

LETÍCIA BORGES DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO NO CAMPO:
Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)**

Uberlândia-MG
2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETÍCIA BORGES DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO NO CAMPO:
Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: História e Historiografia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Sauloéber Társio de Souza

Uberlândia-MG

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

LETÍCIA BORGES DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO NO CAMPO:
Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)

Prof. Dr. Sauloéber Társo de Souza (Orientador/UFU)

Prof^a Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima (UFU)

Prof. D. Luiz Bezerra Neto (UFSCAR)

(Suplente) Prof. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

Uberlândia: __/__/__

Resultado: _____

Uberlândia-MG

2011

Ao meu marido Tiago,
Minha família e amigos

AGRADECIMENTOS

Chego ao fim dessa caminhada, uma importante etapa de minha vida. Nesse trajeto, muitas pessoas contribuíram para o sucesso desse trabalho.

Em primeiro lugar agradeço a Deus que me deu forças e ânimo para a execução dessa tarefa.

Agradeço a minha família, que mesmo não entendendo bem o que seria esse tal mestrado, apoiaram minha decisão. Minha mãe Maria da Glória, meus irmãos Alex, Lílian e Lidia, meu sogro Katito, minha sogra Célia, cunhadas e demais familiares. Agradeço as crianças da minha vida: Bianca, Mariana, Priscila, Matheus e Ana Laura pela alegria e carinho.

Ao meu querido marido Tiago Soares Alves, pelo incentivo e parceria constante.

Ao estimado orientador Prof. Dr. Sauloéber Társio de Souza, pela confiança e dedicação demonstrada.

Aos docentes que contribuíram para a minha formação desde a graduação, os quais me orientaram nos projetos de iniciação científica: Prof^a Ms. Olga Teixeira Damis, Prof^a Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima, Prof^a Dra. Maria Vieira Silva, Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho.

Aos professores do programa de mestrado, em especial à Sandra Cristina e Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro pelas contribuições dispensadas.

Aos amigos, que muitas vezes alimentaram a minha alma com alegria e boas risadas.

Agradeço aos colegas de mestrado, aos servidores James e Gianni pela oportunidade de convivência.

“Tudo tem seu tempo (...)
há tempo pra nascer, e tempo pra morrer:
tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou
(...) Tempo de chorar, e tempo de rir
(...) Tempo de amar, e tempo de aborrecer:
tempo de guerra, e tempo de paz”.
(ECCLESIASTES, 3:1-8)

RESUMO

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) surgiu no contexto do golpe militar no ano de 1964, tendo como principal característica a expansão quantitativa da educação para jovens e adultos, configurando-se muito mais como um processo de massificação da educação do que sua democratização, de forma que os resultados foram bastante tímidos e de qualidade duvidosa. Historicamente, as campanhas de alfabetização promovidas pelo governo federal surgiram no Brasil com propostas de redução dos elevados índices de analfabetismo que passaram a incomodar os diferentes níveis de governos, desde os anos 30, quando tiveram início os acelerados processos de industrialização e urbanização do país. Contudo, a educação continuou sendo oferecida de maneira desigual às diferentes camadas sociais, tal política atingia muito mais aos grupos economicamente desprivilegiados, especialmente, as pessoas que não puderam frequentar a escola na idade adequada. O Mobral, como política pública de alfabetização de jovens e adultos, também se insere nesse contexto. No início da década de 1970, chegou ao seu apogeu, com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, considerado pelo presidente Médici uma “vergonha nacional”. Pretendia-se atingir o índice de um milhão e duzentos mil alunos em todo país. Nesse período, Minas Gerais se destacou como o primeiro Estado em números de alunos e cidades atendidas por essa campanha. Esta pesquisa investiga o processo de implantação e desenvolvimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) na zona rural do município de Uberlândia/MG. O recorte temporal contemplou os anos de 1970 a 1985, período de vigência do programa. Nossos objetivos específicos foram: a) compreender o processo de implantação e desenvolvimento do Mobral na zona rural; b) analisar as especificidades dessa experiência educacional no contexto rural de Uberlândia; c) contribuir para a discussão da História da Educação Regional e, assim, promover a necessária ligação entre o estudo local e o nacional. A pesquisa documental foi realizada a partir da leitura de notícias publicadas nos jornais “O Repórter” e “Correio de Uberlândia”, depositados no Arquivo Público Municipal. Nesse percurso, também analisamos as características e conteúdos de materiais didáticos utilizados na campanha como o Livro de Leitura, a Cartilha do Mobral e os registros históricos expressos em cadernos e fotografias, que foram cuidadosamente guardados por alguns ex-alunos e ex-professoras. Nesse processo, também recorreremos a entrevistas concedidas por esses sujeitos que vivenciaram a realidade do Mobral no campo, inclusive, a ex-coordenadora do programa no município Olga Lara Cardoso.

Palavras-chave: Educação do campo; Mobral; analfabetismo; Educação de Jovens e Adultos

ABSTRACT

The Brazilian movement toward literacy “Movimento Brasileiro de Alfabetização” (Mobral) started with the military coup d’état in 1964, having as its main characteristic the quantitative expansion of the education of young adults and adults, being in fact more like a mass process of education than its democratization, that’s why the results were really timid and doubtful because it prioritized the adult education. Historically, the campaigns to teach people to read and write promoted by the federal government emerged in Brazil with the proposals to reduce the high rates of illiteracy that started bothering the different levels of government, since the thirties, when the processes of industrialization and urbanization started in a high rate. However, the education continued being offered in an unequal way to the different social classes, such policy reached mostly the economically impaired groups, specially the people that couldn’t frequent school at the appropriate age. Mobral, as a public policy to teach people to read and write, is also included in this context. At the beginning of the 1970s, it got to its apogee with the promise of getting rid of illiteracy in ten years, president Médici considered illiteracy a “national shame”. The aim was to achieve one million two thousand students throughout the country with the measures of the Integrated Program of Education of Mobral. In this period, Minas Gerais was highlighted as the first state in student number and cities that were included in this campaign. This research investigates the process of implantation and development of the “Movimento Brasileiro de Alfabetização” (Mobral) in the rural area of the city of Uberlândia/MG. The secular clipping contemplated the years of 1970 the 1985, period of validity of the program. Our specific objectives were: understand the process of implantation and development of the Mobral in the rural area; b) to analyze the specifics of this educational experience in the rural context of Uberlândia; c) contribute to the discussion of the history of regional education and, thus, promote the necessary link between the local and the national study. The documentary research was carried out from reading reports in newspaper “the Reporter” and “Correio of Uberlândia”, deposited in the Municipal Public Archive. Along the way, also analyze the characteristics and contents of textbooks used in the campaign as the Book of Reading, the express “Cartilha” of the Mobral and the historical registers in books and photographs which were carefully guarded by some former-pupils and former-teachers. In this process, also resorted to interviews given by those subjects who experienced the reality of Mobral in the field, including the former-coordinator of the program in the city Olga Lara Cardoso.

Key words: Rural education; Mobral; illiteracy; Young adult and adult education

LISTA DE QUADROS, MAPAS, IMAGENS E FOTOS

QUADRO 1: População Brasileira em Milhões.....	31
QUADRO 2: População Rural e Urbana do Estado de Minas Gerais	44
QUADRO 3: População Não Alfabetizada no Estado de Minas Gerais e no Brasil.....	45
QUADRO 4: MOBREAL - Programa de Alfabetização Funcional-1970-74.....	51
QUADRO 5: MOBREAL - Programa de Alfabetização Funcional-1977-81.....	52
QUADRO 6: População Rural e Urbana do Município de Uberlândia-MG.....	54
QUADRO 7: População Não Alfabetizada do Município de Uberlândia-MG.....	54
QUADRO 8: Maiores Municípios do Entorno de Uberlândia – MG.....	63
QUADRO 9: Município de Uberlândia - População Total Percentagem 1950-1980.....	71
QUADRO 10: Distritos do Município de Uberlândia-MG.....	73
MAPA 1: Localização do Município de Uberlândia-MG.....	53
MAPA 2: Distritos do Município de Uberlândia-MG.....	73
IMAGEM 1: Cartilha Mobral p. 24-25.....	103
IMAGEM 2: Cartilha Mobral p.22-23.....	104
IMAGEM 3: Cartilha Mobral p.26-27.....	105
IMAGEM 4: Cartilha Mobral p.8-9.....	106
IMAGEM 5: Cartilha Mobral p.14-15.....	107
IMAGEM 6: Cartilha Mobral p.50.....	108
IMAGEM 7: Cartilha Mobral p.40.....	108
IMAGEM 8: Cartilha Mobral p.12.....	108
IMAGEM 9: Cartilha Mobral p.18.....	108
IMAGEM 10: Cartilha Mobral p.28-29.....	109
IMAGEM 11: Cartilha Mobral p.10-11.....	110
IMAGEM 12: Cartilha Mobral p. 52.....	110
IMAGEM 13: Livro de Leitura do Mobral p. 52.....	112
IMAGEM 14: Livro de Leitura do Mobral p. 53.....	112
IMAGEM 15: Livro de Leitura do Mobral p. 54.....	112
IMAGEM 16: Livro de Leitura do Mobral p. 55.....	112
IMAGEM 17: Cartilha Mobral p. 42-43.....	117

IMAGEM 18: Cartilha Caminho Suave.....	117
IMAGEM 19: Atividade Mimeografada.....	120
IMAGEM 20: Tarefa caderno ex-aluno Mobral.....	121
IMAGEM 21: Tarefa caderno ex-aluno Mobral.....	122
FOTO 1: Escola Jamil Tanús-Fazenda São Vicente.....	84
FOTO 2: Residência Fazenda São Vicente.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS

ALN - Aliança Libertadora Nacional
AP- Ação Popular
CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Comum - Comissão Municipal do Mobral
CPC - Centro Popular de Cultura
DOPS - Departamento de Ordem Política e Social
Edurural –Programa de Expansão de Melhoria da Educação no Meio Rural
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FNEP- Fundo Nacional do Ensino Primário
GI - Grupo Institucional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JUC - Juventude Universitária Católica
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e Cultura
Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MR-8 - Movimento Revolucionário 8 de outubro
ONU - Organização das Nações Unidas
Pacto - Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Assentados de Reforma Agrária
PAF - Programa de Alfabetização Funcional
PC do B - Partido Comunista do Brasil
Pcbr - Partido Comunista Brasileiro Revolucionário
PCR - Partido Comunista Revolucionário
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
Pnad –Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Polop - Política Operária
Pronasec –Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas
Sirena - Sistema Rádio-educativo Nacional
SME - Secretaria Municipal de Educação
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UNE - União Nacional dos Estudantes
Unesco - United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization
Usaid – United States Agency for International Development
VPR - Vanguarda Popular Revolucionária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPITULO I. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	21
I.1 Notas sobre a História da Educação de Jovens e Adultos: do contexto nacional ao local (anos de 1950 a 1980)	21
I.2. Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	26
EJA e o Período Pré-ditadura	32
EJA e o Período pós-1964	34
O Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral.....	36
I.3. Minas Gerais, Mobral e Educação Rural.....	44
1.4. O Mobral em Uberlândia-MG.....	53
CAPITULO II.. IMPLANTAÇÃO DO MOBRAL NA ZONA RURAL DE UBERLÂNDIA/MG:	60
II.1. Educação no Campo e Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia: escassez de estudos, muitas lacunas.....	60
Uberlândia: cidade progresso.....	61
Mobral em Uberlândia: da cidade para o campo.....	64
II.2. Distritos rurais de Uberlândia e as salas do Mobral	71
II.3. Mobral na zona rural de Uberlândia: implicações na vida dos sujeitos.....	77
Professoras: origem, formação, desafios e perspectivas.....	77
Alunos: a educação como fator de sucesso.....	90
A experiência dos trabalhadores do campo no Mobral.....	96
CAPITULO III..... O MOBRAL, MÉTODOS E MATERIAIS DIDÁTICOS	100
II.1. Materiais Didáticos: Cartilha e Livro de Leitura do Mobral	100
II.2. Os métodos e a metodologia do Mobral na zona rural de Uberlândia.....	116
III.3. Material didático: alternativas possíveis elaboradas pelas professoras do Mobral no campo.....	119
Considerações Finais	127
Referências Bibliográficas	131
Fontes	140
Anexos	142

INTRODUÇÃO

I

Esta pesquisa investiga o processo de implantação e desenvolvimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) na zona rural¹ do município de Uberlândia/MG. O recorte temporal contemplou os anos de 1970 a 1985, período de vigência do programa. Nossos objetivos específicos foram: a) compreender o processo de implantação e desenvolvimento do Mobral na zona rural; b) analisar as especificidades dessa experiência educacional no contexto rural de Uberlândia; c) contribuir para a discussão da História da Educação Regional e, assim, promover a necessária ligação entre o estudo local e o nacional.

Pressupõe-se que parte significativa dos questionamentos sobre o Mobral já foram respondidos em estudos realizados anteriormente. Contudo, o estado da arte sobre as pesquisas concluídas revela que a maioria dessas produções se restringe ao funcionamento dessa campanha nos centros urbanos de diversas regiões do País. Dentre os estudos sobre essa temática, podemos destacar os realizados por: Beisiegel (1974), Paiva (1987) e Soares (1995). Especificamente na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba temos Guarato (2000), Maria Clarisse Vieira (2000) e Coelho (2007).

Para responder à problematização proposta e atingir os objetivos apresentados, realizamos inicialmente a pesquisa bibliográfica que nos deu suporte para a análise de alguns dos aspectos políticos e educacionais relativos às campanhas de Educação para Jovens e Adultos (EJA) realizadas no Brasil ao longo do século XX.

A pesquisa documental teve início com a leitura de notícias publicadas nos jornais “O Repórter” e “Correio de Uberlândia”, depositados no Arquivo Público Municipal. O critério de seleção seguiu o período que precedeu a implantação do programa e a vigência dele no município. Nesse percurso, também analisamos as características e conteúdos de materiais didáticos utilizados na campanha como o Livro de Leitura, a Cartilha do Mobral e os registros históricos expressos em cadernos e

¹ Conforme destaca Bof (2006), a definição do que vem a ser rural não é fácil e não há consenso entre os pesquisadores no assunto. Constatou-se que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é obrigado a definir como rural o que a Lei Municipal estabelece como tal. Sendo assim, em nosso estudo seguimos a definição apresentada pela Prefeitura de Uberlândia, que apresenta e define em mapa político do município, que os distritos de Martinésia, Cruzeiro dos Peixotos, Miraporanga e Tapuira estão localizados no perímetro rural do município.

fotografias, que foram cuidadosamente guardados por alguns ex-alunos e ex-professoras. Nesse processo, também recorreremos a entrevistas concedidas por esses sujeitos que vivenciaram a realidade do Mobral no campo, inclusive, a ex-coordenadora do programa no município Olga Lara Cardoso.

O interesse na utilização das fontes orais² se pautou em algumas considerações. A começar por entender que elas são elementos relevantes no desenvolvimento de pesquisas, em especial nos estudos sobre a História da Educação, e por concluir que elas devem ser empregadas de forma crítica e coerente pelos pesquisadores. Depois, consideramos que o depoente, ao narrar determinado fato, não somente descreve, mas julga seu passado pelas normas atuais (BOSI, 1994). Isso ocorreu no caso dos sujeitos entrevistados por nossa pesquisa. Quando relatavam suas experiências no Mobral, sempre faziam referências e comparações com as experiências atuais ou de épocas mais recentes.

Dessa forma, conseguimos suprir a necessidade de apresentar alguns aspectos do Mobral na zona rural do município, bem como compreender o processo da falta de oportunidade de estudo a que os trabalhadores do campo foram submetidos ao longo da vida. Assim, as memórias desses atores foram elementos importantes para apreendermos o que a documentação e registros históricos não nos possibilitaram.

Os sujeitos entrevistados em nosso estudo nunca tiveram a oportunidade de registrar suas experiências escolares, que não são apenas histórias individuais e sim parte da história da educação do campo regional. A partir de seus relatos, é possível compreendermos melhor o processo histórico de exclusão do ensino formal de alguns moradores do meio rural, que não tiveram acesso ou condições de permanecer na escola durante a infância ou adolescência.

Nas oportunidades que alguns tiveram de sentar num banco escolar, o ensino oferecido nos estabelecimentos rurais proporcionou-lhes apenas o aprendizado dos

² Atualmente são reconhecidas três tendências para a utilização da abordagem metodológica da História Oral, a saber: a Tradição Oral, a História Oral Temática e a História Oral de Vida. Em nosso estudo, recorreremos à abordagem metodológica relacionada à História Oral Temática. Segundo Santos (2001), os pesquisadores podem utilizar as fontes orais como resgate do vivido, utilizando-as como instrumentos de recriação da realidade social. Em nosso estudo, buscamos enfatizar a possibilidade de pessoas comuns assumirem mais que um lugar na história, mas, sobretudo, ocuparem um papel importante na produção de conhecimento. Alguns pressupostos da História Oral de Vida também são utilizados em nosso estudo, pois corroboramos que as fontes orais não são apenas fontes de informação para preencher as lacunas da documentação escrita. Nessa perspectiva, a partir das falas, podemos evidenciar as vivências e as representações dos sujeitos.

elementos mínimos da leitura e escrita, os quais foram sendo esquecidos ao longo da vida.

Na idade adulta, surgiu mais uma oportunidade de eles ingressarem no mundo letrado: as salas do Mobral. Estas foram instaladas próximas ou nas fazendas onde os ex-alunos residiam. Entretanto, poucos conseguiram se tornar alfabetizados (do ponto de vista formal reconhecido socialmente), condição que significava não mais precisarem recorrer à outra pessoa para realizar tarefas como identificar endereços ou não se sentirem lesados em alguma negociação no comércio.

A dificuldade de acesso aos espaços rurais e às fontes históricas foi um dos desafios que enfrentamos na realização de nossa pesquisa. Apesar dos diversos obstáculos encontrados no caminho, a preocupação em preencher o vazio historiográfico não se esgotou exatamente por ser uma modalidade de ensino que não é abordada, com ênfase, pelas pesquisas acadêmicas referentes às ações desse programa de educação de jovens e adultos no meio rural. Desse modo, concluímos que nos estudos no campo da História da Educação, a escola e a educação urbana são recorrentes objetos de pesquisa, ao passo que a educação e as instituições rurais ainda são pouco pesquisadas.

Isso é constatado por Buffa e Nosella (2008)³, que apontam a incidência de um maior número de pesquisas sobre escolas que tiveram mais prestígio social em determinado período histórico. Portanto, as instituições escolares urbanas, centrais, mais antigas e socialmente mais prestigiadas são as mais estudadas.

Outro fator que justifica o inexpressivo número de trabalhos direcionados ao ensino rural surge da dificuldade de financiamento para pesquisa no campo, ao passo que se identifica uma relativa facilidade de desenvolver estudos no meio urbano, principalmente no que se refere ao deslocamento e acesso às fontes (SALES, 2007, p.

³ Buffa e Nosella (2008) realizaram um levantamento da produção escrita sobre a história de instituições escolares que abrangeu o período compreendido entre 1971 e 2007. Identificaram 306 textos que, segundo o objetivo principal da pesquisa, podem ser assim discriminados: 127 são dissertações de mestrado; 28 são teses de doutorado; 18 são trabalhos de pós-graduação (que não puderam identificar exatamente a que se destinaram) e 133 foram classificados como outros, ou seja, incluem relatórios de pesquisa, monografias, livros e artigos de periódicos. Esse levantamento representa uma amostra significativa, que permite a sistematização destes estudos. Observando os dados do levantamento, os autores constataram que a grande quantidade de pesquisas sobre história de instituições escolares mostra que são priorizados estudos a partir do grau escolar do Estatuto Jurídico e de sua natureza institucional. Desse modo, concluem que as instituições urbanas mais antigas e socialmente mais prestigiadas são as mais estudadas.

54). Assim, como a educação rural, a produção de conhecimento no campo da EJA⁴ permanece em plano secundário pelos pesquisadores, especialmente quando se trata desses programas no âmbito rural.

Acreditamos que nosso estudo, portanto, atende à necessidade de produção científica nessa área, pois apresenta contribuições para as pesquisas históricas no campo da educação, além de fornecer elementos para se compreender as especificidades do ensino destinado ao público jovem e adulto, moradores da zona rural de Uberlândia. Contrapomos à tendência dos estudos que evidenciam com mais frequência a educação urbana. Esta, embora compreendamos sua importância, revela apenas parte da história da educação em nosso País.

Além disso, constatamos que o Mobral teve a função de oferecer os ensinamentos elementares da escrita e da leitura à população com quinze anos ou mais num contexto de repressão promovido pela Ditadura Militar. É importante ressaltar que tal iniciativa não apresentava uma proposta específica para o morador do campo, pois o material didático era o mesmo utilizado em todas as regiões do País.

Identificamos que essa perspectiva tem raízes nas propostas difundidas nas primeiras décadas do século XX, a partir do discurso do “Ruralismo Pedagógico⁵” que, dentre outros objetivos, pretendia oferecer ao trabalhador do campo o aprendizado de elementos básicos da leitura e escrita. No entanto, tal proposta visava estimular a permanência do morador do campo no meio rural para evitar o inchaço das cidades. O Mobral tinha, portanto, outros objetivos como o de formar o eleitor nas zonas rurais e, contrariamente ao “Ruralismo Pedagógico”, acabou por estimular a busca por uma “vida melhor” na cidade, preparando o trabalhador para o consumo e a vida urbana, dotando-o de ferramentas mínimas, mas necessárias para a consolidação de mercados consumidores.

Nesse processo, as lideranças do regime militar identificaram a necessidade de ocupar o espaço de movimentos populares desenvolvidos na década de 1950 e início de

⁴ Em relação às produções acadêmicas sobre educação de jovens e adultos disponibilizados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre 1987 e 2006, verifica-se que, do total de 22.579, somente 639 dissertações abordavam a problemática da educação de jovens e adultos, portanto, apenas 2,8% do total. Em relação às teses produzidas, das 4.705 somente 98 são sobre EJA, um percentual de aproximadamente a 2% do total (COELHO, 2007. P.28).

⁵ No início da República, um forte movimento renovador surge de dentro da educação rural, que recebeu o nome de “Ruralismo Pedagógico”. Tal proposta partiu de grupos de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores, que preconizavam a retomada de um ideal de formação do homem do campo. Considerava-se que, por meio do processo educacional, seria possível a fixação do homem no campo, seu local de origem (RAMAL, p. 02, 2010).

1960, que realizavam iniciativas de educação de jovens e adultos com intuito de formar cidadãos conscientes e reflexivos.

II

A escolha de estudar o Mobral se estabeleceu a partir da participação como bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no projeto de pesquisa denominado Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Assentados de Reforma Agrária/TM (Pacto), sob a orientação da professora Maria Vieira da Silva⁶.

No Pacto, entre os anos de 2005 e 2006, foi desenvolvido o projeto na área da educação intitulado “Movimentos sociais no campo em uma nova perspectiva de educação”. Nosso trabalho era realizado junto às professoras e alunos das salas de alfabetização de jovens e adultos, dentro de assentamentos de Reforma Agrária de Uberlândia e Araguari.

Em 2006, na disciplina de monografia, com a orientação do professor Dr. Carlos Henrique de Carvalho⁷, foi realizado um estudo sobre a implantação das campanhas de alfabetização de adultos no município de Uberlândia, inclusive o Mobral. Paralelamente, iniciei minha experiência profissional com a educação de jovens e adultos no Programa Brasil Alfabetizado, criado pelo governo federal. Experiência que me possibilitou conhecer o desenvolvimento, os objetivos e as deficiências de uma Campanha Nacional de Alfabetização.

III

O trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro, fazemos um apanhado histórico das iniciativas oficiais e não oficiais em relação à educação de jovens e adultos, em especial, as que foram direcionadas ao trabalhador do campo. Em relação ao Mobral, apresentamos como as atividades foram desenvolvidas e buscamos abarcar qual a concepção de analfabeto e de alfabetização presente na campanha.

