⁵ Segundo Germano (2008, p. 320), uma das primeiras medidas adotadas pelo regime militar foi impor o silêncio, cassar a palavra dos perdedores: movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, ligas camponesas, movimento estudantil, ex-integrantes do governo deposto, parlamentares e forças políticas reformistas ou de esquerda, intelectuais antigolpistas, amplos setores vinculados ao campo da educação, como professores, estudantes e dirigentes de escolas.

³⁶ As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA) têm o objetivo de orientar a criação de documentos que tratem da problemática da educação de adultos. A I CONFITEA aconteceu em 1949, em Elsinore, na Dinamarca, em um contexto histórico marcado pelo pós-guerra e de tomadas de decisões em prol da paz. A II CONFITEA ocorreu em Montreal, no Canadá, sob a influência de um mundo em transformação na busca da aceleração do crescimento econômico e forte discussão do papel do Estado frente à educação de adultos. A III CONFITEA aconteceu em 1972, na cidade de Tóquio, no Japão, e foi a partir dela que a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida assumiu relevância e destaque no mundo inteiro, principalmente para a educação de adultos. A IV CONFITEA foi elaborada sob a temática de que “aprender é a chave do mundo”; essa afirmação orientou as discussões acerca da educação de adultos em Paris, França, no ano de 1985. A V CONFITEA aconteceu na Alemanha, na cidade de Hamburgo, em 1997; sua temática apontava que a aprendizagem de adultos é um direito e que ao Estado caberia sua garantia e efetivação. Em 2003 foi realizada a VI CONFITEA, na qual os Estados-membros da UNESCO foram convocados a reexaminarem os compromissos firmados na V CONFITEA para a educação de jovens e adultos.

complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade. (UNESCO/ VI CONFITEA, 2010, p. 7).

A CONFITEA amplia o marco conceitual do direito à educação de adultos, reconhecendo-a como processo de aprendizagem que acompanha o adulto ao longo de sua vida, tendo como eixos norteadores os pilares da educação para o século XXI³⁷ e perpassando também pelas aprendizagens formal, não formal e informal.

Esses princípios também fazem parte dos pilares do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), direcionado por três grandezas: *conhecimentos e habilidades; valores e atitudes; e ações*. Estas configuram expectativas atuais direcionadoras da educação de adultos; uma educação que considera a aprendizagem ao longo da vida, em que o indivíduo, mesmo tendo passado da idade legalmente instituída, poderá alfabetizar-se no futuro; uma educação fundamentada na crítica, no questionamento e no empoderamento. São propostas de uma educação/alfabetização ausente na política educacional do MOBRAL, que não negou a história da pressão e barbárie vivida no regime ditatorial.

2.2 Educar para o nunca mais: “romper o silêncio e a impunidade”

Durante o regime ditatorial, a educação foi mais um instrumento de manipulação em prol dos preceitos tecnicistas de desenvolvimento econômico e para atender aos objetivos tecnocráticos. Nas palavras de Pablo Gentili (1998, p. 104), “a educação está submetida a uma visão de mundo nitidamente economicista. A rigor, a educação passa a (co)existir para suprir os vácuos do mercado, preparando mão de obra”.

Assim, a educação instituída pelo regime, com suas reformas educacionais³⁸, dentre as quais estava o MOBRAL, aprisionou a capacidade de sentir o mundo, pensar a vida e agir diante das problemáticas. Educar era sinônimo de obediência às normas impostas pela economia e preparação de mão de obra barata e capacitada para abastecer o mercado.

Diante dessa compreensão, assim como as mortes e os desaparecimentos forçados promovidos pela ditadura não devem se repetir, as experiências educacionais que violaram a liberdade de pensamento, de criticidade e de mobilização da sociedade brasileira também não

³⁷ Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.

³⁸ Reforma Universitária, instaurada pela Lei nº 5.540/68; Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/71; e implantação do MOBRAL, Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

devem ser retomadas, ou seja, devem ser lembradas enquanto experiências de *educar para o nunca mais*.

Assim, após anos de resistência³⁹ reprimida por um governo autoritário, e violento, chegou-se ao fim do regime ditatorial no Brasil. Nesse momento de redemocratização, foi promulgada a Constituição Brasileira de 1988 e, com ela, vieram os direitos fundamentais.

Tal fase encontrou, nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a possibilidade de recomeço quando a Constituição Federal incluiu o valor da dignidade humana no rol de *status* jurídico, dedicando o artigo 5º para prover à sociedade os Direitos e Garantias Fundamentais propulsores de uma vida com dignidade: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, [...]” (ANGHER, 2008, p. 35).

No entanto, diante dos danos e violações vivenciados durante os vinte e um anos de regime autoritário, a dignidade humana do povo brasileiro fora comprometida e necessitava de reparos. Buscando tal reparação, a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP), instituída pela Lei nº 9.140/95, de dezembro de 1995, luta pelo direito à memória, à verdade e à justiça sobre os mortos e desaparecidos desse momento.

Nesse embate, por verdade e justiça, familiares e sociedade requisitaram o Direito à Memória e à Verdade sobre o que de fato teria acontecido com seus desaparecidos. Por ser “a memória um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e da sociedade de hoje” (LE GOFF, 1994, p. 476). Uma luta envolvida por rememorações diante de cada pista encontrada, por dores a cada verdade revelada, mas também pelo sentimento de reparação e promoção da justiça.

Segundo Candau (2007), “educar para o nunca mais” envolve a retomada de experiências de Educação promovidas em contextos ditatoriais, de forma que as violações e/ou limitações submetidas à educação nesse período nunca mais sejam retomadas, pois

Um dos componentes fundamentais desse processo democrático se relaciona ao “educar para o nunca mais”, para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nosso país. (CANDAU, 2007, p. 405).

³⁹Conforme Miranda (2006, p. 65), “Durante o regime militar, foram muitos os ativistas políticos que viveram, resistiram e sofreram arbitrariedades, torturas, execuções e desaparecimentos forçados”.

Diante da compreensão de uma educação para o nunca mais, (re)conhecer projetos educacionais violadores constitui um direcionamento à ruptura com o modelo educacional autoritário. Situação que implica um movimento de reconstituição das memórias da educação desse momento, tanto para impedir desmemórias⁴⁰ quanto para não repetir violações.

Nesse sentido, compreendemos o MOBRAL como projeto autoritário e violador de direitos, um exemplo desse modelo de “educar para o nunca mais”, uma proposta educacional limitadora do diálogo com a realidade contextual que restringiu a liberdade de expressão e atuação social.

Ora, o MOBRAL, por meio do discurso de erradicação do analfabetismo e “atendimento” à demanda social por escola, teceu a proposta acrítica do ensino e aprendizagem da alfabetização elaborada pelo regime ditatorial para a população de jovens e adultos analfabetos desse momento (Figura 1).

Figura 1: O público-alvo do MOBRAL.



Fonte: Livro Soletre Brasil leia MOBRAL, 1975.

A imagem revela as características da população educacional jovem e adulta para quem o Movimento era direcionado: uma massa iletrada, de classe social baixa, sem renda suficiente para atendimento das condições mínimas de existência com dignidade. Também identificamos na imagem a presença de crianças que frequentavam as salas de aula do

⁴⁰ Para a presente pesquisa, impedir desmemórias significa travar lutas contra o esquecimento e o silêncio diante das violações de direitos cometidos à educação de adultos durante o regime militar no Brasil.

MOBRAL, e consideramos que essa presença podia ter algumas explicações, como as que seguem: os pais precisavam levá-las por não ter onde/ou com quem deixá-las, ou por acreditar que as aulas serviriam também como ambiente alfabetizador para seus filhos.

Na visão de Candau (2007, p. 399), essa população educacional jovem e adulta:

São os considerados “diferentes”, aqueles que, por suas características sociais e/ ou étnicas, por serem pessoas com necessidades especiais, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado, os “perdedores”, os “descartáveis”, que vêm, a cada dia, negando o seu “direito a ter direitos”.

Segundo Jannuzzi (1979, p. 21), “O MOBRAL sentiu a necessidade de dar continuidade ao movimento nacional de alfabetização, recorrendo, entretanto, a uma proposta pedagógica desarticulada do questionamento e mobilização presente nos movimentos educacionais anteriores”.

“A educação permanente pretendida pelo MOBRAL é, fundamentalmente, inculcação ideológica” (PAIVA, 2003, p. 357). De acordo com esse modelo educacional, a educação se apresenta como processo disciplinador e moralizador do indivíduo, o que indicaria a inadequação da pedagogia de Paulo Freire.

Assim, podemos identificar a diferenciação entre a concepção de alfabetização do MOBRAL e a proposta de alfabetização de Paulo Freire. Enquanto a Pedagogia freireana objetivava despertar nos educandos uma educação/ alfabetização politizadora e conscientizadora, como práxis social,⁴¹ a pedagogia mobralense enxergava a educação como investimento, ou seja, “a atividade de pensar proposta é direcionada para motivar e preparar o mobralense para o desenvolvimento segundo o Modelo Brasileiro em vigor no período estudado” (JANNUZZI, 1983, p. 70).

Assim, com uma proposta educacional respaldada pela Teoria do Capital Humano⁴², em que o desenvolvimento humano estava condicionado ao desenvolvimento de habilidades

⁴¹ “A educação é atividade do pensar e do agir; é o momento em que cada ser humano torna-se ser da práxis social, sujeito da reflexão e da ação. É uma pedagogia de sujeitos, sujeitos do pensar e do agir” (JANNUZZI, 1983, p.69).

⁴² De acordo com a Teoria do Capital Humano, o campo econômico/trabalho pode ter sua produtividade ampliada, se o indivíduo for qualificado para exercer determinada atividade/função, daí a importância da educação, porque aumentar a produtividade do trabalho significa aumentar o lucro. Segundo Frigotto (2006): “A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro. O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de

cognitivas, e que escamoteava a discussão/compreensão da realidade e das necessidades reais dos educandos, o MOBRAL buscou capacitar o indivíduo para as exigências de uma sociedade industrializada e tecnicista.

Vejamos o que Jannuzzi (1983, p. 65) fala sobre isso:

O processo de alfabetização passa a ser o momento em que a preocupação é com o ensinar a palavra, treinar o aluno para ler e escrever a palavra já que traz o significado adequado. A ênfase na decodificação da palavra, na aprendizagem das técnicas de ler e escrever, facilita o desenvolvimento de habilidades que permitem a apreensão de informações que fazem o alfabetizando entrar no grupo dos que participam do desenvolvimento. Esse método propõe situações de análise e de síntese relacionando-as com uma palavra que representa a realidade que deve ser alcançada, desejável, onde já estão os grupos que contribuem para o desenvolvimento.

As finalidades educativas do MOBRAL, aceleração e funcionalidade, preparavam o educando para uma função no mercado de trabalho, contribuindo, assim, para a legitimação do regime autoritário.

De acordo com Paiva (2003, p. 337), o MOBRAL

Deveria atestar às classes populares o interesse do governo pela educação do povo, devendo contribuir não apenas para o fortalecimento eleitoral do partido governista, mas também para neutralizar eventual apoio da população aos movimentos de contestação do regime, armados ou não.

Nesse sentido, ao propor a alfabetização funcional, reduzia-se a capacidade da leitura de mundo do educando jovem e adulto para a leitura de palavras descontextualizadas, de forma que alfabetizar não seria mais um ato de questionamento ou transformação da realidade, como na proposta freireana e nos Movimentos de Cultura e Educação Popular anteriores ao regime, mas, sim, um ato de neutralização e alienação da sociedade.

Diante da compreensão do MOBRAL enquanto uma política que legitimou /fortaleceu o governo ditatorial, por isso compreendida como um modelo de educar para o nunca mais, retomamos as narrativas e testemunhos de seus ex-participantes.

Esse contato com as memórias da educação de adultos, vivenciadas no período autoritário, por meio do testemunho daqueles que viveram a política de alfabetização do MOBRAL e de seus documentos legais, envolve o direito às memórias da educação, “de

determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção” (FRIGOTTO, 2006, p. 40).

forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 2012, p. 477).

Nesse sentido, de uma memória que liberta e não que aprisiona, destacamos a contribuição da memória, individual e coletiva, para o esclarecimento e (re)interpretação de fatos educacionais poucos lembrados ou não investigados, situação que pode ocasionar o risco da amnésia coletiva ou da repetição.

Diante dessas constatações, tomamos a memória enquanto um direito humano e instrumento social, capaz de fortalecer os sujeitos para relembrar o passado de violações de direitos, refletir o presente e inscrever o futuro, pois, conforme Barbosa (2007, p. 163), “é preciso combater o processo de alienação e desconhecimento do passado”, principalmente do passado autoritário.

Ante esse combate à alienação e desconhecimento do passado ditatorial, a memória, individual e coletiva, sobre as violações para com a educação de adultos, constitui uma memória significativa, de forma que

A memória de um povo se constrói com o relato particular e se estabelece com a identidade do sujeito na palavra do narrador. Todo o registro de um testemunho individual é, pois, no fundo, tomado como amostra da comunidade, apesar de a narrativa ser pessoal. (FERREIRA, 2004, p. 364).

A memória é significativa no sentido de que pode expressar lembranças, esquecimentos, silêncios, marcas, enfim, momentos históricos, sociais, pessoais, sujeitos a mutações e/ou transformações.

Para Bosi (1994, p. 406-407), a memória assume uma função social, pois “Quando relatamos nossas mais distantes lembranças, nos referimos em geral, a fatos que nos foram evocados muitas vezes por suas testemunhas. Somos de nossas recordações, apenas uma testemunha”, às quais recorremos para fortalecer ou enfraquecer os testemunhos de um evento.

Assim, uma lembrança assume a dimensão social quando desviamos o eixo de interesse da memória individual para o substrato das relações vividas em um meio que é social, cultural, econômico e político.

E nesse movimento de (re)elaboração, (re)afirmação, negação ou silenciamento, reconstituímos as memórias do MOBREAL de forma a refletir: quais testemunhos são trazidos à tona? Quais relatos são reafirmados? O que permaneceu em silêncio nas memórias dos participantes do MOBREAL?

Lembrar, esquecer, silenciar constituem atributos da memória que, ao mesmo tempo em que se relembra, ou não, também seleciona. “Isso só para dar um exemplo de como o que não foi dito, o que é silenciado constitui igualmente o sentido do que é dito. As palavras são acompanhadas de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio” (ORLANDI, 2009a, p. 84). Assim, guardar na memória ou esquecer no silêncio não é ação espontânea, mas elaboração tecida no decorrer de um determinado tempo e espaço que, discretamente, nos revela o que vale ser lembrado e/ou o que precisa ser esquecido.

Assim, o que é lembrado e o que é esquecido sobre o MOBRAL?

Aquele que lembra não é mais o que viveu. No seu relato, há reflexões, julgamento, ressignificações do fato rememorado. Ele incorporou não só o relembrado no plano da memória pessoal, mas também o que foi preservado ao nível de uma memória social partilhada, ressignificada, fruto de uma sanção e de um trabalho coletivo. Ou seja, a memória individual se mescla com a presença de uma memória social, pois aquele que lembra, rememora em um contexto dado, já marcado por um jogo de lembrar e esquecer. (PESAVENTO, 2005, p. 94).

Nessa relação entre lembrar e esquecer, os substratos individuais e coletivos formam os “quadros sociais” (HALBWACHS, 2003) que, para se compor, recorrem às imagens do passado apoiadas pelas convenções sociais, ou seja, mesmo tendo vivenciado experiências particulares, a retomada dessa memória traz em si o outro.

Dessa forma, “Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2003, p. 30). Daí que toda memória individual é também coletiva.

Diante dessa articulação entre memória individual e coletiva, buscamos interpretar os silêncios, ou seja, os não ditos, o que foi calado na subjetividade do rememorar, pois, de acordo com Orlandi (2007b), o silêncio tem significado:

Ele tem significância própria. E quando dizemos fundador estamos afirmando esse seu caráter necessário e próprio. Fundador não significa aqui “originário”, nem o lugar de sentido absoluto. Nem tampouco que haveria, no silêncio, um sentido independente, auto-suficiente, preexistente. Significa que o silêncio é a garantia do movimento de sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio. (ORLANDI, 2007b, p. 23).

O silêncio das memórias sobre o MOBRAL tem um sentido, pode significar: sentimentos de constrangimento diante da condição de pessoa analfabeta; estigma por ser

aluno do MOBRAL e com isso ser responsabilizado pelo “atraso social da época”; ou também podem ser silêncios provocados pela capacidade seletiva da memória. Vários podem ser os sentidos/significados a serem interpretados no silêncio, revelado ou escondido nos apagamentos e/ou rememorações da lembrança.

Diante dessas características, visualizamos na memória um instrumento de alerta acerca das privações de direitos e violações ocasionadas pela ditadura militar. Daí compreendermos a memória como direito humano que fortalece as sociedades democráticas, e seu esquecimento serve de perpetuação/repetição dos atos de violência e desrespeito a todos os seres humanos.

Nesse sentido, trazer à tona as memórias do MOBRAL enquanto memória de “educar para o nunca mais” significa impedir a desmemória das gerações. Ter acesso às memórias do MOBRAL significa o contato com as diversas versões do que foi a Ditadura Civil-Militar no Brasil, posto que, além de seletiva, a memória também é subjetiva. E o encontro com os diversos olhares pressupõe a possibilidade de muitas versões sobre a memória histórica e social desse movimento.

Esperamos assim, contribuir para que as futuras gerações não cometam os erros de pedir a volta do Regime Militar, por desconhecer o passado, como vimos nas manifestações⁴³ que aconteceram em junho de 2013, 2014 e 2015, onde alguns indivíduos jovens e adultos pediram a volta da Ditadura Militar no Brasil.

Figura 2: Jovens pedem a volta da Ditadura Civil-Militar no Brasil.



Fonte: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/03/imagens-constrangedoras-das-manifestacoes-de-domingo.html>

⁴³ As manifestações que aconteceram em junho de 2013 foram motivadas pelo aumento nas tarifas do metrô, dos ônibus e dos trens.

Durantes as manifestações, observamos o pedido da intervenção militar no Brasil como mecanismo capaz de trazer a ordem e o progresso para o país. Entendemos, então, como é urgente e necessário um trabalho feito em prol de reconstituir as memórias do que realmente aconteceu no país durante o Regime Militar, como tentativa de contribuir para que esses jovens, que reivindicam a intervenção militar, substituam a “consciência ingênua” pela “curiosidade exigente” discutida por Freire (2013), se tornando sujeitos capazes de (re)ler o mundo com rigor, indo além do conhecimento opinativo. Pois, “quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (FREIRE, 2013, p. 137).

Ora, reconstituir as memórias da educação de adultos desenvolvida durante a ditadura civil-militar, por meio de documentos e narrativas dos ex-participantes do MOBREAL, é atitude indispensável para a promoção do desenvolvimento da consciência histórica de uma sociedade que precisa conhecer seu passado, para, a partir desse reconhecimento, reescrever as rotas que serão percorridas pelas novas gerações, ponto de partida e de chegada em uma Educação em Direitos Humanos.

Configurado nas tessituras de um momento violador de direitos, o MOBREAL efetivou-se enquanto política educacional forjada para a educação de adultos naquele período. Daí as memórias desse Movimento serem parte integrante da atual necessidade que temos de preservar a história, bem como a memória de projetos educacionais forjados no contexto da ditadura militar.

Diante dessa necessidade de preservação das memórias da educação do momento autoritário, a reconstituição das memórias do MOBREAL encontra-se fundada na verdade e na justiça, uma ação em prol da memória social, pois conhecer e questionar o passado é também um ato de empoderar-se socialmente.

Com essa proposta de reconstituição das memórias da educação para experiências de “educar para o nunca mais”, compreendemos que o direito à memória é, em sua essência, uma proposta potencializadora da libertação e emancipação do indivíduo. O caráter emancipador dessa educação capaz de libertar os sujeitos envolvidos nesse processo encontra, nas ideias de Freire (2005, p. 58), seus fundamentos, pois “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Dessa forma, o ser humano só pode libertar-se a partir da sua busca pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por essa libertação (FREIRE, 2005). Liberdade que

não se constitui um ato de doação, mas construção de um olhar crítico e, ao mesmo tempo, sensível, diante das experiências violadoras da cidadania que marcaram a educação de adultos nos anos ditatoriais.

“Ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 2013, p. 25). E o modelo educacional do MOBRAL pretendia moldar o sujeito na medida em que tolhia as suas potencialidades, restringindo-o a refém de uma pedagogia do medo, medo de ser sujeito ativo da sua história, de reivindicar, questionar sua precária condição de existência e de não poder mais dialogar sobre o mundo e com o mundo.

3 MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: FALAS EM MOVIMENTO

3.1 Capturando a espiritualidade da década de 1960: contexto histórico dos movimentos de resistência na educação

Por que precisamos rememorar o passado sob a luz dos Direitos Humanos? Relembrar as memórias da educação implica um movimento de “reparação, justiça e verdade”, no sentido de fazer conhecer às gerações futuras o modelo autoritário a que foi submetida a educação durante a ditadura militar. “Isto porque as violações aos direitos humanos não se restringiram às instituições políticas, mas muito além, atingiram os indivíduos e alteraram significativamente a subjetividade destas sociedades” (TELES, 2010, p. 287).

Assim, reconstituir as memórias da educação do momento autoritário da ditadura militar implica um movimento de “reparação, justiça e verdade”, no sentido de fazer com que as gerações futuras (re)conheçam o modelo autoritário a que foi submetida a educação brasileira desse período e lutem para que nunca mais aconteça.

Esse movimento de “reparação, justiça e verdade” faz parte da cultura dos Direitos Humanos de elaborar sua práxis a partir da história de vitimização e violação da população oprimida, dessa forma, o trabalho da “educação em direitos humanos precisa começar pela preparação de uma história mundial das lutas populares por direitos e contra a injustiça e a tirania” (BAXI, 2007, p. 228).

Por essas motivações, de uma memória que é direito, justiça e verdade, faz-se necessário relembrar as memórias da educação com as lentes dos Direitos Humanos. E com esse olhar, (re)interpretar a “dor”, os “silêncios”, os “discursos” e as “práticas” das experiências educacionais promovidas na e pela ditadura civil-militar de 1964, enquanto modelos de *educar para o nunca mais*.

Para Candau (2007, p. 405), “educar para o nunca mais significa” é “romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nosso país”, de forma que, nesse “retorno ao passado”, para compreendê-lo e/ou interpretá-lo, a identidade dos partícipes da política educacional do MOBRL seja fortalecida enquanto uma experiência de *educar para o nunca mais*.

Essa perspectiva de *educar para o nunca mais* pode ser considerada como uma interface da Educação em Direitos Humanos, pois, além de fortalecer a identidade de um grupo (nesse caso os ex-participantes do MOBRL), promove o desenvolvimento da consciência histórica de uma sociedade que precisa conhecer seu passado. Diante do direito à

memória das violências oriundas da ditadura civil-militar no Brasil, destacamos a importância de trazer os aspectos positivos da educação brasileira no período que antecede o Golpe de 1964, pois as lembranças desses movimentos:

Eram alimentadas pelo sonho de um projeto coletivo maior, pelo qual a sociedade seria organizada em outras bases, com igualdade de condições para seus membros, quando algumas ilusões anteriores deveriam ser quebradas em nome do sonho revolucionário, do sonho coletivo. (VASCONCELOS, 1998, p. 50)

Segundo Carvalho (2015), a década de 1960 “testemunhou um conjunto de experiências educacionais de caráter popular que se opunha ao sistema regular desenvolvido nas escolas públicas, buscando a erradicação do analfabetismo e o desenvolvimento da consciência social e política dos setores populares”. De forma mais específica, as experiências dos Movimentos de Educação Popular. Góes (1991) compara a surgimento dos movimentos do início dos anos de 1960 a uma lenta gestação, que contou com a participação do Governo, de grupos de esquerda marxista e da Igreja Católica.

Diante desse contexto de envolvimento e mobilização social, destacamos alguns dos movimentos educacionais mais expressivos, que tiveram por base ideológica os princípios de uma educação cidadã: o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP); a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, realizada na cidade de Natal/RN; as 40 Horas de Angicos, experiência orientada por Paulo Freire na cidade interiorana de Angicos/RN; o Movimento de Educação de Base (MEB), entre outros. São esses movimentos, desenvolvidos no início dos anos 1960, que antecedem a criação do MOBREAL e que só podem ser compreendidos no âmbito da efervescência cultural e política que marcou esse período.

Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP): saber popular e protagonismo social em evidência

O Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP) surgiu na década de 1960, durante a presidência de João Goulart e a gestão municipal de Miguel Arraes, com o objetivo de transformar a educação do país. Sua proposta era realizar uma reformulação na maneira de alfabetizar/escolarizar as crianças e os adultos.

O MCP contou com a participação dos intelectuais pernambucanos. Pensava a educação a partir da realidade social. Seu objetivo maior era elevar o nível cultural do povo e

sua ação educacional adquiriu a forma de mecanismo de contribuição de base popular contra o subdesenvolvimento do Brasil.

O cerne da proposta educacional do MCP esteve alicerçado nos meios informais de se fazer educação, rompendo com a teoria tradicional da educação. De forma articulada às associações de bairros, centros esportivos e recreativos, buscou locais de se fazer cultura: parques, auditório de teatros, bibliotecas, cineclube, entre outros espaços onde a cultura popular se fizesse presente.

Conforme nos relata Góes (1991, p. 40):

Para atingir esses objetivos, o MCP, em 1963, recomendava o predomínio de atividades que se caracterizassem: a) pela oferta de assessoramento a esforços criadores de cultura desenvolvidos pelos núcleos de cultura das próprias organizações populares; b) pela aplicação das várias modalidades de incentivos ao surgimento, ao florescimento e à multiplicação de tais fontes produtoras de cultura popular; c) pela criação de mecanismos de estímulos e de coordenação capazes de criar interdependências e ajudas mútuas entre as diversas organizações nos seus diversos níveis de existência social, facilitando desse modo que as deficiências de umas sejam completadas pelas potencialidades de outras e permitindo, em última análise, que as mais atrasadas encontrem condições favoráveis para ascender ao nível das mais adiantadas.

Ao absorver as ideias do Sistema Paulo Freire de educação para adultos, o MCP aprimorou sua proposta educacional. Essa nova proposta, que instigava a população a fazer parte da política do país, suscitou conflitos com os setores conservadores da época.

Assim, a classe dominante percebeu que as camadas populares organizadas adquiriam forças, sobretudo por intermédio da conscientização política, em busca de suas reivindicações, e passou a criticar o MCP, considerando-o subversivo e divulgador das ideias comunistas.

Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler: pelo direito de todos à educação

O surgimento da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler está diretamente ligado ao resultado das eleições para governo municipal ocorrido em 1960, que elegeu Djalma Maranhão para prefeito da Cidade de Natal.

O então eleito prefeito Djalma Maranhão buscou desenvolver uma prática política voltada para os interesses dos setores populares. Atendendo aos preceitos populares, ele escolheu a educação e a cultura como meta número um de seu governo. Carvalho (2015) enfatiza que “no início da década de sessenta o processo educativo em Natal apresentava resultados desesperadores, pois, enquanto a população crescera consideravelmente, o número

de escolas públicas primárias regredira, limitando as chances das populações carentes de ter a frequentarem a escola”.

Diante desse diagnóstico social, em 1961, o Governo Municipal de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, iniciou a campanha de alfabetização de adultos denominada “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, orientada pela concepção pedagógica de Paulo Freire. Essa campanha representa a força do povo nordestino que, mesmo com os pés descalços e esquecido pelo Estado, não se deixou mergulhar no conformismo, pelo contrário, reivindicou o direito humano à educação, de forma que “de agora em diante educação não era mais privilégio, pois todos teriam acesso à escola, sem fardas, com qualquer roupa e até mesmo sem calçados” (GERMANO, 1989, p. 102).

40 Horas de Angicos: quando a leitura de mundo antecede a leitura da palavra

Em 1963, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, foi desenvolvida a primeira experiência sistematizada de alfabetização de adultos baseada nas concepções epistemológicas, filosóficas e educacionais de Paulo Freire. A princípio foi um projeto piloto, cujo foco principal era alfabetizar jovens e adultos em quarenta horas para posteriormente alfabetizar cerca de cem mil adultos em um período de três anos.

De acordo com Paiva:

Trata-se de um experimento localizado, dentro das previsões do Plano Estadual de Educação, tendo como núcleo experimental a cidade de Angicos. Foi estruturado por iniciativa do governo estadual do Rio Grande do Norte, em convênio com a Superintendência para o desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e United States Agency for International Development (USAID). (PAIVA, 2006, p. 12)

Com base nesse experimento, foi desenvolvido o programa de alfabetização de adultos baseado na pedagogia de Paulo Freire, no qual as aulas eram ministradas a partir da realidade de vida dos educandos, assim, a leitura da palavra estava em articulação com a leitura de mundo de cada participante.

