

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Floriano José Prado Escobar**

**A FUNDAÇÃO MOBILAL E ALGUNS REGISTROS SOBRE SUA**  
**PRESENÇA EM SOROCABA-SP**

**Sorocaba/SP**

**2007**

**Floriano José Prado Escobar**

**A FUNDAÇÃO MOBILAL E ALGUNS REGISTROS SOBRE SUA  
PRESENÇA EM SOROCABA-SP**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr. José Luís Sanfelice

**Sorocaba/SP**

**2007**

**Floriano José Prado Escobar**

**A Fundação MOBRAL e alguns Registros sobre sua Presença em  
Sorocaba/SP**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes professores:

Ass. \_\_\_\_\_  
Presidente: Professor Doutor – JOSÉ LUÍS SANFELICE

Ass. \_\_\_\_\_  
1º Exam.: VÂNIA REGINA BOSCHETTI –  
DOUTORA – Universidade de Sorocaba

Ass. \_\_\_\_\_  
2º Exam.: MARA REGINA MARTINS  
JACOMELI – DOUTORA – Universidade Estadual  
de Campinas

**Sorocaba/SP**

**2007**

## **Agradecimentos**

À minha família, pela confiança e incentivo, porque me fez acreditar. Ao orientador que ensina, Prof.º José Luís Sanfelice, pela paciência, competência das idéias, e humildade perante o saber. Ao Jornal Cruzeiro do Sul e o Gabinete de Leitura de Sorocaba, pela ajuda inestimável à minha pesquisa. À Biblioteca da UNISO, pelo desempenho profissional, facilitando acesso aos livros e teses.

Um agradecimento especial a Cláudio Figueiroba Raimundo, sem o qual seria impossível prosseguir a pesquisa do MOBREAL, em Sorocaba. Igualmente, pela sua inestimável ajuda, ao pesquisador do IBGE, João Alves de Lima, que fez a análise das fontes censitárias.

O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe: o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende ou, sobretudo, “sente” (...) O erro do intelectual consiste em crer que ele pode *saber* sem compreender e, sobretudo, sem sentir e sem se apaixonar (não somente pelo saber, mas pelo objeto do saber), ou seja, em crer que o intelectual pode ser verdadeiro intelectual se distingue e está separado do povo-nação, se não sente as paixões elementares do povo, compreendendo-as, explicando-as e justificando-as em uma situação histórica determinada, unindo-as dialeticamente às leis da história, a uma concepção superior de mundo, elaborada segundo um método científico e coerente, o “saber”; não se pode conseguir fazer política e história sem esta paixão, ou seja, sem esta conexão sentimental entre os intelectuais e o povo-nação.  
(GRAMSCI apud PIOTTE, 1972, p. 99-100)

## RESUMO

A presente pesquisa propõe-se a analisar a Fundação MOBRAL, destacando alguns registros sobre sua presença em Sorocaba/SP, nos anos de 1970. A investigação dedica-se ao levantamento bibliográfico, ao arrolamento de fontes primárias e secundárias. Fez-se a apresentação do contexto histórico privilegiando fatos econômicos, políticos e sociais do período da ditadura civil-militar resultante do golpe de 1964. Do ponto de vista educacional, partiu-se da constatação do analfabetismo histórico da realidade da população brasileira. A análise volta-se para medidas de combate ao analfabetismo propostas em nível internacional (UNESCO) e local. Destaca-se a Fundação MOBRAL como uma das políticas implementada pela ditadura civil-militar e evidenciam-se os fundamentos teóricos da sua proposta pedagógica. Conclui-se que o combate à erradicação do analfabetismo no Brasil está condicionado ao modelo econômico que é implementado por governos comprometidos com os interesses das elites.

Palavras-chave: Fundação MOBRAL, Analfabetismo-Brasil, MOBRAL-Sorocaba/SP, Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

This work aims to analyze the MOBRAL Foundation, focusing on some registers of its presence in Sorocaba/SP, in the years of 1970. The investigation refers to the bibliographic research and the classification of primary and secondary sources. The historic context has been presented, privileging economic, politic and social facts of the civil-military dictatorship period resulting from the 1964 coup. From the educational point of view, the work has analyzed the perception of the Brazilian people historic analphabetism of the reality. The analyses are focused on manners of combating illiteracy proposed on international (UNESCO) and local levels. The MOBRAL Foundation is shown up as one of the politics implemented by the civil-military dictatorship and the theoretical proposals of its pedagogic program were evidenced. In conclusion, the combat to illiteracy eradication in Brazil is conditioned to the economical model implemented by governments compromised with the elite interests.

Keywords: MOBRAL Foundation, Analphabetism-Brazil, MOBRAL-Sorocaba/SP, Young and Adult Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 O ANALFABETISMO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO</b> .....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 2 O “COMBATE” AO ANALFABETISMO NO BRASIL: OS PRINCIPAIS PROGRAMAS DOS ÚLTIMOS 60 ANOS.....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO 3 O MOBREAL NO BRASIL E EM SOROCABA.....</b>	<b>39</b>
3.1 O MOBREAL no Brasil.....	39
3.2 Confronto entre a Sociedade Civil e a Sociedade Política.....	44
3.3 Limitações da Teoria do Capital Humano.....	49
3.4 Limitações da Proposta e Propaganda do MOBREAL.....	58
3.5 O MOBREAL em Sorocaba.....	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE</b> Entrevista com Cláudio Figueiroba Raimundo.....	<b>88</b>
<b>ANEXO 1</b> Dados Estatísticos do MOBREAL.....	<b>93</b>
<b>ANEXO 2</b> Dados Estatísticos do IBGE.....	<b>94</b>



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma análise sobre a atuação do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, na cidade de Sorocaba, no Estado de São Paulo. A referência histórica é o contexto nacional em que o MOBRAL foi constituído, ou seja, o governo da ditadura militar e civil, iniciado em 1964.

O então Presidente General Emílio Garrastazu Médici (1969-74), em seu discurso<sup>1</sup> de solenidade do MOBRAL, em 8 de setembro de 1970, afirmava que aquele seria o mais importante investimento na área educacional, considerando-o como a grande solução para erradicar a “vergonha nacional”, o analfabetismo. O MOBRAL foi apresentado como a grande promessa nacional, que iria alcançar as metas planejadas; entretanto, o transcorrer dos anos comprovaria suas reais limitações.

Um dos mecanismos utilizados pelo regime ditatorial foi a propaganda em torno da eficiência do MOBRAL, no que dizia respeito à redução dos altos índices de analfabetismo, visível no período de 1970-75. No entanto, isso não aconteceu: não se conseguiu, efetivamente, uma alfabetização que desse conta de promover melhora nas condições sociais do analfabeto, que continuou a mesma.

O modelo de política econômica do regime militar entendia o problema do analfabetismo como mero resultado do fator econômico. Essa concepção, de viés economicista, acreditava, portanto, que resolveria o problema com ajustes nas técnicas de leitura e escrita e com programas direcionados à erradicação do analfabetismo, apenas o suficiente para a promoção da elevação do bem-estar social do analfabeto, considerando-se a busca de um espaço no mercado de trabalho para o mobralense, como o máximo de motivação para a busca da escola. No entanto, a questão é compreendermos o quanto o analfabeto pode ser resultado de uma educação tecnicista, de um modelo de desenvolvimento econômico distante de uma concepção de educação que valoriza o componente humano aliado à política-social.

Dessa forma, um dos aspectos desta pesquisa é articular a análise do que representa a força do sistema econômico no Governo Militar e qual o significado do modelo de política educacional, que se expressa pela criação e sustentação da Fundação MOBRAL. Em outras palavras, é uma análise de como a relevância do fator econômico, dentro do contexto do sistema

---

<sup>1</sup> A íntegra deste discurso encontra-se no item 3.5 MOBRAL em Sorocaba.

econômico, é condição *sine qua non*, para a compreensão de como é tratado o analfabeto – tanto no plano nacional quanto no plano internacional – por trás da máscara da propaganda intitulada “erradicação do analfabetismo”.

Outro aspecto desta pesquisa é o significado da alfabetização funcional na descrição da Lei nº 5.379. O termo funcional<sup>2</sup> teve origem no estilo de vida norte-americano e, por isso mesmo, é usado numa visão mais complexa do que meramente o conhecimento da leitura e da escrita. O conceito de funcionalidade corresponde a um modo de estar adaptado às exigências da sociedade moderna e de sua relação com o sistema de produtividade e consumo. Com efeito, a comparação entre a funcionalidade na alfabetização e a modernização da sociedade corresponde ao pensamento economicista burguês, na avaliação entre o papel social da alfabetização, e o de uma prática política, que influenciou o período do Estado Militar, com a criação do MOBRAL.

Dentro de um contexto político, que se alia a um modelo de desenvolvimento econômico, é que podemos avaliar o significado dos rompimentos com os movimentos culturais anteriores ao Golpe de 1964, no confronto entre a sociedade política direcionada por um Estado autoritário e a sociedade civil, que cria expectativas nos movimentos culturais de massas, não apenas na busca de liberdade das condições sociais, mas também no referencial cultural e político. Nesta concepção, a visão gramsciana dá um significado consistente à manutenção do que seja o intelectual, isto é, a busca de organização de uma política educacional aliada à adequação e ao respeito aos movimentos culturais.

Por sua vez, a Teoria do Capital Humano passa a ser o fundamento articulado com o movimento histórico do processo de acumulação do sistema capitalista. A teoria do capital está vinculada à Economia da Educação, ou seja, a instrução assume um valor econômico (fator econômico) de caráter funcional em que pese a relação de custo e de investimento de capital necessário para que se possa transformar a educação em fator de crescimento nacional. Abre-se, portanto, um espaço crítico à teoria que, segundo Germano (1994: 247), diz: “A dimensão participativa da educação é resgatada e critica-se, implicitamente, a ‘teoria do capital humano’,

---

<sup>2</sup> Conforme Ribeiro (1999: 227-228): “O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (CASTELL, LUKE E MACLENNAN, 1986). A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins específicos, normalmente aqueles relacionados a tarefas cotidianas no contexto do trabalho e da vida diária, passando a ser referência para programas educativos voltados à população adulta com níveis insuficientes de escolaridade. A associação do qualificativo “funcional” ao termo alfabetismo favoreceu o entendimento de que tal condição implicava mais que apenas dominar um sistema de representação gráfica da linguagem e que, portanto, a alfabetização deveria representar – para os indivíduos e para a coletividade – vantagens maiores que a simples possibilidade de ler e escrever.”

que serviu de suporte aos planos e reformas educacionais do próprio Estado Militar”. Por conseguinte, a mesma sociedade civil que expressava os ideais e valores de liberdade verificados nos movimentos culturais e populares – época anterior ao Golpe de 64 –, e que apresentava um vocabulário popular próprio, passava a ser incorporada pelo governo civil-militar, justamente para a tentativa de conquista das massas populares, como por exemplo, na propaganda do MOBRAL.

Esta concepção de tecnicismo de interação ao modelo educacional se associa à ótica economicista, de valor econômico da educação veiculada pela teoria do capital humano. Esse é o incentivo que leva nossa pesquisa a analisar a valorização e o critério de perspectiva de um saber tecnicista, enquanto reflexo da produtividade similar ao que ocorre no setor empresarial em seus métodos e técnicas adequadas à produção, e o seu vínculo com essas mesmas técnicas aplicadas no MOBRAL.

A crítica a esse reducionismo econômico estava presente nas discussões políticas nos movimentos culturais, como por exemplo, no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (PAIVA, 1987: 243) que visava à valorização do analfabeto enquanto homem possuidor de uma cultura política. A conscientização e a politização originadas naquele encontro inaugural, no ano de 1963, são importantes por considerarem a educação um instrumento da cultura popular, que proporciona o engajamento político diante das questões sociais. O analfabetismo transformou-se em debate no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, associado à articulação dos movimentos culturais. Nesse contexto, o educador Paulo Freire<sup>3</sup>, que participou do debate e da reflexão, criou um método para educação de adultos relacionando-o a uma prática pedagógica para combater o analfabetismo.

Em contraposição a tais movimentos, o MOBRAL efetivou a alfabetização funcional cuja proposta valoriza a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, aperfeiçoando a mão-de-obra, direcionada ao mercado de trabalho. Além disso, orientou a integração social do analfabeto, através de seu comprometimento com ideais da família, da comunidade, assim como o patriotismo. A Fundação MOBRAL objetivava a promoção da educação de adultos analfabetos

---

<sup>3</sup> Segundo Ribeiro (1999: 228): “Nesse período, as idéias de Paulo Freire já exerciam grande influência no cenário internacional e, nos fóruns de debate promovidos pela Unesco, como o Simpósio de Persépolis, realizado em 1975, ganhou a cena o embate entre as diferentes concepções abrigadas sobre o conceito de alfabetização funcional. Para uns, a funcionalidade da alfabetização dizia respeito principalmente à formação de mão-de-obra apta a adaptar-se às exigências da modernização econômica, enquanto, para outros, a funcionalidade deveria ser interpretada como adequação das iniciativas de alfabetização aos interesses da população pobre, oprimida e marginalizada, visando à transformação das estruturas políticas e econômicas e não à adaptação dos indivíduos a elas.”

e, para tanto, lançou uma campanha que visava atingir uma grande massa popular, na reorganização de uma expressão política do regime ditatorial, introduzindo a disciplina de Educação Moral e Cívica.

Quanto à pesquisa sobre o MOBRAL, realizada na cidade de Sorocaba, caracteriza-se pela preocupação de buscar uma instituição de ensino, ou alguém responsável que pudesse fornecer uma documentação que auxiliasse na produção deste estudo. A dificuldade fica evidenciada nas instituições de ensino e órgãos, cuja finalidade cultural seria conservar documentos, pastas ou arquivos referentes à história da passagem do MOBRAL por Sorocaba. Entretanto, o que ocorreu na cidade sorocabana não aconteceu na cidade de São Paulo, onde estão guardados documentos referentes à Fundação MOBRAL – embora haja restrição de acesso a essa documentação –, mas o material de ensino proposto pelo MOBRAL, em São Paulo, naquele período, foi o mesmo oferecido nas salas de aula do país inteiro. Neste aspecto, complementa-se esta pesquisa com a entrevista a um Supervisor de Área – que fornece a fonte primária – e a consulta realizada no Jornal do Cruzeiro do Sul.

Quanto à estrutura geral do trabalho, está organizado e resumido em três capítulos: O primeiro deles resume o problema da história do analfabetismo no contexto nacional, inserindo-o na história da educação de adultos e da educação popular, desde o período colonial até a criação do MOBRAL. Além disso, contém uma breve discussão sobre os dados estatísticos obtidos pelo IBGE e pelo MOBRAL.

O segundo capítulo é um desdobramento do anterior, na medida em que procura reunir os programas referentes ao analfabetismo dos últimos 60 anos, desde a preocupação da UNESCO, pós-II Grande Guerra, em erradicar o analfabetismo, principalmente nos países considerados de Terceiro Mundo.

O terceiro capítulo, inicialmente, envereda no contexto da Ditadura Militar e a produção do MOBRAL. Nele está presente a análise sobre as limitações da proposta do MOBRAL e sua propaganda. Abre-se uma discussão sobre a teoria do capital humano e avalia-se a relevância da valorização do fator econômico na Educação. O complemento do capítulo acontece na passagem do MOBRAL, na cidade de Sorocaba.

As considerações finais são o desfecho do estudo em questão, caracterizando algumas dificuldades no curso da realização desta pesquisa, além de avaliar a dimensão histórica encontrada, enquanto movimento de alfabetização no Brasil.

## **CAPÍTULO 1: O ANALFABETISMO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO**

O analfabetismo pode ser focalizado na história da educação popular no Brasil (PAIVA, 1987: 53), observada em três fases distintas: aquela que vai do início do trabalho educativo até

1808, uma fase intermediária, de 1808 a 1870, e a última fase que se inicia por volta de 1870 chegando até os dias de hoje.

A educação popular<sup>4</sup>, ou seja, a educação dirigida para o povo, no período colonial (1500-1822), foi praticamente nula, com exceção da prática religiosa dos jesuítas e de outros missionários como os franciscanos, mas estava fadada ao fracasso por se configurar um fraco sistema educacional, no início do século XVIII. Essas primeiras ações missionário-educativas, praticadas pelos jesuítas, ocorreram em terra brasileira no ano de 1549, sendo comandadas pela Coroa Portuguesa, com a finalidade de cristianizar as tribos indígenas locais. Era fundamental a aculturação sistemática dos nativos em prol da catequização – instrução em matéria religiosa – e conversão para o êxito da colonização portuguesa.

Surgiram, nesse período, as primeiras escolas de “ler e escrever” em São Vicente, Bahia, Espírito Santo e Pernambuco, que visavam, principalmente, ensinar às crianças indígenas a catequese e a alfabetização. A efetivação desse modelo de educação era justamente para influenciar os adultos, detentores do poder tribal e, também, para proteger os núcleos de colonização portuguesa dos ataques indígenas. No entanto, o problema do analfabetismo não deixava de estar presente em Portugal: nas massas populares, na pequena burguesia e na própria família real. Isto explicaria a utilização da alfabetização até o limite do acesso à prática da catequização, direcionada apenas à facilitação do processo de colonização.

A Reforma Pombalina (Alvará de 28/06/1759) reverteu a situação de catequização e o método educativo dos jesuítas, que passou a ser considerado impróprio para as aspirações da Coroa. Entretanto, a expulsão dos jesuítas no Brasil, afetou menos a educação popular que a educação das elites e a explicação para isso está no fato de que o sistema jesuítico fora se transformando, gradativamente, num sistema definido para os objetivos da Companhia de Jesus, no final do século XVI, o qual priorizava o ensino das elites nas escolas de ler e escrever.

Com efeito, o sistema educativo implantado no período colonial não mantinha nenhum vínculo com a formação de quadros profissionais para as atividades econômicas. Assim, a economia era baseada na mão-de-obra escrava – indústria extrativa, mineração, cultivo extensivo de cana-de-açúcar, e criação de gado – os quais não exigiam qualquer qualificação profissional específica. As condições sociais formadoras, em conjunto com o regime escravocrata, não

---

<sup>4</sup> Paiva considera a educação popular como referência à educação oferecida a toda população, gratuita e universal. Inicialmente, a educação de adultos está em conjunto com o da difusão do ensino elementar. É a partir da década de 40, século XX, que os altos índices de analfabetismo, na análise de Teixeira de Freitas, à frente do Serviço de Estatística da Educação, se tornam um problema a ser investigado na população adulta. (PAIVA, 1987: 46-48)

estavam interessadas na melhoria do desenvolvimento educacional da Colônia, que permanecia isolada, mesmo com a circulação das idéias liberais européias chegadas com atraso a Portugal, uma vez que aqueles ideais já atuavam nos movimentos de emancipação em outros países da América.

Essa política de isolamento que a Coroa impingia à Colônia promoveu o retraimento que se observa, não apenas no contexto de desenvolvimento cultural e nos ideais de emancipação, mas também no atraso das técnicas da utilização da terra e das suas riquezas naturais – inadequação irracional da exploração do campo e incapacidade de melhores recursos de pesquisa na mineração.

O quadro educacional modificou-se com a vinda da Família Real de Portugal para o Brasil, em 1808. “Tornou-se necessária a organização de um sistema de ensino para atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas” (PAIVA, 1987: 60). Apesar de uma preocupação com cursos de caráter utilitário, de nível superior, como Medicina, Agricultura, Economia Política, e outras iniciativas, não houve progresso em relação à educação elementar – as elites recebiam em suas casas o ensino privado. Porém, uma iniciativa digna de nota aconteceu em favor da instrução popular: o projeto elaborado por Francisco de Borja Stockler, em 1812, a pedido do Conde Barca, Ministro de D. João VI, tendo sido essa a primeira sugestão oficial de organização de um sistema popular aliado ao preparo para atividades produtivas, apesar do respeito pela Coroa.

O Brasil, em 1823, possuía uma população total de 4 milhões de habitantes. Eram cerca de 2.500.000 escravos e mais de 30% da população excluída de qualquer educação, somando-se a eles a população considerada livre, que apresentava 50% de mulheres excluídas do processo educativo escolar – apesar da lei de 1827<sup>5</sup> – que determinava escolas para as meninas (PAIVA, 1987: 63). Portanto, era esse o quadro inconsistente que a educação elementar refletia: falta de interesse por uma educação para o povo, além de pouco atuante na composição socioeconômica do país, desde os tempos coloniais.

Ao final do século XIX, propagavam-se as idéias liberais e os ideais de instrução elementar universal e gratuita, através das elites brasileiras: estudantes recém-chegados da Europa disseminavam a possibilidade de o ensino elementar e profissional atuar com relevância para o desenvolvimento do país. Entretanto, conforme Liberato Barroso (PAIVA, 1987: 72), a

---

<sup>5</sup> A lei de 1827 também considera a gratuidade do ensino através do sistema público. Contudo, o Regulamento de 1854 considera a obrigatoriedade do ensino elementar inviável por falta de escolas, professores, e pelas precárias condições sociais em que se encontravam os alunos.

dura realidade social, bem distante dos ideais liberais, revelava, em 1864, o cálculo da despesa total do Império (1822-1889), incluindo o Governo Central e a Província. Tal despesa não passava de 1/20 da receita que era aplicada na instrução pública, incluídos os gastos com a instrução militar. Assim, a posição política de Liberato Barroso inclinava-se para a obrigatoriedade do ensino, relacionado à educação do povo, incluindo a importância da instrução popular no processo de crescimento da sociedade.

Além do debate voltado à expansão do ensino elementar e dos problemas que o cercam – obrigatoriedade, gratuidade, e apoio do Governo Central do Império –, três outras questões relacionavam-se à instrução popular: o preparo dos professores primários, o ensino profissional e a educação da população adulta analfabeta no país. Neste último caso, a partir de 1870, desenvolveu-se a criação de escolas noturnas em quase todas as províncias, apesar de isso ter sido feito de forma precária e irregular.

Entretanto, havia aspectos problemáticos vinculados ao ato de ensinar, referentes à falta de atração para a carreira do magistério, em conjunto com a precariedade<sup>6</sup> do estabelecimento escolar, além da instabilidade dos professores em se manterem nos cargos, por motivos das lutas políticas nas províncias, todos eles relacionados à dificuldade do ato de ensinar. Existia, no caso específico da educação de adultos analfabetos nas escolas noturnas, pouca relação entre a valorização da educação em si mesma e a realidade daqueles a que se destinavam, justamente por não haver adequação do ensino às reais necessidades da faixa da população à qual eram consagradas.

O censo de 1872 demonstrou a existência de 84,5% de analfabetos na população total do país. Entretanto, gradativamente, o problema da educação de adultos analfabetos ligava-se à reforma eleitoral.<sup>7</sup> Assim, a reforma de 1878 considerava obrigatório o ensino na faixa etária entre 7 e 14 anos, incluindo os escravos e, também, o Governo Central do Império poderia criar cursos para o ensino primário de adultos analfabetos. Por sua vez, a reforma Leôncio de Carvalho (PAIVA, 1987: 71) – discussão que deu origem ao parecer-projeto de Rui Barbosa – vinculava a necessidade de cursos elementares noturnos.

---

<sup>6</sup> Segundo Paiva (1987: 314): “Liberato Barroso, em 1864, chamava a atenção para a necessidade do estabelecimento ‘de escolas normais nas capitais das províncias’, onde se formassem candidatos para os concursos dos magistérios: em face da descentralização administrativa do ensino e a necessidade de sua uniformização ‘como condição de ordem social e de integridade nacional’, este seria certamente um meio a ser empregado para desenvolver e uniformizar o ensino no país.”