No Capítulo II, analisamos as especificidades do programa no contexto rural do município estudado, bem como procuramos compreender a relevância do Mobral na

⁶ Professora Dr^a da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU

⁷ Professor Dr. da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU

vida dos sujeitos que participaram da campanha de alfabetização no campo. Nesse processo, inferimos sobre qual foi o sentido do Mobral para o trabalhador do campo, assim como para as professoras que atuaram na zona rural. Para tanto, problematizamos as falas desses sujeitos, na busca de explicitar o significado do Mobral, da educação escolar e do analfabetismo no campo.

No Capítulo III, entre outras questões, analisamos parte do material didático utilizado no programa na zona rural de Uberlândia, bem como a metodologia empregada para identificar a concepção de educação que foi oferecida à população jovem e adulta através do Mobral com apoio de lideranças políticas locais daquele período. Assim, tentamos compreender quais eram seus referenciais teórico-metodológicos a partir do material didático trabalhado.

Desse modo, buscamos apreender: Qual a concepção de campo presente nas cartilhas e livros do Mobral? Nas práticas do cotidiano havia uma especificidade na alfabetização para o aluno do campo? Como acontecia? Essas são algumas questões que nortearam nossa escrita ao longo da realização desta pesquisa.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O adulto analfabeto é em verdade um homem culto, no sentido objetivo (não idealista) do conceito de cultura, posto que, se não fosse assim, não poderia sobreviver (PINTO, p. 63. 2007).

Neste capítulo é apresentado um apanhado histórico das iniciativas educacionais realizadas no Brasil para a erradicação do analfabetismo entre as pessoas jovens e adultas, inclusive, da população campesina. Compreende-se que, nesse processo, o analfabeto não teria “competência” para contribuir com o desenvolvimento do País. Na lógica da valorização do saber institucionalizado, essa imagem pejorativa do analfabeto é reforçada e, por conseguinte, os conhecimentos desses sujeitos são desconsiderados, bem como suas contribuições culturais.

1.1. Notas sobre a história da educação de jovens e adultos: do contexto nacional ao local (anos de 1950 a 1980)

A educação de jovens e adultos foi criada no Brasil para atender parte das camadas socialmente desprivilegiadas, que não tiveram acesso à escola no período adequado¹. Quase na metade do século XX, a educação de adultos passou a ser considerada, de fato, como um problema de política nacional.

O Plano de Educação previsto na Constituição Federal de 1934² – portanto de responsabilidade da União – preconizava o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, devendo ser estendido aos adultos. Em 1942, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP)³, implantou-se a educação primária e o ensino supletivo para adolescentes e adultos (HADDAD e Di PIERRO, 2000).

¹ Artigo 27 – O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. CAPÍTULO II. Do Ensino Primário).

² Segundo o Artigo 150, Parágrafo Único: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos. e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso. (BRASIL, Constituição de 1934)

³ Segundo Jensen (2008), em 1942 é implantado o Fundo Nacional de Ensino Primário, que tinha como objetivo estimular a ampliação do ensino primário, inclusive do ensino supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, ficou estabelecido que 25% dos recursos desse fundo deveriam ser destinados para o ensino supletivo.

No cenário internacional, após a II Guerra Mundial, em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), com a intenção de se constituir organismos direcionados a temas como educação, ciência e tecnologia. Assim, foram estabelecidas diretrizes para a criação de programas nacionais de educação de jovens e adultos em diferentes regiões do planeta. Foi nesse contexto que a *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco) passou a ranquear as desigualdades entre os países a partir dos índices educacionais, categorizando as nações que se apresentavam em “atraso” diferenciando-as daquelas em desenvolvimento.

No ano de 1948, foi elaborado o primeiro texto que procurava responder algumas das reivindicações das classes populares, tais como concessões de direitos aos operários e à população campesina, extensão da rede escolar gratuita (ensino primário e secundário), dentre outros. No entanto, o projeto foi arquivado sendo retomado apenas em 1957 e sancionado com a primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Diversos debates estabelecidos nesse contexto resultaram na Lei 4024/61, que instituiu a gratuidade do ensino (FREITAG, 2005).

Com a regulamentação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNEP), em agosto de 1945, foi promovida uma difusão do ensino elementar, principalmente o primário. Contudo, essa expansão se efetivou de forma precária⁴. Como a oferta de vagas permanecia insuficiente, isto contribuiu para o crescente índice de analfabetismo no País, de forma que, na segunda metade do século XX, a população estava em 51 milhões, 944 mil e 397 habitantes, e o índice de analfabetismo era de 50% entre as pessoas maiores de quinze anos. Naquele período, 360 municípios brasileiros não contavam com qualquer prédio escolar, e os existentes nos demais municípios apresentavam instalações extremamente precárias, principalmente os da zona rural (PAIVA, 1987). Lembremos que em 1950, 63,84%⁵ da população viviam no campo.

⁴ Segundo Paiva (1987), a expansão quantitativa da educação, no final da década de 1940, contou com 70% dos recursos do FNDE para construção de prédios escolares. No entanto, tal expansão se estabeleceu de forma inadequada, pois dos 28 mil e 300 prédios escolares destinados ao ensino elementar no ano de 1946, somente 4 mil e 927 eram prédios públicos (menos de 18%) e desses apenas pouco mais de 3 mil apresentavam instalações adequadas para as atividades escolares. O restante era composto por imóveis improvisados, alguns cedidos, outros alugados.

⁵ IBGE, Censo Demográfico 1940/2000. Dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Diversas tabelas.

Além do número insuficiente de vagas e inadequação das escolas para atender à crescente demanda, os índices de desistência imediata, de evasão⁶ e repetência nas escolas primárias eram elevados, principalmente nas primeiras séries. No início da década de 1960, o índice de reprovação alcançava aproximadamente 45% na 1ª série. É importante salientar que as estatísticas negativas eram mais concentradas nas áreas rurais⁷ do País. Por outro lado, tais números começam a diminuir à medida que se qualificava o magistério e a população se urbanizava, uma vez que a atenção do Estado era maior às escolas urbanas.

Os elevados índices de reprovação, especialmente nas áreas rurais, estabeleciam-se em função de diversas dificuldades enfrentadas. Tratavam de problemas como a pobreza do aluno, que necessitava começar a trabalhar já na infância para ajudar no sustento da família. A evasão da escola, portanto, era uma das consequências de problemas sociais mais amplos e de profundas raízes no Brasil.

Nesse sentido, os estudantes do campo, quando tinham a oportunidade de frequentar a escola, faziam-no por pouco tempo, pois tinham que se dedicar ao trabalho ainda na infância.

[...] podemos observar que o ingresso prematuro da criança no mercado de trabalho, como garantia de sobrevivência econômica, sempre foi uma das principais características do roceiro, o que, de certa forma, contribuiu para dificultar o aprendizado que deveria ser propiciado na escola. No entanto, temos de compreender que essa realidade tem-se transformado ao longo dos anos, sobretudo graças aos efeitos da industrialização que, de certa forma, tem contribuído para urbanizar o campo e as relações de produção nele inseridas (BEZERRA NETO, 2003, p. 130).

O aumento das matrículas nas séries iniciais (inclusive por parte das comunidades campesinas) se intensificou a partir dos anos de 1980⁸. A educação, nesse contexto, passava a ser entendida como um caminho para se conquistar melhores condições de vida. Ao matricular seus filhos nas escolas, o trabalhador do campo

⁶ Quanto aos índices de evasão, de mil alunos matriculados na 1ª série em 1958, somente 411 (41,15%) matriculavam-se na 2ª série, 305 na 3ª série e 203 na 4ª série, concluindo o curso primário, em 1961, menos de 20% do contingente matriculado em 1958 (PAIVA, 1987, p. 151).

⁷ Em 1950, 28% dos moradores das áreas urbanas e suburbanas com mais de 20 anos eram analfabetos, porcentagem que passava para 67,8% nas áreas rurais (GALVÃO, 2001 *APUD DIAS*, 1993).

⁸ Segundo dados do IBGE, no Estado de Minas Gerais, em 1965, o número de matrículas no ensino primário foi de 1 milhão, 714 mil e 491. Ao passo que, em 1972, o número de matrículas no 1º grau era de 2 milhões, 134 mil e 120 (sendo 1 milhão, 529 mil e 991 na zona rural) e em 1981 passa para 2 milhões, 702 mil e 484.

acreditava que as futuras gerações poderiam construir um destino diferente, longe do campo e das dificuldades inerentes à realidade rural.

É importante frisar que muito, ainda, deverá ser feito para melhorar as condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas do campo. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD de 2001), neste período permanecia a expressiva incidência de estudantes trabalhadores com idade entre 10 e 14 anos, principalmente entre os camponeses. Se no contexto urbano a proporção de crianças ocupadas era de aproximadamente 6,6%, as que residiam na zona rural alcançava o percentual de 32,4% (BOF, 2006).

Entre aqueles que frequentavam a escola primária em meados do século XX, encontrava-se um número significativo de alunos fora da faixa etária da série correspondente, principalmente aqueles da escola rural. Dentre os fatores que contribuíam para a discrepância entre idade/série, destacava-se não somente o fator da repetência como também a matrícula tardia⁹.

A partir da análise dos dados do IBGE, PNAD para o ano de 2001, Bof (2006, p.215) destaca a significativa proporção de crianças em atraso escolar, principalmente da zona rural, já na década de 1990 quando aproximadamente 76% apresentavam, em média, dois anos de atraso.

Segundo dados da PNAD, 96,8% das crianças residentes em áreas urbanas com idade entre 10 a 14 anos frequentavam a escola em 2001, mas apenas 46,7% cursavam a série adequada para a sua idade. Enquanto nas áreas rurais apenas 22,9% dos 94,9% estavam nessa situação¹⁰ (BOF, 2006. p209).

Desse modo, em diversas localidades, era comum a dificuldade de acesso à escola, pois, além do número insuficiente de unidades escolares na zona rural, ocorreu o processo de fechamento de diversos estabelecimentos de ensino rural com as medidas de nucleação¹¹, que foram realizadas ao longo dos anos de 1980.

⁹ Dados do IBGE mostram que em 1980 dos 4 milhões,697 mil e 033 alunos matriculados na 1ª série do ensino fundamental no Brasil, 181 mil e 729 tinham 12 anos, 116 mil e 384, 13 anos, 69 mil e 309, 14 anos, e 45 mil e 732 já estavam com 15 anos de idade. (IBGE, Diretoria Técnica, Departamento de Censo Demográfico. Tabela extraída de: Anuário Estatístico do Brasil 1983. Rio de Janeiro: IBGE, v. 44, 1984)

¹⁰ Excluindo a região Norte.

¹¹ As escolas nucleadas se caracterizaram, por agrupar várias escolas isoladas em uma central. Esse modelo de nucleação escolar surgiu nos Estados Unidos e foi implantado no Brasil a partir de 1976, no Paraná, e se disseminou por Minas Gerais no início da década de 1980 (SALES, 2007, p.75). Conforme destaca Silveira (2008), a proposta de nucleação escolar na zona rural de Uberlândia foi iniciada a partir de 1982, pelo então grupo político liderado pelo prefeito municipal Zaire Rezende (PMDB), por meio Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Tal descaso governamental em relação à escolarização formal no campo favoreceu o desenvolvimento da ideologia comunitária e a proliferação de mecanismos educacionais informais no meio rural. No entanto, tais iniciativas não suprimiram as demandas educacionais da população campesina (LEITE, 1996).

Por outro lado, os milhares de pessoas – que não tiveram acesso ou condições de permanecer nos bancos escolares – encontraram, nas campanhas oficiais de alfabetização¹², uma oportunidade de ter acesso ao aprendizado da leitura e escrita. Nesse sentido, constata-se que a educação de adultos esteve ligada diretamente à oferta insuficiente de vagas ou à baixa qualidade do ensino elementar.

Com a expansão do ensino público, a escola difundia a ilusão de “igualdade” de chances a partir de um discurso de neutralidade no tratamento de todos os alunos. Contudo, os estudantes das camadas pobres que conseguiam ingressar na escola acabavam por abandonar a instituição à medida que se elevava o nível de escolarização. As camadas populares eram prematuramente privadas de terem acesso e permanecerem na rede de ensino formal. Isso se estabelecia por diversos fatores, em especial, devido à precária condição econômica dos alunos. A escola, por vezes, era mal equipada, utilizava material didático não específico para as diversas faixas etárias, além de não oferecer profissionais preparados (FREITAG, 2005).

Na década de 1970, com a Lei n.º 5.692, o ensino obrigatório¹³ foi estendido para crianças com idade de oito anos. Germano (2005) assinala que a ampliação dos anos de escolarização visava, entre outras coisas, constituir uma força de trabalho “supérflua”, contribuindo, dessa forma, para regular o mercado de trabalho. Buscava-se também atender à demanda social por escolarização, pois, à medida que o sistema escolar se expandia, os empregadores tendiam a exigir uma elevação da condição educacional da força de trabalho. Tal política educacional seria, entre todas as outras políticas setoriais, o exemplo mais evidente de como o Estado procuraria produzir uma “aparente” igualdade de oportunidades entre os cidadãos.

¹² É importante destacar que a expansão das taxas de alfabetização, no período entre 1950 e 1960, deve-se também à instalação das classes de ensino supletivo na maior parte dos municípios. De certa forma, tal ensino incentivou a matrícula em cursos profissionais ou pré-profissionais de nível primário. Assim, o supletivo composto por duas séries escolares, entre 1947 e 1959, alfabetizou cerca de 5,2 milhões de alunos (FREITAG, 2005).

¹³ O ensino obrigatório foi estendido, o que não significou integração dessas oito séries. As quatro primeiras séries continuaram a ser atendidas por um único professor, do qual não era exigido nível superior, mas apenas formação para magistério em nível médio. As quatro séries finais do 1º grau e o 2º grau permaneceram divididas em disciplinas ministradas por diferentes docentes, dos quais se exigia, ao menos formalmente, educação superior (GERMANO, 2005).

A exclusão¹⁴ do direito ao ensino público formal privou o acesso à cultura letrada a um elevado contingente populacional, o que culminou em inegáveis repercussões negativas referentes à vida social, ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho (GERMANO. 2005 p. 167).

A partir da década de 1980, mesmo com a expansão das matrículas, os problemas crônicos da educação permaneceram e, em alguns aspectos, agravaram-se. A ampliação das vagas representava apenas um aspecto quantitativo, pois a jornada escolar diminuiu e os turnos aumentaram. Assim, os recursos destinados à educação pública eram insuficientes, o que comprometia a qualidade do ensino oferecido. (GERMANO, 2005).

Em 1985, apenas 27% dos prédios escolares apresentavam condições satisfatórias para funcionar o ensino. O número de professores leigos aumentou em 5,4% entre 1973 e 1983. Com efeito, as condições de trabalho se tornaram cada vez mais precárias, com baixos salários e prédios degradados. Por conseguinte, a taxa de evasão e repetência continuou elevada.

Constatamos que a oferta de escolaridade obrigatória se restringiu às três primeiras séries do 1º grau, que concentraram 59,9% das matrículas em 1984. Logo, a taxa de eficiência decresceu ao longo do período, passando de 75,4% em 1973 para 62,6% em 1983. Assim, a taxa de analfabetismo permaneceu alta. Em 1985 chegava a 20,7% do total da população com idade de 15 anos ou mais.

Importa ressaltar que, nesse período, houve um aumento no contingente de alunos das camadas populares, todavia, a eles era oferecida uma educação de baixa qualidade. Alguns indícios levam a essa afirmação, seja pela formação inadequada ou a não formação daqueles professores ou pelas precárias condições de trabalho do professor do campo. Registros de inspetores escolares do município relatam que, em diversas comunidades rurais, as atividades escolares eram realizadas em instalações improvisadas e em condições precárias, conforme apresentaremos no Capítulo II.

Outro fator que, possivelmente, contribuiu para a má qualidade do ensino nas escolas rurais consistia na baixa remuneração dos professores do campo, os ordenados

¹⁴ De acordo com o próprio ministro da educação Jarbas Passarinho (1985), em 1971, quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola. A evasão e a repetência assumiram dimensões assustadoras: para cada mil crianças que entravam na 1ª série do primário, em 1961, por exemplo, menos da metade (446) chegavam à 2ª série e somente 56 logravam ingressar no ensino superior em 1972, de forma que a taxa de perdas era da ordem de 76% só no primário. Além do mais, no tocante à escolarização obrigatória de 4 anos, o Brasil se igualava à Mauritânia e somente o Laos apresentava uma taxa inferior de 3 anos (GERMANO, 2005).

que, inclusive, eram inferiores aos dos professores da cidade. Conforme destaca Lima (2004), esse processo era justificado por representantes do município como um ponto “vantajoso” para o professor do meio rural, uma vez que, segundo o inspetor Jerônimo Arantes, os professores da roça não precisavam ganhar maiores salários, pois tinham gastos menores em relação aos professores da cidade.

Em 1984, 60,6% da população economicamente ativa (entre 15 a 35 anos) estava incluída numa faixa que correspondia aos que nunca estudaram ou que permaneceram na escola por no máximo quatro anos. Desse modo, uma significativa parcela da população, considerada como potencial força de trabalho, era analfabeta ou no máximo possuiria instrução primária. A taxa de escolarização passou de 76,2% em 1973 para 85% em 1985. Mesmo assim, constata-se que 15% da população escolarizável em 1985 sequer tiveram acesso à escola, fator que contribuiu para o crescimento do contingente de pessoas que, posteriormente, seriam atendidas por campanhas de alfabetização, mantendo assim, a lógica das medidas paliativas.

Esses dados do período entre 1970 e 1985 mostram que um número expressivo de pessoas em idade escolar continuava fora da escola, o que evidencia o contínuo processo de exclusão e aumento dos índices de analfabetismo no País. Como reflexo desse processo histórico de exclusão, os índices de analfabetismo alcançaram números elevados. Por esse motivo, as campanhas de massa foram utilizadas ao longo das décadas como mecanismo recorrente para “combater” o problema (GERMANO, 2005).

I. 2 Reflexões sobre a educação de jovens e adultos no Brasil

A educação de adultos surgiu no Brasil associada à educação elementar comum. Somente após a Revolução de 1930, foram estabelecidas as primeiras iniciativas significativas direcionadas a esse tipo de ensino (PAIVA, 1987). A expansão da educação de adultos foi intensificada após a 1ª Guerra Mundial, a partir das atividades de educação popular¹⁵ que, em sua concepção, englobaria a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No final do Estado Novo, as primeiras tentativas do presidente Getúlio Vargas ganhar a empatia popular contribuíram para o surgimento de outros movimentos de

¹⁵ A educação de adultos, transformando-se em educação popular, chegou a se tornar mais ampla possibilitando oferecer certos programas como alfabetização, educação de base com profissionalização. Assim, a educação de adultos é parte da educação popular incluindo as escolas noturnas, a alfabetização, a educação de base e continuada (PAIVA, 1987).

educação das massas, com caráter político, de forma que a educação dos adultos tornou-se um meio para a organização política de setores da população, com pouco ou nenhum acesso à escola.

O fim do Estado Novo levou a adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. No campo da educação, determinou a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e deu competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, fez voltar o preceito de que “a educação é direito de todos”, inspirado nos princípios proclamados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (BEZERRA NETO, 2003).

Com a redemocratização em 1945, teve início a mobilização em torno do problema da educação de adultos. Mais do que o ensino supletivo, era necessário atuar maciçamente junto aos jovens e adultos analfabetos, pois se tratava da camada da população em idade produtiva (de 15 a 35 anos), objetivo que se vinculava diretamente aos ideais da democracia liberal do pós-guerra.

Nesse período, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), como tentativa experimental de integrar a educação elementar comum e a educação de adultos. Alguns aspectos evidenciavam as lacunas da campanha, dentre os quais se destacava o elevado índice de professores sem formação para o magistério. Para amenizar essa questão, foi adotado o sistema de supervisão e difusão do ensino normal. É pertinente assinalar que proporcionalmente a concentração dos professores leigos¹⁶ se deu mais na zona rural (PAIVA, 1987).

Destaca-se que, na década de 1980, o contingente de professores atingia mais de 300 mil, sendo 172 mil nas zonas urbanas e 160 mil, desse total, mais de 100 mil não possuíam sequer o 1º grau (ARAÚJO e SILVA, 2002. p. 03).

Os dados apresentados indicam que havia uma diferença qualitativa do ensino oferecido aos estudantes das escolas do campo e da cidade. Desse modo, as escolas localizadas nos centros urbanos contavam com maior número de professores com formação para o magistério e, portanto, tinham mais condições de oferecer um ensino de melhor qualidade, ao passo que o quadro de professores do campo era, em sua maioria, composto por profissionais leigos.

¹⁶ Os professores leigos eram 44% em 1964 e aproximadamente 30% em 1969, o que demonstra que diminuíram em termos relativos, mas aumentaram em números absolutos, pois eram 125.347 em 1964 e 156.614 em 1969 (PAIVA, 1987, p.151)

Nesse contexto, evidencia-se que, com a aceleração do processo de urbanização, o ensino rural foi preterido em relação ao ensino urbano, aumentando a necessidade de se oferecer mais vagas nas escolas das cidades, com intuito de atender às demandas do aumento populacional dos centros urbanos provocada pelo êxodo do campo.

Como forma de amenizar essa situação, foi aprovada a primeira grande campanha¹⁷ de educação, no final da década de 1940, dirigida predominantemente ao meio rural, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Tal campanha teve início em 1947 e se estendeu até 1963. A CEAA contava com recursos provenientes de organizações públicas e particulares. Buscava-se articular estratégias para mobilizar os diversos setores da sociedade brasileira em prol da causa comum de acabar com o analfabetismo no Brasil. Nessa lógica, tentava-se associar o objetivo da campanha à transformação social e ao desenvolvimento do País (FREITAS, 2009, p. 213).

O analfabeto, nesse contexto, era caracterizado como incapaz. Evidenciava-se a distinção entre a pessoa alfabetizada e a analfabeta considerando-as, respectivamente, como capazes e incapazes de participar da sociedade de modo pleno. Os analfabetos eram identificados como marginais, sem capacidade de contribuir para a sociedade. Assim, delineava-se a imagem da “criança grande”, que não conseguia desempenhar suas responsabilidades pessoais, sociais e profissionais de forma competente (FREITAS, 2009, p. 221).

A partir dessa campanha, Getúlio Vargas explicitava seu intuito de conter a migração rural demonstrando o claro apoio às Oligarquias Rurais. Tratou-se da primeira experiência a colocar essa orientação em prática numa larga escala, porém, com a preocupação de se manter o equilíbrio eleitoral no interior do País. No entanto, a pouca adequação do ensino às condições da vida rural foi um dos fatores que contribuíram para o fim da campanha, à medida que a CEAA adotava uniformidade metodológica como orientação para todo País, sendo igualmente empregados no meio urbano e rural.

Posteriormente, a CEAA partiu para as missões rurais no interior do Brasil com a proposta de incentivar a modernização no campo¹⁸, contudo, não pretendia modificar

¹⁷ É importante destacar que, em 1930, foram implantadas campanhas que atenderam os moradores do meio rural, tal como a Cruzada Nacional pela Educação (CNE) de 1932 (FREITAS, 2009).

¹⁸ A modernização nas relações de produção e trabalho na agropecuária brasileira trouxe, como consequência, a necessidade de modernização da vida rural. Desse modo, na história das sociedades ditas modernas, a expansão da instrução básica ao povo aparece em parte associada a esse processo de modernização da força de trabalho a fim de torná-la mais integrada e eficiente na produção da riqueza (ARROYO, 1982, p. 3-4.)

o equilíbrio das forças políticas locais. Além da alfabetização, havia a preocupação de incentivar a organização comunitária no campo. Por outro lado, a partir de ações extensivas, o programa priorizou o aspecto quantitativo em detrimento ao qualitativo.

