



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



MARIA DAS GRAÇAS DA CRUZ BARBOSA

EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM TEMPOS DE VIOLAÇÃO
AOS DIREITOS HUMANOS: DAS PALAVRAS
FREIREANAS “*GRÁVIDAS DE MUNDO*” PARA AS
PALAVRAS “*OCAS DE VIDA*” DO MOBRAL

JOÃO PESSOA

2014

MARIA DAS GRAÇAS DA CRUZ BARBOSA

EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM TEMPOS DE VIOLAÇÃO
AOS DIREITOS HUMANOS: DAS PALAVRAS
FREIREANAS “*GRÁVIDAS DE MUNDO*” PARA AS
PALAVRAS “*OCAS DE VIDA*” DO MOBRAL

Orientadora: Professora Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho

JOÃO PESSOA/2014

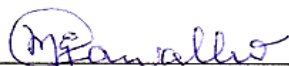
MARIA DAS GRAÇAS DA CRUZ BARBOSA

EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM TEMPOS DE VIOLAÇÃO
AOS DIREITOS HUMANOS: DAS PALAVRAS
FREIREANAS “*GRÁVIDAS DE MUNDO*” PARA AS
PALAVRAS “*OCAS DE VIDA*” DO MOBRAL

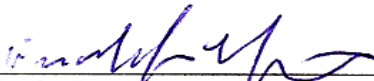
Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Direitos Humanos, Cidadania e
Políticas Públicas (Strictu Sensu), do
Centro de Ciências Humanas e Letras
da Universidade Federal da Paraíba,
UFPB, como requisito para obtenção
do título de Mestre em Direitos
Humanos.

Aprovada em: 30 /09/2014

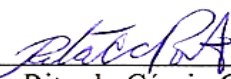
BANCA AVALIADORA:



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/Campus I

B238e Barbosa, Maria das Graças da Cruz.

Educação de adultos em tempos de violação aos direitos humanos: das palavras freireanas grávidas de mundo para as palavras ocas de vida do MOBRAL / Maria das Graças da Cruz Barbosa.-- João Pessoa, 2014.

106 f. : il.

Orientadora: Maria Elizete Guimarães Carvalho

À memória de meus avôs maternos, Maria das Dores, mulher determinada, que mesmo não alfabetizada ensinou-me a lição mais bela, que é amar e lutar por uma vida melhor. E ao meu avô, José Severino, que mesmo sem saber ler, com humildade e sensatez, escreveu sua história de vida.

A meu amor e amigo, José Wellington de Souza.
Enfim, a todas as pessoas que, assim como eu, buscam na educação novos horizontes. Dedicamos, este trabalho.

AGRADECIMENTOS

O sentimento é de felicidade, e a sensação é de que na vida “o impossível para os homens é possível para Deus”.

E, assim, envolvida pela alegria e gratidão, registro, nesta breve nota de agradecimento, a certeza de que nos momentos de medo e dúvida, pude contar com o apoio e confiança de pessoas iluminadas, que no decorrer dessa caminhada estiveram ao meu lado dando-me força, e estendendo-me a mão todas as vezes que minha confiança fraquejou.

A estas pessoas especiais, meu sincero, e singelo, reconhecimento pelo o que representaram nessa etapa de minha vida pessoal e acadêmica!

Primeiramente, agradeço a Deus por todas as forças que me deu, pelas respostas inesperadas e cheias de significado, como naquele dia, em que desestimulada e cansada, recebi de Ana Beatriz, 08 anos de idade, um lindo desenho onde estava escrito: “Hoje o dia é lindo, o sol brilha, os pássaros cantam, as nuvens voam. Bom dia Deus!” Bastou-me essa resposta. E por todas as outras vezes que precisei acalmar meu coração, e o senti tomado de esperança e garra, porque pude contar com a força divina de um Deus que me ama e me quer feliz.

A João Júlio, meu pai, e Maria Neves, minha mãe, agradeço tudo que tenho e o que sou. As minhas irmãs, Gerlane e Goretti, obrigada pelo apoio emocional, e também pela paciência durante os momentos de tensão. Aos meus sobrinhos, Ian, Gustavo, Júlia e Larissa, agradeço os momentos em que a infância de vocês passou pela minha vida, e, sem pedir nada em troca, deixou-me as marcas de um amor espontâneo.

Ao meu noivo José Wellington de Souza, mais uma vez agradeço o carinho, companheirismo, força. Não foi fácil, sentimos muito os momentos de “renúncia”. Mas, o bom é saber que essa etapa se concretiza, e continuamos inabaláveis em nosso sentimento.

Das amigas verdadeiras, Luciana Martins Teixeira dos Santos vivenciou de perto essa trajetória. A você, amiga, agradeço os conselhos, o ombro amigo e as palavras de incentivo.

À Professora Doutora Maria Elizete Guimarães Carvalho, minha estimada orientadora, obrigada por tudo, mas principalmente pela confiança, por acreditar que iria conseguir! A cada orientação, e para além desses momentos, com você, aprendi a melhorar a escrita, os pensamentos, mas, sobretudo, a ser uma pessoa cuidadosa com as

relações. Com um misto de carinho, sensibilidade, e um tanto de rigor, proporcionou-me vivenciar na prática o ensinamento freireano de que “os homens aprendem em comunhão”. Em suas aulas no mestrado em educação e em direitos humanos, nas leituras, nos estudos em grupo, e nos estágios docência, pude, através de sua postura rigorosa e sensível ao mesmo tempo, vivenciar a práxis da pedagogia freireana do diálogo, humildade, e esperança no ser humano.

À Professora Dra. Rita de Cássia Cavalcanti Porto agradeço os momentos de aprendizagem em que pude tê-la enquanto professora. Nas suas aulas tive a oportunidade de desenvolver a capacidade ontológica freireana de *ser mais, mais crítica, mais reflexiva*. Obrigada pelas valiosas contribuições para com a presente pesquisa.

À Professora Dra. Geralda Macedo, tão especial para mim, pessoa admirável e competente, obrigada pelos direcionamentos, contribuições, e por fazer parte desse momento de construção do saber.

Agradeço também à Professora Dra. Maria Nazaré Tavares Zenaide que na condição de examinadora suplente se dispôs a colaborar com seu olhar atento.

As sugestões após os primeiros esboços da qualificação foram imprescindíveis!

Também sou grata aos coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Cidadania, Políticas Públicas e Direitos Humanos, Professora Dra. Adelaide Alves Dias e Professor Dr. Elio Chaves Flores.

Aos professores do Mestrado em Cidadania, Políticas Públicas e Direitos Humanos, Turma 01, que através das aulas e discussões realizadas contribuíram para minha formação. Em especial ao Professor Dr. Giuseppe Tosi, pelo exemplo de professor dedicado e competente no que faz.

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 eficiência de seus trabalhos.

Aos colegas da Turma 01, aos da Linha de Pesquisa em Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos pela amizade, estudos e troca de aprendizagens; e aos colegas que tive a oportunidade de conhecer melhor no decorrer dessa caminhada, em especial: Luciene, Virgínia, Suany, Ana Carolina.

Ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pelos momentos em que precisei de suas atividades e encontrei as portas abertas.

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, construiu-se para além dos textos, fez-se nas vivências das relações.

Bem como, ao Grupo de Estudos e Pesquisa “Narrativas e Sensibilidades em História da Educação (GNSHE)”, em que tive a oportunidade de participar, agradeço os momentos de aprendizagem, acolhimento, e troca de experiências, principalmente pela atenção e discussão direcionada para com esta pesquisa.

Enfim, sou grata a Deus e a todos aqueles que torceram por mim no decorrer dessa caminhada!

Canção para os fonemas da Alegria¹

Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente para desfraldar
este canto de amor publicamente.
[...]

Peço licença para soletrar,
no analfabeto do sol pernambucano,
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,

e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas
são mágicos sinais que vão se abrindo,
constelação de girassóis gerando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.

Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:

porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,

e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão
que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena que paga por ser homem,
mas um modo de amar – e de ajudar
o mundo a ser melhor.
[...]

Peço licença para terminar
Soletrando a canção da rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:

canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.

Thiago de Mello

Santiago do Chile, 1964.

¹ MELLO, Thiago de. *Faz Escuro Mas eu Canto – Porque a Manhã vai chegar. Poesias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

RESUMO

A presente pesquisa propõe analisar “as lições sobre vida, povo, e direitos e deveres” da Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL, de 1978, em confronto com as palavras geradoras “belota, xique-xique e povo”, presentes na proposta educacional de alfabetização freireana. “Conceber a educação como direito humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer *ser mais*” (SACAVINO, 2007, p. 458). Dessa forma, buscamos na análise dessa cartilha, bem como nos estudos bibliográficos e documentais sobre o MOBRAL, a pedagogia freireana, os direitos humanos, o contexto histórico brasileiro do início dos anos 1960 até a ditadura militar (1964-1985), os indícios da violação à educação enquanto direito humano. Por isso, o método indiciário constitui nosso caminho metodológico. Dessa forma, realizamos um estudo comparativo entre a proposta alfabetizadora freireana e o Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL, em que nos reportamos à cartilha Roteiro de Alfabetização, ao Documento Base do MOBRAL, bem com aos estudos de Freire (1967; 1979), Germano (1994), Jannuzzi (1979), Saviani (2008), Cunha; Góes (1985), entre outros estudiosos. Nos rastros encontrados na Cartilha Roteiro de Alfabetização, do MOBRAL, de 1978, percebemos os resquícios de uma experiência de *educar para o nunca mais*. A pesquisa constatou que as palavras “alfabetizadoras” do MOBRAL não consistiam nas *palavras grávidas de mundo*, como na perspectiva freireana, mas em palavras esvaziadas de significado social, *palavras ocas de vida*, que desconsideraram o saber popular, as situações de exclusão e a capacidade de transformação da realidade através da leitura de mundo em articulação à leitura da palavra.

Palavras-chave: MOBRAL. Ditadura Militar. Roteiro de Alfabetização. Violação aos Direitos Humanos. Pedagogia Freireana.

RESUMEN

La presente pesquisa propone analizar la cartilla “Guía de Alfabetización del MOBREAL” de 1978, en confronto con la propuesta educacional de alfabetización freireana. Concebir la educación como derecho humano se refiere a considerar el ser humano en su vocación ontológica de querer *ser más*” (SACAVINO, 2007, p. 458). Así, buscamos en la análisis de esa cartilla, como también en los estudios bibliográficos y documentales sobre el MOBREAL, la pedagogía freireana, los derechos humanos, el contexto histórico brasileño del comienzo de los años 1960 hasta la dictadura militar (1964-1985), los indicios de la violación de la educación como derecho humano. Por lo tanto, el método indiciário constituye nuestro camino metodológico. Luego, realizamos un estudio comparativo entre la propuesta alfabetizadora freireana y el “Programa Funcional del MOBREAL”, en que reportamonos a la cartilla “Guía de Alfabetización”, al “Documento Base del MOBREAL”, como también a los estudios de Freire” (1967;1979), Germano (1994), Jannuzzi (1979), Saviani (2008), Cunha; Góes (1985), entre otros estudiosos. En los rastros encontrados en la cartilla “Cartilla Guía de Alfabetización del MOBREAL” de 1978, percibimos resquicios de una experiencia de *educar para el nunca más*. La pesquisa constató que las palabras “alfabetizadoras” del MOBREAL no consistían en las *palabras llenas de mundo*, como en la perspectiva freireana, pero en palabras vacías de significado social, *palabras huecas de vida*, que consideraron el saber popular, las situaciones de exclusión y la capacidad de cambio de la realidad a través de la lectura del mundo en articulación con la lectura de la palabra.

Palabras clave: MOBREAL. Dictadura Militar. Guía de Alfabetización. Violación de los Derechos Humanos. Pedagogía Freireana.

ABSTRACT

This research proposes to analyze the primer “MOBRAL’s Alphabetization Script”, from 1978, confronting with the freirean educational alphabetization purpose. “Conceiving de education as human right refers to consider the human being in his ontology vocation of wanting *to be more*” (SACAVINO, 2007, p. 458). So, we looked for the freirean pedagogy, the human rights, the Brazilian historic context, in the 1960 beginning, until the military dictatorship (1964-1985), the evidences of the education violation, as human right, in the script and in the documental and bibliographical MOBRAL’s studies. Therefore, the evidence method is our way. In this manner, we did a comparative study between freirean alphabetization purpose and the “MOBRAL’s Functional Education Program”, that we reported to the “Alphabetization Script Primer”, the “MOBRAL’s Base Document”, the Freire (1967;1979), Germano (1994), Jannuzzi (1979), Saviani (2008), Cunha; Góes (1985) studies and others. In the “MOBRAL’s Alphabetization Script Primer”, 1978, track was found an experience vestige of *education to never more*. The research showed that the MOBRAL’s alphabetization words were not the *world full words*, as in the freirean perspective, but in social mean empty words, *life empty words*, that considered the popular knowledge, the exclusion situation and the reality transformation capacity, using the world reading in articulation to the word reading.

Key words: MOBRAL. Military Dictatorship. Alphabetization Script. Human Rights Violation. Freirean Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Propaganda do MOBRAL “Se na sua casa tem alguém que assina assim, a culpa é sua _____	62
FIGURA 2: Propaganda do MOBRAL “Ensino o caminho a quem não sabe” _____	63
FIGURA 3: 40 Horas de Angicos/RN “Primeira hora de alfabetização, palavra geradora Belota” _____	72
FIGURA 4: 40 Horas de Angicos/RN “Primeira hora de alfabetização, palavra geradora “Belota” _____	73
FIGURA 5: Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978 _____	74
FIGURA 6: Lição de abertura da Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978 (páginas 4 e 5) _____	75
FIGURA 7: Primeira lição da Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/ 1978 _____	76
FIGURA 8: 40 Horas de Angicos/1963 “Aula de politização e alfabetização “o Homem diante da realidade e com a realidade” _____	77
FIGURA 9: 40 Horas de Angicos/RN “Vigésima quarta hora. Aula de politização e alfabetização, palavra geradora Xique-xique” _____	78
FIGURA 10: Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978 (páginas 8 e 9) _____	80
FIGURA 11: Horas de Angicos/RN “Sétima hora. Aula de Politização e Alfabetização, palavra geradora Povo-voto” _____	81
FIGURA 12: Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978 (página 54) _____	82

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A: Figura 13 “Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/ 1978” (páginas 46 e 47) _____	90
ANEXO B: Figura14 “Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/ 1978” (páginas 16 e 17) _____	91
ANEXO C: Figura 15 “Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/ 1978” (Páginas 18 e 19) _____	92

ANEXO D: Figura 16 “40 Horas de Angicos/RN, décima quinta hora. Aula de alfabetização e politização, palavra geradora goleiro”	93
ANEXO E: Figura 17 “Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978” (páginas 10 e 11)	94
ANEXO F: Figura 18 “40 Horas de Angicos/RN, nona hora. Aula de politização e alfabetização, palavra geradora Salina”	95
ANEXO G: Figura 19 “Cartilha Roteiro de Alfabetização” (páginas 12 e 13)	96
ANEXO H: Figura 20 “40 Horas de Angicos/RN, décima primeira hora. Aula de politização e alfabetização, palavra geradora Milho e feira”	97
ANEXO I: Figura 21 “Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978” (páginas 30 e 31)	98
ANEXO J: Figura 22 “40 Horas de Angicos/RN, vigésima primeira hora. Aula de politização e alfabetização, palavra geradora chibanca”	99
ANEXO K: Figura 23 “Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978” (páginas 42 e 43)	100
ANEXO L: Figura 24: “Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978” (páginas 50 e 51)	101
ANEXO M: Figura 25 “Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978” (páginas 28 e 29)	102
ANEXO N: Figura 26 “Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978” (página 55)	103
ANEXO O: Figura 27 “Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978” (página 57)	104
ANEXO P: Figura 28 “Cartilha do Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978” (página 63)	105
ANEXO Q: Figura 29 “Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL, 1978” (página 64)	106

LISTA DE ABREVIATURAS

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos

FUNESC- Fundação Espaço Cultural

DH- Direitos Humanos

IPM- Inquérito Policial Militar

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

- 1.1 Percursos da Pesquisa: do encontro à construção do objeto _____ 16
- 1.2 Itinerários traçados: dialogando com a temática e com os caminhos da pesquisa _____ 23

CAPÍTULO II

2 EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UM DIREITO HUMANO

- 2.1 Olhares para a educação de adultos: esboços de um direito negado _____ 39
- 2.2 Movimentos de Educação Popular e a Pedagogia Freireana: notas de um mesmo tom, o direito humano à educação _____ 45

CAPÍTULO III

3 ENTRE A PEDAGOGIA FREIREANA E O MOBRL: NOTAS DESAFINADAS DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL VIOLADORA DOS DIREITOS HUMANOS

- 3.1 MOBRL e Ditadura Militar: propostas que se encontram _____ 59
- 3.2 Alfabetização funcional: das palavras freireanas “*grávidas de mundo*” para as “*palavras ocas de vida*” do MOBRL _____ 69

CAPÍTULO IV

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

- O MOBRL ao tom dos Direitos Humanos: “Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas” (FREIRE, 1967, p. 104) _____ 83

REFERÊNCIAS

ANEXOS

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetórias da Pesquisa: do encontro à construção do objeto

Algumas situações nos marcam a memória e, sobretudo, a vida. Quando essas experiências valorizam e respeitam nossa dignidade sentimos o desejo de lembrá-las, porém quando nos machucam procuramos esquecê-las.

No entanto, quando essas memórias retratam momentos da educação brasileira vivenciados no período autoritário da ditadura militar, esse desejo de esquecer assume outras proporções, ou seja, mesmo quando a memória quer esquecer, precisa lembrar, pois retomar as memórias da educação desse momento é fazer com que as gerações futuras conheçam o modelo autoritário de *educar para o nunca mais*, a que foi submetida a educação, e, sobretudo, a educação de adultos desse período.

De acordo com Candau (2007) a expressão *educar para o nunca mais* faz referência as experiências de Educação que promovidas sob o contexto da Ditadura Militar reproduziram os mecanismos tecnicistas do regime autoritário. Nesse sentido, a educação, inclusive a educação de adultos, foi submetida a um conjunto de reformulações, a exemplo da Lei nº 5.792/1968, que tratou da Reforma do Ensino Superior, que legitimou os ideais da educação voltada para o desenvolvimento econômico, de uma educação técnica.

Essa perspectiva tecnicista pautada pela teoria do desenvolvimento com segurança contribuiu para uma educação que se dizia cidadã, mas, no entanto, priorizava as habilidades e competências individuais, ou seja, o foco tecnicista impossibilitava práticas pedagógicas questionadoras da realidade, pois refletir sobre o contexto violador da Ditadura Militar não era conveniente para a perpetuação dos interesses político e econômicos de tal regime de governo.

Nesse cenário, estava configurada a educação de adultos representada pelo MOBREAL enquanto o modelo educacional elaborado pela Ditadura Militar para os educandos analfabetos.

Por tais motivos, compreendemos o MOBREAL enquanto uma experiência de *Educar para o nunca mais*; que precisa ser retomada, pois interpretar essa experiência educacional de educação de adultos pressupõe não esquecer, mas sim lembrar as experiências educacionais violadoras, e que por isso não devem ser repetidas.

Criado no contexto adverso à dignidade do ser humano, da ditadura civil-militar de 1964, o MOBRAL representou a política educacional elaborada para os jovens e adultos deste momento, e através do discurso de “atendimento” à demanda social por escola e erradicação do analfabetismo, legitimou o regime autoritário.

Ora, o MOBRAL tornou a ditadura militar legítima quando sua proposta educacional de alfabetização funcional reduziu a capacidade da leitura de mundo dos educandos “analfabetos” para a leitura de palavras, apenas. Dessa forma, alfabetizar-se, agora, não seria mais um ato de criação e questionamento/transformação da realidade, como foi para a proposta freireana, mas um ato de alienação e preparação para uma função no mercado de trabalho.

Assim, ao retomarmos a experiência educacional desenvolvida pelo MOBRAL em paralelo à proposta freireana de alfabetização de adultos no sentido de uma interpretação que possibilite “resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países” (CANDAU, 2007, p. 404); propomos uma reflexão sobre os princípios e intenções educacionais que prescreveram a educação de adultos no contexto da Ditadura Militar na perspectiva dos Direitos Humanos.

E conforme os princípios de liberdade e igualdade dos Direitos Humanos ao educando do MOBRAL o direito de desenvolver suas potencialidades, de pensar a vida ou a sociedade, agir sobre sua realidade, ser protagonista de sua história, e de vivenciar seus outros direitos, como o direito de *ser mais* cidadão, foi negado pelo regime autoritário.

Essas compreensões partem do pressuposto de que garantir o *direito de educação* não é suficiente para promover o desenvolvimento pleno do ser humano enquanto cidadão em dignidade e direitos, pois não basta *ter* o direito formal à educação se esse direito não reconhece o potencial humano. A letra da lei sem respaldo na realidade é uma letra fria.

Partindo dessas compreensões, refletimos sobre as lições da Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978 (especificamente as lições de abertura, sobre vida, povo, e direitos e deveres); de forma a encontrarmos os vestígios da pedagogia de alfabetização do MOBRAL, enquanto uma proposta violadora da educação enquanto direito humano.

Para tanto, foi realizado um estudo comparativo entre essas lições da Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL, de 1978, com as palavras geradoras: belota,

xique-xique e povo, presentes na experiência educacional freireana “40 Horas de Angicos”. Partindo desse estudo comparativo as palavras ensinadas nas lições do MOBRAL são compreendidas enquanto palavras “ocas de vida” por constituírem em palavras homogêneas, descontextualizadas da realidade do educando analfabeto.

Ao nos referirmos à proposta educacional freireana temos por referência à expressão do próprio Freire (1967) palavras *grávidas de mundo*, porque constituem as palavras geradoras da alfabetização de adultos, quais eram gestadas a partir do universo vocabular, da cultura, da conscientização e politização do educando “analfabeto”.

Em contrapartida, a expressão “palavras ocas”, também apresentada por Freire (1967)², faz referência à ausência de significado dessas palavras no contexto da vida dos educandos jovens e adultos do MOBRAL. É esse sentido de palavras soltas em um contexto, *ocas de vida*, que retomamos ao utilizarmos o termo “palavras ocas de vida do MOBRAL”; que apresentadas nas Cartilhas e/ou Roteiros de Alfabetização eram tidas como palavras-chave do processo alfabetizador.

Diante desses paralelos, o método indiciário compôs nosso caminho metodológico, de forma que mediante a reflexão de algumas lições dessa Cartilha do MOBRAL, em comparação ao estudo das palavras geradoras da pedagogia freireana, em destaque, garimpamos as situações de violação da capacidade crítica do ser humano em questionar, agir e transformar sua realidade através da alfabetização, pois

Pistas talvez infinitesimais permitam captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli) (GINZBURG, 1989, p. 150).

De forma que,

Na falta de uma documentação verbal para se por ao lado das pinturas rupestres e dos artefatos podemos recorrer às narrativas de fábulas, que do saber daqueles remotos caçadores transmitem-nos às vezes um eco, mesmo que tardio e deformado (GINZBURG, 1989, p. 151).

Assim, buscamos indícios e rastros da Alfabetização Funcional desenvolvida pelo MOBRAL, de forma a encontrarmos os sinais de uma experiência de *educar para o nunca mais*.

² Expressão utilizada por Freire (1967) na obra Educação como prática da liberdade.

Esses pressupostos teórico-metodológicos de um novo paradigma, o método indiciário, nos tem permitido confrontar documentos, interpretar o MOBRAL, e, especialmente sua proposta de alfabetização, bem como recompor resquícios dessa experiência de alfabetização em paralelo com a proposta freireana de alfabetização de adultos.

Por tais constatações, a presente pesquisa tem por objeto de estudo, a cartilha “Roteiro de Alfabetização”, do Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL, enquanto uma proposta violadora da educação como direito humano, pois as *palavras ocas de vida*, presentes nessa cartilha/roteiro, retiraram o direito do educando, adolescente e adulto, de ler o mundo através da palavra.

Para tanto, confrontamos o Roteiro de Alfabetização do MOBRAL, considerando seu contexto de criação, que foi a ditadura militar, com a proposta educacional freireana, abortada por este regime, em que as palavras que alfabetizavam consistiam em “palavras grávidas de mundo”, pois partiam da vida, das problemáticas sociais, e além de alfabetizar conscientizavam.

Diante dessas razões, o objetivo geral da presente pesquisa é analisar a cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL, de 1978, em paralelo à proposta educacional de alfabetização freireana, de forma a constatar que, o Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL negou, ao educando jovem e adulto, a educação enquanto um direito humano.