Mas foi a Lei Saraiva que deu ênfase ao debate sobre a educação de adultos e também à reforma eleitoral<sup>7</sup>, restringindo, pela primeira vez, o voto do analfabeto; no entanto, a partir de 1882, mantinha-se o critério eleitoral que selecionava os eleitores tanto por renda anual<sup>8</sup> quanto por quem dominava as técnicas de ler e escrever. Essa discussão se deu a partir do parecer Rui Barbosa, com elaboração dos ideais liberais e acreditando-se que a restrição do voto do analfabeto provocaria um maior interesse público à propaganda do ensino. O fato em si, entretanto, não acelerou a difusão do ensino, conforme se esperava que fizesse.

Essa relação verificada entre o analfabetismo e o voto eleitoral não assumia proporções negativas e preconceituosas ao analfabetismo, desde a Constituição de 1824, que estabelecia que o saber ler e escrever não eram condição estrita para votar ou ser eleito; a seleção era baseada nos rendimentos anuais dos cidadãos. Assim, até o final do Império -1889 -, não se havia duvidado da capacidade do analfabeto, pois, a maioria da população participava das atividades sociais, sem ser restringida por seu grau de instrução, ou seja, o não saber ler e escrever não impedia o acesso do indivíduo às questões relevantes, por exemplo, o comprometimento de sua dignidade profissional, moral e patriótica.

Entretanto, a origem do preconceito em relação ao analfabetismo se deu conjuntamente com a lei de 1882 e sua associação com a Constituição (PAIVA, 1987: 83). Com a crescente valorização da instrução como critério de qualificação e ascensão social – implícitos na Lei e na Constituição – à medida que o acesso, a conversão e identificação com as classes dominantes passam a ser critério de seleção do poder, em que apenas ela tem ingresso, dissociada da incompetência do analfabeto, é que este fica excluído no processo seletivo e desvalorizado enquanto classe subalterna.

Por outro aspecto, continuavam altos os índices de analfabetismo no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. De acordo com Paiva (1987: 85):

O censo de 1890 informava da existência de 85,21% de iletrados na população total (82,63%, excluídos os menores de 5 anos); o de 1900 encontrou 75,78% para os 20 Estados, baixando para 74,59% com a inclusão do Distrito Federal (69,63%, excluindo-se os menores de 5 anos).

---

<sup>7</sup> Segundo Paiva (1987: 313): “Para ampliar as bases eleitorais deveriam se multiplicar as escolas para adultos e este assunto mereceu decreto especial do autor da reforma, então Ministro do Império (decr. 7.031, de 6 de dezembro de 1878, que estabelecia as bases para a educação dos adultos no Município Neutro).”

<sup>8</sup> “Das eleições primárias poderiam participar os cidadãos brasileiros em gozo de seus direitos políticos, maiores de 25 anos, possuidores de renda líquida anual superior a cem mil réis; a restrição para poder ser Eleitor (excluídos os libertos e criminosos) atingia a todos os que não alcançassem renda anual líquida de duzentos mil réis; os Deputados deveriam ter renda superior a quatrocentos mil réis.” (PAIVA, 1987: 317)

Era notório o problema do Brasil na área educacional – para o qual corroboram os índices de analfabetismo – em comparação, por exemplo, com os Estados Unidos ou em relação a países da América do Sul, mais especificamente Argentina e Uruguai. Havia necessidade de implementar a melhoria do ensino elementar para a maioria da população que não tinha acesso à educação. Em contraposição, pouco se fez nas primeiras décadas republicanas para mudar o quadro de fragilidade em termos de realizações sociais para o desenvolvimento desse mesmo ensino elementar.

Toda discussão proveniente dos altos índices de analfabetismo, no período final da Primeira República (1889-1930), refletia uma postura humanista que dissimulava o verdadeiro obstáculo que caracterizava a educação brasileira – a falta de um ensino elementar que atendesse à totalidade da população. Em lugar disso, preferiam acusar o analfabeto, caracterizando-o como incapaz de qualquer tipo de aprendizagem, o que veio a ser contestado, depois, pela versão mais tecnicista, agora influenciada pelos “profissionais da educação”.

De acordo com o Prof. J. Nagle (RIBEIRO, 1995: 98), as queixas dos altos índices de analfabetismo não são exclusivas dos políticos, mas se formam por grupos de educadores “de profissão” ou “profissionais da educação”, na medida em que se desenvolveram movimentos político-sociais nos anos 20, ou seja, o “entusiasmo pela educação” consistia em intensificar as correntes de idéias sobre o tema da instrução. No final da década de 20, entretanto, arrefecia esse entusiasmo, dando ênfase ao aspecto qualitativo do ensino, deixando de lado a relação existente entre o sistema educacional e sua evolução histórico-social. Era a introdução dos ideais e do modelo de escolarização sendo assimilado do movimento escolanovista – a Escola Nova –, transformando-se em “otimismo pedagógico”.

O quadro geral do analfabetismo nos Estados, no final da Primeira República, era o de marginalização, mesmo para os estados considerados mais capazes economicamente, caso de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Verificou-se, por exemplo, que em São Paulo, segundo o recenseamento Escolar de 1920 (PAIVA, 1987: 91), existiam 656.114 pessoas que sabiam ler e escrever, enquanto os analfabetos perfaziam um total de 511.355 habitantes. Tais dados comprovam que a situação do analfabetismo na Primeira República praticamente não envolveu em relação ao Império.

Quanto ao ideal nacionalista republicano que não se deixava levar pelo “entusiasmo pela educação”, vivenciou a primeira Guerra Mundial (1914-1918), e passou a se preocupar com a

migração rural e urbana e os efeitos da alfabetização sobre a estabilidade das instituições. Essa classe de ideal nacionalista questionava as implicações negativas que poderiam causar, à medida que os iletrados tivessem a oportunidade de ler e escrever, acarretando aspirações mais amplas em termos profissionais. Imaginavam, assim, que essas classes por ela consideradas incultas e ignorantes, pudessem gerar condições sociais traduzidas em forma de descontentamento. Era, segundo os ideais nacionalistas, interessante educar o povo, sem, no entanto, criar ameaças ao desenvolvimento social e a estrutura política que vigorava na época.

Foi nesse clima de nacionalismo que surgiu, em 1915, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, nascida no Clube Militar do Rio de Janeiro, e que visava ser um movimento intelectual, representante da grandeza das instituições republicanas, e que combatesse a falta de instrução do povo. A liga chegou a utilizar a comemoração do centenário da Independência, sob forma de críticas aos altos índices de analfabetismo, simultaneamente ao combate ao estrangeirismo, especificamente à germanização da região Sul do país, em face da primeira Guerra.

Seguindo critério semelhante, a Liga Nacionalista de São Paulo estava interessada na ampliação de uma democracia popular instruída e, conseqüentemente, apta para expandir as bases eleitorais. Partiam do conceito de que a única restrição do direito de votar era o conhecimento de saber ler e escrever, mas que isso restringia consideravelmente o número de candidatos políticos no processo participativo democrático, já que a maioria do povo brasileiro – cerca de 80 %, – era analfabeta. Portanto, a representatividade política não era democrática, mas aristocrática. Nessa concepção, a expansão da instrução era a possibilidade de um instrumento da Liga para combater a aristocracia agrária, que representava os ideais conservadores da educação mais preocupadas com a “educação moral” da classe popular, contrária, no entanto, ao ensino obrigatório.

Propunha a Liga Nacionalista de São Paulo e contando com a participação de Sampaio Dória, a redução do ensino elementar para dois anos. No caso específico, a escola alfabetizadora passava a 4 anos de estudos nas cidades e 3 anos no campo. Havia, ainda, o “entusiasmo pela educação” que, notadamente, a partir da década de 10, no século XX, era a favor da difusão do ensino elementar e a manutenção do elo com a reorganização do poder político. O analfabetismo ainda era considerado um problema a ser solucionado. Contudo este “ardor” passaria a ser descaracterizado, enquanto vontade política, no transcorrer da década de 20, transformando-se o “entusiasmo” para a “redenção dos analfabetos” (PAIVA, 1987: 98) à medida que os políticos reformulavam a sua estratégia de poder, isto é, abandonavam o problema do analfabeto nas mãos

dos diletantes da educação. Dessa forma, – confirmando-se as estratégias políticas –, a Liga Nacionalista de São Paulo transformou-se no Partido Democrático.

Com efeito, o “entusiasmo pela educação” evidencia a expressão do seu humanitarismo, na década de 20, através de Miguel Couto (PAIVA, 1987: 99), membro da Academia de Medicina do Rio de Janeiro, que compara o analfabetismo a uma doença ou moléstia contagiosa que deve ser extirpado no meio educacional. Considera o analfabeto um microcéfalo que não raciocina e o Brasil, portanto, caracterizava-se como um país que retratava uma população de microcéfalos, cujo instrumento para combater o mal da ignorância era a panacéia da educação, conforme os ideais nacionalistas do período da Primeira República (1889-1930). Os políticos não estavam mais empenhados no combate do analfabetismo pela visão humanitarista de Miguel Couto. Surgiam apelos para metas do ensino que fossem mais próximas da funcionalidade aliada às considerações técnicas, e que contribuíssem com o crescimento da nação.

A retórica em favor da alfabetização passava a ser considerada uma atitude obsessiva, em detrimento de questões mais amplas e voltadas para a qualidade educacional. Era necessário, ainda no início dos anos 20, fortalecer a postura política comprometida com a qualidade do ensino, como, por exemplo, no caso de José Augusto (PAIVA, 1987: 104), que se associava aos primeiros profissionais da educação preocupados com as reformas educacionais. O critério de José Augusto como político era o mesmo de tantos outros: o de que suas propostas educacionais correspondessem à aspiração técnica, e não mais a um significado de ensino que se preocupasse apenas uma das suas vertentes, no caso, a alfabetização. A sociedade brasileira achava-se influenciada por esse modelo de pedagogia mais preocupada com a funcionalidade do ensino do que propriamente com a divulgação da rede escolar por todo o país. Esses profissionais especializavam-se na difusão de publicações e teorias de caráter psicológico, oriundas das novas propostas e idéias pedagógicas européias. Era, enfim, a tecnificação do campo pedagógico que influenciava o ensino e as futuras gerações de “especialistas” da educação no país.

A Revolução de 30, segundo Paiva (1987: 112), representou a propaganda de idéias liberais, voltada para as eleições e busca de “soluções” na área social. Objetivou no planejamento educacional a expansão do ensino técnico-profissional direcionado para a preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio. O período de 1930 a 1945, a Era Vargas, teve um caráter autoritário, principalmente quando havia alguma tentativa de expor determinadas questões relevantes no domínio da sociedade que questionasse um aprofundamento das ações políticas do governo. A confirmação dessa postura política repressiva fora, nos primeiros anos, direcionada

para a exclusão da ampliação com as bases de representação política através do voto – o regime excluía a consulta eleitoral –, e orientada na preocupação da educação como instrumento de propaganda ideológica através da disciplina moral e cívica, justamente para a expressão da nova ordem social. Nessa concepção, havia pouca disposição do Governo Vargas para a alfabetização da população adulta, como instrumento de formação eleitoral, para assegurar e justificar o seu poder político.

Outra característica dos anos 30 foi o retorno do “entusiasmo pela educação” que refletira os períodos entre os anos 1915 e 1920. Assim sendo, os mesmos valores educacionais voltavam a perfilar, de acordo com as condições políticas da nação, especificamente, o modelo educacional de valor humanitarista, tendo em Miguel Couto seu principal alicerce. Com efeito, a campanha contra o analfabetismo voltou a apresentar a mesma finalidade de salvação pública. No entanto, a campanha proclamava o analfabetismo como mácula e vergonha nacional, justamente na reprodução de uma conceituação “filosófica” e “humanitária” que refletia a educação como causa de todos os problemas nacionais. Logo, essa retomada de propaganda visivelmente ideológica buscava, também, a exclusão do analfabetismo, simultaneamente com o fortalecimento do preconceito ao analfabeto como indivíduo incapaz e que pertencia a um pólo do qual o outro extremo era somente prioridade dos competentes e capazes, socialmente modelados pela seleção educacional.

Quanto ao ponto de vista comentado por Vargas, em 1933, que se manifestava contra as campanhas de alfabetização (PAIVA, 1987: 128), ele o fazia na distinção entre o ponto inicial de instrução no conhecimento da leitura e escrita e a educação do sujeito enquanto consciente de seus direitos, acentuadamente a educação rural. O seu significado estava longe de um movimento alfabetizador das massas, pois a preocupação era a de uma expansão do ensino atrelada à visão ideológica disciplinada no campo da moral e do patriotismo, conforme exigia o Governo, para o que contribuíram os “entusiastas da educação” voltados para o planejamento da educação rural. Assim, surgiam as escolas ambulantes nas regiões com menores recursos econômicos, onde estacionavam por um período de cinco meses, atuando na “alfabetização” daquela população localizada, tendo sido organizadas em Minas Gerais, no governo Benedito Valadares, e apelidadas de “Trem da Alegria”, por sua rapidez e pela assistência superficial ao povo a quem atendia.

O Censo de 1940, por sua vez, revelava os altos índices de analfabetismo, o que levou à retomada de uma maior preocupação com a importância da educação dos adultos através do

programa do Distrito Federal, realizado em 1935, culminando com o debate educacional, cujo problema era saber se seria necessário dar ênfase ao programa de alfabetização, ou se a educação num contexto mais amplo deveria ser resolvida em longo prazo, priorizando a difusão do ensino elementar.

A partir de 1937, início da Segunda República (1930-1945), as decisões eram mais políticas do que técnicas, considerando-se ainda mais a intervenção dos “profissionais da educação” nas decisões do governo. O analfabetismo era, no máximo, acompanhado com a disciplina moral e cívica, sendo esta era mais relevante do que aquele. Tal concepção foi reproduzida, em 1939, por Vargas, quando se referiu à campanha de alfabetização, mas sempre considerando “levar a todas as populações do Brasil o culto à Pátria e de suas tradições mais gloriosas” (PAIVA, 1987: 136). O discurso retrata o elo entre a propaganda ideológica do novo regime e a divulgação do ensino.

Apesar de considerar a eliminação do analfabetismo, o Governo do Estado Novo, priorizava a instrução agrícola e rural para a população do interior e do campo, estimulava o ensino técnico-profissional aos habitantes da cidade, educação universitária às elites, valorizando a educação como instrumento político-ideológico do Estado Novo. Em 1938, foi criada uma Comissão Nacional do Ensino Primário, levando em conta o ensino primário e também um plano de combate ao analfabetismo. Para lidar com essas estratégias educacionais, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógico (INEP), orientado para concretizar as pesquisas e informações referentes à educação brasileira. Foi a partir de critérios estabelecidos pelo INEP que 25% da verba foi destinado à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos.

No final dos anos 40, com o uso dos recursos federais, tentava-se resolver os problemas referentes à educação popular e a organização de um programa especial em relação aos adultos. Em face dos resultados do Censo de 1940 – “55% de analfabetos nas idades de 18 anos e mais” (PAIVA, 1987: 159) – inicia-se a polêmica de como resolver o problema: o analfabetismo deveria ser combatido através da maior ampliação das redes de ensino elementar ou dever-se-ia enfatizar a necessidade de programas especiais para adultos?

A avaliação realizada nos anos 40 indicava que a insuficiência do ensino elementar fora a responsável pelos altos índices de analfabetismo, que originavam a criação de programas para adultos. A questão tornava-se crítica e questionava até que ponto seria pertinente uma política de educação de adultos, quando o sistema elementar de ensino era considerado frágil, acarretando

como fonte de analfabetismo e semi-analfabetismo, fosse pela má qualidade do ensino, pela evasão escolar ou, ainda, pela incapacidade de atender a toda população escolar.

Surgiu em 1946, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com a finalidade de uma orientação da democracia liberal. A Campanha nasceu da regulamentação da Fundação Nacional do Ensino Primário (FNEP) em função de atender aos anseios da UNESCO em favor da educação popular. A CEAA estava interessada na preparação de mão-de-obra alfabetizada nas cidades, nos campos, e na integração dos imigrantes e descendentes nos Estados do Sul, além de se constituir instrumento para melhorar o país nas estatísticas mundiais de analfabetismo. Além disso, as esquerdas marxistas, desde o final do Estado Novo (1945), expressavam uma perspectiva na criação de programas para adultos, a partir do fortalecimento das organizações de massa. Entretanto, à medida que se desgastava o papel da democracia liberal na tentativa de solucionar problemas referentes à educação de adultos, evidenciava-se, também, a dificuldade de conciliar os programas de educação em massa com a busca de soluções técnico-pedagógicas para uma educação de adultos.

A CEAA, entretanto, considerou a análise de Lourenço Filho (PAIVA, 1987: 180) que dizia: “se queremos produção, devemos contar com trabalhadores mais capazes”. A relação ignorância ou incapacidade cultural do povo brasileiro não condizia com o processo de crescimento econômico do país. Houve opiniões, inclusive, de estudos norte-americanos<sup>9</sup> relacionados à capacidade futura de o nosso país chegar a ser uma nação industrial com a condição de resolver imediatamente o grave problema do analfabetismo nas grandes massas de trabalhadores.

No entanto, apesar da Campanha (CEAA) e da busca de idéias para a solução do problema do analfabetismo, havia ainda o predomínio do preconceito dos políticos em relação ao analfabeto e da forte influência do “entusiasmo pela educação”. Em outras palavras, repercutia a idéia central da Campanha e da participação política e pedagógica da associação entre adulto e analfabetismo, sendo considerado o adulto analfabeto como produtivamente incapaz, a quem era negado o direito de votar ou de ser votado. Em ambos os casos, o preconceito atingia os dois grupos pela sua pouca produtividade enquanto trabalhador e na composição do avanço da produção econômica, social e política da nação, tornando-os, assim, sujeitos marginais. Por

---

<sup>9</sup> De acordo com Paiva (1987: 328): Discurso na Sessão de encerramento do 1º Congresso de Educação de Adultos, 1947. In: *Anais do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos*. MES, 1950: 193-199.

consequente, a alfabetização seria a oportunidade para o analfabeto sair da exclusão social, transformando-se um sujeito mais útil e produtivo à sociedade.

Entretanto, nem todas as idéias defendidas na CEAA eram preconceituosas no que diziam respeito ao analfabeto adulto. Assim é que, em contraposição ao ponto de vista de Lourenço Filho que demonstrava ser a capacidade de aprendizagem do adulto inferior à das crianças, os estudos experimentais de Thorndike (PAIVA, 1987: 329), sobre a capacidade do adulto de aprender, afirmavam não estar ela condicionada à sua própria faixa etária, em termos de aprendizagem.

Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos (CNEA), ficou evidente que a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos não era funcional, embora houvesse realmente diminuído o índice de analfabetismo no país. Na verdade, a Campanha necessitava de maior profundidade para trabalhar como um programa de alfabetização que ficava praticamente reduzido à produção de alfabetizados eleitorais, pouco valendo para o processo educativo. Uma das causas do fracasso verificado no II Congresso foi a falta de pagamento aos professores que, além de serem mal remunerados em comparação a outros professores, por exemplo, que trabalhavam no Estado, ainda ficavam sem o pagamento de seu trabalho.

Em 1954, encerrava-se a Era Vargas e logo no início do governo de Juscelino Kubitschek, em 1956, houve um período de livre debate de idéias e de propostas políticas conjuntamente com a euforia nacionalista (PAIVA, 1987: 203), uma vez que no governo de Vargas não houvera nenhuma abertura para novas propostas. A questão do voto do analfabeto retornou em 1960, à medida que crescia a oposição política ao governo de Juscelino, atuando desde udenistas, assumindo mais uma participação e compromisso das esquerdas. Simultaneamente à defesa do voto do analfabeto, surgiram diversos setores da educação adulta – cristãos e marxistas – que não pretendiam apenas formar eleitores alfabetizados, mas sim indivíduos que aumentassem as bases eleitorais de uma representação da democracia liberal.

Por conseguinte, nas eleições de 1960, já surgiam os efeitos na mudança de votos da população aos seus líderes tradicionais – contra a política dos currais eleitorais –, caso específico, na eleição de Jânio Quadros para Presidência da República, revelando uma desobediência do eleitorado à escolha dos candidatos das oligarquias tradicionais. Jânio percebeu a relevância da criação de programas destinados à educação de adultos e a força política que esse eleitorado poderia significar em curto prazo de aplicação.



A década de 60 representava também a teorização educativa de Paulo Freire e a realização do Seminário Regional preparatório em Pernambuco<sup>10</sup>, analisando as causas sociais do analfabetismo e estudando como chegar à sua eliminação na sociedade. Por sua vez, ligado a Prefeitura de Recife (1960) surgiam os Movimentos de Cultura Popular (MCP) (PAIVA, 1987: 236), baseados na iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos, sob a influência de idéias socialistas e cristãs, os quais se aliaram ao esforço da Prefeitura da capital no combate ao analfabetismo, através da conscientização das massas e da educação de base.

As atividades do MCP consistiam na participação do incentivo e divulgação das artes plásticas e artesanato, teatro, organização de núcleos de cultura popular, canto, dança, galerias de arte popular, além das atividades educativas direcionadas à alfabetização e educação de base. Buscavam, assim, a valorização do homem brasileiro a sua cultura nacional e a consideração e a conscientização política e social da massa popular. Portanto, o problema do analfabetismo foi traduzido, tratado e inserido no contexto da cultura popular na forma de caráter de luta, objetivando a integração do povo no processo de libertação político-cultural. Suas idéias e práticas cabem, não por acaso, numa etapa de elaboração da teorização e na metodologia de Paulo Freire, este, colaborador dos dois primeiros anos do MCP.

O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, convocado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), o MEB (Movimento de Educação de Base) e a UNE (União Nacional de Estudantes) realizou-se em 1963. Esse encontro propiciava o intercâmbio das experiências de todos os movimentos de alfabetização de adultos e da cultura popular. Por um lado, viabilizou o cadastro dos movimentos no país, tendo sido evitadas, no entanto, as discussões teóricas na tentativa de se buscar um ponto teórico comum e que permitisse o estabelecimento de um único consenso nacional no sentido de articular a alfabetização, a cultura popular, e a tarefa política de promoção de libertação popular. Assim, tanto a alfabetização quanto as atividades da arte popular deveriam ser qualificadas como meio de luta do povo brasileiro e sua conquista de libertação, como por exemplo, das próprias condições sociais e políticas geradoras do problema do analfabetismo.

Com efeito, o período pós 1964 (PAIVA, 1987: 259) se caracteriza pela repressão promovida pelo governo militar aos programas de alfabetização e educação das massas adultas. O

---

<sup>10</sup> Seminário Regional: “A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos.” (PAIVA, 1987: 209)

temor da propagação dos ideais políticos da esquerda marxista que estava presente na organização política das massas, nos movimentos de cultura popular, revelava algo ameaçador, principalmente, aos grupos da direita (militar e civil). Quase todos os programas foram eliminados, com exceção do MEB, em virtude de seu vínculo com a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), mas tiveram alteradas a sua metodologia e orientação de programa.

Quanto à aversão do novo governo aos programas de alfabetização e educação dos adultos nos dois primeiros anos (1964-65) pelo Ministério da Educação, causando sua paralisação, provocou críticas internacionais do descaso com que o Brasil conduzia sua política educacional. Por sua vez, a UNESCO voltava a declarar para os países considerados aliados – especialmente as nações do Terceiro Mundo – a necessidade de que cumprissem as determinações no combate ao analfabetismo, considerado um mal que deveria ser erradicado.