Viver é lutar: o Movimento de Educação de Base (MEB)

Em meados dos anos de 1940, as organizações sociais buscavam melhorias para os menos favorecidos com iniciativas populares, de forma que, ao final dos anos de 1950, a

Igreja Católica iniciou, em Sergipe e no Rio Grande do Norte, um projeto de educação popular por meio da radiofonia.

Surgia, então, o embrião do Movimento de Educação de Base, com o Decreto nº 50.370/61, que tratava da parceria do Governo Federal e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Para Alves (apud KOLLING, [s.d.], p. 48), essa parceria foi encarada pelo Presidente Jânio Quadros por duas vantagens: “agradar aos bispos, o que estava em conformidade ao seu lado tradicionalista e conservador, e apropriar-se de um instrumento no terreno politicamente virgem do campesinato nordestino”.

O MEB apresentava-se como um importante e econômico instrumento educacional, tendo em vista que era preciso, apenas, um monitor (voluntário), um espaço e um rádio transistorizado. As aulas eram transmitidas por uma sede, em que se reuniam “leigos da igreja”, pois o movimento recebeu alguns funcionários do Governo para contribuir pedagogicamente. A partir dessa parceria, seus objetivos foram redefinidos para além da catequese e do ler, escrever e contar; aprimorou-se para a valorização de um povo outrora visto como massa e atraso da sociedade, mas agora concebido como povo que deveria lutar por melhores condições de vida.

Kolling ([s.d.], p. 98) apresenta que o MEB, entre os anos 1961 a 1966, manteve-se fiel ao pensamento que o inspirou na redefinição dos seus objetivos: “viver em função de uma realidade nacional que necessita de transformações urgentes”. Diante de tais orientações, o movimento começou a incomodar burgueses, bispos conservadores, donos de terra, militares e, fervorosamente, o capitalismo, que buscava se consolidar por meio da Guerra Fria e não permitir que os ideais comunistas/socialistas se consolidassem nas sociedades ditas capitalistas.

Com o golpe civil-militar, alguns bispos assumiram a reestruturação do movimento, e assim ocorreu a reorientação de seus ideais, visando bem mais à humanização do que à politização. As retaliações foram as principais causas que influenciaram nessa reestruturação, tendo em vista que os recursos foram cortados, o MEB foi acusado de comunista, os materiais didáticos foram recolhidos por serem vistos como subversivos ao Governo, o horário nobre das aulas radiofônicas foi substituído pela Voz do Brasil, entre outras represálias.

CEPLAR: Campanha de Educação Popular na Paraíba

A União: Dentro de mais alguns dias, estará sendo lançado, em João Pessoa, com apoio decidido de amplos setores da opinião pública paraibana, o Movimento de Cultura Popular, já lançado em Recife, com ótimos resultados. O grupo de interessados paraibanos, responsável pelo Movimento está em João Pessoa desde ontem vindo de Recife, onde se submeteu a estágio especial na Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). (PORTO; LAGE, 1995, p. 29).

Assim nascia a Campanha de Educação Popular no Estado da Paraíba, desenvolvendo-se de 1962 até 1964. Também orientada pelo Sistema Paulo Freire de Educação para Adultos, sua atuação iniciou, na capital João Pessoa, por um grupo de universitários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Católica da Paraíba, incentivados pelos movimentos políticos, sociais e culturais da época, e obteve o apoio do Governo Estadual e da Diocese da Paraíba.

Essa campanha propunha desenvolver uma ação educativa junto com as camadas desfavorecidas, partindo do “princípio de que o povo tem um saber, tem um potencial a serem aproveitados e desenvolvidos” (PORTO; LAGE, 1995, p. 31). Buscando despertar esse potencial, elevando o nível cultural e intelectual dos participantes, utilizava a realidade brasileira, principalmente a nordestina, como tema principal nos círculos de cultura. Como os movimentos anteriores, seu objetivo era alfabetizar por meio da conscientização das massas. A campanha foi extinta em 1964, pelo Golpe Militar, por seu método ter sido considerado subversivo e comunista.

Com todos os movimentos extintos (com exceção do MEB), o povo sente-se violado em seu direito e exige escolas. Em 1967, a Lei que cria o MOBREAL é promulgada, criando um “movimento” educacional para dar continuidade à educação de adultos. Com isso, a ditadura se legitimava junto às massas e a educação de adultos excluía de seus princípios a conscientização e a criticidade.

3.2 Um olhar sobre as Memórias da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a fragilidade histórica que envolve o direito dos educandos da EJA de se educarem e de serem educados

Resultante do *não direito* de todos à educação, o analfabetismo na idade adulta reflete a fragilidade para com o direito educacional que marcou a educação brasileira⁴⁴ desde o período colonial, pois a existência de salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atualmente, pressupõe que, em algum momento/fase da vida, o direito de educar-se e de ser educado foi negligenciado e/ou impedido.

Fruto desse processo de exclusão do direito à educação escolar, o educando jovem e adulto passa a ser responsabilizado pelo atraso da sociedade, pois representa a parte da população “improdutiva”, no sentido político, uma vez que, até início dos anos de 1960, apenas as pessoas alfabetizadas podiam votar; e também no sentido econômico, tendo em vista que ler e escrever eram condições *sine qua non* para o acesso ao mercado de trabalho em vias de expansão desde os anos de 1950.

Nesse contexto, as questões educacionais estavam voltadas para a erradicação do analfabetismo e a consagração da educação como instrumento de ascensão social, resultando que as demandas educacionais situavam-se em uma perspectiva econômica.

⁴⁴ De acordo com Barbosa (2014, p. 25), “A educação dos adultos nasceu no Brasil, juntamente com a educação elementar comum, através do ensino das crianças os jesuítas buscavam atingir seus pais” (PAIVA, 1973, p. 165). Porém o aprendizado do ler e escrever não constituía a finalidade da educação colonial, pois “as atividades econômicas coloniais não exigiam o estabelecimento de escolas para a população adulta, composta de portugueses e seus descendentes e ainda menos para a população escrava” (PAIVA, 1973, p. 165). O Período Imperial, a partir de 1822, possibilitou um direcionamento à instrução elementar, em que a Constituição de 1824 garantia o “direito à instrução primária e gratuita a todos os cidadãos livres”, muito embora aqueles que não eram livres foram *legalmente* impedidos do acesso a esse direito, como exemplo os escravos, o que revela a dualidade educacional da época. Mesmo quando o Decreto de Lei de 15 de outubro de 1827, em cumprimento à Constituição do Império brasileiro, tornou obrigatória a instalação de escolas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império brasileiro, promovendo o direito à instrução pública, não significou a garantia de acesso e condições para os adultos excluídos da educação, considerando que, mesmo existindo a garantia legal do ensino elementar, o acesso a este era restrito, tendo em vista que as condições para a implantação de uma rede escolar específica para os adultos inexistiam. No Brasil República, a educação passou por diversas reformas a contar da Constituição Republicana de 1891, em que, alvo de diversos olhares, a educação foi compreendida como redentora e solução de todos os problemas sociais, especificamente a partir dos anos vinte, quando surgiu o “entusiasmo pela educação”. No entanto, para os interesses da burguesia dominante, a defesa de uma escola para os jovens e adultos era inconveniente, pois, mesmo sendo interessante para a burguesia nacional ser favorável à escolarização para todos, a disparidade entre os textos legais e a realidade educacional era notória. Durante o Estado Novo, 1937-1945, as Leis Orgânicas e a Carta Constitucional de 1937 anunciaram uma série de diferenças em relação à Constituição anterior, de 1934; entre os pontos principais tivemos a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, expresso em seu artigo 129; e a postura descompromissada do Estado quanto ao dever de manter e expandir o ensino público ao assumir, em seu artigo 125, a função subsidiária em relação ao ensino. Configurava-se, assim, a educação dualista: de um lado, as escolas profissionalizantes destinadas às classes menos favorecidas; e, de outro, as escolas públicas e privadas voltadas às classes dominantes. E as pessoas excluídas desse processo educacional e que se tornaram jovens, adultos e idosos “iletrados”, “analfabetos”?

O processo de industrialização, o aumento migratório da população da zona rural para os centros urbanos e a chegada de imigrantes estrangeiros inauguraram um novo ciclo na economia nacional. Então, de uma sociedade fundamentada na economia agrária exportadora, passamos para uma sociedade semi-industrial, trazendo novas oportunidades educativas e de trabalho para a população, pois onde “se desenvolvem relações capitalistas nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho” (ROMANELLI, 1983, p. 59).

Assim, estar alfabetizado adquiriria status de relevância, visto que “o analfabetismo passa a se constituir um problema, porque as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração em tal contexto social” (RIBEIRO, 2007, p. 82).

Com o final da Segunda Guerra Mundial e com a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a educação passa a ser entendida como um direito de todos, independentemente das condições econômicas, do mercado de trabalho, de faixa etária e/ou condição social. Esse fato desperta na UNESCO (1946) o interesse em pesquisar/incentivar propostas voltada para a educação de jovens e adultos, dando origem a campanhas e movimentos educacionais para adultos analfabetos.

Dessa forma, aconteceram campanhas educacionais voltadas para as pessoas adultas. Dentre elas, destacamos: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (1947) e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) (1958). Movimentos e Programas também foram criados com o objetivo de solucionar o problema, tais como: Movimentos de Cultura e Educação Popular (1960), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (1970), Fundação Educar (1985), Programa Alfabetização Solidária (PAS) (1997), Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (2003).

Essas campanhas foram “patrocinadas pelo estado burguês, num momento em que o pacto de classes, muito próprio do populismo, pendia francamente para o lado, mais forte da aliança, ou seja, para a burguesia” (GERMANO, 1989, p. 20).

Depois do fracasso da CEAA, houve o II Congresso Nacional de Educação de Adultos

como tentativa de uma revisão conjunta dos profissionais da educação daquilo que se fizera no país nessa matéria e de busca de soluções mais adequadas para o problema. Seu objetivo seria o estudo do problema da educação dos adultos em seus múltiplos aspectos, visando o seu aperfeiçoamento. Tratariam os congressistas de dar um balanço nas realizações brasileiras bem como de estudar as finalidades, formas e aspectos sociais da educação dos adultos, seus problemas de organização e administração, além dos métodos e processos pedagógicos mais adequados a esse tipo de educação. (PAIVA, 2013, p. 234-235).

Para contestar o caráter pejorativo que envolvia os educandos jovens e adultos, a metodologia até então empregada e o caráter superficial da aprendizagem, surgem as ideias freireanas⁴⁵. Freire criticava a prática pedagógica tradicional desenvolvida por essas campanhas por considerá-la vazia e longe da realidade social brasileira, além de possuir uma postura “autoritária, rigidamente centralizadora e avessa a qualquer modalidade de diálogo e participação, por sua orientação assistencialista, e também pela extrema passividade alimentada na ausência do debate” (BEISIEGEL, 2008, p. 127).

Para Freire, alfabetização e conscientização caminham juntas, “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1967a, p. 12). A educação não é um ato neutro, é um ato político. A proposta de alfabetização desenvolvida por ele dispensava o uso das cartilhas, se iniciava a partir da pesquisa ao universo vocabular, realizada junto aos educandos, com conversas informais nas quais eram selecionadas as palavras geradoras⁴⁶, que correspondiam à realidade social do grupo. Em seguida, eram realizados os Círculos de Cultura, promovidos com o intuito de discutir o significado político-social da palavra alfabetizadora.

Os Círculos de Cultura consistiam em momentos de politização, cujo objetivo era promover a conscientização acerca dos problemas sociais, oferecendo ao educando instrumentos para o processo de resistência, contra o domínio hegemônico.

Para Paulo Freire a sociedade tradicional brasileira “fechada”, se havia rachado e entrara em Trânsito, ou seja, chegara o momento de sua passagem para uma sociedade “aberta”, democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se nele criticamente, querendo participar e decidir, abandonando a condição de “objeto” e passando a ser “sujeito” da história. A acomodação e a massificação eram substituídas pela liberdade e pela crítica na luta do homem pela sua humanização. (PAIVA, 2003, p. 279).

De acordo com Freire, uma sociedade em processo de transição não poderia permanecer com uma educação que depositava no sujeito a condição de passividade/conformismo. Era chegado o momento de romper com o passado de subordinação e buscar soluções para os problemas das populações oprimidas. Assim, Freire propunha alfabetizar a

⁴⁵ As ideias freireanas estavam em consonância com a mobilização social do início dos anos 1960. Nesse contexto, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), outorgada em 1961, que apontou uma “atenção aos alunos jovens e adultos com o direito às classes especiais e aos Cursos Supletivos”, e que, em paralelo ao Plano Nacional de Educação (1963), norteado pelos princípios freireanos, alavancou o interesse pela Educação de Adultos.

⁴⁶ Eram selecionadas palavras simples, mas de grande valor social e político, que receberam a denominação de palavras geradoras; depois de identificadas, as palavras geradoras passavam a ser estudadas por meio da divisão silábica.

partir do entendimento da proposta democrática, percebendo o educando como sujeito do processo democrático.

Mas o que caracteriza a perspectiva de educação/alfabetização proposta por Freire como libertadora? Ora, a pedagogia freireana está fundamentada na visão de liberdade como concepção pedagógica capaz de atribuir sentido a uma prática educativa que propõe alfabetizar a partir da conscientização, ou seja, a partir da leitura da realidade. Como percebemos nas memórias do ex-educando Antônio Ferreira, que participou da experiência educacional 40 horas de Angicos:

Senhor Presidente da República, Senhor Governador Aluizio Alves e todos, autoridades que estão presentes; meus professores e minhas professoras e todos os colegas.

Em outra hora, há poucos dias, ninguém não sabia ler, não sabia de letras algumas, como eu era um que não sabia; só sabia o que era o “O”, que era que nem a boca da panela, ou o “A” que era que nem um ganchinho de pau. E hoje em dia, graças a Deus e os meus professores, já assino o meu nome e leio algumas coisas, graças a Deus.

Tanto que fiquei bastante satisfeito com o alfabetismo que fez a nós aprendermos. Eu, já com a idade avançada, com 51 anos, mas graças a Deus tenho a inteligência e já vou escrevendo qualquer coisa. Hoje mesmo, já fiz uma cartinha pra o Sr. Presidente da República, dizendo algumas coisas.

E do mais que peço a sua majestade que é a pessoa maior que nos enxergamos no Brasil, é o Presidente da República, qualquer coisa, ouviu, peço que continue o curso de aula para nós todos, não tão somente no Rio Grande do Norte como em todos os lugares por aí que tem necessidade, de milhares e milhares que não sabem as primeiras letras do alfabeto; são pessoas que têm necessidade, para melhorar a situação do Brasil, para mais tarde servir mesmo para o Senhor Presidente da República, para o Governador do Estado e para nós todos.

Tanto eu fiquei muito satisfeito e mais satisfeito ficarei continuando, a escola. Naquele tempo anterior veio o Presidente Getúlio Vargas, matar a fome do pessoal, a fome da barriga – que é uma doença fácil de curar. Agora, na época atual, veio o nosso Presidente João Goulart matar a precisão da cabeça que o pessoal todo tem necessidade de aprender.

Tem muita necessidade das coisas que nós não sabia, e que hoje estamos sabendo. (GADOTTI, 2014, p. 42).

A preocupação de Paulo Freire era promover uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política, capaz de desenvolver um processo educacional libertador e transformador, afastando qualquer hipótese de uma alfabetização mecânica descomprometida com a realidade do povo.

O comprometimento do processo educacional freireano fica claro quando analisamos o discurso desse ex- participante, pois, ao reivindicar a continuidade da campanha, demonstra sua consciência política diante do direito à educação. E assim, coloca-se enquanto “sujeito da

sua própria história” (FREIRE, 1980, p. 9), que reconhece na educação a possibilidade de libertação das mordidas que o impediu de reivindicar seus direitos.

Podemos dizer que esse ex-participante rompeu com a cultura do silêncio, que entre o dito e o não dito desenrolou-se todo um espaço de interpretações no qual o sujeito se moveu (ORLANDI, 2009a, p.85) e exerceu sua consciência crítica diante da realidade. “Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na sua história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26).

Outro ponto de destaque na fala do participante é quando argumenta sobre a necessidade de matar a fome do conhecimento. Depois das aulas de politização promovidas pelo projeto, os educandos percebem que se torna mais urgente matar a “fome da cabeça” do que “matar a fome da barriga”, porque a “fome da barriga” é um processo contínuo, quando saciada seu retorno é certo; mas quando a “fome da cabeça” é saciada, ela transforma o indivíduo em um ser questionador e problematizador, sujeito do seu processo alfabetizador e que interage, de forma dialógica, com o seu meio social.

Dessa forma, “quanto mais conscientizados nos tornamos mais capacitados para ser anunciadores e denunciadores” (FREIRE, 1980, p. 26), dos casos de desrespeito aos Direitos Humanos.

Em contrapartida, no final dos anos 1960, o setor educacional foi surpreendido com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), regido pelos ideais controladores do Regime Militar. O MOBRAL nasceu como resposta às reivindicações da população adulta ao direito à educação. É importante destacar que o governo militar se apropriou da ideia do termo “movimento” para introjetar, no imaginário popular, que o MOBRAL foi um movimento criado com o povo e para o povo.

O termo “movimento”, fortemente utilizado durante as Campanhas de Cultura e Educação Popular (1960), foi apropriado pelo governo ditatorial ao criar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Por meio da palavra “movimento”⁴⁷, o regime quis despertar na população a ideia de que o MOBRAL havia nascido dos anseios e da vontade do povo, que clamava pelo direito à educação, invertendo, assim, seu significado de fermentação política.

⁴⁷ A palavra “movimento”, de acordo com o dicionário on-line de português (2015), vem do latim *movere* e significa colocar em marcha, mover, fazer deslocar-se; Circulação, agitação produzida por uma multidão que se move em diferentes sentidos; Agitação, fermentação política. Adquiriu sentido político, e de grupo, na primeira metade do século XIX, diante das primeiras mobilizações sociais e políticas das classes menos favorecidas.

Tal expressão representou a organização e a mobilização social, com as discussões em torno dos direitos e da luta em prol da liberdade despertados nos movimentos populares anteriores ao regime. O MOBRAL se apropriou da representação de movimento enquanto mobilização e inverteu totalmente o seu significado político-social. No contexto violador de direitos, da Ditadura Militar, o significado da palavra movimento adquiriu os contornos tecnicistas da alfabetização funcional, calcada na aprendizagem das técnicas de leitura e escrita sem a reflexão diante das problemáticas sociais do momento ditatorial.

Realidade percebida no livro *Soletre MOBRAL e leia Brasil* (BRASIL, 1975a), “alfabetização é funcional, porque ampara e estimula o homem na sua função de trabalho. O treinamento profissional também consta de suas metas. Opera com modelo próprio para atender à escala da força de trabalho”, sem perspectiva de transformação social e que recomendava a implantação de uma metodologia específica para a educação de adultos, pois:

Não há dúvida de que existe, hoje, um “sonho brasileiro”, que cada um de nós acalenta para si mesmo e para seus descendentes, qual seja o de participar, mais intensamente, do desenvolvimento nacional, e com posições de maior realce na sociedade, na medida em que maior for o nível de ensino que cada um conseguir alcançar. (BRASIL, 1975a).

O “sonho brasileiro”, difundido nesse momento de regime de governo repressor, estava regulado no discurso desenvolvimentista de que a educação, e nesse íterim a alfabetização de adultos, seria a propulsora do avanço tecnológico e social do país, tendo em vista que era preciso superar os índices de analfabetismo que colocavam o Brasil no patamar de país atrasado e o educando analfabeto como o responsável por esse atraso.

Para Paiva (2003), essa identidade pejorativa em torno dos sujeitos jovens e adultos analfabetos foi sendo construída a partir dos paradigmas desenvolvidos pela CEAA, de forma que o educando analfabeto ficou conhecido como pessoa incapaz,

Ou menos capaz que o indivíduo alfabetizado. O analfabeto padeceria de minoridade econômica, política e jurídica: produz pouco e mal e é frequentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer os elementos rudimentares da cultura de nosso tempo. (PAIVA, 2003, p. 212).

Essa visão estigmatizada, de pessoa incapaz e responsável pelo atraso do país, que envolvia o analfabeto, provocava a visibilidade excludente em torno do educando jovem e adulto, pois este era concebido como o culpado do retrocesso educacional (Figura 3).

Tal compreensão, além de negar a identidade, a subjetividade e o conhecimento de mundo, desconsiderava a diversidade/pluralidade de um público de educandos composto por: homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, vindos da zona rural ou dos espaços urbanos, de classe social desprovida de poder aquisitivo, geralmente com baixa estima, por se encontrarem numa idade elevada. Pessoas que traziam especificidades e experiências de vida, influenciadas por traços culturais e pelo desejo de aprender, enxergavam na escola um espaço para se tornarem capazes, buscando, nela, satisfação pessoal e profissional.

Figura 3: Imagem pejorativa dos adultos analfabetos criada pelo MOBRAL



Fonte: <http://cultura.culturamix.com/curiosidades/mobral-movimento-brasileiro-para-a-alfabetizacao>

Essa fotografia “guarda a memória do tempo e da evolução cronológica”, como enfatiza Le Goff (1994, p. 466); ela se torna a iconoteca⁴⁸ da memória dos ex-participantes do MOBRAL. Conforme Pinsky (2011, p. 49):

O retratar-se é uma prática cultural que integra uma rede de comunicação e atua, como tantos outros processos, na regulação da sociedade. [...]. Por se tratar de uma forma simbólica de representação pública dos sujeitos, é

⁴⁸ Coleção de imagens classificadas, neste caso, de fotografias.

importante que se considerem as expectativas sociais e individuais, ou seja, o olhar do espectador.

É a partir desse olhar de espectador que analisamos essa imagem, que traz ao fundo um cartaz sobre o MOBRAL, o semblante sofrido de uma senhora, a qual recebe um embrulho como que um presente, e revela a exclusão dos direitos sociais, dentre os quais o direito à educação. O interesse em analisar essa imagem partiu do fato de que “uma imagem nunca é inocente retrato desprovido de significação. É documento sócio-histórico de uma época, de um lugar, de um grupo social. É formadora de identidades que se constroem no cotidiano” (FIGUEIREDO, 2010, p. 275).

Dessa maneira, o uso da imagem corrobora para o estudo da memória e dos direitos humanos, pois ela assume status de comunicação entre os indivíduos desde a Pré-história. Nela encontramos o entrelaçamento da história, desejos e sedimentação das representações do homem em forma de símbolos e ícones, modos de ver e de viver.

Daí a preocupação de encarmos a memória “como um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia” (BOSI, 1994, p. 81). Para nós, está clara a evocação da ideia de que, com o MOBRAL, o analfabeto receberia das mãos do governo o presente do conhecimento, ou uma espécie de recompensa para que esses sujeitos permaneçam no MOBRAL, estratégia que foi muito utilizada por algumas prefeituras para continuar com bons índices de participação dos adultos no “movimento”.

O não acesso ao direito educacional tornou o adulto analfabeto “vítima⁴⁹” de injustiças históricas que negaram a esses educandos o direito a ter direitos, pois, segundo Liberati (2004, p. 212), o direito à educação é “essencial para o desenvolvimento humano, sem o qual não há qualquer chance de sobrevivência (física e intelectual – no que diz respeito à concorrência de trabalho e sua consequente qualificação técnico-profissional)”.

Nesse sentido, a educação é essencial à dignidade do ser humano e à efetividade dos outros direitos, perspectivas de uma educação voltada para a potencialidade crítica do ser humano e que não foram assumidas pela política educacional do MOBRAL. Por isso, propiciar a visibilidade em torno das memórias de seus ex-participantes, além de possibilitar a

⁴⁹ Segundo Carbonari (2007, p. 170), A violação dos direitos humanos produz vítimas. Vítimas são aquelas pessoas humanas que sofrem qualquer tipo de apequenamento ou de negação de seu ser humano, de seu ser ético. Em termos ético-filosóficos, vítima é aquele ser que está numa situação na qual é inviabilizada a possibilidade de produção e reprodução de sua vida material, de sua corporeidade, de sua identidade cultural e social, de sua participação política e de sua expressão como pessoa, enfim, da vivência de seu ser sujeito de direitos.

reconstituição da memória educacional do regime ditatorial, é uma forma de repensar a Educação de Adultos.

O MOBRAL, sem a preocupação pedagógica de formar o senso crítico e cidadão, assumiu, explicitamente, que a função alfabetizadora consistia em apenas ensinar as técnicas da leitura, escrita e cálculo. Essa função acrítica da alfabetização estava orientada por uma ideologia tecnocrática que inseria a escola e a formação discente no discurso, e contexto, de desenvolvimento econômico do país, cuja preocupação era moldar o alunado às necessidades econômicas nacionais. Apresentando uma proposta curricular envolta nos preceitos tecnicista que concebia o conhecimento como algo neutro.

A concepção de sujeito que o MOBRAL construiu sobre os adultos analfabetos era de pessoas com baixo nível socioeconômico, tímidas e inseguras, como nos demonstra a memória extraída de um documento legal da época (Figura 4):

Figura 4: Visão pejorativa do adulto analfabeto



Fonte: Documento legal *Soletre MOBRAL e Leia Brasil: sete anos de luta pelo Brasil*, 1973.

Diante da imagem, retirada do livro *Soletre MOBRAL e Leia Brasil*, nota-se o paradigma estigmatizador em torno dos adultos analfabetos, tratados como sujeitos sem

identidade, submersos na escuridão da ignorância, sem perspectiva de ascensão social e cultural, sem direito à voz, desfigurados pelo fracasso social a que estavam submetidos pela sua condição de pessoa analfabeta, portadores da cegueira diante do conhecimento. “Nessa forma de conceber a educação; ser analfabeto é, pois, ser incapaz, que se capacita pela ação do MOBRAL que tirou das sombras da incapacidade 30% dos analfabetos do País e 6% da população brasileira” (JANNUZZI, 1983, p. 54).

Caberia ao MOBRAL modificar essa realidade e levar a luz para os adultos analfabetos, retirando-os das trevas da ignorância. Essa situação nos remete a fazer uma comparação entre o pensamento do MOBRAL, sobre a educação de adultos, e a “Alegoria da Caverna”, presente no livro *A República* de Platão (2000). Nesse livro, Sócrates convida Glauco a realizar uma reflexão acerca de dois mundos, o ilusório, conduzido pelo senso comum, e o mundo mais coerente, que é alcançado com esforço árduo, crítico e reflexivo.

Ora, a concepção pedagógica do MOBRAL encontra-se envolvida nesse universo ilusório, acrítico, aprisionado no fundo da “caverna” do contexto ditatorial. Dessa maneira, a educação seria a prática de dominação exercida pelos poucos que enxergavam na escuridão sobre o sujeito acorrentado à ignorância do mundo.

Assim, o MOBRAL simboliza a impossibilidade de o sujeito ter o direito à educação questionadora e reflexiva, que o retire da cegueira a que está sendo submetido por meio da metodologia funcional desse movimento.

Nesse sentido, os educandos do MOBRAL podem ser comparados aos homens que permanecem acorrentados à ignorância, não por a preferirem, mas por não terem tido a oportunidade de se despertarem para a compreensão do mundo, já que o regime tolheu o direito a uma educação conscientizadora capaz de iluminá-los pelo sol, pela luz da alfabetização crítica.

Dessa forma, acorrentado aos preceitos de uma educação tecnocrática, submetida a um mercado de trabalho excludente e desumano, o sujeito perde sua dignidade de *ser mais* (FREIRE, 1993) e passa a ser reduzido ao estado de coisa. Encontramos aí o perigo das políticas educacionais pré-fabricadas, importadas de outros países, que são impostas a realidades sociais destoantes.

O MOBRAL, enquanto política e prática de alfabetização elaborada pela Ditadura, possuía um currículo carregado da ideologia do regime militar, sem a preocupação pedagógica de formar o senso crítico e cidadão, buscava formar um sujeito dócil e passivo.

Nessa “sociedade comandada por uma elite superposta, alienada, em que o homem simples é minimizado, sem consciência desta minimização” (FREIRE, 2011a, p. 35), a real preocupação do MOBRAL era que o educando fosse alfabetizado de forma rápida e prática para prontamente desempenhar seu papel no meio social e contribuir para acelerar os meios de produção.

Emerge aí o grande diferencial entre o MOBRAL e a concepção pedagógica de Paulo Freire, pois, enquanto Freire apoiava a “educação como prática para a liberdade”, o MOBRAL enxergava na educação o condicionamento do educando para a manutenção do *status quo* inspirados nos ideais da Doutrina de Segurança Nacional⁵⁰.