Nos objetivos específicos lançamos um olhar para a trajetória histórica da educação de adultos no período da década de 1960, anterior à criação do MOBRAL, em que estabelecemos um paralelo entre os movimentos de educação popular, a pedagogia freireana e a educação enquanto direito humano; também propomos identificar as orientações educacionais direcionadoras do MOBRAL e suas articulações com as proposta político-educacional da ditadura militar.

Dessa forma, sob a luz dos direitos humanos retomamos as memórias escritas e documentais do MOBRAL, o que implica um movimento de “reparação, justiça e verdade”, no sentido de fazer com que as gerações futuras (re) conheçam que através do MOBRAL a educação de adultos, desse período, esteve circunscrita por um modelo autoritário e limitador da dignidade humana.

Para iniciarmos esse movimento de “reparação, justiça e verdade” sobre o MOBRAL, trazemos à tona nossas próprias memórias, pois muitas vezes, presenciei meu avô folhear revistas com as páginas ao contrário e minha avó rabiscar as letras de

seu nome na tentativa de alfabetizar-se. Porém, a assinatura com o polegar direito molhado na tinta e as cartas e correspondências lidas por terceiros configuravam o retrato social não apenas da vida de meus avôs, mas das pessoas em condição de analfabetismo daquela época de regime militar.

Esses preceitos e vivências serviram para delinear nosso interesse pela educação, pois a cada dificuldade observada pela condição de pessoas analfabetas de nossos avôs, percebíamos a importância da alfabetização para a vida do ser humano e da educação como um lugar de possibilidades de crescimento. Assim, trilhamos o caminho daqueles que buscam ³ na educação novos horizontes.

Com essa percepção, que se foi enriquecendo a cada nova experiência, iniciamos em 2006, na UFPB, o Curso de Pedagogia. Era o ano de 2007, quando começamos a

³ Nessa procura, encontramos no magistério a ponte para uma vida menos limitada, afinal não queríamos repetir a história de limitações de nossos avôs que mesmo analfabetos nos ensinaram que a educação era importante. Pode-se dizer que aprendemos a lição e tornamos dos estudos nosso baluarte, assim, concluído o magistério normalista, conseguimos enveredar os caminhos do ensino superior. Era o ano de 2006, quando o ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba possibilitou-nos um olhar mais questionador sobre as questões da educação. Mas foi no ano seguinte, 2007, quando participamos do Projeto de Iniciação à Docência/PROLICEN, “Proteção do Direito à Educação e Políticas Públicas”, coordenado pela Professora Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, que começamos nossa trajetória de estudos e pesquisas com a temática dos direitos humanos. Nessa experiência o direito à educação era discutido na perspectiva dos direitos humanos o que tornava da educação não apenas um direito, mas um direito humano fundamental que precisava de proteção e reconhecimento. Perspectivas continuada no ano posterior quando em 2008 fomos bolsista do Projeto “Educando Jovens e Adultos em Direitos Humanos/PROBEX/UFPB”, nesse momento nosso contato com os educandos da Educação de Jovens e Adultos - EJA - da Escola Municipal Ministro José Américo de Almeida, situada no Bairro do José Américo em João Pessoa/PB, fortaleceu nosso olhar para a história de exclusão e violação do direito à educação das pessoas adultas. O projeto pautava-se na promoção de uma educação crítico-ativa para os jovens e adultos, que lhes dessem condições de atuação/participação diante das situações de negligência, o que foi possível através de um trabalho educativo e vivência cotidiana dos direitos humanos. Experiência que não se encerraria com o término do ano letivo ou com a conclusão desse projeto, pois no ano seguinte, 2009, participamos, respectivamente, como bolsista e voluntária dos Projetos: “Ensinando Direitos Humanos na EJA: uma estratégia para o exercício pleno da cidadania” e “Educando em Direitos Humanos: uma experiência com graduandos em pedagogia”; nos quais tivemos a oportunidade de perceber o direito à educação enquanto um direito implícito à condição de cidadania, pois como ser cidadão quando não se teve direito de educar-se ou se esse direito teve sua qualidade comprometida?

Entendemos que educar para o exercício pleno da cidadania envolve processos educativos que estimulem a consciência crítica/ativa acerca dos direitos e deveres em uma perspectiva de emancipação e transformação social, pois conforme nos explica Andreopoulos; Claude (2007, p. 119) “O pleno exercício da cidadania é um processo através do qual as pessoas e/ou as comunidades aumentam seu controle ou seu domínio sobre suas próprias vidas e sobre as decisões que afetam sua vida”. Decidir os rumos da própria vida com a contribuição de uma formação educacional orientada pelos princípios de *liberdade, igualdade e fraternidade* dos direitos humanos pressupõe “ensinar” as pessoas a questionar e refletir acerca do papel que cada ser humano desempenha na construção da sociedade. Dimensões que configuraram nosso trabalho educativo com os direitos humanos no ano de 2010, através do projeto “Educando Jovens e Adultos em Direitos Humanos: uma Proposta de Intervenção na Escola Pública”; neste o foco era orientar/ensinar os educandos jovens e adultos sobre seus direitos e conscientizá-los/sensibilizá-los para a reivindicação e luta.

participar de projetos de pesquisa e extensão na área dos direitos humanos e da educação de adultos.

As experiências, oportunizadas por esses projetos de pesquisa e extensão, coordenados pela Professora Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, inspiradas pela perspectiva freireana de uma educação dialógica direcionada para o desenvolvimento das liberdades da pessoa diante das amarras da exclusão e das condições de opressão possibilitavam aos educandos jovens e adultos, participantes dos projetos, dialogar criticamente com a realidade e com as condições de violação. Assim, no desenvolvimento metodológico de tais projetos, a cada Círculo de Diálogo⁴, as experiências de negação de direitos eram trazidas à tona pelos alunos jovens e adultos, e analisadas coletivamente, confrontando-se o pensar e o agir na perspectiva dos direitos humanos.

Essas lembranças foram ressignificadas em nossa trajetória acadêmica quando a aprovação no Mestrado em Direitos Humanos, em 2012, oportunizou a retomada dessas vivências sob a perspectiva dos Direitos Humanos. E assim, encontramos nas vivências familiares (o analfabetismo de meus avôs) e experiências acadêmicas (o envolvimento com projetos de pesquisa e extensão, que abordavam a educação de adultos, os direitos humanos e a proposta freireana), as motivações para a presente pesquisa.

Ora, sabemos que o analfabetismo marcou não apenas a história brasileira, mas principalmente a vida de muitas pessoas, e que durante a ditadura militar o direito à educação, embora garantido no âmbito legal, não estava sendo promovido *como direito humano*, pois “conceber a educação como direito humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer *ser mais*” (SACAVINO, 2007, p. 458).

Nessa compreensão, o desejo de *ser mais livre, mais ser humano, sujeito de sua história e ser mais cidadão* é inerente à formação de opinião e à capacidade de reflexão e ação diante das situações de violação da dignidade do ser humano. Essas perspectivas de uma educação transformadora, difundida pela proposta freireana de alfabetização, não foi viabilizada para os jovens e adultos do MOBRAL; devido à perspectiva funcional da alfabetização, e o próprio contexto autoritário em que foi tecida. Assim, a

⁴ Os projetos eram respaldados pela proposta freireana de educação. Inspirados pelos círculos de cultura freireanos utilizavam a metodologia dos *círculos de diálogo*. Pretendia-se ir além do aprender individual de ler e escrever, assim, promoviam-se discussões de temas e experiências do cotidiano --- educandos, jovens e adultos, quais eram vinculando-os às temáticas dos direitos humanos.

proposta educacional veiculada pelo MOBRAL esteve fadada a educar a pessoa para ser menos *em dignidade, menos sujeito de direitos*⁵, menos cidadão.

Nessa perspectiva, caracterizou-se a proposta do MOBRAL, garantindo o *direito de educação* no âmbito legal, pois promoveu o acesso das pessoas analfabetas à escolarização. Porém, por outro lado, quando sua proposta de alfabetização funcional desconsiderou o olhar crítico perante a realidade, e impediu ao educando jovem e adulto a possibilidade de *ser mais*, limitando-o apenas *ser* a pessoa “alfabetizada”; o MOBRAL desconsiderou a *educação enquanto um direito humano*.

Dessa forma, promover a educação enquanto direito humano significa que a condição de ser humano traz consigo o mínimo ético da dignidade, que deve ser respeitada e estimulada de forma que a pessoa se realize em sua dimensão pessoal, social, afetiva, enfim, desenvolva-se para *ser mais*.

A educação nesse sentido, como um direito humano, considera a pessoa enquanto sujeito que pensa, produz (e não reproduz), que luta, que reconhece a si e aos outros enquanto humano em potencial e por isso se indigna diante das situações de injustiça, e indignando-se se compromete, e comprometendo-se interfere nas situações de violação ou ausência de direitos.

Diante dessa compreensão, partimos da hipótese de que o Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL, através de sua pedagogia da funcionalidade, representada pela cartilha “Roteiro de Alfabetização”, violou o direito à educação emancipatória vivenciada/praticada no início dos anos 1960, pela pedagogia dos movimentos de educação popular, formadora de sujeitos pensantes de sua realidade, que se emancipavam na busca pelo diálogo e pela consciência de seus direitos.

A alfabetização funcional do MOBRAL através das “*palavras ocas de vida*” retirou a perspectiva dialógica do processo alfabetizador contribuindo para a formação não mais de sujeitos ativos, questionadores da realidade, mas de pessoas assujeitadas, submissas ao contexto antidemocrático do regime militar, pois desenvolver a capacidade reflexiva dos educandos jovens e adultos não era importante naquela conjuntura autoritária e violadora de direitos.

⁵ Partimos da compreensão de Carbonari (2007) quando explica que “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). Nessa perspectiva, o sujeito de direitos ultrapassa a dimensão formal do campo da garantia de direitos para a dimensão relacional, pois para que uma pessoa seja sujeito de direitos não basta apenas que esses direitos estejam garantidos, mas também que esses direitos possibilitem o desenvolvimento pleno do ser humano, no sentido da *alteridade*, da *presença* no mundo, enfim, das *relações* com os outros seres humanos.

O cerne dessa negação de direitos, o analfabetismo, é o resultado não de uma escolha individual, ou de adversidades da vida, mas sim consequência de uma trajetória histórica de violação da educação enquanto direito humano, pois adultos analfabetos pressupõem que pessoas não tiveram acesso à escola, ou que esse direito foi restrito. Por isso, o analfabetismo é o reflexo da negação do direito à educação.

Nesse panorama de prevalência do analfabetismo, e com o golpe civil-militar, que destruiu os movimentos de educação e cultura popular desenvolvidos no início dos anos 1960, a conjuntura ditatorial traçou para a educação de adultos, através do MOBRAL, o Programa de Alfabetização Funcional, que direcionado para atender ao desenvolvimento econômico, valorizava as técnicas de leitura e escrita. Nesse sentido, a aprendizagem estava condicionada ao raciocínio mecânico da codificação e decodificação das palavras. Era o “direito” a uma alfabetização funcional que buscava capacitar a pessoa para uma função na engrenagem do desenvolvimento que entrava em cena.

Diante dessas perspectivas de violações, a reflexão sobre o Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL, a partir de algumas lições da cartilha “Roteiro de Alfabetização”, entre outras fontes e documentos, é uma forma de lutarmos contra o esquecimento dos fatos educacionais elaborados no e para o regime ditatorial. Ora, não queremos correr o risco de sofrermos uma amnésia coletiva e em algum momento retomarmos essa experiência educacional que limitou o ser humano a *ser menos*, menos cidadão e menos sujeito de sua história.

1.2 Itinerários traçados: dialogando com a temática e com os caminhos da pesquisa

Percorrer os caminhos histórico-educacionais da educação de adultos do período da ditadura militar, tendo por itinerário os pressupostos de igualdade e liberdade dos direitos humanos, significa considerarmos a educação enquanto um direito humano fundamental, pois

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) ou, se houver essa sobrevivência estará comprometida com a qualidade (LIBERATI, 2004, p. 145).

Nesse sentido, a educação é revestida pela igualdade universal dos direitos humanos de que todas as pessoas usufruem, ou deveriam usufruir, do direito de educar-se e desenvolver-se intelectualmente.

Sendo assim, o princípio de que “todos nascem iguais em dignidade e direitos” parte do pressuposto de que a equidade social e a dignidade humana perpassam “o direito de todos à educação”.

Porém, conceber a educação enquanto direito humano não significa apenas oferecê-la de forma gratuita e obrigatória, pois o direito humano que a envolve perpassa a perspectiva da formação de sujeitos emancipados não apenas no acesso à escola, mas na capacidade de refletir, questionar e agir na sociedade em que se inserem.

Por isso, não basta defendermos o direito de todos à educação se essa educação não favorece a indignação diante da vida sofrida, e o comprometimento com a transformação da realidade violadora dos direitos do ser humano. Mas propor e fazer acontecer,

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu” (FREIRE, 1967, p. 90).

Assim, propôs Freire (1967) quando no início dos anos de 1960, desenvolveu uma educação conscientizadora, que para alfabetizar partia de “*palavras grávidas de mundo*”, porque gestadas nas dificuldades da vida brasileira, analfabeta e carente de direitos, que ao excluir o adulto analfabeto do direito ao voto, por exemplo, “o arrastava para a perdição de seu próprio eu”.

Diminuído à condição de pessoa incapaz, de “escolher” os rumos políticos de sua vida através do voto, ao adulto analfabeto a pedagogia freireana trouxe a esperança de uma educação corajosa, que possibilitava a leitura do mundo através da palavra, “grávida de mundo”.

Sabemos que no Brasil, a educação de adultos foi marcada por políticas educacionais tardias⁶, negligentes, que delegou para a educação de adultos o segundo

⁶ De acordo, com Paiva (1973, p. 165) “A educação dos adultos nasceu no Brasil, juntamente com a educação elementar comum, através do ensino das crianças os jesuítas buscavam atingir seus pais”. Assim, catequização e aprendizado do idioma português representaram as ações educativas voltadas para

plano das agendas das políticas públicas para a educação, sendo ignorada ou mesmo escanteada do reconhecimento a garantia legal do direito de todos à educação.

Apesar de concebida como solução para o analfabetismo, é apenas na década de quarenta, século XX, que a educação de adultos passa a ser alvo de discussões políticas específicas, resultando em seminários e campanhas educacionais de “combate” ao analfabetismo.

Essa situação ampliou o interesse político pela educação de adultos, chegando o país aos anos de 1960, ciente de sua tarefa de “reduzir o analfabetismo”, encontrando no governo Goulart a abertura para as causas da educação. Ora, nesse momento vivenciava o Brasil a efervescência social das reformas de base, dos movimentos de cultura e educação popular, que mobilizavam a população para o florescimento dos ideais democráticos de uma educação libertadora.

Eram os pressupostos da pedagogia freireana que se colocavam, tendo em vista os espaços de discussão e interação, de novas ideias e práticas, possíveis com a redemocratização do país, pós-Estado Novo. Porém, esse panorama educacional de uma

os adultos nesse período, 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). Articulada aos interesses colonizadores de Portugal a instrução catequética configurou a educação colonial através do ensino rígido, centralizador e disciplinar de seu Plano de Estudos: o *RatioStudiorum*, até o momento da expulsão dos jesuítas em 1759, e com isso a adoção das Aulas Régias elaboradas pelas Reformas Pombalinas. 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 seu acesso era restrito, tendo em vista que as condições para 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, anunciadas na 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”?

educação de adultos fundamentada por princípios de liberdade e protagonismo social teve pouco tempo de vida, sendo interrompido pelo golpe civil-militar, de 31 de março de 1964.

Com a instauração da ditadura militar os ideais de conscientização e liberdade, presentes nos movimentos de cultura e educação popular, são abortados. Ora, em regimes ditadores liberdade e consciência não tinham espaço.

Dessa forma, os ideais democráticos, de politização e liberdade, são desvinculados da alfabetização/educação desse momento. Assim, a educação de adultos é reestruturada para o formato político-ideológico e pedagógico da ditadura militar.

Traduzida pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a educação de adultos, ao por em prática o Programa Funcional de Alfabetização de Adultos, assume a ideologia nacional-desenvolvimentista da segurança nacional da ditadura militar, pois sua pedagogia funcional retira, da alfabetização de adultos, os aspectos conscientizadores da educação.

Presencia-se, então, um choque de paradigmas entre a pedagogia freireana voltada para a prática da liberdade e democratização dos direitos, vivenciada pelos movimentos nos anos que antecederam o golpe civil-militar, e a proposta de alfabetização do MOBRAL, limitadora da capacidade de concepção crítica sobre a realidade e das potencialidades da pessoa enquanto ser humano em desenvolvimento social, emocional, cognitivo.

Nesse sentido, através das lições⁷ da Cartilha do MOBRAL, analisamos a pedagogia de educação/alfabetização de adultos do período ditatorial, de forma a refletirmos sobre como se configurava a ruptura com a proposta pedagógica freireana, desenvolvida anteriormente. Assim, qual configuração passa a ter a educação/alfabetização de adultos a partir do MOBRAL e seu programa alfabetizador?

Nos anos que antecederam a ditadura militar, a participação da sociedade na busca por melhorias era a bandeira de luta, já o engajamento político tinha por viés a educação. Para atender a demanda dessa população que reivindicava o direito à educação e ao mesmo tempo contemplar os interesses econômicos, políticos e sociais do novo regime de governo, foi criado o MOBRAL, um programa educacional inserido nas circunstâncias do projeto de sociedade ditatorial.

⁷ Lição de abertura, e das lições sobre: vida, povo, e direitos e deveres, da Cartilha Roteiro de Alfabetização, do MOBRAL, de 1978.

Oficialmente iniciada pelo golpe de 1964, quando militares e políticos de direita se uniram e tomaram o poder do então presidente João Goulart⁸, a ditadura militar passou a gerir o país a partir de uma legislação autoritária, por decretos e por Atos Institucionais (AIs)⁹. Nessa conjuntura, a educação, em todos seus graus de ensino, passou a servir de instrumento de ajustamento a tal regime.

Conforme Germano (1994):

A política educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis; 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. (GERMANO, 1994, p. 105).

Tais eixos permitiram a adequação da estrutura educacional aos interesses políticos e especialmente econômicos do regime. Circunscrita nessa realidade, estava a educação de adultos através do MOBREAL, enquanto estratégia adotada para alfabetizar a população de adultos advinda das experiências dos Movimentos Sociais, das Campanhas de Educação Popular e Reformas de Base¹⁰ do início dos anos 1960.

⁸ O regime militar ocorreu no Brasil no período de 1964 a 1985, marcou vinte e um anos da história brasileira, digamos que atingiu a maior idade com um saldo desastroso de violência e violações.

⁹ Ao todo foram cinco AIs: o AI 1 conferiu ao Congresso o poder de eleger um novo presidente ampliando dessa forma os poderes do presidente da República. O AI 2 extinguiu os partidos políticos e autorizou a formação de apenas dois: Arena e MDB estabelecendo eleição indireta para presidência da república. No AI 3, a eleição indireta para os governos estaduais e prefeitos de capitais e cidades consideradas áreas de segurança nacional foi instituída. O AI 4 aprovou a Constituição de 1967 adotando medidas duras como a Lei de Imprensa e de Segurança Nacional, eliminando os princípios das liberdades civis; com essa medida toda ação considerada ameaça ao regime estava sujeita aos rigores da repressão política. E por fim, tivemos no AI 5 a consagração da fase mais violenta e repressiva, pois este conferia plenos poderes ao presidente, estabelecia pena de morte e permitia suspender e aposentar professores universitários e de escolas públicas quando acusados de ações “subversivas”, assim o presidente passava a ter poder absoluto podendo suspender *habeas corpus*, além de intervir nos estados e municípios; e seus atos não podiam sequer ser submetidos ao exame do Judiciário.

¹⁰ De acordo com Lopes (1985, p. 58), “No período entre 1947 e 1961, realizaram-se, pois três campanhas de educação de base, por iniciativa do Governo Federal: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947), Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958)”. Destacamos, também, o Movimento de Cultura Popular do Recife (1960), o Movimento de Educação (1961), os Centros Populares de Cultura (1962), a experiência educacional, 40 Horas de Angicos (1963), realizada na cidade de Angicos/RN, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, a Campanha de Educação Popular

Retomando o período anterior ao golpe, dialogamos com Saviani (2008, p. 341) quando ressalta que conforme a mobilização popular se ampliava, a classe empresarial também se articulava, pois povo *politicamente alfabetizado*, ou seja, pessoas esclarecidas estão mais propícias à leitura crítica dos fatos, e certamente, não aceitariam, de forma passiva, situações de exploração, situação que constituía perigo para os interesses capitalistas.

Para isso, foi criado em 1961, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) que dentre suas funções atuava como desarticulador das organizações que assumiam os interesses populares, pois na medida em que a política educacional incorporava elementos da teoria do capital humano, e da formação técnica em prol do desenvolvimento econômico do país, tecia-se a estrutura educacional para o golpe de 1964.

Assim, as experiências educacionais que se desenvolviam sob a orientação da pedagogia freireana são interrompidas pela ditadura, e a educação passa a servir como um instrumento de adequação aos interesses políticos, e especialmente econômicos do regime de exceção.

Marcada por autoritarismo e violações de direitos¹¹, a educação passou a servir de instrumento e consolidação da ordem instaurada. E o Programa de Alfabetização Funcional, do MOBREAL, viria atender as “novas necessidades” da educação de adultos desse momento, quais seriam aprender a ler e escrever para exercer uma função de trabalho.

Dessa forma, a alfabetização de adultos passava a ser direcionada pelos princípios de aceleração e funcionalidade. Tais princípios eram apresentados, por seus defensores e idealizadores, enquanto semelhantes aos ideais educacionais freireanos. No entanto, percebemos que contradizem o caráter politizador, pois não estavam preocupados em alfabetizar pela conscientização política, mas apenas em ensinar os processos de leitura e escrita e inculcar os valores político-ideológicos disseminados pelo do regime ditatorial.

(CEPLAR) na Paraíba. Ambas detinham vínculos com o Estado ou Prefeituras municipais, mas realizaram um tipo de educação popular ao promover um espaço educativo para o povo.

¹¹A ditadura militar impôs o medo ao adotar as práticas de tortura, cerceou os direitos políticos, civis, culturais, sociais, econômicos da população. Com seu regime de governo autoritário e violador de direitos decretou e instalou a violência, a subserviência, enfim promoveu um governo que violou a dignidade do ser humano.

Defensor da emancipação da pessoa, Freire (2011), através de sua *Pedagogia*, enfatizou o caráter político do educar e do educar-se, um processo coletivo em que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2011, p. 71).

Freire (2011) pensou/teorizou a educação como um meio de “libertação da opressão” vivida; um processo alfabetizador em que a palavra “tijolo”, por exemplo, ao mesmo tempo em que alfabetizava através das famílias silábicas, permitia análises sociais e posicionamentos políticos dos alunos, permitindo-lhes refletirem sobre as condições de vida e moradia a que estavam submetidos.

Conforme Jannuzzi (1979, p. 48), “o método adotado para a conscientização é o diálogo, porque capaz de manter tanto educador quanto educando como sujeitos que buscam conhecer e transformar a realidade”.

A pedagogia freireana representava uma pedagogia respaldada pela conscientização dialógica entre a pessoa e sua realidade, assim promovia-se a leitura não apenas da palavra, mas da palavra em seu contexto, fosse esse contexto excludente ou de afirmação da identidade, pois se ensinava a ler a partir do universo vocabular do educando, ou seja, com as palavras colhidas das situações do cotidiano. No entanto,

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 repressivas privilegiadas do novo regime, tratando-os como inimigos, 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 (SILVEIRA, 2007, p. 77-78).

Nessa nova conjuntura, a educação, entre os anos de 1964 e 1968, foi palco de interesses e acordos internacionais firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development, os denominados acordos MEC-USAID que respaldavam a Aliança para o Progresso.

Mas também foi alvo de “reformas”: a Reforma Universitária instaurada pela Lei nº 5.540/68; a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/1971; e a “reforma da educação de adultos” com a criação do MOBRL, através da Lei nº 5.379/1967, que direcionou a educação de adultos para um ensino centrado no desenvolvimento de habilidades cognitivas que viessem atender aos interesses do sistema capitalista.

“Reformas” que, segundo Ghiraldelli JR (2006), ocasionaram consequências para a educação, pois

O período ditatorial em termos educacionais foi pautado pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 112).