Em 1966, o governo retomou o problema da alfabetização e educação dos adultos através do Ministério da Educação, com seu Plano Complementar dando apoio à Cruzada ABC, em colaboração de empréstimos, especialmente, na participação dos “tecnocratas da educação” que seguiam o modelo político-administrativo norte-americano, passando a interferir nas decisões da política educacional brasileira. Em seguida, no ano de 1967, surgiu a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – mais conhecida como MOBRAL –, que correspondia às expectativas do governo civil-militar na erradicação do analfabetismo. Mais uma vez, o analfabeto foi considerado um entrave para o crescimento econômico social e político e, por isso, era urgente elevar a imagem do país no exterior, principalmente no setor da política educacional que havia sido paralisada, direcionando economicamente a nação no bloco dos países considerados desenvolvidos.

Esperava-se, de acordo com o regime civil-militar (1964-1985), que a Fundação MOBRAL (PAIVA, 1987: 295) reconduzisse a conscientização do povo brasileiro, que teria sido mal orientada e influenciada pelos movimentos populares anteriores a 1964. Assim o Governo considerava terem distorcido a politização, colocando em dúvida a boa fé cristã. Por isso mesmo, o MOBRAL refez os pontos de vista metodológicos do educador Paulo Freire, alterando o material didático e aplicando novos métodos que assegurassem os novos anseios políticos que estavam sendo direcionados pelo governo. Com efeito, a estratégia do MOBRAL era atingir o aluno analfabeto, fazendo-o a estar “motivado”, ora alternando formulações “entusiastas” de

superar as suas próprias limitações de aprendizagem, ora substituindo-as por idéias “realistas” de adaptação que o indivíduo iria conquistar na sociedade.

Por outro aspecto, a visão política deveria ser redirecionada para a conscientização das massas populares, para que apoiassem os políticos da situação, facilitando a realização dos critérios sociais implantados pelo governo. Em relação à justificativa econômica, era no significado de que o sujeito pudesse conquistar o seu espaço no mercado de trabalho. Retratava, assim, um fortalecimento de um modelo industrial urbano que se preocupava com a elevação das aspirações dos alfabetizados, adaptados aos padrões capitalistas de produção e consumo.

Quanto à questão dos dados estatísticos<sup>11</sup>, houve uma acentuada diferença entre os dados do MOBRAL (Anexo 1) e o IBGE (Anexo 2). O Anexo 1 demonstra uma redução da população analfabeta, no período de 1970-75, de 34% (1970) para 18% (1975), com a presença do MOBRAL, o que perfaz uma redução total, no período de 1970 até 1975, de 16% (34% - 18%) na população analfabeta do país. Entretanto, se compararmos com o Anexo 2 os dados do IBGE, no período de 1970-76, teremos uma redução de 33% (1970) para apenas 22,8% (1976), o que corresponde uma redução total da população analfabeta, no período de 1970 até 1976, de apenas 10,8% (33,6% - 22,8%). Portanto, o cálculo realizado pelo IBGE (1970-76), demonstra um patamar de redução da população analfabeta abaixo do que é considerado pela expectativa do MOBRAL (1970-75).

Essa diferença de taxa de analfabetismo coincide com o comentário de Cunha e Góes (1985: 60), que “era o fracasso proclamado aos quatro ventos”, à medida que, mesmo tendo havido uma propaganda intensa para atingir uma redução em torno de 11%, no período de 1970-75, ela não foi alcançada, segundo o cálculo do IBGE.

---

<sup>11</sup> Consulta: IBGE e FARIA, G. de, editor. *Soletre MOBRAL e Leia Brasil: cinco anos de luta pela alfabetização*. Rio de Janeiro: Guavira, Ed., [s.d.], [s.p.]. Tivemos a colaboração de João Alves de Lima, pesquisador do IBGE, em relação ao cálculo dos dados estatísticos.

## **CAPÍTULO 2: O “COMBATE” AO ANALFABETISMO NO BRASIL: Os PRINCIPAIS PROGRAMAS DOS ÚLTIMOS 60 ANOS**

A Constituição de 1934 promulgou um Plano Nacional de Educação, fiscalizado pelo Governo Federal, estabelecendo as esferas de competência da União dos estados e municípios em matéria educacional, ratificando o direito de todos e o dever do Estado para com a educação. Assim, a Constituição deveria incluir o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, sendo extensivo aos adultos. No entanto, somente no final da década de 1940, é que a educação de adultos veio a ser atribuída como um problema de política educacional, fruto das condições e preocupações do período anterior. (DI PIERRO, 2000)

Com a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), em 1938, instituiu-se em 1942 o FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário), cujos recursos viriam de seus estudos e pesquisas para realizar um programa progressivo de educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

Paralelamente, a UNESCO criada em novembro de 1945, alertava ao mundo as desigualdades entre os países, e a relevância da educação, em especial a educação dos adultos, no processo de desenvolvimento das nações consideradas “atrasadas”.

Em 1947, foi instalado o SEA (Serviço de Educação de Adultos) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que coordenava os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Esse SEA, na década de 1950, passou a chamar-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, (CEAA) significando uma criação de infra-estrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos (BEISIEGEL, 1974). Outras campanhas surgiram na mesma década, organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural; e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

Cresceram, no período de 1958/64, as campanhas em proveito da educação dos adultos, mas, apesar disso, era cada vez mais freqüente o preconceito contra o analfabeto, que foi rejeitado até mesmo no convívio com o CEAA (PAIVA, 1987: 205), isto porque faltou maior prática pedagógica para lidar com o analfabetismo.

Havia, assim, uma necessidade de um quadro de renovação pedagógica e das práticas políticas, levando-se em conta o contexto que originou a turbulência histórica, iniciada no governo Vargas (1951-54), passando pelo governo de Juscelino Kubitschek (1956-61), pela passagem rápida de Jânio Quadros (1961), até chegar ao governo de João Goulart (1961-64). Em outros termos, os diversos grupos políticos buscavam apoio junto às camadas populares. A educação era a prática social que melhor oferecia subsídios para fortalecer as respectivas aspirações de cada governo.

No período Vargas houve uma orientação na industrialização no processo de substituições das importações, mantendo um fluxo de capitais internacionais para os setores de base e para a produção de bens de capital. Por sua vez, o modelo desenvolvimentista do governo Kubitschek orientou-se para a fabricação de bens duráveis de consumo, ou seja, abriu o mercado nacional para as empresas transnacionais. (BANDEIRA, 2001: 42)

As contradições desses dois modelos se agravaram com os governos Jânio e Jango. A redefinição da divisão internacional do trabalho pós-guerra, transformava os termos da atuação do capital internacional em relação às chamadas economias periféricas (BANDEIRA, 1975: 13). Havia a imposição de uma política desenvolvimentista, baseada nesse mesmo capital

internacional, que acabou de trazer desequilíbrio à economia interna brasileira, acarretando déficit em suas políticas administrativas, perda do padrão de consumo e do poder aquisitivo do salário dos trabalhadores.

Essa conjuntura geradora de crise conduziria a uma aproximação política com os movimentos populares. Tais movimentos diriam respeito às propostas ideológicas do nacional-desenvolvimentismo, à proposta do pensamento cristão, e à do Partido Comunista, esta última caracterizada por uma forma diferenciada de pensar a educação de adultos, principalmente, em relação às propostas dos dois primeiros. Assim sendo, a política educacional elevou a questão do analfabetismo, através da prática educativa de querer contribuir com o crescimento social.

Foi dentro desse contexto de campanhas e programas no campo educacional de adultos que, no período de 1959 até 1964, ocorreram movimentos relevantes, como por exemplo: 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 e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire.

É necessário diferenciar a concepção pedagógica desse educador da concepção proposta pelo MOBREAL. Toda a obra de Paulo Freire é direcionada e sustentada por uma concepção dialética, em que o educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica entre teoria e prática, num processo constante de aperfeiçoamento (GADOTTI, 2002: 253). Por sua vez, o golpe de 1964, possibilitou ao Governo interromper com os programas de alfabetização e educação popular, só permitindo a realização de programas de alfabetização de adultos sob orientação do MOBREAL.

A partir do golpe militar e civil de 1964, houve uma ruptura política, em função da qual os movimentos e as campanhas de educação e cultura popular foram reprimidos, perseguidos em seus ideais e censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido, seus dirigentes presos e os materiais apreendidos. O Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhido pela própria hierarquia católica, transformando-se, na década de 1970, mais um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular.

Modificava-se o quadro de qualquer tentativa de busca de renovação pedagógica, surgindo um outro de repressão política oriunda da resposta do Estado Militar autoritário, que exercia sua função coercitiva com fins de garantir a “normalização” social, impedindo as

lideranças estudantis – caso típico da UNE – e dos professores universitários que foram cassados em seus direitos políticos ou no exercício de suas funções. (SANFELICE, 1986)

Por outro lado, surgiram movimentos que atendiam aos interesses daquele Estado autoritário. Foram programas de caráter conservador e que deram respostas pró-governo diante dos movimentos e campanhas realizadas anteriormente. Entre eles destaca-se a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), movimento nascido no Recife, cujo programa ganhou espaço nacional, tentando conseguir a mesma projeção deixada pelos movimentos de cultura popular. O que estava em destaque era o seu funcionamento com a participação de evangélicos norte-americanos, servindo, assim, como assistencialismo ideológico aos interesses do regime militar.

## **O MOBRAL**

Inicialmente, a atitude do governo autoritário foi a de reprimir todos os movimentos de cultura popular, nascidos no período anterior a 1964, uma vez que os processos educativos por eles desencadeados poderiam levar as manifestações populares capazes de desestabilizar o regime. Posteriormente, com o MOBRAL e o Ensino Supletivo, os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares.

Logo após a instalação do regime ditatorial civil-militar (NISKIER, 1989: 367-372), em 31 de março de 1964, era revogado, através do Decreto nº 53, de 14 de abril seguinte, o Decreto nº 53.645 que instituía, em 21 de janeiro do mesmo ano, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. Na época, dezembro de 1967, a Pasta da Educação e Cultura foi ocupada pelo Ministro Tarso Dutra.

Após a assinatura do ato da Lei n° 5.379,<sup>12</sup> foi designada, em 18 de janeiro, uma Comissão encarregada de elaborar os Estatutos da Fundação MOBRAL, que fora aprovada nos termos constantes do Decreto n° 62.484. Dessa forma, de acordo com o Art. 8º, a presidência do MOBRAL seria exercida pelo diretor do Departamento Nacional de Educação. Mas a modificação dessa decisão ocorreu em 2 de julho de 1969, pelo Decreto-lei n° 665, passando a presidência do MOBRAL a ser nomeada pelo Presidente da República, mediante o Ministro da Educação e Cultura, com mandato de três anos.

O MOBRAL, em 1969, começa a se distanciar de sua proposta inicial que era mais voltada aos aspectos pedagógicos, no que foi pressionado pelo Estado Militar. Lançou-se uma campanha de massa, desvinculando-se das propostas iniciais de caráter mais técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior a 64 (PAIVA, 1982). Em outras palavras, tentou configurar um programa que tanto atendesse aos marginalizados do sistema escolar e, por outro aspecto, atendesse aos objetivos políticos do regime em questão.

buscava-se ampliar junto com às camadas populares as bases sociais de legitimação do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna. (PAIVA, 1982: 99)

A Fundação instalou-se no dia 8 de setembro de 1970, em prédio localizado na Rua Voluntários da Pátria, Botafogo, Rio de Janeiro, sendo o primeiro presidente o Dr. Jorge Boaventura dos Santos, nomeado em novembro de 1969, o qual se exonerou no ano seguinte. Em maio de 1970, assumiu o Prof. Mário Henrique Simonsen, depois Ministro da Fazenda e Planejamento.

O economista Mário Henrique Simonsen, e o Ministro da Educação, Coronel Jarbas Passarinho, passaram a articular mecanismos de financiamento, propostas de idéias e propagandas do MOBRAL, junto à sociedade civil. Os recursos obtidos vieram da articulação de 1% do Imposto de Renda das empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria

---

<sup>12</sup> Com efeito, as respostas vieram através do Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pela Lei n° 5.379, de 15/12/1967, como Fundação MOBRAL, prosseguimento do trabalho realizado da alternativa da Cruzada ABC, programa de maior extensão apoiado pelo Estado. A sua proposta pedagógica era alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir a população na capacidade de adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-lo à sua comunidade. Assim, o objetivo do MOBRAL relaciona a ascensão escolar a uma condição melhor de vida, deixando à margem a análise das contradições sociais inerentes ao sistema capitalista. Isto é, basta aprender a ler, escrever, contar e se estará apto a melhorar a vida.



Esportiva. Assim, o economista Simonsen sensibilizou o meio empresarial, convencido de que o programa livraria o país da mazela do analfabetismo e, simultaneamente, realizaria uma nação política e ideológica capaz de assegurar a manutenção do *status quo*.

Entre os fatos mais marcantes que caracterizaram o MOBRAL, no auge do controle autoritário pelo Estado, em 1970, estava a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como “vergonha nacional” nas palavras do Presidente Emílio Garrastazu Médici. Havia, portanto, uma imposição política e ideológica que levou o MOBRAL sequer consultar ou solicitar a participação dos educadores e de grande parte da sociedade civil.

O MOBRAL foi implantado com três fatores básicos essenciais para sua organização. O primeiro fator foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação, isto é, seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentárias. O segundo aspecto foi a organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais por quase todos os municípios brasileiros. Eram chamados “representantes” das comunidades, os setores sociais da municipalidade mais identificada com a estrutura do governo autoritário. A terceira característica veio da centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização, programação e execução do treinamento do pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes estabelecidas da Secretaria Executiva.

A atuação do MOBRAL, inicialmente, foi dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970 e o PEI<sup>13</sup> (Programa de Educação Integrado); posteriormente, uma série de outros programas foi implementada pelo MOBRAL.

Entre o MOBRAL Central e as Comissões Municipais, encontravam-se os Coordenadores Estaduais, que se encarregavam dos convênios municipais, responsáveis pela orientação pedagógica do movimento. Os Coordenadores Regionais foram instituídos em 1972, para harmonizar os programas estaduais na mesma região, com vistas à orientação do MOBRAL Central (PAIVA, 1982).

Além dos convênios com as Comissões Municipais e com as Secretarias de Educação, o MOBRAL firmou outros convênios com diversas instituições privadas. Isto ocorreu, por exemplo, com o Departamento da Educação Básica de Adultos, um dos departamentos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, com o Movimento de Educação de Base da CNBB, com o

---

<sup>13</sup> Destacamos, a importância do PEI, fundado em 1971, tendo seu período de expansão entre os anos de 1972 e 1976 e, segundo os técnicos do MOBRAL, foi revitalizado em 1977. Foi criado para dar continuidade ao Programa de Alfabetização Funcional, imbuídos do sentimento de *educação permanente*.

SENAC e SENAI, com o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura, através do Projeto Minerva, com a Fundação Padre Anchieta, entre outros.

Em meados de 1972, a Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura expediu o documento “Adult Education in Brasil” destinado à III Conferência Internacional de Educação de Adultos, convocada pela UNESCO em Tóquio. Nele, traduzia o sentido da educação de adultos no contexto brasileiro, em especial depois da criação do MOBRAL e do Ensino Supletivo. Tais preocupações, segundo o documento, haviam sido realçadas pela presença dos militares e civis no poder, a partir de 1964. Procuraram, também, unir as perspectivas de democratização de oportunidades educacionais com a intenção de colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento.

A UNESCO reconheceu a iniciativa e a experiência do MOBRAL, no seguinte comentário:

Apresenta, aos países da Região da América Latina e das Caraíbas, um exemplo importante da luta perseverante pela erradicação do analfabetismo, da possibilidade de um esforço para obtenção de um alto nível de eficiência técnica e administrativa nos serviços educacionais, e de uma opção quanto à estratégia de alfabetização de massas. (NISKIER, 1989: 368)

A UNESCO apresentou essa mesma opinião no Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado em abril de 1973, com a presença de 21 técnicos de países da América Latina e Caribe.

Foi a partir desse seminário que aconteceu o acordo de cooperação técnica de alguns países com o MOBRAL, por exemplo:

- 1) No Paraguai foi realizado, em 1973, um programa de assistência técnica para elaboração de material didático, através de cursos de treinamento intensivo a funcionários do Departamento de Educação de Adultos daquele país.
- 2) Na Bolívia, também em 1973, foi afirmado acordo de cooperação no campo da alfabetização de adultos; meses depois desembarcava no Brasil uma comitiva de educadores bolivianos para receber orientações.
- 3) Na Jamaica, o MOBRAL desenvolveu um trabalho de extrema importância, pois refletiu nos setores político e econômico.
- 4) O Senegal enviou ao Brasil uma delegação para estudar a organização administrativa, o planejamento, a tecnologia, a programação e as técnicas audiovisuais. Posteriormente o método foi adaptado à realidade daquele país.
- 5) A Guatemala e a Espanha também firmaram acordos com o MOBRAL, sendo que a Espanha adotou para uma estação radiofônica o programa “Boa Saúde”. Esse programa mereceu menção honrosa no 12º Concurso Internacional de Programas Educativo no

Japão, concorrendo com 173 programas de mais de 50 países, apresentados por 29 organizações. (NISKIER, 1989: 368-369)

Seguiram-se, principalmente, por motivos dessa aproximação entre UNESCO e MOBREAL, várias premiações do exterior. Assim, a Fundação recebeu o Prêmio Mohamed Reza Pahlavi, outorgado pela UNESCO, por demonstrar “grandes qualidades de imaginação e originalidade tanto na concepção dos programas e sensibilização da opinião pública, como na mobilização de recursos financeiros.” (NISKIER, 1989: 369)

Ainda em 1973, o Conselho Federal de Federação reconheceu a equivalência do PEI ao antigo ensino primário e, no ano de 1974, foi concedida ao MOBREAL autorização para expedir certificados referendados pelas Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação. No entanto, em 1976, com a possibilidade de o PEI firmar convênios com escolas particulares, não houve mais necessidade do referendo. Observa-se, assim, uma progressiva autonomia do MOBREAL em relação às Secretarias de Educação.

Apesar dessa autonomia conquistada como um movimento que atuava fora das Secretarias de Educação, o MOBREAL foi criticado por direcionar outros programas que não fossem destinados à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem.

Por sua vez, Arlindo Lopes Corrêa, na sua função de dirigente, “havia delineado um dos planos de mobilização da classe média, empregados pelo IPES, a fim de criar a atmosfera política e emocional propícia para o golpe de abril de 1964” (DREIFUSS, 1981: 443). Ele buscou argumentos para sua configuração pedagógica e política, tentando legitimar o trabalho da instituição perante a opinião pública nacional e internacional. Esse trabalho de opinião está presente na relação entre o Conceito Internacional proposto pela UNESCO e o Conselho Nacional proposto pelo MOBREAL. O que se pretendia era a ratificação dos dois conceitos de alfabetização como critérios exatamente iguais.

Conforme Souza (1981: p. 19), a propaganda ideológica do IPES influenciou o âmbito político, social e econômico do país, entre 1964 e 1971, com forte apoio empresarial paulista e carioca. Contou também com a participação de professores universitários, técnicos e especialistas, que afinados por ideais e propostas em conjunto com o novo governo, objetivaram equacionar os problemas brasileiros, como por exemplo, na reforma da política educacional.

Com efeito, era a função primordial do IPES o mapeamento e o controle do pensamento do povo brasileiro, influenciando e alterando comportamentos através da propaganda

institucional, na criação de factóides, criando condições à mudança de orientação da política nacional.

Arlindo Lopes Corrêa, que assumira em 1974, desenvolveu, como terceiro presidente da Fundação, uma política de diversificação, adotando uma perspectiva mais de assistência social, com preocupações relacionadas à saúde e ao trabalho, com os seguintes programas: Programa de Desenvolvimento de Atividades Comunitárias (PRODAC); Programa de Ação Cívico-Social (ACISO); Programa de Alfabetização Funcional (PAF); Programa de Educação Integrada (PEI); Programa Cultural; Programa de Profissionalização; Programa de Educação Comunitária para o Trabalho (PETRA); Programa de Educação Comunitária para a Saúde (PES); e os Balcões e Postos de Empregos. Além disso, Arlindo Lopes Corrêa assinou convênios com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), com a Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (FEFIERJ), além de ter criado a Mobralteca (caminhões com bibliotecas de 160 títulos, pinacotecas, televisão, material para artesanato etc.).

No pensamento de Corrêa, o MOBRAL, ao alcançar a taxa de redução em 11% – taxa internacional para a erradicação total – já demonstrava eficiência e extensão da luta contra o analfabetismo. No entanto, esse mesmo índice foi contestado pelo IBGE, e outros órgãos públicos que realizavam a ação comunitária, por exemplo, LBA e o BNH, que passaram a pressionar contra os programas e objetivos do MOBRAL.

Arlindo Lopes Corrêa foi exonerado em 31 de março de 1981, pelo então Presidente João Baptista Figueiredo. Em seu lugar foi nomeado o engenheiro Cláudio Augusto Joaquim Moreira. Posteriormente, o Ministro da Educação, Rubem Ludwig, subordinou o MOBRAL à Secretaria de 1º e 2º graus, passando o organismo a incluir programas de ensino básico, priorizando o pré-escolar, conjuntamente com a educação de adultos.

Nessa nova fase, a Fundação pôs em prática os cursos “suplementar” e “complementar”, atendendo áreas não atingidas por instituições federais, estaduais ou particulares. As primeiras metas do Presidente Cláudio Moreira, em 1982, foram:

- a) atender, no programa pré-escolar, a 400 mil crianças de 4 a 6 anos. Cerca de 140 mil já estão contempladas pelos convênios realizados em novembro de 1981 com os órgãos dos sistemas tradicionais de ensino;
- b) no programa supletivo, cerca de 1 milhão e 700 mil adolescentes e adultos serão atendidos nas áreas de alfabetização, educação integrada, autodidatismo e profissionalização (Revista Manchete, nº 1.577, 10/07/1982. ‘Ação comunitária é a grande meta do MOBRAL’). (NISKIER, 1989: 371)

O MOBREAL ganhou, ainda em 1982, o Prêmio Internacional Iraque de Alfabetização, oferecido aos países da UNESCO, por ter apresentado o audiovisual “Serra João do Vale”, produzido pela coordenação do MOBREAL (Rio Grande do Norte). Em 1983, o MOBREAL voltou a ser premiado pela Associação Internacional para a Leitura, Menção Honrosa também da UNESCO, em função do trabalho desenvolvido pela coordenação do município Barreirinho, em Delfim Moreira, Minas Gerais.

A questão da escolarização básica de jovens e adultos seria motivo de preocupação por parte do aparelho ideológico do Estado, isso por ser um dos canais mais relevantes e de intermediação entre a população e a sociedade. Havia interesses tanto da política internacional quanto da política nacional desenvolvimentista na seguinte contradição estabelecida: entre a proposta hegemônica do modelo de uma grande nação, como os militares e civis se propuseram a construir, e da difícil conciliação da manutenção dos baixos índices de escolarização dessa mesma população, em sua maioria analfabeta.

Em síntese, na década de 70, o MOBREAL priorizava, enquanto movimento de alfabetização, atingir todo o território nacional, enquanto diversificava sua atenção em termos de propaganda. Por outro aspecto, em 1985, já declinante o próprio regime autoritário, o MOBREAL foi substituído pela Fundação EDUCAR, agora dentro das competências do MEC e com finalidades específicas de alfabetização. Essa última Fundação não executava diretamente os programas, mas atuava através do apoio financeiro e técnico em ações de outros níveis de governo, de organizações não-governamentais e de empresas. Ela foi extinta em 1990, no início do governo Collor, quando já vigia uma nova concepção da EJA – Educação de Jovens e Adultos –, a partir da Constituição de 1988, a qual retratava uma história da educação de jovens e adultos, no chamado período de redemocratização.