Com a extinção do MOBRAL em 1985 e o fim da Ditadura Militar, uma nova Carta Constitucional foi elaborada, a Constituição de 1988, signatária da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e com ela os ideais democráticos emergiram, evidenciando os direitos sociais do cidadão, como trabalho, saúde, educação; incorporando o princípio de que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Nesse cenário democrático, a educação adquiriu os contornos dos Direitos Humanos ao encontrar, na Educação em Direitos Humanos (EDH), uma ação educativa em prol do (re)conhecimento e afirmação da memória social, tendo em vista que conhecer e questionar o passado consiste num ato de empoderamento.

Ora, conceber o direito à memória na perspectiva dos Direitos Humanos envolve a EDH como ação educativa de promoção da consciência histórica em torno do passado repressor tecido pela Ditadura Militar, para, a partir desse conhecimento, que é também reconhecimento, não repetir as situações de violação. Assim, a EDH atua para a eliminação de toda e qualquer forma de repressão desumanizante, o que a situa no âmbito do direito à memória em torno das experiências de “educar para o nunca mais”.

A incorporação da Educação em Direitos Humanos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) significa reparar as injustiças históricas vividas por esse público de educandos. Porém não basta implantar a EDH, é necessário vivenciá-la no cotidiano das instituições de ensino, comprometendo todos os que compõem a comunidade escolar

⁵⁰ “A Doutrina de Segurança Nacional se assentava na tese de que o inimigo da Pátria não era mais externo, e sim interno. Não se tratava mais de preparar o Brasil para uma guerra tradicional, de um Estado contra outro. O inimigo poderia estar em qualquer parte, dentro do próprio país, ser um nacional. Para enfrentar esse novo desafio, era urgente estruturar um novo aparato repressivo. Diferentes conceituações de guerra – guerra psicológica adversa, guerra interna, guerra subversiva – foram utilizadas para a submissão dos presos políticos a julgamentos pela Justiça Militar” (COMISSÃO DE MORTOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS, 2007, p.22) .

(profissionais da escola, gestores, docentes, discentes em conjunto com a comunidade local), “integrando-a nos projetos políticos pedagógicos das escolas, de forma a concebê-la como um eixo transversal que afeta todo o currículo” (CANDAU, 2014, p. 5). Por isso é importante entendê-la como chave propulsora para as transformações da vida e da sociedade.

Ora, incluir a EDH no currículo Nacional, e não apenas no âmbito formal dos documentos legais, é uma forma de compor práticas pedagógicas reforçadas pelo direito humano à memória, bem como promover o direito à informação na propositura da verdade e da justiça.

Legalmente, no Brasil, o campo dos Direitos Humanos e o da Educação incorporam os seguintes documentos: a Constituição Federal Brasileira (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares da Educação (1997), o Programa Nacional de Direitos Humanos (versões 1996 e 2002), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (1996, 2003 e 2006) as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012). Estes são alguns documentos legais que estabelecem diretrizes e ações direcionadas à formação cidadã.

Mesmo com tantos instrumentos normativos, a Educação em e para os Direitos Humanos vai além de uma mera educação formal, que norteia o ambiente escolar, caminha para uma visão de compreensão de mundo, de si mesmo e do outro, no respeito às singularidades e diferenças de cada indivíduo (SADER, 2007).

No entanto, ainda são muitos os limites que marcam a formação em e para os Direitos Humanos, pois, para educar em e para os Direitos Humanos, não é suficiente ensinar conteúdos, regras, mas posturas, comportamentos e atitudes, sensibilizar, conscientizar e humanizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano.

Fazendo uma releitura da pedagogia freireana, propomos um desenho onde os Direitos Humanos sejam o tema gerador da matriz curricular e seja criada uma nova epistemologia que garanta, ao mesmo tempo, a transversalidade e a interdisciplinaridade do conhecimento nos níveis e modalidades de ensino. Para isso, o currículo precisa ser organizado a partir do levantamento dos temas mais significativos para as diferentes culturas. (PORTO; DIAS, 2013, p. 48).

Nesse sentido, explica-se a necessidade de educar para a cidadania diante das memórias limitadoras dos regimes autoritários, pois a educação é a responsável pela formação crítica e consciente do indivíduo e sua conduta dentro da sociedade. No que diz respeito à educação, deve-se privilegiar a interdisciplinaridade e a multiplicidade de temas,

possibilitando assim um processo educativo plural e completo com os demais conteúdos e disciplinas.

Conforme o art. 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96⁵¹, a educação é um dever da família e da escola, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, bem como o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diante dessas prerrogativas constitucionais e das orientações do PNEDH, a Educação em Direitos Humanos constitui “política pública capaz de consolidar uma cultura de direitos humanos, a ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 2007, p. 13), necessária para reverter as injustiças e exclusões sofridas pelos sujeitos, jovens e adultos, no decorrer da Ditadura Militar.

Daí propormos uma educação pensada segundo os valores dos direitos humanos. Ao falarmos de prática pedagógica em direitos humanos, vale citar alguns princípios relacionados aos aspectos conceituais de tal prática pedagógica, que são: o primeiro princípio é o da integração, no qual os conteúdos e temas de direitos humanos se integram aos conteúdos do currículo e dos programas de estudo, em um processo de interdisciplinaridade; o segundo princípio, denominado recorrência, faz referência à vivência do que foi ensinado; o terceiro é o da coerência, ou seja, ter uma conduta esboçada nos direitos humanos é estabelecer uma relação de coerência entre teoria e prática; outro princípio é o da construção coletiva, em que as pessoas são construtoras ativas das aprendizagens; por fim, temos o princípio da apropriação, uma espécie de recriação do discurso recebido de forma consciente e crítica (MAGENDZO, 2006, p. 23).

A respeito do sentido existencial que envolve a educação em direitos humanos, Candau (2007, p. 404-405) aponta a “formação de sujeitos de direito, o processo de empoderamento, e educar para o nunca mais” como dimensões delineadoras da EDH atualmente. Vejamos tais pressupostos: “Estes três componentes: formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o nunca mais, constituem hoje o horizonte de sentido da educação em direitos humanos” (CANDAU, 2007, p. 404-405).

⁵¹ Até ser homologada, a LDB foi fruto de inúmeros debates e lutas. Mesmo sendo resultado de um longo processo de discussão, a LDB não pode ser considerada como um instrumento pronto, acabado, ou mesmo como o gerador de uma revolução educacional. Tanto que, desde a sua implantação, ela foi objeto de diversas modificações e complementações, e existe uma mobilização crescente propondo sua revisão.

O primeiro aspecto diz respeito à formação ética e política do indivíduo na sociedade, considerando a articulação, defendida pelo Estado democrático de direito, dos direitos individuais e coletivos, da igualdade com a diversidade. O processo de empoderamento se refere à capacidade de desenvolvimento da autonomia pessoal e social, especialmente dos grupos sociais que foram historicamente desfavorecidos ou discriminados, como a mulher, o negro e o pobre, por exemplo. E o “educar para o nunca mais” perpassa o sentido histórico de preservação das memórias dos tempos de dor causada pelas guerras, ditadura, holocausto, e metafórico, que pressupõe o rompimento da “cultura do silêncio e da impunidade”, herdada por esses episódios, educando o olhar e as ações para a cidadania democrática e ressignificativa das experiências degradantes do passado, para um nunca mais à violência.

Como vemos, a prática pedagógica proposta por Candau (2007) para a EDH assume dimensões éticas e subjetivas, pois lida com a formação da pessoa enquanto sujeito de direitos capaz de empoderar-se da realidade/contexto que a cerca, transformando-a a seu favor. São capacidades necessárias para o desenvolvimento educacional que está comprometido com a Educação em e para os Direitos Humanos, mas que exigirá do educador uma prática interdisciplinar.

A EDH como prática educativa não pode ser desenvolvida de forma isolada, pelo contrário, precisa articular-se com os conteúdos, com o contexto escolar, com a história de vida dos alunos. Para que a EDH seja efetivada, precisamos senti-la, vivê-la e fundamentalmente conhecê-la, educando nossos sentidos e atitudes para o respeito às diversidades e às diferenças do outro, reconhecendo no outro e em nós a essência da dignidade humana.

É real a dificuldade de assegurar a todas as pessoas os direitos humanos. São inúmeros os obstáculos para sua efetivação, desde o desconhecimento até o fato de serem diariamente violados. Mas também observamos que, nas últimas décadas, o cenário dos direitos humanos vem passando por muitas transformações. Há um crescente número de organizações que trabalham com essa questão, bem como a sociedade civil que, de certo modo, tem se mobilizado para garantir e defender os próprios direitos. No entanto, para que tais direitos sejam efetivados e estendidos a todos, o esclarecimento a respeito da educação em direitos humanos é fator decisivo, pois, conforme Morgado:

Repensar a presença da temática dos direitos humanos na escola demanda repensar a instituição educacional em seu conjunto, promover trocas e gerar um processo de autocrítica e auto-análise. Não é um caminho fácil de ser percorrido. É um processo em construção. Sem dúvida, este caminho se

constrói, em grande parte, através da decisão política de professores dispostos a assumir a educação em direitos humanos com compromisso e determinação, elaborando os saberes próprios de sua ação docente, como profissionais e seres humanos. (MORGADO, 2001, p. 30).

Precisamos repensar a contribuição da EDH para a promoção dos direitos humanos, considerando que a educação, nessa perspectiva, busca despertar a sociedade como um todo para a essencialidade da dignidade de todos e de cada um, para que o cidadão seja construtor e defensor de sua cidadania, o que consiste em uma das formas de combate à violência e à violação aos direitos humanos.

A cultura presente na EDH vai além da preparação para o trabalho, ela pressupõe formar para a cultura da sensibilidade com o outro e para o outro. Assim, ao tomarmos a Educação em Direitos Humanos como política pública necessária para reverter as injustiças e exclusões sofridas por esses sujeitos ao longo da história da educação brasileira, consideramos as orientações do PNEDH, “como política pública capaz de consolidar uma cultura de direitos humanos, a ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 2007, p. 13), por contribuir para a mudança de atitudes e práticas sociais dos sujeitos, promovendo os envolvidos e direcionando-os para o exercício pleno da cidadania, no trabalho de formação de sujeitos de direitos.

A educação em direitos humanos tem muito mais perguntas do que respostas. Isso acontece porque as respostas devem vir das próprias pessoas, que vão se tornar aptas para identificar seus problemas, definir suas necessidades e invocar as normas dos direitos humanos, em torno do que poderão encontrar respostas e formular planos de ação. (KOENIG, 2007, p. 15).

Dessa forma, faz-se necessário construir momentos educativos em EDH que dialogassem com a realidade dos alunos jovens e adultos, possibilitando não apenas o ensino-aprendizagem dos Direitos Humanos, mas que os motivassem a reivindicar por seus direitos numa perspectiva de emancipação e de autonomia, na construção dessa pedagogia promotora de espaços de aprendizagem reflexiva e de ações críticas a favor da formação dos estudantes sujeito de direitos.

Considerando essas políticas em EDH, e olhando para trás, como o “anjo da história” de Paul Klee, para não perder de vista as vítimas históricas, percebemos o MOBREAL, nesse movimento de rememoração histórica.

3.3 Memória educacional pós-Ditadura: documentos legais, bibliográficos e narrativas de ex-participantes do MOBRAL

Conquista recente da sociedade brasileira⁵², o direito à memória envolve-se na premissa do direito que cada pessoa possui de conhecer o passado que compõe sua história de vida e a de seu país, bem como na compreensão de que as memórias das pessoas/grupos ou eventos que sofreram as represálias de contextos políticos ditatoriais devem ser preservadas, a fim de que episódios semelhantes não sejam repetidos, pois:

Ter acesso à verdade, preservá-la e formar a memória histórica coletiva são atitudes indispensáveis, como ponto de partida e de chegada em uma educação em direitos humanos. É a verdadeira forma de redefinir o passado, refletir o presente e projetar o futuro. Lembrar, desvendar e esclarecer são anseios da cidadania. (BARBOSA, 2007, p. 167).

Para atender aos anseios democráticos, de conhecimento da verdade e promoção da justiça, diante das experiências educacionais do contexto ditatorial, reconstituímos as memórias do MOBRAL, como forma de desvelar as verdades construídas em torno desse movimento e preservar a consciência histórica em torno do contexto opressor do regime de governo militar.

Ora, “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade” (LE GOFF, 2012, p. 455). A identidade de uma sociedade se constrói em torno dos momentos históricos, sejam esses contextos propulsores da cidadania ou violadores de direitos.

Assim, buscando o diálogo com a identidade histórica brasileira, que serviria de base para a Ditadura Militar, retomamos o fim da Segunda Guerra Mundial, momento em que o mundo ficou dividido em dois blocos, um liderado pelo capitalismo, na figura dos Estados Unidos da América, e o outro pelo socialismo da União Soviética. A consequência dessa divisão foi a Guerra Fria, que orquestrou as rupturas na ordem constitucional dos países da América Latina, dando origem às ditaduras militares.

Foi uma surpresa para os norte-americanos quando Cuba assumiu sua aproximação com a ideologia da União Soviética, e a Revolução Cubana, em 1959, tornou-se uma realidade. O governo cubano se transformou numa fonte de inspiração para os movimentos contra-hegemônicos latino-americanos, que buscavam no socialismo um caminho para a libertação da dominação norte-americana.

⁵² O direito à memória, na perspectiva do direito à verdade e à justiça, surge em torno das discussões da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos e só foi possível após a Ditadura Militar.

Envolvido por esse contexto internacional de disputas entre os ideais socialistas e capitalistas, o Brasil atravessou um período de grande efervescência social e cultural, principalmente no Nordeste, com os Movimentos de Educação e Cultura Popular, a exemplo do Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP), que surgiu na década de 1960 com o objetivo de transformar a realidade educacional do país. O MCP pensava a educação a partir da realidade social. Seu objetivo maior era valorizar a cultura popular, assim, sua ação educacional servia de mecanismo e contribuição de base popular contra o subdesenvolvimento do Brasil.

Em articulação ao MCP estavam os Movimentos de Educação Popular⁵³, que, ao reivindicar as reformas de base, despertavam na população o caráter revolucionário. Ora, o cenário político atravessava o dilema dos grupos hegemônicos que pretendiam fazer do Brasil um país capitalista e democrático-popular com a proposta da desnacionalização da ideologia nacional, enquanto que as forças contra-hegemônicas desejavam uma revolução social e econômica com a nacionalização da economia.

Nesse processo de efervescência social e política, presente no início dos anos de 1960, o Nordeste fervilhava com a luta das Ligas Camponesas e com os Sindicatos Rurais que clamavam pela reforma agrária. No setor político, os grupos de esquerda conseguiram ampliar o seu espaço no parlamento, sendo eleitos para altos cargos executivos. A Igreja Católica também passou a se envolver nas questões sociais e políticas do país.

Em contrapartida a essa efervescência abruptamente ceifada com o Golpe de 1964, para a burguesia industrial e os setores ligados ao capital estrangeiro, era um grande risco apoiar as reformas de base, tendo em vista que tais reformas feriam os interesses capitalistas.

Dessa forma, as classes hegemônicas, ao se sentirem ameaçadas pela ideologia socialista, uniram-se aos militares e, apoiadas pelo governo norte-americano, orquestraram o Golpe Militar. Deferido o Golpe, na madrugada do dia 31 de março de 1964, o presidente João Goulart foi deposto e os militares assumiram o poder. Com o endurecimento do regime, as manifestações políticas foram rigorosamente contidas, e os ideais de liberdade, germinados pelos movimentos sociais anteriormente desenvolvidos, foram rompidos, pois:

O golpe militar cortou, drasticamente, os fundamentos desse modelo e desse processo de mobilização social ascendente. Rompeu qualquer tipo de aliança com os trabalhadores, colocando-os, ao contrário, como uma das metas

⁵³ Tais movimentos fizeram parte dos anos iniciais da década de 1960 e estavam inseridos no contexto de posse de João Goulart, que, após a renúncia de Jânio Quadros, assumiu a Presidência da República e, por conta das pressões dos movimentos sociais, anunciou suas reformas de base, entre as quais as reformas agrária e trabalhista.

repressivas privilegiadas do novo regime, tratando-os como inimigo, na medida em que suas reivindicações atentariam contra o novo modelo econômico. Esse novo contexto histórico combina violação de direitos econômicos, sociais e políticos de forma intensa, como o país nunca havia conhecido. (SADER, 2007, p. 77).

Nesse novo contexto, os ideais de obediência e respeito à ordem eram desenvolvidos por meio das Reformas, instauração dos Atos Institucionais (AI) e da Doutrina da Segurança Nacional⁵⁴, a qual justificava todas as violações dos direitos, como a cassação dos direitos políticos, censura da mídia, prisões, torturas, desaparecimentos, exílio e assassinatos.

Foram tempos difíceis para os grupos de esquerda que lutavam por melhorias sociais e políticas. No campo econômico, houve um forte processo de desnacionalização da economia e uma grande consolidação do capital internacional. As empresas multinacionais se instalaram no país ocasionando prejuízo às pequenas e médias empresas, o que provocou o aumento na inflação e endividamento externo.

A Ditadura Civil-Militar “se desgarrou das forças sociais que proporcionaram o golpe de 1964 e passou a governar o país através de uma tecnoburocracia que, em certos momentos, não satisfazia interesses de nenhum setor social amplo” (GHIRALDELLI, 2006, p. 112). Assim, ela ditou normas rígidas em todas as esferas sociais, inclusive a educacional.

Para fortalecer a legitimação de sua doutrina, o governo militar reconheceu a educação como instrumento facilitador desse processo. Dessa forma, entre os anos de 1964 a 1968, o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development (MEC-Usaid) assinaram doze acordos⁵⁵. Tais acordos permitiam as inferências, na política educacional do país, por parte dos técnicos norte-americanos, de forma que o sistema educacional não deveria despertar aspirações reacionárias e a escola deveria ser organizada para atender às exigências do modelo econômico empresarial, adequando a educação às necessidades da sociedade industrial e tecnológica.

⁵⁴ Segundo Vasconcelos (1998, p. 25), a Doutrina de Segurança Nacional não foi criada pelos militares no Brasil, contudo, essa teoria, ao se confirmar no interior da Escola Superior da Guerra (ESG), representaria o carro-chefe do movimento de 1964. Em nome da Segurança Nacional, o Estado deveria modificar as suas funções, ou seja, a de defesa extrema passaria agora a ter como preocupação central o combate aos inimigos internos, representados, principalmente, pelos comunistas. Essa tese buscava, ainda, a construção de um Estado de Segurança Nacional, caracterizado como “a tentativa de engenharia política dos militares para combater fundamentalmente o que percebiam como perigo interno, representado pela ameaça comunista. Repressão política e segurança nacional foram assim, por alguns anos, lados complementares de um mesmo processo que tanto marcou nossa história recente, principalmente em fins dos anos de 1960 e início da década de 1970” (VASCONCELOS apud D’ARAÚJO, 1994, p. 7).

⁵⁵ Esses acordos “tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas que se seguiram” (ROMANELLI, 1983, p. 197).

A tendência tecnicista, aplicada à educação desse momento, delimitou a educação ao *capital humano*; nessa perspectiva, investir na educação significava contribuir para o crescimento econômico do país. “A partir daí, desenvolveu-se uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visava a atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente” (ARANHA, 2006, p. 316), imposto aos países⁵⁶ da América Latina que vivenciaram regimes autoritários.

Dentre os aparatos repressivos, elaborados e utilizados pelo governo militar, foi criada a concepção ideológica da doutrina da segurança nacional, que visava combater o perigo da ideologia comunista: professores universitários foram cassados ou aposentados, grêmios do ensino médio foram transformados em centros cívicos e qualquer forma de manifestação contrária ao regime era considerada subversão.

A partir dessa doutrina de segurança nacional, as mobilizações político-sociais, promovidas pela sociedade civil e pelos estudantes da União Nacional dos Estudantes (UNE), sofriam retaliações:

Não foi apenas a alta administração do sistema educacional, os membros dos conselhos universitários e os grandes nomes da ciência que foram atingidos pela sanha repressiva. Funcionários do MEC, das secretarias estaduais e municipais de educação, e simples professores também foram demitidos ou, se mantidos em seus cargos, ameaçados constantemente, na tentativa de se obter, pelo medo, seu consentimento ao novo regime. (CUNHA; GOES, 1985, p. 38).

Por isso entendemos que esse período foi atravessado por grandes turbulências no campo educacional, pois a educação, pensada/organizada de acordo com os fundamentos ideológicos do IPES, tornou-se alvo das repressões impostas.

O IPES teve grande influência no setor educacional, pois seus técnicos, ao pensar e planejar a educação, com a realização de simpósios e fóruns, como o “simpósio sobre a reforma da educação⁵⁷” e o Fórum “A educação que nos convém”, difundiam e fortaleciam a concepção tecnicista sobre o ensino e organização da educação.

Durante o simpósio sobre a reforma da educação, foi criado um documento básico que serviu para orientar os debates e as futuras reformas educacionais. Assim, a escola primária deveria capacitar para a realização de atividades práticas; o ensino médio, para promover a

⁵⁶ Dentre os quais: Brasil, Argentina, Uruguai, Chile e Paraguai.

⁵⁷ O simpósio sobre a reforma da educação tinha como objetivo discutir as bases de uma nova política educacional que viabilizasse o rápido desenvolvimento econômico e social do país.

educação profissionalizante; e ao ensino superior caberia formar mão de obra especializada e preparar os quadros dirigentes do país.

Tais reformas educacionais culminaram na Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68; Reforma de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/71; e Lei nº 5.379/1967, que trata da criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Dessa forma, a educação, em todos seus graus de ensino, passou a servir de instrumento de ajustamento ao regime militar.

Esse período foi marcado pela privatização do ensino, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio, divulgação/propagação da pedagogia tecnicista, fechamento de escolas e perseguição dos participantes dos movimentos de educação do início da década de 1960. Foi uma época marcada por reformas de ajustamento e coerção por parte dos organismos ditadores. Conforme aponta Germano (2008, p. 322):

Aqui não sobrou pedra sobre pedra. Escolas foram fechadas, bibliotecas destruídas, professores processados e presos. No Rio Grande do Norte onde ocorreram algumas das mais significativas experiências de educação popular, na época, com a deflagração do golpe, até aparelhos de rádio transmissores foram presos por latifundiários. Eram equipamentos usados pelas escolas radiofônicas mantidas pelo Movimento de Educação de Base, vinculado à Arquidiocese de Natal e à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. O mesmo rádio que ensinava a ler e a escrever incentivava também a participação dos trabalhadores rurais nos seus sindicatos. Isso era insuportável para os senhores das terras e para os militares golpistas.

Diante desse contexto de negação/violação de direitos, o governo militar estabeleceu o MOBRAL como a nova política educacional de adultos. Na arguição do Sr. Senador João Calmon, durante a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI)⁵⁸ do MOBRAL de 1975, destacou-se que esse movimento surgiu para desenvolver a educação supletiva nas localidades onde existisse carência de escola convencional, principalmente nas regiões Norte e Nordeste.

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL de duração indeterminada, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não for possível a transferência da sede e foro para Brasília (Lei nº 5.379, de dezembro de 1967).

Assim, o MOBRAL surgiu primeiro como fundação destinada a financiar e orientar tecnicamente programas de alfabetização, mas essa perspectiva não foi colocada em prática.

⁵⁸ Depoimento na CPI do MOBRAL.

Em 1970, o MOBRAL se transformou em um organismo executor de um amplo programa de alfabetização. Nesse período, a educação foi marcada pela expansão quantitativa, na qual o movimento pretendia ofertar um grande número de vagas à população. Essa política educacional demonstra indiferença quanto a promover uma educação de qualidade, deteriorando a educação do país.

Desde sua fundação, o MOBRAL já apresentava as características autoritárias do regime militar, pois foi desenvolvido sem a aprovação/participação dos profissionais da educação, constituindo-se como pilar da política educacional desenvolvida pelo regime militar.

Definida sua ação pedagógica na sociedade, educar/alfabetizar para a funcionalidade, fazia-se necessário torná-lo aceito pela opinião pública, para isso, foi realizada uma mobilização por meio de propagandas que utilizaram vários veículos de comunicação de massa, como: rádio, televisão, panfletos, jornal, literatura de cordel, entre outros, inclusive a música:

O cabocro roceiro e pacato,
estudante da escola rural,
traz nos olho o verde do mato
e no peito o diploma Mobral.
Estrilho:
Brasil é feliz agora,
alcançou seu ideal,
com a luz da nova aurora,
bendito seja o Mobral.
Escolinha modesta da roça,
rodeada de pés de café,
o Brasil se levanta e remoça,
numa nova alvorada de fé.
Brasil é feliz agora...
Na cidade se pranta edifício,
no sertão nós prantamo semente,
de mão dada não há sacrifício,
elevando um Brasil para frente.⁵⁹

Essa música, intitulada “Bendito seja o MOBRAL”, foi composta por Tonico, Tinoco e José Caetano Erba, a pedido do governo militar. Ora, o governo precisava disseminar a ideia de que o MOBRAL seria a salvação para a chaga do analfabetismo, e a música, que ficou conhecida como “hino” e símbolo do movimento, entoava a melodia do processo ideológico hegemônico que legitimava o governo militar.

⁵⁹ Disponível em: <<http://letras.mus.br/tonico-e-tinoco/89164>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

É certo que também se exerce violência a partir do som, da música, como enfatiza Bosi (1994, p. 445): nossas “lembranças estão povoadas de sons”. Melodias que nos remetem a momentos de alegria e descontração, como também nos trazem sentimentos de temor e tristeza. Os “sons que desaparecem, que voltam, formam o ambiente acústico” que continua enraizado na nossa memória, fazendo parte das lembranças de uma época e/ou de um lugar.

O regime mais uma vez se apropriou das ferramentas usadas pela resistência para alcançar seus objetivos, pois, durante a repressão, a música serviu de instrumento de denúncia⁶⁰ aos abusos de poder, violação e privação dos direitos civis e políticos, de forma que, no final da década de 1964, originou os movimentos musicais que criticavam o regime e convocavam a população para lutar contra a ditadura.

As manifestações artístico-culturais através da música sempre se apresentaram como instrumentos importantes de propagação de idéias em períodos tensos da história. Nas letras das canções se expressam sentimentos de revolta, indignação, protesto, como também convocações à luta, gritos de rebeldia, mas também esperança. (LEITÃO, 2014, p. 202).

Se a música, nesse sentido, foi usada como instrumento de dominação ideológica hegemônica, por outro lado, as forças de resistência contra-hegemônicas também fizeram uso da música para denunciar o regime, mesmo sofrendo repressão da censura. Como exemplo dessa luta contra-hegemônica, temos a música de Gonzaguinha “Sementes do Amanhã”:

Ontem um menino que brincava me falou
que hoje é semente do amanhã...
Para não ter medo que este tempo vai passar...
Não se desespere não, nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!
Fé na vida, Fé no homem, fé no que virá!
Nós podemos tudo,
Nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será⁶¹

Gonzaguinha trazia, em suas músicas, o desejo de mudança e o sentimento de indignação contra o regime militar. Essa canção, gravada em 1984, nos remete aos “lugares da memória” de Pollak (1992): “por essas músicas, que são símbolo de uma geração, podemos

⁶⁰ Como exemplos de música como instrumento de resistência contra-hegemônica temos a música Roda Viva de Chico Buarque; Pra não dizer que não falei das flores de Geraldo Vandré; Alegria, alegria de Caetano Veloso; etc (ver anexos).

⁶¹ Disponível em: <<http://letras.mus.br/gonzaguinha/280650/#radio>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

conhecer um pouco do sentimento dominante naquele tempo da nossa história” (LEITÃO, 2014, p. 203). No caso da música de Gonzaguinha, a memória aparece como forma de resistência ao regime destruidor de esperanças e sonhos.

Ao abolir a liberdade de expressão como uma maneira de manutenção do poder, o regime militar propagou a cultura do medo, de forma que, no contexto educacional, o medo não era de ter o corpo torturado, mas de perder a esperança no amanhã.

Na tentativa de romper com a dor de relembrar os momentos de repressão, o exercício da memória deve ser entendido como combate à amnésia social, pois “a memória apresenta-se, nesse caso, como instrumento de resistência eficiente, capaz de burlar o excessivo controle” (VASCONCELOS, 1998, p. 35) imposto pela cultura do medo, disseminada pelo regime ditatorial.

Encontramos esse tipo de relato do medo presente na memória de ex-professoras que ensinaram no MOBRAL, entre os anos de 1973 a 1974: “Eu lembro que o pessoal tinha muito medo do exército, medo de falar o que não devia, porque ia ser preso. Medo de alguma coisa nesse estilo” (COSTA, apud CARVALHO, 2013, p.53) e “Não se fazia nada, não se falava nada que se queria, era tudo ali na redia curta” (SOUZA, apud CARVALHO, 2013, p. 23)

O medo se tornou o elemento presente na educação desse momento, pois qualquer fala ou atitude destoante dos preceitos ditatoriais era considerada subversão, e assim as instituições escolares sofreram forte fiscalização.