Reformas ou imposições? Fruto de decisões hierárquicas e do autoritarismo dos governos militares, a política educacional brasileira foi alvo de reestruturações não apenas administrativas ou de ordem pedagógica, mas, sobretudo, ideológica, que tinha por preceitos inculcar valores de subserviência e amor à pátria, bem como delegar para as pessoas a responsabilidade pelo desenvolvimento do país, pois o atraso social era culpa da incapacidade individual de superar as dificuldades.

Com esse discurso e prática, a ditadura militar impôs à educação, inclusive à educação de adultos, um modelo pedagógico fechado em habilidades técnicas, que balizado pela teoria do capital humano devia preparar as pessoas para o desenvolvimento econômico, para isso a tendência tecnicista direcionou a educação.

Dessa forma, os princípios de eficiência e racionalização dos meios de produção presentes no sistema econômico vieram fazer parte do sistema educacional, quando se racionalizaram os meios pedagógicos com recursos didáticos homogêneos e se promoveu a capacitação das pessoas em formações técnicas para atender com agilidade o mercado de trabalho.

Tais ações requeriam da educação de adultos um desenvolvimento rápido e eficaz da alfabetização, daí os princípios de funcionalidade e aceleração constituíram a base metodológica do MOBRAL. Ora, os educandos do MOBRAL faziam parte dessa sociedade em vias de expansão e crescimento, e não poderiam ficar à margem desse desenvolvimento, mas para isso precisavam dominar com precisão a leitura e a escrita! Com esse discurso, o MOBRAL justificou sua prática de alfabetização por cartilhas, roteiros de exercícios, manuais.

Práticas de alfabetização que impediram a continuidade da educação politizadora por limitar o desenvolvimento da criticidade do aluno jovem e adulto, pois enquanto

“Em Paulo Freire, educação é conscientização, práxis social, para o Mobral educação é adaptação, investimento sócio-econômico” (JANNUZZI, 1979, p. 78).

Para Freire (2011), o ato de educar implica *reflexão sobre a práxis* social num processo dialógico e isento de neutralidade. Educação delineada por uma concepção pedagógica politizadora e humanizada em que alfabetização significava emancipação dos sujeitos de sua condição de “opressão”.

Segundo Jannuzzi (1979, p. 29), “conscientização é o conceito central das ideias de Paulo Freire sobre educação”. Assim, o ato de alfabetizar implicava conscientizar e politizar as pessoas para a transformação da realidade, um processo em que a “leitura de mundo precedia a leitura das palavras” e ambas estavam interligadas.

Já para a pedagogia do MOBREAL, a educação era concebida enquanto fator de desenvolvimento econômico o que a colocava sob as orientações da teoria do capital humano, pois de acordo com Pires (2005, p. 16), “alegava-se que a formação de capital humano era essencial não só para o desenvolvimento, como também para melhorar a distribuição de renda”.

Sob a perspectiva do capital humano, a educação passava a ser compreendida como investimento de retornos futuros, daí a educação de adultos traduzir essa concepção em uma alfabetização que buscava capacitar a pessoa analfabeta para atender com prontidão, e através de sua força de trabalho, às configurações do desenvolvimento econômico.

A ditadura militar adotou o discurso de que através do MOBREAL, a pessoa analfabeta, teria condições melhores de vida, pois estaria preparado/apto para conseguir um emprego. Porém, nesse discurso percebermos as pistas da violação ao ser humano, pois ao reduzir a melhoria de vida a um lugar no mercado de trabalho, a pedagogia do MOBREAL limita a vocação ontológica do ser humano em ser mais, não realizando, então, a análise contraditória da sociedade inerente ao sistema capitalista.

Ora, os princípios educacionais do MOBREAL foram elaborados na conjuntura autoritária da ditadura militar, que influenciada pelas orientações mercadológicas da teoria do capital humano desenvolveu uma educação/alfabetização acrítica, em que ler e escrever significava assimilação e treinamento dos processos de codificação e decodificação das *palavras ocas de vida*.

Nesse cenário, nos deparamos com dois “modelos” pedagógicos contraditórios e descontínuos da educação de adultos: o modelo utilizado pelos movimentos de educação popular do início dos anos 1960, que se orientava pela proposta de Paulo

Freire de alfabetização que ensinava a leitura da palavra em conexão com a leitura e reflexão da realidade que envolvia o educando; e o “modelo” (im)posto em prática pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos - MOBRAL, alheio à conscientização e ao diálogo, mas orientado para os novos tempos autoritários e antidialógicos.

Observamos que contextos distintos marcam a história da educação de adultos na década de sessenta, refletindo a alfabetização/educação enquanto um direito circunscrito em interesses que ultrapassam a dimensão educacional e se fazem multifacetados às esferas política, econômica, ideológica, social, cultural, etc., e também refletindo um direito restrito ao princípio alfabetizador da funcionalidade.

Ora fortalecida pelos princípios democráticos e libertadores, ora submersa nos ideais autoritários da ditadura militar, a educação de adultos assumiu formatos pedagógicos divergentes, e adotou finalidades articuladas ao contexto histórico de cada um desses momentos. Assim, em face de realidades adversas a educação de adultos foi tecida, e também paradoxalmente, o direito à educação e à alfabetização.

Durante o regime militar, a educação assumiu formatos tecnicistas que requisitavam da escola capacitação das pessoas para o mercado de trabalho. Nessa conjuntura, o MOBRAL foi o programa criado para atender as especificidades de uma sociedade ainda analfabeta que precisava alfabetizar-se para suprir as exigências de mão de obra barata para tal mercado, daí seus princípios funcionalidade e aceleração estarem em contradição com qualquer processo conscientizador ou reflexivo da educação.

O MOBRAL realizou-se enquanto uma educação antidialógica que retirou da alfabetização de adultos a compreensão da realidade e o crescimento dos educandos como sujeitos de direitos. Centrava-se em erradicar o analfabetismo da época, "garantindo no discurso legal" aos alunos jovens e adultos a formação continuada e a preparação técnico-profissional.

Para isso, promoveu a alfabetização funcional numa perspectiva de preparação/formação de caráter apenas operacional e "estabelecia que a alfabetização de adultos deveria estar vinculada às prioridades econômicas e sociais" (PAIVA, 1973, p. 292).

Embasada por um discurso oficial desenvolvimentista e por uma prática autoritária, a ditadura militar primou pela incorporação e desenvolvimento de uma cidadania de cunho liberal, uma vez que estavam em jogo os interesses capitalistas e a

“existência de uma unidade política econômica e política social de investimento financeiro” (GERMANO, 1994, p. 22) de manutenção do poder das classes dominantes.

Sob a ótica da cidadania liberal, o regime de governo militar fragmentou a cidadania social despertada pelos movimentos sociais e pela educação popular, anteriores ao golpe de 1964, implicando uma negação ao direito humano à educação de adultos nesse período.

Nesse sentido, cabe questionar: como esses educandos teriam sua cidadania fortalecida se seus direitos fundamentais, inclusive o direito à educação dialógica, foram desrespeitados a partir do momento em que a alfabetização politizadora, praticada anteriormente, foi interrompida por um modelo autoritário e tecnicista de educação/alfabetização?

Conforme Carvalho (2012, p. 2), o MOBRAL foi elaborado para atender às reivindicações por educação, de forma que “tendo o governo militar destruído os movimentos de educação popular, o povo, inconformado, exigiu escolas. Então, criou-se o Mobral em atendimento a essas reivindicações, porém descaracterizado”.

Com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização, a ditadura militar forjou um sistema de ensino centrado no desenvolvimento de habilidades técnicas que viessem atender aos interesses do sistema capitalista. Mas como promover a educação como direito humano em um contexto educacional repressor? Qual concepção de alfabetização e educação guiou a política educacional de adultos com a ditadura militar? Quais estratégias metodológicas foram incorporadas à alfabetização do aluno mobralense? Que cidadão propôs formar?

Conforme Germano (1994, p. 269), “No campo educacional, o Regime legou uma dramática herança que se projeta na atualidade. Em 1985, o MEC divulgou que existiam 20 milhões de analfabetos no país [...]”. O analfabetismo foi uma das ‘negativas heranças’ e o MOBRAL naquele momento foi a forma de repará-la.

No âmbito do Programa de Alfabetização Funcional, o MOBRAL concebeu a alfabetização na perspectiva funcional desconsiderando o educando enquanto sujeito político, uma vez que se contrapôs às concepções pedagógicas de educação “dialógica”, “problematizadora” e “libertadora” (FREIRE, 2011, p. 86) desenvolvidas pela pedagogia freireana, nos anos iniciais de 1960.

Na pedagogia freireana, educar compreendia desenvolver a “autonomia dos sujeitos” (FREIRE, 1996), reconhecendo-os partícipes do processo educativo. A alfabetização envolvia a ação política de *ler* e *interpretar* criticamente a realidade,

diferente do MOBRAL que, mesmo apresentando características similares ao “método freireano” por também alfabetizar a partir de palavras geradoras, adotou um formato acrítico.

Partimos do pressuposto de que a ditadura militar ao instaurar o MOBRAL impôs à educação de adultos uma política, retirando da alfabetização o vínculo ideológico de transformação social, desenvolvido nos movimentos de educação popular do início dos anos sessenta e nas experiências educativas desenvolvidas pela proposta freireana de alfabetização. Daí, compreendemos que a implantação do MOBRAL¹² representou um modelo educacional forjado para promover a cisão com o paradigma de uma educação libertadora, defendido por Freire (2011), para uma educação/alfabetização desarticulada do direito humano à educação.

Segundo Jannuzzi (1979, p. 21), “O Mobral sentiu a necessidade de dar continuidade ao movimento nacional de alfabetização, recorrendo, entretanto, a outra proposta pedagógica, o que indicaria a inadequação da pedagogia de Paulo Freire”.

Assim, a proposta educacional mobralense estava respaldada pela teoria do capital humano em que o desenvolvimento da pessoa estava condicionado ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, de capacitação do indivíduo para as novas exigências da sociedade industrializada e técnica.

Essa capacitação, desvinculada de formação política ou sensibilização humana, restringiu as finalidades do MOBRAL aos princípios de funcionalidade e aceleração. Daí entendermos que durante a ditadura militar os educandos adultos foram vítimas de um processo educacional acrítico, imposto pelo regime militar, situação que contribuiu para a fragmentação do direito humano à educação.

Sobre os Direitos Humanos Dallari (apud CARVALHO 2004, p.25) destaca:

Ao falar de Direitos Humanos, refiro-me aos direitos fundamentais da pessoa humana. Eles são ditos fundamentais por que é necessário reconhecê-los, protegê-los e promovê-los quando se pretende preservar a dignidade humana e oferecer possibilidades de desenvolvimento. Eles equivalem às necessidades humanas fundamentais.

¹² O MOBRAL foi instaurado em 1965, por Mario Henrique Simonsen como sugestão do Ministro Roberto Campos, no Governo Médici no ano de 1967, com a aprovação da Lei de criação, Lei nº 5.379/1967.

No âmbito dos direitos fundamentais temos o direito à educação enquanto direito humano por favorecer o desenvolvimento das potencialidades da pessoa, sua capacidade de pensar e agir, transformar a sociedade em seu benefício, dando-lhes condições de preservar sua dignidade.

No cenário ditatorial, o reconhecimento, a proteção e a promoção da educação de adultos na perspectiva do desenvolvimento das potencialidades do ser humano foram negligenciados, sendo essa educação marcada por estratégias emergenciais e interesses governamentais.

Na educação de adultos encontramos um público heterogêneo homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, pessoas da zona rural ou dos espaços urbanos, de classe social desprovida de poder aquisitivo.

A esses educandos, o direito de educar-se formalmente foi interrompido em determinada fase da vida, violando-se então, o direito humano à educação, pois conforme aponta o art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Todo homem tem direito à Educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução técnico-profissional será generalizada, o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos. (COMPARATO, 2007, p. 239)

Entretanto, o acesso ao direito educacional não significa ou assegura o desenvolvimento de uma educação crítica, pois durante o regime militar o direito à educação foi largamente expandido considerando que o desenvolvimento econômico exigia ampliação do acesso às escolas, principalmente, técnico-profissionalizantes.

Nesse sentido, os educandos do MOBRAL tiveram o direito à educação, porém um direito condicionado a uma alfabetização funcional que excluía a discussão da realidade social, política, econômica daquele período, limitada a ensinar a ler, escrever e contar.

O que estava em garantia era o direito a uma educação funcional compreendida não como direito humano, mas enquanto meio de instrução para o mercado de trabalho; pois criado num contexto de ideologias autoritárias e políticas de erradicação do analfabetismo, o MOBRAL tinha por objetivo “prover a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos” (LEI Nº 5.379/1967).

Interessante lembrarmos que no período militar, a Declaração Universal dos Direitos Humanos já havia sido promulgada e apontava que a aprendizagem deve ser

compreendida para além da escolarização, como “a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos” (BRASIL, 2006, p. 44). Tais orientações não se fizeram presentes nas reformas educacionais promovidas durante o regime militar, não se consubstanciando também no MOBRAL.

Tendo em vista analisar a cartilha “Roteiro de Alfabetização” do MOBRAL, considerando o contexto histórico, bem como investigar sobre seu funcionamento e organização, realizamos levantamento de fontes documentais (fotos, jornais, manuais, e legais (a Constituição de 1967, a Lei do MOBRAL, dentre outras) nos arquivos públicos como o Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP) e a Fundação Espaço Cultural da Paraíba (FUNESC).

Além desse levantamento, também contemplamos leitura e análise de fontes bibliográficas e orais¹³ que tratam do Movimento Brasileiro de Alfabetização, tendo por objetivo analisá-lo enquanto política educacional de negação aos direitos humanos educativos de jovens e adultos durante o regime militar.

Nessa trajetória, seguimos muitas pegadas. Umas verdadeiras outras falsas, cabendo-nos pelo material que estava a nossa disposição, analisá-las, complementá-las, interrogá-las, de forma que essas pegadas nos permitissem enxergar ou perceber os rastros de uma proposta de *educar para o nunca mais*, em que se transformou o MOBRAL.

Assim, o trabalho está organizado em quatro momentos. No primeiro capítulo, abordamos o encontro com o objeto, as motivações/interesses, bem como o campo teórico-metodológico que nos serviu de aporte. Dessa forma, tecemos os passos percorridos para a construção de nosso objeto, abordando o Programa de Alfabetização Funcional, do MOBRAL, enquanto pressuposto teórico-prático de violação ao direito humano da alfabetização/educação de adultos. Nesse capítulo, fazemos referência aos aspectos históricos da educação de adultos refletindo, particularmente, sobre o contexto dos anos sessenta quando os movimentos de cultura e educação popular, que fomentavam a educação de adultos nesse período, são interrompidos pelo golpe civil-

¹³ As fontes orais pesquisadas dizem respeito às entrevistas resultantes de pesquisas de Iniciação Científica sobre as memórias da educação do MOBRAL, a exemplo da pesquisa “Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL: quando o testemunho refaz a história (1967-1985)”, realizada na Universidade Federal da Paraíba, de autoria e coordenação da Professora Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, no Centro de Educação, no ano de 2013.

militar e substituídos pela política educacional de alfabetização, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.

No capítulo segundo, “Educação de adultos: um direito humano”, discutimos o direito à educação das pessoas adultas enquanto direito humano, em que analisamos as experiências de educação de adultos, anteriores à ditadura militar, desenvolvidas no início dos anos 1960. Nesse sentido, refletimos sobre os Movimentos de Educação Popular em articulação com a pedagogia freireana, considerando a perspectiva de uma interface de tais conjunturas propostas com a educação enquanto um direito humano.

No terceiro capítulo “Entre a pedagogia freireana e o MOBRAL: Notas desafinadas de uma proposta educacional violadora dos Direitos Humanos”, o Programa de Alfabetização Funcional de adultos, implantado pelo MOBRAL, é analisado enquanto uma proposta educacional articulada aos ideais antidemocráticos da ditadura militar, por isso desvinculada da dimensão formadora de sujeitos reflexivos dos direitos humanos e da educação desenvolvida pela pedagogia freireana. Nesse capítulo propomos um estudo comparativo entre as “*palavras ocas de vida*”, presentes no Roteiro de Alfabetização do MOBRAL, e as “*palavras grávidas de mundo*” referentes à proposta educacional freireana.

Por último, e partindo dessas compreensões, chegamos ao IV Capítulo, intitulado “O MOBRAL ao tom dos Direitos Humanos: Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas (FREIRE, 1967, p. 104)”. Nele, tecemos nossas considerações finais sobre o Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL, e sua cartilha “Roteiro de Alfabetização” tomada para análise, tendo por cenário o contexto violador de direitos humanos que foi a ditadura militar.

Para realização desse estudo, retomamos as configurações dos anos 1960, desde os movimentos de educação popular, da influência da pedagogia freireana até os anos ditatoriais, quando da implantação do MOBRAL, em que nos debruçamos nos estudos de Germano (1989, 1994), Saviani (2008), Paiva (1973, 2003), Cunha; Góes (1985); Ghiraldelli Junior (2006), entre outros, sobre o contexto brasileiro da educação de adultos e o cenário da ditadura militar.

Em paralelo ao estudo desse contexto, refletimos sobre o Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL, discutindo suas orientações/princípios educacionais, metodologia, recursos, enquanto uma proposta educacional de negação aos direitos humanos, contrária ao paradigma educacional de libertação e emancipação,

mas direcionada à formação do indivíduo para assumir uma função na engrenagem capitalista que se fortalecia no regime militar.

Para trilhar esses caminhos, recorreremos à análise de fontes legais (Documento Básico do MOBRAL, Lei nº 5.379/1967, Cartilha “Roteiro de Alfabetização”, em articulação aos estudos bibliográficos de Freire (1967, 2000, 2002, 2004, 2011); Jannuzzi (1979); Teixeira (2008); Escobar (2007), entre outros.

Entendendo que o MOBRAL garantiu o direito à alfabetização funcional, mas feriu o direito a uma educação humana, abordarmos o direito à educação como direito humano, em que dialogamos com os estudos de Carvalho (2013), Barbosa (2007); Liberati (2004); Dallari (2004), e da pedagogia freireana, entre outros autores que tratam da temática da educação enquanto direito humano.

CAPÍTULO II

2 EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UM DIREITO HUMANO

2.1 Olhares para a educação de adultos: esboços de um direito negado

Lançar olhares para a educação de adultos com as lentes dos direitos humanos implica um movimento de compreensão desses direitos enquanto princípios axiológicos¹⁴ da humanidade, pelo fato de significarem a essência da dignidade e liberdade do ser humano.

Diante desse entendimento, retomamos, em breves linhas, a gênese dos direitos fundamentais, do período axial, em que os princípios de racionalidade e dignidade humana diferenciaram o ser humano, das demais criaturas, pela capacidade de criar e/ou recriar sua sobrevivência.

Um ser, humano, igual nas características vitais de racionalidade e existência, porém diferente na forma de enxergar e agir sobre o universo. Talvez seja por isso que esse período é apresentado por Comparato (2008) como a parte mais bela e importante da história:

O que se conta, nestas páginas é a parte mais bela e importante de toda a História: a revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais (COMPARATO, 2008. p. 1).

Nas palavras de Comparato (2008), observamos a peculiaridade do ser humano em ser ao mesmo tempo igual em dignidade, e diferente na forma de ser e pensar, e que, mesmo diante da diversidade que o envolve (raça, sexo, cor, crença, cultura, etc.) detem, ou deveria deter, o reconhecimento universal de sua humanidade. Tal reconhecimento representa as raízes ideológicas de outro princípio: *a igualdade essencial*, que ao

¹⁴ A origem dos Direitos Humanos (DH) encontra seus fundamentos no período axiológico da era pré-cristã, mais precisamente no século VIII A.C. Período considerado a proto-história dos DH, ou seja, a fase embrionária em que surgiram as primeiras ideias e os primeiros mecanismos de valoração da dignidade humana. Dentre essas formas de manifestações Alberto Filho (2010) destaca o Código de Hamurabi, em 1690 A.C, como sendo a primeira codificação a consagrar direitos comuns a todos os homens.

reconhecer a pessoa em sua humanidade serviu de solo germinador para as sementes nucleares da universalidade dos direitos humanos,

Em suma, é a partir do período axial que, pela primeira vez na História, o ser humano passa a ser considerado, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, não obstante as múltiplas diferenças de sexo, raça, religião ou costumes sociais. Lançavam-se, assim, os fundamentos intelectuais para a compreensão da pessoa humana e para a afirmação da existência de direitos universais, porque a elas inerentes (COMPARATO, 2008, p. 11).

Dessa forma, surgia a compreensão de que apesar das diferenças, culturais e biológicas, as pessoas são dotadas de uma particularidade universal, que é a dignidade humana. Em prol do reconhecimento e proteção dessa dignidade temos nos direitos humanos os princípios basilares.

Nesse sentido, os direitos humanos representam as garantias fundamentais de que a dignidade humana está sendo promovida e/ou respeitada (pelo menos pretende ser!). Enquanto parte dessas garantias encontramos no direito humano à educação a possibilidade de resguardo e promoção da dignidade.

Assim, conquista recente da humanidade, do final do Séc. XIX e início do XX, o direito à educação constitui um direito humano, conforme os princípios do art. XXVI da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, em que:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (BRASIL, 2008, p. 13).

Esses princípios orientam a educação enquanto direito humano, no sentido de que ao propor “a luta permanente do homem contra a exploração, o domínio, a vitimização e exclusão de todas as formas de apequenamento do humano” (CARBONARI, 2008, p. 39), essa educação, fortalece as liberdades e garantias fundamentais de cada pessoa.

Ora, fortalecido em suas liberdades e garantias fundamentais de igualdade e dignidade, a pessoa empodera-se de sua condição de pessoa humana dotada de dignidade, e que por isso é capaz de reconhecer no outro, e em si mesmo, o ser humano capaz de transformar sua realidade, e nela se tornar um sujeito de direitos.

De acordo com Candau (2013), “A pedagogia do empoderamento deve fortalecer as capacidades dos atores - individuais e coletivos, 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).

Partindo dessa compreensão, a proposta de alfabetização conscientizadora freireana constitui-se em uma pedagogia do empoderamento, pois pretendeu desprender as pessoas das relações educacionais submissas, de forma que educar-se ou alfabetizar-se era uma forma de luta por essa libertação.

Assim, a pedagogia freireana ao propor a práxis educacional pautada pela indignação e comprometimento do ser humano diante de situações de opressão, defendeu que a libertação do ser humano, diante das injustiças, também é tarefa da educação/alfabetização questionadora da realidade.

Esses princípios de libertação, indignação e comprometimento social estiveram presentes nos primeiros anos da década de 1960, nas reivindicações dos movimentos sociais, e de modo tímido na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024/1961, quando o direito à educação, e nesse âmbito os direitos educativos das pessoas adultas, foi compreendido em sua dimensão política, capaz de conscientizar a população e envolvê-la na luta pela justiça social em prol da alfabetização de jovens e adultos, que marcada pelo analfabetismo e esquecida pelos textos legais de outros momentos históricos carecia de igualdade, pois:

Não é suficiente dizer que todos são livres, quando muitos não podem ser livres, não têm condições para agirem com liberdade; não basta também dizer que todos têm direito à igualdade, quando muitos já nascem em uma situação social profundamente desigual (DALLARI apud CARVALHO, 2004, p. 37)

Resultante do processo de exclusão do direito à educação, a educação de adultos desenvolve-se em um contexto profundamente desigual, em que tratada à margem da sociedade, a educação não usufruía das mesmas condições de igualdade, pois de que

forma ser plenamente livre quando não foram oferecidas garantias de realização e/ou desenvolvimento dessa liberdade?

Não se pode ter liberdade nas decisões da própria vida quando o direito à educação foi negligenciado em algum momento. Ora, mesmo quando a Constituição do Império, em seu art. 179, garantiu a instrução primária e gratuita a todos, ao público de adultos esse direito não foi efetivado, pois nesse momento a dimensão *todos os cidadãos* não significava que todas as pessoas estivessem contempladas.

Dessa forma, os recursos escassos para a instrução elementar impossibilitavam sua divisão para com a educação da população adulta. Assim, a educação de adultos passa pelo Império sem muitas medidas concretas que viabilizassem o direito de todos à educação. Apenas na República, década de 1940, são ensaiadas as primeiras iniciativas de interesse nacional em prol dessa população educacional.