Era a retomada do Governo nacional pelos civis em 1985, na tentativa de representar um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras, período ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais. Foi um momento histórico em que antigos e novos movimentos sociais da sociedade civil, que haviam emergido e se desenvolvido ao final dos anos 70, voltassem a ocupar espaços crescentes no cenário público brasileiro. Entretanto, esse período de redemocratização da educação de jovens e adultos foi marcado pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população

jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro.

## **CAPÍTULO 3: O MOBREAL NO BRASIL E EM SOROCABA**

### **3.1 O MOBREAL no Brasil**

O período que vai da década de 30 a 60 (ROMANELLI, 2001: 193), faz parecer que as relações entre economia e política se caracterizam por uma certa estabilidade em face do modelo político populista de Vargas e o modelo expansionista da indústria. Esta se utilizou do Estado como papel importante desse modelo de expansão e na implantação de condições mínimas de infra-estrutura e indústria básica. Foi neste sentido que o empresariado suportou o populismo ideológico de Vargas, apesar de ficar evidente o limite de apoio da mesma classe empresarial e das Forças Armadas à política de governo getuliano.

Em sua época, eleito pela coligação PSD-PTB, com o apoio dos comunistas o governo Kubitschek (BANDEIRA, 2001: 42) orientou-se por um programa de desenvolvimento chamado de Plano de Metas que, através da Instrução 113, da SUMOC, prejudicou o crescimento da indústria de bens de produção, cuja relevância possibilitaria ao país substituir as importações em um setor vital para a reprodução capitalista, provocando e facilitando o controle acionário das empresas nacionais para as multinacionais estrangeiras. Em outras palavras, incentivou o fenômeno da desnacionalização industrial, incorporando de maneira radical a abertura do capital

transnacional, possibilitando a interferência de dirigentes norte-americanos e aliados, que sobrepujaram, gradativamente, a burguesia tradicional brasileira, influenciando cada vez mais as decisões do Estado, à medida que a política econômica sucumbia sob a égide e a intervenção da política econômica internacional.

A herança do modelo econômico e político deixado por esses dois últimos governos, respectivamente Vargas e Kubitschek, abriu espaço para uma reorientação dos movimentos popular e pró-esquerda, justamente em contraposição à política econômica internacional que subjugava o país no início da década de 60. Assim, a sociedade brasileira enfrentou o desafio – com o qual ainda hoje nos deparamos (TOLEDO, 1997: 47) – de lutar e mitigar, principalmente no campo de hegemonia política, as desigualdades econômicas e sociais que permaneciam pendentes e enraizadas nas instituições democráticas.

Desde o momento da vitória do governo Goulart, em 1961, a nação enfrentou obstáculos internos de um Congresso mutilado e enfraquecido, originado pela renúncia de Jânio Quadros, o que acarretou a penetração da força política conservadora que aproveitou a oportunidade para dar o golpe da emenda parlamentarista, cujo hibridismo sacramentou o impasse constitucional. Ou seja, impossibilitou Jango, como era popularmente conhecido João Goulart, e o Conselho de Ministros, aprovado pelo Congresso, de transitarem de maneira mais eficaz e resolver as questões urgentes no seu governo, por exemplo, o combate contra a crescente inflação.

Em relação à política externa, Goulart, a princípio, resistiu à truculência do imperialismo dos EUA, mas a crise internacional entre os dois países acentuou-se a partir da Conferência de Punta del Este, em 1962 (BANDEIRA, 2001: 69), e com voto de San Tiago Dantas em defender a idéia de neutralização de Cuba. O governo americano recorreu a todos os expedientes de ameaça, corrupção e chantagem, a fim de impor suas pretensões políticas na América Latina, especificamente direcionada ao Brasil. Somado a esse fato, a industrialização, apesar de moldada pelas corporações internacionais, provocou – em parte por pressões da consciência nacionalista que se fortalecia no Brasil –, uma situação de antagonismo em relação aos EUA.

Essa tendência apresentava caráter explosivo tanto mais as classes dominantes se internacionalizavam, associando-se aos interesses estrangeiros ou substituídos pelo corpo de gerentes norte-americanos e de outras origens, e a bandeira das aspirações nacionalista se confundia com a das reivindicações sociais, nas mãos dos trabalhadores e da pequena-burguesia, segmentos nacionais da sociedade brasileira. A luta de classes radicalizava assim a contradição entre as necessidades nacionais e os interesses estrangeiros, entrançando-se com ela, e se estendia ao campo, no assédio ao governo. (BANDEIRA, 2001: 73)

Celso Furtado, em 1973, nos forneceu o modelo brasileiro em dois momentos: um que se inicia na fase de 1964 e é definido como período de “recuperação econômica”, e outro que se define como uma fase de retomada da expansão do desenvolvimento do setor industrial no período de 1967/68, época da criação do MOBRAL. O modelo é caracterizado como concentrador de renda, que segue o caminho das sociedades periféricas que se industrializam a partir de um processo de modernização introduzida nos padrões de consumo de uma camada restrita da população. Essa estratégia, adotada entre outras medidas nacionais, causaria o arrocho salarial das classes trabalhadoras, o aumento do poder aquisitivo das camadas altas, e a imposição das novas funções do Estado, ou seja, alijou os próprios movimentos populares da esfera das decisões políticas do país.

É nesse sentido que os rumos da retomada das mudanças ocorridas no setor interno nacional, tanto econômico quanto político, assumiram vital relevância no processo de reorientação de desenvolvimento, desde 1964, constituído pela superação das democracias populistas e nacionalistas e afirmada por um fortalecimento do empresariado industrial com propostas voltadas ao capitalismo transnacional.

Segundo Romanelli, (2001: 196-199) o sistema educacional foi marcado por duas etapas nitidamente definidas em sua evolução, a partir de 1964, em que o primeiro momento corresponde àquele em que se implantou o regime da ditadura e se traçou a política voltada para a recuperação econômica. Nessa fase, constatou-se uma aceleração de crescimento da demanda social de educação, o que agravou a crise do sistema educacional, crise que já vinha acontecendo anteriormente. Essa crise educacional acabou de servir como justificativa para o chamado período dos acordos MEC-USAID: assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a Agency for International Development (AID), isto é, para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência (USA) à organização do sistema educacional do Brasil;

O segundo momento teve início com as medidas práticas, em curto prazo, apresentadas pelo Governo para enfrentar a crise do modelo político educacional. Posteriormente, o regime autoritário incorporou a necessidade de adequar, em definitivo, as medidas do sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico, que então, se intensificava no Brasil.

Assim, na seguinte descrição:

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmadas doze acordos MEC-USAID, o que comprometeu a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos.



A ótica dos acordos MEC-USAID era a mesma vociferada em tom “científico” pelo ministro do Planejamento do governo Castelo Branco, em 1968, no fórum do IPES. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990: 169)

Por símile, as questões pertinentes à política educacional também podem ser articuladas, de acordo com duas fases distintas no que diz respeito à função do Congresso Nacional na legislação do ensino:

- 1) A primeira fase corresponde à gênese da Lei 4.024/61 (L. D. B.), quando a função desempenhada foi de ‘deformação’, desfigurando o projeto original<sup>14</sup>;
- 2) A segunda fase é marcada pela gênese das Leis 5.540/68 e 5.692/71 com a função de ‘preservação’ garantindo e aperfeiçoando a orientação impressa ao projeto original. (SAVIANI, 2002: 172-173)

Portanto, as duas fases correspondem, respectivamente, aos períodos pré e pós 1964: a primeira se mostrou no quadro da “democracia restrita”, ou seja, circunscrita às elites, mas possibilitando uma crescente participação civil no processo político; a segunda fase se desenrolou no quadro da “democracia excludente”, quando amplos setores da sociedade civil foram excluídos do processo político, caracterizando uma hipertrofia da sociedade política em detrimento da sociedade civil. Em outras palavras, a sociedade política sufocou a sociedade civil no âmbito da organização do Estado.

Em se tratando dessa “ajuda” internacional realizada por agências internacionais para a educação brasileira – sob a influência no processo de expansão do capitalismo internacional –, destacamos a forte presença da Organização das Nações Unidas (ONU) que vem se exercitando nas redefinições e rumos das estratégias dos países subdesenvolvidos.

Aqui, a conceituação do que pode ser interpretado como um país de Terceiro Mundo eufemismo empregado para país subdesenvolvido, conceito este utilizado pela ONU – referimos o fato entre a articulação ideológica e a política desse órgão de acesso internacional e o MOBRAL. Esse conceito existe, segundo estratégia de evolução inserida na teoria do desenvolvimento em referência dos países aclamados “avançados” e que fazem parte do grupo de elite da política internacional do bloco de 1º Mundo.

---

<sup>14</sup> “A conclusão a que se chegou indica claramente que, em relação à Lei 4.024/61 a função desempenhada pelo Congresso Nacional foi de deformação da coerência do projeto original elaborado por uma comissão de educadores designada pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani. Já em relação às Leis 5.540/68 e 5.692/71, a função desempenhada foi a de preservação da coerência dos projetos originais. Este caso é eloqüentemente ilustrado através das 362 emendas apresentadas quando da discussão do projeto que resultou na Lei 5.692/71.” (SAVIANI, 2002: 172)

Na comparação, os países subdesenvolvidos são aqueles que estão numa etapa anterior, “em atraso”, ao desenvolvimento econômico, político, social em relação aos países desenvolvidos. A partir dessa categoria, as prováveis “causas” encontradas são explicadas e giram em torno da transição natural, dentro da hierarquia conquistada dos países capitalistas, a partir do subdesenvolvimento de uma sociedade atrasada, para um período de desenvolvimento típico de uma sociedade moderna.

A análise desse tipo de argumento é a de uma suposta supremacia tecnológica, aliada à crença cultural dos países que se consideram mais aptos e preparados para vencer o atraso na corrida de desenvolvimento econômico-social. De acordo com esse princípio, o problema “subdesenvolvimento” deve ser tratado como possibilidade de um melhor ajustamento técnico associado a um planejamento econômico eficaz. Com efeito, surge a necessidade de priorização de planos estratégicos, de metas e investimentos associados às teorias de desenvolvimento pelos países líderes da política do capitalismo internacional em relação às nações periféricas. Neste caso, o problema investimento direciona-se para a educação como fator primordial na produção de recursos humanos adequados para o planejamento econômico desejado.

Foi nesse contexto, que a UNESCO (órgão oficial da ONU para a Educação e Cultura) se comprometeu após 1945, e que Beisiegel (1997: 80) comenta:

Os objetivos da UNESCO eram realmente mais ambiciosos. Na atmosfera ideológica peculiar dos primeiros tempos do pós-guerra, os imperativos então prevalentes, de paz e de justiça social, encontravam seus corolários educacionais no apelo à difusão de conhecimentos e atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das regiões ‘atrasadas’ e ao desenvolvimento de maior compreensão entre os povos de culturas diversas. Essa ‘educação fundamental’, voltada a constituir-se em um fundo comum integrador de toda a humanidade, por isso mesmo implicava conteúdos amplos e flexíveis, de realização variável segundo as características peculiares dos diferentes agrupamentos.

Por sua vez, a atuação da AID implantada nessa concepção das relações de produção do capitalismo internacional, buscou retratar a expansão e a doutrinação de seus valores e idéias apropriadas de poder. Sem examinarmos a lista de atuação, por exemplo, verificadas nas reformas universitárias, o que fugiria ao nosso tema, assim indicamos nas palavras de Romanelli (2001: 211):

1) a constatação do analfabetismo e da seletividade crescente do ensino como decorrência da explosão demográfica;

2) a ausência, nos programas de investimentos externos em países como o Brasil, de inclusão de investimentos em formação de recursos humanos.

Portanto, levando-se em conta que a teoria do capital humano é uma esfera particular da teoria do desenvolvimento, de acordo com Frigotto (2000: 41):

A disseminação da “teoria” do capital humano, como panacéia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital.

O Mobral nasceu dentro desse contexto de propostas ideológicas e políticas à erradicação do analfabetismo, tanto no plano nacional quanto no plano internacional, condicionada pela teoria do capital humano, sob a interferência da UNESCO. A exaustiva análise de John Cairns, ex-diretor da Divisão de Educação de Adultos da UNESCO, observou a realização do MOBREAL, na seguinte descrição: “Por experiência própria e pelo que observei no Brasil, eu o considero como o mais notável de todos os programas de larga escala no Terceiro Mundo.” (FARIA, [s.d.], [s.p.]

### **3.2 Confronto entre a Sociedade Civil e a Sociedade Política**

A derrota do então Presidente João Goulart (1961-64) e o golpe necessário à articulação e consolidação do poder de um regime autoritário contaram com a participação de civis, mas sob a égide do Estado Militar<sup>15</sup>. Esse controle militar sobre o Estado implicou uma forma de dispositivo de dominação no país e, por consequência, de realização prática na vida econômica, social e política (GERMANO, 1994: 19). Assim, a relação entre o Estado Militar e a política educacional passou a ser fundamental para melhor compreensão da história brasileira, enquanto expressão de uma fase do capitalismo, sobretudo dos interesses concernentes dos conglomerados transnacionais e de grupos econômicos nacionais, que contavam com o apoio dos tecnocratas.

---

<sup>15</sup> Contexto em que o MOBREAL atua, no governo dos respectivos Generais: Marechal Arthur da Costa e Silva (1967/1969); Emílio Garrastazu Médici (1969/1974); Ernesto Geisel (1974/1979); e finalmente João Baptista Figueiredo (1979/1985) (CP-DOC).

Mas falar em tecnocratas, segundo Gadotti (1983: 153), é distinguir a origem do termo em duas tendências. A primeira diz respeito à formação dos altos funcionários ou tecnocratas e tem procedência num contexto econômico com base técnica e científica altamente desenvolvida. Em outra concepção, o Brasil tem na tecnocracia o desenvolvimento da expressão de violência política e cultural da ditadura.

De acordo com Saviani (2002: 216), o que caracteriza a crise do contexto econômico após o golpe de 64, é a aliança entre a tecnoburocracia militar/civil representada pelo Governo e o empresariado industrial. Este pacto foi traduzido na repressão política que objetivava controlar e garantir a ordem social, por conseguinte, a administração empresarial pôde gerenciar as decisões básicas do modelo econômico de desenvolvimento brasileiro. Ambos trabalhavam para garantir o processo de acumulação do capital. Gradativamente, com o decorrer dos primeiros anos do governo, essa crise acontecerá no conflito de interesses entre o Estado Militar – que passou a intervir diretamente no controle do processo econômico – e a classe empresarial, que se encontrava insatisfeita pela perda de poder da planificação econômica do país.

É nesse quadro que a burguesia industrial pressionava uma maior participação política, isto é, do resgate de controle do processo de modelo econômico. Em resumo: “Enquanto a concepção tecnoburocrática manifesta-se predominantemente pelos canais da **sociedade política**, a concepção dialética da educação expressa-se eminentemente pelos canais da organização popular, pela **sociedade civil**.” (GADOTTI, 1983: 159)

Por sua vez, o Estado moderno na concepção de Gramsci tornou-se um instrumento privilegiado em sua configuração dialética entre sociedade civil e sociedade política (SEMERARO, 1999: 74), ou seja, o ponto de partida para uma análise do que se configura o Estado, nos anos do regime militar. Assim, para Gramsci o fenômeno estatal implica esses dois fatores articulados e conjuntos, isto é: a sociedade civil caracterizada pela busca das classes em exercer a hegemonia e direção com outros grupos e a sociedade política mantenedora dos dispositivos de dominação e coerção.

Gramsci elabora, em seu novo conceito de Estado, não apenas a conquista da sociedade política (Estado) mas, principalmente, a construção ativa do exercício de consciência coletiva de uma classe por meio da direção e consenso. Em outros termos, é preciso ter uma visão unitária e hegemônica de classe operária, enquanto resposta de superação no embate da proposta de visão de mundo da classe dominante. Assim sendo, o conceito de hegemonia dos intelectuais orgânicos

na busca de argumentos para a ampliação das massas, envolve não apenas a direção política, mas também a direção cultural e ideológica. Em síntese:

Para Gramsci, a sociedade civil não está orientada em função do Estado nem se reduz ao mundo infernal das relações econômicas burguesas, mas é principalmente o extenso e complexo espaço da moderna sociedade onde se travam os enfrentamentos ideológicos, políticos e culturais que definem a hegemonia dum grupo dirigente sobre toda a sociedade. (SEMERARO, 1999: 131)

Assim, a função hegemônica em pleno regime militar, seria contemporizarmos a atuação das classes dominantes, que preferiram a responsabilidade de direção política ao Estado – por meio dos militares e tecnoburocratas –, justamente quando se eximiram da função de ajudar na ampliação cultural, social e política das camadas populares. Nesse contexto, o modelo gramsciano talvez mais próximo para dar uma interpretação em face do Estado brasileiro (COUTINHO; NOGUEIRA, 1988: 112-113), é aquele a partir do conceito de “*revolução passiva*” oriunda da formação do Estado burguês moderno italiano (episódios do *Risorgimento*), além da definição e passagem do capitalismo italiano para sua fase monopolista, e o fascismo como exemplo de “*revolução passiva*”.

No caso específico verificado na realidade brasileira, o fortalecimento e a intervenção do Estado na forma de ruptura política em relação aos movimentos de educação e cultura popular, foram demonstrações de violenta repressão social. Nessa concepção, a relação existente no conceito de “*revolução passiva*” está no processo de desequilíbrio acarretado pela supremacia dos aparelhos militares e burocráticos de dominação e de coerção exercidas pelo Estado, enquanto chamada de sociedade política, em face de desarticulação e minimização da função proposta pela sociedade civil, isto é, a conquista hegemônica representada pelos aparelhos culturais e político-econômicos.

Portanto, a função de hegemonia que seria para benefício e elevação cada vez maior da cultura da massa, assumira, por outro lado, a forma hegemônica de controle e repressão política ideológica.

Podemos dizer, de uma certa forma, que onde a *sociedade civil* é fraca, cabe à sociedade política a emulação necessária para que o Estado venha a ter uma sociedade civil organizada. A ditadura militar fez o inverso, sufocou as organizações da sociedade civil e chamou para o seu controle direto os aparelhos privados de hegemonia (jornais, escolas, sindicatos, partidos etc). Assim é que o próprio governo, por lei, instituiu

anualmente Conferências Nacionais de Educação, convocados pelo MEC e freqüentadas por dirigentes do ensino previamente escolhidos. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990: 168)

Além disso, o uso das estratégias pertinentes à “revolução passiva” pelas classes dominantes, no caso do governo autoritário brasileiro, foi a forma que o Estado encontrou para deslocar e controlar o centro político para o terreno da sociedade civil. Atuava conjuntamente as propostas de um “novo discurso” das elites dominantes vinculadas ao “processo de modernização” (SEMERARO, 1999: 80-81), mas que, na verdade, serviam como obstáculos aos movimentos de conteúdo popular, os quais reivindicavam sobre as questões sociais mais urgentes, numa disputa acirrada do consenso da sociedade civil.

A concepção de política concebida por Gramsci (1978<sup>a</sup>) é no sentido da visão de mundo do autor em compreender a relevância da construção e na distinção entre a hegemonia das classes dominantes e a hegemonia das classes trabalhadoras. Os instrumentos de poder utilizados pela hegemonia burguesa – nas diversas formas de manipulação e controle da sociedade – procuram objetivar e ocultar no contexto das relações sociais a produção da desigualdade de classes, sob a máscara do crescimento econômico.

Em síntese, a “revolução passiva”:

Por um lado, gradualmente e “pelo alto”, a grande propriedade latifundiária transformou-se em empresa capitalista agrária e, por outro, com a internalização do mercado interno, a participação do capital estrangeiro contribuiu para reforçar a conversão do Brasil em país industrial moderno, com uma alta taxa de urbanização e uma completa estrutura social. Ambos os processos foram incrementados pela ação do Estado: ao invés de ser o resultado de movimentos populares, ou seja, de um processo dirigido por uma burguesia revolucionária que arrastasse consigo as massas camponesas e os trabalhadores urbanos, a transformação capitalista teve lugar graças ao acordo entre as frações das classes economicamente dominantes, à exclusão das forças populares e à utilização permanente dos aparelhos repressivos e de intervenção econômica do Estado. (COUTINHO; NOGUEIRA, 1988: 166)

Em outras palavras, era uma sociedade autoritária que queria ser reconhecida “pelo alto” e, para isso, se beneficiou de mecanismos e dispositivos de controle social de caráter instrumental de um Estado Militar.

A dimensão do que ocorre no Estado intervencionista (FRIGOTTO, 2001: 100-124) pode ser compreendida à medida que substitui a roupagem no modo de produção capitalista, isto é, o Estado Liberal. Este é mais voltado ao modelo de liberalismo econômico e de aparente “neutralidade” nas questões das leis do mercado, vivendo de uma postura institucional que paira

acima dos interesses das classes, principalmente quando se coloca diante dos interesses intercapitalistas.

No entanto, o próprio movimento de acumulação, concentração e centralização do capital têm a tarefa de demonstrar o que está envolvido no discurso de “livre mercado” em se tratando da marcha histórica das relações intercapitalistas. Assim, o chamado Estado Liberal “neutro” nas questões do mercado teve sobrevida até o momento da crise do capital verificada na Depressão de 1929<sup>16</sup>, marco histórico e definitivo que possibilitou a nova roupagem de um Estado intervencionista nas leis do mercado, fundamentalmente, após a II Guerra Mundial.

Surgiu, então, na década de 50, o modelo de intervencionismo dos EUA, o *New Deal*, sob o exercício do Governo Truman e a proposta do Programa de Cooperação Técnica aos países considerados aliados.

Foi a partir do colapso da bolsa de Nova York, em 1929, (TOLEDO, 1997: 84) que houve uma fragilidade do sistema econômico dos países da América Latina e, por consequência, um significativo aumento da dependência da política internacional.

Com o passar dos anos, e no início dos anos 60, aproveitando-se dos conflitos políticos daqueles países, os EUA beneficiaram-se com o apoio as facções políticas que mais aproximavam aos seus interesses econômicos, promovendo assim os golpes de Estado e o fortalecimento dos regimes ditatoriais. Nesse aspecto, a existência e a concretização dos regimes militares repressores foram menos por motivo de uma disputa hegemônica da política nacional, e mais por pressão do fenômeno intervencionista da política internacional de caráter imperialista. Ou seja, haviam sido definidas as condições de política estratégia quanto ao planejamento de segurança do respectivo bloco ocidental, que por meio da Junta Interamericana da Defesa combatia as doutrinas suspeitas e inimigas dos seus interesses pró-capitalistas.

Na década de 60, sob o Governo Kennedy, que a questão desenvolvimento e modernização para os norte-americanos tornou-se condição *sine qua non* para a intervenção econômica, militar, política e educacional nos países da América Latina. Tal ação imperialista dos EUA foi incisiva no Tratado de Aliança para o Progresso, na Conferência de Punta del Este. Na época, o secretário de Estado, Dean Rusk (BANDEIRA, 2001: 70), chegou a questionar o ministro das Relações Exteriores, San Tiago Dantas, por este não entender o significado intervencionista da política internacional dos EUA.