Nas lembranças de Costa (apud CARVALHO, 2013, p.51), nota-se o reflexo do papel controlador do regime:

Eu acho que a ditadura militar impôs o MOBRAL. Ela não pode interferir diretamente, vamos dizer, na minha sala de aula, mas ela pode ter interferido diretamente na prefeitura, porque a sensação de fiscalização que a gente tinha, era como se fosse uma... uma coisa muito pesada. É uma coisa muito pesada. Era uma coisa muito assim... uma pressão muito grande.

A memória dessa ex-professora demonstra a fiscalização das Comissões Municipais⁶², que eram os verdadeiros agentes executivos do movimento, sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos professores do MOBRAL. Essa fiscalização era realizada pelos Coordenadores Regionais, que tinham como função principal garantir a orientação geral do movimento por meio dos encontros e treinamentos realizados com os supervisores:

⁶² O MOBRAL criou as COMISSÕES MUNICIPAIS, que se tornaram células básicas de atuação do Movimento. Com elas, passou a realizar um movimento comunitário até então inédito, que vem apresentando gradativamente elevado dinamismo, o que se reflete no recrutamento dos recursos da comunidade (DOCUMENTO BASE DO MOBRAL, 1973, p. 10).

É no quadro da difusão ideológica que se pode entender os tão discutidos encontros de supervisores, trazidos de todas as partes do país e reunidos às centenas no Hotel Nacional do Rio de Janeiro, numa aparente demonstração de desperdício de recursos. Tais encontros serviam para reforçar os laços de lealdade para com a direção do movimento, explicando-se deste modo a distribuição entre eles de fotos autografadas do presidente do MOBRAL, e a condução das atividades em clima festivo com declarações públicas dos que pela primeira vez viam o mar ou viajavam de avião ou visitavam o Rio de Janeiro. Escreve claramente Arlindo Lopes Correia sobre a função dos supervisores: “são eles que mantêm intacta a ideologia e a mística da organização”, possibilitando ao movimento servir como agente da segurança interna do regime. (PAIVA, 2003, p. 101).

Ao reavivarmos a memória dessa ex-professora e fazendo conexão com a pesquisa realizada por Paiva, contribuímos para minimizar os efeitos produzidos pelo esquecimento coletivo dos acontecimentos educacionais ocorridos no período ditatorial, no qual professores tinham sua prática pedagógica controlada pelo sistema, sem perceber que eram usados para reproduzir a cultura da indiferença e da exclusão, ao ponto de não questionarem/opinarem sobre as orientações recebidas pelo MOBRAL /CENTRAL.

Como visto anteriormente, a educação é considerada um direito de todos e um dever do Estado. Assim, o Estado assume a obrigação de oferecer condições para que todos tenham garantido e efetivado o direito humano à educação. Assim os militares foram forçados a acatar a vontade desses indivíduos, garantindo a população adulta o direito à educação

O problema estava em como conseguir os recursos para a manutenção do MOBRAL. A Lei nº 5.379/1967, em seu Art. 7º, estipulava como seria constituído o patrimônio do movimento: a) por dotações orçamentárias e subvenções da União; b) por doações e contribuições de entidades de direito público e privado, nacionais, internacionais ou multinacionais, e de particulares; c) de rendas eventuais. A solução encontrada foi a transferência de 2% do Imposto de Renda das empresas, sendo complementada por 24% da renda líquida da Loteria Esportiva, mas o programa se tornou oneroso para o Estado, e a segunda opção foi envolver os empresários nacionais na participação do programa. Para esse fim, foi elaborada uma intensa propaganda junto aos empresários da época, para convencê-los a participarem do MOBRAL (Figura 4).

Figura 5: Memória escrita do MOBRAL/Propagandas sobre o MOBRAL



Fonte: <https://chicoandradeportfolio.wordpress.com/mobral/>.

A propaganda “Ajude o MOBRAL com segundas intenções”⁶³ destacava que os investimentos eram feitos em nome do desenvolvimento da economia nacional, beneficiando, assim, todos os cidadãos que estavam comprometidos a acabar com a chaga do analfabetismo no país. Os lucros viriam em forma da mais-valia, o que beneficiaria o empresário que empregou tempo e capital no MOBRAL.

O investimento, na Educação de Adultos desse período, fundamentava-se em qualificar a mão de obra dos trabalhadores adultos analfabetos. No entanto, não devemos, ingenuamente, enxergar esse fato como benefício para esses sujeitos, mas como adequação e dependência do trabalhador que se encontrava submetido a um mercado de trabalho desumano e manipulador.

Ao delegar o custeio da educação de adultos aos empresários, o Estado delegava também o direito de intervir no planejamento educacional, uma vez que “a reprodução da

⁶³ Logomarca criada para o MOBRAL pela D. Pignatari Comunicação (sucessora da E=MC2 Comunicação). Data não encontrada.

força de trabalho exige não somente uma reprodução da sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às regras da ordem estabelecida” (FREITAG, 1980, p. 33).

Nesse caso, as regras estabelecidas foram cumpridas pelo MOBRAL, que obteve status de funcionalidade por fornecer a força de trabalho necessária para a expansão da produção e contribuiu para a degradação salarial das classes trabalhadoras, posto que, “além dos salários não terem até 74 sofrido o acréscimo que beneficiou o pessoal mais especializado, houve o crescimento da inflação e o aumento do custo de vida” (JANNUZZI, 1983, p. 56). E assim fizeram os empresários, atenderam ao chamado do Governo e das propagandas.

A população também foi convocada a mobilizar-se por meio do recrutamento voluntário de professores, familiares e vizinhos, cujo objetivo era sanar o mal do analfabetismo, pois, como divulgado pelo movimento, o analfabetismo “é visto como uma praga” e precisa ser erradicado, ou seja, “arrancado pelas raízes”, para que não retorne ao seio das famílias brasileiras que dele conseguiram se livrar (BRASIL, 1973).

Algumas editoras nacionais se engajaram na proposta do movimento confeccionando, a baixo custo, o material didático encomendado pelo MOBRAL/CENTRAL (Figura 5). Conforme registrado no livro *Soletre Brasil leia MOBRAL* (BRASIL, 1975), o movimento “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” e, impregnado dos preceitos ditatoriais e econômicos, incentivava o esforço individual do alfabetizando, levando-o ao amoldamento de padrões modernos da sociedade de consumo e o excitando a fazer parte dessa engrenagem de consumo.

Figura 6: Material didático do MOBRAL



Fonte: Livro *Soletre Brasil leia MOBRAL*, 1975.

Também houve apoio por parte das comunidades locais, que ofereceram locais para a instalação das salas de aula do MOBRAL, assim os espaços utilizados estendiam-se a escolas, igrejas, clubes, sindicatos, entre outros lugares.

A divulgação em torno do MOBRAL foi tão forte que as pessoas saíam da sua cidade e se dirigiam às cidades adjacentes para informar aos amigos e familiares sobre o MOBRAL, incentivando-os a participar do movimento de alfabetização criado pelo governo, que prometia acabar com a vergonha do analfabetismo do país (Figura 7).

Figura 7: Memória escrita do MOBRAL/Propagandas sobre o MOBRAL



Fonte: <http://www.folhape.com.br/cms/opencms/folhape/pt/cotidiano/noticias/arqs/2014/03/0198.html>.

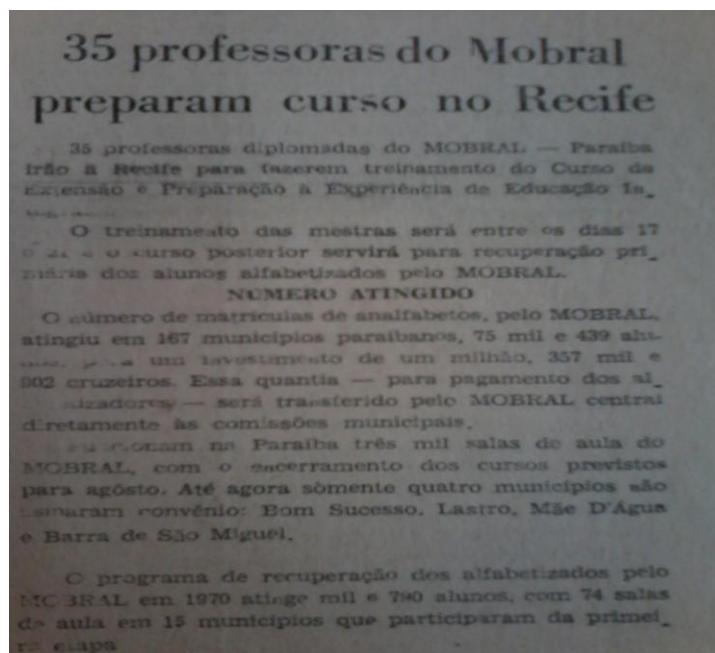
Silva (apud CARVALHO, 2013, p. 37) ex-aluna do MOBRAL, relata: “eu morava em Capim de Cheiro, e ele (seu Déu) era daqui (da cidade de Caaporã) aí, ia pra lá avisa, mode gente estudar”. Vejamos também o que Costa⁶⁴ (apud CARVALHO, 2013, p. 54), ex-professora do MOBRAL, fala ao rememorar o envolvimento social da comunidade local com o movimento:

⁶⁴ As referidas entrevistas se encontram nos arquivos do Projeto de Iniciação Científica “Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL - quando o testemunho refaz a história (1967-1985)”, CE/UFPB, 2012-2013.

É, e essas... e eu não vi ninguém, não lembro, não me chamou atenção, a comunidade se envolver com o MOBRAL. Eu lembro que, na época, muita gente se envolveu atrás de ganhar algum dinheiro, que era muita gente jovem que ensinava no MOBRAL, então se você pesquisar os professores que eram do MOBRAL era tudo jovem. Era como se dissesse assim, a gente não tem o que fazer, a gente vai tentar ensinar, a gente vai tentar ganhar dinheiro. Era uma coisa, vamos dizer, à parte, mas não foi a sociedade se envolver. Não me lembro da sociedade se envolver. A sociedade desprezava até. Desprezava assim, como: - Ah, você ensina no MOBRAL, meu Deus do céu! – Entendeu? Quer dizer, porque quem ia para o MOBRAL era aquelas pessoas ignorantes, pobres, pobres, pobres.

Confrontando as memórias da ex-aluna Silva (apud CARVALHO, 2013, p. 36) com as memórias da ex-professora Costa (apud CARVALHO, 2013, p. 46), percebemos a contradição reinante sobre o envolvimento das comunidades locais com o movimento. Silva, como ex-aluna, enxergava, na atitude dos professores, um forte engajamento social para com as propostas do movimento, quando eles saíam para recrutar os adultos analfabetos para ingressarem nas salas de alfabetização do MOBRAL. Enquanto que, para Costa, na posição de ex-professora, o único objetivo dos ex-professores do movimento era ganhar algum dinheiro⁶⁵, sem demonstrar interesse social com sua ideologia. A ex-professora Souza (apud CARVALHO, 2013, p. 25) lembra que para abrir uma sala de aula tinha que ter no mínimo 12 alunos.

Figura 8: Reportagem sobre o MOBRAL na Paraíba.



⁶⁵ Destacamos a ausência de um piso salarial para os professores.

Fonte: Arquivo do Projeto de Iniciação Científica “Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL – quando o testemunho refaz a história (1967-1985)”, CE/UFPB, 2012-2013

Neste fragmento do Jornal A União do Estado da Paraíba (Figura 8), destacamos a ênfase dada à comemoração dos ideólogos do movimento com a adesão de 167 Municípios paraibanos a proposta pedagógica do MOBRAL, apresentando um número significativo de 75 mil e 439 alunos matriculados, fato que ocasionou a abertura de três mil salas de aula do movimento no Estado da Paraíba.

Eles também criticaram os Municípios de Bom Sucesso, Lastro, Mãe D'Água e Barra de São Miguel por não terem assinado o convênio com o movimento. Orientadas por este fato, propomos o seguinte questionamento: por que os ideólogos do MOBRAL tiveram a necessidade de destacar o nome dos municípios que não haviam assinado o convênio com o movimento? Por que era necessário informar a população local o nome dos municípios que não estavam contribuindo para recuperar os analfabetos do Estado? Porque era importante publicizar que estes municípios não estavam contribuindo para o crescimento, desenvolvimento e a ordem do país, visto que só “através da educação seria conseguida a disciplina social” (PAIVA, 2003, p. 147).

Na realidade, a expansão do MOBRAL, por diversos municípios, fortaleceu o processo de neutralização e esquecimento das ideias circulantes na década de 1960 pelos movimentos contra-hegemônicos. E o regime militar disseminava, na classe menos favorecida, a ideia de uma pseudoliberalidade de que saber ler, escrever e contar era o suficiente para se tornar um sujeito participativo do desenvolvimento do país.

Vejamos as memórias de Santos (apud CARVALHO, 2013, p. 34) a respeito dos objetivos do MOBRAL:

Eu acho que o MOBRAL surgiu pra as pessoas aprender a tirar pelo menos o nome, né? Acho que ele (MOBRAL) atingiu o seu objetivo de acabar com o analfabetismo. Eu creio que sim. Mas eu não lembro o que estava acontecendo no país na época. Eu só sei que não tinha nenhum incentivo do governo. Tinha nem lanche. Era só água e pronto, só água.

O MOBRAL, por intermédio da sua prática pedagógica antidialógica, exerceu a coesão e a repressão, assumindo a violação do direito humano a uma educação como instrumento de emancipação e autonomia, visto que a “forma dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (FREIRE, 2013, p. 34). Então, qual era a formação moral de homem e da mulher almejada pelo MOBRAL? Conforme a ideologia proposta pelo

regime militar o movimento deveria evitar o perigo da formação de indivíduos indolentes, inconformados com o regime, e que motivados por esse inconformismo se rebelassem contra o governo. Ora, o interesse dos ideólogos era acabar com qualquer indicio de subversão do/pelo povo, oriundo dos movimentos da década de 1960 que teria “distorcido os propósitos de conscientização levando à politização prematura e mal orientada dos alunos colocando em risco a formação cristã e democrática do povo” (PAIVA, 2003, p. 323).

No entanto, a política educacional do MOBRAL não estava interessada em substituir a passividade pela participação, pois nesse momento as mudanças que a educação deveria ser capaz de provocar na vida do indivíduo estavam restritas a alfabetizá-lo de forma rápida e funcional. Como afirma Maria Gorete Xavier da Costa, ex-professora do MOBRAL na cidade de Patos no Estado da Paraíba:

Olhe, eu tô dizendo a você que eu achava que era política. Que o MOBRAL era uma política. Eu achava que era o governo fazendo política. Eu fui pelo fato de querer ganhar dinheiro, mas eu achava que era política. Não sei se era porque também eu fazia científico naquela época, você era muito jovem, aí você escuta muita história de política estudantil e lá vai aquela história. Apesar de que eu nunca me envolvi e nem pretendo me envolver com política estudantil, mas eu achava que era isso. Ainda hoje eu acho que seja, eu não mudei meu pensamento. Eu acho que era uma política, o governo estava fazendo política com o MOBRAL. Eles queriam comprar o povo, com os alimentos, que hoje tá todo mundo conscientizado, hoje em dia tá todo mundo consciente que precisa estudar. Naquela época ninguém tava, não tinha consciência de estudo, ninguém tinha consciência de estudo, ninguém tinha consciência. Minha mãe era professora na época, sabe? E, ninguém tinha essa consciência de que precisava estudar para crescer. Ninguém tinha essa consciência, naquela época não. (COSTA apud CARVALHO, 2013, p. 50).

As lembranças dessa ex-professora podem ser reforçadas pelos ensinamentos de Bosi quando esta chama a atenção para a análise da memória política:

A memória dos acontecimentos políticos suscita uma palavra presa à situação concreta do sujeito. O primeiro passo para abordá-la, parece, portanto, ser aquele que leve em conta a localização de classes e a profissão de quem está lembrando para compreender melhor a formação do seu ponto de vista. (BOSI, 1994, p. 454).

Analisando o MOBRAL a partir das memórias de uma ex-profissional, percebemos que os ensinamentos advindos de sua proposta educacional conduziam os educandos adultos à reprodução de posições conformistas e passivas. Para o MOBRAL, não era conveniente

formar sujeitos pensantes ou capacitar os educandos analfabetos para o questionamento diante das violações sofridas.

Observamos também que, ao reconstituir a memória política do período ditatorial na educação, os seus ex-participantes não se contentam apenas em rememorar os fatos, eles emitem juízos de valor, tentando intervir no passado, por considerá-lo violador/excludente. “O sujeito não se contenta em narrar como testemunha histórica *neutra*. Ele quer também julgar, marcando bem o lado em que estava naquela altura da história, e reafirmando sua posição ou matizando-a” (BOSI, 1994, p. 453). É o exemplo da ex-professora Costa (apud CARVALHO, 2013, p. 51) que frisa bem que só participou do movimento porque precisava do dinheiro; afirma que o movimento “tentava comprar o povo com alimentos” e termina reconhecendo que o “povo naquela época não tinha consciência” da importância de uma educação com qualidade, comprometida com o meio social, seria capaz de romper com a educação marginalizada ofertada pelo movimento.

A ausência de formação dos professores do MOBRAL foi outra característica marcante. Essa situação é percebida na fala de uma ex-professora⁶⁶ do MOBRAL ao relatar que, durante a época em que lecionava, não possuía formação alguma:

Na verdade nós mesmo professores não tínhamos nem muito o que ensinar, porque não houve aquela preparação, eu não era professora, não era formada, não tinha nível superior, num tinha aprendizagem para ser professora não, me pegaram assim: vai e pronto. (SOUZA apud CARVALHO, 2013, p. 24).

Esses alfabetizadores sem formação não possuíam aprofundamento teórico necessário para combater essa alfabetização despedagogizante. Eles foram recrutados/ convidados para participar do movimento como monitores encarregados de minimizar a “praga do analfabetismo”. Esse recrutamento/ convite feito pelos dirigentes do MOBRAL era dirigido a qualquer pessoa alfabetizada que se prontificasse a ensinar. Esses fatos também podem ser compreendidos como decorrentes da ausência de professores formados/ habilitados naquele período.

Diante dos resquícios desse fato educacional autoritário, a memória representa a forma pela qual a sociedade pode afirmar, redefinir e/ou transformar os seus valores e suas ações. O trabalho de reconstituir as memórias desse modelo educacional faz parte do direito humano à memória em elucidar as dores ou marcas que ficaram sobre os regimes autoritários.

⁶⁶ A referida entrevista encontra-se nos arquivos do Projeto de Iniciação Científica “Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRA L – quando o testemunho refaz a história (1967-1985)”, CE/UFPB, 2012-2013.

Percebemos que, ao rememorar, invadimos o imaginário das pessoas envolvidas, provocando um impacto no âmbito emocional⁶⁷ delas.

Ao analisar os documentos legais do MOBRAL (Figura 8), percebemos que sua proposta de educação promovia certa invisibilidade do educando analfabeto, tendo em vista que o sentido da alfabetização estava restrito a “alfabetizar os indivíduos para mais facilmente receber as informações e o treinamento que o permitam desempenhar o papel que lhe é reservado dentro do processo de desenvolvimento” (JANNUZZI, 1983, p. 54) do país. Assim, promovendo uma educação da/para a invisibilidade, na qual o educando perde sua identidade de sujeito ativo e (re)construtor da sua história de mundo, passando para uma posição de passividade e amoldamento social.

Figura 9: Documento Legal: Lei nº 5.379/1967



Fonte: Domínio público.

Os princípios metodológicos do MOBRAL estavam baseados na funcionalidade e na aceleração. A funcionalidade para o movimento era alicerçada na realidade de vida de cada educando. Essa experiência, somada aos conhecimentos que cada aluno trazia para a sala de aula, acelerava o processo educativo, uma vez que eram “aproveitadas as habilidades que a vida já se encarregava de desenvolver” (JANNUZZI, 1983, p. 51).

Nosso questionamento é: qual o tipo de experiência de vida interessava ao MOBRAL? Para o movimento, o interesse pela história de vida dos educandos estava em sua posição de

⁶⁷ Os projetos pesquisados foram submetidos e autorizados pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba.

vitimização, para que o processo de inculcação e domesticação das regras, impostas pelo regime militar e pelo mercado de trabalho, ocorresse de maneira rápida e fácil.

Para isso, o MOBRAL definiu seu método como *eclético*, norteado pela decomposição de *palavras geradoras* e baseado em técnicas de trabalho em equipe. Vejamos como Jannuzzi (1983, p. 59) aborda tal questão:

Como as palavras já têm um significado que deve ser absorvido adequadamente, as palavras geradoras, (...) não precisam ser captadas no meio onde o analfabeto vive. São as mesmas para o Brasil inteiro, estudadas pelo mesmo material didático. Justifica essa medida alegando que foram escolhidas palavras que exprimem as necessidades básicas do homem.

Porém a seleção das palavras geradoras, pela equipe central do MOBRAL, desconsiderava as reais necessidades do homem daquele momento, pois eram palavras que o governo militar considerava como *necessidades básicas do homem*, como: *sobrevivência, segurança, necessidades sociais e autorrealização*, conforme ilustrado no roteiro de alfabetização do MOBRAL (Figura 10).

Figura 10: Palavras geradoras da pedagogia mobralense



Fonte: Roteiro de alfabetização do MOBRAL/Cartilha vermelha, 1973.

O roteiro de alfabetização do MOBRAL apresenta a palavra “casa”, que realmente é uma necessidade social e autorrealização dos sujeitos, mas não problematiza o direito de todos à moradia ou a situação de exclusão das pessoas que não usufruem desse direito.

No que diz respeito à metodologia, o roteiro de alfabetização do MOBRAL era composto por atividades de decodificação e repetição de palavras e fonemas, sem questões para refletir a realidade local ou a realidade de cada um e de todos.

Nesse contexto, os alfabetizadores e alfabetizados seguiam as prescrições, criando o que Jannuzzi (1983, p. 62) denominou de *antidiálogo*, pois questionar ou sugerir os conteúdos pedagógicos elaborados pelo MOBRAL/CENTRAL não era permitido.

Essa afirmação é reforçada por meio das lembranças da ex-professora Costa (apud CARVALHO, 2013, p. 56), quando questionada sobre o uso do diálogo em suas aulas:

Olhe, é porque as aulas eram muito estruturadas. Elas tinham um começo, um meio e um fim. Todos os dias você tinha que seguir aquela rotina. Tinha uma sequência. Vinha assim oh, naquele dia você vai ensinar essas letras, no outro dia tinha outras letras, no outro dia outras palavras e aí ia aumentando, ia crescendo. Como se diz, no primeiro dia era só o A, no outro dia o E, aí depois foi AE. Do jeito que é a escola inicial, praticamente, hoje. Tinha uma sequência. Era planejado.

Tomando por norte a afirmação do antidiálogo de Jannuzzi (1983) e as lembranças de Costa (apud CARVALHO, 2013, p. 56), questionamos: quais os objetivos a serem atingidos pela metodologia do MOBRAL? A autora responde que o objetivo do MOBRAL/CENTRAL estava no ensino da palavra, na aprendizagem das técnicas de ler e escrever:

O processo de alfabetização passa a ser o momento em que a preocupação é como ensinar a palavra, treinar o aluno para ler e escrever a palavra já que traz o significado adequado. A ênfase na decodificação da palavra, na aprendizagem das técnicas de ler e escrever, facilita o desenvolvimento de habilidades que permitem a apreensão de informações que fazem o alfabetizado entrar no grupo dos que participam do desenvolvimento. Esse método propõe situações de análise e de síntese relacionando-as com uma palavra que representa a realidade que deve ser alcançada, desejável, onde já estão os grupos que contribuem para o desenvolvimento. (JANNUZZI, 1983, p. 65).

Compreendemos que o MOBRAL/CENTRAL reproduzia os pressupostos de neutralidade científica, inspirado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Princípios advindos da pedagogia tecnicista, que reorganizava a educação com base a torná-la objetiva e operacional, adaptando cada vez mais a prática pedagógica à reorganização exigida pelo contexto ditatorial.

De acordo com a ex-professora Tânia Maria de Souza (apud CARVALHO, 2013, p. 26) que ensinou no MOBRAL entre os anos de 1976 a 1982 no município de Bayeux, a prática pedagógica desenvolvida pelo MOBRAL “era o básico normal. Começando com as

letras, juntando as letras, formando as sílabas, e daí às palavras, tentando fazer com que o aluno assinasse seu nome, escrevesse seu próprio nome e lesse aquilo que ele estava escrevendo”. Com essa aprendizagem esvaziada de criticidade e reflexão, a alfabetização ofertada/desenvolvida no MOBRAL não conseguiu cumprir o que propôs, erradicar o analfabetismo, e, assim, muitos educandos retornavam às salas de aula do movimento por não terem aprendido a ler e escrever.

Observamos que a proposta pedagógica do período ditatorial, baseada na instrumentalização da educação, estimulava o alfabetizando a progredir isolado dos companheiros, gerando uma cultura do individualismo, o que bloqueava, assim, qualquer indício de mobilização social, impossibilitando as manifestações das massas, como ocorrido durante os movimentos de educação da década de 1960, transformando os seus participantes em sujeitos apáticos, arrebatando as raízes que outrora se fixavam no seio da sociedade. Contudo, do ponto de vista dos idealizadores do MOBRAL, a leitura realizada era divergente:

O projeto político do MOBRAL parte fundamentalmente de uma visão positiva, construtiva, da sociedade e do homem. Diante de qualquer problema é sempre possível adotar uma constelação de diferentes atitudes. O MOBRAL acredita nas posições renovadoras das relações entre os homens, mas acredita que isso pode ser feito com a preservação de valores que dão identidade cultural ao povo brasileiro e sem os traumatismos pregados pelos radicais. Ao surgir em um mundo cuja tradição, propagada pelos meios de divulgação dos extremistas, era a de programas de educação de adultos associados a movimentos de luta revolucionária armada, o MOBRAL adotou um programa “evolucionário”, aberto, participativo, livre dos dogmas e mitos. (CORRÊA, 1979, p. 50).

O projeto político pretendido pelos seus idealizadores versava pelo apagamento/esquecimento das forças reivindicatórias e qualquer tipo de educação politizadora que levasse os sujeitos a se rebelarem contra a ideologia do regime militar.

Em documento legal publicado em 1973, o governo anunciou o sucesso do movimento no Brasil por conseguir reduzir o analfabetismo:

O MOBRAL, ao longo dos anos de sua atuação, demonstrou o sucesso de seu projeto fundamental: a alfabetização de adultos. A constatação desse fator é dever de Justiça e reconhecimento. Graças à sua atividade, reduziu-se o índice de analfabetismo, de 33,6% em 1970, para cerca de 13,9% atualmente. E, o presente ritmo de trabalho do MOBRAL, intensificando medidas que visam ao maior controle dos programas desenvolvidos e à revitalização sempre crescente das atividades de recrutamento e mobilização do analfabeto, através das comissões municipais — células básicas de seu desempenho — permite-nos prever, para 1980, um percentual de analfabetos em torno de 10%. O MOBRAL não só atingiu seu objetivo prioritário, como

gerou projetos paralelos de grande significação na luta pela melhor capacitação do homem brasileiro. Por esse motivo o trabalho do MOBRAL tem o pleno reconhecimento do nosso povo e alcança o respeito das nações irmãs. (BRASIL, 1973).

O principal objetivo do MOBRAL ficou evidente nesse documento legal. A preocupação do movimento estava em diminuir o percentual de adultos analfabetos, ou seja, o foco latente do movimento era apenas quantitativo. A preocupação repousa na quantidade de certificados emitidos ao final do curso. A ação social da prática de alfabetização estava circunscrita ao número de formandos, sujeitos ditos alfabetizados que serviriam para mascarar os índices do número de analfabetos do país.

É importante ressaltar que os professores mobralenses (monitores sem formação específica) recebiam seu pagamento de acordo com o número de certificados expedidos, o que contribuía para a manipulação dos dados do movimento de alfabetização:

Os alfabetizadores são pagos por aluno presente nas salas de aula até o 4.º mês de curso, curso esse que tem a duração de 5 meses. Não sendo pago por aluno alfabetizado, o professor será, naturalmente, rigoroso com a aprovação, além de lutar para que seus alunos permaneçam em sala — evitando a deserção — já que são descontados, do seu salário, os alunos ausentes. (BRASIL, 1973, p. 26).