Tal atraso histórico excluiu os alunos jovens e adultos dos benefícios da sociedade letrada, a começar pelo impedimento de escolher seus representantes, pois o adulto analfabeto não estava apto a decidir os caminhos políticos do país sendo impedido de votar. Assim, quanto mais pessoas analfabetas menos eleitores, situação que configurou para o adulto ainda não escolarizado a condição de pessoa incapaz e para o analfabetismo um *mal social* que impedia o desenvolvimento brasileiro.

Diante dessa trajetória¹⁵ de desinteresse, o direito à educação de adultos chega aos anos sessenta, séc. XX, carente de reparações. Nesse cenário, encontra nos ideais

¹⁵No Brasil Colônia a educação jesuíta buscava colonizar através da catequese e instrução. A expulsão dos jesuítas e a implantação das reformas educacionais pombalinas representaram a garantia do poder político e econômico de Portugal. Dessa forma, o direito à educação não constituía finalidade, quanto mais expandir esse direito aos adultos não escolarizados. É no período Imperial que percebemos algumas ações em prol da educação de adultos, tendo em vista que o século XIX foi marcado por discussões e medidas legais em torno da educação, o que resultou em diversas Leis e reformas. O debate em torno da educação nacional partia do novo desenho atribuído ao Estado “Independente”, que precisava organizar-se e para isso elaborou-se Constituição própria, a *Constituição Política do Império do Brasil*, de 25 de março de 1824, qual circunscreveu o direito de adultos à instrução; o que não significou a realização desse direito de forma plena. Apenas em 1854, a Reforma Couto Ferraz, ao Reformar o Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, alterou a instrução pública nos aspectos da organização dos estudos prevendo: divisão da escola primária em instrução elementar (escolas de primeiro grau), instrução primária superior (escolas de segundo grau), e instrução secundária; substituição das escolas normais pelos professores adjuntos; abertura para outros métodos a critério do inspetor geral de ensino; e *criação das escolas noturnas*. A referência às escolas noturnas apontou um direcionamento para a educação de adultos, colocando-a no patamar oficial do ensino, o que implicou sua articulação aos preceitos da educação nacional e seu envolvimento com o ensino elementar. Parâmetros direcionadores da instrução pública de várias províncias, especialmente no tocante à obrigatoriedade do ensino, mas que não lograram êxito nos anos posteriores a sua implementação devido sua pouca efetividade prática. O que rendeu nova reforma educacional, a Reforma Leôncio de Carvalho, 1867 a 1886. Nessa reforma, conforme Saviani (2006), alguns elementos da reforma anterior são preservados, como: obrigatoriedade do ensino primário, função do Estado prestar assistência aos alunos pobres, estrutura da escola primária em dois graus de ensino e o serviço de inspeção; alguns rompidos, como a despreocupação com as escolas normais que

democráticos de igualdade e liberdade, nascidos do contexto político populista de mobilização social pelas causas da educação, na efervescência política em retirar o país dos índices de analfabetismo¹⁶ e no pensamento social cristão, condições favoráveis para essa reparação.

Ora, o analfabetismo era fato na década de 1960, e a industrialização da economia brasileira em processo de expansão demandava pessoas alfabetizadas. Essa realidade configurou o analfabetismo como calamidade pública, e por isso objeto de ações políticas¹⁷ e debates pedagógicos¹⁸ em prol das questões educacionais das pessoas analfabetas, que atinge seu ápice nos anos 1960, quando a redemocratização brasileira, pós Estado Novo, permitiu o engajamento das bases populares, de setores progressistas da Igreja e do Estado Populista nas causas sociais.

Nesse espaço, o despertar da população analfabeta para as transformações estruturais desse novo momento histórico, tornou a mobilização social um instrumento de luta e os movimentos de educação popular uma incubadora fértil para a germinação dos direitos humanos, pois: “Movimentos sociais populares são organizações de luta por direitos e por participação. São agentes de crise de desestabilização social: ao demandar direitos e identidades, participação e controle social”. (CARBONARI, 2010, p. 89)

passam a ser contempladas por esta Reforma; e outros inovados, a exemplo da criação dos *cursos de alfabetização de adultos*. (SAVIANI, 2006, p. 26). Estratégia adotada para contemplar o direito à educação das pessoas adultas, no entanto tais medidas enfrentaram a realidade de pouco investimento em relação à educação elementar, quanto mais à educação de adultos. De que forma a província proveria a criação de escolas noturnas se mal recebia recursos para a instrução elementar e a escassez de professores na época era comum já que poucos eram os investimentos para as escolas normais, quando estas existiam. Situação que refletiu na demora de realização deste “direito”. Nesse sentido, a educação no Império, mesmo objeto de Leis e reformas, avançou no campo das discussões, porém não se efetivou enquanto direito de todos, configurando-se “Um produto da atuação do poder público, considerando que era importante para a burguesia nacional da época acenar com a escolarização para todos e incluí-la em seus textos legais” (LOPES, 1985, p. 37); o que repercutiu numa realidade de analfabetismo “Na época da Proclamação da República a população era estimada em 14 milhões de habitantes, com 85% de analfabetos” (VEIGA, 2007, p. 237).

¹⁶ Nesse momento apenas as pessoas alfabetizadas podiam votar.

¹⁷ Conforme Veiga (2007, p. 305) a educação de adultos foi pensada enquanto política pública a partir dos anos 40. Em 1942 definiu-se parte dos recursos do ensino primário para o ensino supletivo. Em 1947, é criado o Serviço de Educação de Adultos, que desencadeou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, bem como a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

¹⁸ Em 1947, realiza-se o I Congresso Nacional de Educação de Adultos que defende a alfabetização de adultos enquanto exercício da cidadania. Em 1949, acontece o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em que o analfabetismo precisa ser combatido. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, tinha por objetivo o estudo do problema da educação dos adultos em seus múltiplos aspectos: organizacionais, administrativos, metodológicos, pedagógicos. Marcando, assim, um momento de grandes transformações de ideias no campo do pensamento pedagógico da educação de adultos. (PAIVA, 2003)

Ora, o panorama político desse momento favoreceu ações em prol do fortalecimento democrático e propuseram a educação enquanto “direito de todos”, concepção presente no artigo 168 da Constituição de 1946. Em defesa desse direito, e aproveitando a abertura política do governo João Goulart (1961 a 1964), a sociedade começa a reivindicar seus direitos e organizar-se em Movimentos de Educação e Cultura Popular, pois:

Pretendiam todos os movimentos ligados à promoção da cultura a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. (PAIVA, 2003, p. 258)

Nessa nova configuração, a educação de adultos buscou na reflexão das problemáticas sociais, as dimensões pedagógicas do processo de alfabetização, de forma que o trabalho educativo além de promover a inclusão social das pessoas excluídas da escola, os analfabetos, era também ação politizadora desses alunos na medida em que lhes instigava a capacidade crítica de ler a realidade.

Esses pressupostos, delineados pela mobilização social da época, encontram na proposta educacional de Paulo Freire¹⁹ de uma *educação libertadora*, um novo paradigma para a educação de adultos, direcionado para a emancipação das pessoas em suas relações com o mundo que enfatizava o caráter político do educar e do educar-se, fazendo da educação/alfabetização um caminho para a conscientização e transformação da sociedade.

Inscreviam-se, assim, novos direitos educativos para os educandos jovens e adultos, direitos a uma alfabetização política no sentido de permitir a leitura da palavra articulada à leitura da realidade, constituindo-se em uma educação enquanto direito humano.

No entanto, esses direitos educativos orientados para a formação plena da pessoa não estavam presentes nas diretrizes ideológicas do regime militar, que contrário a

¹⁹ Conforme Ghiraldelli (2006), as ideias de Paulo Freire, inicialmente, receberam influência do pensamento nacional-desenvolvimentista do Instituto Superior de Estudos Superiores (ISEB); do solidarismo cristão, que formava a esquerda da Igreja Católica; do pensamento pedagógico de Anísio Teixeira; o ideário escolanovista enquanto leitor de Dewey. Posteriormente, aproximou-se do marxismo, oscilando entre lenismo e o pensamento gramsciano, sobretudo, seu pensamento pedagógico defendeu uma educação voltada para a vida, para os problemas circunstâncias.

qualquer forma de promoção dos direitos humanos impôs reformulações políticas e educacionais²⁰ desinteressadas e desarticuladas de princípios conscientizadores.

Dessa forma, a educação de adultos foi reestruturada para atender aos interesses do governo autoritário que se propunha dar continuidade a internacionalização da economia brasileira através dos Acordos MEC-USAID²¹ e da política de erradicação do analfabetismo. Para tanto, os movimentos de educação popular são extintos e cria-se, em 1967, a Fundação Mobral como agência financiadora de programas de alfabetização descentralizados e vinculados ao Departamento Nacional de Educação (DNE), constituindo-se, em 1970, como campanha de alfabetização de massas.

Assim, o MOBREAL não significou apenas um programa/campanha de alfabetização de adultos, para retirar o país dos índices de analfabetismo, mas, sobretudo, uma forma de legitimação do regime ditatorial, tendo sido “montado como uma peça importante na estratégia de fortalecimento do regime, que buscou ampliar suas bases sociais de legitimidade junto às classes populares” (PAIVA, 2003, p. 337).

Essa estratégia legitimadora da ditadura guiava-se pelo discurso desenvolvimentista de uma educação eficiente e produtiva, em que a educação constituía um caminho para retirar o Brasil do atraso social a que estivera fadado, assim, o analfabetismo era um mal social que precisava ser eliminado.

2.2 Movimentos de Educação Popular e a Pedagogia Freireana: notas de um mesmo tom, o direito humano à educação

Os Movimentos de Educação Popular do início dos anos 1960 “Nasceram das preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a promoção da participação política das massas no processo de tomada de consciência da problemática brasileira” (PAIVA, 2003, p. 258); configuravam-se como espaços de resistência e luta da população diante das fragilidades sociais resultantes das injustiças²².

²⁰ No campo político a ditadura impôs os Atos Institucionais em detrimento de uma Constituição. As alterações educacionais foram: a Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68, Reforma de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692/71 e o Mobral, Lei nº 5.379/1967.

²¹ Foram acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que submeteram a política educacional brasileira a interesses econômicos estrangeiros.

²² De acordo com Escobar (2007), nesse contexto, ocorreram movimentos relevantes, como o Movimento de Educação de Base, estabelecido em 1961; o Movimento de Cultura Popular do Recife, no mesmo ano; os Centros Populares de Cultura; órgãos culturais da UNE; a Campanha de Pé no Chão; a Campanha de

Tais movimentos refletiam um *tempo de alvorada*²³ em que a sociedade encontrava no discurso e prática populista e no pensamento social cristão renovado, o solo fértil para o cultivo das sementes ideológicas de transformação das estruturas pelo viés democrático da reivindicação por direitos, pois conforme o conceito de sociedade em trânsito, defendido por Paulo Freire, “nos anos 60 o povo vivenciava o *trânsito* de uma sociedade fechada para uma sociedade que se abria e o cidadão ultrapassaria uma consciência mágica/intransitiva para uma consciência transitiva/crítica²⁴” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 17)

Nesse processo de transição, a sociedade fechada em seus preceitos oligárquicos, elitistas e de conservação do povo sob as rédeas da dominação/alienação declina e se *racha* para uma sociedade aberta à criticidade democrática da participação popular,

Encontrava-se então o povo, na fase anterior de fechamento de nossa sociedade, imerso no processo. Com a rachadura e a entrada da sociedade na época do trânsito, emerge. Se na imersão era puramente espectador do processo, na emersão descruza os braços e renuncia à expectativa e exige a ingerência. Já não se satisfaz em assistir. Quer participar (FREIRE, 1967, p. 54).

Esse posicionamento diante das injustiças era o fruto de um processo conscientizador junto à população oprimida, que teve a contribuição de intelectuais, Igreja, estudantes universitários e secundaristas, pessoas comuns que em busca de melhores condições de vida, e dignidade, mobilizaram-se para a luta. Assim, apropriaram-se do direito de reivindicação, ou nas palavras de Freire (1967), renunciaram à passividade omissa para a tomada de atitude.

Nesse processo, de conscientização a população oprimida se percebe capaz de lutar por seus direitos, e passa a reivindicá-los, dentre suas reivindicações está o direito

Educação Popular (Ceplar) em João Pessoa/PB e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em 1964, que contou com a presença do professor Paulo Freire.

²³ Conforme os estudos de Góes (1986), vivenciava-se na década de sessenta um tempo de alvorecer de ideias reformistas em prol da educação popular.

²⁴ Conforme Freire (1967), a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se “superior aos fatos, dominando-os de fora, nem “se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada”. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem.

à educação. Assim, organizados em movimentos sociais de educação e cultura popular compreendem a educação como um caminho para a emancipação social.

Porém, as amarras liberais de uma sociedade que se industrializava contribuíam para que a percepção política tornasse a educação uma condição *sine qua nom* para o desenvolvimento econômico. Nessa mescla de motivações os movimentos de educação popular surgiram das necessidades do povo, de suas precárias condições de vida, de sua busca por direitos e participação.

Reivindicações inscritas na perspectiva democrática desse momento em que a demanda por escola pública, advinda desde o fim do Estado Novo, é retomada pelos movimentos populares como uma tomada de posicionamento em resposta às condições excludentes advindas da negligência do direito à educação.

Ora, posicionar-se diante das situações de exclusão e violação pressupõe adotar uma postura crítica perante a realidade, o que constituía elemento principal dessa nova perspectiva de educação que concebia os movimentos sociais enquanto lócus de luta por melhorias e direitos, de forma que “O posicionamento é sempre fruto de uma leitura do contexto e expressa uma perspectiva de abordagem das problemáticas e das expectativas que nele se apresentam” (CARBONARI, 2010, p. 85).

As expectativas desse momento correspondem à garantia do direito à educação, que nascido da luta de um povo em determinado tempo histórico é motivado por certas circunstâncias, pois:

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 1992, p. 5).

O momento histórico era o da efervescência política e social em torno de transformação e desenvolvimento da sociedade brasileira; as circunstâncias para esse momento caminhavam na direção de um direito pleno com vias a promover as novas liberdades de valorização da cultura popular e conscientização das pessoas através da educação. Assim, o direito à educação de adultos foi uma conquista gradual, *não nasceu todo de uma vez*, mas emergiu dos interesses que configuraram a luta por direitos, no sentido de que:

Lutar por direitos humanos é lutar por reconhecimento, visto que se parte do princípio de que os direitos humanos não estão prontos. Eles são frutos da luta, se constroem e são construídos historicamente e se radicam nas lutas libertárias e emancipatórias dos pobres ao longo da história (CARBONARI, 2010, p. 86).

Perspectivas em prol de uma educação enquanto ato político, isento de neutralidade impulsionaram o desenvolvimento de campanhas de educação popular e movimentos de educação de base, de forma que educação e alfabetização jamais se separavam dos ideais de liberdade.

Uma educação comprometida com a libertação de seus sujeitos educativos está intimamente envolvida pelos princípios da educação enquanto direito humano, e orientando para a emancipação das pessoas busca impedir ou reparar violações de direitos, pois essa emancipação aponta para o crescimento intelectual e social dos seres humanos.

Nesse sentido, a educação, do início dos anos de 1960, era tomada enquanto possibilidade de transformação da vida das pessoas que impedidas de desenvolver suas potencialidades porque feridas pela ausência e/ou negligência desse direito, não puderam usufruir de condições dignas de sobrevivência, pois além de direito social, o direito à educação se insere no campo de direito fundamental, perpassando o rol de direito humano indivisível, interdependente e inter-relacionado.

A compreensão sobre a interdissociabilidade entre os direitos, explicada por Piovesan (2006, p. 18) considera que “um direito comprometido implica o comprometimento dos outros direitos”. Dessa forma, quando uma pessoa tem o direito à educação violado/negado ocasionalmente terá impedida a efetivação dos demais, de forma que:

Todos os direitos humanos são universais, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente, de modo justo e eqüitativo, com o mesmo fundamento e a mesma ênfase. Levando em conta a importância das particularidades nacionais e regionais, bem como os diferentes elementos de base históricos, culturais e religiosos, é dever dos estados, independentemente de seus sistemas políticos, econômicos e culturais, promover e proteger todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais (COMPARATO, 2007, p. 67).

Nessa perspectiva, o direito à educação como direito humano tornava possível a garantia dos demais direitos, enquanto que sua negação traz consigo a violação de

outros direitos. Conforme nos explica Sacavino (2007, p. 458) quando diz que “A base de sustentação desta afirmação era, e continua sendo, a de que a garantia do direito à educação abre a porta para outros direitos, enquanto que a sua negação traz consigo a negação de outros direitos e a perpetuação da pobreza”.

Não apenas a perpetuação da pobreza, mas a impossibilidade de emancipação, pois violado um direito de que forma a pessoa poderá usufruir de uma vida digna, como poderá realizar sua cidadania de forma plena quando essa plenitude foi negligenciada a partir do momento em que o direito humano e fundamental à educação não se tornou, de fato, efetivo.

Partindo dessas compreensões, entendemos que o direito à educação é essencialmente a possibilidade de promoção do direito humano, pois na sociedade de cunho capitalista a educação como direito humano assume a peculiaridade de mediar a realização dos outros direitos humanos, pois tais direitos são: interdependentes, universais e indivisíveis, ou seja, os direitos humanos são universais porque contemplam todos os lugares e territórios; são indivisíveis porque não podem ser separados de forma que a negação de um direito implica a negação de outros; e interdependentes porque um direito depende de outro para ser pleno.

Porém, essa perspectiva de interdissociabilidade entre direitos fora enclausurada pelos momentos de ditadura militar, em que a educação como direito humano foi negligenciada, reforçando o fato das pessoas não alfabetizadas serem prisioneiras da exclusão social e política. O analfabetismo retirou a “liberdade” de decisão e escolha sobre os caminhos políticos e pessoais, pois nessa época pessoas analfabetas não usufruíam dos direitos políticos de voto. Assim, condicionadas à sensação de incapacidade, advinda de sua condição de sujeito analfabeto, eram impedidas de avançar social e politicamente.

Libertá-las desse aprisionamento constituía a finalidade da proposta freireana de uma *educação como prática da liberdade*,

Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão (FREIRE, 1967, p. 93).

O que implica a transformação da própria educação, pois:

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos- lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1967, p.97).

Reinventar a educação de forma a tornar as pessoas livres das amarras da alienação a que foram subjugadas, exigia disposição e aceitação do novo, de perspectivas democratizantes do papel do homem enquanto agente social e político. Nesse processo, as lentes da submissão, que tornara a humanidade cabisbaixa e desacreditada de qualquer mudança, ampliaram-se para a força popular.

Assim, norteados por essas novas perspectivas e no âmbito das mobilizações do início dos anos sessenta, emergem diversos movimentos, dentre os quais destacamos o Movimento de Cultura Popular²⁵/MCP, ocorrido em Pernambuco, no governo do Prefeito Miguel Arraes, em 1960, com o objetivo de “conscientizar as massas através da alfabetização e da educação de base” (PAIVA, 2003, p. 264).

Envolvido com o MCP estava Paulo Freire, que no Centro de Cultura Dona Olegarinha, no Recife, tecia os princípios metodológicos do que mais tarde se tornaria sua proposta educacional de alfabetização. Assim, “em 1962 foi feita a primeira tentativa de alfabetização de adultos (quatro homens e uma mulher), empregando um método eclético e com ajuda de meios visuais” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 20)

Nesse movimento, a valorização da cultura popular representava o fortalecimento do universo cultural do povo, de forma que todos eram chamados a engajar-se. Nesse processo, a atividade cultural tornava-se “ação política junto aos oprimidos, uma ação cultural para a liberdade” (FREIRE, 2011, p. 73), compreendendo-se que os bens culturais precisavam partir do próprio povo, daí a participação popular ter sido uma característica marcante do movimento.

²⁵Conforme Cunha; Góes (1985, p. 17), o MCP organizou-se em três departamentos: Formação da Cultura (DFC), Documentação e Informação (DDI), Difusão da Cultura (DDC). Dentre os quais se destacou o DFC. Para Paiva (2003) o MCP influenciou a criação de outros movimentos pelo país, a exemplo da Campanha de Pé no Chão Também Se Aprende a Ler.

Nessa perspectiva, a alfabetização era organizada em “Núcleos de alfabetização que deviam ser o início da organização das comunidades e, nesse sentido, a própria alfabetização era considerada uma forma legítima de cultura popular” (PAIVA, 2003, p. 275), de forma que alfabetização e atividade popular se integrassem aos anseios e problemáticas do povo, pois:

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA — “Pedro viu a Asa” — “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores (FREIRE, 1967, p. 104).

Uma educação popular direcionada para a transformação social e para o protagonismo das camadas populares requeria “Uma alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação” (FREIRE, 1967, p. 104).

Partindo dessas perspectivas, desenvolveu-se em Natal, entre 1961 a 1964, a Campanha de Pé no Chão Também Se Aprende a Ler²⁶, um movimento educacional que surge dos compromissos eleitorais de Djalma Maranhão, enquanto candidato à Prefeitura de Natal, diante da situação de analfabetismo²⁷ presente na cidade.

A expressão *de Pé no Chão Também Se Aprende a Ler*, da Campanha²⁸, representava também a resistência de um povo que mesmo com os pés descalços pela

²⁶ Implicou numa organização estrutural/cultural na cidade de Natal para além das escolinhas e dos Acampamentos Escolares, que implicou na criação de bibliotecas populares, praças de cultura, Centro de Formação de Professores, Teatrinho do Povo, Galeria de Arte, formação de círculos de leitura, realização de encontros culturais, reativação de grupos de danças folclóricas, promoção de exposições de arte, apresentação de peças teatrais; momentos de participação efetiva do povo. (GERMANO, 1989). E desenvolveu suas atividades a partir de formulações teóricas semelhantes às do MCP pernambucano (PAIVA, 2003, p. 267)

²⁷ Conforme Germano (1989), o decréscimo de escolas mantidas pela prefeitura, de cento e vinte (120) em 1958 para oitenta e seis (86) em 1960, e aumento quantitativo de analfabetos, chegando a trinta mil numa população de 154. 276 habitantes marcava a cidade de Natal/RN nessa época.

²⁸ A Campanha de Pé no Chão era voltada para a educação básica, chegando a trabalhar, até o golpe, março de 1964, com as 3 primeiras séries. No ano do Golpe, iniciaria a experiência com o 4º ano. Na verdade, em uma de suas fases, é proposta a educação de adultos, mas como um projeto dentro do outro.

ausência de recursos, e com os pés no chão da realidade analfabeta presente na cidade de Natal tornava possível o direito de todos à educação/alfabetização, no sentido “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).

Ultrapassavam-se as dificuldades materiais e financeiras a fim de garantir o direito à educação, “Surgia, assim, uma escola sem paredes e sem portas, inteiramente aberta à comunidade” (GERMANO, 1989, p. 104). Criada a partir das condições reais da sociedade nesse momento, que sem recursos para construir escolas de alvenaria, considerou o conhecimento popular e construiu os Acampamentos Escolares feitos “em grandes galpões, com estrutura de madeira, coberta com palha de coqueiro e chão de barro batido” (GERMANO, 1989, p. 104).

A Campanha concebia a alfabetização enquanto núcleo da cultura popular, e dessa forma tinha por objetivo integrar o educando a sua comunidade, permitindo-lhe sentir e viver a cultura de seu povo. Mesmo voltada para crianças, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler em uma de suas fases contemplou a educação de adultos, articulando alfabetização e politização.

Dessa forma, o caminho metodológico da Campanha era estruturado pela preocupação com a realidade concreta de forma a aproximar escola e contexto. Também eram realizados *círculos de pais e professores* que, além de instrumentos de politização, representavam um espaço de fortalecimento social onde se discutia as problemáticas vivenciadas por todos e se pensavam em soluções.

Uma educação para a conscientização implica mudança de atitude perante a sociedade, situação que por sua vez está imbricada na forma de enxergar o mundo e as pessoas, por isso “a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas”. (FREIRE, 1967, p. 94)

Esses Movimentos estavam interligados aos ideais da participação popular e reformulação das estruturas sociais, partindo do novo paradigma social que ganhava força com as propostas freireanas de educação/alfabetização, em que “a superação do analfabetismo se situava na necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática” (FREIRE, 1967, p. 94).

Perspectivas que não seriam possíveis se essa educação/alfabetização estivesse desvinculada da vida, e que centrada na *palavra ôca* se esvaziasse da realidade. Nesse sentido, as palavras utilizadas para alfabetizar os adultos deveriam ser gestadas pela

experiência, ou seja, deveriam partir da própria história de vida, o que Paulo Freire denominou de *universo vocabular*²⁹.