---

<sup>16</sup> Foi a partir do colapso da bolsa de Nova York, em 1929, (TOLEDO, 1997: 84) que houve uma fragilidade do sistema econômico dos países da América Latina e, por consequência, um significativo aumento da dependência da política internacional.

O tipo de manipulação verificado no exercício de poder imperialista dos EUA aplicado, por exemplo, no Brasil, na Argentina, no Chile, Peru e outros países, demonstram as contradições entre o Departamento de Estado e o Pentágono, dentro da administração do Governo Kennedy. Enquanto o Departamento de Estado proclamava os valores e ideais democráticos, incentivando os regimes que respeitassem a moldura constitucional, por outro lado, o Pentágono favorecia os governos que representavam declaradamente o regime militar, por considerá-los os mais adequados à repressão de qualquer manifestação comunista e de tentativa de revolução social. O próprio Presidente Kennedy que considerava a democracia representativa um dos meios mais eficientes para o combate do comunismo e que, por este aspecto, condenava os golpes de Estado, posteriormente, demonstrou tolerância para com as ditaduras de extrema-direita.

Situação idêntica de intervenção da política internacional é descrita:

O banqueiro William H. Drapper, que visitou o Brasil em missão oficial, manteve durante as primeiras semanas de outubro daquele ano [1962] diversos contatos com elementos da comunidade empresarial norte-americana e, a refletir suas opiniões, sugeriu a Dean Rusk que os Estados Unidos adotassem a *linha dura*, recusando qualquer ajuda ao balanço de pagamentos do Brasil até que Goulart aplicasse um plano de estabilização monetária satisfatória para o FMI ou caísse do governo, trágico pela voragem da crise de suas contas externas. (TOLEDO, 1997: 92)

### 3.3 Limitações da Teoria do Capital Humano

Os economistas, desde os clássicos, constantemente se referem ao termo “capital humano” (PIRES, 2005: 73). Eles se dedicaram ao entendimento da relação entre a educação e a ascensão social do indivíduo, relacionando, assim, o aumento de produtividade com o processo de crescimento econômico de uma nação. Dessa forma, a educação torna-se um importante indicativo e exige cuidado dos governos na questão essencial dos gastos.

Pires (2005: 40-43), em sua análise histórica da economia, destacou, primeiramente, Adam Smith, economista clássico, em sua obra *A riqueza das nações*, (1776), que investiga a relevância da educação como força motriz de produção, elevação e aceitação às regras sociais preponderantes. Assim, o que está em evidência é a relação entre o enriquecimento individual e, por somatória, o enriquecimento das nações. Por sua vez, Alfred Marshall faz parte da escola neoclássica do pensamento econômico, para quem o Estado passaria a ajudar o indivíduo a dar o



primeiro passo rumo à sua educação. Defende o mínimo de acesso e preparo individual em termos educacionais, para assim participar e garantir a passagem ao progresso, à “condição civilizada”. Por sua vez, Milton Friedman, confirma a educação como aspecto positivo ao desenvolvimento econômico, limitando, porém, a educação básica como objeto exclusivo de financiamento público.

O que se deve ter em consideração, é a efetiva participação desses autores e economistas no processo investigativo do papel do Estado no financiamento da educação. Aparecem, então, vários argumentos que limitavam o Estado no financiamento educacional. Surgiu, a partir da década de 50, a proposta econômica da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2000: 41), mais precisamente quando assumiu um caráter político-ideológico, dentro do contexto das relações intercapitalistas. Sua influência é determinante no início da década de 60, nos EUA e, posteriormente, propagada na América Latina, como verdadeira panacéia para a solução das desigualdades sociais existentes entre países subdesenvolvidos e países desenvolvidos, cuja mediação se fez representar por organismos internacionais como BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID e UNICEF.

A teoria do capital humano é um recorte das teorias de desenvolvimento que foram criadas no contexto político da Guerra Fria, pós II Guerra Mundial, no confronto entre os dois blocos antagônicos, os EUA e a URSS, na liderança mundial. Assim, a ideologia desenvolvimentista despontou da necessidade de recomposição e afirmação dos EUA, como mecanismo articulador de hegemonia imperialista.

Essa teoria administra o receituário do economicismo que focaliza os componentes econômicos da educação. O seu mentor é o Prof. Theodore W. Schultz, da Universidade de Chicago, EUA (SCHULTZ, 1967: 13), que trabalha a sua pesquisa na área da educação, segundo a concepção de que a instrução, além de elevar as futuras rendas do estudante, especificamente, também possui os atributos de investimento, ou melhor, auto-investimento, quer como produtores, quer como consumidores, e de que a instrução é o maior investimento no capital humano. Além disso, o autor define de várias formas o capital humano, mas sempre procurando articulá-lo com os fatores de crescimento econômico, identificando os mecanismos promotores à sua ampliação e preocupando-se em relacionar a questão operacional de forma a quantificar os efeitos das despesas com a educação e o modelo de desenvolvimento econômico.

Mas como se deu a crença no fator econômico? Segundo Kosik (1976: 111) o princípio investigativo analítico-metafísico fragmentou vários aspectos do complexo social em categorias

particulares e isoladas. A economia, por exemplo, tornou-se uma força independente da atividade social humana, condicionada a adquirir por força de sua abstração e poder sobre o homem. Assim, a teoria dos fatores obteve comprovação nas pesquisas sociais, revelando valor retratado pelo modelo de investigação científica, ou seja, o exame sintético.

A questão em si mesma não é originada na insuficiência do próprio pensamento científico ou no seu processo de exame analítico, mas na decadência da atomização da sociedade capitalista. Nas palavras de Kosik (1976: 112):

Os fatores não são originariamente um produto do pensamento ou da investigação científica; são determinadas formas históricas de desenvolvimento, nas quais as criações da atividade social do homem adquirem autonomia e sob este aspecto se tornam fatores e se transferem à consciência crítica como forças *autônomas* independentes do homem e da sua atividade.

A distinção dos conceitos faz-se, primeiramente, a partir da teoria materialista que considera a estrutura econômica como unidade em conexão com todas as esferas da vida social. Por outro lado, a teoria dos fatores assegura que, em fator privilegiado, a economia, determina todos os outros fatores – como o Estado, o direito, a arte, a política, a moral etc.

Se levarmos em consideração a evolução histórica dos modos de produção, a concepção em que se baseia o fator econômico é restrita, enquanto campo de ação, numa sociedade capitalista dependente de desenvolvimento das forças produtivas, perpetuada a passar a maior parte do tempo à resolução dos problemas relativos à produção e à distribuição de bens materiais. Ou seja, o fator da economia é condicionado como valor quantitativo. Por outra concepção, a libertação do domínio exclusivo do fator econômico quantitativo significa a expressão prática da libertação social do primado da economia. Com efeito, continuará atuando as relações de produção sem fetichismo da economia, isto é, da práxis fetichizada ou do mundo do tráfico e da manipulação, possibilitando aos homens se ocuparem predominantemente de atividades não-produtivas, não-econômicas, mas conservando a estrutura como alicerce das mesmas relações sociais, conforme a seguinte interpretação: “[...] *apenas sobre o fundamento de uma determinada – no caso a comunista – estrutura econômica, se realizará a libertação dos homens do domínio do fator econômico.*” (KOSIK, 1976: 115)

O fator econômico viabiliza um outro conceito usado por Schultz (1967: 37), relacionando a necessidade de abranger a economia de *todos* os gastos anuais com a instrução: o fator total do custo da instrução. Esta é uma das conceituações operacionais do autor para

entender a questão entre investimento e gasto educacional e o aumento da produtividade de uma nação. Deduz-se que a instrução e o progresso no conhecimento constituem relevantes fontes de crescimento econômico.

Consideramos, aqui, uma limitação da teoria e, provavelmente, a maior encontrada na codificação e de visão reducionista como método de análise das tentativas de se mensurar, quantificar os dados educacionais associados ao modelo econômico de crescimento. De acordo com Frigotto (2001: 43-44), tal visão positivista é vulnerável na mensuração desses fenômenos, com seu determinismo teórico e nas regras de instrumentação de cálculo operacional, na aplicação da economia da educação.

É nesse quadro do contexto econômico que a teoria do capital humano vai postular-se como representante dos fatores explicativos ou operacionais do que seja crescimento, e da modernização. O Brasil confirma esse modelo teórico na execução do economista neoclássico Mário Henrique Simonsen, no final da década de 60 e início da de 70, que proclama a vitória do desenvolvimento econômico aliado ao alto investimento da educação, tendo sido o MOBRAL parte do seu legado no contexto do milagre econômico.

É emblemático o caso brasileiro, por se tratar da fase mais aguda da internacionalização da sua economia, voltada para um desenvolvimento amplamente concentrador associado ao movimento do capital internacional. Para Frigotto (2001: 128), a utilização da teoria do capital humano assume dois significados: a política educacional passa a ser evocada como um instrumento de modernização, sendo o analfabetismo obstáculo a ela, e a busca do equilíbrio econômico entre os países subdesenvolvidos e desenvolvidos, acontecendo mediante a modernização dos fatores de produção – especialmente na qualificação da mão-de-obra.

A teoria, em outros termos, beneficia-se da estratégia das teses de desenvolvimento no âmbito das relações imperialistas, que sustentam a idéia de que uma nação em crescimento econômico, mesmo sendo subdesenvolvida, pode alcançar o *status* de nação em desenvolvimento. Basta que siga a receita do jogo das relações e do movimento do grande capital internacional.

Os interesses do capital internacional são mascarados pela teoria do capital humano na justificativa econômica de que há oportunidades iguais na disputa do mercado internacional para todas as nações, dentro do contexto logístico da globalização da economia. Por conseguinte, atua simultaneamente ao processo de acumulação, concentração e centralização do capital, o plano de metas do Governo, após a segunda metade da década de 60, em defesa da “democratização”

educacional, veiculando, sob forma de propaganda, a equalização das oportunidades individuais, como mecanismo mais eficiente e gradual de distribuição de renda<sup>17</sup>.

Simonsen, em sua tentativa de associar o impacto da educação ao modelo de desenvolvimento econômico, sintetiza o pensamento governamental da época:

*A primeira* dessas medidas consiste em alargar o sistema educacional do país de modo a maximizar a democratização das oportunidades. As grandes diferenças de renda resultam menos da falta de mobilidade social do que das desigualdades do padrão educacional. A ampliação da rede de ensino fundamental gratuito, o aumento acelerado das vagas na universidade são fatores que proverão a médio prazo um reajuste entre oferta e procura no mercado de trabalho, contribuindo para uma diminuição do hiato das rendas individuais e para o desenvolvimento de uma sociedade equitativa do ponto de vista distributivo. (FRIGOTTO, 2001: 129)

Esse aspecto de caráter orgânico de acumulação, concentração e centralização do capital pode ser verificado na dissimulação da relação entre patrão e trabalhador. Assim, o conflito capital-trabalho caracteriza-se por um processo meritocrático (FRIGOTTO, 2001: 126), cujo sentido corresponde a uma suposta equalização – sob a categoria de capital – na qualidade de o trabalhador individual ser considerado um patrão potencial de si mesmo à medida que investe com educação ou treinamento específico, ao capital físico.

Na descrição de Schultz (1967: 13):

Mas, conforme já tive oportunidade de acentuar, os trabalhadores vêm-se tornando capitalistas, no sentido de que têm adquirido muito conhecimento e diversas habilidades que representam valor econômico. Nesta correlação, impõe-se, evidentemente, um conceito integrado de capital.

Em contraposição, a educação como representante principal do capital humano é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de fator trabalho, mas tratada apenas como qualquer outro investimento. Trata-se, portanto, de um planejamento economicista de visão reducionista, cujo propósito é servir como instrumento de racionalização produtiva dos investimentos de capital privado estrangeiro.

Esse reducionismo que atinge o processo educativo é demonstrado na produção de um conjunto de habilidades intelectuais, na transmissão de um determinado número de programas

---

<sup>17</sup> Conforme Frigotto (2001: 129): “O caráter gradual da distribuição é justificado pela necessidade de acumular e fazer face aos problemas das relações econômicas internacionais. Mascara-se, uma vez mais, o caráter de aliança dos grupos associados ao capital internacional, ou seja, mascara-se o caráter transnacional do capital.”

que visam a um volume de informações e conhecimentos os quais funcionam com normas e regras geradoras da capacidade de elaboração de trabalho e, conseqüentemente, de produtividade. Sob este aspecto, na descrição de Frigotto (2001: 41): “A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda.”

Nesse contexto, os assuntos da educação (PIRES, 2005: 61) são tratados com a mesma lógica de mercado em termos da relação custo-benefício. Os mecanismos que viabilizam o planejamento educacional passam a ser tratados tal qual a operacionalização que segue os mesmos princípios econômicos encontrados na base da concepção de investimentos e de consumo. Temos, então, que esse sistema operacional é regido no ponto de vista macroeconômico, que considera o investimento individual um dos determinantes para o aumento da produtividade e elemento de superação do subdesenvolvimento econômico nacional. Por outro aspecto, o ponto de vista microeconômico operacionaliza as mesmas diferenças individuais de produtividade e de renda, e conseqüentemente, de mobilidade social.

De acordo com Pires (2005), levando-se em conta o critério da contextualização de época, o conceito de capital humano passa a ser menos “macroeconômico”, para tornar-se algo mais “microeconômico”. De acordo com Schultz, apesar de o critério teórico inicial ter sido formulado a partir de uma lógica individualista microeconômica, da concepção de que o indivíduo que investe em conhecimento sob forma de instrução terá possibilidade de elevação do seu padrão salarial – apenas mais recentemente é que passou a ser explorada essa dimensão. Na descrição de Pires (2005: 79-80):

Aquilo para o que Schultz já alertava – o capital humano rende mais do que outras formas de capital – agora é apresentado como algo sem volta: o valor por excelência está na qualificação do trabalho e sem ele não há possibilidade de a empresa obter vantagem competitiva.

O contexto que se dá à economia capitalista, segundo Pires (2005: 47) é que torna possível a atuação da política educacional num quadro de regime democrático, conforme os mecanismos de mercado. O Estado, assim, atua em conjunto com esse tipo de regime, ou seja, sob a égide da democracia burguesa, cuja ideologia vai manifestar-se desde uma posição liberal-conservadora até uma posição social-democrata, de acordo com o papel político-ideológico do Governo nas suas condições sociais e de trabalho. Neste caso, a questão estatal está no ajuste das

necessidades da educação em uma política pública de caráter social, sendo o financiamento das despesas de acordo com os critérios que combinam desembolsos por conta do orçamento público ou por conta individual ou familiar.

A análise que se faz dessa condição econômica de política educacional tem a função específica de auxiliar a manutenção do caráter mercantil capitalista e democrático burguês das relações sociais, como um dos importantes elos entre as relações do governo e a sociedade, no processo de produção e distribuição de bens e serviços públicos. Assim sendo, nos deparamos com as limitações que atuam no contexto e nos fundamentos econômicos que são derivadas da teoria do capital humano, isto é, limitações em sua tentativa promocional e do discurso de desenvolvimento capitalista que objetiva a ascensão social dos indivíduos, através da melhoria de seu padrão de vida, via inserção de investimento qualificado, voltado para o mercado de trabalho.

Para Frigotto (2001), o desenho de toda a política educacional brasileira, após a segunda metade da década de 60, tem se aliado à teoria do capital humano, sendo sancionada por uma política econômica que, velozmente, se associa ao capital internacional, cuja crença é a mesma que promove a “democratização” e a “equalização de oportunidades” do acesso à escola. Ou seja, essa política se traduz no investimento de conhecimento como progresso técnico e da busca de melhor qualificação. Produz-se, por sua vez, o caráter promocional da aquisição do modelo de capital humano que visa à escolarização como fator de ascensão de ensino, por consequência, de garantia a um trabalho mais bem remunerado.

Entretanto, na realidade brasileira verifica-se, depois de décadas, que a prática social – maior número de desempregados qualificados ou na condição de subempregados – não corresponde à realidade teórica econômica do modelo de desenvolvimento, apoiada pela teoria do capital humano. “A realidade, em suma, passa a demonstrar de forma cada vez mais clara que as ‘promessas’ prognosticadas da política econômica e educacional não se cumpriram.” (FRIGOTTO, 2001: 27-28)

O retrato que se produz de qualidade/desqualificada da escola é proporcional ao aumento da escolaridade de qualidade/desqualificada. Assim, os interesses convenientes da funcionalidade assumida pela burguesia nacional estão associados ao capital internacional.

Trata-se da ótica burguesa de interpretar a realidade, conforme Frigotto (2001: 60): se todos os indivíduos podem, basicamente, buscar acesso ao conhecimento, apesar das dificuldades financeiras das diferentes classes sociais, ainda assim, o fator investimento educacional é a opção urgente para que todos possam superar as mesmas dificuldades sociais. Portanto, o conceito

apregoado e historicamente construído, determinista, é que *todos* podem alcançar o sucesso na disputa hierárquica do mercado de trabalho, por méritos pessoais. Basta que, para isso, ocorra a motivação necessária para suportar as privações iniciais, ao longo do período escolar, cuja promessa final está em ocupar um dos cargos sonhados e desejados da classe dominante.

No entanto, a questão merecimento só é justificada, dentro dessa ótica reducionista de posição econômica, como concepção da classe dominante proprietária dos meios de produção. Logo, o modelo hierárquico de concorrência alcançado na sociedade capitalista é, conforme os critérios, estipulados pela burguesia.

A contradição que existe no mercado de trocas em que *todos* são livres e, portanto, concorrem no processo de venda e compra é concebida do próprio conceito de capital, que se reduz a um mero fator de produção. Em outras palavras, os produtos do trabalho humano são produzidos, não em função de seu valor de utilidade, mas em função da troca. O centro de análise deixa de ser o valor de trabalho humano, e a relação entre o trabalhador e o capitalista, mas passa a constituir-se numa relação de agentes de produção igualmente livres.

Por analogia, o ponto de vista da política educacional é também reduzido à lógica do mercado. O ato educativo – que é definido, *a priori*, como uma prática eminentemente política, social, filosófica e ética – passa a ser reduzido a uma função de produção, sendo caracterizado pelos critérios da contribuição do capital humano. Em síntese:

A desarticulação da concepção burguesa veiculada pela teoria do capital humano implica sair da visão de superficialidade e de pseudoconcreticidade que a mesma instaura na análise dos vínculos entre economia e educação, educação e trabalho, e voltar o foco de análise nas relações sociais de produção específicas à sociedade do capital. Implica o abandono da análise das relações de troca e a volta à análise das relações que se estabelecem entre as classes sociais nas relações de produção de existência. (FRIGOTTO, 2001: 67)

O ponto do foco de raciocínio dos economistas, segundo Pires (2005: 60), encontrado na circunstância do desenvolvimento da economia da educação, especificamente em Theodore Schultz, está na colocação inicial de que a educação pode ser consumida e em verificar qual o limite de investimento, de forma a obter primazia sob o seu serviço ou produto, via lei da oferta e procura, deixando as regras do mercado e a iniciativa privada executando parte dos gastos. Assim, a política educacional passa a estar mais sob controle da lógica produtividade, lógica da competitividade e dos preços.

Essa lógica do mercado que condiciona o educacional perpetua o comportamento de consumo tanto individual quanto coletivo ou governamental, no sentido de obter o máximo de conhecimento com o mínimo de esforço, tal qual a lógica de consumo para qualquer produto de mercado.

O sentido que está por trás da utilidade do comportamento do homem econômico racional parte de sua importância para que o sistema funcione (KOSIK, 1976: 94). As condições psicológicas do homem devem ser criadas pelo sistema, a fim de que o próprio sistema possa funcionar.

Esse tipo de homem racional é, pois, o produto do sistema capitalista. O importante para a economia burguesa é formar, condicionar, e adaptar um tipo de homem, o *homo economicus*, que possa desempenhar e maximizar o funcionamento do sistema econômico, excluindo todas as características ou particularidades psíquicas que impeçam a sua devida execução como autêntico mecanismo produtor. Assim sendo, as duas características básicas que definem o homem no sistema capitalista são a racionalidade do comportamento e o egoísmo.

A economia é a esfera que quantifica e regulariza as funções do “homem econômico”. O homem só existe e se realiza na medida em que desempenha o seu papel social de consumidor no sistema, e enquanto serve ao bom funcionamento desse mesmo sistema. Torna-se, assim, uma abstração da economia, enquanto atividade produtiva, promovendo ao homem determinadas qualidades e prescindindo de outras para o pleno funcionamento do sistema.

Esse tipo de análise da economia burguesa, historicamente determinada, consagra as leis do mercado que alcança o seu desenvolvimento econômico máximo sob o capitalismo, o qual arrasta a condição humana a um mecanismo objetivo que reduz e produz a abstratividade do “homem econômico”.

Em síntese, o aparecimento do conceito de capital humano ocorreu num processo de política econômica expansionista e de uma ação governamental aliada a um Estado intervencionista, associados aos argumentos dos economistas/tecnocratas que argumentavam pró-teorias desenvolvimentistas. Esses, por sua vez, eram apoiados pelos organismos internacionais dessa “nova ordem”, como por exemplo, a UNESCO, que serve como “orientadora” e modelo educacional – no contexto de política educacional nitidamente relacionado ao modelo econômico desenvolvimentista – a ser seguida e idealizada no combate de erradicação do analfabetismo, proposta da fundação MOBREAL, no país.



### 3.4 Limitações da Proposta e Propaganda do MOBREAL

O MOBREAL surgiu a partir da Lei N° 5.379. Em sua redação, há dois conceitos que aparecem logo no início do texto: a alfabetização funcional e a educação continuada. O primeiro, pretende transformar a noção de funcionalidade da alfabetização em um momento de um processo educativo mais amplo, global, isto é, servindo de instrumento para a formação de seres críticos, criativos, e participativos, capazes de empreender ações no sentido de concretizar transformações pessoais e sociais. O outro se caracteriza pelo cumprimento de etapas educativo-metodológicas utilizadas pelo programa, ou seja, a plena capacidade de ler, escrever e contar. Assim, os dois conceitos se integram num único aspecto, em que o aluno considerado alfabetizado recebia uma espécie de promoção, passando para uma fase em que teria continuidade e progressividade das condições educativas (CORRÊA, 1979: 177-178). Segundo a lei:

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

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

Em 1970, Ano Internacional da Educação, a UNESCO, segundo Gadotti (2002: 278), criou uma Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação. O seu estudo está direcionado para solucionar os problemas educacionais da maior parte dos países, e desempenhar estratégias específicas, em destaque, o princípio da educação permanente como fundamento da educação do futuro.

Citaremos apenas três dos seus 21 princípios, no comentário de Gadotti (2002: 278):

1) A educação permanente deve ser a pedra angular da política educacional nos próximos anos, tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em desenvolvimento, para que todo indivíduo tenha oportunidade de aprender durante toda a sua vida.

2) A educação deve ser prolongada durante toda a vida, não se limitando apenas aos muros da escola. Deve haver uma reestruturação global do ensino. A educação deve adquirir dimensões de um movimento popular.

13) A alfabetização deve deixar de ser um momento e um elemento da educação de adultos; pelo contrário, deve articular-se com a realidade socioeconômica do país.

A idéia de uma educação prolongada, continuada, “progressiva” era a base do programa educativo da Revolução de 1789, na França (GADOTTI, 1984: 58-62). Por sua vez, em 1919, o Ministério da Reconstrução britânico referia-se a uma educação que deveria responder às necessidades durante toda a vida. Em 1938, Gaston Bachelard, na França, insistia numa educação continuada no decorrer da vida inteira. Depois da II Guerra Mundial, o novo Ministério da Educação britânico, publicou artigos que reproduziram largamente a idéia da “educação para a vida”.