A ex-professora Souza (apud CARVALHO, 2013, p. 26) em suas memórias reforça a idéia de manipulação dos dados ao relatar que “não era obrigado registrar as matrículas dos alunos” e que por isso também não havia necessidade de registrar a frequência desses alunos em diários, ou outro tipo de documento que comprovasse a ligação desses sujeitos ao movimento: “não tinha chamada por isso houve muita evasão” a ex-professora. Ela lembra que preenchia uma ficha com alguns dados dos ex-alunos, mas que era para ser usado no controle da merenda que era servida.

Ao confrontarmos o trecho extraído do documento legal do movimento, com as lembranças da ex-professora constatamos o descaso reinante e como estes sujeitos tiveram ferido o direito humano a uma educação de qualidade. Carvalho (2013, p. 403) enfatiza que é “impossível falar em conquistas ou em direitos educativos” durante este movimento visto que, o MOBRAL foi pensado e produzido “a partir de interesses externos à população que deles necessitava”.

Fortes críticas foram tecidas por parte dos ex-funcionários do MOBRAL acerca da prática pedagógica e no âmbito administrativo. Ainda analisando as lembranças de Souza (apud CARVALHO, 2013, p. 27), a ex-professora relata que alguns dos ex-alunos eram

atraídos para o movimento em busca da merenda que era distribuída depois das aulas de alfabetização (figura 3), “vinham umas massas que distribuía para os alunos por isso que eles também estudavam”. E ela continua: “agora que eu to lembrando disso! Vinha muito alimento, eram uns sacos de fazer mingau, fubá, era leite, muito leite, que era distribuído no Departamento de Estradas e Rodagem – DER e lá chegava uns caminhões de merenda que era pra distribuir com esse povo”. Percebemos as características da pedagogia assistencialista tão criticada por Freire na década de 1960 e que ressurgiu pelas mãos do MOBRAL e da proposta ideológica promovida pelo regime ditatorial.

Por isso, ao voltarmos nossos olhares para as memórias dos ex-participantes do MOBRAL nos defrontamos com a necessidade de (re)conhecer os vestígios/ lacunas do processo de inculcamento ideológico caracterizado pela passividade e acomodação frente as violações dos direitos educativos desses sujeitos. Por percebermos “que não há texto, não há discurso, que não esteja em relação com outros, que não forme um intrincado nó de discursividade” (ORLANDI, 2009a, p. 89), em que a educação de adultos desse período passa por um processo de “redução dos seus direitos educativos, seus fundamentos instituem-se no conservadorismo, na ausência de diálogo, na inquestionabilidade da realidade” (CARVALHO, 2013, p. 405).

Como enfatizado por Paiva (1973), o MOBRAL foi apenas “um vendedor de ilusões” que não cumpriu as promessas que fez, o que contribuiu para sua extinção no Governo do Presidente José Sarney. Entretanto esse não foi o único motivo que corroborou para sua extinção. O país atravessava profundas mudanças: o fracasso do chamado “milagre econômico brasileiro”, prometido pelo governo militar, que se estendeu apenas a uma pequena parcela hegemônica do país; a crise na hegemonia, responsável por orquestrar o Golpe de 1964, juntamente com os militares; a retomada da mobilização da sociedade civil no início da década de 1980, organizada pelos movimentos urbanos e rurais, que reivindicavam participação na vida política do país e a garantia e efetivação dos direitos humanos. Todos esses fatores contribuíram para o processo de redemocratização do país.

Nesse ínterim, o MOBRAL foi modificado pelo Decreto nº 91.980/1985, que redefiniu os seus objetivos e também alterou sua denominação, em seu Art. 1º:

A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, instituída pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica

destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente.

A Fundação Educar foi um programa subordinado ao Ministério da Educação e Cultura. Foi extinta em 1990 pelo Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, que durou apenas um ano. Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, o atendimento dos adultos analfabetos passou a fazer parte da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Apesar de extinto, o MOBRAL continua no imaginário das pessoas, participando da memória individual e coletiva de pessoas e grupos, ora em avivamento, ora em apagamento, um acontecimento educacional que deve ser lembrado para não ser repetido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada a partir das memórias dos ex-participantes do MOBRAL e de documentos legais permitiu leituras e interpretações para além do indivíduo, tendo em vista que “o estudo da memória é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento” (LE GOFF, 1994, p. 426).

Falar em memória implica, portanto, um movimento de reafirmação de experiências coletivas e individuais, herdadas e/ou construídas em prol da promoção dos Direitos Humanos. Segundo Dornelles (2014, p. 216), “a memória se apresenta como um elemento essencial do discurso reconstrutivo, que deve estar presente nos estudos acerca dos direitos humanos”. O autor continua afirmando que “a busca da justiça e não somente da verdade é que deve mover a política da memória”.

O cerne da preocupação de vivermos um *presente contínuo* encontra, nas discussões sobre a importância da memória como direito humano, surgidas no Brasil durante a ditadura civil-militar (1964-1985), quando familiares de mortos e desaparecidos lutavam contra o esquecimento e para a correção de injustiças, uma perspectiva para transformar-se. A memória como direito humano interviria nessa maneira de perceber a realidade, contribuindo para o estabelecimento de relações entre fatos, acontecimentos, discursos, representações.

No caso desta pesquisa, a proposta foi alertar as futuras gerações para as violações de direitos presentes na política educacional do MOBRAL, que atendendo aos preceitos da ditadura civil-militar de 1964 objetivou dar continuidade as ações em prol de acabar com o analfabetismo do país. Corroborando não só para a alfabetização através das técnicas da leitura e da escrita, mas também como meio de habilitação profissional (JANNUZZI, 1979), preparando o homem para desempenhar sua função/ obrigação na sociedade.

Esse alerta teve por intenção impedir a amnésia social diante de projetos educacionais elaborados por governos autoritários. Assim, ao questionarmos a respeito dos valores e intenções da proposta de alfabetização do MOBRAL, contribuímos para que as violações/exclusões educacionais ocorridas no passado ditatorial não se repitam.

Dessa forma, o encontro com as memórias da educação colabora para que as futuras gerações conheçam seu passado, quer marcado por situações de desrespeito e violação aos direitos fundamentais do ser humano, quer envolvido pelas auras da cidadania e mobilização popular.

A sociedade civil brasileira passa atualmente por uma crise, entre outros fatores, ocasionada pela violação/ negação dos direitos fundamentais. Esse fato traz como consequência a descrença no ser humano, em que a sociedade sente-se impotente para intervir, face à lacuna de uma educação crítica e emancipadora. O ensino brasileiro urge por uma educação que possibilite aos sujeitos uma formação de cidadãos plenos e comprometidos com a coletividade.

Nesse sentido, consideramos a educação em e para os direitos humanos, relacionada aos estudos da memória, como uma forma de resistência, um processo de construção educativa coletiva capaz de proporcionar a restituição moral e a construção da verdade, a partir das vozes e de experiências dos sujeitos que viveram momentos de exclusão/ violação dos seus direitos.

A reconstituição das memórias do MOBRAL nos permitiu discutir/refletir sobre o projeto educacional traçado para a Educação de Adultos pela Ditadura Civil - Militar, bem como repensar sobre a prática pedagógica de alfabetização de adultos desenvolvida nesse momento. Dessa forma, entendemos que os estudos sobre as memórias no campo educacional permitem compreender como se apresentava o processo educacional em um período de cerceamento de direitos.

Ora, a organização do sistema escolar recebe influência de fatores externos, sob a forma de conteúdos didáticos, métodos, em uma espécie de cultura escolar. “Essa cultura é entendida como conjunto de normas e práticas produzidas historicamente por sujeitos e/ou grupos determinados com finalidades especiais” (NUNES, 2011, p. 390), e, no caso do MOBRAL, essa cultura esteve envolvida por um contexto repressor das liberdades e opressor dos sujeitos, o que se refletia na prática cotidiana.

Ao reconstituir as memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), constatamos que o regime militar negou o direito dos educandos jovens e adultos a uma educação crítica e questionadora. Com a implantação do movimento de alfabetização, esses educandos não tiveram acesso a saberes e fazeres pedagógicos voltados para a emancipação por meio da palavra. Tiveram negado o direito a uma educação libertadora, inspirada na pedagogia freireana de emancipação pela conscientização/ação. Foi um verdadeiro retrocesso na história da alfabetização de adultos.

Assim, reconstituir a memória desse fato educacional é parte integrante da atual necessidade de preservar a história e a memória de projetos e acontecimentos educacionais forjados em contextos repressores, seja porque correm o risco de não serem lembrados

enquanto projetos educacionais violadores de direitos, ou porque, frutos desses esquecimentos, podem ser retomados.

É uma memória significativa por fazer da lembrança ou do esquecimento um processo mais que mnemônico, mas uma atitude de libertação, no sentido de que, ao “revisitarmos” o passado de atrocidades da Ditadura Militar, nos deparamos com experiências de *educar para o nunca mais*, que por isso não devem ser repetidas.

O MOBRAL constitui um modelo de *educar para o nunca mais*, pois fora elaborado na conjuntura ditatorial, analisado para que não volte a acontecer. Por este motivo, reconstituímos a história do MOBRAL por meio da interpretação das memórias de seus participantes e da análise de seus documentos legais.

Ora, refletir sobre o modelo educacional imposto aos adultos analfabetos, durante a Ditadura Civil-Militar é uma forma de incentivar os educadores da atualidade a promover o direito às memórias da educação e, assim, contribuir para o rompimento da cultura do silêncio criada pelo regime militar e ainda tão presente na educação atual.

Nesse sentido, reconstituir as memórias da Educação de Adultos desse momento ditatorial implica um movimento de “reparação, justiça e verdade”, no sentido de fazer conhecer às gerações futuras o modelo autoritário a que foi submetida a educação desse período.

REFERÊNCIAS

ANGHER, Anne Joyce. (Org.). **Vade Mecum Acadêmico de Direito**. 7. ed. São Paulo: Rideel, 2008.

BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. Direitos à memória e à verdade. **Revista Direitos Humanos**. Brasília. Dez. 2008, p. 27-33. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/a_pdf/revista_sedh_dh_01.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2013.

_____. Memória, verdade e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BAXI, Upendra. Educação em direitos humanos: promessa do terceiro milênio? In: ANDREOPOULOS, Richard Pierre Claude. **Educação em direitos humanos para o século XXI**. Trad. Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, 2007, p. 227-244.

BRASIL. **Decreto nº 91.980**, de 25 de novembro de 1985. Fundação Educar. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Direito à memória e à verdade, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos/ Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais-1/catalogo/orgao-essenciais/secretaria-de-direitos-humanos/direito-a-memoria-e-a-verdade-comissao-especial-sobre-mortos-e-desaparecidos-politicos/view>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Direitos humanos: a realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal**. Brasília: Presidência da República/SEDH, 2008.

_____. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1967. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: set. 2013.

_____. **Lei nº 5.379**, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Câmara dos Deputados, Brasília, 15 dez. 1967. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-norma-atualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. **Documento Básico**. Rio de Janeiro, 1973. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. **Soletre MOBREAL leia Brasil** - cinco anos de luta

pela alfabetização. Rio de Janeiro: Guavira. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 set. 2014a.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH-PR/MEC/UNESCO, 2007.

_____. Programa Nacional de Direitos Humanos (PndH-3). Brasília: SDH/Pr, 2010. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2013.

_____. Senado Federal. Comissão Parlamentar de Inquérito. **Resolução nº 48 de 1975**. CPI do MOBRAL. Tombo II.

_____. Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas. **Direitos humanos: documentos internacionais**. Brasília: Presidência da República/SEDH, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 335-350.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe (Org.). **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. Esquecer para lembrar e ser. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 287-330.

BURKE, Peter. **A Escrita da história**: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 399-412.

CANDAU, Vera Maria; PAULO, L.; ANDRADE, M. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Direitos educativos de jovens e adultos: uma reflexão sobre os fundamentos possíveis. In: TOSI, Giuseppe (org.). **Norberto Bobbio: democracia, direitos humanos e relações internacionais**. V. 1. João Pessoa: Editora Universitária, 2013, p. 398 -417.

_____. **Educação em direitos humanos: construindo o sujeito de direitos nas salas de EJA**. UFPB: João Pessoa, 2012a.

_____. **Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL: quando o testemunho refaz a história (1967-1985)**. João Pessoa: UFPB, 2012b.

_____. **O Livro de Leitura de Pé no Chão: 1963 (uma cartilha democrática)**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/penochao/carvalho_livro_leitura_de_pe_no_chao.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. **Professora Marta Bezerra de Medeiros: a profissão docente na primeira metade do século XX (1915-1954)/História de vida professoral**. João Pessoa: UFPB, 2011.

_____. Quando a leitura do mundo precede a leitura da palavra: Angicos, 1963 – os testemunhos da memória. In: PINHEIRO, A. C. F.; CURY, C. E. (Orgs.). **Histórias da educação da Paraíba: rememorar e comemorar**. João Pessoa: Editora Universitária, 2012.

_____, Maria Elizete Guimarães. **Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL: Quando o testemunho refaz a história (1967-1985)/reconstituindo as memórias educacionais do MOBRAL: 1967-1985**. João Pessoa/PB. Pesquisa de Iniciação Científica/PIBIC. Relatório Final. João Pessoa: UFPB, 2013.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; BARBOSA, Maria das Graças da C. Memórias da educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas (Angicos/RN, 1963). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 43, p. 66-77, set. 2011.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; BARBOSA, Maria das Graças da C.; SANTOS, Luciana Martins T dos. Memórias da ditadura militar: o movimento brasileiro de alfabetização – MOBRAL – como referência (1967-1985). In: DANTAS, Elder; NUNES, Paulo Giovani Antonio; SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho (Orgs.). **Golpe civil-militar e ditadura na Paraíba: história, memória e construção da cidadania**. João Pessoa: UFPB, 2014.

COMPARATO, Fábio K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de massa e a ação comunitária**. Rio de Janeiro: Mobral - AGGS, 1979.

COSTA, Maria Gorete Xavier da. Entrevista sobre a metodologia do MOBRAL. In: CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Memórias do Movimento Brasileiro de**

Alfabetização – MOBRAL: Quando o testemunho refaz a história (1967-1985)/reconstituindo as memórias educacionais do MOBRAL: 1967-1985. João Pessoa/PB. Pesquisa de Iniciação Científica/PIBIC. Relatório Final. João Pessoa: UFPB, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio; GOÊS, Moacyr de. **O golpe na educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

CUNHA, Renata Barrichelo. As memórias nos clássicos e nossas clássicas memórias. In: PRADO, Guilherme do Val T.; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p. 63-74.

DORNELLES, João Ricardo W. A crítica da razão e a educação para o não retorno: memória, barbárie e civilização. In: TOSI, G.; FERREIRA, L. F. G; ZENAÍDE, M. N. T. (Orgs.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil:** trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 211-220.

ENDO, Paulo César. O debate sobre a memória e o corpo torturado como paradigma da impossibilidade de esquecer e do dever de lembrar. In: SANTANDER, Ugo Carlos (Org.). **Memória e Direitos Humanos**. Brasília: LGE, 2010, p. 15-22.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA J. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Uma pedagogia da participação popular:** análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FERREIRA, Amarílio; BITTAR Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

FERREIRA, Berta Well; FERREIRA, Lenira Well. Histórias de mulheres: o processo de identidade. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica:** teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Memória e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos:** Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora UFPB, 2007, p. 135-155.

_____. Memória e verdade: O Brasil e a Ditadura Militar. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lourdes Barbosa (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos e educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014a, p. 61-76.

FIGUEIREDO, Ana Valéria de. **Imagens do outro que mora em mim:** narrativas visuais no ancoramento das diferenças. Disponível em: <<http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/anaval.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

- _____. **Conscientização: teoria e prática da liberdade.** São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2013c.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.
- _____. **Política e educação: Ensaio.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1993.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade.** São Paulo: Moraes, 1980 (Coleção educação universitária).
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 2006.
- GADOTTI, M. (Org.). **Afabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunhos. In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M. (Orgs.). **Memória e (re)sentimento.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
- GALLIAN, Dante Marcello C. A memória do exílio: reflexões sobre interpretação de documentos orais. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). **(Re) Introduzindo a história oral no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1996, p. 141-150.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 287-330.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **Lendo e aprendendo: A Campanha de Pé no Chão.** São Paulo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 fev. 2014.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006.

GÓES, Moacyr. **De pé no chão também se aprende a ler: 1961-64: uma escola democrática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. Disponível em: <http://dhnet.org.br/educar/penochao/livro_moacyr_de_pe_no_chao_1980.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSAWM, Eric. O século: vista aérea. I: HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das letras, 1995.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e MOBREAL.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

KOLLING, João Inácio. **O Movimento de Educação de Base: uma religação ao compromisso social.** Disponível em: <<http://www.unilasalle.edu.br/lucas/assets/upload/MEB.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Trad. Bernada Leitão et al. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1994.

LEITÃO, Ruy. A história contada pela música. In: DANTAS, Elder; NUNES, Paulo Giovanni Antonio; SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho (Orgs.). **Golpe civil-militar e ditadura na Paraíba: história, memória e construção da cidadania.** João Pessoa: UFPB, 2014.

LIMA, Adriana Oliveira. **Alfabetização de jovens e adultos: e a reconstrução da escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

LOPES, José Loureiro. **Educação de adultos no Brasil: legislação e ideologia.** Paraíba: GRAFSET, 1985.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1983.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

MAGENDZON, Abraham. **Educación em Derechos Humanos: um desafio para los docentes de hoy.** Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola (Orgs.). **História Oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto, 2007.

MINTO, Lalo Watanabe. **Teoria do Capital Humano.** Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorica_do_capital_humano.htm>. Acesso em: 30 mar. 2015.

MIRANDA, Nilmário. **Por que Direitos Humanos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORGADO, Patrícia. **Práticas pedagógicas e saberes docentes na Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, 2001, p. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/patriciaalimamorgadot04.rtf>. Acesso em: 14 jun. 2011.

MORIN, E.; CYRULNIK, B. **Diálogo sobre a natureza humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. In: PROJETO HISTÓRIA. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História e do Departamento de História da PUC-SP**. Trad. Yara Aun Khoury. São Paulo, SP - Brasil. 1993. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

NUNES, Clarice. (Des)Encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009a.

_____. **As formas do silêncio no discurso dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007b.

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

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: **Reunião Anual da Anped**, 26, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

_____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PORTO, Maria das Dores Paiva de Oliveira; LAGES, Iveline Lucena da Costa. **CEPLAR: Uma experiência de educação popular na Paraíba destruída pelo golpe de estado de 1964**. Conselho Estadual de Educação – SEC. João Pessoa-Paraíba. 1995. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/files/livro.ceplar.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti; DIAS, Adelaide Alves. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica e nos cursos superiores: da releitura

crítico-libertadora à formação permanente dos educadores nos desenhos curriculares. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré T. **Educação em direitos humanos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/13130724-DireitosHumanos.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti; DIAS, Adelaide Alves. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica e nos cursos superiores**: da releitura crítico-libertadora à formação permanente dos educadores nos desenhos curriculares. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/13130724-DireitosHumanos.pdf>. 2013, p. 36 - 46.

REÁTEGUI, Félix. As vítimas recordam. Notas sobre a prática da memória. In: REÁTEGUI, Félix (Org.). **Justiça de transição**: manual para a América Latina. Brasília: Comissão de Anistia, Ministério da Justiça; Nova Iorque: Centro Internacional para a Justiça de Transição, 2011, p. 357-378.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1983.

ROMÃO, J. E. Introdução: a década que queria mudar o Brasil. In: GADOTTI, M. (Org.). **Alfabetizar e conscientizar**: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. p. 21-36.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora UFPB, 2007, p. 457-467.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008a.

_____. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 out. 2014.

SILVA, Aída Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Márcio Seligmann. Catástrofe, história e memória em Walter Benjamin e Chris Marker: a escritura da memória. In: SILVA, Márcio Seligmann (Org.). **História, memória, literatura**: o testemunho na Era das Catástrofes. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003, p. 59-90.

_____. (Org.). **História, memória, literatura:** o testemunho na Era das Catástrofes. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

_____. Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento. In: SILVA, Márcio Seligmann (Org.). **História, memória, literatura:** o testemunho na Era das Catástrofes. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003, p. 59-90.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos:** Fundamentos teórico-metodológicos, João Pessoa: Editora UFPB, 2007.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos. In: SILVA, Rosa Maria G. et al. (Org.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TELES, Edson Luis de Almeida. Memória e verdade: a ação do passado no presente. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAÍDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (Orgs.). **Direitos humanos na educação superior:** subsídios para a elaboração em direitos humanos na filosofia. João Pessoa: Editora Universitária, 2010, p. 285-310.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Trad. Lólio L. Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. Marco de Ação de Belém. **Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos.** VI CONFINTEA, Brasília, abril de 2010, p. 7.

VASCONCELOS, José Gerardo. **Memórias do silêncio:** militantes de esquerda no Brasil autoritário. Fortaleza, 1998.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVA, Rosa Maria G. et al. (Org.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

_____. Educação em direitos humanos perspectivas e desafios. In: SANTANDER, Ugo Carlos (Org.). **Memória e Direitos Humanos.** Brasília: LGE, 2010, p. 8-14.

_____. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

WERLANG, Júlio César. **Educação, cultura e emancipação:** um estudo em Theodor Adorno. Passo Fundo/RS: EdifiFIBE, 2005 (Coleção Diá-Logos: 06).

WILLIAMS, Bernard Arthur Owen. **Platão:** a invenção da filosofia. Trad. Irley Fernando Franco. São Paulo: Editora UNESP, 2000 (Coleção grandes filósofos).

ANEXOS

ANEXO A - Música RODA VIVA (Chico Buarque)

Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá

Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração

A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a roseira pra lá

Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração

A roda da saia, a mulata
Não quer mais rodar, não senhor
Não posso fazer serenata
A roda de samba acabou
A gente toma a iniciativa
Viola na rua, a cantar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a viola pra lá

Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração

O samba, a viola, a roseira
Um dia a fogueira queimou
Foi tudo ilusão passageira
Que a brisa primeira levou
No peito a saudade cativa
Faz força pro tempo parar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a saudade pra lá

Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração

Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração

Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração

ANEXO B - MÚSICA PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES (Geraldo

Vandré)

Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Pelos campos há fome
Em grandes plantações
Pelas ruas marchando
Indecisos cordões
Ainda fazem da flor
Seu mais forte refrão
E acreditam nas flores
Vencendo o canhão

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Há soldados armados
Amados ou não
Quase todos perdidos
De armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam
Uma antiga lição
De morrer pela pátria

E viver sem razão

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Somos todos soldados
Armados ou não
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não

Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente
A história na mão
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

ANEXO C – Música Alegria, Alegria (Caetano Veloso)

Caminhando contra o vento
Sem lenço, sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou

O sol se reparte em crimes,
Espaçonaves, guerrilhas
Em cardinales bonitas
Eu vou

Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes, pernas, bandeiras
Bomba e brigitte bardot
O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia
Eu vou

Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vãos
Eu vou
Por que não, por que não

Ela pensa em casamento
E eu nunca mais fui à escola
Sem lenço, sem documento,
Eu vou

Eu tomo uma coca-cola
Ela pensa em casamento
E uma canção me consola
Eu vou

Por entre fotos e nomes
Sem livros e sem fuzil
Sem fome sem telefone
No coração do brasil

Ela nem sabe até pensei
Em cantar na televisão
O sol é tão bonito
Eu vou

Sem lenço, sem documento
Nada no bolso ou nas mãos
Eu quero seguir vivendo, amor

Eu vou
Por que não, por que não..

ANEXO D – Decreto de criação do MOBRAL



CÂMARA DOS DEPUTADOS

Centro de Documentação e Informação

LEI Nº 5.379, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1967

Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária.

Art. 2º Nos programas de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, cooperarão as autoridades e órgãos civis e militares de todas as áreas administrativas, nos termos que forem fixados em decreto, bem como, em caráter voluntário, os estudantes de níveis universitário e secundário que possam fazê-lo sem prejuízo de sua própria formação.

Art. 3º É aprovado o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, que esta acompanha, sujeito a reformulações anuais, de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos.

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL de duração indeterminada, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não for possível a transferência da sede e foro para Brasília.

Art. 5º O MOBRAL será o Órgão executor do Plano de que trata o art. 3º.

Art. 6º O MOBRAL gozará de autonomia administrativa e financeira e adquirirá personalidade jurídica a partir da inscrição no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, do seu ato constitutivo, com o qual serão apresentados seu estatuto e o decreto do Poder Executivo que o aprovar.

Art. 7º O patrimônio da fundação será constituído: a) por dotações orçamentárias e subvenções da União; b) por doações e contribuições de entidades de direito público e privado, nacionais, internacionais ou multinacionais, e de particulares; c) de rendas eventuais.

Art. 8º O presidente da Fundação será nomeado pelo Presidente da República mediante proposta do Ministro da Educação e Cultura com mandato de três anos. (Artigo com redação dada pelo Decreto-Lei nº 665, de 2/7/1969).

Art. 9º O pessoal do MOBRAL será, pelo seu presidente, solicitado ao Serviço Público Federal.

Art. 10. O MOBRAL poderá celebrar convênios com quaisquer entidades, públicas ou privadas, nacionais, internacionais e multinacionais, para execução do Plano aprovado e seus reajustamentos.

Art. 11. Os serviços de rádio, televisão e cinema educativos, no que concerne à alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, constituirão um sistema geral integrado no Plano a que se refere o art. 3º.

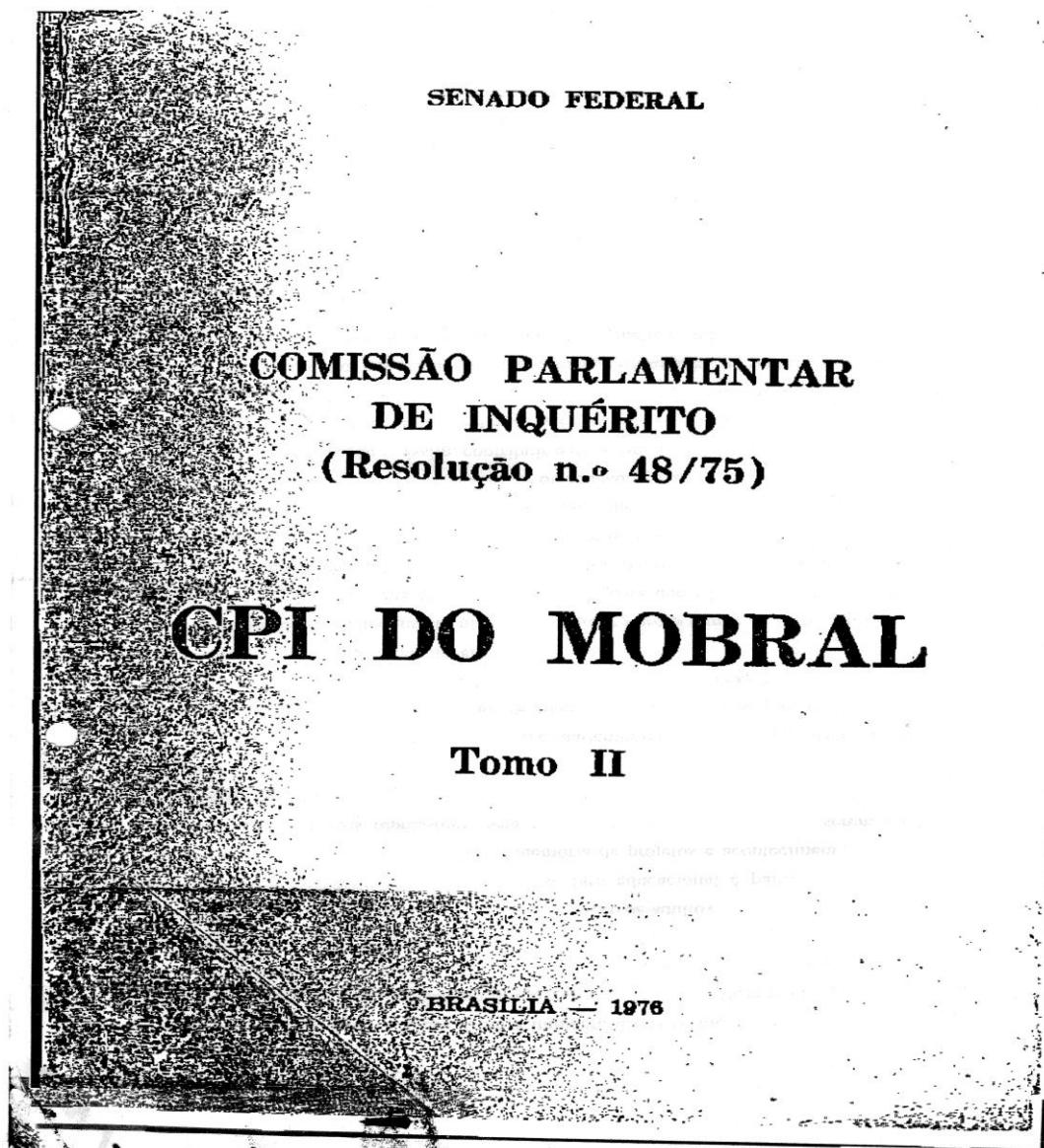
Art. 12. Extinguindo-se, por qualquer motivo, o MOBRAL, seus bens serão incorporados ao patrimônio da União.