Outro movimento de educação popular foi o Movimento de Educação de Base/MEB, criado em 1961, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), propunha ser um movimento de inspiração cristã, mas sem propósitos evangelizadores.

Organizado para oferecer alfabetização à população rural através de escolas radiofônicas, seu Regimento Interno orientava:

Uma educação de base que levasse ao camponês uma concepção de vida, tornando-o consciente de seus valores físicos, espirituais, morais e cívicos; um estilo de vida, que guiasse seu comportamento nas esferas pessoal, familiar e social (PAIVA, 2003, p. 268).

Assim, além da alfabetização o MEB difundia as novas ideias sociais cristãs de uma transformação das mentalidades através da conscientização. Comprometia-se com uma educação voltada para a preparação e participação das pessoas na vida econômica, social e política do país. Daí uma educação para a transformação das estruturas.

A formação desse novo homem consciente de seu papel social e da importância política de sua conscientização, humanizado pelos novos preceitos cristãos de justiça social, encontrava no trabalho educativo do MEB espaço de realização, o qual a educação era instrumento autêntico de criação da consciência.

Partindo desses princípios a educação do MEB deveria,

Visar a conscientização, a mudança de atitudes e a instrumentação das comunidades; a educação de base precisava transcender a mera escola radiofônica e atuar mais profundamente sobre as comunidades rurais (PAIVA, 2003, p. 270).

Essa perspectiva requeria metodologias próprias, que atendessem tanto as escolas radiofônicas quanto às comunidades rurais de forma que os ideais do movimento fossem desenvolvidos. Assim, de acordo com Paiva (2003, p. 270), o MEB desenvolveu “A pedagogia radiofônica própria, considerando as características da cultura popular no

²⁹O levantamento do Universo Vocabular era feito através de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo. Suas expressões particulares, vocábulos ligados à experiência dos grupos (FREIRE, 1967).

meio rural e respeitando essa cultura do homem do interior. E a metodologia da Animação Popular nas comunidades”.

Para o MEB³⁰, a educação deveria estar comprometida com a libertação do povo, daí a conscientização era intrínseca a própria educação; por isso foi um movimento “engajado com o povo neste trabalho de mudança social” (PAIVA, 2003, p. 28).

A mudança social por meio de uma educação/alfabetização conscientizadora constitui o pensamento basilar da pedagogia freireana que também orientou o projeto educacional *40 Horas de Angicos*, realizado no sertão do Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos, em 1963.

As 40 Horas de Angicos³¹ não resultou das mobilizações sociais e reivindicações populares que caracterizavam os demais projetos educacionais dessa época, pois foi programado a partir de interesses políticos³². Porém, é a experiência representativa dos ideais freireanos e de sua proposta de alfabetização, em que os estudantes universitários, engajados voluntariamente com a proposta freireana, de porta em porta colhiam as palavras que seriam o objeto da alfabetização e politização das pessoas. Essas palavras retratavam as dificuldades da sociedade da época diante das violações de direitos advindas com o analfabetismo; revelaram, também, as vozes de uma alfabetização que ensinava a ler e a reivindicar direitos.

30 Conforme Góes; Cunha (1985, p. 28), o MEB foi o único movimento de educação e de cultura popular que sobreviveu ao golpe de Estado de 1964, por força do convênio com a União que fixará as datas de 1961/1965. Com o recuo da hierarquia da Igreja face às novas condições políticas, em 1966, o MEB “perdeu as suas características de Movimento de Educação Popular.

³¹ Experiência emblemática da educação popular às *40 Horas de Angicos* constituiu objeto de interesse acadêmico, a exemplo da pesquisa de iniciação científica realizada na Universidade Federal da Paraíba, pela Professora Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, da qual fizemos parte no ano de 2011. Fruto das preocupações com as memórias da educação desse momento, a referida pesquisa propôs uma investigação voltada para a preservação da história e das memórias desse projeto educacional, bem como realizou uma releitura sobre as reminiscências dos ex-participantes, especialmente com os ex-alunos desse movimento de alfabetização.

³² Segundo Carvalho (2011, p. 07) o governador da época o Sr. Aluísio Alves, eleito em 1960, como o ‘candidato da esperança’, motivado pelos altos índices de analfabetismo que assolava o Estado do Rio Grande do Norte, especialmente a pacata cidade de Angicos, sua cidade natal, que tinha na época um colégio eleitoral formado apenas por 600 votantes (lembrando que nessa época apenas as pessoas alfabetizadas tinham o direito de votar), ficando cerca de 70% da população sem poder votar; convidou o professor Paulo Freire a orientar um projeto de caráter experimental de alfabetização de jovens e adultos. Tal projeto foi estruturado pelo Serviço Cooperativo da Educação do Rio Grande do Norte (SECERN), tendo como orientação pedagógica o sistema de alfabetização de adultos elaborado por Paulo Freire, em Recife, que já estava apresentando resultados positivos, embora não tivesse sido utilizado em grande escala.

Na época, Angicos, contava com um percentual de 70% de analfabetos, o que a colocava no patamar de cidade atrasada considerando que o analfabetismo era sinônimo de atraso social. Uma cidade sem esperança de desenvolvimento, conforme retratou as lembranças de uma cidadã de Angicos: “Acho que Angicos naquele tempo era uma cidade pacata, sem esperança assim de ser quem é hoje” (MELO, 2011, p. 10).

Para essa cidade *sem esperança*, ausente de recursos e infra estrutura, desprovida de eletricidade e com um percentual elevado de pessoas analfabetas, a Secretaria de Educação do Estado envia uma equipe de voluntários, compostas por estudantes na maioria universitários, para realizar uma experiência educativa, que se propunha alfabetizar e politizar trezentos adultos em quarenta horas, sob a orientação do “método” freireano.

Assim, à luz da lamparina a mente dos angicanos se iluminava para a leitura das primeiras palavras: *belota, povo, tijolo, tatu, forró*; entre outras palavras, que gestadas da vida dos moradores de Angicos, pois partiam das vivências, das dificuldades, do cotidiano, permitiam ao *alfabetizando* uma aprendizagem significativa que os faziam pensar sobre a realidade de exclusão e desigualdade vivenciada nesse momento.

Uma alfabetização política no sentido de uma leitura para além da palavra, em que o formato metodológico da *educação bancária* desprovida de criticidade, contrária à perspectiva freireana da educação libertadora, precisava ser substituído, pois “o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para que se alfabetizem” (FREIRE, 1967, p. 119). Assim, foi proposta uma nova metodologia de alfabetização que estava imbricada a um novo paradigma educacional a *educação libertadora*.

Essa perspectiva de libertação estava presente nas aulas realizadas em Angicos, trazidas à baila pelas lembranças de uma ex-aluna³³:

Discutia tudo, tudo, tudo. Quando falou de tijolo foi bom porque meu pai sabia fazer tijolo e sabia vender e tudo. E a gente aprendeu muito nesse dia, porque discutia preço, tudo, o que as pessoas ganhavam, porque não podiam fazer uma casa de tijolo. Era assim. (MELO, apud CARVALHO, 2011, p. 5).

Falando também sobre a sala de aula a gente também estudava as famílias. Só a família do tijolo “ta- te- ti- to- tu” certo, não era

³³Entrevista realizada em 2011, pela pesquisadora Professora Dra. Maria Elizete Guimarães, para fins acadêmicos da pesquisa de iniciação científica, vinculada ao Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica/PIVIC/CNPQ/UFPB. Entrevista na íntegra consultar Arquivo do Projeto “Educação de jovens e adultos em 40 Horas: Angicos/RN-1963- (história e memórias). Relendo a experiência educacional 40 Horas de Angicos (1963)”, em João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Ambiente dos Professores, Sala 08.

soletrando não. Aí vinham todas as famílias da palavra tijolo, ia tirando mais palavras, frases além de já ter trabalhado a palavra tijolo em si (MELO, apud CARVALHO, 2011, p. 5).

Porque também a pessoa estudar logo as palavras, estudar o que não conhece? E a aula primeiro colheu o universo vocabular dos alunos, que ela [num] ia nas casas, era isso. Todas as palavras daquele livrinho que eles programaram pra gente eram palavras do nosso conhecimento “tatu, tijolo, forró [...]” (MELO, apud CARVALHO, 2011, p. 6).

Uma metodologia de alfabetização pautada na discussão das problemáticas sociais e de um diálogo crítico com o contexto, em que as aulas, denominadas *Círculos de Cultura* partiam das palavras pesquisadas no *universo vocabular* das pessoas de Angicos, ou seja, consideravam a realidade para fazer da alfabetização um ato consciente de luta por direitos.

Palavras geradoras, escolhidas pelos critérios de riqueza, dificuldade fonética e engajamento na realidade local, de leitura, mas, sobretudo, de interpretação da realidade, pois geravam a reflexão em torno das situações de violação. Uma alfabetização em que a *ficha da descoberta* das novas palavras permitia, também, descobrir novas possibilidades.

Assim, a escrita também servia para reivindicar direitos,

Senho Presidenti

E neste momento que pego no meu lapis pra lhi comunicar as minhas necessidade. Agora mesmo *não sou maça [massa] sou povo* e posso esigi [exigir] meus direito. Senhoprésidenti a gente tem percisão de muita coisa como: reforma agária Escola e que o senho bote as leis da constituição pra fora. Tenho duas filhas [filhas] pra edocar e não tenho recuso porio [por isso] peço ao senho bouça [bolsa] di estudo pra que elas não cresam [cresçam] como eu cresi. Francisca de Andrade (LYRA, 1996, p. 116)

Carta³⁴ expressiva da alfabetização conscientizadora gestada pela experiência educacional freireana em Angicos, pois

Quando um ex- analfabeto de Angicos, discursando diante do Presidente Goulart, que sempre nos apoiou com entusiasmo, e de sua comitiva, declarou que já não era massa, mas povo, disse mais do que uma frase: afirmou-se conscientemente numa opção. Escolheu a

³⁴Carta publicada no livro “**As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**”, de Carlos Lyra, São Paulo, Cortez, 1996. Transcrita na íntegra, apenas com algumas palavras entre colchetes, a título de esclarecimento.

participação decisória, que só o povo tem, e renunciou à demissão emocional das massas. Politizou-se (FREIRE, 1967, p. 119).

Aprendia-se *a ler o mundo*, não apenas a palavra, as pessoas eram chamadas a dialogar com seu contexto e nesse exercício de diálogo desenvolvia-se, além da alfabetização, a capacidade de indignação diante das dificuldades.

A educação denúncia das situações de violação, que ao propor o diálogo crítico sobre essa realidade contribuiu para a renúncia ao conformismo e alienação, orientou parte não apenas da experiência de Angicos, mas influenciou os movimentos de educação popular desenvolvidos nos anos sessenta.

A experiência de Angicos oportunizou visibilidade e fortalecimento da proposta freireana a nível nacional, que oficializada no Plano Nacional de Alfabetização, no início dos anos 1964, transformava a perspectiva freireana de alfabetização de adultos um projeto nacional.

Essa prática cidadã fortaleceu a criticidade e a busca pela efetivação de direitos, colocando o direito à educação de adultos no patamar de direito humano integrado ao direito à educação, de forma que ao alfabetizar-se a pessoa, jovem e adulta, pudesse adquirir meios de subsistência para desfrutar o direito de viver uma vida digna, plena de liberdade. “Essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante, ela tem a ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver” (FREIRE, 2001, p. 102).

Assim, a pedagogia freireana constitui uma interface da educação em direitos humanos por trazer em sua essência os elementos de uma educação democrática e emancipadora das pessoas humanas.

Defensor da emancipação do indivíduo em suas relações com o mundo Freire (2011), através de sua proposta educacional, enfatizou o caráter político do educar e do educar-se, um processo coletivo em que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2011, p. 71). Pensou e defendeu a educação como um meio de libertação do povo, que carente de consciência política, desconhecia a necessidade de lutar por esta libertação.

Esse processo de reconhecimento e de busca de garantias de direitos incitava o despertar crítico e o desejo de libertação/autonomia desses sujeitos (jovens, adultos, idosos) diante da realidade apresentada no país naquele contexto. Assim, a palavra “tijolo”, por exemplo, ao mesmo tempo em que alfabetizava através das famílias

silábicas, permitia análises sociais e posicionamentos políticos relevantes permitindo aos alunos pensarem as condições de moradia a que estavam submetidos.

Os princípios que alicerçaram a proposta freireana estão interligados à educação em direitos humanos pela possibilidade de desenvolvimento das capacidades humanas através da educação, que além de direito se configura um direito humano por emergir das necessidades de sobrevivência na sociedade letrada, figurativa do próprio direito à educação; e fundamental por constituir-se um direito básico.

No entanto, essa perspectiva de uma educação baseada em princípios humanos e democráticos estimulada nos movimentos populares de educação e na proposta freireana de educação/alfabetização não consegue firmar-se enquanto projeto nacional de educação.

Ora, a resistência e a força da educação popular não conseguiram enfrentar as artimanhas políticas e o poder da ditadura militar. Assim, toda a mobilização social representada pelas campanhas, experiências e projetos em prol de uma educação/alfabetização para a libertação de seus sujeitos foi interrompida.

CAPÍTULO III

3 ENTRE A PEDAGOGIA FREIREANA E O MOBRL: NOTAS DESAFINADAS DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL VIOLADORA DOS DIREITOS HUMANOS

3.1 MOBRL e Ditadura Militar: propostas que se encontram

Instaurada a ditadura militar se redefiniu os planos para a educação, inclusive para a educação de adultos. Dessa forma, visando atender os objetivos deste regime de governo no que concerne ao analfabetismo, em 1971, foi elaborado o Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-1974, o qual apresentava os seguintes objetivos:

- 1.1 Secar-lhe a fonte, pela universalização do ensino fundamental obrigatório e gratuito, na faixa dos 7 aos 14 anos de idade;
- 1.2 Eliminar, possivelmente, no decorrer da década de 1970, o analfabetismo de adolescentes e adultos, com esforço concentrado na faixa dos 15 aos 35 anos de idade (BRASIL, MEC, 1971, p. 25)

Conforme podemos observar, nos objetivos do Plano Setorial de Educação e Cultura, a situação do analfabetismo ganha visibilidade, de forma que o objetivo proposto não era mais erradicar, o que passava a ideia de diminuição do analfabetismo, pelo contrário, este agora deveria ser eliminado.

Ora, o regime ditatorial instaurou a política centralizadora e desenvolvimentista da produção econômica com abertura a investimentos estrangeiros/multinacionais, o que repercutiu diretamente no sistema educacional através dos acordos firmados com instituições/agências estrangeiras, a exemplo do Acordo MEC-USAID e a Aliança Para o Progresso. Dessa forma, a população ativamente produtiva, entre 15 e 35 anos, deveria deixar de ser analfabeta.

Nesse contexto, a escola responsável pela formação/capacitação das pessoas para atender a esse mercado em expansão, tornar-se-ia o agente propulsor do desenvolvimento econômico, daí a educação nacional regida pela Constituição de 1967, garantir:

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana (BRASIL, 1967, Art. 168).

Estava constitucionalmente configurado o direito *de educação*, o que não significa dizer que esse direito contemplasse os princípios da educação enquanto direito humano, preconizado pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, de uma educação orientada por princípios democráticos, de desenvolvimento pleno da pessoa humana, e fortalecedora dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Ora, nesse momento de cerceamento de direitos, a *solidariedade humana* perdeu sua condição humana, pois estava condicionada à solidariedade econômica dos acordos internacionais firmados.

Entre os princípios elencados prevaleceu a *unidade nacional* de um desenvolvimento com segurança que estava a favor dos interesses financeiros, em que os ideais de *liberdade* da pedagogia freireana foram sufocados pela política repressora, que através do Decreto-Lei 477, estendeu a repressão às redes de ensino, pois

O artigo primeiro desse decreto denominou de “infração disciplinar” de professores, alunos e funcionários dos estabelecimentos de ensino público e particular, o “aliciamento e incitamento à greve”; o “atentado contra pessoas, bens ou prédios”; “os atos destinados à organização de movimentos subversivos”; a confecção ou simplesmente a “distribuição ou a retenção de material subversivo”; o seqüestro; o uso do recinto escolar “para fins de subversão” (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 122).

A suspeita de alguma dessas situações constituíam em instauração de processo sumário, para fins de Inquérito Policial Militar (IPM),

O processo sumário, que oficializou a delação e o terrorismo em cada unidade de ensino, consistia na delegação do poder ao dirigente da unidade de conferir poderes a qualquer funcionário do estabelecimento para num prazo de 20 dias apurar as infrações e comunicar os superiores para a instalação do Inquérito Policial Militar (os IPMs) (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 122).

A constatação de alguma “infração” implicava na punição através de “demissão, proibição de readmissão em serviço da mesma natureza em qualquer outro estabelecimento de ensino por um prazo de cinco anos” (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 122). Para Paulo Freire, considerado subversivo, a punição foi o exílio e a extinção, no Brasil, de sua proposta de educação libertadora.

Utilizando um discurso *revolucionário* de que “o que houve e continuará a haver neste momento, não só no espírito e no comportamento das classes armadas, como na opinião pública nacional, é uma autêntica revolução” (CAMPANHOLE, 1981, p. 309),

a ideologia do regime militar permeou não apenas o plano político, educacional, mas a cultura brasileira através de músicas ufanistas ao sentimento nacionalista. Conforme percebemos na letra da música “Eu Te Amo, Meu Brasil”³⁵:

As praias do Brasil ensolaradas,
O chão onde o país se elevou,
A mão de Deus abençoou,
Mulher que nasce aqui tem muito mais amor.
O céu do meu Brasil tem mais estrelas.
O sol do meu país, mais esplendor.
A mão de Deus abençoou,
Em terras brasileiras vou plantar amor.
Eu te amo, meu Brasil, eu te amo!
Meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil.
Eu te amo, meu Brasil, eu te amo!
[...]
(Domínio Público, 2013).

Através desse sentimento de apego à nação, o ego de brasilidade era amaciado para desviar a atenção das pessoas das imposições da ditadura, situação que somada à censura (de músicas, livros, reportagens, propagandas, filmes, e demais recursos midiáticos) buscavam fechar os olhos da sociedade para as injustiças e violências advindas do regime. Conforme Cunha (2005, p.65):

A letra dessa música serviu muito aos ideais da doutrina de Segurança Nacional, como alto elogio e exaltação da pátria amada, que proporcionavam para muitos a sensação de que o país e o povo viviam um momento muito satisfatório nos planos político, social e econômico. Tais aspectos, é necessário frisar, são característicos de regimes autoritários.

Outra música de repercussão nesse momento foi “Você Também é Responsável”,

Eu venho de campos, subúrbios e vilas,
sonhando e cantando, chorando na esquina
seguindo a corrente sem participar:
me falta a semente do ler e contar.

Eu sou brasileiro, anseio um lugar.
Suplico que parem pra ouvir meu cantar.
Você também é responsável!
Então me ensine a escrever...
Eu tenho a minha mão domável,
eu sinto a sede do saber.

³⁵ Músicas de composição de Dom (Eustáquio Gomes de Farias) e Ravel (Eduardo Gomes de Farias), em 1970.

Eu venho de campos tão ricos, tão lindos,
cantando e chamando, são todos bem-vindos.
A nação merece maior dimensão!
Marchemos pra luta de lápis na mão.

Eu sou brasileiro, anseio um lugar.
Suplico que parem pra ouvir meu cantar.
Você também é responsável!
Então me ensine a escrever...
Eu tenho a minha mão domável,
eu sinto a sede do saber.

Eu venho de campos, subúrbios e vilas,
seguindo a corrente sem participar:
me falta a semente do ler e contar.
(Domínio Público, 2014).

Na letra da música os resquícios da ideologia nacionalista que precisava acabar com o analfabetismo, de um momento em que a população era chamada à responsabilização diante do analfabetismo, e estimulada a participar da causa da educação. Assim, através do engajamento voluntário, comunitário ou como alfabetizador do MOBRAL, todos contribuíam para a germinação da semente do ler e contar.

Como observamos na propaganda abaixo a digital da pessoa iletrada/ analfabeta era apresentada, pela mídia em geral, enquanto responsabilidade social de todas as pessoas, eximindo, assim, o poder educacional e político desenvolvido anteriormente.

Figura 1: Propaganda do MOBRAL



Fonte: Domínio Público

Disponível em: <<http://joaopiol.blogspot.com.br>>

O teor de culpa e responsabilidade rastros de uma propaganda envolvida pela ideologia nacional desenvolvimentista do regime militar de responsabilização social pelo desenvolvimento econômico, o que repercutiu em propagandas em torno da eficiência do MOBRAL.

Afinal, “ensine o caminho a quem não sabe”:

Figura 2: Propaganda do MOBRAL



Fonte: Domínio Público

Disponível em: <<http://produto.mercadorialivre.com.br>>

Envolvido pelo sentimento de culpa por sua condição de pessoa analfabeta, o jovem e adulto analfabeto enxergava no MOBRAL um caminho de possibilidades que melhoraria sua condição de vida, na medida em que lhe asseguraria o acesso ao ensino elementar através do domínio das técnicas de leitura e escrita.

Preceitos que acrescentados pelo slogan “Brasil, ame-o ou deixei-o” deixava subentendida a ideia de que nesse país não se podia lutar ou reivindicar direitos, apenas amá-lo e aceitar as imposições do regime ditatorial.

Nesse cenário, a ditadura se fortalecia e as medidas autoritárias e centralizadoras ganhavam espaço, tanto no cenário político³⁶, através dos Atos Institucionais³⁷, quanto no campo educacional com a realização das Reformas do Ensino.

³⁶O AI 1 conferiu ao Congresso o poder de eleger um novo presidente, ampliando, dessa forma os poderes do presidente da República. O AI 2 extinguiu os partidos políticos e autorizou a formação de apenas dois: Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e Movimento Democrático Brasileiro (MDB),

Assim, a Reforma do Ensino Superior propôs uma reestruturação no formato acadêmico e organizacional dos cursos superiores, de forma que a política educacional viabilizasse o desenvolvimento da “modernização do ensino superior” o que implicava articulá-la aos moldes empresariais; bem como desarticular as mobilizações estudantis da época e enfraquecer qualquer reação contrária ao regime.

Conforme Freitag (1986, p. 85), implantou-se o “regime de créditos, dissolução da cátedra vitalícia, departamentalização e implementação de cursos de curta duração, regime de tempo integral e dedicação exclusiva para os professores, entre outras”. As medidas elencadas no Relatório Acton (1966) estavam em conexão com os acordos MEC-USAID, considerando que estes acordos abrangiam todos os níveis de ensino, impunham o disciplinamento do corpo docente e discente, além da hierarquização e racionalização do ensino superior³⁸.

A Reforma do Ensino de 1º e 2º graus³⁹, Lei nº 5.692/1971, foi outra ação adotada para contemplar os interesses capitalistas da ditadura, pois dentre as alterações de maior repercussão estava a profissionalização do ensino médio, que apresentava no Parecer nº 76/75, os seguintes objetivos oficiais:

1º) mudar o curso de uma das tendências da Educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo da escolaridade, como acontecia antes, e sim de todo um grau de ensino;

estabelecendo eleição indireta para presidência da república. No AI 3 a eleição indireta para os governos estaduais e prefeitos de capitais e cidades consideradas áreas de segurança nacional foi instituída. O AI 4 aprovou a Constituição de 1967 adotando medidas duras como a Lei de Imprensa e de Segurança Nacional, eliminando os princípios das liberdades civis; com essa medida toda ação considerada ameaça ao regime estava sujeita aos rigores da repressão política. E por fim, tivemos no AI 5 a consagração da fase mais violenta e repressiva, pois este conferia plenos poderes ao presidente, estabelecia pena de morte e permitia suspender e aposentar professores universitários e de escolas públicas, quando acusados de ações “subversivas”, assim o presidente passava a ter poder pleno e absoluto, podendo suspender *habeas corpus*, além de intervir nos estados e municípios; e seus atos não podiam sequer ser submetidos ao exame do Judiciário.

³⁷ Os Atos Institucionais (AIs) foram decretos emitidos durante os anos de ditadura que serviram de mecanismo de legitimação e legalização das ações políticas dos militares.

³⁸ No tocante a essas reformulações, a estrutura universitária atual reflete alguns elementos do ensino superior organizado pela ditadura, pois ainda temos a departamentalização do ensino, o regime de créditos, o ensino superior ainda está aberto à privatização através de convênios com Faculdades privadas. Legados do regime militar ao ensino superior brasileiro!?