Em 1955, a Liga Francesa de Ensino elaborou um Projeto de reforma de ensino. Pierre Arents, seu redator, empregava, pela primeira vez, a expressão “Educação Permanente”, à qual atribuía a missão de assegurar, depois da escola, a manutenção da instrução e da educação ali recebidas. Em 1960, Gaston Berger lançou as bases de uma filosofia de Educação Permanente. Durante uma palestra na Reunião Técnica dos Cimentos Lafarge, em 13 de maio, considerou-a uma necessidade dos novos tempos, uma exigência técnica. Aqui, aparece o processo de aprendizagem continuada, simultâneo à reafirmação entre a ciência e técnica, para ascender plenamente à humanidade.

Em 1970, o Centro de Pesquisa em Educação Permanente visava desenvolver e operacionalizar a idéia de educação permanente como política educacional, esboço do Projeto da “Cidade Educativa”, apresentada pela UNESCO. Esse Projeto faz parte da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, que objetiva propagar os sonhos dos países em processo de desenvolvimento. No Brasil, por exemplo, a idéia de seguir este “modelo” educacional, leva a contradição ao seu sistema de educação: não consegue atender o mínimo da educação fundamental, e arrisca-se em resultados duvidosos por tratar-se de uma elaboração que não atende às nossas reais necessidades, mas ao planejamento dos países considerados altamente desenvolvidos.

Confirma-se, em síntese, que a evolução histórica do que seja Educação Permanente, passa por três momentos:

Primeiro, nada mais era do que um termo novo aplicado à *educação de adultos*, principalmente no que se referia à formação profissional continuada. Depois passou por uma *fase utópica*, integrando toda e qualquer ação educativa e visando uma transformação radical de todo o sistema educativo. Finalmente, nestes últimos anos, inicia-se a elaboração de *projetos* práticos para operacionalizar o conceito ou certos aspectos deste princípio global, a fim de se chegar a um *sistema de Educação Permanente*. (GADOTTI, 1984: 63)

Segundo o ponto de vista de Gadotti (2001<sup>a</sup>: 93) – que trabalhou com a Educação Permanente em sua tese de Doutorado –, podemos correlacionar o discurso ideológico ou o que está subentendido na política internacional proposta pela UNESCO com a educação continuada do MOBREAL.

Trata-se do ponto nevrálgico dissecado pelo autor, frente à impossibilidade de um projeto único educacional que sirva como base e adaptação a todos os sistemas políticos, independente do sistema social e econômico.

Desse modo, desempenha um discurso de “igualdade de oportunidades” independente de considerar a enorme diferença da realidade socioeconômica verificada entre os países subdesenvolvidos e os países altamente desenvolvidos. Assim, considera-se, *a priori* uma fala direcionada à educação num contexto generalizado, acima de qualquer questionamento da sua viabilidade ou não, cuja propaganda pretende a adaptação do indivíduo e transformação da sociedade, visando objetivar uma única organização e estruturação que corresponde à globalização educacional. Com efeito, a proposta de adaptação torna-se relevante entre o sistema tradicional de ensino e, no caso específico, a educação continuada de adultos.

Esse princípio de globalização considera que as instituições tradicionais de ensino, por exemplo, as escolas, as universidades, e os centros de formação são evidentemente necessários, mas dentro dessa contextualização global de educação<sup>18</sup>. Ou seja, a educação extra-escolar torna-se fator de interação no sistema da Educação Permanente com a participação empresarial, as organizações sociais e religiosas, os meios de comunicação de massa, os centros comunitários etc, que passam a servir como solução do problema da dicotomia entre educação formal e educação não-formal.

O Relatório E. Faure<sup>19</sup> corrobora esse fato, isto é, o de que a Educação Permanente está voltada para um sistema global, um sistema educacional centralizador, funcional e racional.

---

<sup>18</sup> Segundo Gadotti (1984: 70).

<sup>19</sup> Segundo Gadotti (1984: 66).

Foi elaborada a idéia de globalizar e unificar a educação no contexto do modo de produção capitalista, mais especificamente pela expressão: modo industrial de produção<sup>20</sup>. Dessa forma, os países desenvolvidos que conclamavam a Educação Permanente, via representação da UNESCO, tornaram-se os porta-vozes para os países que importavam esses modelos de “recursos humanos”, projetos e teorias. Seguiu-se, portanto, a lógica de que se deveria criar um sistema de educação que condicionasse o nível tecnológico dos países subdesenvolvidos a superarem o seu subdesenvolvimento.

É neste sentido que na descrição da coleção *MOBRAL informa*, s/l, Editora Bloch S/A, dezembro de 1974, no capítulo “Alfabetização um fenômeno político”:

É uma luta universal elevar os níveis educacionais para que todos, pelo maior acesso à informação, participem mais, não só da produção do desenvolvimento, como também de seus efeitos. A educação é um meio de tornar esse desenvolvimento mais veloz, levando milhões de seres humanos a uma vida melhor.

Com efeito, o MOBRAL exalta o que corresponde à linha de desenvolvimento econômico da época – especificamente no plano de execução da teoria do capital humano. Isto é, a lógica educacional comprova a lógica do mercado: quanto mais educação, maior o conhecimento, sendo, portanto, preciso que os indivíduos possam aumentar suas possibilidades, tendo em vista uma produção. O MOBRAL apenas participa dessa diretriz de modelo econômico de relações capitalistas efetivas de produção, cuja lógica é, simultaneamente, de acumulação, concentração e exclusão. Seu papel seria o de programar o maior número de mobralenses para as *supostas* expectativas de empregos.

Contudo, segundo Jannuzzi (1979: 57), torna-se um impasse essa forma de treinamento e programação educacional, pois o fato de ser alfabetizado para uma escolha profissional, não é garantia de entrada no restrito mercado de trabalho, uma vez que, apesar de o mobralense não entender a complexidade econômica com a qual se depara, é-lhe exigida a participação no grupo de bem-estar, para que seja incluído no processo de desenvolvimento do país.

Uma das formas de remediar essas e outras dificuldades que poderiam surgir no MOBRAL, seria a de elevar o programa de alfabetização funcional, sempre exaltado e apoiado

---

<sup>20</sup> De acordo com Gadotti (1984: 84): “Este idéia-força dá à Educação Permanente uma *dimensão mundial*: ela pretende responder globalmente às principais necessidades das sociedades atuais e aos ‘desafios’ afrontados pelo homem moderno, caracterizados particularmente pela *mudança* e pelo *modo industrial de produção* que invade todos os setores da vida moderna.”

pela força da propaganda, através dos meios de comunicação de massa, principalmente, na direção de Arlindo Lopes Corrêa, que passou a ser o Presidente da Fundação em 1974, após a gestão de Mário Henrique Simonsen. Essa foi, talvez, a maior preocupação de Corrêa: a mistificação do MOBREAL como movimento de sucesso que combate o analfabetismo, contando com o apoio de dados estatísticos, particularmente, relativo à redução do índice de analfabetismo. Eis o seu pensamento a respeito do que entendia sobre a educação permanente:

Há dias visitei Belo Horizonte. Não era esperado. Dirigi-me à Coordenação de Minas Gerais Sul e lá encontrei os funcionários reunidos, ouvindo uma palestra interessantíssima, feita por um dos técnicos da COEST, sobre a evolução da música no Brasil, suas implicações políticas, sociológicas etc. Todos participavam e ali, certamente, *se fazia educação permanente*, no sentido que procuramos difundir, nos termos da filosofia pedagógica a que se propõe o MOBREAL. (CORRÊA, 1976: 1)

Foi justamente em 1974, que Cunha e Góes (1985: 55-59) consideram o “primeiro sinal do fracasso retumbante do MOBREAL”, a partir das eleições legislativas daquele ano. Segundo o autor, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) derrotou a aliança entre o MOBREAL e a Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Esses, o MOBREAL e a ARENA, atuaram para que o regime autoritário militar e civil vencesse a disputa contra a oposição (MDB), e de qualquer movimento de amplo apoio popular em conjunto com a oposição. Isto não aconteceu, na medida em que os eleitores mobrealenses passaram a dar votos para o MDB, e não para a ARENA.

Cunha critica o MOBREAL enquanto proposta de política educacional para lidar com o analfabeto, pois, a Fundação MOBREAL proclamava a vitória do índice de redução ao analfabetismo, mas não conseguiu elaborar adequadamente a relação entre as elevadas taxas de evasão e os programas pedagógicos ineficientes aos mobrealenses. Além disso, deve-se levar em conta que, apesar de todo o apoio empresarial, a organização e a estrutura abrangente de planejamento do MOBREAL, em quase todo o território nacional, não foram suficientes e nem tão eficazes, se comparados com outros países latino-americanos que, na época, conseguiram expressivas reduções do número de analfabetos a níveis bem mais baixos, por exemplo, a Argentina, o Chile, e o Uruguai.

De acordo com o autor, a política econômica da ditadura de 1970, no Governo Emílio Garrastazu Médici (1969-74), foi buscar na educação uma justificativa para o mal-estar da sociedade, no caso específico, tratando o analfabetismo como uma mazela que devia ser curada através do papel milagroso da educação.

Entretanto, a questão era o quanto o sujeito se humilhava com o preconceito de ser analfabeto, somando ao fato de sua exclusão social no mercado de trabalho. No primeiro caso, isso foi devido à política discriminatória que considerava o analfabetismo um mal que devia ser erradicado; no outro, a incapacidade do analfabeto – incluindo *a priori* a sua própria má condição social – que enfrentava a dura prova de fogo da restrição do mercado de trabalho.

Mas a questão vai além disso. O mobralense criou uma expectativa, uma esperança de vida que estava associada ao MOBRAL. A população mais humilde contava com a ajuda do programa de alfabetização, porque foi condicionada para acreditar que sua simples participação resultaria em algo concreto, em termos de melhoria das suas condições sociais. Faltou apoio da classe dirigente no processo de elevação da visão das massas, das classes mais subalternas que faziam parte do grande contingente dos analfabetos. A função dos intelectuais orgânicos de ocuparem, significativamente, espaços sociais, políticos e educacionais foi deixada, praticamente, à margem no processo de condução dessa classe da população.

A repressão política do regime ditatorial tratou de acabar com as idéias educacionais bem mais sérias em relação à política educacional relacionada à alfabetização. O que se viu foi a formação e o comando tradicional de intelectuais – tecnoburocratas civis e militares – que olhavam o mobralense apenas como mais um número a ser acrescentado em sua campanha publicitária. Esses intelectuais foram porta-vozes do MOBRAL e da UNESCO e se cristalizaram em sua postura “neutra” de comando, numa atitude de saber burocrático. Se, pelo menos na prática, tivessem conseguido incorporar a massa de analfabetos no mercado de trabalho, teria valido de alguma coisa, mas sequer esse objetivo foi alcançado.

Com efeito, o que está concernente ao programa de alfabetização do MOBRAL é a afinidade ao modelo importado de saber tecnocrático, comentado por Gadotti (1984: 126), sobre a Educação Permanente, especificamente, as publicações relacionadas à UNESCO. Esse saber tecnocrático, tipo importação, pode ser exemplificado na obra de Schwartz (1976: 148), mais precisamente na descrição do capítulo *A educação continuada dos adultos*.

A educação continuada dos adultos, segundo o autor, não deveria ser objeto de fiscalização administrativa. No entanto, o problema está em ter que optar por organizar-se para justamente aumentar as motivações, isto é, deveria estar voltada para uma educação complementar entre a educação inicial, na fase da adolescência e a educação ulterior para adultos.

Posteriormente, o autor questiona até que ponto a educação continuada deveria ser tratada como obrigatória ou sua permanência seria livre, como algo opcional. Analisa que a melhor

possibilidade seria um “contrato de aperfeiçoamento”, isso porque em certos países já são concedidos diplomas por um período limitado de aprendizagem.

Um dos primeiros passos a ser investigado para a educação continuada é fazer com que o próprio adulto escolha a sua proposta pedagógica em termos de objetos específicos e de suas necessidades não-sentidas e necessidades sentidas.

De acordo com Schwartz (1976: 148), são esses os métodos usados na educação de adultos, cujas regras básicas vão abaixo:

- favorecer a discussão, a educação mútua, partindo-se de representações e imagens dos participantes;
- substituir o programa imposto pelo “mestre”, pela progressão definida pelo grupo, em função de seu ritmo de aprendizagem;
- levar os participantes a discutir junto, a partir de sua experiência cotidiana;
- fazer da avaliação dos resultados um ato pedagógico privilegiado, no qual o grupo em formação desempenha um papel essencial.

Numa síntese deste capítulo, não há, no ponto de vista do autor, uma pedagogia de adultos, mas uma atitude em face de uma infinita diversidade de contextos. Portanto, as soluções dos problemas são na ordem dos próprios adultos, através de métodos que se modificam constantemente, diante de diversos casos e experiências do cotidiano.

Schwartz (1976: 168-169) exclui a possibilidade de ser a formação geral uma imitação de conhecimentos do tipo enciclopédico, mas sim um conteúdo instrumental ou funcional, isto é, um conjunto de reconhecimento do meio ambiente. Exemplificando:

- o desenvolvimento das capacidades de comunicação: escutar, compreender, exprimir-se;
- o desenvolvimento de certas capacidades intelectuais: observar, exprimir-se, distinguir, classificar, definir, analisar, fazer sínteses, abstrair, isolar, induzir, deduzir, etc. , passar do fato à idéia, da teoria à prática, e reciprocamente, dominar modos de pensamento, ter consciência dessa capacidade, etc. ;
- a constituição de uma personalidade equilibrada: a especialização não excluiria a abertura para variados setores;
- a educação das aptidões físicas e sensoriais.

O núcleo da idéia desse tipo de formação geral é o uso da funcionalidade. Define-se o domínio de um conjunto coerente de instrumentos de pensamento e de linguagem requeridos pela informação e comunicação. Cria-se, assim, uma oportunidade do aluno enfrentar racional e eficientemente situações novas. Segundo Schwartz (1976: 168-169): “É impossível, jamais o

repetiremos bastante, desenvolver essas capacidades ou aptidões fora da transmissão de um *conteúdo definido*”.

Por similitude, é o tipo de estrutura dos procedimentos verificado na fonte primária, fornecido por Cláudio Figueiroba, em Sorocaba. Assim sendo, exemplifiquemos alguns pontos de contatos, respectivamente, nos livros: Estudos Sociais, nível III, e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa, nível III:

- conhecer, reconhecer e discutir a função e o funcionamento do Estado (sua estrutura, leis, organizações, etc.).
- ampliar sua participação política e social no Estado.
- associação entre informações do texto e conhecimentos do leitor.
- expressão de opinião sobre as idéias do texto.
- formulação de conclusões decorrentes da leitura.
- escrita de textos solicitados em diferentes situações: respostas a exercícios dos livros didáticos das necessidades pessoais, e composições criadoras.
- expressão oral em diferentes situações de comunicações: conversas, debates, exposição de trabalhos, interpretação de textos lidos, comentários de programas de rádio e televisão, notícia de jornais, etc.

Consideraremos que o critério ideológico da educação permanente, visando a uma proposta educacional globalizada – independente de cada nação e sua contribuição histórico-cultural – teve, por conseqüência, repercussão em diversos países subdesenvolvidos, com esse modelo importado.

Comparativamente, o MOBREAL operacionalizava as palavras geradoras<sup>21</sup> sem levar em conta as diferenças regionais, submetendo-as a um padrão uniforme de ensino que não considera a devida contextualização cultural praticada em cada região nacional. No entanto, a questão não era apenas a fixação de um método uniforme de ensino, ou um conhecimento tecnicista na produção da leitura e escrita, mas qual era a concepção de educação estava sendo estabelecida para o analfabeto.

Segundo Freire (1996: 76-78), a concepção de ser política a prática educativa, revela a conscientização da realidade em que o homem está inscrito em sua práxis social. Esse conceito provém da perspectiva histórico-social de um modo dialético de pensar (SEVERINO, 1994: 34-

---

<sup>21</sup> As palavras geradoras assumem a metodologia da funcionalidade, isto é, mitiga-se o adequado processo de elaboração do pensamento-linguagem para cada palavra, prejudicando-se assim o referencial de interação do homem entre si e de seu respectivo contexto regional.



35). A sua dimensão é colocar o homem como entidade natural histórica, determinado pelas condições objetivas de sua existência, que atua sobre elas por meio de sua práxis.<sup>22</sup>

Freire (1996: 29) articula, no ato de educar, tanto o educador quanto o educando no mesmo nível de igualdade, tornando-se, ambos, sujeitos daquela ação. Implica superação da posição tradicional do educador, enquanto sujeito que exerce a sua atenção sobre o objeto, o educando. Essa dinâmica de aprendizagem parte do princípio de que todos assumem a postura (dialética) de educadores e educandos, como sujeitos inscritos, vivendo a mesma realidade como problema que precisa ser conhecido e resolvido. Portanto, sujeito e objeto tornam-se, no ato de educar, de maneira histórica, cúmplices no ato de aprendizagem.

Em decorrência disso, a educação passa a ser uma proposta de conscientização, proposta como processo individual e coletivo, de constituição de uma nova consciência social e de reconstituição da sociedade. “A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (FREIRE, 1996: 124). Assim sendo, para Freire toda a educação é política, porque faz parte de uma reflexão da realidade concreta.

O MOBREAL, por sua vez, assume a educação como investimento humano que deve efetuar, preparando mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. Aqui, o conceito básico microeconômico do capital humano (FRIGOTTO, 2001: 44) é o de que o indivíduo, do ponto de vista das relações de produção, torna-se uma combinação de trabalho físico e treinamento.

O que se propaga por trás deste modelo de educação, segundo Jannuzzi (1979: 70), é o aspecto prático de adaptação social do alfabetizando em supostamente pertencer a um grupo do mercado de trabalho, mas sem a noção precisa da sua exclusão no mesmo processo de desenvolvimento econômico. Aparece, simultaneamente com essa condição social, uma dissimulação da lógica do sistema de produção capitalista e no argumento neutro de que todos têm a mesma chance no mercado de trabalho. Basta apenas aprender a ler, escrever, contar, e apropriar-se de treinamento/educação para se inscrever na lógica do mercado.

Se há metas estabelecidas, são operacionalizadas pedagogicamente antes do ingresso do mobrealense. O educador é o responsável que condiciona o educando a obedecer a sua proposta de ensino. Assim, descaracteriza-se uma visão pedagógica do sujeito pela reflexão e pela ação em face da realidade. O pensar é operado dentro do padrão de máxima obediência e de mínima reflexão.

---

<sup>22</sup> “Práxis: prática humana tendente a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e, particularmente, à atividade material, à produção.” (SEVERINO, 1994: 34)

Nota-se que Paulo Freire trabalha pedagogicamente, a partir de um conceito de que, ontologicamente, todo homem é um ser finito e, portanto, inacabado. Logo, o ato de educar revela-se incompleto, inconcluso, inacabado porque é ser histórico, um sujeito condicionado e não um ser determinado, acabado, pronto, definitivo no seu papel social. Nas palavras de Freire (1996: 59):

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

Por conseguinte, o homem que é condicionado pela pedagogia paulofreiriana é um ser histórico, inacabado, transformando-se historicamente de sujeito alfabetizado para um sujeito consciente de sua práxis social.

Enquanto ser inacabado, a finalidade do educar é conscientizar o educando do inacabamento de sua obra. O diálogo é o seu método de conscientização da prática pedagógica crítica de construção do ser inconcluso. Para que isso ocorra, alguns conceitos implicam essa visão de mundo estabelecida pela prática pedagógica: igualdade, respeito, humildade, coragem, fé na historicidade de que todos os homens e mulheres são construtores do mundo.

Jannuzzi (1979: 72) exclui o diálogo na proposta pedagógica do MOBRAL, porque parte de um modelo predeterminado e de visão de mundo reducionista, visando à manutenção e supremacia do discurso da equipe intelectual, colocando-se à distância só para ratificar as mesmas metas já estabelecidas pela equipe central.

A visão de mundo proposto pelo MOBRAL dissimula a desigualdade social entre aqueles que são beneficiados pelas relações sociais e aqueles que são alijados no mercado de trabalho. Recorre, portanto, para a mobilização do povo através da propaganda e da máxima lei do mercado: só os vitoriosos alcançam o bem-estar dos grupos que farão parte do campo de trabalho, contrapondo a situação de risco do analfabeto que não optar por essa prática pedagógica. Neste caso, correr tal risco é confrontar com o próprio sistema de propaganda da época que promove o MOBRAL como a grande solução de todo analfabeto para entrar no grupo de bem-estar.

As finalidades apresentadas pedagogicamente pelo MOBRAL sobre a capacidade de educar, segundo a sua proposta de visão de mundo, estão diretamente relacionadas aos benefícios e suposta garantia de bem-estar pedagógico no processo de alfabetização. Ou seja, a lógica

propagada pelo MOBRAL é a de que o mobralense se torna um futuro agente responsável do desenvolvimento individual, cultural, econômico e social. Assim sendo, o mobralense é programado para ser capaz de interagir com o outro e o meio, e modificar o ambiente em que vive. As limitações que possam existir dentro da sala de aula, serão superadas com a presença do alfabetizador.

Vê-se que a funcionalidade só tem sentido na medida em que prepara o mobralense para uma função na sociedade. Neste caso, “adaptação” é a palavra-chave que exclui qualquer tentativa de crítica que possa acontecer em relação ao programa de alfabetização do MOBRAL e, por conseqüência, do contexto social em que o indivíduo sobrevive.

Por outro aspecto, o que servia como propaganda na relação entre subdesenvolvimento de uma nação e analfabetismo, é o fato de serem ambos os critérios marginais e indicadores de mal-estar social, de acordo com a UNESCO. Essa política internacional vai interferir a partir de 1945, sobretudo, na questão do movimento em favor da educação de massas constituídas pelos adultos analfabetos e principalmente direcionados para países “atrasados”. (BEISIEGEL, 1974: 84)

O analfabetismo era considerado, na década de 1970, como verdadeiro problema crônico do país, “uma verdadeira praga” e, por isso mesmo, passou a ser um grande desafio e também uma ótima oportunidade para o Governo demonstrar a sua competência na efetivação e realização de metas – particularmente, por meio da propaganda nacional e internacional.

Na base desses argumentos, existia a preocupação do MOBRAL em destacar a relação do conceito de avaliação da UNESCO, segundo Faria ([s.d.], [s.p.]). Utiliza-se, de acordo com esse órgão, o conceito de que o analfabeto é a pessoa de 15 anos ou mais que não sabe ler ou escrever um pequeno texto. O semi-analfabeto para aquele que sabe ler e não sabe escrever, ou sabe escrever e não sabe ler um pequeno texto. Entretanto, os critérios realizados por diversos países *não* correspondem ao critério de avaliação do analfabetismo apresentado pela UNESCO.

No caso brasileiro, o recenseamento do que seja alfabetizado indica aquele que sabe ler e escrever um bilhete simples, levando-se em conta as pessoas que apenas assinam o próprio nome e que são consideradas analfabetas. Portanto, os conceitos usados pelo MOBRAL são exatamente iguais ao que fora estabelecido, na época, pela UNESCO. No ponto de vista de Gustavo de Faria (s/d), basta retratar que a conceituação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) confere com aquele reconhecido pela ONU, que publica os índices de analfabetismo para todo o mundo em seu “*Demographic Yearbook*”.

Partindo da revisão histórica do combate ao analfabetismo, Gustavo de Faria considera o MOBRAL um caso singular, tratando-o de primeiro esforço realizado pelo MEC, considerando-se as realizações do Ministério de Planejamento, que fez o primeiro “Diagnóstico da Educação Brasileira”, base do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social e que vigorou no período de 1967 a 1976.