Art. 13. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 14. Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 15 de dezembro de 1967; 146º da Independência e 79º da República.

A. COSTA E SILVA Tarso Dutra



**DA COMISSÃO PARLAMENTAR DE INQUÉRITO (CPI —
MOBRAL), CRIADA PELA RESOLUÇÃO Nº 48, DE 1975, DO
SENADO FEDERAL**

Relator: Senador José Lindoso

Brasília, 20 de abril de 1976.

1. PRIMEIRA PARTE

1.1 — A Comissão e seus objetivos.

Com base no artigo 37 da Constituição Federal e no artigo 170, alínea a do Regimento Interno do Senado Federal, foi criada pela Resolução n.º 48, de 1975, a Comissão de Inquérito sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização — MOBRAL — e instalada no dia 26 de setembro de 1975.

O fato determinado que deu origem à criação da CPI foi a celebração de convênios com os municípios, para alfabetização dos excedentes das escolas primárias, envolvendo a matéria, normalmente a investigação e análise da atuação do MOBRAL.

1.2 — As razões dos Srs. Senadores para a criação da CPI.

Antecederam à criação da CPI discursos, em Plenário, dos Senhores Senadores João Calmon, Luiz Viana, Jarbas Passarinho e Eurico Rêzende.

Esses discursos explicam o que pensam os Srs. Senadores sobre o MOBRAL e justificam a convocação da CPI.

Pelos excertos dos mesmos, colocados em ordem cronológica, poder-se-á chegar a conclusões dessas razões e à consequente posição do Senado Federal relativamente ao assunto.

Do Sr. Senador João Calmon (Excertos do Discurso publicado no DCN de 9-9-75):

.....
.....
.....
"Em 17 de maio de 1973 comparecera à Comissão de Educação e Cultura o Professor Mário Henrique Simonsen, então Presidente do MOBRAL. Eu dirigira a S. Ex.^a uma indagação sobre o artigo das nossas Constituições, que desde o tempo do Reino de Portugal, Algarve e Brasil, estabelecia que é dever do Poder Público proporcionar a todos os brasileiros um curso primário completo e gratuito. Curso primário completo; portanto, com 4 anos. Indaguei do professor Mário Henrique Simonsen se cursos com a duração de 5 meses violavam ou não o dispositivo constitucional a que eu me referia e que constava, invariavelmente, de todas as nossas Cartas Magnas. O professor Henrique Simonsen, com a extraordinária coragem que o caracteriza, respondeu à minha indagação dizendo ser necessário reconhecer que o MOBRAL não passava de um "tapa-buraco", de alguma coisa que estava sendo feita precariamente, porque o País ainda não tinha condições de secar a fonte do analfabetismo, proporcionando um curso primário completo a todas as crianças na faixa de 7 a 14 anos. Eis, textualmente, a declaração de Simonsen:

"Acho que a pergunta do Senador João Calmon é mais do que válida — é um ponto absolutamente essencial. A própria existência do MOBRAL significa que, apesar do idealismo da Constituição, nunca foi possível cumprir exatamente aquilo que se dispunha, que era garantir a todo o cidadão o ensino primário gratuito na idade em que ele deve ir para o curso primário. Então, é claro que devemos considerar o MOBRAL como — e essencialmente ele é — um "tapa-buraco". É um conserto de alguma coisa que deveria ter sido feita antes e que por alguma razão não pôde ser feita. A razão, aí, evidentemente, é de ordem econômica, porque as Constituições sempre disseram uma série de coisas mas não mediram o que essas coisas custavam em percentagem do Produto Nacional Bruto, e às vezes as garantias constitucionais somadas davam mais de 100% do Produto Nacional Bruto, o que era uma inviabilidade aritmética. Assim, o que sucedeu, de fato, foi que gradativamente a rede escolar foi se ampliando, mas ainda hoje ela está muito longe de atender à totalidade da nossa população como seria desejável no que diz respeito ao curso primário completo, e agora ao ensino fundamental, que são oito anos.

Então, o primeiro ponto de sua pergunta, isto é, se deveríamos considerar que a educação integrada deveria ser olhada como uma maneira pela qual se poderia suprir esse dispositivo constitucional, eu diria, como remendo, mas não a sua forma fundamental. Em outras palavras, seria extremamente frustrante para nós — e o Ministro Jarbas Passarinho a este respeito é extremamente cauteloso —, seria extremamente frustrante para nós que os Estados dissessem: "Não, podemos relegar a segundo plano os esforços de alfabetização e de ensino primário porque depois o MOBRAL resolve isso na educação integrada". Então, pura e simplesmente estaríamos transferindo para os 15 anos aquilo que deve ser feito aos 7 anos. Assim, digamos, toda a filosofia dentro do MOBRAL tem de ser a de que nós, por assim dizer, somos uma solução de segunda época para aquilo que não foi cumprido no dispositivo constitucional — mas a solução normal.

Não sei se estou sendo claro nesta minha exposição, mas um ponto que me parece fundamental é observar que obviamente ideal para o Brasil era que o MOBRAL não existisse por ser desnecessário; em outras palavras, que todas as crianças chegassem aos 14 anos com o seu primário completo. Uma vez que isto não acontece, e não é realista supor que isto possa acontecer imediatamente, então é preciso que tenhamos o MOBRAL, mas que o MOBRAL não sirva de desculpa para qualquer enfraquecimento nos esforços da expansão da rede regular de ensino."

.....

"A UNESCO realizou uma pesquisa no mundo subdesenvolvido e apurou: em cada grupo de mil crianças que começam o primeiro ano da escola primária, apenas quinhentas terminam esse curso. No Brasil, de acordo com revelações feitas pelo nobre Senador Jarbas Passarinho, quando titular da Pasta da Educação, numa conferência na Escola Superior de Guerra, em cada mil crianças que começam o curso primário, apenas 228 terminam esse curso. O Brasil para vergonha nossa, está abaixo da metade da média dos países subdesenvolvidos. Entretanto, o Ministro Jarbas Passarinho fez outra revelação estarrecedora; baseando-se nos dados do IBGE: no Nordeste, que nós estamos focalizando tantas vezes no dia de hoje, em cada grupo de mil crianças que começam o curso primário, apenas 89 terminam esse

Prossigo, para concluir: no dia 19 de junho..."

“Apenas sem querer interrompê-lo e pretendendo que este seja o último aparte que peço a V. Ex.^a no momento, gostaria de mostrar que talvez eu aqui esteja em posição difícil, porque se dirá que, durante a minha gestão no Ministério da Educação e Cultura, já crianças entre sete e quatorze anos de idade, portanto, com menos de quinze anos, frequentavam o MOBRAL. Indiscutível. Foi o que disse a V. Ex.^a en passant, no aparte anterior. Nos locais em que não existia nenhum tipo de escola, mas funcionava uma escola do MOBRAL, admitir a presença de uma criança com menos de quinze anos de idade não me parecia, como aos meus companheiros de trabalho, na ocasião exatamente o hoje Ministro Mário Henrique Simonsen e o próprio Professor Arlindo, nenhum absurdo. O absurdo — e insisto em classificar como absurdo, que é um pouco contudente — o absurdo é desviar o MOBRAL de sua finalidade precípua — alfabetização de adultos — quando há ainda treze milhões de pessoas nessas condições, no mínimo, para que supra a falta do Município ou do Estado, o que, então, será o seu fracasso total, porque ele não terá, do ponto de vista financeiro, como solucionar a situação, como substituir a inação ou o vazio da ação estadual ou municipal.”

“Pergunto eu: será justo que o MOBRAF se desvie da sua finalidade precípua, que é exatamente atender aos adolescentes e aos adultos que representam cerca de treze milhões de analfabetos, neste País, para poder chamar a si a falta que — esta sim — é clamorosa; é condenável: deve ser corrigida imediatamente, não com o MOBRAF, mas com outras medidas de alto alcance dos Estados e dos municípios, que não prevêem vagas nas suas escolas, para as crianças de 7 aos 14

anos? Então, longe de ser predatória, a nossa atividade é altamente construtiva. Agora, o que nós não podíamos impedir é que as crianças, em municípios onde não houvesse escola, comparecessem às aulas do MOBREAL. Isso era feito. Mas pedagogicamente, com um erro brutal, porque a finalidade do MOBREAL era a obtenção de metodologia própria para adultos e adolescentes. Então iríamos impingir essa metodologia a crianças de sete anos de idade. Congratulo-me com V. Ex.^a primeiro por me ouvir pacientemente..."

Excertos do discurso publicado no DCN no dia 10 de setembro de 1975:

"Hoje, vejo, com alegria, que não fui apenas eu, não foi apenas o Ministro Tarso Dutra: também o nobre Ministro Ney Braga tem o mesmo pensamento — o MOBREAL é um programa voltado para a alfabetização de adolescentes e adultos. Para isso ele teve que desenvolver uma técnica pedagógica para essa gente, uma vez que o universo vocabular do analfabeto adulto é evidentemente muito maior que o universo vocabular de uma criança de 7 anos de idade."

"Aí é a mesma coisa: se começarmos a dar soluções dessa natureza, os Estados e os Municípios também se retraem, como aconteceu precisamente com o Fundo Rural. A medida que o Fundo Rural começou a injetar meios para as Santas Casas de Misericórdia os Estados delas se retrairam."

"Ainda um outro ponto, e lastimo a ausência do nobre Senador Eurico Rezende: não adianta equivocar, por que permitir que o MOBREAL substitua o Ensino Primário; ele não está em condições de fazê-lo; ele ensina em cinco meses, com uma clientela diversificada, a alfabetização e, em seguida — e talvez daí derive o equívoco — o MOBREAL estabeleceu o chamado Curso Integrado que corresponderia fazer em nove meses os antigos quatro anos de Primário; é aí, nesses nove meses, antigos quatro anos de primário, que se está jogando

uma criança de nove anos para fazer que ela, em nove meses, faça o antigo primeiro, segundo, terceiro e quarto anos primários?

Isto a mim, Sr. Presidente, salvo prova pedagógica em contrário, me parece realmente um equívoco, até que melhores razões possam ser apresentadas e nos convençam."

Excertos do discurso publicado no DCN no dia 10 de setembro de 1975:

.....
.....
.....
"Ora, Sr. Presidente, o que aqui se contém de fundamental, nas críticas realizadas nesta Casa, é a falta de vagas para as crianças de sete aos catorze anos no ensino comum. Assim quando o Ministro Mário Simonsen sustenta que, no decorrer deste Governo, a escolarização, portanto, a taxa de alunos matriculados — em cada cem crianças de sete aos catorze anos, haverá noventa delas matriculadas em escolas, está mostrando a evolução dinâmica da taxa de escolarização, a que me referi ainda ontem, que, em 1975, era de 56%. Se chegarmos a 90%, em 1979, é possível que aí pela altura de 1985 estejamos igualando o Japão no início do século, quando, em consequência da Dinastia Meiji, o Japão, no começo do Século XX, chegou a universalização do ensino primário e à taxa superior a 93% de alfabetização de sua população.

Por outro lado, acho extremamente perigoso que se aproveite uma oportunidade — como o nobre Senador Eurico Rezende dizia ainda ontem — em que não havia escolas, ou havia escolas e não havia professores, e então, aproveitou-se o MOBRAF para que fizesse as vezes da escola primária.

Em aparte ao nobre Senador João Calmon, mostrei minha preocupação em relação, precisamente, a essa transferência de uma metodologia, que tinha sido testada e estudada para se aplicar sobre adultos, para crianças. Ainda mais..."

.....
.....
.....
"Lastimo que não tenha, no momento, o Plano Setorial do Ministério da Educação de 1970 a 1974, onde se verifica que o projeto de alfabetização é um projeto anelar, é um projeto secundário, é um

"Fico um pouco entristecido, quando verifico que se começa a colocar a dificuldade, — e é justo — apenas, naquilo que foi, pela primeira vez, vitorioso, e que representou uma modificação de comportamento pessoal no Brasil.

Do Sr. Senador Luiz Viana (Excertos do discurso publicado no DCN de 11-9-75):

997

da, do que o entendimento legal. Seria um erro clamoroso para a educação nacional, se enveredássemos por esse caminho. Então, dentro de algum tempo, se não pusermos as mãos nisto, vamos ter dois Ministérios da Educação: o Ministério que hoje existe tão brilhantemente dirigido pelo Ministro Ney Braga, como o foi pelo Ministro Jarbas Passarinho, e outro, do MOBRAL, dirigido por algum outro Ministro ou até Superministro da Educação. É contra isto, Sr. Presidente, que desejo, de logo, me insurgir. Sou de opinião que, para se evitar os incêndios, apagam-se as pontas de cigarros. Se deixarmos as pontas de cigarros, teremos incêndios e será muito mais difícil, depois, apagá-los.

.....

"Sr. Presidente, tenho aqui, uma reportagem feita pelo Jornal do Brasil sobre a educação na chamada "capital intelectual do Brasil", que é o Rio de Janeiro. Feita e publicada no Jornal do Brasil, pelos jornalistas Israel Taback e José Gonçalves Fontes, a reportagem mostra o estado lamentável da educação primária, da educação estadual, justamente no Estado culturalmente tido como um paradigma do País. Ora, se isto acontece no Rio de Janeiro, em plena Belacap, em plena capital recente do País, imagine V. Ex.^a o que não acontece na Bahia, no Rio Grande do Norte e por aí afora, neste mundo de Deus?"

Do Sr. Senador João Calmon (Excertos do discurso publicado no DCN, de 20-9-75):

.....

"Sr. Presidente, Srs. Senadores, entre os dias 13 de setembro de 1974 e 7 de setembro do corrente ano, creio haver batido um record de paciência e de quase imperdoável indulgência com relação ao tratamento descortês dispensado pelo Presidente do MOBRAL à Comissão de Educação e Cultura do Senado. No dia 19 de junho do corrente ano, conforme consta de ata, a nossa Comissão, ou pelo menos o seu Presidente, deveria receber a visita do Professor Arlindo Lopes Correa, para lhe transmitir, de viva voz, a decisão do Titular da Pasta da Educação sobre a condenação ou o veto do seu superior hierárquico ao programa do MOBRAL Infante-Juvenil ou de Recuperação de Excedentes. O Presidente do MOBRAL, se limitou a me telefonar, a mini

que não sou Presidente da Comissão de Educação e Cultura mas da Comissão de Minas e Energia, 15 minutos antes da hora marcada para o início da reunião, comunicando-me que não poderia vir a Brasília porque o avião, em que iria viajar, sofrera uma pane. Expliquei-lhe que ele poderia comparecer à tarde do mesmo dia, ou no dia seguinte. Entretanto, o Presidente do MOBREAL que, habitualmente, é um homem polido, não esteve em Brasília para cumprir a missão que lhe fora confiada pelo Ministro da Educação, e não deu nenhuma satisfação, nem verbalmente, nem por escrito, ao Presidente da Comissão de Educação e Cultura.

Depois da comunicação direta do Ministro Ney Braga, em agosto, à Comissão de Educação e Cultura, por intermédio do Senador Tarso Dutra, sobre o fim do Programa de Recuperação de Excedentes, depois que a Comissão de Educação e Cultura transmitiu ao Ministro Ney Braga a aprovação, por unanimidade, de um voto de congratulações pela sua decisão de vetar o MOBREAL Infante-Juvenil, recebi, no dia 2 de setembro, jornais do Recife, divulgando a notícia da celebração de um convênio para alfabetização de 5.500 crianças. Obtive, no Recife, no dia 5, cópias xerográficas desse convênio. A reportagem na imprensa na Capital de Pernambuco obteve no MOBREAL daquele Estado a relação de outros convênios, assinados com Municípios do Interior, dois dos quais ainda estão sendo cumpridos (Jupi e Capoeiras), um que somente terminará em novembro e outro, em dezembro. No Recife, já se tratava do segundo convênio deste ano. O primeiro abrangera 3.000 crianças e o segundo quase o dobro, 5.500 crianças, assinado no dia 1.º do corrente, e que deveria começar a ser executado no dia 15, foi susinado após o debate travado no Senado, depois do dia 8 do corrente, quando tive ocasião de proferir discurso neste plenário."

"Sr. Presidente, chego à conclusão de que o Presidente do MOBREAL fez afirmações inexatas sobre uma suposta aprovação do Ministro Ney Braga, do Programa de Recuperação de Excedentes, de acordo com este documento aqui, que é o Relatório do MOBREAL, do ano de 1974. Minha vida pública não deixa dúvida sobre a minha desestima à preocupação de cortejar os eventuais habitantes do Olimpo governamental. No Relatório editado pelo Ministério da Educação e Cultura sobre os cinco anos de MOBREAL — que não é a mesma coisa que o Relatório editado pelo próprio MOBREAL — não há a menor, a

mais leve, a mais rápida referência ao MOBREAL Infante-Juvenil ou ao Programa de Recuperação de Excedentes. Portanto, neste relatório assinado pelo Presidente do MOBREAL, quando o Presidente declara que esse Programa de Recuperação de Excedentes está sendo lançado segundo determinação do Sr. Ney Braga, Ministro da Educação e Cultura, eu tenho o direito de imaginar que essa afirmação seja também infundada.

Sr. Presidente e Srs. Senadores:

Ainda há outra razão relevante: o Ministro Ney Braga lançou, recentemente, uma plaqueta intitulada "Política Nacional Integrada da Educação: Proposições Preliminares para a sua Formação — Fundamentos, Diretrizes, Roteiro". Ney Braga refere-se da seguinte maneira a esse importante documento:

"Não se trata de um texto definitivo, mas apenas uma primeira aproximação da filosofia que anima e explica as decisões de cada dia do Ministério da Educação e Cultura.

Portanto, está aberto a todo o tipo de observação. As que forem pertinentes, pretendemos imediatamente incorporá-las. De qualquer forma, todas as opiniões que pudermos recolher, até mesmo as controversias inaceitáveis, representarão informações preciosas para julgamento e tomada de decisões."

Não há, ao longo do programa do Ministro Ney Braga, de acordo com as diretrizes do eminente Presidente Ernesto Geisel, uma só referência ao MOBREAL Infante-Juvenil ou ao Programa de Recuperação de Excedentes."

Do Sr. Senador Eurico Rezende (Excerto do discurso publicado no DCN de 20-9-75):

"Sr. Presidente, o Professor Arlindo Lopes Correa, em obediência à determinação do Sr. Ministro Ney Braga, mandou cessar em todo o território nacional a experimentação quanto ao programa do MOBREAL Infante-Juvenil que, tecnicamente, se chama Programa de Recuperação de Excedentes.

O Sr. Senador João Calmon traz, para os Anais da Casa, publicações contidas na imprensa, em que o Professor Arlindo Lopes Correa defende esse Programa. Defende e defenderá sempre. É um direito que lhe assiste, desde que não permita a execução do programa vetado pelo Sr. Ministro. Não pode o Sr. Senador João Calmon, nem ninguém, coibir o Prof. Arlindo Lopes Correa de defender as suas teses,

de sustentar a bandeira da sua inovação, porque ele acha — baseado em estatística — que por mês há quinhentos mil brasileiros, com quinze anos de idade, analfabetos; o que vale dizer, seis milhões de analfabetos, com quinze anos, por ano. Então o programa visa a fazer um curso de nove anos, para menores de treze ou quatorze anos de idade, a fim de se evitar que aquela massa enorme de jovens de quinze anos apareça diante do grande desafio do desenvolvimento nacional.

Sr. Presidente, Srs. Senadores, o Sr. Senador João Calmon não foi feliz nas suas acusações. A verdade dos fatos é bem outra. O Presidente do MOBRAL está cumprindo rigorosamente as determinações do Sr. Ministro da Educação.

Com estas palavras, Sr. Presidente, quero render de público a minha homenagem a um brasileiro que, praticamente, não conheço, mas cuja luta e cujo trabalho se confundem, e, mais do que se confundem, estimulam e incentivam o desenvolvimento nacional."

Aparte ao discurso do Sr. Senador João Calmon, publicado no DCN de 9 de setembro de 1975:

"Quero congratular-me pelo caráter federativo que está tendo o discurso de V. Ex.^a, mercê da intervivência e da incidência de tantos apartes e de gente do melhor gabarito. Mas, como disse Rui Barbosa, "entre os mais ilustres, há de haver um lugar para os mais humildes, quando estes também têm o propósito de acertar". Ninguém disse, aqui, que o MOBRAL deve assumir o encargo do ensino primário no País. O MOBRAL deve assumir — e não só o MOBRAL, não só as instituições educacionais mantidas pela União, mas pelos Estados e Municípios — o encargo de desenvolver sempre uma atividade supletiva. O eminente Senador Jarbas Passarinho disse que permitiu que, onde houvesse carência de escola primária convencional, se admitisse a presença de rapazes de quinze anos. Então, S. Ex.^a já admite o princípio. A questão é de extensão, e V. Ex.^a sabe, e V. Ex.^a, que é brilhante Senador pelo Espírito Santo, cumpre os deveres da vigilância e do contato com o seu Estado...

O SR. SENADOR JOÃO CALMON — Bondade de V. Ex.^a

... que, em muitas regiões do Espírito Santo, só existe esta opção: estudar na escola primária convencional ou não estudar. Há regiões carentes, inclusive do Centro-Sul, que se presume de civilização mais adiantada e de recursos maiores. O que o MOBRAL deseja não é tomar a si o encargo do ensino primário, ele quer é desenvolver uma atividade supletiva, isto é, onde há carência com relação à escola

convencional. Então o eminente Senador Jarbas Passarinho acabou por reconhecer que essa atividade é legítima e necessária onde existirem as deficiências. Mas S. Ex.^a sabe que, no Norte e Nordeste, existem demais. Vencem-se quilômetros sem se encontrar uma escola primária, e, quando se localiza uma, o prédio se encontra em cacos pelo chão. Então, devemos estimular o MOBRAL para desenvolver essa atividade supletiva, um curso primário de cinco, seis ou dez meses, fazer uma programação que concilie a realidade nacional com a Pedagogia, isto é, com a Ciência da Educação, porque é muito bonito proibirmos o MOBRAL, aqui, de desenvolver essa atividade supletiva, quando estamos assistindo a safras sucessivas de gerações brasileiras mergulhadas no obscurantismo."

Do Sr. Senador João Calmon (Excerto do discurso publicado no DCN de 27-9-75):

"No dia 8 do corrente, quando se comemorava o 5.º aniversário de atuação efetiva do MOBRAL, proferi um discurso neste plenário, tecendo merecidos elogios ao esforço do MOBRAL na área da alfabetização de adolescentes e adultos e fazendo sérias restrições ao chamado MOBRAL Infante-Juvenil ou ao Programa de Recuperação de Excedentes, que o Presidente do Movimento Brasileiro de Alfabetização insistia em pôr em execução, apesar da sua condenação unânime por um Congresso de Secretários de Educação e pelo ex-Ministro Jarbas Passarinho e pelo atual Ministro Ney Braga.

Juntei como documento ao meu discurso daquele dia, publicado no Diário do Congresso Nacional (Seção II), páginas 4379 a 4389), o texto integral do Convênio assinado com data de 8 de setembro na Cidade do Recife, mas cuja cópia xerox eu obtivera no dia 5, na capital pernambucana. Fora, portanto, assinado por antecipação. Eis o caput deste Convênio, reproduzido, juntamente com o meu discurso, na página 4387 da já citada edição do Diário do Congresso Nacional: "Convênio que entre si celebram a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização -- MOBRAL -- e a Comissão Municipal do MOBRAL no Município do Recife, com a intervenção da Prefeitura Municipal do Recife, para fins de execução do Plano de "Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos". Eu me referia, com a maior clareza, a um Convênio que se destinava ostensivamente à Alfabetização Funcional e à Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, mas que seria utilizado para alfabetização de crianças, conforme nota distribuída pela Secretaria de Imprensa da Prefeitura do Recife, a que aludi em discurso proferido, neste plenário, no dia 11 e publicado no Diário

do Congresso Nacional (Seção II), páginas 4559 a 4569, edição de 12 de setembro. Vi-me obrigado a voltar ao assunto, porque, no dia 8 a limitação do tempo não me permitiu focalizar todos os ângulos do problema".

Participaram dos debates, através de apartes, os Srs. Senadores Ruy Santos, Agenor Maria, Lázaro Barboza, Itamar Franco, José Sarney, Paulo Guerra e Milton Cabral.

Acreditamos que os trechos transcritos são referentes a pontos fundamentais.

1.3 — Composição da CPI e duração

Na forma regimental, pela liderança dos dois Partidos foram indicados para integrar a CPI os Srs. Senadores:

ARENA

Titulares

1. José Lindoso
2. Cattete Pinheiro
3. Virgílio Távora
4. Eurico Rezende
5. João Calmon

Suplentes

1. Helvidio Nunes
2. Saldanha Derzi
3. Augusto Franco
4. Renato Franco
5. Ruy Santos

MDB

Titulares

1. Gilvan Rocha
2. Evelásio Vieira

Suplentes

1. Orestes Quêrcia
2. Lázaro Barboza

Instalada a CPI, foi eleito o Senador Gilvan Rocha para seu Presidente, o Senador Cattete Pinheiro para Vice-Presidente e designado o Senador José Lindoso para Relator.

1.4 — Sessões realizadas e depoimentos tomados

A Comissão realizou 14 sessões.

A CPI tomou os depoimentos de:

1. Dr. Atilindo Lopes Correa; ex-Secretário Executivo do MOBIL e seu atual Presidente, em 2 de outubro de 1975.

2. Pe. José Vasconcelos, Presidente do Conselho Federal de Educação, em 3 de outubro de 1975.

3. Dom Luciano José Cabral Duarte, Arcebispo de Aracaju, em 7 de outubro de 1975.

4. Prof. Frederico Lamachia, ex-Secretário Municipal de Educação e Cultura de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 10 de outubro de 1975.

5. Dr. Marcos de Carvalho Candau, ex-Secretário Executivo do MOBRAL, em 13 de outubro de 1975.

6. Senhor Senador Jarbas Passarinho, ex-Ministro da Educação e Cultura, em 16 de outubro de 1975.

7. Senhor Deputado Flexa Ribeiro, ex-Diretor-Geral de Educação da UNESCO, em 17 de outubro de 1975.

8. Professora Anna Bernardes da Silveira Rocha, Diretora do Departamento de Ensino Fundamental, em 23 de outubro de 1975.

9. Professora Zulmira Maria de Carvalho, Coordenadora Estadual do MOBRAL de Pernambuco, em 23 de outubro de 1975.

10. Pe. Felipe Spotorno, ex-Secretário Executivo do MOBRAL, em 27 de outubro de 1975.

Estabeleceu-se o critério de considerar integrando a ata os depoimentos registrados pela Taquigrafia e Serviço de Som do Senado.

Assim, face à complexidade desses depoimentos, todos devidamente registrados pela Secretaria da CPI, consideramos como integrantes, em anexo, do presente Relatório.

Complementam os depoimentos um generoso documentário apresentado pelos depoentes.

2. SEGUNDA PARTE — O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO — MOBRAL

2.1 — Aspectos históricos. A Lei n.º 5.379

O analfabetismo, consequência do atraso e do pauperismo, sempre incomodou este País profundamente e, por isso, fora objeto de campanhas e movimentos que não tiveram continuidade por vários motivos.

Com a Revolução de Março de 1964, o assunto voltou a percutir na consciência nacional, de modo intenso.

A Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, foi o início da resposta. Ela dispôs sobre a alfabetização e de modo objetivo, pois:

a) definiu como atividades prioritárias do MEC a alfabetização funcional e principalmente a educação continuada de adolescentes e adultos;

b) aprovou o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos;

c) autorizou o Poder Executivo a instituir uma fundação sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização — MOBRAL.

2.2 — O Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de 1967

O Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos a ser realizado pelo MOBRAL previa, entre outras coisas:

1 — Assistência financeira e técnica para promover e estimular, em todo o País, a obrigatoriedade do ensino na faixa etária de 7 a 14 anos.

2 — Extensão da escolaridade até a 6.ª série, inclusive.

3 — Assistência educativa imediata aos analfabetos que se situem na faixa etária de 10 a 14 anos, induzindo-os à matrícula em escolas primárias e proporcionando recursos para que as escolas promovam essa integração por meio de classes especiais em horário adequado.

4 — Promoção da educação de analfabetos de qualquer idade ou condição alcançáveis pelos recursos audiovisuais, em programas que assegurem aferição válida dos resultados.