³⁹ Segundo Freitag (1986, p. 94), dentre as inovações estavam: “Extensão do ensino primário obrigatório de 4 a 8 anos, redução do ensino médio de 7 para 3 a 4 anos, e sua profissionalização; reestruturação do currículo definido em núcleo comum de matérias obrigatórias e optativas”. Dentre as matérias obrigatórias estavam educação moral e cívica.

2º) beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados [...] (FREITAG, 1986, p. 95)

Dessa forma, com um sistema educacional reformulado no ensino superior e na educação de 1º e 2º graus fechado em fins profissionalizantes e direcionado para a capacitação das pessoas para o trabalho, o regime militar cumpria sua prerrogativa de desenvolver a nação e fazê-la progredir economicamente, de forma que os interesses financeiros bastavam por si mesmos, pois constituíam fins e meios da “reorganização educacional” do país.

Nessa configuração estava o Ensino Supletivo, regulamentado pela Lei nº 5.692/1971, organizado com fins de “Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham concluído na idade própria” (FREITAG, 1986, p. 97). Preceitos reveladores da situação marginal atribuída às pessoas não escolarizadas, pois a própria terminologia “supletiva”, do latim *suppletivu*, caracteriza uma educação que serve de suplemento; aquela que completa.

A dimensão complementar que tinha por finalidade suprir a escolarização das pessoas que estiveram fora desse processo caracterizou não apenas o ensino supletivo, mas a educação de adultos desse momento, através da Lei nº 5.379/1967, o MOBRAL.

Nesse contexto, os direitos já estavam dados, eram frutos da “doação” de um Estado soberano, e os direitos “desnecessários” para esse sistema foram devidamente retirados, como o direito à educação conscientizadora, por exemplo. Bastava a esses jovens e adultos, apenas, o direito *de educação*, o qual foi reestruturado para atender os objetivos da “nova Nação”.

Assim, o desenvolvimento do MOBRAL não tinha por finalidades apenas a proposta de erradicação do analfabetismo e a promoção da educação continuada dos educandos jovens e adultos, mas, sobretudo, dar continuidade as relações estabelecidas durante o regime militar.

Ora, a preocupação desse momento com a alfabetização das pessoas adultas partia do interesse em atender as prerrogativas de uma educação direcionada para o mercado de trabalho, firmada entre acordos internacionais. Daí uma alfabetização *funcional* “porque pretende que a alfabetização ampare e estimule o Homem a ser alfabetizado em sua função — no trabalho, na sociedade, e na vida, enfim” (BRASIL, 1973, p. 64).

Mas quais funções poderiam ser atribuídas às pessoas no contexto da ditadura militar em que os rumos da sociedade eram decididos por decretos que cerceavam as

liberdades individuais e coletivas nas diversas esferas da vida, pois tanto no campo político, econômico, social quanto no âmbito educacional a submissão e obediência aos preceitos ditatoriais faziam parte do projeto de sociedade; e aqueles contrários a ordem instaurada eram tratados como subversivos e logo retirados do meio social, fosse através da prisão arbitrária, do cerceamento dos direitos políticos, do desaparecimento ou do exílio, da tortura, ou outras formas de violência.

Qual seria a função do educando mobralense diante dessa sociedade e de um Programa de Alfabetização que tinha por objetivos:

Levar a pessoa humana:

A aquisição de um vocabulário que permita um aumento de conhecimentos. A compreensão de orientações e ordens transmitidas por escrito e oralmente. À expressão clara de ideias e à comunicação escrita ou oral.

Ao desenvolvimento do raciocínio:

À criação de hábitos de trabalho;

Ao desenvolvimento da criatividade visando, entre outros, ao aproveitamento de todos os recursos disponíveis a fim de melhorar as condições de vida: ao conhecimento de seus direitos e deveres; ao empenho na conservação da saúde, na melhoria das condições de higiene pessoal, da família e da comunidade; à descoberta das formas de vida e bem-estar social dos grupos que participam do desenvolvimento, à motivação para ser construtor e beneficiário desse desenvolvimento. (BRASIL, 1973, p. 32)

Estas são pistas de uma pedagogia alicerçada pela transmissão dos saberes, em que o treinamento e repetição do que era ensinado estava implícita numa alfabetização que entre outros objetivos se propunha desenvolver o conhecimento dos direitos e deveres da pessoa, a fim de melhorar suas condições de vida. No entanto, “o MOBREAL seria, quando muito, um vendedor de ilusões. Ilusão para o adulto que ignora a precariedade do adestramento que recebe e principalmente vendedor de ilusões para anestesiar a consciência da classe letrada do país” (PAIVA, 2003, p. 335).

O MOBREAL vendeu a ilusão de erradicação do analfabetismo, e a partir de sua pedagogia de alfabetização esvaziada de significado, porque alfabetizava através de palavras vazias de realidade e conflitos sociais, “palavras ocas de vida”, iludiu as pessoas menos esclarecidas para a crença de que no MOBREAL estava a solução.

Porém, para o MOBREAL a alfabetização estava limitada para que o educando, jovem e adulto, cumprisse seu papel de pessoa produtiva e trabalhadora, situação que

não significava o usufruto de uma cidadania plena, pois o próprio contexto ditatorial negava essa perspectiva.

No MOBRAL adotava-se o método “ecclético”,

Ecclético, baseado na decomposição das palavras geradoras, fundamentado no método linguístico da segmentação. Palavras geradoras escolhidas a partir das necessidades básicas do homem, como: educação, saúde, alimentação, emprego, habitação, vestuário, lazer, previdência social, liberdades humanas. (BRASIL, 1973, p. 33)

Ora, de que forma desenvolver a criatividade das pessoas através de cartilhas de alfabetização e roteiros de exercícios que viam prontos da Equipe Central do MOBRAL, e desconsideravam as peculiaridades de cada Região ou comunidade? Como ser criativo e reivindicar direitos quando a aquisição do conhecimento era a estratégia pedagógica adotada para ser alfabetizado?

Nessa perspectiva, a alfabetização era processo de aquisição, em que se adquiria as capacidades de ler e escrever, o que repercutia num processo acrtico, pois a palavra, fruto de alfabetização, era codificada e decodificada sem estabelecer relações diretas com o contexto sócio-político-econômico ou cultural do educando mobralense.

A eficiência do MOBRAL promovida pelos meios de propaganda e comunicação, que também estavam sob o controle da censura ditatorial, adquiria força com o Hino “Bendito Seja o Mobral”:

O cabocro roceiro e pacato,
estudante da escola rural,
traz nos olho o verde do mato
e no peito o diploma Mobral.
Estribilho:
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 remoja,
numa nova alvorada de fé.
Brasil é feliz agora...
Na cidade se pranta edificio,
no sertão nós prantamo semente,
de mão dada não há sacrificio,
elevando um Brasil para frente.
(Domínio Público, 2013).

Palavras entoadas por uma melodia desprovida de valores democráticos, mas intensas em princípios capitalistas que compreendiam a educação de adultos enquanto um meio de funcionalizar a alfabetização, considerando que os princípios norteadores desse movimento eram claros e precisos: funcionalidade e aceleração.

Aceleração e funcionalidade do sistema econômico, pois o interesse do Mobral não consistia na funcionalidade cognitiva do desenvolvimento crítico da pessoa analfabeta, o foco era o funcionamento do sistema de apreensão das capacidades básicas de leitura e escrita com vistas a atender uma função produtiva no mercado capitalista.

Por outro lado, para a proposta freireana, a alfabetização partia das experiências, do conhecimento de mundo, com palavras colhidas do *universo vocabular* da comunidade onde o educando estava inserido; e implicava em formas democráticas de enxergar a sociedade no sentido de que os saberes eram valorizados, pois:

Afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos (FREIRE, 1967, p.103).

Para o MOBREAL, a alfabetização era funcional “porque faz com que o aluno não se limite a aprender a ler e escrever, mas sim a descobrir sua FUNÇÃO, seu papel. no TEMPO e no ESPAÇO em que vive” (BRASIL, 1973, p.32).

Alfabetização delimitada no tempo e espaço do período ditatorial, em que a função reprodutivista não considerava as habilidades participativas, as subjetividades ou os conhecimentos prévios dos educandos.

Assim, a proposta de alfabetização do MOBREAL tornava-se um mecanismo intimamente articulado ao contexto que lhe deu origem, a ditadura militar, pois bastava ao educando mobralense dominar a leitura e a escrita, e não utilizá-la para reivindicar direitos, como na proposta educacional freireana.

3.2 Alfabetização funcional: das palavras freireana “*grávidas de mundo*” para as “*palavras ocas de vida*” do MOBRAL

Para Freire (1967), alfabetizar-se era mais que aprender a ler e escrever palavras, ou bilhetes. Significava a transformação da consciência ingênua ou mágica, em consciência crítica, de forma que a capacidade de leitura e análise das situações de exclusão da sociedade, a partir das vivências do cotidiano, constituía-se em formas de escrita no mundo, pois essa leitura social da realidade possibilitava a (re) escrita da própria história de vida, pois

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade (FREIRE, 1967, p. 103).

Uma alfabetização gestada na tomada de consciência do homem diante do contexto em que estivesse inserido, ou seja, que concebesse o homem sujeito de seu processo alfabetizador, um ser de relações que interage de forma dialógica com o seu meio social, cultural, político e econômico.

Assim, era compreendida a alfabetização para Freire (1967), um processo dialógico, consciente e transformador da realidade opressora, de forma a libertar a sociedade das amarras da exclusão através de uma “educação como prática da liberdade”.

Esta foi a aposta freireana para a educação de adultos no início dos anos de 1960, que envolvida pelo ideal da liberdade partilhava os princípios dos direitos humanos: liberdade, igualdade e fraternidade. Para Freire (1967), a libertação pressupunha ao homem oprimido o direito à igualdade social, à educação e o direito de ser livre para retratar e escrever sua própria trajetória de vida.

Dessa forma, a perspectiva freireana de uma educação para a libertação articula-se aos direitos humanos, quando propõe a busca pela *liberté*. No entanto,

[...] não é suficiente dizer que todos são livres, quando muitos não podem ser livres, não têm condições para agirem com liberdade; não basta também dizer que todos têm direito à igualdade, quando muitos já nascem em uma situação social profundamente desigual [...] (DALLARI apud CARVALHO, 2004, p. 37).

Ora, de que forma as pessoas analfabetas poderiam ser plenamente livres em uma sociedade que não oferecesse garantias de realização e/ou desenvolvimento dessa liberdade? Sabemos que este direito não se esgota em si, pelo contrário está arraigado a outros tantos direitos, como o direito à dignidade e o direito humano à educação.

As pessoas analfabetas, do início dos anos sessenta, não puderam ser plenamente livres, sua liberdade estava limitada à condição de indivíduo analfabeto. Não estavam aptas a decidir os rumos da conjuntura política brasileira, pois o voto era restrito aos alfabetizados. A esses jovens e adultos também foi negado o direito à educação, daí chegarem à idade adulta sem saber ler e escrever.

Nesse sentido, compartilhamos da compreensão de Comparato (2008) ao afirmar que o embrião dos direitos humanos despontou, antes de tudo, no valor da liberdade, que encontrava na participação política sua forma mais simples e basilar de realização.

Liberdade que ao ter sido incorporada na Carta Americana de 1776, documento internacional, registrou a presença de alguns princípios dos Direitos Humanos, como igualdade e liberdade:

Todos os seres humanos são, pela sua natureza, igualmente livres e independentes, e possuem certos direitos inatos, dos quais, ao entrarem no estado de sociedade, não podem, por nenhum tipo de pacto, privar ou despojar sua posteridade; nomeadamente, a fruição da vida e da liberdade, com os meios de adquirir e possuir a propriedade de bens, bem como de procurar e obter a felicidade e a segurança (COMPARATO, 2008, p. 49)

Essa natureza humana da liberdade, exposta por esta Declaração, foi a condição mínima para que à liberdade das pessoas fosse posta acima de qualquer interesse, seja político, econômico, social, de forma que nenhuma aspiração, pessoal ou coletiva, pudesse ser maior ou mais importante que a dignidade.

Dignidade, que para os preceitos freireanos seria realizada quando as pessoas tivessem condições de usufruir sua vocação ontológica de ser mais, mais cidadão, mais sujeito histórico. Passados treze anos da Declaração Americana, tivemos a Declaração Francesa⁴⁰ - Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão - de 1789, a qual trazia

⁴⁰ Vale salientar que na França dessa época defendia-se o direito de todos à liberdade, à propriedade, à igualdade. Porém essa igualdade estava restrita ao âmbito jurídico, e não social ou econômico, uma vez que a desigualdade social e financeira continuava existindo na França do Século XVIII. Mesmo assim, seus princípios de liberdade, igualdade e fraternidade serviram de inspiração e referência para outras constituições, a exemplo da Constituição Brasileira de 1988.

em sua essência os princípios: liberdade, igualdade e fraternidade. No entanto, mesmo defendendo a vida e a dignidade humana, estes documentos não tinham o respaldo universal. Esse reconhecimento universal, só veio no século XX, através do movimento de internacionalização dos direitos humanos, que

[...] surgindo, a partir do pós-guerra, como respostas às atrocidades e aos horrores cometidos durante o nazismo. Apresentando o Estado como o grande violador de Direitos Humanos, a era Hitler foi marcada pela lógica da destruição e descartabilidade da pessoa humana, que resultou no envio de 18 milhões de pessoas a campos de concentração, com a morte de 11 milhões, [...]. É nesse cenário que se desenha o esforço de reconstrução dos Direitos Humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea. Se a 2ª Guerra Mundial significou a ruptura com os Direitos Humanos, o pós-guerra deveria significar a sua reconstrução (PIOVESAN apud HADDAD; GRACIANO, 2006, p. 13).

Partindo desse cenário bárbaro, de violência extrema contra a humanidade, e a necessidade da reconstrução valorativa dos direitos humanos foi pensada e elaborada pela Comissão Internacional de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948.

Como afirma Comparato (2008, p. 15), “a Declaração abre-se com a afirmação de que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos; são dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas as outras com espírito de fraternidade”. Estariam os princípios da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, referendadas pela política brasileira, anterior à ditadura?

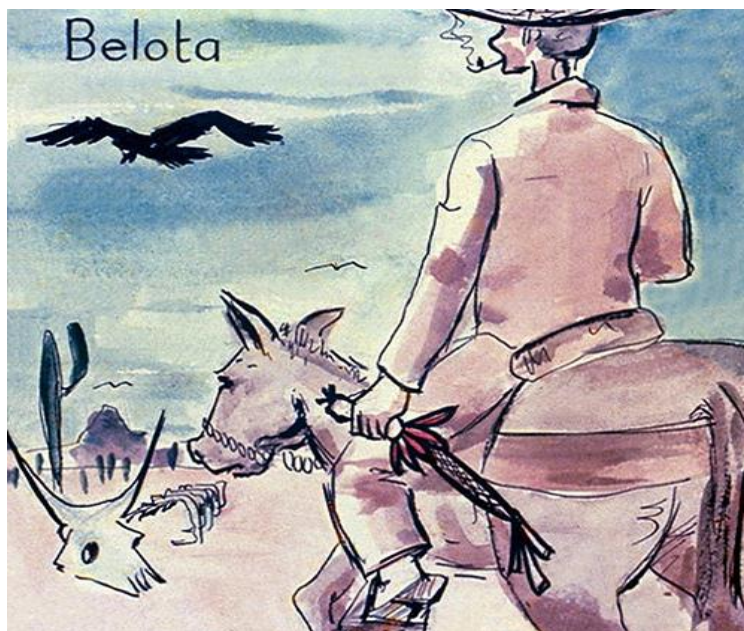
Ora, mesmo que “o tema dos direitos humanos não estivesse incluído, como tal, na agenda de discursos e de debates antes do golpe militar de 1964, o projeto nacional e popular do governo Goulart pautava-se pela promoção de direitos (SADER, 2007, p. 75)”. O que nos permite entender que os direitos humanos compunham o governo popular desse momento, quando a promoção dos direitos sociais e trabalhistas, e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária eram a pauta da agenda política.

Assim, consideramos que o solo brasileiro, do início da década de 1960, era próspero para os direitos humanos porque foi um período de florescimento da proposta social libertadora, tendo em vista o contexto de país subdesenvolvido e com um

percentual de analfabetismo acentuado, realidade suficiente para gerar inúmeras exclusões⁴¹ e o desejo social por liberdade e melhores condições de vida.

Nesse contexto, o povo em busca de libertação passou a se organizar em movimentos populares e em grupos vinculados à Teologia da Libertação⁴². Tal fato contribuiu para que a perspectiva da liberdade freireana ultrapassasse as dimensões do ser livre, para fundamentar-se na compreensão ontológica do ser humano em querer e poder *ser mais sujeito de sua história*. Ao considerar essa capacidade, de *ser mais sujeito*, a alfabetização devia partir do conhecimento de mundo, e do vocabulário do próprio alfabetizando.

Figura 3: 40 Horas de Angicos/RN
Primeira hora de alfabetização, palavra geradora “belota”



Fonte: Domínio público.

Disponível em: < http://dhnet.org.br/educar/40horas/a_pdf/40_horas_univ_vocabular_angicos.pdf>

⁴¹ Uma dessas exclusões, diz respeito ao próprio direito político, considerando que neste período apenas as pessoas alfabetizadas tinham o direito de eleger seus representantes. Outra exclusão era o direito à educação e, conseqüentemente à sobrevivência, pois como sobreviver em um país em desenvolvimento se a educação sequer era oferecida de forma igualitária?

⁴² Segundo Colpani (2004) as comunidades Eclesias de Base constituem em um dos principais instrumentos de divulgação e efetivação dos princípios da Teologia da Libertação. Dentre os movimentos populares ligados à Igreja tivemos os grupos militantes: Ação Católica Operária (ACO) e Juventude Operária Católica (JOC), Ação Popular (AP), a Comissão Brasileira Justiça e Paz (CBJP) também foi outra organização criada para despertar na comunidade católica a luta pela justiça social. Esses grupos representavam o movimento de esquerda da Igreja Católica, que direcionados pelo pensamento renovado cristão passam a influenciar os ideais pedagógicos da liberdade freireana. Esses movimentos são considerados precursores dos direitos humanos em nosso país, pois representaram a formulação ideológica de um ideal emancipador de liberdade.

A palavra “belota”, para a população angicana significava enfeite na rede de dormir, foi colhida no universo vocabular dos alfabetizandos, ou seja, fazia parte do conhecimento de mundo das pessoas de Angicos/RN desse momento. Por isso, era uma *palavra grávida de mundo*, porque gestada naquela conjuntura social. As palavras geradoras eram palavras envolvidas pelas representações sociais do homem, enquanto produtor e detentor de cultura.

“Belota” foi a primeira palavra geradora estudada na experiência educacional freireana das 40 Horas de Angicos/RN, em 1963. Através dessa palavra os alfabetizandos passavam a conhecer as famílias silábicas do “b”, “l” e do “t”. Conforme demonstrado, abaixo:

Figura 4: 40 Horas de Angicos/RN
Primeira hora de alfabetização, palavra geradora “Belota”.



Fonte: Domínio público.

Disponível em: < http://dhnet.org.br/educar/40horas/a_pdf/40_horas_univ_vocabular_angicos.pdf>

A partir das famílias silábicas separadas, os educandos eram instigados a formar novas palavras: lata, tatu, leite, entre outras.

No entanto, o diferencial da metodologia freireana não estava na separação silábica, ou na formação de novas palavras para leitura e escrita, mas no fato de que essas palavras partiam de uma realidade, eram geradas e difundidas na vivência do homem de Angicos/RN.

Assim, “belota” era mais que uma palavra, consistia expressão cultural e antropológica dos moradores de Angicos, ou seja, uma palavra que estava envolvida pelo sentimento de pertencimento de um povo a um lugar, que era ao mesmo tempo social, cultural e político.

Nesse sentido, trazer a palavra “belota” para as aulas de alfabetização, realizadas nos Círculos de Cultura freireanos, significava a afirmação do saber popular, e valorização do conhecimento de mundo dos alfabetizandos “analfabetos”. Saberes, que não estavam em cartilhas ou livros, mas nas vivências, na história de vida do povo.

Para a proposta freireana a alfabetização de adultos estava desprovida de cartilhas, pois o material pedagógico era preparado de forma a considerar os saberes locais do povo.

Diferente dessa perspectiva, as lições do MOBRAL, presentes nas Cartilhas e/ou Roteiros de Alfabetização, não consideravam as peculiaridades regionais ou locais dos alfabetizandos.

Figura 5: Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978



Fonte: Acervo da Pesquisa

Para o MOBRAL a alfabetização tinha que seguir um “Roteiro”, ou seja, um caminho predefinido pela equipe central do MOBRAL, em forma de cartilha. Neste, roteiro as palavras, leituras e atividades obedeciam à sequência lógica dos ideais da ditadura militar, de uma educação tecnicista voltada para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, baseada em técnicas de memorização e repetição.

Através desse “Roteiro de Alfabetização”, o MOBRAL tecia as rotas da alfabetização de adultos, não mais com *palavras grávidas de mundo*, como foi na perspectiva freireana, mas com palavras esvaziadas de significado, *palavras ocas de vida*.

Palavras ocas de vida, no sentido que as “palavras geradoras” do Roteiro de Alfabetização do MOBRAL desconsideravam o saber popular, ou as situações de exclusão daqueles educandos. Constituíam, assim, em palavras esvaziadas de

significado social, palavras soltas e descontextualizadas que não representavam as dificuldades de um povo marginalizado, e excluído do direito à educação.

Conforme observamos na lição de abertura da Cartilha/Roteiro de Alfabetização do MOBRAL, as palavras soltas parecem flutuar pelo ar. Seria esta a sensação do educando adulto, que sem saber ler e escrever se deparava com palavras e gravuras espalhadas por uma folha de papel?

O que poderia significar estas imagens e palavras para a pessoa adulta, ainda analfabeta?

Figura 6: Lição de abertura da Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978 (páginas 4 e 5)



Fonte: Acervo da pesquisa

Considerando que em um roteiro as etapas devem ser seguidas, na cartilha, Roteiro de Alfabetização, não poderia ser diferente, as imagens e palavras: Médico, pão, bola, casa, violão, dinheiro, fé, trabalho, roupa e uma mão (que escreve), abriam a primeira lição do MOBRAL, e deveriam ser estudadas à risca.

No entanto, esse estudo estava restrito ao método analítico sintético da silabação, ou seja, questionamentos para além das palavras inexistiam. A partir da palavra saúde ou trabalho, por exemplo, o descaso com a saúde pública ou as relações de exploração e/ou direitos do trabalhador não seriam discutidas na aula. Esses questionamentos não faziam parte da proposta de alfabetização funcional do MOBRAL, pois para esta

proposta, a alfabetização servia para que as pessoas tivessem condições de tornar-se aptas para ocupar sua função social, que estava direcionada para o mercado de trabalho.

Dessa forma, a concepção de educação/alfabetização, presente no Programa Funcional de Alfabetização do MOBRAL, estava reduzida à aprendizagem da leitura e escrita aos passos de uma cartilha/roteiro, em que aprender a ler e escrever não consistia mais em um processo de (re) conhecimento e superação das amarras sociais da exclusão e violação de direitos através da educação/alfabetização. E sim, em um ato mecanizado de codificação e decodificação dos signos linguísticos, de uma leitura desarticulada da vida.

Através dessa cartilha Roteiro de Alfabetização, ilustrada e colorida, o educando, jovem e adulto, era “alfabetizado” não mais para desenvolver sua consciência crítica e transformar sua realidade social, mas para preencher sua função produtiva no mercado de trabalho.

Afinal, para o MOBRAL a vida social estava centrada na produção dos bens materiais, de forma que na primeira lição do Roteiro de Alfabetização do MOBRAL a palavra vida trazia a conotação maternal e desarticulada das problemáticas sociais, como se a vida do povo, ainda analfabeto, fosse um constante devir, não tivesse situações de conflito ou injustiças.

Figura 7: Primeira lição da Cartilha do Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/ 1978



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na cartilha, temos a sugestão de leitura da seguinte frase “a vida do Davi”. Mas e a vida do jovem e adulto analfabeto? E a vida de José, Severino, de Maria ou Francisca, como estava? Porque não tornar a vida dessas pessoas objeto de leitura e

reflexão, assim como a leitura proposta pela cartilha acerca da “vida do Davi”? Certamente, o “dia de vida” dos educandos do MOBREAL não estava tão pleno como a imagem de uma mãe com seu bebê, demonstrada na cartilha, pois a esses educandos, além do direito à educação se realizar de forma tardia, a capacidade de refletir, e sonhar com uma vida melhor era limitada por lições e discursos maquiados de que no Brasil tudo prosperava bem.