O MOBRAL não surgiu, portanto, como mais uma tentativa isolada de, em verdadeira cruzada, derrotar o analfabetismo. Surgiu dentro de um acentuado espírito reformista que atuava – e atua -, fundamentalmente, na expansão e apoio ao ensino regular. Tanto isso é verdade, que a primeira grande medida inovadora depois de 1964 foi a Lei do Salário-Educação, instituindo uma Previdência Social. Representado pela importância correspondente ao custo do ensino primário dos filhos dos seus empregados em idade de escolarização obrigatória, o salário-educação é destinado a suplementar as despesas públicas com a educação elementar (Artigo 1º da Lei). (FARIA, [s.d.], [s.p.])

Esse argumento reformista é posto em evidência na criação do MOBRAL pela Lei 5.379 do Congresso Nacional. Segundo Faria, a exaltação desta Lei está na participação não apenas dos gabinetes técnicos do Governo Federal, mas, sobretudo, da colaboração dos congressistas brasileiros e da visão de inúmeros segmentos da opinião pública. Além disso, considera-se a participação do Congresso dentro de um processo revolucionário que refletia o seguinte comentário: “Essa mística, da qual o MOBRAL é o símbolo mais legítimo, e, também, beneficiário, faz parte da visão que os brasileiros, *em sua totalidade*, passaram a ter da Educação, como infra-estrutura prioritária do desenvolvimento nacional.” (FARIA, [s.d.], [s.p.])

É nesse contexto de propaganda entusiástica da Fundação do MOBRAL que se caracteriza o significado expansionista como sistema educacional. Isto é, o MOBRAL não apenas almejava a completa erradicação do analfabetismo até 1980, mas também representava, por todos os seus esforços e características, um autêntico porta-voz da UNESCO. Essa organização homenageou o MOBRAL com uma menção honrosa do Prêmio Reza Pahlavi, em 1972, na pessoa do então Presidente Mário Henrique Simonsen, pelo Diretor Geral da UNESCO.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Apesar do reconhecimento da UNESCO e homenagens para o MOBRAL, de acordo com Paiva (1987: 294): “Buscava-se utilizar a terminologia mais recente adotada pela Unesco. Entretanto, a vitória desse tecnicismo neutro não era tão sólida quanto parecia. O vínculo com a Unesco foi de curta duração. As críticas do perito às deficiências técnicas e organizacionais do programa associaram-se às discussões provocadas pela realização da primeira etapa da experiência de Quatis, criando um clima de mal-estar entre o perito internacional e o governo brasileiro, o qual não renovou a solicitação de seus serviços. Por detrás da crise estavam as mudanças na orientação da política interna que terminaram por influir nos caminhos tomados pelo programa.”

Podemos relacionar dois momentos que comprovam a analogia com essas informações. Primeiramente, pela própria Lei 5.379, Art. 10: “O MOBREAL poderá celebrar convênios com quaisquer entidades, públicas ou privadas, nacionais, internacionais e multinacionais, para execução do plano aprovado e seus reajustamentos”. Posteriormente, no complemento de Faria (s/d): “Ratificando o ponto de vista da UNESCO, outras entidades internacionais, como o BID e o BIRD, revelaram, em documentos oficiais, sua admiração pelo MOBREAL.”

A relevância da influência da UNESCO (BEISIEGEL, 1974: 82-83) é demarcada no trabalho de diagnóstico do analfabetismo entre as populações adultas, na descrição de plano de desenvolvimento de uma consciência de política internacional que combatesse “às dimensões do fenômeno ignorância”, e a sua erradicação por intermédio da “educação fundamental”. Neste caso, o conceito de “analfabetismo funcional” inclui somente o indivíduo que sabia os conhecimentos teóricos e práticos de leitura e escrita conforme a participação do aprendiz diante das atividades da sociedade, como por exemplo: cartazes de reconhecimento de avisos de indicadores de trânsito, localização de endereços, leitura de jornais etc. Com efeito, do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional propicia aos analfabetos adultos os recursos básicos apropriados para “trabalhar, produzir e consumir mais e melhor”. Segue-se comentário sobre a alfabetização funcional:

Esse conceito envolve o ajustamento do Homem para o *trabalho*, ao contrário das tradicionais experiências de alfabetização, que pretendiam, de imediato, o ajustamento do Homem alfabetizado para *um trabalho*, o que implicava no custo proibitivo dos programas. (FARIA, [s.d.], [s.p.]

Além disso, é importante destacar o papel do alfabetizador no contexto metodológico do MOBREAL. Inicialmente, o cartaz gerador serve como imagem no quadro para representar a imagem da palavra geradora, mesmo para o aluno que não lê e nem vê a escrita numa determinada palavra. É necessário, nessa etapa inicial, estimular discussões sobre a explicação e interpretação do professor com auxílio do *Guia do Alfabetizador*, apostila essencial do Conjunto Didático para o Curso de Alfabetização Funcional do MOBREAL. Portanto, o papel principal do alfabetizador é o de conduzir a reflexão adequada entre a imagem do cartaz gerador e a expressão do significado da palavra geradora. Na etapa final, a síntese feita por conclusões e idéias possibilita a fixação por parte do mobrealense.

São os seguintes ciclos básicos de fixação da Alfabetização Funcional (ciclo completo de aprendizagem):

1. Apresentação e exploração do cartaz gerador;
2. Apresentação da palavra geradora, destacada do cartaz;
3. Decomposição silábica da palavra geradora; decomposta a palavra geradora em sílabas, torna-se necessário fazer o aluno perceber a funcionalidade dessas sílabas, senti-las vivas e atuantes na língua, formando novas palavras;
4. Estudo das famílias silábicas, com base nas palavras geradoras;
5. Descoberta de palavras novas;
6. Leitura e escrita das palavras descobertas;
7. Formação de frases com as palavras descobertas;
8. Leitura das frases-contexto. (FARIA, [s.d.], [s.p.]

Por conseguinte, é fundamental o suporte técnico de pesquisa relacionada com duas preocupações: regressão e progressão do processo de aprendizagem do mobralense. Existe, neste caso, o setor de pesquisa para ratificar o “controle da qualidade do produto final”, ou seja, o alfabetizado; acrescentando-se outro comentário de Faria ([s.d.], [s.p.]): “expressão essa que só encontra similar nos processos industriais mais sofisticados”.

Quanto às críticas sofridas pelo MOBREAL por sua fraca proposta de trabalho, Gustavo de Faria coloca-se como otimista em face dos “círculos intelectuais sofisticados”. Evoca, para isso, a filosofia de trabalho que permite avaliar a programação de maneira consistente, através de uma logística e custos unitários reduzidos. Em outros termos, avaliar um programa na dimensão do MOBREAL é saber equilibrar o saldo dos casos bem sucedidos e o custo unitário dentro dos limites aceitáveis das metas programadas, descontado o coeficiente de perdas – fracassos no ciclo de aprendizagem – nos dois casos.

### **3.5 O MOBREAL em Sorocaba**

A fonte primária foi fornecida por Cláudio Figueiroba Raimundo<sup>24</sup>, enquanto Supervisor de Área (SA), em Sorocaba. São folhetos mimeografados, considerados apostilas ou cartilhas. Era através dessas apostilas que os supervisores do MOBREAL se orientavam nas salas de aula,

---

<sup>24</sup> Foi o funcionário Sérgio Ponciano de Oliveira, no Sindicato dos Servidores Públicos, em Sorocaba, que me informou a existência de Cláudio Figueiroba Raimundo, no SAAES. Os dois trabalharam no MOBREAL, em 1985.

executavam treinamentos e reuniões com voluntários que quisessem participar do movimento de alfabetização.

No total, são dez cartilhas com o título *Planejamento Global*, em três níveis de programação: *Programa de Educação Básica*, apresentando, cada uma delas, a mesma divisão em quatro segmentos: *Objetivo, Conteúdo, Estratégia, e Avaliação*.

Essa fonte primária, apesar de possuir um volume razoável (10 cartilhas e dois cadernos do MEC) em se tratando de uma procura de material de pesquisa, entretanto, demonstra a deficiência da conservação de arquivos ou registros históricos referentes a instituições ou fundações do modelo do MOBRAL, caso específico na cidade de Sorocaba.

Por conseguinte, nada foi encontrado na Secretaria de Educação da Prefeitura de Sorocaba. Na Diretoria de Ensino, cujo núcleo responsável é o NUCEF (Núcleo de Colégios do Ensino Fundamental), existe o Projeto EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas não foi havia ali qualquer material do MOBRAL.

A entrevista com o Sr. Cláudio Figueiroba, que durante 16 anos foi Supervisor de Área (SA) do MOBRAL, na cidade de Sorocaba/SP, aconteceu no dia 17/07/2006, às 12:05 h, naquela cidade, no Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar em Sorocaba (SAAES). – (Ver Apêndice). A realização da entrevista, apesar de servir para confirmar a atuação de Cláudio Figueiroba como Supervisor de Área (SA), em Sorocaba, pouco acrescentou em termos de alguma contradição por parte do entrevistado nas questões apresentadas. Cláudio considera que o regime Militar, na época do MOBRAL, foi um bom governo e o mais eficaz ao combate da violência na sociedade. Além disso, para ele o MOBRAL teve mais méritos do que aspectos negativos e correspondeu a todas as expectativas.

A entrevista revela a importância da participação do empresariado, na colaboração de equipamentos, recursos técnicos, materiais, e principalmente, no exercício da presidência em Sorocaba, como por exemplo, Benedito Pagliato, Paulo Breda Filho, Luis Almeida Marins, tendo como destaque o Presidente Camilo Júlio Filho, considerando o seu tempo exercido. Outros destaques são: Mário Candido (Secretaria) e Otávio Teixeira (Tesoureiro). Verifica-se a confirmação na forma de recursos humanos de voluntários para a alfabetização dos adultos, em Sorocaba. Neste caso, foram fundamentais as funções desempenhadas de Cláudio Figueiroba e de Jurandir Favoretto, respectivamente, Supervisores de Área e Municipal, no processo de treinamento, reunião pedagógica, além do recrutamento e acompanhamento do voluntariado no programa de alfabetização.

Cláudio corrobora na entrevista, a diversificação que aconteceu na Fundação (a partir de 1974) – para o entrevistado, foi provavelmente o maior erro cometido pelo governo e o MOBRAL –, que passa a se preocupar com uma postura mais de assistencialismo social, perdendo-se a sua referência inicial de um programa de alfabetização de adultos.

Quanto à função exercida de SA, por Cláudio, em Sorocaba, ela aparece num contexto nacional mais amplo e na ligação entre o Sistema MOBRAL Central e o Subsistema de Supervisão Global (SUSUG). Era a partir do núcleo e do sistema operacional – o MOBRAL Central – que as decisões tecnológicas e metodológicas permitiam orientar as equipes de funcionários de todo o país. Considerando-se que o Brasil, na época, apresentava os seus 8,5 milhões de quilômetros quadrados, divididos politicamente em 27 Unidades da Federação, a maior preocupação do MOBRAL Central consistia em como dar assistência permanente aos diversos municípios. Dessa forma, a implantação da rede nacional e a solução encontrada para a sua execução foi, em fins de 1972, o estabelecimento de um subsistema constituído por uma rede de recursos humanos que atingisse a todos os municípios, isto é, o Subsistema de Supervisão Global (SUSUG).

Para o Presidente do MOBRAL, Arlindo Lopes Corrêa, três fatores iniciais de que passa a depender a sobrevivência da fundação. O primeiro deles é a própria atuação e experiência ao combate do analfabetismo, simultaneamente ao apoio financeiro concedido pelo Imposto de Renda arrecadado das empresas públicas e privadas. O segundo fato diz respeito às relações conseguidas pelas empresas, entidades, com as prefeituras, e com as comunidades. O suporte necessário entre o MOBRAL e as comunidades aconteceu graças à doação de cinco Mobraltecas (Caixa Econômica, Cadernetas de Poupança Delfim, Compar, Indústrias Klabin do Paraná) relevantes ao Programa Cultural que, em 1976, criou o Programa de Profissionalização com apoio e colaboração do grupo Massey-Ferguson.

O terceiro fator é relevante, justamente no vínculo criado entre o Sistema MOBRAL Central e o SUSUG, porque concebe a integração e coordenação entre o Programa de Profissionalização, especializado no treinamento de funcionários, e o PRODAC, responsável pelos salários e transportes dos técnicos. Nesse caso, a cooperação entre o MOBRAL Central e as comunidades dependia da base financeira das empresas públicas e particulares, e da contribuição e articulação política das Prefeituras.

O estabelecimento de um contínuo controle das atividades relacionadas ao desenvolvimento dos programas de massas, pretendendo atingir a cada município brasileiro, de



acordo com Corrêa, passou a ser mais bem operacionalizada com a existência do SUSUG. Assim, a concepção de supervisão realizada pelo SUSUG pode ser definida em linhas gerais: “Supervisão é um serviço técnico de caráter especializado, através do qual se orienta um sistema, processo ou programa para atingir os seus fins.” (CORRÊA, 1979<sup>a</sup>: 6)

Ainda segundo Corrêa (1979<sup>a</sup>: 8), tal concepção de supervisão visava, principalmente, à mobilização de uma infra-estrutura de pessoal com condições de operacionalizar em todo o território nacional. Para tanto, as suas características básicas eram: “atuação global; localização descentralizada (pólos de supervisão) e intensa mobilidade dos supervisores (viagens constantes); aceleração do fluxo de informações etc.”

Os objetivos específicos do SUSUG a serem estabelecidos eram no sentido das necessidades operacionais inseridas na filosofia da concepção de Supervisão. Existiam três níveis de supervisão, nas figuras de um “supervisor-fixo” em cada município (Nível Municipal – Encarregado de Supervisão Global), um “supervisor-volante” que seria o elo de ligação entre a Coordenação Estadual e a Comissão Municipal (Nível Local – Supervisor de Área) e, por fim, um supervisor que integrasse a supervisão de Estado e que pudesse qualificar permanentemente aquele “supervisor-volante” (Nível Estadual – Supervisor Estadual).

Os cargos de supervisão eram definidos pelo Encarregado de Supervisão Global (ENSUG), cuja responsabilidade de supervisão, em cada município, ficava a cargo do membro da Comissão Municipal. Nesse contexto, a ENSUG era a promotora e o centro de irradiação das orientações verificadas dos demais níveis de supervisão (SA e SE), oferecendo assistência técnica permanente à Comissão Municipal, aos alfabetizados, e possibilitando o acompanhamento dos programas.

Portanto, dois níveis de Supervisão executavam as suas funções: o Supervisor de Área e o Supervisor Estadual, respectivamente: SA e SE. O SA tinha a função de supervisão de uma área local (no caso de Sorocaba) constituída por alguns municípios, sendo essa área delimitada pela Comissão Estadual. Assim, o SA trabalhava diretamente com os municípios e orientando sistematicamente as Comissões Municipais. Por sua vez, por estarem vinculados à Coordenação Estadual, constituíam o principal elo entre a fonte de orientação técnica e os municípios.

O SE era o elemento responsável pela supervisão de uma determinada área estadual, formada por um grupo de SA. O SE tinha prioridade como ponto de contato com seus supervisores diretos, ou seja, os SAs, que atuavam em uma das cidades de sua área (pólo de área estadual, embora fosse sediado na Coordenação Estadual, isto é, Capital do Estado).

As funções gerais dos Supervisores SA e SE, com base das necessidades do MOBRAL Central, enquanto modelos de supervisão, eram as seguintes:

Supervisão Estadual (SE):

- responsabilizar-se pelo trabalho de supervisão no Estado principalmente no que se refere à capacitação, acompanhamento e avaliação dos Supervisores de Área sob sua responsabilidade;
- participar junto ao Coordenador Adjunto e aos Agentes das tarefas de planejamento, execução e avaliação do trabalho do MOBRAL no Estado;
- colaborar com os supervisores na execução das atividades relacionadas aos Programas e Projetos do MOBRAL, quando necessário.

Supervisor de Área (SA):

- responsabilizar-se pela supervisão, na área local, das atividades ligadas aos Programas e Projetos do MOBRAL em desenvolvimento;
- orientar de forma direta e constante os Encarregados de Supervisão Global para a execução de suas tarefas;
- treinar e orientar os elementos das Comissões Municipais quanto aos Programas e Projetos a serem desenvolvidos ou em desenvolvimento;
- treinar e promover realimentação periódica aos elementos envolvidos nos diferentes Programas/Projetos;
- supervisionar regularmente as classes do Programa de Alfabetização e outros locais onde se desenvolvem os Programas, Projetos e Atividades do MOBRAL;
- avaliar as atividades desenvolvidas em relação ao trabalho de supervisão aos Programas e Projetos em desenvolvimento nos municípios sob sua responsabilidade. (CORRÊA, 1979<sup>a</sup>: 13)

Entretanto, o MOBRAL Central como órgão articulador de propostas tentou manter o desempenho ao combate do analfabetismo desde época de sua criação. Porém, ficou evidente o primeiro sinal de desgaste político do MOBRAL já nas eleições legislativas de 1974. Quanto à questão administrativa e financeira, essa também foi afetada na preocupação de Arlindo Lopes Corrêa (1976: 1-4), que confirma o decréscimo de recursos pertinentes aos anos de 1974 até 1976<sup>25</sup>, e a necessidade de expansão de novos programas.

Em relação à pesquisa realizada no Jornal do Cruzeiro do Sul, fica comprovada a participação de relatos do MOBRAL, principalmente, no ano de 1970, em Sorocaba. Entretanto, os anos posteriores, as notícias<sup>26</sup> sobre a Fundação na cidade, tornaram-se escassas com repetições de fatos em nível nacional do que propriamente da cidade sorocabana, objetivando mais a propaganda da existência da entidade. É provável que a explicação histórica esteja nas

<sup>25</sup> Com efeito, de acordo com Cláudio Figueiroba, aconteceu o mesmo critério de decréscimo de recursos no programa do MOBRAL, em Sorocaba, no mesmo período.

<sup>26</sup> O tipo de página do Jornal Cruzeiro do Sul pertinente aos textos da época de 1970, é bem maior do que as páginas dos jornais atuais. Logo, a redução em folha A-4 prejudica em demasia quem está lendo o texto, isto devido o fato de que as letras se tornam praticamente ilegíveis. Infelizmente, o Jornal não tem condições para realizar o recorte e aumento da notícia/texto. Entretanto, foi possível selecionar alguns importantes temas da época.

novidades criadas – órgãos da comissão municipal, escolas e a comunidade – em torno do início do processo de legalização e planejamento na cidade. Ou seja, nunca antes houvera uma preocupação desse tipo de programa que envolvesse uma propaganda maciça do governo – naquele período, a população do Brasil era em torno de 90 milhões – na suposta erradicação do analfabetismo. Portanto, o início da efetivação e atividade do MOBREAL gerou um noticiário mais alentador na cidade sorocabana, praticamente apenas em 1970.

Um dos seguintes títulos que coloca <sup>27</sup>: *Médici: MOBREAL é o mais importante investimento*, o discurso já revela a dimensão do programa MOBREAL. Citaremos o discurso na íntegra do Presidente Médici:

Há poucos dias, no Passo Real, na hora de barrar e desviar o rio Jacuí para acumular a água que vai gerar mais energia e riqueza para o Rio Grande do Sul, disse o empenho de meu governo em tornar menos pobre a maioria dos brasileiros que ainda vive na miséria. E, apontando a responsabilidade de todos nós, chamei o contraste dessa pobreza uma vergonha nacional. Venho, agora, falar de outra vergonha, pelo qual somos também igualmente responsáveis, venho falar do analfabetismo. Quero dizer, porém, que não falo em nossas carências para deprimir o povo, para acender a revolta, ou para cortejar a fácil popularidade. Quero que o povo saiba que só falo para dizer, que só falo para agir, que só falo para anunciar a providência, que só falo para pôr em marcha a solidariedade humana e a consciência nacional. Assim foi no Nordeste, antecipando o programa de integração nacional; assim foi no Sul, agradecendo referência ao Programa de Integração Social; e assim também é agora, em Brasília, iniciando o MOBREAL.

#### O QUE É

O MOBREAL é um investimento aberto e permanente, descentralizado e convergente, sistemático e integrado.

É aberto, porque dele todos podem participar, em recursos e ação, e porque tem à frente um homem escolhido entre os melhores da iniciativa privada. Permanente, por substituir enquanto houver analfabetismo e falta de qualificação profissional entre pessoas maiores de 14 anos.

É descentralizado, porque sua execução será acionada no âmbito dos municípios. Convergente, dispor de órgãos estaduais e regionais de coordenação, de controle e avaliação, assim como de um órgão normativo central, que orientará a política educacional a ser seguida.

É sistemático, porque seu planejamento, sua organização e sua execução vêm sendo feitos segundo as melhores técnicas e visando o alcance de ritmos e objetivos acordes com a nossa realidade. Integrado, pois nele se somam as instituições privadas e estatais, pois nele se integram todos os brasileiros e porque, em verdade, pode representar o 1º passo no sentido de nossa integração social.

Iniciamos hoje a fase urbana do movimento, alcançando, numa primeira etapa, os analfabetos entre 14 e 35 anos, para depois, chegarmos às outras faixas etárias, e também à fase rural. Mas, no termo da contagem regressiva, muito trabalho, já foi feito, de organização, de instalação de comissões, de pesquisa, de movimento e chamamento. Considero esta iniciação um dos momentos mais felizes de meu governo, não só porque

<sup>27</sup> Jornal Cruzeiro do Sul: ANO LXVII – Sorocaba – Estado de São Paulo, Sexta-feira, 11 de setembro de 1970, N° 18.929.

antecipo no movimento a grande hora da alfabetização nacional, sendo porque vejo no MOBRAL um apoio à juventude, uma trincheira contra a omissão e a fuga, uma escola de líderes e o primeiro esforço comunitário de dimensão nacional.

É alvissareiro constatar que também aqui a iniciativa privada suplementa a ação governamental de todas as esperas, fazendo que afinam mais recursos técnicos e financeiros, mais recursos físicos e humanos para o mais importante dos investimentos.

E com a participação de todas as comunidades, confio em que comecemos hoje a barrar a torrente do analfabetismo, para dispor de gente ainda mais válida, capaz de gerar riqueza maior, no grande passo da educação nacional.

O discurso político enaltece a propaganda acima do programa MOBRAL como grande solução contra o analfabetismo, e que chegou para erradicar essa verdadeira vergonha nacional, sinônima de outra vergonha, a pobreza. Observa-se a forte atuação do Governo com os recursos integrados das instituições privadas e estatais. Portanto, o MOBRAL se apresentava, inicialmente, como grande promessa do governo e a certeza que iria alcançar as metas planejadas. Além disso, apelava para a carência do povo brasileiro, sonhando, contudo, o fato da origem desta carência, mais preocupado com a finalidade de controlar qualquer desejo de revolta popular do que propriamente de alguma real aproximação popular, embora tivesse existido uma tentativa forçada para uma proximidade com as massas.

Quanto a um caráter de programa de integração social, nunca se realizou realmente enquanto erradicação do analfabetismo, porque ficou distante dos anseios e das realizações do povo, o que resultou num projeto isolado, que não conseguiu o apoio de *todas* as forças sociais comunitárias, e impôs o afastamento repressivo à sociedade civil.

Outro noticiário<sup>28</sup> destaca: *MOBRAL – Sorocaba em ação: quer alfabetizar 1.500*, assim destacando a atuação da Comissão Municipal sorocabana do MOBREAL, seus membros e subcomissões.