Mesmo em condições adversas, é possível considerar que os resultados da CEAA foram significativos, na medida em que aumentou a quantidade de salas de 10.416 em 1947 para 17.000 entre 1951/1953, com 659.606 matrículas em 1947 e 850.686 em 1953. Entretanto, ao compararmos com o índice de analfabetos¹⁹ do período, constatamos que o número de pessoas atendidas era insuficiente. O declínio das matrículas na campanha se tornou evidente a partir de 1954. Como tentativa de modificar esse quadro, em 1957 iniciou-se um processo de expansão do Sistema de Rádios Educativos regionais, programa que deveria ser estimulado pelo recém-criado Sistema Rádio Educativo Nacional (Sirena). Contudo, em função da insuficiência de recursos e os precários resultados, a proposta não se efetivou e a campanha entrou em decadência.

A CEAA se manteve em ascensão até o início da década de 1950 com clima de euforia. Entre 1951 e 1954, ampliaram-se as atividades, mas com resultados inexpressivos. O declínio se evidencia a partir de 1954 e tem seu auge em 1958, quando é organizado o II Congresso de Educação de Adultos, onde se reconhece o fracasso do programa e confirma a escassa eficiência dele na alfabetização de adultos, principalmente na zona rural. Observa-se que a CEAA apresentava como fundamento político a formação de novos contingentes eleitorais, todavia, sua ação contribuiu para a diminuição dos índices de analfabetismo no País, mesmo com as críticas no que diz respeito à falta de profundidade no ensino oferecido (PAIVA, 1987).

Em 1952, para atender a educação rural, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), tendo como principal instrumento as missões rurais. A campanha indicava o princípio da organização social das comunidades, com objetivo de estimular a entreatajuda da população da zona rural, na busca de solução de problemas locais, bem como a consolidação do trabalho no campo. Para tanto, organizaram-se os Centros Sociais de Comunidade que, dentre as atividades desenvolvidas, promovia a formação de professores leigos.

Eram evidentes as proposições ideológicas do programa, tal como o localismo (a supervalorização dos fenômenos locais). A campanha empregou esforços para a fixação

¹⁹ Segundo dados do IBGE, Censo Demográfico 1940-2000, em 1940 e 1950, o índice de analfabetismo entre pessoas com mais de 15 anos era respectivamente de 54,50% e 50,30%.

do homem no campo, contudo, eles não foram suficientes para evitar o êxodo rural da década de 1950. Se por um lado o morador do campo vivia numa realidade carente de necessidades básicas como saúde e educação, por outro lado a experiência educacional oferecida nos programas de educação contribuiu, de alguma forma, para o êxodo (LEITE, 1996), uma vez que:

[...] o homem do campo que frequenta com o êxito tais cursos, torna-se um inadaptado ao seu meio e procura a cidade. Quando não participa dos programas educacionais já com a clara disposição de migrar. Neste último caso, a educação é procurada já com o fim expresso de atingir a cidade, transformando-se assim em uma espécie de “passaporte” que assegura o trajeto entre o rural e o urbano (CALAZANS, 1981, p. 170, *apud* LEITE, 1996, p.74).

Desse modo, na busca por uma “vida melhor”, o processo de migração do campo para os centros urbanos se intensificou na segunda metade do século XX. O morador do campo procurava encontrar melhores condições de trabalho na cidade, já que a realidade dele era de labuta árdua e pouco remunerada, uma vez que, historicamente, a remuneração dos trabalhadores do campo foi sempre inferior aos ordenados pagos nas cidades.

[...] compreende-se que os salários pagos aos trabalhadores brasileiros sempre foram aviltantes, sendo os trabalhadores rurais os mais prejudicados, pois, historicamente, sua reprodução enquanto força de trabalho sempre teve um valor menor do que a reprodução do trabalhador urbano (BEZERRA NETO, 2003, p.120).

Os resultados da CNER não foram muito expressivos, não obstante, sua influência se fez de forma marcante. A campanha enfatizava a crença na educação para a promoção de desenvolvimento. Acreditava-se que a educação poderia modificar profundamente a realidade da população, independentemente da real condição econômica das comunidades (PAIVA, 1987).

Entre 1955 e 1961, com a política desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek, as campanhas tradicionais de educação de adultos se apresentaram inadequadas à nova conjuntura, em função da pouca eficiência na formação de mão de obra para a indústria. Ressalta-se que as campanhas de alfabetização de adultos praticamente desapareceram nesse período. Desse modo, em 1958, o presidente

Juscelino Kubitschek convocou um Congresso de Educação de Adultos, no entanto, o evento acabou por priorizar os debates acerca da educação primária (FREITAS, 2009).

Nesse período, grupos nacionalistas passaram a se interessar pela educação das massas, o que culminou em diversas denúncias aos programas ministeriais. Sendo assim, a educação de adultos passou a ser percebida como um requisito indispensável para uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático, para desenvolver o devido “ajustamento social” entre as populações adultas marginalizadas (PAIVA, 1987, p. 179).

Por conseguinte, com a acentuação do êxodo rural, cresceu a demanda por escolarização dos filhos dos trabalhadores. Para atender essa procura, o número de vagas nas escolas públicas cresceu de forma desorganizada e sem estrutura adequada, a oferta de vagas continuava insuficiente e com ensino de má qualidade (PAIVA, 1987).

O quadro abaixo retrata os crescentes fluxos de migração da população rural aos centros urbanos, realizados ao longo do século XX, ou seja, em 40 anos (1940-80) houve inversão proporcional entre os índices de população rural e urbana no Brasil.

Quadro 1 – População Brasileira em Milhões

Ano	RURAL	%	URBANA	%	TOTAL
1900	15 300 000	90	1 700 000	10	17 000 000
1920	27 500 000	83	4 600 000	17	32 100 000
1940	28 300 000	68,1	12 900 000	31,3	41 200 000
1950	33 200 000	63,8	18 800 000	36,2	52 000 000
1960	38 800 000	55,5	31 300 000	44,5	70 100 000
1970	41 100 000	44,1	52 100 000	55,9	93 200 000
1980	38 600 000	32,5	80 400 000	67,5	119 000 000

Fonte: Tendências Demográficas, 2002. IBGE (Dados arredondados) *apud* Sales (2007)

EJA e o período pré-ditadura

No início da década de 1960, como consequência dos movimentos de educação de adultos realizados nos períodos anteriores, constatou-se o aumento do eleitorado, apresentando o crescimento de quase 50% entre 1950 e 1960 (7,9 milhões em 1950 e 11,7 milhões em 1960). No governo João Goulart, a educação das massas ganhou atenção. Surgiram diversas propostas oficiais para educação de adultos, o que

representava a tentativa de centralizar a coordenação dos programas, como forma de recomposição do poder político.

Nesse cenário, movimentos sociais de esquerda e setores da Igreja Católica buscavam mudanças na realidade brasileira a partir da identificação dos problemas internos, com o objetivo de promover a conscientização política das camadas populares e ampliar a participação popular, dando ênfase na valorização da cultura nacional. Na primeira metade da década de 1960, nascem iniciativas como os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e os Centros Populares de Cultura (CPC), os quais tinham a pretensão de ampliar a participação política, além de:

[...] a) promover e incentivar, com a ajuda de particulares e do poder público, a educação de crianças e adultos; b) atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através da educação integral de base comunitária, que a assegure, também, de acordo com a Constituição, o ensino religioso facultativo; c) proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho; d) colaborar para a melhoria do nível material do povo, através da educação especializada; e) formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular (CUNHA, GÓES, 1989, p.17).

Considera-se que o período entre o final da década de 1950 e início de 1960 foi muito produtivo no que se refere às experiências da educação popular. Em especial, as realizadas na região Nordeste do País, que projetou Paulo Freire com um Sistema de Alfabetização no contexto do MCP (FREITAS, 2009, p. 233-234).

Ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o MCP pretendia oferecer à população rural oportunidade da alfabetização num contexto mais amplo, buscando a promoção do homem do campo, além de ofertar-lhe a formação cristã, tornando-o consciente de seus valores físicos, espirituais, morais e cívicos. Já os CPC iniciaram suas atividades entre 1962 e início de 1964 e, a partir de sua ligação com a União Nacional dos Estudantes (UNE) e jovens intelectuais do Teatro Arena, organizaram espetáculos teatrais e produções cinematográficas na tentativa de atingir um novo público, as massas populares²⁰.

Em 1963, extinguíram-se as campanhas nacionais de educação de adultos e surgiram movimentos locais e em todo País para atender à população jovem e adulta.

²⁰ Dentre suas ações, destacam-se o filme *Cinco vezes favela* e a peça *A mais valia vai acaba*”, mas estas suas atividades não se restringiram ao teatro, o movimento na música e em diversas formas de expressão artística no País (ALMEIDA, 1996).

Nesse ano, o CPC da UNE passou a se atentar para questão do analfabetismo no Brasil, assim como outros CPCs, a exemplo de Belo Horizonte, que se dedicou na realização de iniciativas para alfabetização de adultos, inclusive com a elaboração de material didático específico. Apesar da diversidade teórica e ideológica, foram estabelecidos intercâmbios entre tais movimentos, como possibilidade de criação de pequena base comum em relação à valorização do analfabeto como pessoa capaz e produtiva.

Em setembro de 1963, foi organizado o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, onde se formulou uma comissão para discutir a real situação do analfabetismo no País. O evento contou com a participação de 77 diferentes movimentos, dentre os quais 44 deles atuavam no processo de alfabetização de adultos. Entretanto, constatou-se que o trabalho de alfabetização deles atendia um número restrito de pessoas, além das precárias condições de trabalho, pois poucos tinham ajuda oficial e contavam prioritariamente com o voluntariado para desenvolver suas atividades.

O Encontro revelou-se frutífero quanto ao levantamento da situação (cadastro dos movimentos) e como ocasião para troca de experiências. A discussão teórica, entretanto, foi evitada. Ou porque grande número de movimentos não partia de formulação teórica muito coerente e bem desenvolvida ou porque (como é mais provável), a fim de garantir a unidade de pensamento do Encontro, os debates estiveram dirigidos fundamentalmente para problemas de avaliação dos meios e formas de atuação organização [...] (PAIVA, 2003, p. 273-274).

Observou-se que o objetivo comum desses movimentos era a transformação das estruturas socioeconômicas, com a finalidade de organizar a sociedade para modificar as condições que criaram o problema do analfabetismo. Os movimentos tinham como prioridade não somente a educação dos adolescentes e adultos, mas também criticar a proibição do voto do analfabeto. Importa salientar que, nas discussões do encontro, foi reconhecida a necessidade de alcançar os analfabetos da zona rural, uma vez que naquele período, segundo o IBGE, 55,5% da população vivia no campo. Entretanto, nenhuma ação concreta foi tirada do evento nesse sentido ²¹.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos enfatizou a necessidade da elaboração de novos métodos para a educação dos adultos, o que favoreceu novas

²¹ Dentre as decisões do Encontro, identificou-se a necessidade de aprimoramento técnico, elevação do nível de cultura, profissionalização dos alfabetizados. Assim como a realização de estudo da realidade local, havia um processo de adaptação da linguagem, o que denotava respeitar as diferenças regionais, além de fazer mobilização e organização das comunidades tendo como preocupação especial a continuidade do processo educativo e a utilização de material adequado (PAIVA, 1987).

possibilidades de atuação educativa, tal como o surgimento de métodos específicos para a alfabetização da população adulta. Destaca-se que as maiores contribuições para a elaboração desses métodos foram provenientes dos grupos cristãos, em especial, o movimento Teologia da Libertação²².

EJA e o período pós-1964

No ano de 1963, o Brasil foi cenário de diversas manifestações sociais que acirraram a polaridade entre os pensamentos das correntes de direita e esquerda em relação a situação política do País. A partir de 1964, agravou-se a instabilidade política e econômica, o que aumentaria a insatisfação de setores do empresariado e das classes dominantes com o governo do presidente João Goulart, o Jango²³.

Como forma de inibir qualquer ameaça por parte dos defensores de João Goulart, os militares e parte dos líderes da sociedade civil se organizaram para conter os reformadores, dificultando possíveis mobilizações das massas. Em março de 1964, as tensões políticas foram acirradas, o que contribuiu para a organização da conspiração militar contra o governo, desencadeando o movimento golpista. Com a tomada do poder, os militares se mobilizaram para a escolha de quem iria chefiar o novo governo.

O candidato foi o general Castelo Branco, coordenador da conspiração militar, escolhido pela esmagadora maioria dos revolucionários militares e civis. A 11 de abril, o Congresso respeitosamente elegeu Castelo Branco por 361 votos, contra 72 abstenções e 5 votos para outros heróis militares conservadores (SKIDMORE, 1988, p.50).

Considerando-se os condutores do legítimo movimento revolucionário, os militares criaram suas próprias regras para punir os que se opusessem ao novo regime. Assim, o Brasil foi inserido num contexto de intensa repressão (especialmente nos

²² Lembramos que alguns setores da Igreja Católica tiveram participação efetiva na formulação do Sistema Paulo Freire, o qual preconizava a conscientização e emergência na vida política, com ação pedagógica não-diretiva. Tal ação pode ser percebida especialmente nas medidas governamentais pós Juscelino com o empenho na organização de programas nacionais de educação popular: “em 1958 começou a desenvolver uma experiência de educação popular através do rádio [...]. Paralelamente, outras dioceses possuidoras de estações de radiotransmissores começaram a se interessar pela organização de programas educativos, sendo então criada a Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC)”. (PAIVA 1987, p. 221)

²³ No início de 1964, o Brasil estava sem crédito no exterior e com sua economia em dificuldades. A dívida externa chegava a US\$3 bilhões e a inflação alcançava a taxa anual de 100%. Segundo Skidmore (1988), as causas desses problemas eram o déficit público, o excesso de crédito para o setor privado e os excessivos aumentos de salários.

grandes centros) e de perseguição aos líderes considerados “subversivos” que supostamente levariam o País ao comunismo. Milhares foram presos em ações como a “Operação limpeza”, que perseguiu tanto membros de organizações católicas como o Movimento de Educação de Base (MEB)²⁴ e a Juventude Universitária Católica (JUC).

Também foram perseguidas as lideranças do proletariado, tanto urbano como rural, e outras organizações²⁵ que desenvolviam ou apresentavam alguma característica suspeita na concepção da Inteligência Militar ou do Departamento de Ordem Política e Social (Dops), a polícia política. A repressão foi particularmente severa no Nordeste, onde a polícia estadual e local, juntamente com o Exército, reprimiu os sindicatos e as ligas de trabalhadores rurais de forma sangrenta. Muitos foram executados e outros sofreram torturas no interior dos quartéis do exército (SKIDMORE, 1988).

A educação de jovens e adultos, no início do governo militar, foi marcada pela falta de investimentos. Somente em 1966, diante da má repercussão internacional dos elevados índices de analfabetismo aliada aos apelos da Unesco, o governo brasileiro elaborou o Plano Complementar em trabalho conjunto entre Conselho Federal de Educação, Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Planejamento. Daí assumiu as diretrizes técnicas de modo a estabelecer estratégias para reduzir os índices de analfabetismo que, segundo o IBGE, em 1960 era de 39,50 % da população com mais de 15 anos de idade.

Com a Ditadura Militar, teve início o processo de perseguição e repressão aos programas de educação popular, que eram realizados no período anterior ao golpe. Aqueles que permaneceram praticamente ficaram relegados a um plano secundário²⁶. Somente no final de 1966, o governo retomaria tal questão, por meio da Cruzada ABC – Ação Básica Cristã que, no entanto, em função de dificuldades financeiras, foi extinta em 1971. Com o fim das Cruzadas pela Alfabetização, emergiu a necessidade de se estabelecer um novo programa de educação para atender ao elevado contingente de

²⁴ O MEB era um movimento ligado ao Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), financiado pela União desde 1961. Caracterizava-se como movimento de cultura popular, com intuito de oferecer à população rural oportunidade de alfabetização em contexto mais amplo de educação de base (PAIVA, 2003).

²⁵ Entre as principais organizações de esquerda que atuaram no período de 1968-1971 estavam: a Aliança Libertadora Nacional (ALN); Vanguarda Popular Revolucionária (VPR); Partido Comunista Revolucionário (PCR); Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR); Partido Comunista do Brasil (PC do B); Ação Popular (AP); Política Operária (Polop); Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8), etc. (GERMANO, 2005, p. 162-163).

²⁶ Entre 1964 a 1966, os programas de alfabetização de adultos e educação das massas são deixados de lado pelo governo. A paralisação dos esforços do País no sentido de minimizar os altos índices de analfabetismo e de educar a população adulta repercute negativamente no âmbito internacional (PAIVA, 1987).

peças jovens e adultas analfabetas, o que culminou no surgimento do Mobral. Ressalta-se que foi justamente naquele período que ressurgiu a ideia do analfabeto como “mancha negra” a ser exterminada (FERNANDES, 2002).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral

O Mobral corroborava com a concepção de que o analfabeto²⁷ era considerado um sujeito “sem saber”, responsável pelas mazelas da sociedade. Nessa lógica, os não alfabetizados eram culpados pelo próprio analfabetismo, porque não se esforçavam para superar tal condição e representavam um entrave ao desenvolvimento do País, um obstáculo para o *progresso*. Desse modo, considerava-se necessária e urgente a busca por uma solução oficial para “sanar esse problema” e estancar:

[...] o perigo da formação de indivíduos indolentes, conformados ou complexados. Estes últimos, sobretudo, representariam uma ameaça às instituições: inconformado, reclamando ou negando; rebelde, agitado e ameaçador; ou revolucionário, passando da insatisfação à ação. Ou subversivo primário, por contágio, ao léu de influências alheias. Precisava o governo pensar nos 22 milhões de brasileiros que oscilam entre os extremos de tais efeitos (PAIVA, 1987, p. 267).

A ampla disseminação do termo analfabetismo funcional²⁸ em âmbito mundial deveu-se basicamente à ação da Unesco, que adotou o termo na sua definição de alfabetização proposta em 1978, visando padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países-membros. Na América Latina, nas décadas de 1970 e 1980, ocorreu uma importante expansão dos sistemas de ensino elementar. O termo pôde servir também de referência para caracterizar a situação de uma grande parte da população que, apesar de ter ingressado na escola, não conseguiu completar a

²⁷ A definição que também é adotada pelo IBGE aponta que a alfabetização só se concretiza quando se conclui o 4º ano inicial da educação básica. Entre aqueles que não concluíram esse ciclo de ensino, verifica-se elevados índices de volta ao analfabetismo. Portanto, segundo o IBGE, são consideradas analfabetas aquelas pessoas que declaram não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece ou a que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu ou a que somente consegue assinar o próprio nome (IBGE, 2000).

²⁸ É importante ressaltar que há um conjunto de fenômenos relacionados que podem ser associados ao termo analfabetismo funcional, por exemplo, o analfabetismo por regressão, que caracterizaria grupos que, tendo alguma vez aprendido a ler e escrever, devido ao não uso dessas habilidades, retornam à condição de analfabetos. Caracterizar populações que, apesar de terem realizado as aprendizagens correspondentes, não integram tais habilidades aos seus hábitos, ou seja, em sua vida diária não leem nem escrevem, independentemente do fato de serem capazes de fazê-lo ou não (RIBEIRO, 1997, p. 145).

educação básica, seja pela precariedade do ensino oferecido seja pela não permanência na escola em função das condições socioeconômicas desfavoráveis (RIBEIRO, 1997).

Desde 1966, estava prevista a liberação de recursos para alfabetização da população adulta no orçamento do País. Para levantamento de recursos e realização de estudos foi criado o Grupo Institucional (GI), que posteriormente anexou seus resultados ao projeto de criação do Mobral. O GI funcionou entre 5 de outubro e 27 de novembro de 1967. A Fundação Mobral foi criada em 15 de dezembro de 1969, por meio da Lei nº. 5.379 ²⁹.

A 8 de setembro de 1967, Dia Internacional da Alfabetização, o Ministro da Educação e Cultura, Dr. Tarso Dutra, levou à consideração do Excelentíssimo Senhor Presidente da República, Marechal Costa e Silva, decretos e anteprojetos de lei relativos à matéria. Após a avaliação do sério problema com que a nação se defrontava, o presidente anunciou que enviaria ao Congresso o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos, precedido de anteprojeto de lei pelo qual a Alfabetização Funcional e a Educação Continuada passariam a ser atividades prioritárias permanentes do Ministério da Educação e Cultura e no qual ficaria instituída a Fundação Mobral como seu órgão executor (MOBRAL, 1973).

Conforme destaca Freitag (2005), o novo programa previa atender um grande contingente da população num breve espaço de tempo, com abrangência em todo território nacional. O foco principal era eliminar gradativamente o analfabetismo de adultos (15 a 35 anos).

Em algumas localidades, a seleção dos professores foi realizada por meio de prova escrita. Previa-se que a prioridade da contratação dos alfabetizadores seguiria o seguinte critério: professores que já trabalhavam nas escolas públicas; pessoas com segundo grau; pessoas interessadas em atuar no Mobral, mas que possuíam apenas o ensino fundamental.

É importante ressaltar a intensa mobilização promovida pelos meios de comunicação de massa, que buscou sensibilizar a população para participar da “luta”

²⁹ Segundo Paiva (1987, p. 293-294): “A organização da nova Fundação foi aprovada através do decreto nº 62.484 de 29 de março de 1968, entre março de 1968 e julho de 1969, quando a modificação do artigo 8º da lei de criação do Movimento fez prover uma mudança relevante de orientação. O Mobral considerou-se em fase de organização, contando com a colaboração do pessoal do DNE, que anteriormente havia trabalhado nas campanhas de alfabetização do Ministério. Foi dada continuidade aos estudos para a aplicação do Plano de Alfabetização e Educação continuada, dividindo-se o Brasil em espaços polarizados em colaboração com IBGE, a fim de determinar as prioridades na escolha dos planos pilotos”.

contra o analfabetismo. Desse modo, a “convocação” da imprensa atraiu um significativo número de pessoas sem formação que atuaram como alfabetizadores no programa.

Do mesmo modo, os alunos foram “atraídos” para se inscreverem no Mobral a partir da intensa divulgação feita pela mídia. Vale destacar que as inscrições dos estudantes também eram realizadas nos domicílios, pois muitos professores visitavam as casas das localidades onde iriam atuar, identificavam os analfabetos e realizavam as matrículas, tal como ocorreu com algumas professoras entrevistadas nessa pesquisa, conforme apresentamos no Capítulo II.

O período de duração dos cursos oferecidos pelo Mobral era de cinco meses, com duas horas aula por dia (de segunda a sexta-feira). O programa apresentava a seguinte estruturação: Mobral Central; Coordenações Estaduais e Territoriais e Comissões Municipais. Investiu-se em quatro programas³⁰: Alfabetização Funcional; Educação Integrada; Mobral Cultural e o de Profissionalização.

Freitas (2009) assinala que todos os programas previstos pelo Mobral estavam ancorados em quatro linhas de ação:

- Descentralização da ação – significava que o Mobral Central delegaria tarefas para que as decisões pudessem ser tomadas mais rapidamente nos locais onde havia projetos dele.
- Centralização do controle – indicava que as atividades descentralizadas deveriam ser fiscalizadas. A estratégia consistia no controle vertical por coordenadores e supervisores, encarregados por implantar e fazerem cumprir as orientações gerais do Mobral.
- Relacionamentos funcionais – que visavam garantir a rapidez na execução dos trabalhos e, ao mesmo tempo, estabelecer uma relação entre os diversos órgãos que participavam das ações desenvolvidas pelo Mobral.
- Definição de objetivos – proclamada como estratégia para o bom funcionamento de cada ação delineada, a fim de que se garantisse o equilíbrio do sistema Mobral.