5 — Alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos por meio de cursos especiais.

6 — Assistência alimentar.

7 — Fixação das prioridades com relação aos cursos diretos:

a) prioridade número um: condições sócio-econômicas dos Municípios para definir preferência em função de melhores condições de aproveitamento do educando e maiores possibilidades quanto ao desenvolvimento nacional;

b) prioridade número dois: faixas etárias que congregam idades vitais no sentido de receptividade individual e de maior capacidade de contribuição ao desenvolvimento.

8 — Com vista a essas duas prioridades, a ação sistemática começará pela faixa etária compreendida entre 10 e 30 anos em cada município, capital de Estado, Território e Distrito Federal e em grandes municípios.

9 — Integração em todas as promoções de alfabetização e educação; de noções de conhecimentos gerais, técnicas básicas, práticas educativas e profissionais, em atendimento a problemas fundamentais da saúde, do trabalho, do lar, da religião, do civismo e da recreação.

10 — Instalação de centros de educação social e cívica.

11 — Descentralização da ação sistemática.

O Plano, no item 15, estabeleceu as bases de cálculo para as dotações orçamentárias, o que foi objeto de comissão internacional.

2.3 — A Instituição do MOBRAF e o seu Estatuto

Pelo Decreto n.º 52.455, de 22 de março de 1968, foi instituída a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização — MOBRAF.

O Decreto n.º 62.484, de 29 de março de 1968, aprovou o seu Estatuto.

A Administração estava estreada nos seguintes órgãos:

a) Presidência — exercida pelo Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação;

b) Conselho Administrativo — 5 membros e 3 suplentes;

c) Conselho de Curadores — 3 membros e 3 suplentes.

Pelo Decreto-Lei n.º 665, de 2 de julho de 1969, foi alterado o artigo 8.º da Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e desvinculando o Presidente da Fundação e o Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação.

2.4 -- A atual estrutura organizacional

Dentro da estrutura legal, mas, inspirada na filosofia estabelecendo no primeiro Plano de Alfabetização, já referido neste Relatório, o MOBREAL projetou uma organização muito simples em três níveis:

- MOBREAL Central
- Coordenações Estaduais e Territoriais (Coest/Coter).
- Comissões Estaduais (Comuns)

Foram definidas quatro linhas de orientação básica, aplicáveis aos três níveis decisórios:

- descentralização da ação
- centralização do controle
- relacionamentos funcionais
- definição dos objetivos.

Dentro dessa técnica, o que é singela e eloqüentemente demonstrado no Documento básico 1975, o MOBREAL tem nas Comissões Municipais o seu verdadeiro agente executivo e a sua força realizadora repousa na participação efetiva das lideranças comunitárias no processo promotor.

O Brasil tem 3.953 municípios.

O Ministro João Carlos Vital, com uma tradição de estudos de problemas nacionais e de organizador e administrador, no recente I Simpósio de Serviço Militar, ofereceu ao Grupo elementos estatísticos que projetam as magnitudes dos municípios brasileiros, revelando o grande vazio do imenso território do País e a se contrapor a parcela de 2,02% de nossa superfície onde se acham as grandes cidades.

Nesse Relatório onde nos preocupamos com a realidade brasileira para fazer o julgamento da instituição objeto da nossa investigação sou tentado a apresentar o quadro da posição dos municípios, considerando população, superfície, receita total e ocupações.

1007

ESTADO	POP. TOTAL		POP. BRANCA		POP. PRETA	
	Q	%	Q	%	Q	%
Pará	335	100	370	69	163	30
Paraíba	564	100	268	48	296	52
Paraná	1.687	100	2.309	77	374	32
Pernambuco	1.223	100	653	53	564	46
Piauí	416	100	167	40	248	60
Rio Grande do Norte	356	100	185	52	170	48
Rio Grande do Sul	1.587	100	1.444	91	150	9
Rio de Janeiro	1.992	100	1.752	88	233	12
Santa Catarina	734	100	666	91	65	9
São Paulo	3.949	100	3.699	94	239	6
Sergipe	820	100	113	14	107	13
TOTAL GERAL	27.046	100	16.004	73	5.953	27

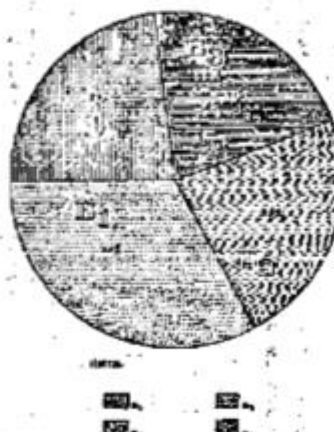
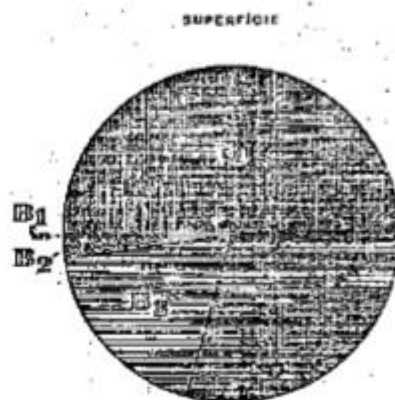
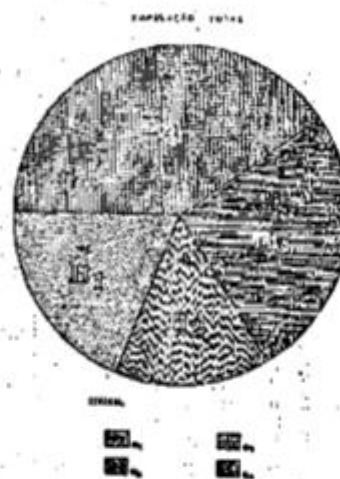
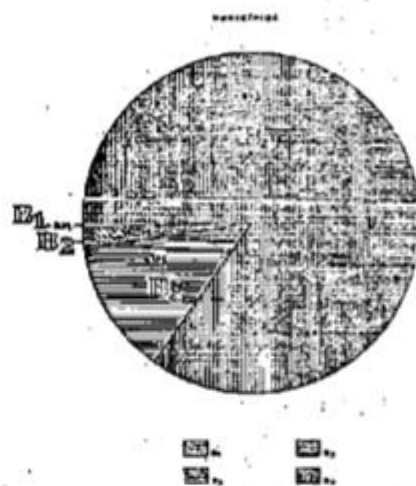
Totais Gerais Demográficos - FIBGE - 1970

Nota: Por não haverem sido computados os "brancos pardos", evidencia-se uma diferença para cerca de 100 no total racial (brancos + pretos).

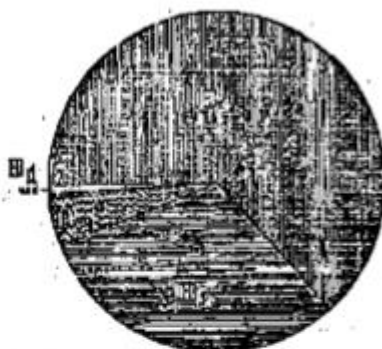
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL MUNICÍPIO EM RELAÇÃO AO TOTAL DO BRASIL, DA POPULAÇÃO, SUPERFÍCIE, A PESSOAL OCUPADO EM ATIVIDADES NÃO AGRÍCOLAS, SEQUENDO AS CLASSES DA POPULAÇÃO TOTAL MUNICIPAL.

CLASSES DE POPULAÇÃO TOTAL DA MUNICÍPIO (1000 HAB.)	MUNICÍPIO				BRASIL				PERCENTUAL				PERCENTUAL			
	TOTAL		MUNICÍPIO		BRASIL		MUNICÍPIO		TOTAL		MUNICÍPIO		TOTAL		MUNICÍPIO	
	ABRIL	M	ABRIL	M	ABRIL	M	ABRIL	M	ABRIL	M	ABRIL	M	ABRIL	M	ABRIL	M
111. 0 000	672	11,00	672	3,89	672	1,25	672	4,12	672	11,60	590	1,25	402	0,30	402	0,15
2 001 A 10 000	1077	27,25	1077	9,48	1077	4,30	1077	12,30	1077	18,09	953	3,90	783	1,79	705	1,42
1.749	44,28	11,03	44,28	11,03	44,28	8,58	44,28	17,53	44,28	30,20	30,20	5,05	3,09	2,09	1,76	0,57
10 001 A 30 000	1699	40,42	1699	28,18	1699	16,10	1699	45,74	1699	49,12	1382	11,47	1376	11,32	1219	16,45
2.347	84,87	40,31	84,87	40,31	84,87	27,65	84,87	63,87	84,87	78,33	78,33	16,52	12,42	20,20	12,76	5,37
30 001 A 50 000	389	9,05	389	14,42	389	10,82	389	12,28	389	12,48	309	8,03	335	7,24	335	5,37
2.798	82,72	54,88	82,72	54,88	82,72	32,30	82,72	92,93	82,72	89,78	89,78	22,35	20,66	26,17	11,25	11,25
50 001 A 100 000	107	3,97	107	11,20	107	10,28	107	11,84	107	8,08	140	8,10	151	7,93	161	8,88
2.898	97,40	88,08	97,40	88,08	97,40	42,16	97,40	94,89	97,40	97,83	97,83	26,43	28,81	32,12	15,70	15,70
100 001 A 500 000	80	2,02	80	18,12	80	22,28	80	4,81	80	2,00	12	16,11	80	22,30	80	18,82
	99,71	80,08	99,71	80,08	99,71	65,36	99,71	98,50	99,71	98,85						23,30
ACIMA DE 500 000	11	0,28	11	19,03	11	32,84	11	0,50	11	0,18	10	38,24				18,05
												71,35	11	71,35	11	60,87
TOTAL MUNICÍPIO	3983	100,00	3983	100,00	3983	100,00	3983	100,00	3983	100,00	3432	100,00	3022	100,00	3022	100,00

(*) NOTAS: 1. MUNICÍPIO DE BRUNO, EM CADA CLASSE, TEM MENOS DE 100 HABITANTES.



POPULAÇÃO TOTAL



LEGENDA



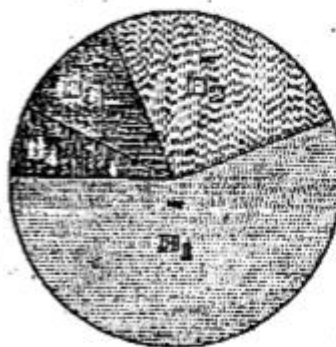
Ocupação
doméstica



RECEITA



Ocupação
agrícola



1011

O exame do quadro levou João Carlos Vital a classificar os Municípios em B-1, B-2, B-3 e B-4:

B-1. Municípios acima de 500.000 habitantes, em número de 11, ou sejam, 0,03 do total dos municípios, 0,2 de superfície 19% da população, sendo 33% urbana e 0,5% rural, 66,5% da receita, 48% da ocupação na indústria, 56% no serviço.

B-2. Municípios de 100.001 a 500.000 habitantes, em número de 80, ou seja, pouco mais de 2% do total dos municípios 2% da superfície, 15% da população total, sendo 23% urbana e 5% rural, 15% da receita, 23,5% da ocupação na indústria e 26% no serviço.

B-3. Compreendendo municípios de 30.001 a 50.000 habitantes em número de 358 e os de 50.001 a 100.000 habitantes em número de 157. Representam 13% dos municípios, 18,5% da superfície, 26% da população total, sendo urbana 21% e rural 31%; receita 12%; ocupação na indústria 15% e serviço 11%.

B-4. Compreendendo os municípios de até 5.000 habitantes, em número de 872, ou 17%, e os de 5.001 a 10.000, em número de 1.007 municípios, ou 27,25% e os de 10.001 a 30.000 municípios, ou sejam, 1.598, representando essa classe 84% do total dos municípios brasileiros, 79,3% da superfície, 40% da população total, sendo 64% rural e 23% urbana, 16,5% da receita, 13,5% da ocupação na indústria e 7% no serviço.

Nesses cinco anos — os dados são de 1969/70 — verificou-se seguramente modificações no quadro, mas ele continua válido para se ter a imagem do Brasil.

O MOBRAF conseguiu implantar-se nesse mundo cheio de dificuldades e nenhuma outra agência de serviço, mesmo os Correios e Telégrafos, não tem essa penetração.

2.5 — MOBRAF: Alfabetização Funcional e Educação Integrada

Os dois programas básicos desenvolvidos pelo MOBRAF são:

- Alfabetização Funcional e
- Educação Integrada.

O censo de 1970 registrava 18 milhões de analfabetos de 15 anos ou mais, correspondendo a 33% da população adulta.

O desempenho da ação do MOBRAL pode ser apreciado pelo seguinte quadro estatístico:

PRODUTIVIDADE DO SISTEMA MOBRAL — RESUMO
1970/1974

Ano	Conveniados	Produtividade	
		Global	Alfabetizados
70	510.340	33	169.493
71	2.589.862	44	1.139.509
72	4.289.226	48	2.061.000
73	5.045.108	38	1.934.369
74 (*)	4.703.133	41	1.935.505

(*) dados até novembro de 1974.

Não deixa de ser impressionante o fato de o MOBRAL ter mobilizado lideranças de longínquos municípios da classe B-4 de que nos ocupamos.

Educação Integrada

A educação integrada atende a uma clientela constituída do grande número de adolescentes e adultos que possuem escolaridade inferior ao antigo curso primário. Soma-se a isto o grande número de alunos recém-alfabetizados pelo MOBRAL que não conseguem ser absorvidos pelas redes de ensino das Secretarias de Educação, municipais e estaduais, conforme verifica-se pela publicação "MOBRAL — 1975 — Documento básico".

1971

O MOBRAL realizou, em todo o território nacional, o Programa de Educação Integrada, em caráter experimental, em 181 municípios para um total de 34.000 alunos.

1972

Em 1972, o Programa de Educação Integrada foi colocado à disposição das Secretarias de Educação (Estaduais e Municipais) num total de 818.940 alunos matriculados em 2.277 municípios.

1013

1973 e 1974

Os resultados do Programa de Educação Integrada nestes anos figuram nos quadros que se seguem:

1973		
Convênios	Número de conveniados	Município atingidos (*)
SEC	617.449	1.671
SEMEC	202.692	978
TOTAL	820.141	—
1974		
Convênios	Número de conveniados	Município atingidos (*)
SEC	875.683	1.992
SEMEC	223.053	998
Outras	—	—
Entidades	5.150	—
TOTAL	1.103.886	—

(*) Os municípios atingidos pelos convênios com as SEC, em alguns casos, o são também pelos convênios com as SEMEC.

2.6 — Programa MOBREAL Cultural

O MOBREAL realiza nas comunidades interioranas uma ação cultural que importa na valorização do homem e na preservação da cultura.

Assim, há Postos Culturais e Mobralteca. Comporta o Programa, subprograma de Rádio, de Arte Popular e Folclore, Cinema, Artes Plásticas, Música, Patrimônio Histórico, Artístico e de Reservas Naturais, Publicações.

Esse Programa se desenvolve há dois anos.

1014

MOBRAL CULTURAL

POSTOS CULTURAIS

A partir de novembro de 1973, época do lançamento do MOBRAL Cultural, foram instalados 1.076 Postos Culturais, assim distribuídos:

POSTOS CULTURAIS 1ª FASE DE IMPLANTAÇÃO

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	POSTOS PREVISTOS *		
	A	B	C
1. ACRE	-	2	-
2. ALAGOAS	1	2	23
3. AMAPÁ	-	1	-
4. AMAZONAS	1	2	14
5. BAHIA	2	2	20
6. DISTRITO FEDERAL	1	-	8
7. CEARÁ	1	2	38
8. ESPÍRITO SANTO	1	2	47
9. GOIÁS	-	2	10
10. GUANABARA	1	-	1
11. MARANHÃO	1	2	37
12. MATO GROSSO / N	1	1	15
13. MATO GROSSO / S	-	1	17
14. MINAS GERAIS	1	3	202
15. PAPA	2	1	16
16. PARAÍBA	1	2	40
17. PARANÁ	2	2	52
18. PERNAMBUCO	3	2	16
19. PIAUÍ	1	2	4
20. RIO GRANDE DO NORTE	2	2	37
21. RIO GRANDE DO SUL	1	2	174
22. RIO DE JANEIRO	1	2	13
23. RONDÔNIA	-	1	1
24. RORAIMA	-	1	-
25. SANTA CATARINA	-	1	20
26. SÃO PAULO	-	4	128
27. SERGIPE	1	2	44
TOTAL	26	41	1.001

= 1.076

* A partir da segunda fase de implantação, os Postos Culturais não apresentarão mais diferenciação de categoria.

3. TERCEIRA PARTE — O Menor e o MOBRAL

3.1 — O Menor carenciado.

O Brasil é um País de crianças e de jovens.

O exame e o julgamento da conveniência ou não do Programa de Recuperação de Excedentes devem partir da realidade global desse universo.

Este ano, estivemos com esse problema de menores constantemente presente e sofrendo enormemente diante da quase certeza da incapacidade do Estado brasileiro em superá-lo, em médio tempo, pois, a ele se vinculam a distribuição de renda, a desqualificação da maioria da população obreira, a falta de escola. No início do ano, relatamos o Código de Menores e agora, com a CPI do MOBRAL, volta a nossa mente, não num episódico Convênio de Recuperação que fala mais pelo que ele representa como sintoma do doloroso e complexo quadro do menor carenciado.

Este é um assunto que se há de tratar com humildade e vergonha.

Veja-se que de 0 a 14 anos temos uma população de (Estatística de 1971) 35.741.600 pessoas.

Na Câmara dos Deputados está funcionando uma CPI sobre Menores e ali compareceu o Ministro Nascimento e Silva. Dos dados oferecidos, podemos apreciar o quadro a seguir sobre a Distribuição da População Total por faixas etárias.

QUADRO N.º 1

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO TOTAL POR FAIXAS ETÁRIAS

Faixa Etária	N.º	%
0 a 4 anos	15.123.600	16,21
5 a 9 anos	13.206.600	14,16
10 a 14 anos	11.411.400	12,23
15 a 19 anos	9.638.600	10,33
20 e mais anos	43.913.900	47,07
Total Geral	93.292.100	100

OBS: Na faixa de 20 anos e mais, foram consideradas as idades ignoradas.
Fonte: FIBGE — Dados Estatísticos Parciais Necessários ao Estudo de Recursos Humanos no Brasil, FGV, 1971.

É mais importante para as nossas considerações, neste Relatório, o quadro a seguir, onde verificamos o alto percentual de adolescentes de 10 a 19 anos que não sabem ler e nem escrever.

Distribuição das pessoas de 10 a 19 anos, por Estado,
segundo a condição de alfabetização.
(Unidades: 1.000)

ESTADO	TOTAL GERAL		SABEM LER E ESCRVER		NÃO SABEM LER E ESCRVER	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Alagoas	54	100	22	41	32	59
Amapá	354	100	162	46	220	62
Amazonas	220	100	139	63	99	45
Bahia	1.804	100	922	51	871	48
Ceará	1.008	100	473	46	550	54
Distrito Federal	114	100	103	90	11	10
Espírito Santo	420	100	316	75	104	24
Goiás	727	100	501	69	223	31
Maranhão	729	100	323	44	406	55
Mato Grosso	393	100	271	69	120	31
Mato Grosso do Sul	2.890	100	2.150	74	731	25
Pará	535	100	370	69	162	30
Paraíba	564	100	268	47	296	52
Paraná	1.687	100	1.305	77	374	22
Pernambuco	1.223	100	653	53	564	46
Piauí	416	100	167	40	248	60
Rio Grande do Norte	356	100	185	52	170	48
Rio Grande do Sul	1.567	100	1.444	92	120	8
Rio de Janeiro	1.992	100	1.752	88	233	12
Santa Catarina	734	100	656	89	78	11
São Paulo	3.949	100	3.699	94	239	6
Sergipe	220	100	113	51	107	49
TOTAL GERAL	22.046	100	16.004	73	5.953	27

Fonte: Censo Demográfico - 1970

Obs: Por não terem sido computados os "não entrevistados", evidenciando-se uma diferença para

3.2 — O Menor no MOBREAL

Ocorrência de menores nos cursos de alfabetização funcional

O atendimento prioritário do MOBREAL situa-se na faixa etária de 15 a 35 anos.

Isso, de certa forma, representou uma evolução, considerando que o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada, de 1967, anexo a Lei que o criou, falava claramente, como tarefa, atacar o analfabetismo, também, na faixa dos 10 aos 14 anos.

Mas, desde o início dos trabalhos de campo da instituição, comparecem menores nas suas classes.

Os menores de 14 anos no MOBREAL, ao exame que se faça nesta altura, são:

a) de classes mistas de adultos e menores, onde não há Escola convencional, ou havendo, fica distante;

b) de classes de experiência infanto-juvenil que foi, depois, denominada de recuperação de excedentes.

Pelos depoimentos de técnicos e funcionários do MOBREAL não havia uma grande preocupação em estatísticas demonstrativas do comparecimento de menores em classe do MOBREAL, mas estimava-se em derredor de 20% a frequência dos mesmos.

Mas o assunto mereceu insistentes indagações desta CPI, que, formalmente, solicitou à alta Administração do MOBREAL os elementos e os recebeu a tempo de merecer o nosso estudo.

Esses dados foram elaborados pelo sistema de amostragens e são inseridos no Relatório dois quadros estatísticos indicativos da situação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO-MOBRA

1972 - 430.000 alunos

AMOSTRA -

1973 - 1.360.000 alunos

ALFABETIZADOS POR FAIXA ETÁRIA DE 70 A 73

REGIÃO	9 - 14	15 - 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 ou +	S / R
Norte	31.992	68.308	35.242	26.930	13.760	5.975	1.186
Nordeste	711.507	1.173.042	401.172	246.267	135.937	68.352	95.934
Sudeste	121.559	579.358	265.110	204.037	115.832	52.527	17.653
Sul	57.531	305.047	106.559	73.755	36.445	15.097	30.268
Centro-Oeste	36.997	83.730	42.333	28.750	15.029	6.992	11.500
BRASIL	956.996	2.209.485	850.326	579.789	317.003	148.943	165.771

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO-MOBRAAL

1972 - 480.000 alunos

AMOSTRA -

1973 - 1.360.000 alunos

ALUNOS DO MOBRAAL DISTRIBUÍDOS POR FAIXA ETÁRIA (1)

	REGIÃO	9 - 14	15 - 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 ou +	S / R
1972	Norte	23,3	41,6	14,7	9,9	5,8	2,0	2,2
	Nordeste	26,3	42,9	13,5	8,4	4,8	1,6	2,5
	Sudeste	10,8	39,4	19,7	14,9	9,8	1,3	1,6
	Sul	10,6	45,4	13,0	12,6	7,6	2,9	2,0
	Centro-Oeste	15,5	35,4	20,6	13,8	8,3	3,4	2,0
1973	Norte	15,2	35,7	20,8	16,4	8,1	1,7	0,1
	Nordeste	24,7	40,9	14,4	8,8	4,8	2,7	3,7
	Sudeste	8,5	43,9	19,5	15,1	8,1	3,9	1,2
	Sul	8,5	49,1	16,4	11,3	5,1	2,2	7,4
	Centro-Oeste	16,4	37,8	18,1	12,4	6,1	3,0	6,2
1972 1973	BRASIL	18,3	42,2	18,3	11,1	6,1	2,8	3,2

Pelo exame singelo desses elementos estatísticos observa-se que no Norte e Nordeste houve um maior percentual de freqüência na faixa etária de 9 a 14 anos, alcançando, em 1972, respectivamente, 23,8% e 26,3%, e em 1973, com significativa queda para 15,2% e 24,7%. O fenômeno acontece, em intensidade menor, no Sudeste e no Sul, que em 1972, foi de 10,8% e 10,6% e em 1973, baixou para 8,3% e 8,5%. No Centro-Oeste o percentual, nos dois anos, foi de 16,5% e 16,4%.

Ao inserirmos neste Relatório o quadro em que retrata a existência das diferenciações gritantes entre os Municípios brasileiros, classificados em B-1, B-2, B-3 e B-4, indicávamos a necessidade de em qualquer julgamento ou mensuração de atividades neste País, levar em conta essa geografia e sociologia.

Há Municípios onde não há Escolas suficientes e onde existe os professores são semi-analfabetos.

Então, a ocorrência de alunos menores nos cursos de Alfabetização Funcional é dolorosamente irrecusável no nosso atual estágio.

3.3 — Os menores de 14 anos sem escola.

Sempre se percebeu que existia uma grande população infantil sem Escolas. Mas, a consciência do fenômeno se projetou nesta década, nos meios educacionais, de modo desassossegador com a sua mensuração estatística e a determinação desenvolvimentista dos Governos Revolucionários.

Eram, no início da década, 4 milhões e meio de crianças fora da Escola. No momento, segundo o depoimento da atual titular do Departamento do Ensino Fundamental do MEC, 3 milhões e 200 mil menores não têm onde estudar.

Mas, agravando essa situação, existem alunos, e que se estima em percentual significativo, defasados em idade, nos cursos regulares, sem que sejam atendidos com metodologia adequada. O retrato da situação é feito, sem nenhum tom de dramaticidade, porque o MEC já se habituou a viver com as terríveis fatalidades do problema educacional brasileiro, pela Professora Anna Bernardes da Silveira Rocha, em depoimento nesta CPI. Diz a emérita educadora:

"Todavia, a Diretora do Departamento de Ensino Fundamental, na época, a própria que aqui se encontra, examinando a situação do ensino no País, e naquela época os dados de que

nós dispúnhamos indicavam um total de 4 milhões e meio de crianças fora da escola, além de um contingente aproximado de 4 milhões de alunos de mais de 14 anos, cursando as turmas do curso regular de primeiro grau, e tendo em vista o que dispõe a própria Lei n.º 5.692, quando estabelece, em seu art. 9.º, que "os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. Então, em face da existência, nas fileiras do ensino regular, mesmo na primeira série, de alunos de 14 anos e mais de idade, e desse dispositivo da lei, que possibilita um tratamento especial, por conseguinte diferente daquele que se preconiza para o ensino regular, aos alunos que se encontram com defasagem em relação à idade-série escolar, nós entendemos — isto foi, de certa maneira, provocado pelo Departamento — que deveríamos provocar um estudo da metodologia que o MOBRAL vinha desenvolvendo, para podermos aproveitar, se fosse o caso, metodologias e potenciais para oferecer a esses alunos de 14 anos e mais, que se encontravam no primeiro grau, em atendimento que possibilitasse agilizar a sua saída das fileiras do ensino regular, possibilitando, portanto, o ingresso mais acentuado dos alunos que se encontravam na faixa entre 7 e 14 anos.

Devo dizer que a presença de alunos de mais de 14 anos no ensino regular ainda é um fato, e nós não vemos como dispensar estes alunos de continuar seus estudos, se não se estabelecer, paralelamente, infra-estrutura para oferecer a esses alunos o ensino supletivo, que também, nos termos da lei, é aquele que se destina a receber os alunos que não receberam, na idade própria, a escolarização regular. É de supor-se que se o menino está chegando para se matricular na primeira série, com 14 anos, ele deixou de receber educação regular dos 7 até os 13 anos. E, portanto em relação a esta faixa, nós estaríamos numa extensão *latu sensu* de ensino supletivo, podendo perceber a necessidade de suprir, num período mais rápido, para poder galgar um certo equilíbrio para posteriores estudos desses alunos, um certo equilíbrio entre sua idade e a gama de habilidades e de conteúdo necessários para o prosseguimento de estudos. E neste sentido nós procuramos o MOBRAL."

Constata-se que o Brasil tem feito progressos significativos no propósito de ampliar a sua rede escolar.

A taxa de escolaridade, atualmente, é de cerca de 85,2%. Essa capacidade de atendimento do contingente da obrigatoriedade escolar, no Brasil, inclui, naturalmente, a rede particular e pública.

Na opinião da Diretora do Ensino Fundamental do MEC, a taxa de escolarização tem crescido em intensidade maior do que o crescimento da população, o que está indicando uma progressiva absorção do déficit acumulado. A diferença é que, enquanto a população brasileira cresce em 2,9% a escolarização cresce em 8%.

É de se registrar que para 1976 a situação — explica aquela autoridade do MEC — se desenha assim: de um lado, três milhões e duzentos mil alunos fora da escola, aproximadamente, e de outro, 2.900.000 crianças, completando 7 anos. "Então, ao mesmo tempo em que o sistema tem que se prover de recursos para cobrir o déficit acumulado, ele necessita de recursos para absorver essa demanda resultante do crescimento vegetativo da população, uma vez que com a implantação da reforma do ensino não está havendo o fluxo de saída de alunos do sistema, que possibilite abertura de vagas para os alunos de 7 anos, que devem entrar no sistema."

Aí, temos o desesperado quadro dos menores fora da Escola quando a Constituição exige a obrigatoriedade escolar.