Esse posicionamento diante da vida foi possível quando a proposta de alfabetização de adultos, desenvolvida antes da ditadura militar, promoveu o diálogo do homem com a realidade que o envolvia. Dessa forma, as pessoas de Angicos/RN⁴³ eram colocadas diante das imagens representativas das dificuldades do homem sertanejo e analfabeto; em que a casa era o exemplo de moradia, ou ausência de um lugar digno para viver; a cacimba enquanto produção humana, fonte de vida e sobrevivência, mas também exemplo do descaso para com o povo sofrido diante da seca nordestina, a salina era o local de trabalho, mas também de exploração.

E assim, nessa relação do *homem diante da realidade e com a realidade*, os alfabetizandos das 40 Horas de Angicos/RN, nos Círculos de Cultura, eram instigados a refletir não apenas a decomposição silábica das palavras, mas, sobretudo, as relações de exclusão, exploração existentes nas entrelinhas de cada palavra geradora apresentada.

Figura 8: 40 Horas de Angicos/1963
Aula de politização e alfabetização “o Homem diante da realidade e com a realidade”



Fonte: Domínio público

Disponível em: < http://dhnet.org.br/educar/40horas/a_pdf/40_horas_univ_vocabular_angicos.pdf >

⁴³ Cidade brasileira, do sertão do Rio Grande do Norte, com alto índice de analfabetismo, em que Paulo Freire desenvolveu sua experiência educacional, 40 Horas de Angicos, propondo alfabetizar 300 jovens e adultos em 40 horas.

Através das palavras geradoras, colhidas no universo vocabular dos alfabetizandos, acontecia o diálogo entre educando e contexto. Diálogo propício ao desenvolvimento da capacidade criativa e transformadora da realidade, em que a pessoa era compreendida enquanto um ser de relações capaz de criar ou recriar sua trajetória de vida, pois “somente um método ativo, dialógico, participante, poderia fazê-lo” (FREIRE, 1967, p. 107). Mas em que consiste o diálogo para a pedagogia alfabetizadora freireana?

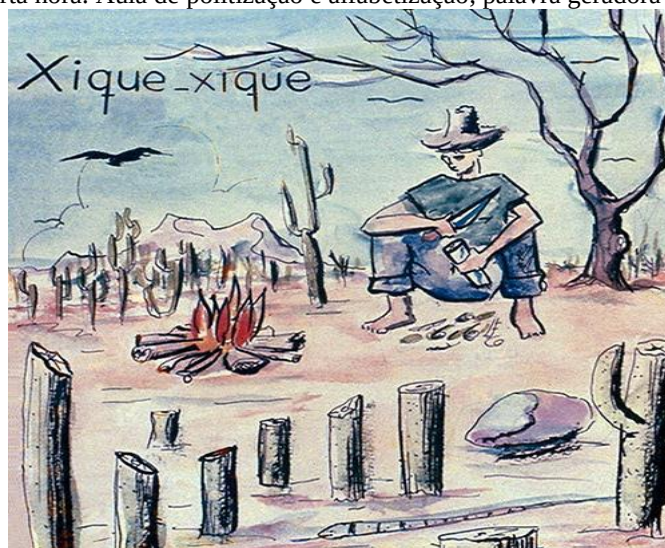
O próprio Freire (1967) nos explica:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (FREIRE, 1967, p. 107)

O diálogo freireano assume proporções sociológicas no sentido de que essa relação horizontal de A com B, implica na relação dialógica da pessoa com seu contexto. Um diálogo crítico em sua essência, que considera as palavras gestadas no chão da realidade (a exemplo das 40 Horas de Angicos, as palavras geradoras “belota, sapato, tijolo, salina”, entre outras, partiram da realidade do povo) para alfabetizar.

A partir dessas palavras “grávidas de mundo”, porque representavam o cotidiano, as dificuldades diárias e a leitura sociológica do jovem e adulto, este educando alfabetizava-se para o enfrentamento das situações de opressão.

Figura 9: 40 Horas de Angicos/RN
Vigésima quarta hora. Aula de politização e alfabetização, palavra geradora “Xique-xique”.



Fonte: Domínio público

Disponível em: < http://dhnet.org.br/educar/40horas/a_pdf/40_horas_univ_vocabular_angicos.pdf >

Assim, diante das situações, concretas, de negligência e exclusão social a aprendizagem da leitura e escrita adquiria as proporções de uma educação social, para além das palavras, de forma que “pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização” (FREIRE, 1967, p. 104).

Diferente das aulas do MOBRAL, na proposta freireana as aulas de alfabetização eram precedidas por aulas de politização, assim, ao se estudar a palavras “xique-xique”, no círculo de cultura freireano, o adulto alfabetizando era levado a refletir sobre a dimensão sociológica desta palavra no contexto em que estava inserida. Dessa forma, a palavra geradora “xique-xique” estava envolvida pela discussão dialógica e social sobre o homem sertanejo de Angicos, de forma que os alfabetizandos eram levados a refletir sobre as situações de marginalização social, em que as pessoas ainda precisavam se alimentar com xique-xique. De forma que, não era a palavra pela palavra, mas a palavra no mundo e com o mundo do homem excluído, marginalizado pela pobreza, seca nordestina e pela condição de analfabeto.

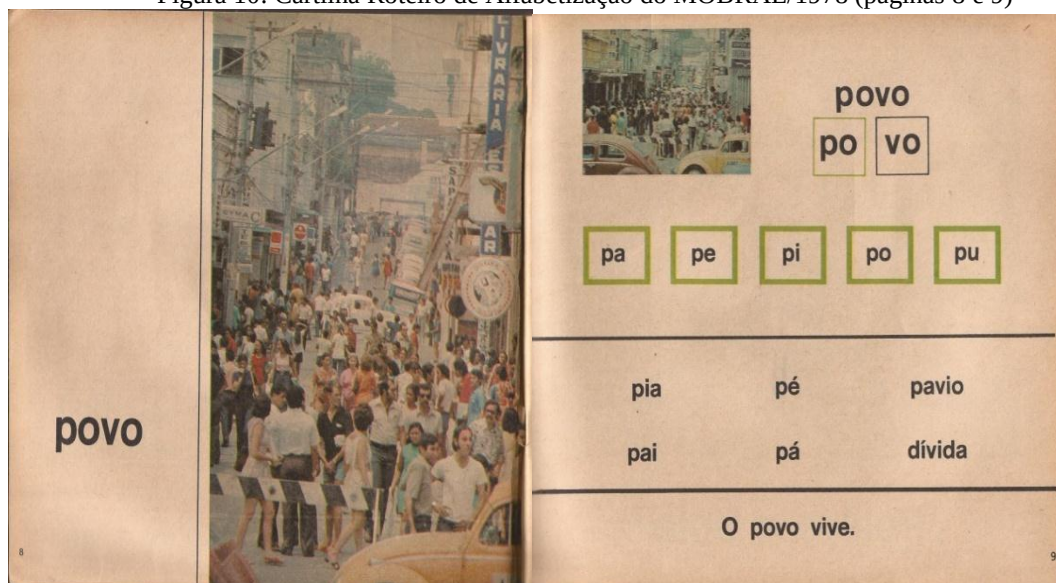
Diante desses preceitos de uma educação questionadora, e transformadora da realidade, a proposta freireana de alfabetização encontra seus fundamentos nos princípios de igualdade e dignidade, dos direitos humanos.

Na experiência freireana, os educandos eram levados a refletir sobre as condições de vida através da alfabetização, pois assim como a leitura de mundo precedia a leitura da palavra, a politização precedia a alfabetização. De forma que, antes de ensinar a ler e escrever palavras, as aulas de alfabetização ao tom da pedagogia freireana, ensinavam ao educando jovem e adulto, a indagação diante da realidade.

No entanto, essa dimensão questionadora da realidade não era condizente com o momento político autoritário da ditadura militar, por isso através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) extinguem-se as concepções dialógicas freireanas em prol da alfabetização funcional.

Nessa vertente educacional do MOBREAL, o “povo” assumia a característica de massa, inerte às decisões sociais, e inoperante diante das conjunturas predefinidas. Conforme podemos constatar na lição abaixo, do Roteiro de Alfabetização do MOBREAL/1978, a palavra- geradora “Povo” é apresentada de forma descontextualizada com a realidade, em palavras e frases avulsas e esvaziadas de representatividade social.

Figura 10: Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978 (páginas 8 e 9)



Fonte: Acervo da pesquisa

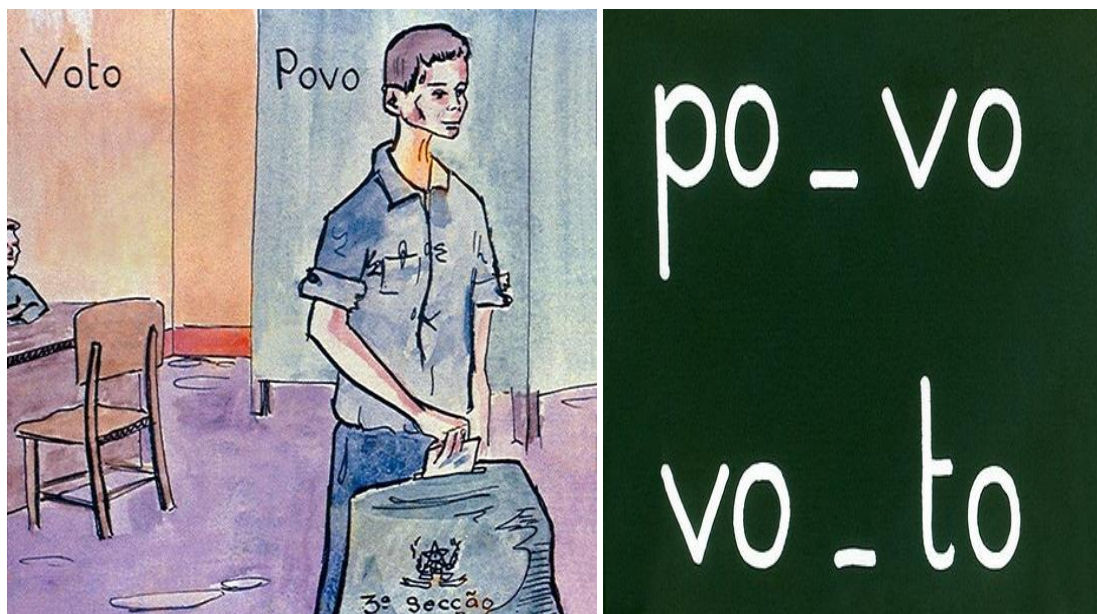
Ora, para os preceitos ditatoriais, reforçados pelo MOBRAL, para alfabetizar não era interessante considerar o povo em suas especificidades, mas adequá-lo ao processo de alfabetização de adultos do Programa Funcional de Alfabetização, de forma a preparar esse educando para assumir sua função social, que consistia em desempenhar uma função no mercado de trabalho.

A partir dessa compreensão, o povo era a grande massa social, e sendo massa a aprendizagem da leitura e escrita estava limitada a reprodução das famílias silábicas. Conforme podemos perceber na lição acima, a palavra “povo” é apresentada de forma avulsa diante da dimensão social e política que a reveste.

Para o MOBRAL, o questionamento da realidade era impraticável, por isso diante da frase “o povo vive”, reflexões no sentido de pensar de que forma “o povo vive” eram irrealizáveis.

Essa educação indagadora só foi possível antes do Golpe de Estado, na experiência de alfabetização/educação freireana, em que a palavra geradora “povo”, por exemplo, era o ponto de partida para a compreensão crítica da realidade excludente.

Figura 11: Horas de Angicos/RN
Sétima hora. Aula de Politização e Alfabetização, palavra geradora “Povo-voto”.



Fonte: Domínio Público
Disponível em: <

Através da alfabetização conscientizadora, desenvolvida pela pedagogia freireana, a palavra “povo” era analisada em co-relação sócio-política à palavra “voto”, de forma que:

Num dos Círculos de Cultura da experiência de Angicos (Rio Grande do Norte), no quinto dia do debate, quando ainda não se retinham senão fonemas simples, um dos participantes foi ao quadro-negro para escrever – disse ele uma palavra de pensamento. Escreveu: “O povo vai resouver (por resolver) os poblemas (por problemas) do Brasil votando conciente (por consciente)” (FREIRE, 1979, p. 25).

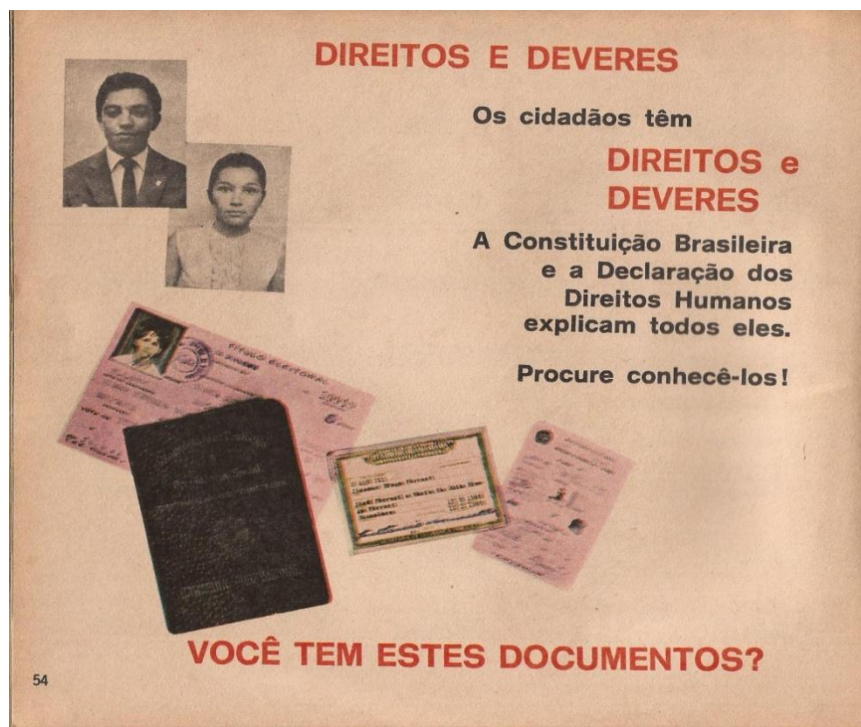
Nessa situação, observa-se o diálogo crítico de uma pessoa, até então *analfabeta*, com o contexto em que estava inserida. Dessa forma, “para que a alfabetização não seja puramente mecânica e assunto só de memória, é preciso conduzir os adultos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizem a si mesmos” (FREIRE, 1979, p. 26).

Uma alfabetização que significava, sobretudo, a tomada de consciência e posicionamento do alfabetizando diante de sua realidade. De forma que, esse educando se percebesse cidadão ativo, ou seja, aquele que conhece o contexto de exclusão, conhecendo age, e agindo é capaz de transformar sua vida.

Uma cidadania para além da aprendizagem de direitos e deveres, para o movimento de libertação deste educando, jovem e adulto, até então, marginalizado pela sua condição de analfabeto.

Perspectiva de uma cidadania plena abortada pelo regime militar quando implantou o MOBRAL e a concepção da alfabetização funcional, em que a cidadania estava restrita a tirar documentos e ao conhecimento de “direitos e deveres”. Conforme observamos em uma das lições da Cartilha, Roteiro de Alfabetização do MOBRAL, 1978.

Figura 12: Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978 (página 54)



Fonte: Acervo da pesquisa

De acordo com esta lição, alfabetização estava desvinculada da conscientização ou de qualquer perspectiva crítica da realidade, pois ao educando do MOBRAL bastava conhecer os direitos (que estavam limitados pela ditadura militar) e exercer seus deveres de cidadão patriota.

CAPÍTULO IV

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O MOBRAL ao tom dos Direitos Humanos: “Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas” (FREIRE, 1967, p. 104).

O regime militar legou à educação brasileira uma prática pedagógica apolítica que se concretizou na educação de adultos pelo MOBRAL, no exercício de uma alfabetização funcional e ideologizada para que cada adulto, analfabeto, ao alfabetizar-se contribuísse para o desenvolvimento do capitalismo. Ora, forjado no interior de um regime autoritário e de orientação tecnicista a educação de adultos consistiu em instrumento de consolidação da política de desenvolvimento nacional com segurança.

Assim, o MOBRAL legou à educação de adultos um rompimento com o paradigma libertador da educação/alfabetização freireana desenvolvida no início dos anos de 1960, que de direito a uma educação integral que possibilitava ao adulto a emancipação pela conscientização, passa a direito a uma alfabetização voltada para a funcionalidade do mercado de trabalho.

As lições da Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL, de 1978, analisadas no decorrer da pesquisa, revelam que o MOBRAL como campanha de massa cumpriu seu papel e seus propósitos de massificar os analfabetos tornando-os ainda mais discriminados agora pela sua condição de “homem/aluno MOBRAL”. Percebe-se, então, a carga pejorativa do MOBRAL e sua função excludente. O homem antes excluído por ser analfabeto, agora será mais excluído por “ser MOBRAL”.

A proposta pedagógica desenvolvida pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL - mostrou-se avessa aos princípios educacionais freireanos de uma educação/alfabetização conscientizadora, no sentido em que o aspecto funcional da alfabetização do MOBRAL promoveu uma educação desarticulada das problemáticas sociais dos educandos. Dessa forma, a educação de adultos realizada durante o período ditatorial cumpriu sua função: retirou do cenário de lutas por direitos o adulto analfabeto, antes projetado nesse contexto pelos movimentos de educação popular, resultando em ampla violação ao direito educacional dessa população.

As finalidades pedagógicas, aceleração e funcionalidade, desenvolvidas pela pedagogia de alfabetização do MOBRAL garantiram às pessoas adultas o *direito de educação*, mas negaram o *direito à educação como um direito humano*, pois a educação

nessa perspectiva pressupõe um ato educativo direcionado para a reflexão crítica, permeado de indignação e comprometimento diante da realidade. Preceitos que não fizeram parte da pauta educacional da ditadura militar.

Quando reduziu a alfabetização à funcionalidade e inviabilizou o questionamento e tomada de atitude diante das violações de direitos, impostas pelo regime autoritário, buscando, apenas, “preparar” as pessoas apenas para assumir uma função no mercado de trabalho, o MOBRAL reforçou a ideologia nacional desenvolvimentista do regime de governo ditatorial, tornando-a legítima.

Assim, o MOBRAL constitui-se em uma proposta avessa à pedagogia freireana de “palavras grávidas de mundo”, porque gestadas na vida e nas situações de exclusão e opressão. Sua pedagogia propôs a alfabetização através de “palavras ocas de vida”, porque descontextualizadas, e acríticas das problemáticas sociais e da realidade de violação de direitos.

Dessa forma, percebemos no MOBRAL um modelo de *educar para o nunca mais*, pois sua proposta de alfabetização desvinculada de questionamentos, e leitura crítica da realidade, negou a educação enquanto direito humano, de uma *educação como prática da liberdade* para torná-la uma educação para a prática do desenvolvimento econômico, ao ensinar “lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas” (FREIRE, 1967, p. 104).

REFERÊNCIAS

- BOBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas. **Direitos humanos: documentos internacionais**. Brasília: Presidência da República/SEDH, 2006.
- _____. **Direitos humanos: a realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal**. Brasília: Presidência da República/SEDH, 2008.
- _____. MEC. **Plano Setorial de Educação e Cultura**. 1972-1974. Brasília, 1971.
- _____. 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-normaatualizada-pl.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2013a.
- _____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, MEC/MOBRALE, **Soletre MOBRALE leia Brasil** – cinco anos de luta pela alfabetização. Rio de Janeiro: GUAVIRA. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br> Acesso em: 01 jul. 2013b.
- _____. 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: 01 jul. 2013c.
- _____. 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: setembro de 2013.
- BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. 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.
- CANDAU, Vera Maria.; PAULO, L.; ANDRADE, M.; (et al). **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- CARBONARI, Paulo César. Educação popular em direitos humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, Aída Monteiro; TAVARES, Celma. (Orgs.) **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Direitos Humanos: sugestões pedagógicas.** Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008.

_____. 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. **Memórias do movimento brasileiro de alfabetização – MOBRAL: quando o testemunho refaz a história (1967-1985).** Pesquisa de Iniciação Científica. João Pessoa, 2012-2013.

_____. **Educação de jovens e adultos em 40 Horas: Angicos/RN-1963- (história e memórias). Relendo a experiência educacional 40 Horas de Angicos (1963).** Pesquisa de Iniciação Científica. Relatório Final. UFPB: João Pessoa, 2011.

_____. **Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral: quando o testemunho refaz a história (1967-1985). Relendo a história e as memórias educacionais do Mobral: 1967-1985.** Pesquisa de Iniciação Científica/PIBIC. Relatório Final. UFPB: João Pessoa, 2013.

CARVALHO, José Sérgio. **Educação, cidadania e direitos humanos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H.L. Atos Institucionais n. 1, 2, 3, 4, 5. **Constituições do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1981.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

COSTA, Maria Gorete Xavier da. Entrevistada sobre as memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral. In: CARVALHO, Maria Elizete Guimarães et al. **Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral: quando o testemunho refaz a história (1967-1985). Relendo a história e as memórias educacionais do Mobral: 1967-1985.** Pesquisa de Iniciação Científica/PIBIC. Relatório Final. João Pessoa, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CUNHA, M. de F. de. Brasil pós-64: entre sons e fúria. In: CERRI, L. F. (Org.). **O ensino de história e a ditadura militar.** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: ESCOBAR, Floriano José Prado. **A Fundação Mobral e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba**. São Paulo, 2007. Dissertação de Mestrado.

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 Universitária, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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: Cortez, 1989.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo, Barueri: Manole, 2006.

GINZBURG, Carlos. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

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

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão et al. 6.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

LIBERATI, Wilson D. (Org.). **Direito à educação: uma questão de justiça**. São Paulo: Malheiros, 2004.

LOPES, José Loureiro. **Educação de adultos no Brasil: legislação e ideologia**. João Pessoa: Grafset, 1985.

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

MAGENDZO, Abraham Kolstreim. La educación en derechos humanos en América Latina y en Chile: logros y tensiones. In: MAGENDZO, Abraham Kolstreim. **Educación em Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MELO, Maria Eneide de A. Entrevista sobre as 40 horas de Angicos. In: CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Educação de jovens e adultos em 40 Horas: Angicos/RN-**

1963- (história e memórias). Relendo a experiência educacional 40 Horas de Angicos (1963). Pesquisa de Iniciação Científica/PIVIC. Relatório Final. João Pessoa, 2011.

MELLO, Thiago de. Faz Escuro Mas eu Canto – Porque a Manhã vai chegar. Poesias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

_____. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Orgs.) **A educação entre os direitos humanos.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação:** para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

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

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 Universitária, 2007.

SOUZA, Josafá do Nascimento. In: CARVALHO, Maria Elizete Guimarães Carvalho. Educando jovens e adultos em direitos humanos: uma proposta de intervenção na escola pública. Relatório Final, Pesquisa de extensão. João Pessoa, 2010.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. **Educação de adultos em tempos de luta:** história dos movimentos de educação e cultura popular (1958-1964). Tese de Doutorado. Niterói, 2008.

ANEXOS

ANEXO A

Figura 13: Cartinha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/ 1978
(páginas 46 e 47)



água de poço

água	poço
á gua	po ço
é gua	
lí n gua	ça ço çu
ré g ua	
g uarda	ro ça la ço a ç ude
g uaraná	cabe ça almo ço a ç úcar

Há locais sem água encanada.