³⁰ O Programa de Alfabetização Funcional visava ensinar técnicas básicas de leitura, escrita e cálculo. O Programa de Educação Integrada (PEI), implantado em 1971, tinha por finalidade promover a continuidade dos estudos aos alunos que se tinham iniciado no Programa de Alfabetização Funcional. O Programa Mobral cultural, criado em 1973, procurava estabelecer um processo de educação permanente para reforçar ao de alfabetização já iniciado. O Programa de Profissionalização visava à qualificação profissional (FREITAS, 2009, p. 249, 250, 251).

O processo pedagógico também era centralizado e submetido à hierarquização, uma vez que os professores tinham que obedecer a lógica impressa nos conteúdos do material didático, bem como as orientações das supervisoras (FREITAS, 2009). Contudo, conforme apresentamos no Capítulo III, em algumas salas instaladas em localidades mais distantes, como o caso das comunidades rurais estudadas, essa fiscalização não era realizada de maneira tão intensa, o que possibilitava às professoras brechas para elaborarem e desenvolverem algumas atividades paralelas às estabelecidas pelo programa.

No que se refere ao financiamento, além dos recursos previstos desde 1966, o Mobral recebia recursos da Loteria Esportiva (30% da renda líquida, conforme definição da Lei nº 594 de 1970), do imposto de renda, além das doações de empresários³¹. No ano de 1972, foram repassados pela Loteria Esportiva US\$ 14.191.420 dólares, aproximadamente 86 mil cruzeiros, valor considerado elevado para o contexto. Dados da Unesco apontam que, em 1973, o Mobral contou com o orçamento de CR\$ 202 milhões ou US\$ 34 milhões de dólares (FREITAS, 2009, p. 253-254).

É importante frisar que, além dos recursos financeiros repassados, a Loteria Esportiva também colaborava na divulgação do programa. Assim, nos bilhetes de jogos algumas frases procuravam estimular a participação de toda população para o combate ao analfabetismo. No exemplo da frase “*Em qualquer lugar do Brasil existe um posto do Mobral. Leve até lá quem não sabe ler*” é possível identificar a concepção pejorativa do analfabeto, pois ele era reconhecido pelo programa como sujeito passivo, incapaz de tomar iniciativas e de reger a própria vida (FREITAS, 2009, p. 254).

O Mobral sucedeu a mobilização observada nos meses anteriores em relação ao problema da educação de adultos³². Porém, ele só começou a funcionar efetivamente no ano de 1970. Lançado com ampla divulgação e mobilização pela imprensa falada e escrita, o programa objetivava atingir um grande contingente popular tendo como principal meta erradicar o analfabetismo entre pessoas jovens e adultas.

³¹ Freitas (2009) aponta que aproximadamente 60 mil empresários contribuíram com recursos financeiros para o Mobral.

³² Em 8 de setembro de 1967 (Dia Internacional da Alfabetização) foram assinados vários decretos prevendo a constituição de um grupo interministerial para o estudo e levantamento de recursos destinados à alfabetização (Decreto nº 61.311), à utilização das emissoras de TV nos programas de alfabetização (Decreto nº 61.312), a constituição da Rede Nacional de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos (Decreto nº 61.313), a educação cívica nas instituições sindicais e a campanha em prol da extinção do analfabetismo (Decreto nº 61.314). Tais decretos já apontam para a ideia do novo interesse pelo problema. No DNE, continuavam a se realizar estudos e trabalhos de planejamento nessa matéria, originados do Plano Complementar (PAIVA, 1987, p. 292).

Na trilha da modernização dos anos 70, da ideologia do famoso slogan “ninguém segura este País” e do “Milagre Brasileiro”, o analfabetismo manifestou-se como uma dolorosa e incurável chaga dentro do processo escolar do País, e por isso necessitava de tratamento intensivo e incisivo. Daí o porquê das proposições do I PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) para a educação. Posteriormente a ele, criou-se o PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos) para 75/79 e 80/85, que possibilitou suporte filosófico-ideológico para projetos especiais do MEC como Pronasec, o Edurural e o Mobral, este último sob o ministério de Jarbas Passarinho (LEITE, 1996, p.93).

O programa desenvolveu atividades de alfabetização tanto junto a grupos urbanos como em agrupamentos rurais. Tentou repassar todo um conjunto de ideias que sustentavam o projeto político do governo militar. Ele visou essencialmente à questão econômica e política para a manutenção do regime, com o intuito de promover o aumento e aceleração da produção, porém, inibiu avanços sociais mais amplos para a classe trabalhadora (LEITE, 1996, p.99).

No início da década de 1970, o Mobral enfatizava a promessa de acabar, em dez anos, com o analfabetismo, que era considerado pelo presidente Emílio Garrastazu Médici como “vergonha nacional”. O surgimento do programa como instituição pública visava também amenizar o efeito da repressão política instaurada, por meio de uma participação limitada e da falsa ideia de ascensão social via alfabetização. Assim, seria possível recompor o controle da dinâmica social e minimizar a insatisfação da população, pois foi produzido um sentimento de integração nacional.

O Mobral foi implementado como campanha de massa e foi configurado de modo que atendesse aos objetivos políticos dos governos militares. Outro objetivo foi dar resposta aos marginalizados do sistema do ensino regular, além de gerar estatísticas favoráveis aos olhos dos organismos internacionais, que pressionavam por melhorias no sistema educacional (HADDAD e Di PIERRO, 2000).

O programa atingiu aproximadamente 500 mil alunos nos seus quatro primeiros meses de funcionamento. Nessa fase, o Mobral procurou atender aos anseios populares imediatos. Posteriormente, após um período de experiência, constatou-se a necessidade de expandir e aprofundar a programação educativa. Desse modo, a campanha tinha a pretensão de alcançar 11 milhões de analfabetos até 1971 e extinguir o analfabetismo até 1975 (PAIVA, 1987).

Como programa de alfabetização nacional, o Mobral não foi o primeiro esforço alfabetizador no País, mas, sim, a primeira tentativa de se implantar um movimento que elevaria, minimamente, o nível de qualificação do trabalhador, com caráter ideológico

explícito, pois buscava inculcar valores do capitalismo (tal como a ênfase ao consumo). A programação da campanha previa cursos de alfabetização e educação continuada. Para tanto, foi feito um estudo das prioridades educacionais, sociais e econômicas que o País necessitava para acabar com o analfabetismo. Desse modo, concluiu-se que, inicialmente, o foco deveria ser a população urbana analfabeta, na faixa etária entre 15 a 35 anos (FREITAG, p. 157, 2005).

Essa faixa etária seria a que mais atenderia as demandas do mercado de trabalho. A definição do público a ser atendido pela campanha foi determinada em função da idade da camada economicamente produtiva, portanto, força de trabalho necessária para reprodução do sistema, o que justificaria o pouco investimento na educação de pessoas com mais de 30 anos e de moradores da zona rural (PAIVA, 1987).

No contexto de desenvolvimento das atividades do Mobral, foi elaborado o Plano Setorial (1972-1974). Nessa proposta, destacava-se a contribuição da educação para o desenvolvimento e *progresso* da Nação. O plano visava à melhoria da mão de obra, incluindo os projetos de alfabetização, além de contribuir para a continuidade, expansão e aceleração do processo educacional brasileiro (FREITAG, 2005, p. 172).

Paiva (1987) destacou que os idealizadores do Mobral o denominavam como um programa conscientizador e não politizador. Os movimentos anteriores a 1964 teriam distorcido os propósitos de conscientização levando à politização prematura e mal orientada dos alunos, colocando em risco a formação cristã e democrática dos brasileiros. Por isso, o Mobral fazia restrições ao método Paulo Freire. Entretanto, Freitag (2005) ressalta que a utilização das técnicas de alfabetização desse educador se estabeleceu de maneira reformulada (conforme pode ser observado no Capítulo III), não como prática libertadora, mas com estrutura adaptada à proposta do programa que, por sua vez, era coerente à necessidade de “controle social” pretendido pela Ditadura Militar.

Apesar do discurso inovador difundido pelos gestores do Estado Militar, o Mobral apresentava lacunas que foram determinantes para a extinção do programa. Há que se destacar a padronização da metodologia utilizada em todo o território nacional, não considerando as especificidades regionais. Outra falha consistia no despreparo dos alfabetizadores, pois apresentava um contingente significativo de professores leigos ou insuficientemente preparados para a alfabetizar jovens e adultos. O movimento era orientado pela ideia da educação como investimento, combinada à ênfase no ideário da moral e do civismo, pois preconizava a promoção do desenvolvimento do País a

qualquer custo. Tais aspectos foram evidenciados tanto nos manuais de professor quanto nas cartilhas (FREITAG, 2005).

As deficiências da Campanha começam a exigir a oferta de uma educação mais extensa, através do rádio ou da integração do programa com os sistemas supletivos estaduais. Contando com os maiores recursos já destinados à educação dos adultos no País – ou seja, sem uma limitação fundamental que sofreram as grandes campanhas ministeriais anteriores – e reorientando-se, após um período predominantemente alfabetizador, no sentido de atender às exigências do planejamento educacional, o Mobral se aproximou mais de seus objetivos do que outros programas brasileiros. “Sua trajetória durante seus primeiros dois anos de funcionamento, entretanto, mostra que o programa segue em linhas gerais as pegadas da CEAA, sem que as lições que a longa experiência do DNE propiciou tenham sido assimiladas” (PAIVA, 1987, p. 298).

Desse modo, o material elaborado apresentava conteúdos relativos às questões domésticas, à comunidade, à pátria e à consolidação de hábitos e atitudes baseados na moral cristã, conforme será apresentado no Capítulo III. Enfatizava-se a ideia de responsabilidade pessoal (do êxito ou fracasso), difundindo-se padrões de vida *modernos* junto aos alfabetizados, o que motivava novas possibilidades de consumo.

A partir desse ponto de vista, a preocupação em conter a migração rural-urbana ficava restrita a alguns setores sociais, uma vez que a difusão de padrões e aspirações urbanas no meio rural fortalecia a sociedade baseada no consumo. Pode-se afirmar que esse programa também contribuiu para o fortalecimento do modelo industrial-urbano, nos padrões capitalistas de produção e consumo (PAIVA, 1987).

As críticas ao Mobral se intensificaram no final da década de 1970. Questionavam-se possíveis irregularidades em relação ao real índice de pessoas que eram atendidas e alfabetizadas pelo programa, além da aplicação inadequada de recursos. Todos esses fatores contribuíram para o fim do programa, principalmente após a divulgação dos dados do censo demográfico de 1980, que revelou que mais 25% da população adulta ainda permanecia não alfabetizada (IBGE, Censo 1980).

Apesar da diminuição do índice de analfabetos no Brasil que, em 1940, era de mais de 50% da população e nos anos de 1980 esse percentual caíra para 25,41%:

[...] não significou que as massas populares tiveram acesso à participação política ativa e organizada. Pelo contrário, o regime autoritário-militar de 1964 impediu de forma radical e nervosa essa participação e, na maioria dos casos, o “alfabetizado” reduzia-se a

ação de assinar o próprio nome, com objetivos nitidamente eleitorais [...] (LEITE, 1996, p.108-109).

O índice de 25,41% pode parecer pequeno se comparado a dados anteriores, no entanto, em números reais tratava-se de um grande universo de trabalhadores que não tiveram acesso ou condição de permanência na escola. Esse contingente de analfabetos retratava a realidade que foi vivenciada por pessoas dos setores desfavorecidos, milhões de indivíduos que foram excluídos do ensino formal.

O contexto da redemocratização ocorreu a partir de 1980, período marcado por diversos impactos econômicos, decorrentes da crise financeira. Nessa direção, Saviani (1995) afirmou que mesmo se considerando os anos de 1980, no âmbito econômico, como a “década perdida”, no campo educacional constatou-se ganhos. Ocorreu intensa mobilização da sociedade civil e das organizações docentes, que proporcionaram experiências educacionais significativas em alguns Estados e municípios. Na maioria dos Estados, a oferta de programas de alfabetização de adultos e de cursos supletivos equivalentes às séries iniciais do ensino fundamental resultava da atuação da Fundação Educar³³, que substituiria o Mobral em seus propósitos (HADDAD, 1994).

De 1986 a 1988, iniciava-se a mobilização nacional em torno do processo da Assembléia Constituinte. Diversos segmentos da sociedade civil se moviam em prol da defesa do ensino público. Assim, com a promulgação da Constituição Federal, a EJA passou a ser reconhecida como direito, garantida no texto do Artigo 208³⁴. Contudo, tanto em Minas Gerais como no restante do Brasil, o índice de analfabetismo permanecia elevado: cerca de 16 milhões de pessoas com 15 anos ou mais.

³³ A Fundação Educar foi criada em 1985 e, diferentemente do Mobral, passou a fazer parte do Ministério da Educação. A Fundação desenvolvia ações diretas de alfabetização, exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas. Essa política teve curta duração, pois em 1990 – Ano Internacional da Alfabetização – em lugar de se tornar a alfabetização como prioridade, o governo do presidente Fernando Collor extinguiu a Fundação Educar sem criar outra que assumisse funções dela. Tem-se, a partir de então, a ausência do Governo Federal como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil (HADDAD e PIERRO, 2000).

³⁴ Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria. (Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988).

I.3. Minas Gerais, Mobral e educação rural

No final da primeira metade do século XX, Minas Gerais também enfrentava problemas existentes em outros Estados brasileiros. Com o crescimento da população urbana, a sociedade tornou-se mais complexa e dinâmica, o atendimento escolar ficou comprometido e começou a se apresentar como insuficiente, uma vez que não acompanhou a crescente demanda por escolarização. Essa transferência em massa das populações rurais para os grandes centros urbanos, forçada pela industrialização do País, acarretou em intenso crescimento demográfico. Por consequência, provocou a demanda explosiva de matrículas nas escolas públicas, que, por sua vez, multiplicaram turnos, abarrotaram salas de aula e forçaram a construção de prédios cada vez menos equipados para o ensino. Vejamos alguns números de Minas Gerais:

Quadro 2 – População rural e urbana do Estado de Minas Gerais

ANO	População rural	População urbana	Total
1950	75 %	25 %	6.736.416
1960	*	*	*
1970	47,21 %	52,79 %	11.485.663
1980	32,86 %	67,14 %	13.380.105

*Dados não localizados.

Fonte: Adaptação: Minas Gerais e Brasil: população rural em 1940. Fonte: Recenseamento, 1950, p.6 *apud* SILVEIRA (2008, p. 45). IBGE, Censo Demográfico 1970/1980/1991/2000, Contagem da População 1996, e Estatísticas Hidrográficas do Brasil (Séries Econômicas, Demográficas e Sociais de 19550 a 1980, 2ª Ed. Centro de Pesquisas Sociais/ Anuário 2006.

O expressivo crescimento populacional demonstrado no quadro acima deve ser creditado à alta taxa de natalidade (superior a de mortalidade) e ao êxodo rural, pois, naquele momento, significativa parcela da população brasileira se deslocou do campo para as cidades com perspectiva de empregabilidade no comércio e setor de serviços públicos. Estes se expandiam com velocidade e em busca de melhores condições de vida com acesso a serviços públicos tais como saúde e educação. Evidencia-se que, desde a década de 1970, a população residente nas áreas urbanas de Minas Gerais passou a ser superior a rural e, em 1980, o grau de urbanização era de 67,14%, semelhante ao do País como um todo (BRITO, FREITAS e SOARES, 2004).

Nesse processo, Minas Gerais passou a inserir-se no contexto do desenvolvimento brasileiro. A população com interesse por aprender a ler e escrever expandia-se significativamente, no entanto, a quantidade insuficiente de escolas não

conseguia atender grande parcela dessa população. Esse fato provocou o crescimento do número de analfabetos também no Estado de Minas Gerais, reflexo do cenário nacional.

Desde os anos de 1940 que a ideia da alfabetização como forma de combater o marginalismo foi sendo difundida por intelectuais e representantes das esferas oficiais como Lourenço Filho, que atuou como diretor-geral do Departamento Nacional de Educação e Planejamento, onde dirigiu a Campanha Nacional de Educação (BERTOLETTI, 2006).

À medida que o número de analfabetos aumentava, ganhava força o ideário baseado na necessidade de educar os adultos para ajustá-los à vida social tornando-os trabalhadores mais eficientes. Em alguns aspectos, as campanhas a favor da educação de adultos reforçaram o preconceito contra o analfabeto.

Alguns movimentos populares buscaram enfatizar a valorização artística e cultural do povo, tentando minimizar o sentido pejorativo do analfabeto. No entanto, o contexto do pós-1964 reforçou-se a ideia do analfabetismo como motivo de vergonha nacional. O analfabeto era entendido como intelectualmente incapaz de servir ou de se servir da comunidade, impossibilitado de integrar-se no processo de desenvolvimento econômico ou de participação política (PAIVA, 1987). Vejamos os números do analfabetismo no Estado e no País:

Quadro 3 – População não alfabetizada no Estado de Minas Gerais e no Brasil (15 anos ou mais)

ANO	Minas Gerais	Brasil
1950	*	50,30 %
1960	*	39,50 %
1970	34,24%	32,94 %
1980	24,70%	25,41 %

*Dados não localizados

Fonte: Adaptação: IBGE, Censo Demográfico 1940-2000. Rio de Janeiro: IBGE, 1950-2001. Dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Fonte: Diversas tabelas. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Censos Demográficos de 1970, 1980 e 1991.

Percebemos pelo Quadro 3 a proximidade entre os números do Estado de Minas Gerais e do Brasil. No que se refere ao índice de analfabetismo entre as comunidades campesinas, identifica-se que no ano de 2000 exatamente 29,8% da população rural do País com quinze anos ou mais era analfabeta (BOF, 2006, p.17). Esse dado nos possibilita inferir que, nas décadas anteriores, esse percentual certamente era maior.

Nesse processo, a partir da segunda metade do século XX, a influência do capitalismo no campo provocaria transformações na estrutura e na economia desse setor, o que demandaria uma força de trabalho rural mais “qualificada”. Veremos que essa situação criou dois fenômenos que contribuíram diretamente para o analfabetismo do trabalhador rural: o primeiro refere-se às novas condições de trabalho no campo e um novo perfil de trabalhador, o temporário; o segundo provocou a intensificação do êxodo rural.

O primeiro caso decorreu da busca por maior lucratividade por parte dos produtores rurais, que estabeleceram o aumento e a diversificação da produção. Esse novo cenário demandava a substituição dos trabalhadores permanentes (aqueles que residiam nas propriedades rurais), por mão de obra assalariada temporária. Esse fato contribuiu para o analfabetismo, pois o novo movimento por busca de trabalho temporário no campo – ou a “fuga” para a cidade – dificultava a permanência na escola.

Com efeito, a redução das oportunidades de trabalho agrícola provocou a *migração rural-urbana* (PIERRO, 2006). Como reflexo do êxodo rural, as cidades se incharam de trabalhadores sem escolarização, já que a maior parte dos não alfabetizados se encontravam na zona rural. Por outro lado, aqueles que permaneceram no campo, continuaram sofrendo com a pouca atenção atribuída à educação deles. Assim, a vida no campo refletia a realidade de famílias com baixa renda e longas jornadas de trabalho, condição social que contribuiu para os altos índices de analfabetismo.

Se a educação em geral não ia bem, a qualidade de ensino nas escolas da zona rural, que sempre foi questionada quer pelo conteúdo trabalhado, quase sempre voltado para o setor urbano, quer pelo pequeno número de vagas oferecidas à população que dela necessitava, apresentava ainda mais queixas. Também devemos considerar que ao longo do tempo se tem questionado o período letivo, que não leva em conta o ano agrícola [...], elaborado em função da vida do trabalho do homem urbano (BEZERRA NETO, 2003, p. 80).

A partir da década de 1960, acentuaram-se algumas situações responsáveis pelo êxodo como os precários e ineficazes serviços públicos no campo, tais como os setores de saúde, educação, habitação e transportes.

Com o Estatuto do Trabalhador Rural, aprovado em 1963, os benefícios que a legislação trabalhista conferia ao trabalhador urbano foram estendidos ao rural, uma vez que os camponeses trabalhavam sem garantias empregatícias como pagamento por

jornada prolongada de trabalho, dentre outras. Como consequência, ocorreu uma significativa redução da oferta de trabalho no campo (LEITE, 1996).

Todo esse desprezo por parte do Estado em relação à qualidade de vida no campo – seja no que se refere às questões educacionais, às condições de vida, habitação e trabalho a que estavam submetidos os trabalhadores rurais – contribuiu para a expulsão dos habitantes do campo para a cidade (BEZERRA NETO, p. 95, 2003).

Com o acirramento dos conflitos tanto no campo quanto na cidade, devido especialmente ao caráter nacional-reformista do governo Jango, as manifestações a favor e contra suas medidas se multiplicaram. Nesse panorama, movimentos populares e sindicais passaram a pressionar o governo exigindo reformas econômicas e sociais. Ao passo que setores das elites industriais e rurais, bem como conservadores da Igreja Católica se organizaram em oposição ao governo.

Assim, o golpe militar de 1964 foi resultado do embate entre diferentes grupos sociais, no qual setores do empresariado, apoiados por outros grupos dirigentes, trataram de conter e reprimir a ascensão dos trabalhadores (muitos não alfabetizados) no cenário político. Outro fator influente na polarização que culminou no golpe foi o rompimento da hierarquia dentro das Forças Armadas que, por sua vez, provocou oposição dos militares legalistas em relação ao governo de Jango. É importante frisar que o golpe contou ainda com o explícito apoio da imprensa e passou a utilizar dos benefícios que a publicidade poderia proporcionar em favor do novo governo (MONIZ, 2001).

Já no contexto da Ditadura, o Estado passou a utilizar o autoritarismo como principal instrumento para garantir a “normatização” das relações sociais. Ocorreram muitos abusos de autoridade, quando a coerção e opressão passaram a ser a resposta a todos aqueles que contrariavam os interesses do novo governo. As pessoas que ameaçavam à ordem vigente eram denominadas como *subversivas*, adjetivo atribuído ao possível agitador ou revolucionário (HADDAD e Di PIERRO, 2000).

Como os programas de alfabetização de adultos anteriores ao golpe representavam alteração do jogo político e ameaça aos interesses conservadores, desencadeou-se um processo de repressão contra eles e seus *subversivos* promotores. A partir de abril de 1964, um grande número de programas desapareceria. Aqueles que resistiram³⁵ sofreram perseguições, muitos tiveram limitações para continuar atuando,

³⁵ Dentre os movimentos que sobrevivem (em meio à censura), destaca-se o MEB, principalmente em função do seu vínculo com a CNBB (HADDAD; Di PIERRO, 2000).

além de diversas formas de sanções tal como dificuldade financeira, demissão de técnicos, revisão do material didático etc.

Apesar da repressão, persistiram no País diversas práticas de educação popular. Entretanto, de modo disperso e quase clandestino, pois os resultados eram poucos expressivos diante da multidão de analfabetos no País, inclusive no Estado de Minas Gerais, como pode ser observado no Quadro 03. Esses movimentos populares desenvolviam práticas educacionais no interior da sociedade civil, visando alterar o quadro socioeconômico a partir da conscientização, participação e transformação social.

Esses conceitos foram elaborados a partir das práticas e das ações desses movimentos populares. A alfabetização de adultos foi uma das práticas que procurava vincular cultura, educação e realidade, visando à transformação social. Em 1966, o governo retomou as discussões sobre o problema da educação de adultos, acarretando no apoio à Cruzada ABC, em colaboração com a *United States Agency for International Development* (USAID).

A partir de uma concepção filantrópica e humanitarista, a Cruzada ABC submeteu a educação de adultos à orientação norte-americana, como forma de neutralizar as ideias de esquerda difundidas nos programas anteriores. Sendo assim, o apoio à Cruzada ABC tinha motivação nitidamente política. O investimento no Programa precisava ser rentável, as atividades e métodos deveriam ser racionalizados. A extinção da Cruzada ABC está diretamente ligada ao mal emprego dos recursos, às suas debilidades técnicas e ao término do emprego de empréstimos norte-americanos, também com as mudanças ocorridas na orientação política do governo a partir de 1968 (PAIVA, 1987).