3.4 — A experiência do MOBRAL Infante-Juvenil e a proposta de um Programa Nacional de Recuperação de Excedentes.

O experimento infante-juvenil e a proposta de um Programa Nacional de Recuperação de Excedentes refletem uma situação conjuntural que se explica pelos seguintes elementos:

a) o dispositivo constitucional (art. 146, II) que determina ser o ensino primário obrigatório para todos, dos 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos e gratuito nos estabelecimentos oficiais;

b) essa conquista que se projetou na revolucionária reformulação do ensino, através da Lei n.º 5.692, que fixa diretrizes e bases para o ensino do 1.º e 2.º graus causou impacto na estrutura do sistema escolar;

c) a permissão constitucional para que menores, a partir de 12 anos trabalhe (art. 165, X), significa a rendição do legislador consti-

tuínte, ao duro realismo do pauperismo de grande faixa da população, revelando a sua marginalização e a impossibilidade de estudar;

d) esses fatores e principalmente a extensão da obrigatoriedade de ensino, na faixa etária de 7 a 14 anos congestionou os precários sistemas de ensino estaduais e municipais;

e) e isso acresceu, possivelmente, o universo de cerca de 4 milhões de menores de 14 anos, atualmente, sem escola.

Esses o desafio.

O Professor Frederico Lamachia, que foi, de fevereiro de 1969 a abril de 1975, Secretário Municipal de Educação da cidade de Porto Alegre, num depoimento dos mais objetivos e tranquilos que a CPI ouviu, fala dos menores carenciados da periferia de sua cidade e que o levaram a fazer, por via do MOBREAL — pois, em Porto Alegre, a Presidência da Comissão Municipal do MOBREAL cabe ao Secretário de Educação do Município — a experiência conhecida por MOBREAL Infante-Juvenil.

A experiência assim foi descrita pelo Depoente:

"Bem, na primeira fase foram instaladas treze classes com a matrícula geral de 260 alunos. A evasão neste caso foi de 11,67, 12% e um percentual geral de alfabetizados de 68%. Na segunda fase, a de integração, foram instaladas treze classes com uma matrícula geral de 245 alunos, uma evasão de 26% e um percentual de aprovação que atingiu o que se esperava. Foi ao redor de 70%. Agora, os alunos não promovidos à terceira série, foram encaminhados para a segunda série.

Bem, poderia também destacar — prometi que seria conciso para dar oportunidade inclusive de diálogo com os Senhores — e chamar à atenção também para o seguinte. Durante os anos de 1972 e 1973, essa experiência foi realizada unicamente com recursos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Porto Alegre. Fizemos essas experiências com recursos totalmente autorizados, evidentemente, pelo Sr. Prefeito. E isso dentro de quase uma rotina, porque hoje, eu acho que todos nós aceitamos que mais do que nunca em educação necessário se torna permanentemente a avaliação, estudos, experiências, e que seja, realmente, um processo bastante dinâmico, dadas as condições que apontamos aqui, as mudanças violentas que atravessam o nosso mundo. E tivemos uma pequena diferença

em pequenos números. Em 1972, 260 alunos nessa experiência. Em 1973, 256 alunos. Agora, em 1974, tivemos 206 e em 1975, 274 alunos. Então, ao todo, até o momento, em termos de Infante-juvenil, em Porto Alegre, atingimos a 986 alunos. É evidente que, em 1974 e 1975 houve um apoio de forma econômica, do MOBRAL-Central na primeira fase de alfabetização. E da Comissão Municipal do MOBRAL, tanto na primeira fase, como na segunda. Agora, do MOBRAL teria sido específico para a primeira fase, ou seja de alfabetização."

Com a divulgação desse experimento, os Estados da Bahia, Alagoas, Paraíba, Sergipe, Maranhão e o Território do Amapá, também fizeram ensaios idênticos nos cursos dos anos de 1972 a 1974, com o apoio do MOBRAL-Central.

Debatida a matéria nos conselhos técnicos ela se transformou em proposta formal submetida ao Sr. Ministro da Educação para sua adoção como uma das linhas de política de ação do MEC.

Em outubro de 1974, escreveu-se um trabalho informativo da experiência e contendo um Projeto de atividade. Esse documento, sob o título "Considerações sobre o Programa Infante-Juvenil", é o seguinte:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO — MOBRAL
CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROGRAMA INFANTE-JUVENIL

1. INTRODUÇÃO

Segundo as metas estabelecidas pelo Governo Federal para a erradicação do analfabetismo no Brasil, em 1980, tem-se preocupado o MOBRAL em conhecer a situação geral do País, quanto aos diversos aspectos referentes aos assuntos.

A alfabetização de adultos e a educação de crianças são setores do sistema educacional que se complementam e interdependem sem excluir-se, uma vez que a alfabetização e o bom rendimento do sistema escolar são fenômenos concomitantes, sendo difícil separar um ou outro.

A necessidade de atendimento a crianças de 9 a 14 anos sem escola e, por consequência, sem possibilidade de se alfabetizarem, é

um imperativo que deve ser atacado com urgência, uma vez que essa clientela futuramente deverá ingressar nos postos do MOBRAL.

Cabe ressaltar que um número significativo de alunos dessa faixa etária abandona a escola, regredindo nas técnicas de ler e escrever, ou a frequência sem conseguir sucesso, sendo reprovado e passando por repetências sucessivas na 1.^a série, em virtude do uso de uma metodologia e material didático inadequados.

Referimo-nos ao não atendimento às necessidades básicas de tais alunos, uma vez que essa clientela, na sua maioria, por condições sócio-econômicas precárias, já se encontra na força de trabalho da sua comunidade. Assim sendo, as vivências, os interesses desses menores se voltam, circunstancialmente, para fatos da atualidade, num envolvimento próprio de adultos, sem perderem, entretanto, atração por assuntos próprios da sua idade.

Em relação ao material didático, deve-se observar, também, que muitos jamais tiveram uma cartilha ou um livro, simplesmente anotando, em cadernos, o que os professores escrevem nos quadros de giz.

Conseqüentemente, o oferecimento de novas alternativas passa a ser tarefa de todas as agências educacionais, através de somatório de esforço e aproveitamento de recursos.

É do conhecimento de todos, porém, que grande número de alunos nesta faixa etária, fora da escola, já com idade defasada, estrangulando a própria reforma de ensino, procura as classes do MOBRAL na ânsia de resolver seus problemas de escolarização.

Será que uma assistência especial, em tais casos, daria condições às crianças de, em curto prazo, recuperarem sua escolarização e se engajarem no sistema regular, na série em que melhor se ajustassem?

Essa é a indagação que o MOBRAL, como Agência de Educação, começou a fazer diante do problema, no sentido de colaborar com o Sistema Regular de Ensino, na busca de uma solução.

1.1. — Experimento inicial.

A Secretaria Municipal de Porto Alegre, num trabalho conjunto com a Comissão Municipal do MOBRAL procurou testar, em 1972, a metodologia e o material didático do Programa de Alfabetização

Funcional, visando a recuperação dos alunos analfabetos, escolarizados ou não, na faixa etária superior à estabelecida pelo sistema educacional regular (9 a 14 anos).

Os resultados dessas experiências, em 1972 e 1973, ocasionaram a expansão para outros Estados, além do Rio Grande do Sul — Bahia, Alagoas e Paraíba — que demonstraram o êxito da iniciativa, dada a taxa elevada do rendimento obtido e o mínimo índice de evasão, observado nos dois últimos daqueles quatro Estados.

Em 1974, a experiência estendeu-se a mais três Unidades da Federação — Sergipe, Maranhão e Amapá — cujas classes ainda se acham em pleno desenvolvimento.

Isto posto, o MOBRAL, órgão de suplência, propõe, a nível nacional, o Programa Infante-Juvenil, que não se constituirá num sistema paralelo de ensino, uma vez que os alunos, após sua recuperação em 9 meses, serão reintegrados no sistema regular, na série em que melhor se ajustarem. O Programa se desenvolverá, portanto, em ação conjunta com o Departamento de Ensino Fundamental do MEC.

Configurada a possibilidade de aplicar a metodologia de alfabetização do MOBRAL, que propicia uma aceleração de aprendizagem, permitindo ocorrer em um menor período, o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, o Programa Infante-Juvenil, se implantado a nível nacional, diminuirá o período de escolaridade dessa clientela, abrindo maiores possibilidades de atendimento na 1.^a série do sistema regular.

2. OBJETIVOS

2.1 — Objetivos Gerais

2.1.1 Atender a uma clientela na faixa etária de 9 a 14 anos, não absorvida pelo Sistema Regular do Ensino.

2.1.2 Absorver os alunos de 9 a 14 anos, atualmente em classes de Alfabetização do MOBRAL, no Programa a ser implantado.

2.1.3 Dar uma assistência especial a essa clientela, através de uma adaptação da metodologia do Programa de Alfabetização Funcional, mantendo os princípios básicos de funcionalidade e aceleração.

2.1.4 Dar condições de continuidade de estudos a essa clientela, através de um período complementar à alfabetização (fase de integração) visando o ingresso ou reingresso no Sistema Regular de Ensino.

2.1.5 Tentar a correção do fluxo do Sistema Regular no período de 5 anos, com um atendimento de 20% ao ano.

2.1.6 Atender, no Programa de Educação Integrada, a clientela que não puder ingressar ou reingressar no Sistema Regular do Ensino.

2.2 — Objetivos Específicos

2.2.1 Promover e manter uma ação conjunta MOBRAL/DEF/SEC/SEMEC para a implantação do Programa Infante-Juvenil, a nível nacional.

2.2.2 Conveniar com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Comissões Municipais, para efetiva a realização do Programa.

2.2.3 Treinar os recursos humanos responsáveis pela execução e supervisão do Programa dentro da metodologia a ser aplicada.

2.2.4 Acompanhar e controlar o desenvolvimento do Programa através de uma supervisão conjunta MOBRAL/SEC ou SEMEC, com vistas a uma realimentação do processo.

2.2.5 Avaliar o Programa, através da aplicação de Instrumentais, provendo os órgãos convenientes de dados quantitativos e qualitativos indispensáveis.

3. PRIORIDADES DE ATENDIMENTO

3.1 — O MOBRAL dará atendimento à clientela de 9 a 14 anos, não absorvida pelo Sistema Regular de Ensino, de acordo com as seguintes prioridades:

3.1.1 Analfabetos — faixa etária de 13/14 anos;

Alfabetização Funcional — duração: 5 meses;

Educação Integrada, através de convênios com as Secretarias de Educação — Estaduais e Municipais.

3.1.2 Alfabetizados — faixa etária de 13/14 anos;

Educação Integrada — duração: 9 meses, através de convênio com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais;

A absorção desses alunos, pelo Sistema Regular de Ensino, deverá ocorrer na 5.^a série.

3.1.3 Analfabetos — faixa etária de 9/12 anos.

O Programa terá a duração de 9 meses, com 4 ou 5 meses destinados à fase de Alfabetização Funcional e, respectivamente, 4 ou 5 meses destinados à fase de integração.

A absorção desses alunos, pelo Sistema Regular de Ensino, deverá ocorrer na 3.^a série ou na série em que melhor se ajustarem.

3.1.4 Alfabetizados — faixa etária de 9/12.

O Programa terá a duração de 9 meses com conteúdo previsto para fase de integração.

A absorção desses alunos, pelo Sistema Regular de Ensino, deverá ocorrer na 4.^a série ou na série em que melhor se ajustarem.

CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

A capacitação de recursos humanos para o programa se fará através de um treinamento básico inicial, e posteriormente através de treinamentos em serviço.

O treinamento básico é condição indispensável para o início do programa, tendo em vista as adaptações necessárias da metodologia, para atendimento à clientela a que se destina.

Esse esboço de colocação do Programa foi substituído pelo Memorial de Pedido de Financiamento, de fevereiro de 1975, onde o MOBREAL fundamenta o seu propósito de cooperar para a solução de considerável parcela da população brasileira na faixa etária de 7 a 14 anos, que se encontra fora da Escola.

O Ministério da Educação não poderia ficar indiferente ao assunto de tal magnitude e consentiu, normalmente e responsavelmente, no estudo e discussão de tal proposta, tecnicamente bem elaborada

e significando tentativa de resposta a tormentosa questão dos excedentes.

O MOBRAL, admitindo por motivos razoáveis a acolhida de sua tese, fez, portanto, o pedido de financiamento ao FAS, através do MEC, e isso provaria uma palavra final. O Ministro mandou ouvir os órgãos técnicos e é importante ler-se o Parecer da Diretora Geral do DEF que é o seguinte:

DEF, 12-3-75

Senhor Ministro:

1 — O presente "Memorial do Pedido do Financiamento" do MOBRAL, refere-se ao "Programa de Recuperação de Excedentes PRE, denominação que, tudo indica, substitui a do "Programa Infante-Juvenil".

2 — O Memorial, bem elaborado, sem dúvida abrange:

2.1 — Resumo das razões e necessidades do programa e de condições de sua realização.

2.2 — Considerações sobre o ensino de 1.º Grau, especialmente quanto a taxas de escolarização geral e por idades, perspectivas de escolarização, produtividade da 1.ª série do ensino fundamental.

2.3 — Informações sobre o MOBRAL, seus programas seu funcionamento, com citações numéricas de sua abrangência, incluindo dados de experiência anterior do programa infante-juvenil no Rio Grande do Sul, objetivando comprovar a capacidade de desempenho do MOBRAL para as atividades envolvidas no programa objeto do Memorial.

2.4 — Considerações em torno do "Programa de Recuperação de Excedentes", relacionadas a custos, benefícios, estratégias, duração, preparo de pessoal, formalização de convênios com as Unidades Federadas envolvidas e, finalmente, comparação entre o que ocorrerá, em termos de evolução de escolarização com e sem o Programa sugerido.

3 — Não é possível contestar a reta intenção do MOBRAL e sua capacidade de implantar o programa. Como não podemos negar que, se os problemas de expansão do ensino de 1.º Grau, bem como os de sua produtividade forem solucionados com a iniciativa, isto será

1030

de inestimável valia, não só para o 1.º Grau, como para o sistema educativo globalmente considerado.

Entretanto, algumas ponderações devem ser objeto de acasó:

3.1 — A principal delas envolve-se com o planejamento. Será indispensável que não se programem recursos, apenas, para a "Recuperação de Excedentes", mas os correspondentes ao apoio aos sistemas estaduais, de modo a capacitá-los a receber, anualmente, como se propõe, o enxerto de um milhão de estudantes a mais no ensino regular. Como se verifica, do estudo, o ensino regular não é tão barato quanto o do MOBRAL, daí que os recursos para ele devam ser estimados em maior monta.

3.2 — Os custos podem levar-nos à consideração de que, no caso, haveria conveniência de se injetarem recursos no MOBRAL e estabelecer-se, em termos de duração imprevisível, um sistema paralelo de atendimento do 1.º Grau. Aqui será necessário considerar-se a necessidade de estudo para o problema de qualidade entre as ofertas de educação (não de ensino) do MOBRAL e do sistema regular.

3.3 — Como parece fácil o atendimento, pelos sistemas estaduais de ensino, da demanda de 1.º Grau da zona urbana 92,6% de escolarização em 1974 (dado do próprio MOBRAL) entende-se que a ação do Programa de Recuperação de Excedentes (embora não explicitada) deverá exercer-se na zona rural, onde reside a escassez de escolarização. Nesse sentido, os recursos para inserção dos alfabetizados, no sistema regular, deverão ser programados tendo em vista o desenvolvimento do ensino pela administração municipal, preferentemente.

4 — Como se observa, Senhor Ministro, o fulcro da questão parece residir na necessidade de correspondência entre os recolhidos da ação do MOBRAL, de um lado, e a necessidade de respaldo, aos sistemas de ensino, para a continuidade do atendimento a esses alunos, de outro lado!

4.1 — É natural que as Secretarias de Educação, sob a pressão de autoridade do MEC, coloquem à disposição do MOBRAL, por exemplo, os 50 técnicos que o programa vai exigir.

Sabemos o que isto pode representar como esvaziamento para o ensino regular.

4.2 — É natural que as Secretarias de Educação não tenham acesso aos controles de matrícula do MOBRAL e muito pouco poderá ser feito no sentido de impedir-se na zona urbana, principalmente, que o atrativo da rapidez para o recebimento de um certificado, determine a superposição de matrículas — no MOBRAL e no regular — ou esvaziamento do ensino regular. Das vantagens do procedimento não estamos segura e suas razões careceriam de exame.

4.3 — Outro problema a considerar é o relacionado a em que grau a pressão da ação-MEC forçará a administração estadual ou municipal de ensino, a dispender recursos para o programa a que se propõe, com prejuízo dos programas do ensino regular.

5 — Tais considerações, efetivamente, não pretendem minimizar o valor do "Programa de Recuperação de Excedentes", ao deixar claro que, se ele pretende ser o mecanismo para correção das distorções que se apresentam no ensino regular, a este deve ser assegurada a plenitude de seu funcionamento, considerado o impacto da ação supletiva.

Estas as considerações, SMJ — Anna Bernardes da Silveira Rocha, Diretora-Geral do DEF.

Diante da necessidade de discussão do Programa de Recuperação de Excedentes, o Sr. Ministro mandou sustá-lo por volta de junho, deste ano, dando ciência aos Secretários de Educação dessa decisão.

Não descobri, nem nos depoimentos e nem em documentos presentes à CPI, desobediência por parte do MOBRAL à decisão ministerial de amadurecer a discussão sobre o assunto, adiando a sua implantação.

4. QUARTA PARTE — Problema financeiro e salários.

4.1 — Os Salários do MOBRAL

A Comissão não se ocupou do exame de aspectos financeiros e contábeis da Instituição, área de atribuições do Tribunal de Contas e sobre a qual não havia questionamento.

Indagou-se, sim, sobre salários, e as explicações foram dadas.

O quadro anexo elucida o assunto.

VIGENCIA A PARTIR DE 19/03/76

A N E X O

C A R G O	VERBA DE REPRESENTAÇÃO Cr\$	ADICIONAL POR CHEFIA Cr\$
Presidente	8.450,00	-
Secretário Executivo	3.900,00	-
Secretário Executivo-Adjunto	3.120,00	-
Chefe do Gabinete	-	1.794,00
Chefe da Assessoria	-	1.794,00
Gerentes e Superintendentes	-	1.794,00
Gerente Adj. e Superint. Adjunto	-	1.443,00
Chefes de Setor e Equivalentes	-	1.079,00
Chefes de Núcleo e Equivalentes	-	555,00
Encarregados de Funções Especiais	-	364,00

AUXÍLIO ALIMENTAÇÃO

N Í V E I S	Cr\$	
1 a 3	234,00	7,20
4 a 6	390,00	13,40
7 a 9	624,00	20,80
10 a 11	936,00	31,20
12 (I e II)	1.240,00	41,60

Arlando Lopes Corrêa
Presidente

Conselheiros:

Marcos de Carvalho Candau
Secretário Executivo

Alma Albertina de Brito
Alma Albertina de Castro Figueiredo
José Cláudio Vilela de Moraes
Taunay Drummond Coelho Reis

AUXÍLIO ALIMENTAÇÃO

5. QUINTA PARTE — Assuntos diversos.

5.1 — O MOBRAL e sua consagração internacional.

Examinou-se o conceito do MOBRAL no campo internacional, estudando-se o Documento n.º 155 — A Experiência Brasileira de Alfabetização de Adultos — o MOBRAL — da UNESCO, onde se proclama, como positivos os resultados do sistema MOBRAL na luta contra o analfabetismo.

O MOBRAL foi premiado três vezes com significado reconhecimento pelo júri designado pelo Diretor-Geral da UNESCO ao julgar os concorrentes para os Prêmios Mohammed Reza Pahlavi e Nadeshda K. Krupshaya.

Foi-nos presente o artigo de autoria de John Cairns, antigo Diretor da Divisão de Educação de Adultos da UNESCO a ser publicado na revista "Convergence", do Conselho Internacional de Educação de Adultos no qual, ao estudo e inspeção no Brasil do MOBRAL, consagra o nosso sistema como "o mais notável de todos os programas de larga escala no Terceiro Mundo".

Dom Luciano José Duarte, em depoimento na CPI, declarou que "pessoalmente considero o Movimento Brasileiro de Alfabetização um patrimônio do Brasil, em termos nacionais e internacionais.

5.2 — O problema da regressão.

O problema da regressão foi examinado na CPI.

O Deputado Flexa Ribeiro, antigo Subdiretor-Geral de Educação da UNESCO e atual Presidente da Comissão de Educação da Câmara, fez um depoimento sobre a regressão, baseado na doutrina e nas experiências por ele conhecidas de campanhas de alfabetização no Terceiro Mundo, onde se verificara o fenômeno de regressão e por isso, propugnava pela liderança federal nos assuntos do ensino de primeiro grau, de modo a fortalecer a escola convencional, pois, acha pouco 5 meses de frequência a um curso.

O Deputado Flexa Ribeiro informou que não conhece em detalhes a experiência do MOBRAL, seus métodos e não tivera oportunidade de ler o depoimento da UNESCO sobre a instituição.

Dom Luciano José Duarte, em seu depoimento, explica que a regressão no MEB é irrelevante e lembra a tese do Prof. John

Galtung, da Escandinávia, relativamente a desalfabetização nas sociedades altamente industriais.

O fenômeno de regressão na área do MOBREAL foi questionado fortemente pelo Sr. Senador João Calmon, comparando a duração dos cursos do MOBREAL (5 meses) com o MEB (12 meses) e revelando-se cético sobre o nosso processo.

Dos depoimentos e do estudo dos documentos, observa-se que o MOBREAL, através de Cursos de Educação Continuada, dos Postos Culturais, da Mobralteca e dos trabalhos de ação comunitária, dando novas dimensões aos alfabetizados, principalmente no meio rural, busca elidir a ocorrência, ou reduzi-la, também, a níveis irrelevantes.

No entanto, a instituição com cinco anos não fez ainda uma pesquisa sobre a regressão.

6. SEXTA PARTE — Constatações, sugestões e conclusão.

6.1 — Constatações.

1. O MOBREAL, instituído em 1967, e tendo iniciado o seu trabalho de campo, efetivamente, em 1970, tem tido, nesses cinco anos, excelente desempenho na sua atividade prioritária que é a de alfabetização funcional, devendo continuar a merecer apoio das administrações públicas, do empresariado, das municipalidades e das comunidades para que em 1980, tenha concluída a sua tarefa de reduzir a índices mínimos, o analfabetismo no País.
2. O sistema de administração descentralizada, repousando a execução, na comunidade municipal, representa processo racional que possibilitou realizar essa tarefa, considerando que o MOBREAL opera, hoje, nos 3.953 municípios brasileiros.
3. Existem fora da escola, no Brasil, cerca de 4 milhões de crianças de 9 a 14 anos. Porque essas crianças são, em perspectiva, clientes do MOBREAL, ao atingirem os 15 anos, a instituição propôs-se enfrentar o problema, através do Programa de Recuperação de Excedentes.
4. O Programa de Recuperação de Excedentes foi baseado na experiência do MOBREAL Infante-Juvenil de Porto Alegre e de experimentos, com apoio do MOBREAL Central, realizados no curso dos anos de 1972 a 1974, em diversos Estados, com resultados considerados válidos.

Pelo esquema proposto, o MOBRAL em classes especiais, alfabetizaria e integraria esses menores de 9 a 14 anos, na 2.ª ou 3.ª séries do sistema regular de ensino.

5. O Programa de Recuperação de Excedentes, obviamente não se poderia aceitar como processo ótimo de escolarização, mas, como de valor emergencial e ter-se-ia de se considerar as limitações constitucionais na matéria e o impacto que iria causar na estrutura escolar, na 2.ª e 3.ª séries. Por isso, a Diretora-Geral do DEF, do MEC, ponderou: "Será indispensável que não se programem recursos, apenas, para a "Recuperação de Excedentes", mas os correspondentes ao apoio aos sistemas estaduais, de modo a capacitá-los a receber, anualmente, como se propõe, o enxerto de um milhão de estudantes a mais, no ensino regular. Como se verifica, do estudo, o ensino regular não é tão barato quanto o do MOBRAL, daí que os recursos para ele devem ser estimados em maior monta".

6. Nos ensaios relativamente ao Programa de Recuperação de Excedentes houve patriótico interesse de encontrar solução para o problema do ensino de excedentes, dentro do poder de criatividade que o espírito da legislação brasileira suscita, cuja praticabilidade, ao que percebemos, encontrou como principais óbices, as limitações constitucionais e a falta de recursos.

7. Face o impasse de recursos limitados, o MEC optou pelo fortalecimento do sistema regular de escolarização, através da POLÍTICA NACIONAL INTEGRADA DA EDUCAÇÃO, uma das políticas básicas do Ministro Ney Braga, conforme exposição feita, já em 28-11-75, na Comissão de Educação do Senado, quando ao se referir ao ensino fundamental, asseverou: "Devo dizer que o consideramos prioritário em relação aos demais níveis de ensino, embora a função constitucional da União seja apenas normativa e supletiva". E indica, para alcançar objetivo, uma série de programas, destacando:

a) A operação-escola, que visa ampliar a rede escolar de primeiro grau em todas as unidades da Federação.

b) Treinamento e reciclagem de professores e de administradores da rede do ensino.

c) O Programa do Livro Didático, elevando, já este ano, a tiragem de sete milhões para onze milhões de exemplares.

d) A intensificação da Campanha Nacional de Merenda Escolar.

1000

6.2 — Sugestões.

Sugere-se ao MEC:

1. Intensificar, através de meios adequados (financeiros e de assistência técnica) o esforço para absorção, pela rede regular de ensino, dos menores de 9 a 14 anos que estão fora da Escola.
2. Recomendar que se inclua nos programas de formação universitária, matéria que habilite os professores ao ensino de adultos e de menores que estejam trabalhando.
3. Recomendar ao MOBRAL que estabeleça orientação aos seus órgãos de base, conduzindo ao estrito cumprimento de suas finalidades de alfabetização funcional e, principalmente, da educação continuada de adolescentes e adultos na forma do que dispõe a Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967.
4. Proceder, considerando que já foram decorridos cinco anos de seu funcionamento, uma avaliação em profundidade do trabalho até aqui desenvolvido pelo MOBRAL, seus efeitos individuais e sociais e a incidência da regressão ao analfabetismo, a viabilidade de recuperação dos ex-alfabetizados, o custo econômico e social do esforço e os seus benefícios humanos e nacionais e todos os demais aspectos relacionados com o desempenho do MOBRAL, de modo a possibilitar o Governo as retificações julgadas necessárias à continuidade de suas finalidades.
5. Sugere-se, ainda, a ampliação do número de membros do Conselho Administrativo da Fundação MOBRAL, que é de cinco, para nove, devendo integrá-los, como membros natos, os Diretores-Gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Supletivo do MEC, o Presidente da Confederação Nacional da Indústria e um representante do Ministério do Trabalho.
6. A revisão do sistema de remuneração dos alfabetizadores do MOBRAL, de modo que o pagamento não seja vinculado exclusivamente ao número de alunos matriculados e no final aprovados, podendo-se, portanto, considerar, além do número de alunos, horas de trabalho em classe.

CONCLUSÃO

A Constituição confere à Câmara dos Deputados e ao Senado Federal a alta responsabilidade de fiscalizar o Poder Executivo, inclusive, a Administração indireta e isso é feito em nome do povo,

no exercício de prerrogativas do princípio democrático da representatividade.

A CPI, instalada pela Resolução n.º 48/75, do Senado Federal, nos termos do artigo 37 da Constituição e no artigo 170, alínea a, do Regimento Interno do Senado, cumpriu — a consciência nos diz — retamente os seus deveres.

Redigiu-se o Relatório, na forma do artigo 175, do Regimento. A natureza das investigações não ensejou a elaboração de Projeto de Resolução previsto na lei interna. Traduziu-se o que se apurou, em constatações. Formulou-se um corpo de sugestões.

O debate sobre a Fundação MOBRAF foi acerbo, por vezes, como possibilita a controvérsia, na busca da verdade. Mas, ela resistiu bem. Servirá para espanar a poeira da rotina, dar lições de prudência e humildade a dirigentes e fortalecê-la, enfim, com o reconhecimento do seu mérito, para, assim, continuar, com urgência, na sua tarefa de eliminar o analfabetismo do País.

A Nação acompanhou, através da Imprensa, os trabalhos da CPI. Pelo Relatório esteado nos documentos, nos depoimentos, temos, agora, o resumo sereno e justo de tudo, em honra ao Senado e à Nação.

Brasília, 20 de abril de 1976. — Gilvan Rocha, Presidente — José Lindoso, Relator — Cattete Pinheiro — João Calmon — Eurico Rezende — Orestes Quêrcia, com voto em separado.