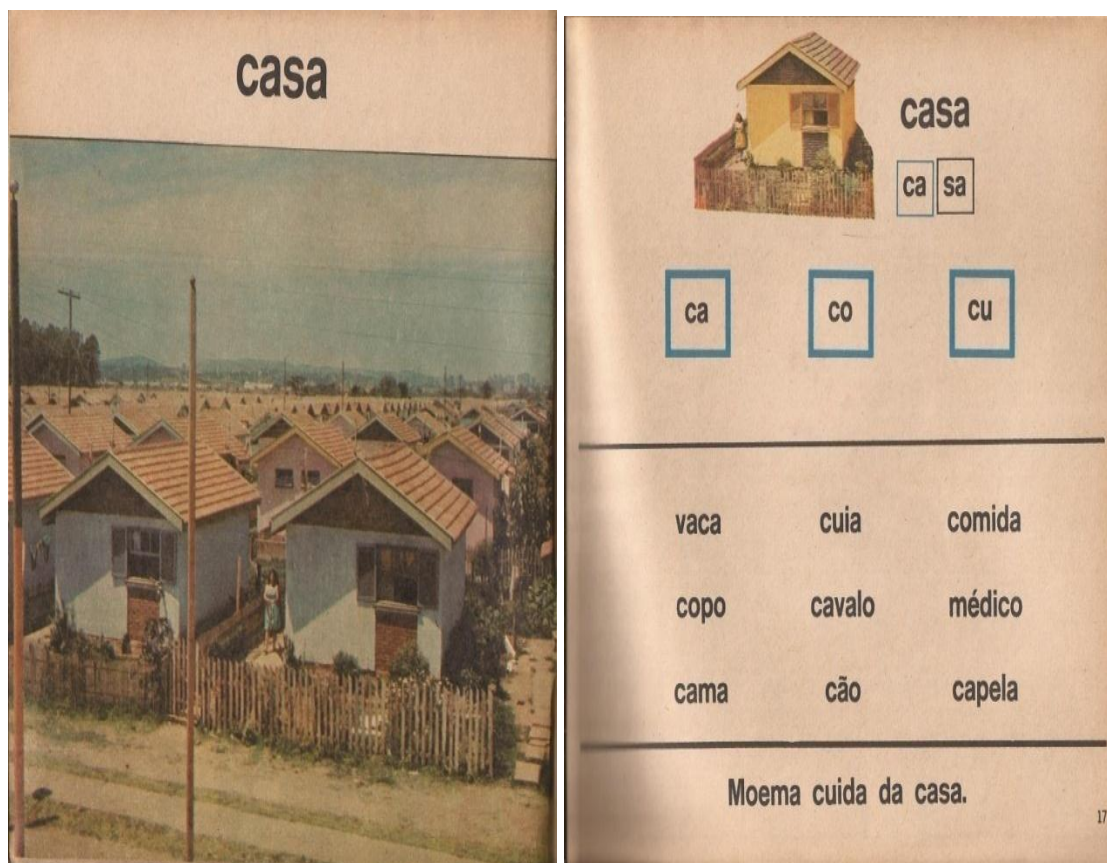
As pessoas perfuram poços.

Água do poço deve ser fervida.

Fonte: Acervo da pesquisa

ANEXO B

Figura14: Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/ 1978
(páginas 16 e 17)



Fonte: Acervo da pesquisa

ANEXO C

Figura 15: Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/ 1978
(páginas 18 e 19)

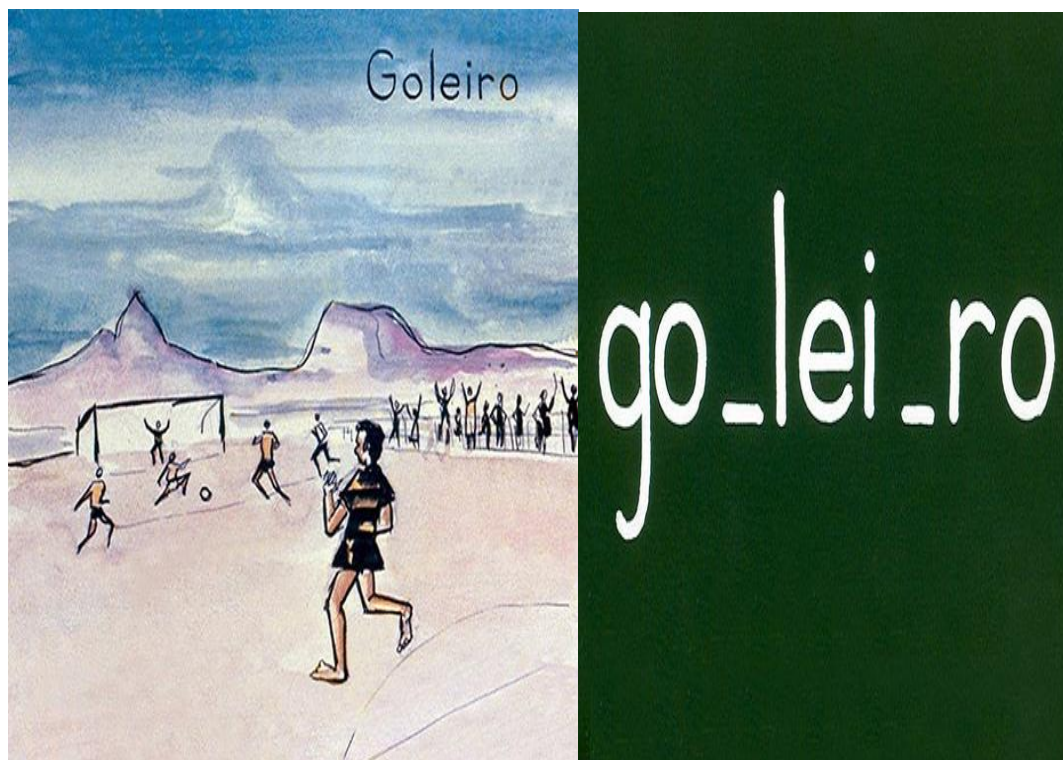


Fonte: Acervo da pesquisa

ANEXO D

Figura 16: 40 Horas de Angicos/RN

Décima quinta hora. Aula de alfabetização e politização, palavra geradora “goleiro”.



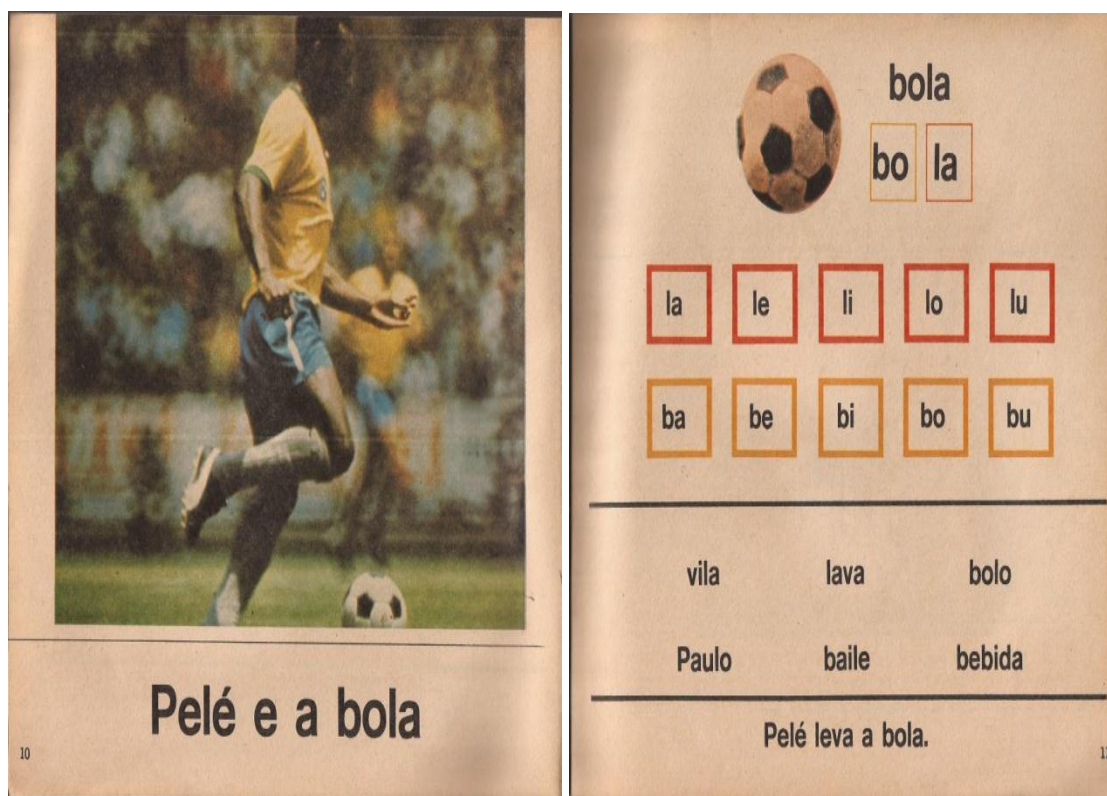
Fonte: Domínio público

Disponível em:

<http://dhnet.org.br/educar/40horas/a_pdf/40_horas_univ_vocabular_angicos.pdf>

ANEXO E

Figura 17: Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978
(páginas 10 e 11)

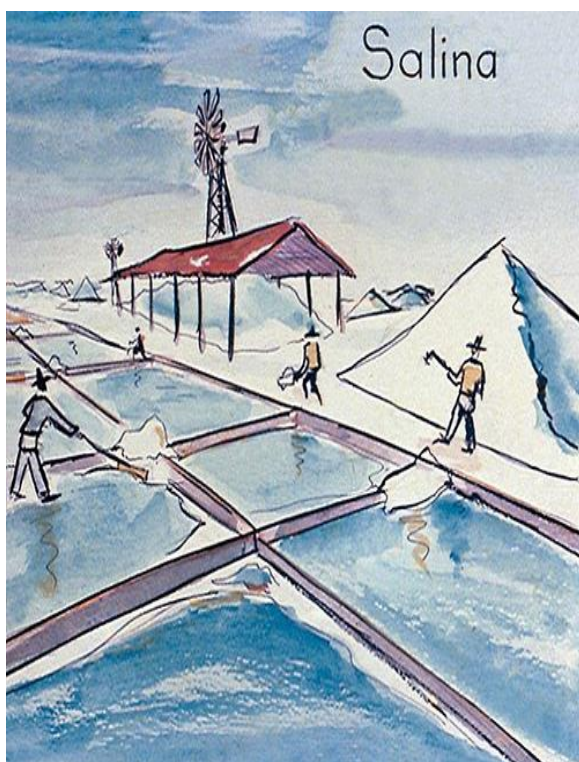


Fonte: Acervo da pesquisa

ANEXO F

Figura 18: 40 Horas de Angicos/RN

Nona hora. Aula de politização e alfabetização, palavra geradora “Salina



Fonte: Domínio público

Disponível em:

<http://dhnet.org.br/educar/40horas/a_pdf/40_horas_univ_vocabular_angicos.pdf>

ANEXO G

Figura 19: Cartilha Roteiro de Alfabetização (páginas 12 e 13)

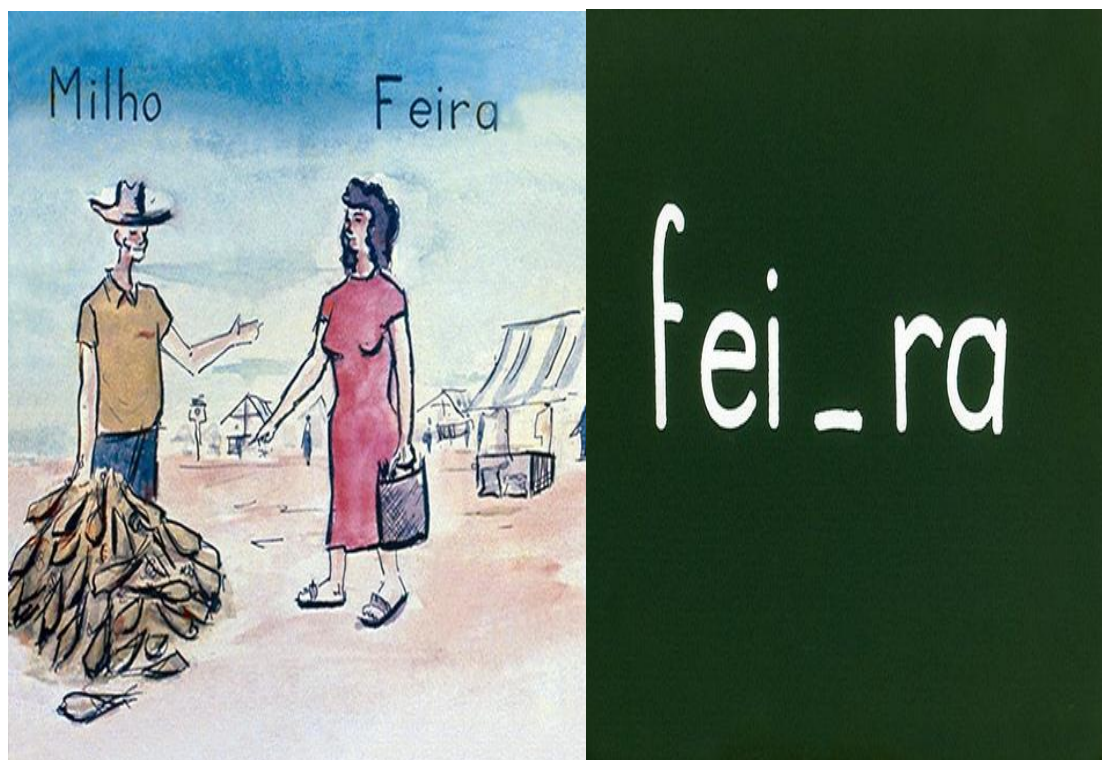


Fonte: Acervo da pesquisa

ANEXO H

Figura 20: 40 Horas de Angicos/RN

Décima primeira hora. Aula de politização e alfabetização, palavra geradora
“Milho e feira”



Fonte: Domínio público

Disponível em:

<http://dhnet.org.br/educar/40horas/a_pdf/40_horas_univ_vocabular_angicos.pdf>

ANEXO I

Figura 21: Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978
(páginas 30 e 31)

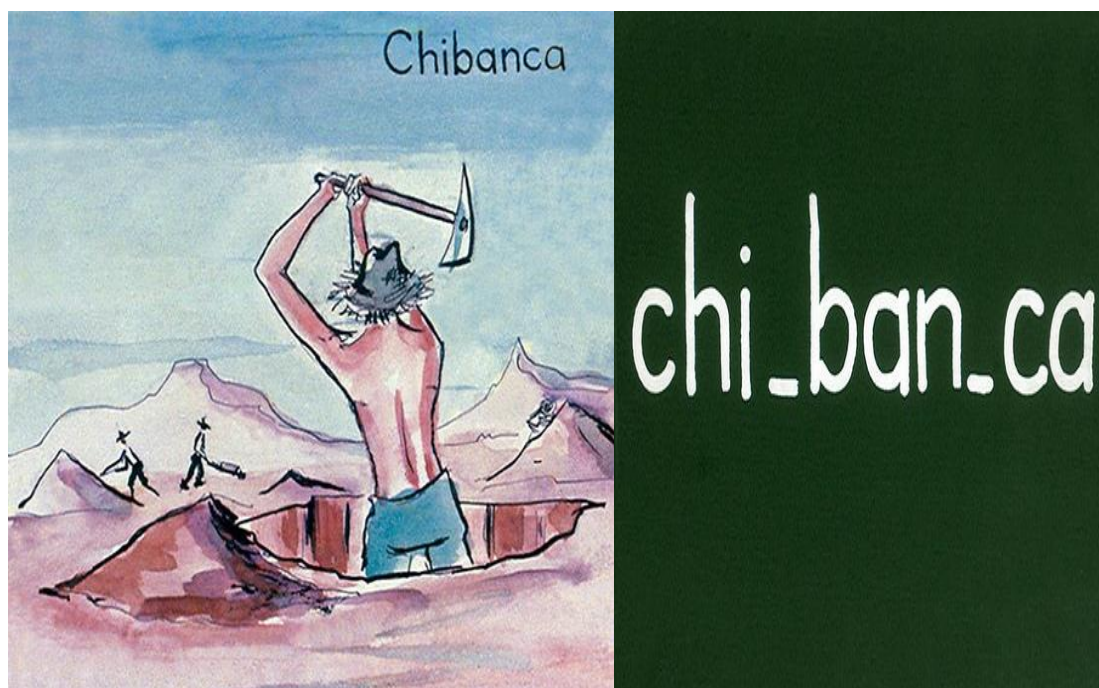


Fonte: Acervo da pesquisa

ANEXO J

Figura 22: 40 Horas de Angicos/RN

Vigésima primeira hora. Aula de politização e alfabetização, palavra geradora
“chibanca”



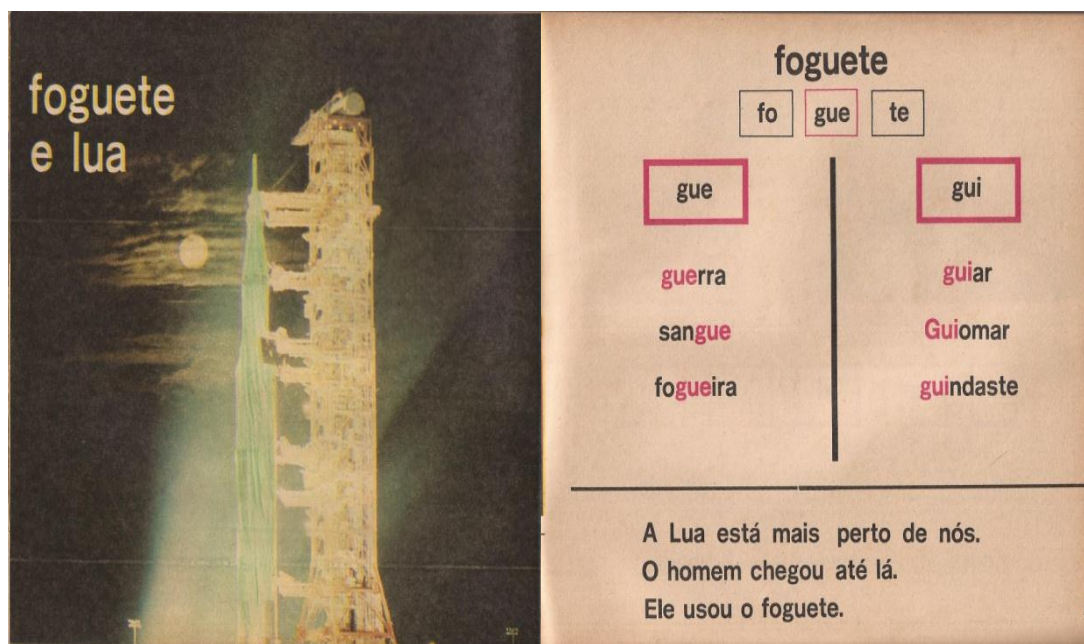
Fonte: Domínio público

Disponível em:

<http://dhnet.org.br/educar/40horas/a_pdf/40_horas_univ_vocabular_angicos.pdf>

ANEXO K

Figura 23: “Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978”
(páginas 42e 43)



Fonte: Acervo da pesquisa

ANEXO L

Figura 24: “Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978”
(páginas 50 e 51)



Fonte: Acervo da pesquisa

ANEXO M

Figura 25: “Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978”
(páginas 28 e 29)



Fonte: Acervo da pesquisa

ANEXO N

Figura 26: “Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978” (página 55)

ANÚNCIOS
Os jornais publicam anúncios. Notícias. Assim:

MOTORISTAS

Precisa-se para caminhão. Rua Equador, 783, perto da Rodovária Novo Rio, das 9 às 11 e das 13 às 15 horas. Pede-se experiência comprovada em carteira e certificado de alfabetização.

MOTORISTA

Precisa-se de motorista p/ caminhão c/ experiência mínima de 3 anos, comprovada em carteira. Tratar à Rua Aristides Lobo, 229 — Rio Comprido. As 8 horas da manhã. (P)

PRECISA-SE DE SERVENTES

Tratar Sr. Vieira ou Dr. Romano Cattapan Av. Borges de Medeiros, 3.669 — Lagoa.

TRATORISTAS

Com experiência comprovada PARA TRABALHAR EM MARI-CA — Apresentar-se, munidos de documentos, na AV. FRANKLIN ROOSEVELT, 23, SALA 904 — Com o SR. JONAS. (P)

O SOL



NASC. 6h21min
OCASO 17h35min

A CHUVA

Chuva (em milímetros) recolhida no posto da Praça 15 de Novembro, cidade do Rio de Janeiro.

Últimas 24 horas	0,0
Acumulado este mês	0,0

A LUA

CHEIA



OS VENTOS



LESTE

TEMPERATURA E TEMPO NOS ESTADOS

Amazonas — Tempo: bom com nebulosidade. Pancadas com trovoadas esparsas no norte do estado. Temperatura estável.

Acre — Tempo: bom com nebulosidade. Temperatura: estável.

Pará — **Maranhão** — **Paulista** — Tempo: bom com nebulosidade. Temperatura: estável.

Ceará — **Rio Grande do Norte** — Tempo: bom com nebulosidade no interior. Instável, com chuvas esparsas no litoral. Temperatura: estável.

Paraná — **Pernambuco** — **Alagoas** — **Sergipe** — Tempo: instável com chuvas esparsas. Temperatura: estável.

Bahia — Tempo: bom com nebulosidade no interior. Instável com chuvas esparsas no litoral do estado. Temperatura: em declínio.

Minas Gerais — Tempo: bom com nebulosidade. Instável a nordeste do estado. Temperatura: estável.

Espírito Santo — Tempo: instável. Temperatura: em declínio.

Rio de Janeiro — **Guanabara** — Tempo: bom com nebulosidade variável. Névoa úmida pela manhã. Temperatura: em elevação.

São Paulo — Tempo: bom. Névoa úmida pela manhã. Nebulosidade pelo litoral. Temperatura: em elevação.

Goiás — Tempo: bom com nebulosidade. Temperatura: estável.

Mato Grosso — Tempo: bom. Nevoeiros esparsos no sul do estado. Temperatura: estável.

Paraná — Tempo: bom. Névoa úmida pela manhã. Nebulosidade pelo litoral. Temperatura: em elevação.

Santa Catarina — **Rio Grande do Sul** — Tempo: bom. Nevoeiros esparsos pela manhã. Temperatura: em elevação.

Fonte: Acervo da pesquisa

ANEXO O

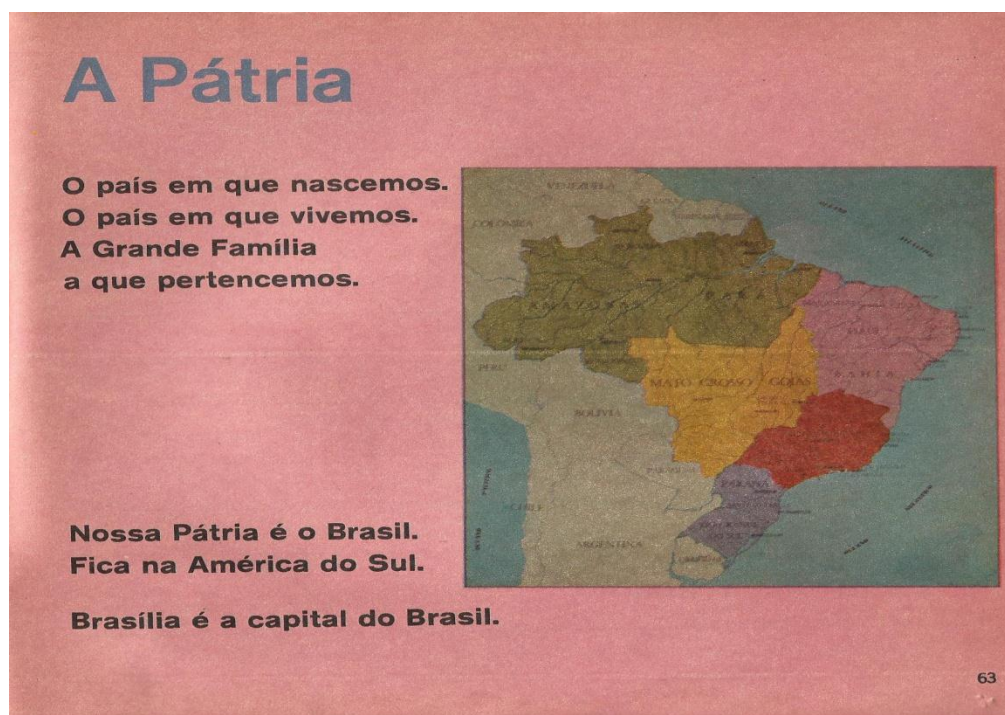
Figura 27: “Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978”
(página 57)



Fonte: Acervo da pesquisa

ANEXO P

Figura 28: Cartilha do Roteiro de Alfabetização do MOBRAL/1978
(página 63)



Fonte: Acervo da pesquisa

ANEXO Q

Figura 29: Cartilha Roteiro de Alfabetização do MOBRAL, 1978
(página 64)

**Agora que você sabe ler e escrever,
preencha a ficha abaixo.
É sua ficha de identificação.**

Nome: _____

Naturalidade: _____

Nascimento : _____

Endereço: _____

Local de Trabalho: _____

64

Fonte: Acervo da pesquisa