Com a Cruzada ABC, pretendia-se contestar o aspecto político das iniciativas anteriores de alfabetização, especialmente o Sistema Paulo Freire. Assim, consistia num braço pedagógico do Estado Militar, com preceitos antiesquerdista, que se tornou, posteriormente, uma das forças embrionárias para a criação do Mobral (SCOCUGLIA, 2003).

A repressão favoreceu a desorganização da população que se transferia do campo para as cidades. Entre os anos de 1950 e 1970, ocorreu a expulsão de quase 50% da população rural das suas localidades de origem. Isso contribuiu para agravar a situação social nas cidades, tal como o crescimento de bolsões populacionais empobrecidos nas periferias, bem como a aceleração do processo de pobreza da população trabalhadora. Assim, com a agricultura familiar em baixa e o agronegócio

crecendo, a zona rural foi esvaziada e os centros urbanos incharam pelos camponeses, que passaram à condição de desempregados (LEITE, 1996).

Dados referentes à taxa de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais, que residiam em Minas Gerais, apontam o índice de 14,5% em 1994, e de 11,7% em 2001 (IBGE - PNAD 2001. 1994). Como vemos, mesmo em Estados desenvolvidos, o número de analfabetos permanece significativo já no final do século XX e início do século XXI.

A partir dos dados apresentados, é possível inferir que, nas décadas anteriores, uma parcela ainda mais expressiva da população não tinha acesso ao ensino formal. Isso acarretou a baixa escolarização, principalmente para o homem do campo que, historicamente, enfrenta maiores dificuldades de acesso e permanência na escola.

Nesse processo, é importante ressaltar as condições precárias e improvisadas que as escolas rurais vivenciavam na primeira metade do século XX e que resultavam em elevada evasão e repetência. O descaso das autoridades era evidente tanto em relação à estrutura física desses espaços escolares quanto ao despreparo dos professores que ali ensinavam, o que contribuiu para que muitos concordassem que tais escolas não passavam de depósitos de crianças (BEZERRA NETO, 2003).

As unidades escolares no interior do País, especialmente aquelas localizadas nos setores rurais, apresentavam insuficiência de infraestrutura física e pedagógica. O ensino oferecido nesses estabelecimentos não atendia às necessidades do camponês, uma vez que os professores não conseguiam relacionar o conteúdo disciplinar com a realidade do campo (LEITE, 1996)

Dessa forma, a diferenciação na oferta educacional entre o campo e a cidade foi sendo acentuada. A educação para o meio rural foi organizada no sentido de se limitar ao ensino de rudimentos da leitura e escrita, assim como a ênfase em valores “civilizados” e hábitos de higiene. Já o ensino oferecido na cidade seria mais complexo, principalmente nas escolas centrais, onde a possibilidade de ascensão era maior por meio dos estudos. Nesse contexto, a escola rural oferecia aos seus alunos um horizonte limitado à medida que:

[...] ao se instalar, a escola enfrenta uma série de problemas. [...] a escola restringe sua ação educativa, limitando-se a reproduzir somente os conhecimentos mínimos necessários para a vida e para a produção [...] (LEITE1996, p.132).

O ensino ofertado pela escola rural era direcionado para instruir o aluno do campo desde a mais tenra idade, de forma que ele também era visto como um trabalhador. Ele assumia responsabilidades na sobrevivência da família em sua labuta diária e, à medida que crescia, as atividades profissionais limitavam mais as possibilidades dele estudar. Em função da lógica urbanista, os governantes praticamente abandonavam o meio rural, destinando seus investimentos para os setores urbanos, locais em que se concentravam as pessoas que trabalhavam na indústria e que, dada a sua não dispersão, facilitava seu aliciamento como possíveis futuros eleitores (BEZERRA NETO, 2003).

A partir da década de 1950, Minas Gerais passou por transformações em suas atividades econômicas. Dentre as mudanças, destaca-se a modernização de atividades agrícolas bem como o investimento no setor industrial, ações que contribuíram para a redefinição do Estado na economia nacional. Esse processo colaborou para que os trabalhadores que sobreviviam do trabalho agrícola buscassem outras possibilidades de empregabilidade, principalmente nas cidades.

Nesse processo histórico, os sujeitos que não tiveram acesso ao ensino formal no campo foram lançados na massa urbana aumentando-se o contingente de jovens e adultos analfabetos nas cidades. Mesmo existindo algumas campanhas de alfabetização na zona rural, como a CNER nos anos de 1950 que, como vimos anteriormente, pretendia acentuar o valor humano, o sentido de suficiência e responsabilidade, com intuito de amenizar as diferenças entre a cidade e o campo. O Mobral, em tese, compartilhava de alguns desses princípios, recebendo a herança dessa campanha realizada duas décadas antes. Essa influência pode ser percebida em algumas estratégias utilizadas para alfabetizar o homem do campo, alegando-se elevar a qualidade de vida da população campesina. Contudo, a preocupação do Mobral não se centrou na fixação do trabalhador no campo, pois, mesmo de forma limitada, buscou instrumentalizar o trabalhador rural, habilitando-o para o consumo e para a vida na cidade.

Como o Mobral não apresentava uma proposta específica para o meio rural, a campanha se limitou na tentativa de “preparar” o homem do campo para ser um cidadão “civilizado”. A partir da ênfase dada aos aspectos urbanos, a campanha não apresentou a preocupação em conter o êxodo rural, ao contrário, serviu como “passaporte” para a vida na cidade.

Com o início das atividades do Mobral em 1970, Minas Gerais, em função dos elevados índices de analfabetismo, engajou-se no esforço de erradicação dele e estabeleceu convênios com o programa logo no início da campanha. O Estado se mobilizou para melhor desenvolvimento do programa, assim, realizou cursos para instrumentalizar a administração dele no Estado. No segundo ano de execução da campanha, o programa foi expandido para vários municípios mineiros.

Criado em 1º de setembro de 1970, o Projeto Minerva coordenava as transmissões de programas educativos e culturais para todas as emissoras de rádio do País. O Projeto estabeleceu convênio com o Mobral para proporcionar treinamento aos professores que residiam nas localidades mais distantes (inclusive nas localidades rurais), por meio do sistema de radiopostos. O rádio foi escolhido em função de alguns aspectos, a saber: o baixo custo para aquisição e manutenção dos aparelhos e a familiaridade da população com esse veículo de comunicação (CASTRO, 2007, p 50-51).

Na região Sudeste, Minas Gerais destacava-se nos números de alunos conveniados no programa. No segundo ano de implantação, chegou a ultrapassar São Paulo no quantitativo de alunos alfabetizados, conforme pode ser verificado nos quadros 4 e 5:

Quadro 4: Mobral – Programa de alfabetização funcional 1970-74

	ALUNOS ALFABETIZADOS				
	1970	1971	1972	1973	1974
Região Sudeste	66 840	275 128	519 609	442 152	404 903
Minas Gerais.	<u>19 618</u>	<u>141 530</u>	<u>269 893</u>	<u>221 596</u>	<u>159 486</u>
Espírito Santo	1 688	7 649	37 896	32 179	31 755
Rio de Janeiro.	14 671	24 817	74 033	76 831	102 393
São Paulo	<u>30 863</u>	<u>101 132</u>	<u>123 035</u>	<u>92 372</u>	<u>91 475</u>
BRASIL	172 089	1 081 320	2 042 683	1 784 397	1 923 922

FONTE — Movimento Brasileiro de Alfabetização. Tabela extraída de anuário estatístico do Brasil 1975. Rio de Janeiro: IBGE, v. 36, 1975

Quadro 5: Mobral – Programa de alfabetização funcional 1977-81

	ALUNOS ALFABETIZADOS				
	1977	1978	1979	1980	1981
Região Sudeste	242 429	234 439	188 102	192 787	96 905
Minas Gerais	136 759	137 962	97 180	110 041	28 232
Espírito Santo	11 879	8 637	11 700	8 510	5 686
Rio de Janeiro	47 902	44 720	29 060	28 678	32 154
São Paulo	45 889	43 120	50 162	45 558	30 833
BRASIL	1 203 268	1 262 405	1 129 489	794 216	477 746

FONTE — Ministério da Educação e Cultura. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1982. Rio de Janeiro: IBGE, v. 43, 1983

Em meados da década de 1980, paralelamente em Minas Gerais era desenvolvida a campanha de alfabetização de adultos denominada “Novo Cidadão”. A campanha recebeu apoio financeiro do Mobral, instalou salas de aula nos bairros periféricos e atendeu alunos com idade a partir de 18 anos até idosos. Além dos objetivos de mobilizar toda a sociedade em prol da erradicação do analfabetismo, por meio de intensa campanha publicitária, o programa teve também objetivos implícitos de caráter não só econômico, mas principalmente ideológico e político.

Com a extinção do Mobral, foi criada a Fundação Educar. Diferentemente daquele, essa atuava de forma descentralizada e era subordinada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). A Fundação Educar agia como órgão de apoio e fomento, firmando convênios com governos municipais, estaduais, empresas e entidades da sociedade civil (VIEIRA, 2000, p. 07).

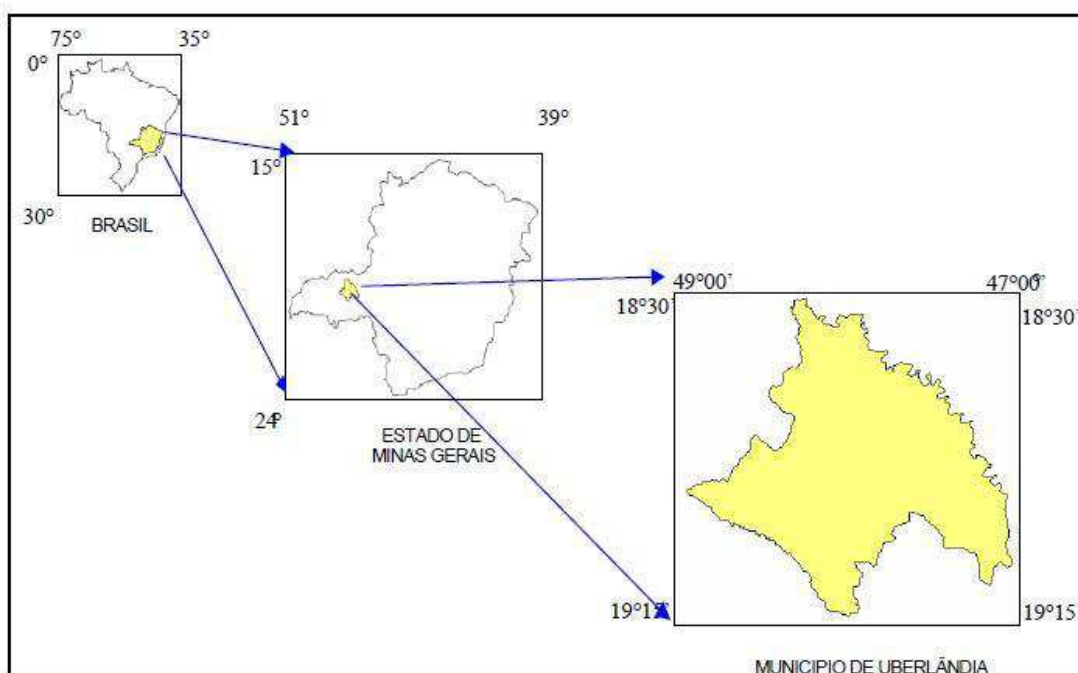
Nesse período, o governo de Minas Gerais passava a incentivar programas de educação de jovens e adultos e iniciativas das prefeituras bem como de comunidades. Assim, a campanha “Novo Cidadão” fazia parte do Plano Mineiro de Educação, estabelecido para o triênio 1984-87, durante a gestão do secretário estadual de Educação Hélio Garcia. É importante ressaltar que o projeto começou a se delinear a partir de 1984, tendo como referencial as propostas de Paulo Freire (VIEIRA, 2000, p. 05).

A partir desse processo histórico, identifica-se que, mesmo com a realização de várias iniciativas para atender o expressivo contingente de pessoas que não tiveram acesso à escolarização formal, milhares de mineiros e brasileiros, especialmente aqueles das zonas rurais, permaneceram fora dos bancos das escolas públicas. Destaca-se que, ao longo da história do Brasil, tanto campanhas oficiais quanto iniciativas da sociedade

civil foram desenvolvidas para atender à demanda por alfabetização. No entanto, os elevados índices de analfabetismo continuavam refletindo o insuficiente e inadequado sistema de educação do País, mesmo em cidades distantes dos grandes centros de indústria e poder, como o município de Uberlândia.

I. 4. O Mobral em Uberlândia

O município de Uberlândia está situado no Triângulo Mineiro, região considerada importante no Estado de Minas Gerais, pois, dentre outros fatores, destaca-se em função de sua localização geográfica estratégica, que viabiliza o escoamento da produção de vários Estados do país. Na segunda metade do século XX, o município apresentava estrutura socioeconômica baseada no modelo agroindustrial. O processo de industrialização somente se consolidaria a partir da década de 1960, paralelo ao fenômeno de sua urbanização. A educação começava a ser percebida como um relevante instrumento para a formação do trabalhador, que migrava em massa do campo para a cidade.



Mapa 1: Localização do município de Uberlândia. Fonte: Brito; Prudente (2005) *In* Santos; Silva (2010)

Nesse contexto, Uberlândia constituiu-se como um dos mais importantes centros regionais do Estado, com expressivo desenvolvimento econômico, impulsionado também pela transferência da capital federal para Brasília, região vizinha

ao município. Como reflexo, o crescimento urbano provocaria uma mudança estrutural significativa para a cidade, acirrando os problemas sociais (VIEIRA, 2000). Vejamos os dados populacionais do município:

Quadro 6: População rural e urbana do município de Uberlândia

ANO	População rural	%	População urbana	%	Pop. Total
1960	16.565	18,85	71.717	81,15	88.382
1970	13.240	10,62	111.466	89,38	124.706
1980	9.363	3,88	231.598	96,12	240.961
1985	9.409	3,0	304.242	97,0	313.651

Fonte: Fundação IBGE – Censos Demográficos dos anos de 1940 a 1970

Pelo Quadro 6, observa-se que em três décadas a população rural reduziu seus índices significativamente. Em 1980, o município apresentava uma taxa de urbanização bastante superior ao do Estado de Minas Gerais e também a do Brasil (67%). Por outro lado, até início de 1950, o ensino rural³⁶ desenvolvido no município foi responsável pela escolarização de boa parte da população, uma vez que o número de pessoas que residiam no campo era elevado (47,55%).

Esses dados estatísticos evidenciam a fuga da população do campo para as cidades, fenômeno motivado pelas condições precárias de vida, a falta de infraestrutura das escolas rurais que funcionavam improvisadamente e com professores sem preparo. O ensino oferecido nas escolas rurais era pouco eficiente. Assim, historicamente a educação rural foi associada ao atraso que o meio rural representava. A realidade marginal das escolas rurais contribuiu para o elevado índice de analfabetismo refletido nas décadas posteriores. Além da má qualidade do ensino oferecido às comunidades rurais, evidenciava-se a dificuldade de permanência e acesso à escola rural (SILVEIRA, 2008).

**Quadro 7: População não alfabetizada no município de Uberlândia
(15 anos ou mais)**

ANO	População total
1970	17,40 %
1980	12,60 %
1991	8,0 %

Fonte: Diversas tabelas. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Censos Demográficos de 1970, 1980 e 1991

³⁶ A educação que era ofertada pelas escolas rurais se limitava apenas ao ensino das primeiras letras. Foi a partir da Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946, que esse segmento de ensino contou com diretrizes centrais. Nos períodos anteriores, era incumbência de cada Estado. No entanto, a responsabilidade, por vezes, era transferida para os municípios (SILVEIRA, 2008).

Como vemos, o índice de analfabetismo do município de Uberlândia era inferior aos percentuais do Estado de Minas Gerais e do Brasil, conforme apresentamos no Quadro. 3. Tal resultado pode ser consequência também do esforço das campanhas de alfabetização, sobretudo na zona urbana, já que o município se urbanizou de forma bastante acelerada. Mesmo assim, os 17,4% de não alfabetizados, nos anos de 1970, motivaram a adoção do Mobral até mesmo na zona rural. Especialmente em período com número significativo de pessoas ainda residindo no campo, podemos inferir que os índices de pessoas analfabetas acima de quinze anos eram também significativos na zona rural.

Por outro lado, com a urbanização, crescia a preocupação de preparar minimamente o trabalhador para as novas atividades que as indústrias exigiam. Assim, o poder municipal passou a apoiar e realizar diversas iniciativas³⁷ para erradicação do analfabetismo.

Após a efetivação do processo de urbanização do município de Uberlândia, o número de escolas urbanas cresceu expressivamente a partir da segunda metade do século XX³⁸. Entretanto, a atenção à população rural continuava insuficiente para atender à demanda, o que contribuiu para determinar o analfabetismo de várias pessoas jovens e adultas, as quais continuaram migrando para as cidades na busca por melhores condições de sobrevivência ou melhores possibilidades de estudo para os filhos.

O município de Uberlândia participou (quase na totalidade) de todas as fases de implantação e desenvolvimento do Mobral, haja vista que estabeleceu convênio com o programa já no ano de 1971, na gestão do prefeito Virgílio Galassi. Conforme mostra o Jornal Correio, em 1972, e no relato da ex-coordenadora do programa, Olga Lara Cardoso, Uberlândia foi uma das cidades pioneiras na implantação do Mobral no Estado de Minas Gerais.

Guarato (2000) assinala que a execução do programa pode ser identificada em três fases distintas. A primeira compreende os anos de 1970 a 1972, que correspondem à fase de mobilização do programa. Nesse período, as atividades se mantiveram restritas

³⁷ Após o amplo empenho do município para a realização do Mobral, Vieira (2000) ressalta que entre 1984 a 1987 foi desenvolvida a campanha “Novo Cidadão” para alfabetização de adultos, a qual fazia parte do Plano Mineiro de Educação. Na década de 1990, no âmbito municipal, o ensino destinado aos jovens e adultos foi integrado ao regular anual noturno e ao regular de suplência, com organização semestral, além do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo.

³⁸ É importante ressaltar que na zona urbana o aumento no número de escolas, apesar de expressivo, restringiu-se, naquele momento, ao atendimento das crianças em idade escolar. Portanto, também na cidade, o índice de analfabetismo continuava expressivo.

ao atendimento dos alunos das zonas urbanas, na faixa etária entre 15 e 35 anos. O tempo de duração do curso foi fixado em cinco meses, com duas horas diárias de aula. O segundo período, caracterizado como fase de consolidação e sustentação, vai de 1973 até 1976. Tratou-se do momento de expansão do programa em que se definiram metas e ações para obtenção de melhores resultados na erradicação do analfabetismo. A partir de 1977, iniciava-se a fase de diversificação, que compreenderia um processo de modificação do programa para contemplar clientela diferenciadas como o atendimento à educação infantil.

Conforme destaca o Jornal Correio (1972), nas atividades realizadas pelo Mobral foram alfabetizados mais de mil adultos em Uberlândia no ano de 1971. O programa ainda contou com significativo financiamento da administração do município, por meio da Secretaria de Educação.

Em 1972, segundo ano do Mobral no município, a Prefeitura Municipal de Uberlândia reiterou o convênio com a campanha. Nesse contexto, foi apresentado o projeto de expansão do programa nos distritos do município e na zona rural, período no qual se pretendia atingir o índice de um milhão e duzentos mil alunos em todo País, mediante o Programa de Educação Integrada do Mobral. A intenção era viabilizar o ensino primário no período de um ano, utilizando linguagem e material didático específicos para adultos. No ano de 1971, 33.602 alunos, entre 12 a 25 anos, já haviam sido atendidos no supletivo do Mobral em todo País.

[...] o resultado está sendo considerado positivo. [...] no oitavo mês de aulas, cerca de cinco mil alunos tentaram o exame de admissão e conseguiram ingressar no curso ginásial. Segundo o Secretário Executivo do Mobral, o Programa atingiu 181 municípios, com 33.602 alunos no total: Região Nordeste: 11.415 alunos; Região Sudeste: 7.815 alunos; Região Sul: 3.949 alunos; Região Centro-oeste: 2.315 alunos (JORNAL CORREIO, Março, 1972).

Importa frisar que o município de Uberlândia contribuiu ativamente para expansão do Mobral na região. Com o propósito de mobilizar a sociedade e “consientizar” profissionais da Educação sobre a importância de erradicar o analfabetismo, foi realizado em 1972, no Colégio Inconfidência, o III Encontro de Diretoras com Regentes dos Cursos Supletivos. O objetivo do encontro era organizar o trabalho conjunto para orientação e implantação do ensino sob ação integrada (JORNAL CORREIO, janeiro de 1972, nº 69).

No primeiro período de implantação do Mobral no município, foi criado o Programa de Alfabetização Funcional (PAF). Ele adotava linha de trabalho informal e formava postos de alfabetização organizados a partir do levantamento de dados da comunidade realizado pelo Mobral em conjunto com o Projeto Rondon³⁹. Nessa fase, as aulas eram realizadas em espaços alternativos como igrejas, centros comunitários, assim como em espaços cedidos por escolas públicas e privadas (GUARATO, 2000).

Para selecionar os professores que iriam atuar no Mobral em Uberlândia, foi realizada uma prova escrita que contemplava questões de conhecimentos gerais, de português e matemática. Após a fase de seleção, foi organizado um encontro para oferecer informações sobre o material didático e dar “treinamento” aos professores. O programa contou com ampla divulgação por meio dos veículos de comunicação de massa (jornal, rádio, panfletos, cartazes etc). Assim, a campanha buscou abarcar o apoio da sociedade, enfatizando a responsabilidade de todos em prol da alfabetização, com o slogan: “*Você também é responsável*” (GUARATO, 2000).

Ao término da primeira turma do curso, foi organizada uma cerimônia para a entrega dos certificados. A ocasião ocorreu em clima festivo, tendo a presença de autoridades políticas como o prefeito da cidade, Virgílio Galassi, e o governador do Estado de Minas Gerais, Rondon Pacheco.

Em 1972, segundo ano do Mobral no município, a Prefeitura de Uberlândia reiterou o convênio com a campanha. Nesse contexto, foi apresentado o projeto de expansão do programa nos distritos e na zona rural. A prefeitura criou a Comissão Municipal do Mobral (Comum)⁴⁰, órgão responsável pela organização e desenvolvimento da campanha no município.

De 1972 a 1979, o programa foi expandido e passou a atender às localidades mais distantes e à zona rural. Nessa fase, a cidade foi movimentada com diversos eventos comunitários. A direção da campanha pretendia se aproximar da comunidade, de modo que as pessoas se sentissem envolvidas com a causa da alfabetização e erradicar o que era entendido como “vergonha nacional” (GUARATO, 2000).

³⁹ O Projeto Rondon foi criado de 1967 com o objetivo de aproximar estudantes universitários a comunidades carentes no interior de todo País para a realização de atividades assistenciais (JORNAL CORREIO, 23 abril 1971).

⁴⁰ As Comissões Municipais, em âmbito local, funcionavam de forma a controlar e fiscalizar tanto o treinamento do pessoal envolvido no programa quanto o desenvolvimento das atividades junto ao público-alvo (FREITAS, 2009, p. 252).

Com a expansão do Mobral, o deputado Airon Rios (Arena-PE) apresentou na Câmara Federal, em abril de 1972, um projeto que visava promover incentivos⁴¹ às professoras para obter maior envolvimento das profissionais com o programa. A iniciativa também visava agregar um maior número de alunos nas salas do Mobral. Nessa perspectiva, um Projeto do senador José Lindoso (Arena-AM) defendia que todos trabalhadores inscritos no programa estariam dispensados da obrigatoriedade de trabalhar fora do limite normal de sua jornada de trabalho⁴².