Segue-se uma preocupação de reunir um roteiro rigorosamente estabelecido: “levantamento dos analfabetos e sua localização; levantamento das pessoas necessitadas de semiprofissionalização ou aperfeiçoamento de sua posição; divisão em zonas de trabalho, atendendo o agrupamento dos analfabetos e locais disponíveis”. E assim segue até completar com uma “Remessa mensal ao MOBREAL Estadual de relatórios, fichas, resumo, controle estatístico dos cursos e alunos.”

Essa lista revela muito do tipo de controle que o MOBREAL quis fazer sobre a população analfabeta, resgatando o maior número de informações verificadas entre os estados e municípios.

---

<sup>28</sup> Jornal Cruzeiro do Sul: ANO LXVII – Sorocaba – Estado de São Paulo, Sábado, 12 de Setembro de 1970, Nº 18.940.

Observa-se a organização (divisão em zonas de trabalho, recrutamento de professores e monitores, treinamentos, instalações de classes) e acompanhamento do avanço da programação (remessa mensal sob a forma de relatórios). Além disso, o final da lista demonstra uma preocupação especial em relação aos dados estatísticos, isto é, um controle que sempre será aliado à propaganda da Fundação, e estará presente no discurso daqueles que proclamavam o sucesso do índice de alfabetização dos mobralenses, nos casos específicos de Arlindo Lopes Corrêa, Ney Braga e Gustavo de Faria.

Outro noticiário<sup>29</sup> é sobre as *Distorções afetaram essência do MOBRAL*, relato de Jarbas Passarinho, que faz um resumo do fim da Fundação, pela Folha de São Paulo, em 1 de dezembro de 1985, criticando as distorções que afetaram o programa de erradicação do analfabetismo, e as primeiras crises de regressão da Fundação, em 1975. Inclui-se o comentário sobre o Sr. Amadeu M'Bow, então subdiretor geral da UNESCO para educação, seu extenso relatório preparado por técnicos sobre a América Latina, o relato da visita feita no Brasil, e a inspeção do MOBRAL em vários estados.

O lamento do ex-Ministro da Educação Jarbas Passarinho deixa evidente o elogio e a perda da Fundação MOBRAL, mas demonstra também a questão da regressão dos analfabetos e a evasão dos alunos que o programa passou a sofrer de maneira irreversível, ao longo dos anos. O motivo pelo qual isso aconteceu está relacionado ao fato de que não houve integração entre o MOBRAL e o ensino fundamental. Quanto à reclamação de não haver manipulado dados estatísticos, não procede, pois entre os números entre o MOBRAL e do IBGE, especificamente, nos anos de 1970 até 1975, comprova-se uma distorção nos índices de analfabetismo em benefício do MOBRAL.<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Jornal Cruzeiro do Sul: referência a Pasta N° 59, FOLHA DE SÃO PAULO, p. 34, Assunto: MOBRAL.

<sup>30</sup> Ver capítulo: Breve Histórico, cálculo dos dados estatísticos no período de 1970-75.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caracterizamos uma pesquisa histórica do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, a partir dos anos 70 e 80 no século XX, tanto por sua relevância no contexto nacional, quanto pela sua presença na cidade de Sorocaba. Além disso, a descrição do MOBRAL envolveu, à medida que fomos perscrutando os seus caminhos, um comprometimento de qual foi sua atuação em termos de política educacional. No pressuposto de explicar a conexão entre o analfabetismo e os estratos populares com as políticas dos programas educativos do país, preliminarmente verificando um breve resumo do problema do analfabetismo, desde a época colonial, que está inserido num contexto sócio-político mais amplo dos problemas da educação,

O principal foco de estudo inicial é a apuração das condições socioeconômicas e políticas, da ditadura militar e civil brasileira, e o porquê da intervenção do órgão internacional UNESCO, na questão da erradicação do analfabetismo. Relacionamos, assim, o modelo econômico de desenvolvimento que impulsionou o país e o tipo de concepção que orientou o MOBRAL. Neste aspecto, a história do capital humano serve para entendermos que forma de investimento educacional, segundo o vocabulário economicista, passa a ser *operacionalizada*, e qual o critério e a motivação que se estabelece entre o grupo de bem-estar e a proposta de funcionalidade do MOBRAL.

Procuramos investigar o movimento entre a Sociedade Civil e a Sociedade Política, na visão de Gramsci, resgatando o significado da opressão imposta às classes populares, que foi considerar o analfabetismo no plano de tratamento político e social, no auge do controle

autoritário pelo Estado em 1970, como verdadeira “vergonha nacional”. Por conseguinte, o analfabeto é o ser marginalizado e excluído do grupo de bem-estar social, mas ao tornar-se mobralense passa a ser um problema econômico que deve ser incluído num programa de massificação nacional. Assim, o MOBRAL torna-se “a opção” que dá “esperança” ao analfabeto.

A questão é também compreendermos que tipo de autoritarismo cultural está vinculado às funções de hegemonia e do governo político em nome da classe dominante, isto é, que justifica a participação do MOBRAL, enquanto parte de uma trama da burguesia nacional para impor os seus valores políticos e de submeter o povo a seus critérios sociais. No comentário de Gadotti (2001<sup>a</sup>: 104): “O MOBRAL é o exemplo de uma *dominação cultural* que humilha o próprio alfabetizado”.

Emerge por detrás dessas articulações e luta do poder hegemônico, uma forma de mecanicismo de poder: o poder tecnoburocrático. Foi uma das faces que propiciou a camuflagem promovida pela repressão política e cultural na ditadura militar e civil. Em outras palavras, é o discurso da modernização atrelado ao modelo econômico de desenvolvimento que convencionou a submissão a “novos” planejamentos com princípios de racionalização, operacionalização e tecnicismo, que encobrem as contradições reais da sociedade brasileira.

Nota-se que esse modelo de saber tecnocrático busca ser simultaneamente eficiente e ainda conservar o seu sistema de planejamento, no contexto de modo de produção capitalista. O exemplo de eficiência pode ser traduzido na propaganda realizada pelo Presidente do MOBRAL, Arlindo Lopes Corrêa. Ele evoca uma linguagem “otimista” diante de toda crítica referente às limitações do MOBRAL. No entanto, em caso de dúvida a respeito do sucesso da filosofia de ensino, Corrêa proclama os dados estatísticos como forma de comprovação do ótimo desempenho e produtividade alcançada pela Fundação.

Por sua vez, o caráter conservador fica devidamente concretizado na própria atuação do MOBRAL em sua proposta de pedagogia, cuja didática na sala de aula corresponde à alfabetização funcional, isto é, preestabelecida em regras e normas fixas; na uniformização dos conteúdos das cartilhas/apostilas e, principalmente, nas atitudes e no comportamento dos seus educadores que reduzem as possibilidades de participação política dos analfabetos. Aqui, no entanto, falta um trabalho paciente e consistente de conscientização para a ampliação das massas populares.

A utilização do termo analfabetismo funcional está relacionada com a influência da UNESCO, principalmente nos chamados países subdesenvolvidos, visando intervir nas políticas

educativas e, portanto, não é um discurso de neutralidade ideológica, e sim um pensamento estruturado por trás da intenção do combate e erradicação do analfabetismo. Vê, pelo seu ponto de vista, a incapacidade de pessoas utilizarem a leitura e escrita, não levando em consideração como fenômeno complexo social que caracteriza diversos graus e dimensões culturais e políticas. Assim considerando-se o debate ideológico em torno do conceito, o sentido tornou-se uma restrição da alfabetização para fins pragmáticos, especialmente associados à qualificação profissional para o mercado de trabalho.

Por conseguinte, a Educação Permanente confirma o seu espaço ideológico, processo de mudança de um pensamento estruturado e vinculado à produtividade, mas também expressa a sua importância no contexto de política internacional servindo de modelo educacional a ser importado, principalmente aos países subdesenvolvidos ou de Terceiro Mundo. No caso do MOBRAL, o que é descrito e subjacente na Lei N° 5.379, a respeito da alfabetização funcional e a Educação Continuada, corresponde aos interesses educacionais da Educação Permanente e, portanto, voltado a “despolitização da massa da população” (GADOTTI, 2001<sup>a</sup>: 95). Com efeito, é a partir da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, em 1970, Ano Internacional da Educação, que marca a presença deste modelo de política educacional em diversas nações.

Há, entretanto, uma grave contradição do MOBRAL. Este foi apoiado pela classe dominante e teve forte apoio empresarial, somando a participação dos tecnocratas da educação, mas essa organização não fez parte de um projeto maior que envolvesse *todos* os segmentos sociais e políticos que, provavelmente, poderiam se não diminuir, pelo menos, modificar as reais condições que originam o analfabetismo.

O que o MOBRAL mobiliza é um programa de treinamento de massificação amparado por um tecnicismo de ensino. Por consequência, é um padrão de estratégia educacional que utiliza um vocabulário universal e, por isso mesmo, desvaloriza o poder cultural localizado nas diversas regiões do país. Em outros termos, o MOBRAL condicionou o analfabeto a ser um homem que é pura abstração no contexto de conhecimento, e é também uma abstração na sua formação, enquanto mão-de-obra no mercado de trabalho.

Dessa forma, o que está em questão é a visão de comando e de organização que deu origem à Fundação MOBRAL. O analfabetismo, naquela concepção, sempre é tratado como um fator econômico, uma variável que incomoda o processo de desenvolvimento e modernização da nação, e que por isso, deve ser eliminado, erradicado. Assim a função ou funcionalidade do



mobralense só tem significado quantitativo, somatório de dados estatísticos, que comprovam o “sucesso” da engrenagem do sistema econômico. Mas a meta de ser valorizado no grupo de bem-estar social também não foi atingida, porque o analfabeto continuou sofrendo o estigma e o preconceito de ser apenas um agrupamento de mão-de-obra na sociedade.

Assim, a participação ativa do educador Paulo Freire, e as propostas educativas socialistas e democráticas que estão desvinculadas das tradições escolanovistas, tornam-se limítrofes de um início que poderia ter sido expandido num autêntico modelo de conscientização cultural e política, orientados para a real promoção dos somatórios de experiências que estavam sendo realizados no início dos anos 60, no século XX.

Excluimos qualquer tentativa de nosso estudo considerar o assunto MOBREAL esgotado, mas apenas de apontamos idéias na conexão entre o que é nacional e o que é internacional no contexto da política educacional e o significado de um movimento de alfabetização que atuou numa época de repressão cultural e política na sociedade brasileira, a ditadura militar e civil, e que participou de uma política educacional à margem do povo. O MOBREAL é produto desse legado educacional, que deixa uma marca histórica de um saber tecnocrático. É, provavelmente, um modelo de saber muito comum que pode ser encontrado nos dias atuais, mas sob outras formas, máscaras ou disfarces.

## REFERÊNCIAS:

- BANDEIRA, L. A. **Cartéis e desnacionalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- \_\_\_\_\_. **O Governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil, 1961-1964**. 7. ed. Rio de Janeiro: Revan, Brasília, DF: Ed UnB, 2001.
- BEISIEGEL, C. de R. Considerações sobre a política da União: para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.4, p. 26-34, p.1997.
- \_\_\_\_\_. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Política educacional e programas de alfabetização**. São Paulo: Idéias, n.1, p. 16-22, 1988.
- CORRÊA, A. L. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL, 1979.
- \_\_\_\_\_. **O subsistema de supervisão global**. 2. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: MOBRAL, 1979a.
- \_\_\_\_\_. **Integração e coordenação: Palavras-chave do MOBRAL**. Rio de Janeiro: MOBRAL, 1976.
- COUTINHO, C. N.; NOGUEIRA, M. A. **Gramsci e a América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- CUNHA, L. A. e GÓES M. de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- DI PIERRO, M. C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. 314 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- DREIFUSS, R. A. **1964: A conquista do Estado - ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1981.
- BRASIL. MEC. Diretrizes e curriculares nacionais para educação de jovens e adultos (EJA)**. Parecer CEB%, aprovado em Processo.
- ERTHAL, T. C. **Manual de psicometria**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

- FARIA, G. de. editor. **Soletre MOBRAL e leia Brasil: cinco anos de luta pela alfabetização**. Rio de Janeiro: Guavira, Ed., [s.d.], [s.p.].
- FAVERO, M. de L. A. **Alfabetização de adultos e sua posição num projeto de desenvolvimento integrado**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 149 p., 1972.
- FERRARI, A. R. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre: v. 12, n. 2, p. 81-96, 1987.
- FERRAZ, E. F.; REALE, M. et al. Educação e cultura na constituição brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 151, p. 654-684, 1984.
- FLETCHER, P. R. **MOBRAL e a alfabetização: a promessa, a experiência e alguma evidência de seus resultados**. Rio de Janeiro: IPEA/CNRH, 1981.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FURTADO, C. **A hegemonia dos Estados Unidos e o subdesenvolvimento da América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.
- GADOTTI, M. **A Educação contra a educação**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.
- GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.
- \_\_\_\_\_. **Maquiavel, política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, agosto de 1994.
- JANNUZZI, G. M. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e MOBRAL. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- NISKIER, A. **Educação brasileira**: 500 anos de história, 1500-2000. São Paulo: Melhoramentos, 1989.
- NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira na produção do “mito do desenvolvimento”**: da USAID ao BIRD. Doutorado em Educação. Campinas, São Paulo: FE – Universidade de Campinas, 1998.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- \_\_\_\_\_. **MOBRAL**: um desacerto autoritário I, II, III. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, 1982.
- PIRES, V. **Economia da educação**: para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.
- REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, São Paulo: ANPED, n° 14, 2000.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- RIBEIRO, V. M. M. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. Campinas, SP: Papirus, Ação Educativa, 1999.
- ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SANFELICE, J. L. **Movimento estudantil**: a UNE na resistência do golpe de 64. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14.ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia da educação brasileira**. 6. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.
- SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- SCHWARTZ, B. **A Educação, amanhã**: um projeto de educação permanente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.
- SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade civil**: cultura e educação para a democracia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

- SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.
- SILVA, M. A. da. **Políticas para a educação pública**: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional. Doutorado em Educação. Campinas, São Paulo: FE – Universidade de Campinas, 1999.
- SOUZA, M. I. S. de. **Os empresários e a educação**: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.
- TOLEDO, C. N. de. **1964: visões críticas do golpe** – democracia e reformas no populismo. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

## APÊNDICE

### **Entrevista com Cláudio Figueiroba Raimundo:**

1) Qual o motivo do seu ingresso ao MOBRAL? Foi em que época? Qual a sua idade na ocasião?

R: O motivo foi em 1970, quando foi criado o ensino do MOBRAL, em 8 de setembro de 1970. Eu estava no terceiro ano do antigo Normal tradicional do Getúlio Vargas, e foi feita uma comissão municipal, na qual o Supervisor Municipal responsável era o Sr. Jurandir Favoretto, e na época ele pegou os alunos do último ano, quando começou a dar aula do MOBRAL. Eu, então, comecei a dar aula à tarde na rede pública de Sorocaba, e à noite no Cajuru. Eu estava com 25 anos, na época.

2) Como conseguiu a função de Supervisor do MOBRAL, em Sorocaba?

R: E aí em 1973, foi criado o Subsistema (Subsistema de Supervisão Global) que era para designar o Supervisor de Área (SA), e aí a comissão do MOBRAL me indicou, e mais dois para entrevista. Nesta entrevista, eu fui escolhido, quando eu comecei a exercer a função de SA, e na qual eu me aposentei nela.

3) Como Supervisor de Área do MOBRAL, em Sorocaba, quais foram as suas funções?

R: Era dar treinamento pedagógico, reunião pedagógica, supervisão à classe, acompanhamento e prestação de contas.

4) O que significou o MOBRAL em termos profissionais para você, aqui em Sorocaba?

R: Foi tudo, e uma grande realização e conhecimento que tenho como supervisor. Abri um leque muito grande. Conheci muitos prefeitos da região, enfim, amigos.

5) Qual é a origem dos documentos que você me emprestou para a minha pesquisa? A sua produção veio de que local? Como chegavam até Sorocaba?

R: Aqueles documentos chegavam de São Paulo, através do Marcos que era o Supervisor Estadual (SE), que ele abrangia a região de Sorocaba. Mensalmente se fazia uma reunião e conforme vinha às recomendações do MOBRAL Central, as documentações era passada para nós, para repassarmos nos treinamentos, nas comissões e professores. Marcávamos uma reunião do MOBRAL Central, que entregava na Coordenação de Estado, ou seja, a Coordenação

entregava a seu Supervisor Estadual, que repassava ao Supervisor de Área. Então, fazíamos o treinamento com as Comissões Municipais, que reuniam todos juntos.

6) Fale sobre a importância dos documentos fornecidos por você, Cláudio. Qual era a sua finalidade nas escolas em Sorocaba? Para que serviam?

R: Aquilo (documentos) era um parâmetro para uma orientação, uma programação das escolas no Cajuru, no Éden, da Vila Progresso, tinha na cadeia pública, tinha no Além Ponte, que era no nº 1, também na Vila Angélica. Eram três níveis os livros, exatamente seguindo o que está na documentação, por exemplo, livro de leitura. A pedagogia era a partir do Paulo Freire, mas com a adaptação do MOBRAL.

7) Cláudio, você acredita que o MOBRAL correspondeu com as expectativas geradas pelo governo da época, isto é, no combate ao analfabetismo e sua devida diminuição no país?

R: O que ocorre é o seguinte, é o que ocorre até hoje. Enquanto não mudar a estrutura da educação, nunca vai sanar. No caso do MOBRAL, ele alfabetiza, por exemplo, 10.000 alunos naquela época, mas entrava apenas 20 alunos no ensino fundamental, mesmo assim analfabetos, porque a grande maioria não era absorvida pelo ensino fundamental. Enquanto não se resolver à base do ensino fundamental a educação de adultos e jovens vai continuar com a mesma política. Nunca vai absorver a maioria dos analfabetos. O mal do governo e do MOBRAL, naquela época, é que desvirtuou a sua linha, abrindo um leque para o programa de saúde, pré-escola, para atender a demanda, porque ele (MOBRAL) não estava conseguindo. Se eles ficassem apenas na educação de adultos já era o suficiente. Ou seja, perderam a linha de atuação na área do analfabetismo e abriu um leque na área de saúde, pré-escola, educação do trabalho.

8) O MOBRAL foi elogiado pela UNESCO no desempenho contra o analfabetismo. O que você acha sobre isto?

R: Ele deve a importância, mas o ensino fundamental não deu o suporte necessário da época, e atualmente não vem dando suporte. O MOBRAL por si só ficou incompleto seu trabalho. O MOBRAL foi extinto em 1985, se pegarmos hoje pessoas com 30 anos sendo analfabeto, não era para ser, porque não foi absorvido pelo ensino fundamental.

9) O MOBRAL foi criado na ditadura militar e civil no Brasil, em sua visão política, tendo trabalhado como SA, como se deu esta relação entre o regime ditatorial e o MOBRAL?

R: Ela foi criada através da lei em 1967, posta em prática em 8 de setembro de 1970, no dia Nacional da Alfabetização. Não houve conflitos entre o MOBRAL e a ditadura militar. Inclusive o Paulo Freire que era muito combatido e exilado, toda a pedagogia foi concentrada nele.

10) Cláudio, você teria alguma crítica ao MOBRAL quanto ao planejamento naquele período? Como supervisor, faltou algo que você gostaria de acrescentar?

R: Não, inclusive nós éramos bem assessorados. Tínhamos todos, um forte suporte, apoio dos empresários e prefeitos. Inclusive o Presidente do MOBRAL, aqui em Sorocaba, o Camilo Júlio Filho, ele era um nome respeitado no Estado.

11) Fale sobre o Camilo Júlio Filho.

R: Ele foi à pessoa que mais tempo durou na presidência do MOBRAL, em Sorocaba. Inclusive, o Benedito Pagliato também foi presidente. O primeiro presidente, se não me falha a memória, foi o Paulo Breda Filho. Mas o que mais se destacou foi o Camilo, foi o nome mais respeitado, não só em Sorocaba como no Estado de São Paulo. Quando ele saía em cobrança, ele não saía como empresário, ele se dava ao luxo de sair como Presidente da Comissão Municipal.

12) E o Arlindo Lopes Corrêa, qual foi o seu contato?

R: Eu tive. Ele foi o Presidente do MOBRAL há muito tempo, em nível nacional. Quando nós tínhamos os encontros estaduais, ele participava em São *Paulo*.

13) Você acredita que naquela época, o MOBRAL foi importante como movimento de alfabetização, em Sorocaba?

R: Teve um bom desempenho e mereceu todos os requisitos!

14) Hoje, o MOBRAL teria algum valor no combate ao analfabetismo, em Sorocaba?

R: Faltou o elo de ligação entre o ensino fundamental e o programa de alfabetização do MOBRAL, que não dava e não dá o suporte necessário. Essa é que é a realidade!

15) Cláudio, você acredita ou não, que o MOBRAL foi principalmente idealizado como forma de propaganda política criada pelo governo na ratificação do regime ditatorial? Ou seja, utilizando-se do movimento contra o analfabetismo para benefício de dados estatísticos e promoção do próprio regime? Você concorda ou não com isso?



R: Não, não concordo. O movimento, ele foi idealizador. Ele valorizou a propaganda e investiu. Veja bem, não é para tapar o sol com a peneira. Inclusive se você verificar, independente do MOBREAL, não sei a sua idade, mas se você pegar o regime ditatorial, tem muita coisa que hoje deixa saudades! Por exemplo, o apoio social da segurança. Se nós formos visualizar, vamos entrar no cunho político. O MOBREAL teve críticas e elogios, tanto no seu aspecto positivo e negativo. Para mim, teve mais aspectos positivos do que negativos. Hoje, além do suporte do MOBREAL, na época, quando foi extinto o MOBREAL, a primeira dama do município de Sorocaba, a mulher do ex-prefeito Pannunzio, ela criou o ensino Alfavida, que continuou até hoje. Ou seja, todo o suporte atual é em relação ao antigo MOBREAL. Inclusive, na época, existia uma professora que era minha amiga, e que era a mais antiga no treinamento do MOBREAL. Ela era a professora que mais se destacava no movimento Alfavida! Esta continua e a filosofia é a mesma.

16) Alguma questão que você gostaria de acrescentar?

R: O primeiro Presidente do MOBREAL, em Sorocaba, foi Paulo Breda Filho, e o Mário Candido, o Secretário, e o Otávio Teixeira, o Tesoureiro. Ou seja, foi o pessoal da primeira comissão de 1970. Depois veio o Presidente Camilo Júlio Filho, e depois veio o Benedito Pagliato. Depois dele, voltou o Camilo Júlio novamente. Depois foi o Luis Almeida Marins, um período curto, e depois dele, voltou de novo Camilo Júlio Filho e o MOBREAL foi extinto.

Quanto à questão dos documentos, eu fui o único, em Sorocaba, que guardei estes documentos. Inclusive, teve uma vez que eu fui ao depósito do MOBREAL, aqui em Sorocaba, e não encontrei nada. Os presidentes não tem nada e não guardaram nada! Inclusive, quem fazia tudo na época, era o Sr. Jurandir Favoretto<sup>31</sup>, e levava lá os documentos para eles assinarem os cheques, e eles não tinham nada, nem guardavam nada.

---

<sup>31</sup> Eu entrei em contato com a filha do Sr. Jurandir Favoretto, a Professora Maria Cacilda Favoretto. Ela me garantiu que não encontrou nenhum documento relativo ao MOBREAL, guardado pelo seu falecido pai.