Como forma de incentivo, ficou definido que os profissionais que lecionassem gratuitamente, durante as férias, teriam seus nomes averbados no Ministério da Educação, Secretarias de Educação dos Estados e municípios (JORNAL CORREIO, janeiro, 1972, nº69).

Dentre as propostas de expansão da alfabetização de jovens e adultos, as escolas públicas e particulares foram indicadas para sediar, no período das férias, as salas de alfabetização do Mobral. Os estabelecimentos de ensino particulares que se recusassem a firmar convênio ficariam impossibilitados de receber subvenções, auxílios, bolsas de estudos e perderiam a condição de entidades de utilidade pública (JORNAL CORREIO, janeiro, 1972).

Nas primeiras décadas de 1980, o Mobral começou a perder prestígio, as verbas foram reduzidas e o programa apresentou resultados duvidosos, que divergiam dos dados divulgados pelo IBGE.

Assim, a partir de 1985 intensifica-se o seu desprestígio junto à sociedade passando a definir-se como órgão financiador de programas de [educação de adultos] ligados à iniciativa da prefeitura municipal e aos movimentos de associação de moradores, bem como do Programa de Desenvolvimento Pré-Escolar criado pela Universidade Federal de Uberlândia em parceria com a Secretaria de Educação (GUARATO, 2000, p. 103).

A partir da década de 1980, o programa “Novo Cidadão” surgiria ligado à iniciativa da prefeitura e os movimentos de associações de moradores. Por meio de uma ação conjunta, adotou-se a linha de educação popular, com intuito de valorizar a atuação

⁴² Artigo 4º - serão multados em dez salários mínimos e, em caso de reincidência, no dobro, devendo essa atitude ser comunicado ao Ministério do Trabalho e Previdência Social. O projeto do senador foi considerado constitucional e jurídico pela Comissão de Constituição e Justiça. Sendo assim, o empregador estava sujeito às penalidades estipuladas na Consolidação das Leis do trabalhador (JORNAL CORREIO, maio de 1972, nº 70).

dos sujeitos envolvidos. O projeto começou a se delinear em 1984, tendo como referencial as propostas de Paulo Freire (VIEIRA, 2000, p. 06).

O programa instalou, inicialmente, 14 salas de aula nos bairros periféricos, atendendo aproximadamente 150 alunos na faixa etária de 18 a 90 anos de idade. Em seu primeiro ano, recebeu apoio financeiro do Mobral (VIEIRA, 2000, p. 07).

Desse modo, o novo apoio técnico e financeiro possibilitou a expansão do projeto na região. Dados apontam que, em 1986, o Programa atendeu a 1.050 alunos, matriculados em diversos bairros da cidade. Em 1987, atendeu cerca de 700 alunos, envolvendo 49 professores que ministravam aulas em 24 bairros da cidade, em seis conjuntos habitacionais e em nove localidades da zona rural (VIEIRA, 2000, p. 07).

Diante disso, é pertinente ressaltar que dados⁴³ de 1980 mostram que, em Uberlândia, o índice de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais era de 12,6%, percentual considerado elevado, mas não se comparado ao do restante do País. Contudo, apesar dos esforços para desenvolver iniciativas e atender à população jovem e adulta do município, constata-se que o atendimento foi insuficiente, sobretudo na zona rural, como discutiremos no próximo capítulo.

⁴³ Vieira (2000) apresenta que o censo realizado pelo IBGE mostra que o atendimento a essa população ocorria por meio do Mobral, dos exames de massa realizados pela Secretaria Estadual de Educação e no Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia, criado desde 1977.

CAPÍTULO II

IMPLANTAÇÃO DO MOBRAL NA ZONA RURAL DE UBERLÂNDIA/MG

Neste capítulo, apresentamos um estudo sobre a ênfase do contexto urbano em detrimento ao rural ao longo do século XX, e destacamos o reflexo dessa lógica na qualidade do ensino que era oferecido nas escolas do campo. Ressaltamos o processo de implantação e desenvolvimento das atividades do Mobral na cidade de Uberlândia, bem como sua expansão para o meio rural do município, com objetivo de analisar as especificidades dessa experiência educacional no campo. Nesse processo, a partir das entrevistas realizadas com ex-alunos e ex-professoras, procuramos abarcar a relevância do programa na vida das pessoas que participaram dessa campanha campo.

II.1 Educação no campo e educação de jovens e adultos em Uberlândia: escassez de estudos, muitas lacunas

[...] a escola não é percebida como um agente de formação do trabalhador rural, primeiro porque de fato nada ensina a respeito; segundo porque ela é compreendida como lugar da contra-educação rural, ou seja, como lugar onde [...] aprende para poder deixar de “lidar com a terra”, terceiro porque entre os subalternos, em geral, a escola não é compreendida como um agente de formação profissional, mas de informação instrumental [...] ler-escrever e contar. (BRANDÃO, 1983, p.222)

A educação no campo sempre foi tratada de forma secundária nas políticas públicas educacionais e também no âmbito da pesquisa científica. Esse processo pode ser explicado, parcialmente, em função da ideia de atraso que o meio rural passou a representar a partir do discurso republicano, que pretendia inserir o Brasil no processo de modernização. Assim, durante a primeira metade do século XX, o ensino oferecido nas escolas rurais do País, as quais atendiam (em sua maioria) a população pobre do campo, instruía, basicamente, o ensino elementar da leitura e escrita (RIBEIRO, 2009).

Nos estudos realizados por Lima (2004) e Silveira (2008), constata-se o descaso com a instalação dessas escolas (inclusive as do município de Uberlândia), pois, entre outros fatores, não havia preocupação com as condições adequadas para o

funcionamento das salas de aula. Muitos desses espaços apresentavam péssimas condições de infraestrutura, sendo instalados em locais improvisados, muitas vezes em “prédios” cedidos por fazendeiros (RIBEIRO, 2009. p.65).

[...] constatamos a existência de diversos problemas relacionados à educação municipal. Sendo que um dos mais criticados era aquele relativo à falta de infraestrutura das escolas onde atuavam os professores do município [...] improvisavam-se salas de aula nos lugares mais inadequados [...] impróprios existentes nas fazendas. (LIMA 2004, p.118)

Apesar da evidente inadequação das instalações e condições de ensino nas instituições escolares do campo, a educação rural do município de Uberlândia era retratada de maneira idealizada pelo inspetor Jerônimo Arantes, o qual foi responsável pelas escolas rurais entre 1930 e início de 1950. Além de divulgar uma imagem que não correspondia à realidade, alguns desses espaços eram utilizados para contemplar interesses políticos como campanhas eleitorais (LIMA, 2004).

Algumas escolas rurais da região se mobilizavam para receber a visita de personagens da política municipal, que utilizavam esses espaços para proferir discursos políticos. Entretanto, destaca-se que tais visitas não eram realizadas em todas as escolas rurais do município. Aquelas comunidades que não ofereciam um determinado quantitativo de votantes, ou não havia algum envolvimento político com os proprietários das fazendas, eram excluídas do roteiro de visitas das autoridades (LIMA, 2004).

A marginalização histórica da educação do campo é perpetuada tanto no descarte dos registros históricos quanto no pouco interesse na realização de pesquisas que contemplem a escola do meio rural nos objetos de investigação. Especialmente após os anos de 1950, quando o País se urbanizou em ritmo acelerado, e as cidades passaram a representar o *locus* da modernidade.

Uberlândia: cidade progresso

O descaso com a educação escolar não é demérito apenas das produções científicas, já que o governo do município, historicamente, atribuiu ênfase às políticas públicas direcionadas ao contexto urbano. Desde a origem do município de Uberlândia, em 1892, ressalta-se a ênfase ao “*moderno*”, expresso pela vida urbana, a representação

do progresso, por conseguinte, o meio rural passava gradativamente a ser sinônimo de atraso (SILVEIRA, 2008 p.151).

Durante a primeira metade do século XX, a imprensa local preconizava a preocupação com a higiene e estética urbana, recomendavam-se práticas “adequadas” para se viver no espaço urbano, ao passo que denotava como sinônimo de incivilidade e atraso aspectos e práticas que estavam relacionadas ao mundo rural (DANTAS, 2008, p.29).

O projeto de fazer de Uberlândia uma cidade *moderna* e de considerável progresso, partia do interesse de inserir o município no competitivo mundo capitalista, acompanhando as aspirações das classes dominantes brasileiras para a construção de uma nação *moderna* e civilizada (DANTAS, 2008, p.19).

Na década de 1950, com a construção de Brasília e a abertura de estradas interligando a nova Capital Federal e a São Paulo, Uberlândia conhece um rápido crescimento e visíveis transformações ocorrem em sua área central. Começa, a partir daí, uma nova fase de crescimento da cidade, impulsionada pelas transformações que ocorriam no País. Seu núcleo central foi expandido, englobando áreas circunvizinhas e outros núcleos comerciais, dando início a melhoramentos na infraestrutura e aumento na preocupação com a estética das áreas urbanas (SOARES, 2008, p.152). A construção de diversas rodovias federais¹, que passam a cruzar o município, transformou Uberlândia numa rota estratégia de escoamento da produção do País.

Identifica-se que a partir de meados segunda metade do século XX, Uberlândia apresentou desenvolvimento significativo em sua economia. Em 1965, a Cidade Industrial foi criada no setor norte de Uberlândia especificamente para uso de empresas industriais, comércios e prestação de serviços. Nesse processo, foram instaladas diversas indústrias nacionais e estrangeiras como a Cargill, Daiwa, Souza Cruz etc. (BRITO, 2007, p.47).

Uberlândia passou a se destacar com um crescimento populacional superior aos das demais cidades do Triângulo Mineiro, inclusive de municípios mais antigos. Um exemplo é Uberaba que, na década de 1970, chegou a apresentar crescimento superior, o

¹ As Rodovias Federais apresentam a sigla BR (Brasil). Destacamos algumas que cruzam o município de Uberlândia ligando-o a diversos pontos do país, a saber: a BR-050 liga o município a Brasília ao estado de São Paulo; a BR-452 que liga ao estado de Goiás e a BR-497 que liga a cidade ao estado do Mato Grosso do Sul.

qual foi superado por Uberlândia nas décadas seguintes, conforme pode ser observado no Quadro. 8:

Quadro 8 – Maiores municípios do entorno de Uberlândia-MG

Cidade ²	Ano de criação	População (1970)	População (1980)	População (1991)	Taxa de crescimento 1970/80	Taxa de crescimento 1980/91
Uberlândia	1892	126.112	240.967	367.062	6,69 %	3,90 %
Uberaba	1836	126.600	199.208	211.823	4,64 %	0,56 %
Araguari	1888	64.190	83.519	91.283	2,67 %	0,81 %
Ituiutaba	1915	66.774	74.240	84.577	1,07 %	1,19 %

Fonte: FIBGE. Censos Demográficos de 1970, 1980, 1991 e 2000. In. Júnior (2003)

A obstinada busca pelo progresso no município contribuiu para a formação de uma representação pejorativa em relação ao morador do campo, processo que refletia o contexto nacional. Pode-se inferir, portanto, que essa representação não concebia o homem do campo como cidadão, pois a cidadania estava condicionada ao habitante da cidade.

Nessa lógica, objetivava-se adequar o espaço urbano para simbolizar o progresso em oposição ao espaço rural, considerado como *locus* de atraso, de inferioridade e marginalidade frente à cidade. Para atingir esse objetivo, era necessário criar uma nova concepção de cidade e de sociedade, conferindo à população novos valores, atitudes e comportamentos “adequados” ao espaço urbano (SOARES, 2008, p.143).

Nesse percurso, as escolas públicas e os conceituados colégios urbanos tiveram a função de propagar o modelo de sociedade civilizada. Esse modelo de instituição educacional cotidianamente era destaque na imprensa, inclusive em Uberlândia, onde os jornais apresentavam as festas e os alunos “ilustres” das escolas mais “importantes” da cidade. Por outro lado, as escolas rurais – mesmo em número maior no quantitativo de estabelecimentos³ e atender a maior parte da população do município no início da segunda metade do século XX – eram praticamente “invisíveis” aos olhos da imprensa.

Nesse sentido, importa destacar que o processo escolar do meio rural, ao longo da história do Brasil, sempre se apresentou de forma desordenada e descontínua. A

² Conforme apresenta o IBGE, a Lei Estadual n.º 23, de 24 de maio de 1892, concedeu categoria de cidade à sede do Município de **Uberlândia**. Em 22 de fevereiro de 1836, a Lei Provincial n.º 28 criou o Município de **Uberaba**, com território desmembrado do de Araxá e sede no povoado de Santo Antônio de Uberaba. **Araguari** foi Elevada à condição de cidade com a denominação pela Lei Provincial nº 3591, de 28 de agosto de 1888. Pela Lei Estadual nº 663, de 18 de setembro de 1915, a sede de Vila Platina recebeu foros de cidade, passando a chamar-se **Ituiutaba**, tal como o distrito e o município.

³ Em 1953, o número de escolas rurais no município era de 51 estabelecimentos (RIBEIRO, 2008, p. 52).

sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do intenso movimento migratório aos centros urbanos no início do século XX. Nesta época, as políticas educacionais⁴ voltadas ao campo foram pensadas como uma maneira de melhorar a vida na zona rural e diminuir o fluxo migratório⁵ para as cidades (LEITE, 1999).

Esses espaços escolares rurais passaram a disseminar entre a população campesina noções de civilidade e, entre outros fatores, buscou promover a higienização do meio rural. Contudo, tais escolas não recebiam a atenção devida no que se refere às condições adequadas para seu funcionamento.

Mobral em Uberlândia: da cidade para o campo

Como muitos registros oficiais não foram preservados, contamos com a colaboração de diversas pessoas que fizeram parte da história da campanha no campo. A dificuldade na localização desses registros históricos se estabeleceu em decorrência de vários fatores, a saber: a maioria das salas do Mobral na zona rural funcionava em escolas que foram nucleadas ou em espaços improvisados nas fazendas. Por outro lado, as escolas que cederam salas para o programa não arquivaram a documentação ou possíveis registros do período, em função de uma política de descarte⁶ muito comum nas instituições escolares em todo País.

⁴ A questão educacional presente no debate político desde as últimas décadas do século XIX, animada por temas que despertavam sentimentos nacionais como “vergonha” do analfabetismo, apresentava um tema mobilizador: a educação para promover a volta ao campo. Dentre algumas iniciativas, destacam-se os debates e medidas concretas para a educação no campo que marcaram o período da década de 1930. Nesse contexto, missões rurais realizadas pelo interior do País, a exemplo de Minas Gerais, tinham preocupações de promover a permanência do trabalhador no campo, além de difundir medidas sanitárias. Outra iniciativa foi a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural em 1937 cujo objetivo era a expansão e preservação da arte e folclore rural.

⁵ Conforme já destacamos anteriormente, como forma de buscar alternativas de conter o êxodo, consolidam-se as concepções teóricas do “Ruralismo Pedagógico”, elaboradas por pensadores sociais, que formularam uma proposta para a escola rural que contemplasse as condições locais e regionais como uma estratégia para a fixação do homem no campo. Essa ideia contou com o apoio das elites agrárias e urbanas. As primeiras respaldadas na ideologia do colonialismo, que defendia as virtudes do campo, com o intuito de evitar o esvaziamento das áreas rurais. Ao passo que as elites urbanas manifestavam a preocupação com a explosão de problemas sociais em função do aumento no contingente populacional nas áreas urbanas (LEITE, 1999.p.28-29).

⁶ Segundo informações da secretaria da escola do distrito de Martinésia, a cada quatro anos, documentos e materiais diversos, inclusive livros didáticos, são jogados fora com o objetivo de liberar espaço nos arquivos e bibliotecas, não se valorizando essa documentação como patrimônio cultural. Outro fator que contribui para o desaparecimento das fontes de pesquisa é o equivocado trato a documentos e objetos dessas instituições. Por vezes, são tratados como bem particular e acabam conservados como pertences de alguns sujeitos que, no afã de “guardar recordações” de determinada época, impedem a coletividade de tais memórias. Nesse aspecto, Vidal (2000) aponta para a necessidade de se avaliar, criar critérios de

Ao longo da história da constituição do município de Uberlândia, a população do campo permaneceu sem o atendimento educacional adequado ou, em muitos casos, sem acesso à educação, um panorama bastante comum por todo o País. Esse processo de exclusão dos bancos escolares acarretou num crescente contingente de pessoas jovens e adultas analfabetas, especialmente com o processo de urbanização. Dentre as iniciativas para “eliminar” o analfabetismo, destacamos a implantação do Mobral no município estudado.

É importante frisar que, mesmo em períodos anteriores ao Mobral, Uberlândia utilizava a imprensa na divulgação dos elevados índices de analfabetismo no País, com matérias que chamavam a atenção para a necessidade de se promover iniciativas ao “combate ao analfabetismo” (O REPÓRTER, novembro de 1955).

O processo de implantação do programa no município contou com a divulgação e apoio intenso da imprensa local, que buscava mobilizar toda sociedade para apoiar e participar ativamente da pretensa erradicação do analfabetismo na cidade, expressão do contexto nacional, como vimos no capítulo inicial.

Entendemos a imprensa como um veículo de comunicação de massa, mas também como fonte documental que reflete as ações humanas. O pesquisador, nesse sentido, deve atentar-se e analisar criticamente a concepção de sociedade que determinada imprensa escrita buscou cunhar em seus leitores, uma vez que as matérias divulgadas refletem os interesses de determinados grupos dominantes. Como fonte escrita, os jornais captam a visão de parte da sociedade de uma determinada época sobre o objeto estudado. Trata-se de um expressivo meio que reflete as ideias e valores de um tempo, que possibilita ao pesquisador apreender as concepções difundidas naquele momento sobre o tema em questão. O contato com os jornais pode possibilitar a compreensão do cenário vivido, pois mostra as concepções políticas e interesses vigentes de determinada época (ALVES e SILVA, 2002).

A partir dessa visão, afirma-se que a Ditadura Militar usou a imprensa para propagar sua ideologia e estabelecer um chamamento em todo País, inclusive nas escolas, para o cumprimento de deveres cívicos e patrióticos. Aquele sistema político entendia que era preciso “moldar” as mentes, como forma de enquadramento do

armazenamento de documentos. Devemos reconhecer que tal tarefa não é nada fácil, uma vez que, se hoje consideramos determinado objeto ou documento irrelevante, portanto possível de ser descartado, esse talvez seria um elemento essencial a pesquisas futuras. Para que se tenha uma nova perspectiva de conservação da memória material nas instituições escolares, destaca-se que é fundamental que os sujeitos se reconheçam autores de sua experiência educativa.

comportamento das pessoas dentro de um padrão social que estava sendo construído pelo Estado autoritário. Exemplos dessa convocação patriótica foram as propagandas repetidas constantemente na imprensa escrita e falada acerca da importância da “Revolução”, com o intuito de enaltecer o potencial industrial do Brasil e o dever dos cidadãos, os quais deveriam contribuir para o *progresso* (ABREU e FILHO, 2006, p. 125 - 126).

Destacamos neste estudo algumas publicações do Jornal Correio de Uberlândia, o qual divulgava repetidamente a “Revolução” e a importância da população apoiar os representantes políticos.

[...] foram brilhantes as comemorações do 5º aniversário da Revolução de 1964 em Uberlândia. Além do vasto programa levado a efeito no quartel [...], nos estabelecimentos de ensino [...] foi celebrada [...] missa em ação de graças pela data (JORNAL CORREIO, nº 62. 1 e 2 de abril de 1969).

Difundia-se a consciência de que a ação militar tinha a *missão* de defender o Brasil, a favor da manutenção da ordem. Para tanto, foi preciso construir essa ideia junto à população, por meio do “estímulo” ao patriotismo, utilizando-se também da imprensa e do sistema escolar (ABREU e FILHO, 2006, p. 132).

A referência constante de defesa nacional foi uma estratégia do Regime Militar para legitimar a ditadura que, por sua vez, era respaldada nos valores ligados à pátria, à família e à religião (SCHACTAE, 2009). Nesse contexto, a imprensa foi muito utilizada para difundir tais valores e, em todo País, os meios de comunicação estiveram à disposição da política nacional. Em Uberlândia não foi diferente.

A partir da análise das matérias divulgadas no referido jornal, identificamos que a política local apresentava forte alinhamento com as lideranças militares. A referência ao “progresso” se apresentava quase que diariamente nas páginas do jornal.

O nome do Sr. Rondon Pacheco⁷ é hoje de grande destaque na política nacional, através de seu trabalho brilhante e dinâmico, encarado com seriedade e energia, nos problemas que lhe são estendidos para a solução. Em várias oportunidades, o deputado de Uberlândia tem mostrado seu valor advindo daí o prêmio aos esforços, a chefia da Casa Civil do Presidente Costa e Silva (JORNAL CORREIO, nº 56b, 5 de outubro de 1966).

E ainda:

⁷ Em 1971, Rondon Pacheco torna-se Governador de Minas Gerais.

Costa e Silva foi um benfeitor de Uberlândia [...] demonstrou seu alto apreço. [...] é enorme a soma de benefícios a nós concedidos pelo presidente. [...] devemos destacar a criação da nossa universidade, as verbas e a federalização da Faculdade de Engenharia [...] verbas vultuosas [...] para a colocação de tubos para a adução de água [...] (JORNAL CORREIO, nº 63, 19 de dezembro de 1969).

Dentre os argumentos utilizados para conseguir o apoio da sociedade, buscou-se convencer a população de que a solução para os problemas do Brasil estava diretamente relacionada ao alto índice de analfabetos, os quais eram responsáveis pelo atraso da Nação (COELHO, 2007, p.95). O Mobral, portanto, iria contribuir para o desenvolvimento e progresso da região e do País. Para execução do programa, era necessário impetrar o apoio e participação da população, a partir de ações que transferiam a responsabilidade do Estado pelos problemas nacionais para a sociedade.

O Mobral constituiu-se, desse modo, como parte do projeto político daquele período que, conforme já mencionado, contou com intenso respaldo da imprensa, em especial dos jornais.

[...] A prefeitura está fazendo um apelo ao povo no sentido de que todos colaborem para a divulgação do Movimento Brasileiro de Alfabetização para que possa ser mais amplo possível, compartilhando assim dos ideais do progresso do governo da Revolução. Que a Revolução se faça tanto no sentido econômico e político, como no educacional [...] (JORNAL CORREIO, nº 66, 16 de abril de 1971).

Em Uberlândia, o Jornal Correio buscou mobilizar toda população para o “combate” a “vergonha” do analfabetismo. Difundia-se a ideia de que o Mobral tiraria o analfabeto de sua “casca grossa de total ignorância”. Com o apoio às medidas ditatoriais, o jornal tentava também fugir aos censores, que não hesitavam em fechar redações consideradas subversivas.

[...] aqueles que ainda não estejam capacitados a ler e a escrever, e que em qualquer idade poderão se inscrever no Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização – e livrarem-se para sempre do cativo que é o analfabetismo. [...] o que representa para o Brasil uma campanha de alto valor cívico e moral como esta que vem obtendo os maiores elogios em nossa terra (JORNAL CORREIO, nº71/72. 21 de agosto de 1972. pag. 01).

[...] Alfabetizados, os homens e mulheres-velhos, jovens [...] que passaram pelos seus cursos [...] deverão, em seguida, prosseguir seus estudos em outras escolas primárias [...]. O Mobral apenas tirará o

analfabeto da sua casca grossa de total ignorância (JORNAL CORREIO, nº66, 2 fevereiro, p.4, 1971).

As recorrentes matérias sobre os elevados índices de analfabetismo no País buscavam divulgar e sensibilizar a população sobre a importância de diminuir o número de analfabetos, considerados responsáveis pelo “atraso da nação”.

O ministro Jarbas Passarinho revelou que o Brasil é o 13º país da América Latina em ordem crescente de analfabetos. O titular da Educação foi taxativo em dizer que só será modificada essa crise, com o esforço conjugado de toda a comunidade (JORNAL CORREIO, nº64. 9 de janeiro de 1970).

Diante desse entusiasmo dentro do projeto de modernização, permanece a pergunta: Quais os interesses da implantação do Mobral na zona rural, num contexto em que o centro das atenções era a zona urbana?

Sabemos da dificuldade de responder ao questionamento acima e das impossibilidades de chegarmos às respostas convincentes, no entanto, podemos caminhar para alguns apontamentos. Esse caminho, certamente, passa pela análise crítica de que quais fossem, tratava-se de motivações político-ideológicas, provavelmente voltadas a interesses eleitorais, uma vez que a imprensa local divulgava o crescimento do colégio eleitoral com os alunos do Mobral, conforme apresentaremos no Capítulo III.

Entre 1972 a 1979, a partir de uma parceria entre o município e o Mobral Central, foi organizada a Comissão Municipal do Mobral (Comum⁸). Com a expansão do programa em 1972, estendeu-se o atendimento às comunidades mais distantes, em especial à população rural. Com essa ampliação, pretendia-se proporcionar treinamento, por intermédio do rádio, às professoras que atuavam na zona rural, bem como estabelecer uma ação mais direcionada para erradicação do analfabetismo (GUARATO, 2000).

Entretanto, a partir da investigação realizada com as ex-professoras que atuaram no Mobral na zona rural do município, constatamos que esse planejamento não alcançou

⁸ O prefeito Virgílio Galassi, juntamente com a secretária de educação, Prof^a Sônia Vieira Gonçalves (essa iniciou e Creusa Rezende, sua sucessora na mesma secretaria, da continuidade aos trabalhos do Mobral), ficou com a tarefa de organizar a Comissão Municipal do Mobral – Comum, composta por “elementos mais capazes e interessados da cidade”(JORNAL CORREIO,. 1971, janeiro 21, ano 24, n 11.191, p.5), constituído por meio de decreto e passado a ter a autonomia e ação (GUARATO, 2000).

as salas que elas trabalharam. Nesse sentido, destaca-se a importância de se analisar as práticas dessas profissionais.

As professoras entrevistadas afirmam que nunca ocorreu tal treinamento, apenas recebiam visitas mensais de supervisoras para orientá-las nas atividades a serem aplicadas. Inclusive, havia professoras do campo que nem tinham conhecimento do que se tratava o programa.

Eu não sabia nada do Mobral, ficamos sabendo tudo através da supervisora Izilda. [...] ela nos orientou e deu as dicas, umas explicações [...]. Não tinha mistério, era só uma alfabetização mais lenta do que com as crianças, já que eram senhores [...] (FERREIRA, 2008).

Antes eu já era professora, eu sempre fui professora de zona rural. Eu, morava, ficava um mês lá na fazenda. No passado era só eu de professora. [...] eu atuava no ensino fundamental [...]. Então, me procuraram para trabalhar no Projeto. Por ser a única professora, tive que atender às outras necessidades (FREITAS, 2008).

As falas demonstram certo status da condição de professora do meio rural, talvez pela exclusividade. Também revelam que algumas delas que já atuavam na zona rural nem tinham ouvido falar do Mobral. Foram apenas informadas que passariam a atender alunos jovens e adultos no período noturno. Além do trabalho das professoras, algumas jovens das comunidades dos distritos de Martinésia e Cruzeiro dos Peixotos foram convidadas para atuarem como voluntárias na alfabetização de adultos.

Identifica-se que a Ditadura Militar “convocou” a sociedade civil para a luta contra essa “chaga” social como era considerado o analfabetismo. Foi uma maneira de transferir a responsabilidade do Estado na tarefa de ofertar educação à população e, dessa forma, reduzir os investimentos nas áreas sociais e ampliar a destinação de recursos para as grandes obras de infraestrutura, necessárias à reprodução do capital.

No contexto da década de 1960, assinalava-se que “povo educado é povo civilizado”. Essa ideia estava associada às intenções do capital internacional que buscava ampliar seus mercados consumidores, bem como divulgação da “eficácia” da educação escolar na difusão de novos hábitos urbanos, por parte das classes dirigentes nacional, que alimentavam a ideia de ascensão social, por meio da escolarização, na perspectiva de uma sociedade democrática, capitalista e cristã (SOUZA, 2005, p.53).

No estudo realizado, evidencia-se uma diferenciação no tratamento atribuído às professoras que atuavam na cidade e às profissionais que trabalhavam no campo. Se por um lado, conforme reportagens do Jornal Correio, as professoras que assumiam as salas

do Mobral localizadas na zona urbana participavam de reuniões, processo de formação inicial e “continuada” para realizar suas atividades, por outro as professoras que atendiam à população campesina não compartilhavam de nenhum processo de formação específica para o programa.

Esse tratamento “diferenciado” pode ser observado desde o início das atividades da campanha, pois tanto na divulgação pela imprensa local, como no estudo realizado por Guarato (2000), destaca-se que, para o recrutamento das professoras atuantes na zona urbana, foi promovido um processo seletivo que abrangia conhecimentos gerais de Português, Matemática e Estudos Sociais.

A partir das entrevistas junto às professoras que atuaram no campo, constatamos que para contratação delas não ocorreu nenhum tipo de processo seletivo, assim como não houve nenhum curso preparatório para orientá-las em como ensinar o “novo” público, os estudantes jovens e adultos. Esse processo caracterizou-se como uma postura desigual, por parte da SME, em relação às professoras que atuariam no campo.

Na verdade, não teve um curso assim, teve uma palestra, mas quem deu as dicas mesmo foi a Izilda. Então aconteceu só uma palestra antes de começar o curso e durante as aulas a supervisora ia à fazenda e dava algumas orientações (FERREIRA, 2008).

Apesar dos indícios dando conta que funcionaram salas de alfabetização do Mobral no campo, nem a Prefeitura Municipal nem o Arquivo Público Municipal guardam registros sobre a quantidade e localização delas. Diferente das salas da cidade, que é possível encontrar registros e diversas reportagens de divulgação dessas salas pela imprensa local⁹, o que evidencia apenas uma parte do processo de implantação do programa no município.

No percurso da investigação, identificamos que nos distritos que fazem parte do município de Uberlândia (Miraporanga, Martinésia, Cruzeiro dos Peixotos e Tapuirama) algumas salas de alfabetização do Mobral foram instaladas no período que corresponde ao final da década de 1970 e início de 1980.

Num contexto em que havia a preocupação de ocupar os espaços dos movimentos anteriores, o programa também assumiu as tarefas de preparar o

⁹ Segundo GUARATO (2000), são mais de 300 reportagens sobre o Mobral no município de Uberlândia. Dessas, as que abordam a questão do programa no campo o número é ínfimo.

trabalhador do campo para o consumo, bem como ampliar o eleitorado. Vejamos o Quadro. 9, que mostra os números populacionais de Uberlândia e seus distritos:

Quadro 9 – Município de Uberlândia e população total em percentagem de 1950 –1980

Distritos	População Total				Percentagem aproximada %		
	1950	1960	1970	1980	1950/1960	1960/1970	1970/1980
Uberlândia (Distrito Sede)	42.810	78.895	111.640	235.554	84.3	41.5	111.0
Cruzeiros dos Peixotos	3.463	3.065	2.054	1.170	-13.1	-49.2	-75.5
Martinésia	3.086	2.095	2.089	930	-47.4	-0.3	-124.6
Miraporanga	2.568	2.293	2.297	1913	-12.0	0.18	-20.1
Tapuira	3.057	1.934	1.634	1607	-58.0	-18.3	-1.7
Total	54.984	88.282	119.714	241.174	60.5	35.6	101.5

Fonte: Marçal (2004) e IBGE (Censo 1991 e 2000). Organização: Montes, S. R. (2005)

Como é possível observar nos dados do Quadro. 9, em decorrência do processo migratório influenciado pela busca por melhores condições de vida nas cidades, a população dos distritos foi diminuindo ao longo das décadas. Por outro lado, esse processo evidenciou as desigualdades sociais, ao passo que explicitava a fragilidade dos espaços urbanos, tal como a precariedade das condições das habitações, do saneamento básico, da saúde e trabalho (SALES, 2007).

II. 2 Distritos rurais de Uberlândia e as salas do Mobral

Santa Maria (povoado)
 [...] *Eu quero a vida abençoada*
e sossegada, da gente que aí
mora longe da cidade [...]
Sem maldade – sem falsidade,
Sem o martírio, no delírio
da vida afanosa e cruel
onde o fel é bálsamo e consolador,
a chaga inclemente,
que aqui se sente
na amargura de viver!
 (DALBAS JÚNIOR)

Apesar da dificuldade de acesso às fontes sobre locais de instalação das salas do Mobral na zona rural do município, há indícios de que nos quatro Distritos de

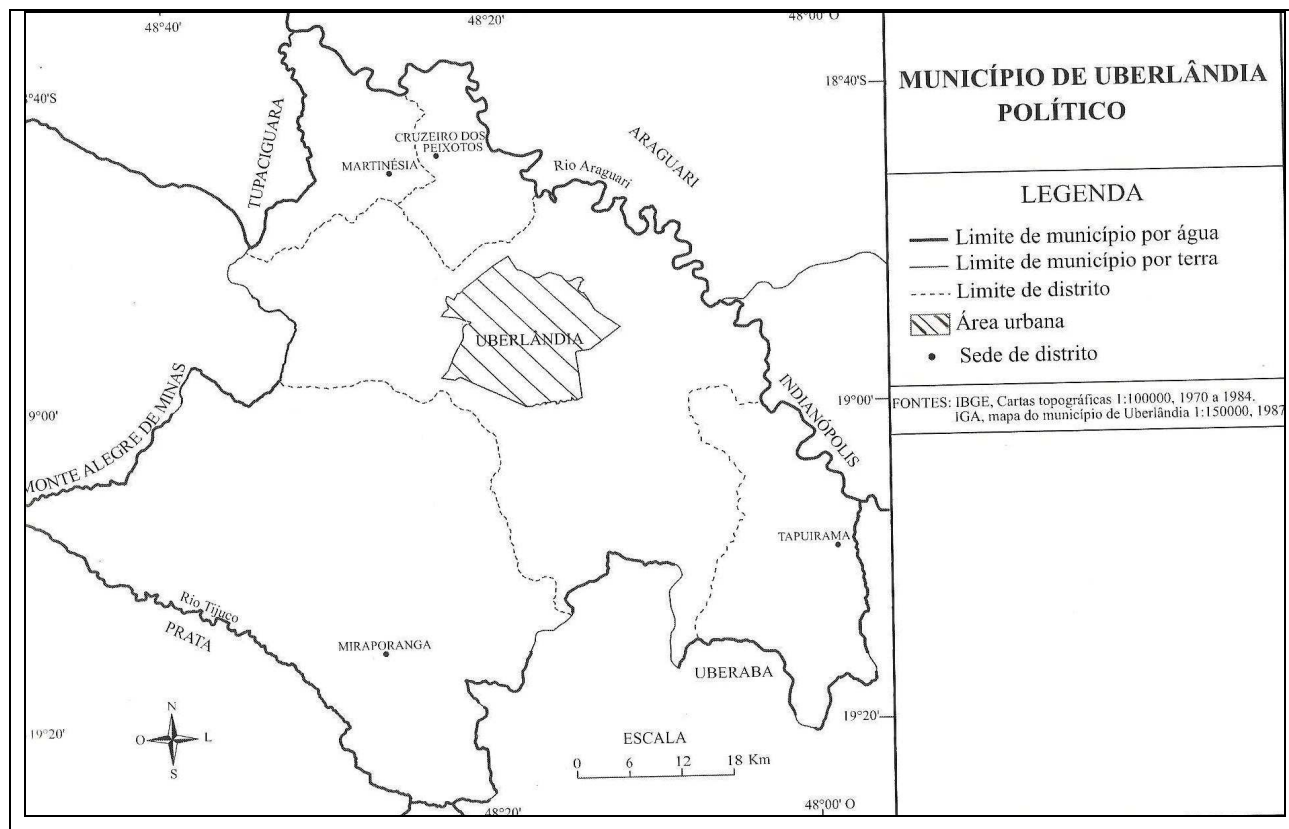
Uberlândia houve o atendimento à população jovem e adulta, dita analfabeta ou com pouca escolarização, por meio desse programa.

Conforme já destacamos, a história da cidade de Uberlândia é marcada pela ênfase no *progresso*, perspectiva que impulsionou seus governantes e autoridades locais pela prioridade de investimento ao perímetro urbano, uma opção feita por vários dirigentes pelo Brasil a partir dos anos de 1950. Como reflexo do pouco investimento nas localidades rurais de seus distritos, centenas de moradores desses espaços tiveram que abandonar o campo e se deslocar para a cidade. Assim, a população rural passou a buscar melhores condições de vida (como trabalho, educação, saúde, dentre outras necessidades) no distrito sede, a cidade de Uberlândia.

Desde sua emancipação no final do século XIX, a cidade de Uberlândia chamava a atenção pelo crescimento e desenvolvimento.

O projeto de fazer de Uberlândia uma cidade moderna e de considerável progresso não foi um objetivo atípico. No final do século XIX, o Brasil trocou mão de obra escrava pela mão de obra do trabalhador livre e assalariado, a monarquia foi substituída pela república. Ora, essas modificações possuíam um anseio pela renovação social em todos os níveis – econômico, político, social, cultural –, visto o País inserir-se no moderno, competitivo e promissor mundo capitalista, conforme aspiração das classes dominantes brasileiras para a construção de uma nação moderna e civilizada. Desse modo, inúmeras cidades brasileiras iniciaram projetos de modernização no afã de construir a cidade ideal e obterem visibilidade (DANTAS, 2008, p.19).

No processo de crescimento de Uberlândia, houve uma expansão dos territórios que faziam parte do seu município. Isso contribuiu para a instituição de novos distritos, a saber: Miraporanga, Martinésia, Tapuira e Cruzeiros dos Peixotos, conforme o MAPA 2:



Mapa 2 : Distritos do município de Uberlândia. Fonte: Brito, 2007

De acordo com o Decreto-Lei Estadual nº148, de 17 de dezembro de 1938, o município possuía a divisão territorial e distrital de Martinópolis (atual distrito de Martinésia) e Santa Maria (atual distrito de Miraporanga). Com o Decreto-Lei nº 1058, de 31 de dezembro de 1943, são institucionalizados, no município de Uberlândia, os distritos de Tapuirama e Cruzeiros dos Peixotos (MONTES, 2006).

Quadro 10 – Distritos do município de Uberlândia

Distritos	Data de criação	Distância do Distrito Sede (Uberlândia)	Município de origem
Miraporanga	09/08/1864	50 km	Prata
Martinésia	27/06/1926	32 km	Uberlândia
Cruzeiros dos Peixotos	31/12/1943	24 km	Uberlândia
Tapuirama	31/12/1943	38 km	Rocinha

Fonte: Secretaria Municipal de Agropecuária e Abastecimento, 2007

Miraporanga (antiga Vila de Santa Maria) é considerado o distrito mais antigo de Uberlândia, com um patrimônio cultural e histórico considerável representado por

construções centenárias. Entretanto, é o que possui infraestrutura mais precária. Um dos fatores que contribuiu para essa precariedade foi a maior distância de Miraporanga do distrito sede (Uberlândia) em relação aos demais distritos.

Desse modo, o distrito contava com alguns comércios desde sua origem, como armazém para venda de alimentos. Contudo, seus moradores necessitavam de se deslocar até ao distrito sede para adquirir outros produtos, como vestuário e ferramentas. Sendo o distrito mais afastado, os moradores enfrentavam dificuldades para o deslocamento¹⁰ até Uberlândia (BRITO, 2007. p.55).

A “Escola Estadual Cristiano Machado”, localizada no centro de Miraporanga, oferecia o ensino das séries iniciais. Sendo assim, a população contava com um ensino restrito, que apenas teria continuidade na cidade. Isso era privilégio de poucas famílias, que tinham condições de manter seus filhos nos colégios urbanos.

Criado em 1926, Martinésia é o segundo distrito mais antigo do município. Estudos mostram que, no final da década de 1930, houve um crescimento significativo da população, o que lhe resultou num período promissor. Golovaty (2008) destaca que a unidade geográfica, social, comunitária e simbólica com uma forte presença da religiosidade no povoamento foi estabelecida a partir de uma capela construída em tributo a um santo padroeiro.

A tradicional festa religiosa realizada nessa capela a partir de então, a cada ano, contava com o aumento no número de devotos e visitantes. Desse modo, o distrito foi crescendo com a movimentação para os festejos, os mascates marcavam presença assídua e os comércios foram sendo inaugurados.

Dentre as edificações provenientes das celebrações, o memorialista e ex-inspetor Jerônimo Arantes destacou a construção da escola pública que “como um templo de luz, abriu suas portas, onde os pequeninos analfabetos entraram, fugindo do mundo de trevas onde viviam” (ARANTES, 2003). Nessa citação, para as elites alfabetizadas da qual Jerônimo Arantes era um dos representantes, a escola representava, mesmo nos distritos mais distantes, a redenção do indivíduo não alfabetizado.

Assim, a educação era concebida como um instrumento de superação da condição de “atraso” e em direção ao *progresso* e a *modernidade*. Talvez, nos rincões mais distantes dos centros de poder, a ideia de educação redentora representava herança

¹⁰ É pertinente ressaltar que a estrada de acesso ao distrito permanece sem pavimentação até os dias atuais. O transporte público não atende ao distrito com a frequência que atende aos demais, fator que dificulta a locomoção dos moradores dele para a cidade.

do Entusiasmo pela Educação e do Otimismo Pedagógico que colocaram a educação como panacéia para solução de todos os problemas sociais.

A escolarização é o instrumento do progresso histórico, eis a afirmação tornada princípio inquestionável. Isso não significa que não fossem percebidas muitas outras questões: era impossível deixar de perceber os problemas de natureza política, econômica e social [...], no entanto, perdiam primazia para os problemas educacionais (NAGLE, 1974, p.109).

Mesmo com um crescimento significativo, o outro distrito denominado Martinésia não atendia todas às necessidades de sua população. Por vezes, ela tinha que se deslocar para Uberlândia para adquirir produtos como vestuário, utensílios domésticos, farmacêuticos, além de outros serviços como saúde e educação.

Já o distrito de Cruzeiro dos Peixotos foi criado em terras antes pertencentes ao distrito de Martinésia e de Uberlândia. Desde sua origem, quando ainda era um povoado, evidenciava-se a instalação de comércios e pequenas fábricas de manteiga, doce, queijo e a máquina de arroz (BRITO, 2007, p. 60). Assim como nos demais distritos, mesmo produzindo alguns produtos para o sustento das famílias, a população também necessitava de se deslocar até à cidade para ter acesso a determinados produtos ou serviços.

As pessoas trabalhavam nos seus quintais, nos seus sítios e produziam aquilo que elas consumiam. [...] elas iam à Uberlândia de seis em seis meses [...]. Tinha o chá, a horta, a galinha, as costureiras, toda casa tinha uma costureira. O padre vinha aqui para fazer os batismos e casamentos. Não tinha que ir muito à cidade (SANTOS, 2008).

Vemos, por essa fala, que a vida rural ainda tinha muita importância no ritmo do País: o padre é que ia ao campo em busca dos fiéis da mesma forma em que os mascates buscavam seus clientes nos distritos. No campo da política local, os distritos tinham expressão relativa ao contexto político, ora ganhavam importância ora eram esquecidos como apontam os depoimentos colhidos, especialmente por uma das professoras que atuava em Cruzeiro dos Peixotos desde 1966:

É engraçado, aqui não é tão afastado de Uberlândia, mas naquela época o prefeito quase não vinha aqui, ele chegou a passar seis anos sem vir aqui. Cruzeiro era esquecido (SANTOS, 2008).¹¹

¹¹ Numa análise do envolvimento político das lideranças de Cruzeiro dos Peixotos com os dirigentes da sede (Uberlândia), a Dona Edna, professora entrevistada daquele distrito, destaca que em função de

O “abandono” dos distritos, por parte das lideranças políticas do município, foi-se tornando evidente ao longo da história de Uberlândia à medida que a preocupação com a promoção do espaço urbano tornou-se prioridade (inclusive, em função do número maior número de votantes na cidade) com vistas a constituir a cidade como a “Metrópole do Triângulo”.

Por sua vez, o distrito de Tapuira (antiga “Rocinha”), desde os primeiros anos de sua constituição, possuía Grupo Escolar, farmácia, algumas pequenas indústrias, casas comerciais e iluminação elétrica. As principais casas comerciais pertenciam a senhores de posses, dentre eles alguns proprietários rurais como: Silano e Moura Abalem, Antônio Silvério, Vigilato Bonifácio e Sebastião Rangel (ARANTES, 2003).

Se por um lado o comércio do distrito apontava para seu crescimento, por outro o fator principal da riqueza de Tapuira se centrava na agricultura e pecuária, pois, conforme relata Arantes (2003), contava com “importantes agricultores e criadores de gado bovino”.

Nesse percurso histórico, Tapuira acompanhou a perspectiva de modernização do campo, adequando-se às mudanças estruturais implantadas no município de Uberlândia, o que contribuiu para a constituição de uma riqueza das atividades ligadas ao espaço rural do distrito. Em função do desenvolvimento de Tapuira, na década de 1980, houve uma tentativa de sua emancipação política, o que não foi permitido pelo município (MONTES, 2006, p.104-105).

Apesar da “riqueza” de Tapuira, muitos moradores evadiram-se em direção à cidade de Uberlândia, em busca de melhores condições de vida, haja vista que tal riqueza se concentrava nas mãos de poucos proprietários rurais e alguns comerciantes.

Os distritos e os moradores do meio rural permaneceram preteridos da atenção das lideranças políticas do município. Podemos inferir que o reflexo dessa desatenção, aliado à proposta de *modernização* do município, proporcionou o crescente êxodo da população deles, conforme pode ser observado não Quadro. 10.

muitos fazendeiros do distrito não serem da região, eles nunca demonstraram muito envolvimento (ou interesse) com a política local. Ao passo que em Martinésia, distante aproximadamente 7 km, os proprietários das fazendas sempre foram atuantes politicamente, e, inclusive, muitos políticos eram proprietários de terras nesse distrito. Na reflexão da professora, em Cruzeiro dos Peixotos, a população do centro do distrito é mais participativa, já nas fazendas não. Por outro lado, ela ressalta que em Martinésia ocorre o contrário.

II.3 Mobral na zona rural de Uberlândia: implicações na vida dos sujeitos

[...] nesta pesquisa, fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto quando ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia pra transmitir lembranças. (BOSI, 1994, p.38)

Professoras: origem, formação, desafios e perspectivas

Durante a realização desta pesquisa, foram localizadas quatro ex-professoras que atuaram no Mobral na zona rural do município de Uberlândia. Três delas permanecem no exercício da função docente em escolas rurais e uma se aposentou. Ressaltamos que todas as depoentes trouxeram, a partir dos seus relatos, contribuições significativas para o estudo histórico da educação de jovens e adultos.

No percurso da formação profissional, para se tornarem professoras da educação básica, três das entrevistadas relataram que concluíram o ensino superior. Uma das depoentes realizou sua formação para o magistério, por meio de um curso de nível médio¹² que a habilitou para atuar como professora das séries iniciais.

As professoras entrevistadas de Martinésia e Cruzeiro dos Peixotos sempre residiram nesses distritos e relataram que algumas dificuldades foram enfrentadas para terem acesso e conseguirem concluir seus estudos. A principal dificuldade centrava-se na falta de acesso às escolas que ofereciam vagas nas séries finais do ensino fundamental, uma vez que nos distritos onde residiam era oferecido apenas o ensino das quatro primeiras séries. Assim, para darem continuidade ao processo de escolarização,

¹² A formação para os professores das séries iniciais do ensino fundamental era estabelecida da seguinte forma: na Lei **4.024/61**, Capítulo IV, Art. 52, o ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. No **Art. 53**, a formação de docentes para o ensino primário far-se-á: **a)** em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, será ministrada preparação pedagógica; **b)** em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial. E na Lei **5.692/71**, Capítulo V, **Art. 30**, exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: **a)** no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau.

era necessário se deslocarem para as escolas urbanas do distrito sede, Uberlândia. Contudo, em função da falta de transporte diário da zona rural para a urbana, esse processo era inviabilizado.

Após concluir o 4º ano primário, a professora que atuou em Martinésia, Luzia Alves Borges, ficou sem estudar por alguns anos. Para dar continuidade aos estudos, teria de morar em Uberlândia, o que na época era inviável em função da falta de recursos financeiros. Com apoio da família, ela se matriculou no Colégio Brasil Central, assim, durante a semana se hospedava na casa de parentes na cidade de Uberlândia e voltava para o distrito aos sábados e domingos.

Após concluir o “ensino científico” (de 5ª a 8ª série da educação básica), teve a intenção de fazer o Curso Normal, pois queria se formar professora, contudo “o curso normal era muito caro”. Como sua família não tinha condições financeiras de custear seus estudos, ficou fora da escola por um ano. Nesse período, uma empresa de Cerâmica se instalou em Martinésia e inaugurou uma pequena escola.

Segundo a professora, a escola funcionava numa casa que era utilizada como depósito. Posteriormente, essa escola tornou-se Escola Estadual Feliciano Machado, que passou a ser administrada pela Prefeitura Municipal de Uberlândia. Luzia ressalta que a escola teve diversos nomes. Quando passou a ser administrada pela prefeitura de Uberlândia foi chamada de Escola Municipal Martinésia, depois passou a ser a Escola de 1ª Grau de Martinésia, que começou a atender de 1º a 8ª séries (BORGES, Luzia Alves, ex-professora Mobral/Martinésia).

Como não havia muitas professoras formadas naquele distrito, Luzia foi convidada para lecionar na 1ª série. “Eu era muito nova quando comecei a trabalhar na escola, bem antes de me formar professora. [...] tinha domínio, apesar de não ter tido aula de didática”. Após um período lecionando, com apoio dos donos da empresa, ela retomou os estudos. “Eu ia e voltava de Uberlândia todo dia no caminhão da cerâmica”.

No distrito de Cruzeiro dos Peixotos, Edna Ferreira dos Santos, também enfrentou dificuldades para concluir sua formação escolar e como profissional docente. Ela considera que o fator que mais atrapalhou esse processo era a ausência (ou insuficiência) de transporte até Uberlândia.

A professora iniciou seu trabalho como docente quando tinha apenas o “3º ano primário”.

Antes de eu fazer o Curso Normal, nós éramos considerados professores leigos. O Estado promovia, em todas as férias, um estudo

para os professores leigos, um estudo de conteúdo mesmo, Didática, Português e Matemática. As pessoas da Superintendência iam à Belo Horizonte e em todas as férias davam aula para nós. A gente recebia diploma com nota e tudo. Então, éramos professores leigos, mas com Didática, com conhecimento com base no conteúdo. Esse estudo valeu muito para o meu ginásio. Eu sempre trabalhei e estudei. (SANTOS, 2008)

Ao concluir os estudos que o distrito oferecia (até 4ª ano primário), fez prova de admissão para ingressar no “ginásio” em Uberlândia, no Externato São José. Como havia transporte apenas uma vez por semana, resolveu estudar pelo rádio, por meio do Instituto Universal Brasileiro¹³.

[...] ouvia no rádio as aulas e depois fazia as provas e enviava para lá. Depois desse processo, eu tive que fazer uma prova de “madureza” pra provar que você tinha estudado. Em Uberlândia, ainda não tinha essas provas, só tinha em Brasília, em Anápolis. O professor do Externato Rio Branco inscrevia os alunos em Anápolis, então eu fiz o meu curso de ginásio assim. A gente ia para Brasília, e como tudo era muito caro, e a gente não tinha condições, não ficávamos muito bem instalados, ficávamos em Taguatinga. (SANTOS, 2008)

Após a conclusão desse, resolveu fazer o Curso Normal localizado na região central de Uberlândia. A professora lembra que era um colégio “tradicional da cidade. Os alunos eram estudiosos, todos bem uniformizados, professores excelentes. Muitas coisas da minha prática de hoje é de lá”. Ela informa que fez o curso em três anos e “muito bem feito”.

Para superar a dificuldade de transporte até o perímetro urbano da cidade de Uberlândia, a professora relatou que aproveitava as “caronas” nos transportes da Prefeitura Municipal, que conduziam professoras para algumas escolas das fazendas da redondeza.

Seu curso superior em Letras foi realizado no “colégio das Freiras” (atual Colégio Nossa Senhora). Nessa instituição, funcionava a Faculdade de Ciências e Letras de Uberlândia, que posteriormente foi transferida para a “Engenharia” (Campus Santa Mônica da UFU). A professora afirma que muitas de suas colegas de turma se tornaram professores da UFU.

¹³Em 1941, o Instituto Universal Brasileiro foi fundado visando à preparação de jovens, sem o professor, com o objetivo de ministrar cursos profissionalizantes e supletivos, na modalidade de ensino profissionalizante por correspondência. Esse instituto foi fundado pelos americanos Jacob Warghafting e Michael Warghafting em 16 de outubro de 1941. Na época, seu objetivo era divulgar o curso de contabilidade nas páginas da revista “O Cruzeiro”. Nos anos seguintes, outros cursos foram implantados com destaque para Rádio e TV (IARALHAM, 2009, p.05).

Importa destacar que as duas professoras supracitadas revelaram que, em função de terem dedicado a maior parte do seu tempo à formação e à profissão docente, não tiveram oportunidade de constituir família.

Regina Maura de Freitas e Eudete Ferreira, que atuaram no distrito de Miraporanga, disseram que sempre exerceram a função de professoras em escolas da zona rural, entretanto, residiam em localidades urbanas. A profissão docente não foi a primeira opção nem a função que desejavam. Tratou-se de uma oportunidade de trabalho mais relevante dentre as possibilidades de emprego que lhes eram oferecidas, especialmente, no contexto de acelerada expansão da escolarização, que mesmo não sendo suficiente para atender a toda a demanda, impunha a contratação de professores leigos¹⁴ em todas as regiões do País.

A professora Regina Maura estudou na cidade de Ituiutaba/MG, passou pelo processo de admissão para iniciar o “ensino científico”. No entanto, considerava que esse ensino não oferecia possibilidades profissionais imediatas, então, “foi nesse momento que decidi ser professora” e fazer o Magistério (ou Curso Normal de nível médio), pois poderia ingressar no mercado de trabalho mais rapidamente.

Entre as professoras entrevistadas, Regina Maura é a única que não concluiu o ensino superior. A tentativa de iniciá-lo se efetivou após alguns anos na atuação docente. Todavia, explica que se matriculou numa instituição particular irregular, assim, considera que foi “enganada”, pois o curso não tinha validade perante o Ministério da Educação. E, após esse episódio, não conseguiu concluir sua formação acadêmica: “nós fomos lesadas, era uma escola fictícia”.

Ao relembrar sua trajetória estudantil, ela diz que o estudo sempre foi uma escolha pessoal, pois nunca teve estímulo de outras pessoas.

Eu tinha um desejo de vencer, então, eu mesma tinha certeza que seria através do estudo, porque não tinha outra forma. Então foi mesmo um esforço próprio. (FREITAS, 2008).

O depoimento de Regina Maura expressa a crença contida na ideia que vinculava ascensão social com escolarização, especialmente difundida nos anos de

¹⁴ Observa-se que, desde a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, a legitimação do professor leigo torna-se evidente com a criação de dois níveis diferenciados para a formação do magistério primário. No primeiro, havia a Escola Normal de 1º ciclo, que habilitava o “regente de ensino” para atuar principalmente na zona rural e nas periferias urbanas e, no segundo, havia a Escola Normal de 2º ciclo, que habilitava professores primários (ARAÚJO e SILVA, 2002).

1950, a partir da Teoria do Capital Humano¹⁵. Nesse processo, preconizava-se que “todos” teriam condições de ascender socialmente por meio dos estudos a partir de um discurso ideológico que não era real para toda a população.

Em relação à escolha da profissão, a professora lembra que “não foi a primeira escolha, porque meu desejo era ser dentista”. Mas, em função da dificuldade financeira, e não ter apoio da família, a opção pela docência foi a mais viável na ocasião. Ela relata: “Por causa da situação de pobreza que a gente vivia, era preciso trabalhar mais cedo, então eu optei por fazer magistério”. É que essa profissão lhe ofereceria oportunidade de trabalho em curto prazo, depoimento que mostra a implantação da política de formação precoce de professores implantada pela Ditadura Militar.

A professora Eudete estudou na cidade de Uberlândia, também fez o curso de Magistério, que formava professoras para atuar nas séries iniciais. Segundo ela, “naquela época ou você fazia contabilidade ou fazia magistério, não tinha opção”. A princípio, não desejava ser professora, chegou a trabalhar em algumas indústrias, fábricas e também como doméstica, todavia, assinala: “Eu não queria trabalhar de doméstica a vida toda, aí que decidi estudar”.

Numa fase como desempregada, uma amiga, supervisora escolar no município, sabendo que ela havia concluído o magistério, informou-lhe que a prefeitura estava fazendo inscrições para contratar professoras para atuar na zona rural. A recusa foi imediata. Disse que jamais iria se mudar para a “roça”. Após refletir, chegou à conclusão que trabalhar na zona rural seria melhor que ficar desempregada. No início de 1970, realizou uma entrevista na SME e foi contratada.

No começo, Eudete declara que houve um estranhamento, pois nunca havia morado no campo. A partir dessa primeira experiência, continuou sua trajetória profissional somente em escolas rurais e acredita que, nesses espaços, “os alunos têm mais respeito pelo professor”. Nesse percurso, após alguns anos atuando nas escolas do campo, resolveu ingressar no Curso Normal Superior, em uma instituição particular e, posteriormente, fez uma especialização na área da Educação.

O envolvimento e atuação dessas professoras foram fundamentais para o processo de realização do Mobral nos distritos estudados. Em Martinésia, o

¹⁵ A concepção acerca da Teoria do Capital Humano começou a manifestar-se no Brasil na década de 1950. Saviani (2006, p.48) ressalta que consiste na subordinação da educação ao desenvolvimento econômico, com intuito de torná-la funcional ao sistema capitalista. Nesse sentido, à educação atribuí-se valor econômico, passando a ser entendida como um bem de produção, portanto, algo decisivo para o desenvolvimento e um importante instrumento para qualificar a força de trabalho.

atendimento por ele teve início no ano de 1980, na Escola Municipal Antônio M. Silva, no período noturno. Luzia não se recorda do ano exato que o programa começou no distrito, mas, segundo relato da professora de Cruzeiro dos Peixotos, o programa, em Martinésia, foi desenvolvido no mesmo período que as salas do Mobral no distrito vizinho, final da década de 1970.

Em Miraporanga, as professoras já atuavam na educação inicial das crianças e adolescentes da escola Jamil Tanús¹⁶, localizada na fazenda São Vicente, desde o início da década de 1970. A iniciativa de implantar salas do Mobral na escola foi apresentada pela SME, por intermédio da supervisora dela. Apesar da intensa divulgação do Mobral pela imprensa local, as professoras afirmam que não tinham conhecimento do que se tratava o referido programa, pois as notícias sobre ele não chegavam até à propriedade rural onde trabalhavam.

As atividades do Mobral em Cruzeiro dos Peixotos se iniciaram no final da década de 1970. Como boa parte dos registros oficiais não foram preservados, há indícios que o programa abriu uma sala na Escola José Marra da Fonseca. A professora responsável pela turma foi Dona Edna, que leciona para crianças e adolescentes desde a década de 1960 nesse distrito. No Mobral, segundo ela, foi a sua primeira experiência com alfabetização de adultos.

A intensa divulgação que a imprensa local fazia sobre o programa chegou até à escola que trabalhava. E quando a SME solicitou a abertura da sala do programa no distrito, diferente das professoras que atuavam na fazenda São Vicente, Dona Edna já tinha conhecimento do que se tratava, pois “o Mobral era muito falado no rádio, na televisão. Na hora do Brasil se falava muito, mas aqui não circulava revista nem jornal e era mais o rádio”.

Para iniciar as atividades, foi feito um levantamento da quantidade de adultos analfabetos.

E a gente foi de casa em casa e conversava. Muitos falavam que não iriam, que já estava velho para isso. Eu fiquei responsável para fazer esse apanhado e fiz uma relação de umas 20 pessoas. E iniciamos o trabalho do Mobral à noite. (SANTOS, 2008)

Dentro da programação da SME, havia a proposta de uma biblioteca móvel (Mobralteca), que emprestaria livros para os estudantes do programa.

¹⁶ A Escola Jamil Tanús foi construída pelo proprietário da fazenda São Vicente aproximadamente na década de 1960. No início de 1980, foi nucleada e o atendimento das comunidades rurais do distrito passou a ser atendida pela Escola Municipal Domingos Camim.

No que se refere às condições de trabalho das professoras do Mobral, no distrito de Miraporanga, a escola Jamil Tanús atendia os filhos dos trabalhadores rurais da redondeza. A prefeitura atuava numa espécie de parceria com o fazendeiro que, por sua vez, cedia o espaço físico. A prefeitura providenciava o mobiliário e contratava as professoras.

Segundo relato de duas professoras que atuaram na referida escola, no início do ano de 1980 foram criadas duas salas noturnas para alfabetização de adultos por meio do Mobral. Contudo, após a nucleação da escola, as salas de EJA foram desativadas, e a prefeitura passou a disponibilizar transporte para as crianças em idade escolar à escola localizada no centro do distrito.

Com o processo de nucleação no País, ocorreu o descarte de muitos registros das instituições escolares. O caso da escola da fazenda São Vicente não foi diferente. Quando ela foi nucleada, em meados da década de 1980, documentos e registros históricos foram jogados fora ou se perderam na mudança de espaço físico.

Apesar disso, contamos com a contribuição de algumas depoentes que, além dos relatos, disponibilizaram seus arquivos pessoais para esta pesquisa, como cadernos, livros, cartilhas e fotografias daquela experiência. Desse modo, foi possível apreender como se estabelecia a infraestrutura, o trabalho docente, os conteúdos curriculares, o material didático, assim como o cotidiano das aulas do Mobral naquela fazenda.

Nesse sentido, os relatos das professoras demonstraram que, no período em que o programa foi implantado na fazenda, a escola apresentava uma estrutura considerada de boa qualidade. A professora Regina Maura ressalta que, até poucos anos antes de atender as turmas do Mobral, a escola tinha apenas uma sala de aula. “Apesar de pequena, apresentava uma estrutura boa. Ela era de tijolo e madeira, vidraça, era sempre pintada, porque era a fazenda que tomava conta”. Conforme apresenta a imagem abaixo:



Foto 1: Escola Jamil Tanús, Fazenda São Vicente, 1978
Fonte: Acervo pessoal Regina Maura de Freitas

Entretanto, nas décadas de 1950 e 1960, a escola não se diferenciava da realidade da maioria das escolas rurais, pois funcionava em instalações precárias, (conforme Foto 2). Os relatos dos ex-alunos, que residiam na fazenda desde a infância, apontam que a escola funcionava num galpão de chão batido, “era uma casa de chão mesmo, coberta de folha, mais o importante era o estudo” (ARAÚJO, 2008).

Com a implantação do Mobral, a carga horária de trabalho dessas profissionais foi elevada, assim como o acúmulo de funções. Para atender a numerosa comunidade da fazenda, as professoras passaram a atuar nos três turnos (manhã, tarde e noite). Além da prática docente, a rotina de trabalho contemplava atividades na cozinha (para fazer o lanche) e também na limpeza da escola. Para a realização de algumas atividades, as docentes contavam com a participação da comunidade, tal como no plantio das hortaliças que eram utilizadas para o preparo do lanche.

O mobiliário da escola era cedido pela PMU, entretanto, caso tivesse necessidade de algum conserto, era a administração da fazenda que tomava as providências necessárias. Regina Maura ressalta que os gerentes daquela propriedade rural eram muito atenciosos no atendimento das demandas da escola e atendiam as eventualidades de imediato, pois, “eles eram pessoas abertas e prestativas”.

Como as professoras dessa fazenda residiam em outras localidades (nas cidades de Uberlândia e de Ituiutaba), ambas se deslocaram para a zona rural especialmente para assumir o cargo de professora. Assim, passaram a residir em alojamentos

disponibilizados pela gerência da fazenda. Nos relatos, as professoras descrevem que os alojamentos eram de “boa qualidade”, em instalações que ficavam na própria escola.

A administração da fazenda foi bastante elogiada pelas professoras, inclusive revelam que, além da assistência imediata nas eventualidades e das boas condições dos alojamentos construídos, recebiam uma gratificação em dinheiro pela direção da propriedade.

Como o quantitativo de trabalhadores¹⁷ era elevado, o índice de analfabetismo também era significativo. Desse modo, para início das atividades do Mobral, as professoras também realizaram o cadastramento dos trabalhadores da fazenda.

[...] levamos uma folha e caderno para inscrever as pessoas que queriam participar do Mobral e não tinham muitos critérios não. Em alguns casos, fomos nas casas, em outros o gerente mesmo fazia a divulgação. Ele convocou uma reunião com as professoras e com a supervisora e já foi tratando sobre isso, mas a procura era pouquíssima (FERREIRA, 2008).

Vemos que o Mobral expressou a ideologia da Ditadura Militar ao transferir a responsabilidade do Estado de organizar as oportunidades de escolarização para a sociedade civil a partir de ações particulares.

Quanto ao horário de funcionamento das aulas do Mobral, a professora de Martinésia informa que se acompanhava a recomendação da direção do programa, de iniciar às 19 h até às 21 h, de segunda à sexta feira. Para formação do corpo docente que atenderia os alunos do Mobral, a professora enfatiza que apenas duas professoras se dispuseram ampliar sua carga de trabalho (além da atuação nos períodos da manhã e da tarde) para atender os trabalhadores jovens e adultos no período noturno.

É importante frisar que o período de funcionamento do programa em Martinésia e Cruzeiro do Peixotos se estendeu por poucos meses e formou apenas alguns alunos da primeira turma. Segundo as professoras, o índice de evasão dos alunos era elevado, o que dificultava a continuidade do programa.

Em Miraporanga, os horários das aulas não seguiam as orientações do programa. Nessa fazenda, segundo as professoras, as aulas começavam, por vezes, mais tarde e, em alguns dias, elas se estendiam até as 22 h: “Tinha aquele horário flexível, só começava a aula quando chegavam os alunos. A professora estava ali mesmo, se o aluno

¹⁷ Na Fazenda São Vicente fazenda havia uma grande colônia de casas que abrigava funcionários e suas famílias que vinham do Estado de São Paulo e de regiões vizinhas como Uberaba. Assim, como instalava os trabalhadores permanentes da fazenda.

chagava sete e meia (19h30), você começava as sete e meia (19h30), se chegava mais tarde, também começava mais tarde” (FREITAS, 2008).

Nas salas de alfabetização de Martinésia, eram atendidos alunos que vinham a cavalo de várias fazendas da redondeza. As turmas começavam com aproximadamente 25 alunos, na faixa de 40 a 60 anos e alguns com mais.

Pelas características do programa, segundo essa depoente, o público que compunha as salas do Mobral era, em boa parte, de pessoas idosas que buscavam, muitas vezes, apreender a assinar o nome. A professora enfatiza que a procura pela alfabetização “era mais de gente de idade, quase não tinha muitos jovens, parece que eles tinham vergonha”. Ela destaca a satisfação dos alunos quando conseguiam aprender a escrever o próprio nome.

Naquela época, a professora aponta que havia muitas pessoas analfabetas no distrito. Com o Mobral, a população que não teve condições de estudar até então, identificou no programa uma oportunidade de “aprender a escrever pelo menos o nome”, pois utilizar a digital era motivo de constrangimento.

Em Miraporanga, foram organizadas duas turmas que atendiam trabalhadores de várias faixas etárias, entre jovens com 18 a 20 anos a adultos de 35 a 45 anos. Eudete lembra que o quantitativo de estudantes era predominantemente masculino. “Eram mais homens, só tinham umas duas mulheres. O resto eram todos homens mais jovens, trabalhadores. Tinha também alguns idosos, uns cinco. Então, a maioria era de jovem e trabalhador.”

Cada turma tinha uma média de 11 alunos. Após o início das aulas, decidiram separar as turmas utilizando o critério da idade dos alunos, “pra não ter aquelas divergências entre os mais novos com os mais velhos. Regina Maura ficava com os mais jovens e eu preferi ficar com os mais velhos” (FERREIRA, 2008).

Apesar das dificuldades enfrentadas para “tentar” alfabetizar os trabalhadores do campo que, por vezes, abandonavam as aulas em função da sobrecarga de trabalho, a relação com os alunos foi lembrada com afeto e certo saudosismo. A rotina de trabalho pesado no campo contribuía para que, dentre os alunos que iniciavam o curso do Mobral, apenas dois ou três conseguiam concluir os cinco meses do programa. Como as aulas eram realizadas no período noturno, em função do cansaço, o número de faltas era considerável.

Dentre os ex-alunos lembrados pelas ex-professoras de Miraporanga, destaca-se a participação de Arino. O aluno, que na época tinha 34 anos, não faltava às aulas. As

depoentes lembram que, mesmo situações adversas (como nas noites de chuva forte), não faziam com que ele se ausentasse, pois, segundo ele mesmo, “a vontade de aprender era maior que o cansaço”.

Às vezes estávamos dormindo, caindo aquela chuva e passava um tempo ele chegava lá e batia na porta [...] Dona Regina! Dona Eudete! eu vim para aula. Muitas vezes, eu levantava para dar aula só para ele, porque ele adorava estudar (FERREIRA, 2008).

A participação assídua daquele aluno chamava a atenção das professoras, pois percebiam o esforço dele na busca por mais instrução, uma vez que tinha a intenção de “melhorar de vida” e, desse modo, conseguir um emprego menos desgastante, seja no campo ou caso resolvesse ir para a cidade.

O índice de desistência dos alunos das salas do Mobral de Cruzeiro dos Peixotos também foi enfatizado assim:

[...] as pessoas foram saindo, diziam: “Ah! Eu tenho que tirar leite e com a aula eu durmo tarde”. Eles eram muito tímidos, muito retraídos, assustados, eles eram constrangidos, eles tinham um certo constrangimento de vir para escola com o livrinho, com o caderno, com o lápis. Então o Mobral aqui ele não vingou (SANTOS, 2008).

Do mesmo modo, Dona Luzia aponta que poucos alunos tiveram êxito no processo de alfabetização.

Teve um caso de alunos que desenvolveu bem. Era um casal de irmãos, eles vinham da fazenda a cavalo, eles nunca foram à escola antes, nunca tiveram oportunidade, eles vieram do Nordeste para trabalhar na fazenda. E com as aulas, eles desenvolveram, mas o Mobral não tinha um tipo de avaliação pra mudar de série não (BORGES, 2008).

Dentre os quase 20 alunos que começaram na sala do Mobral em Cruzeiro dos Peixotos, poucos conseguiram concluir o curso. A professora relata que vários trabalhadores não eram da região e, na ocasião, estavam apenas trabalhando temporariamente nas fazendas da redondeza. A faixa etária dos alunos atendidos era de rapazes de 20 anos até senhoras de 60 anos.

Muitos trabalhavam na roça, naquela época tinha muitos serviços nas fazendas [...] tinha muito trabalho de enxada, de capinar, de fazer cerca, a “tiração” de leite era manual, tinha muita lavoura, que não era lavoura grande que dependia daquelas máquinas [...] quando tinha colheita eles não vinham na escola, e quando vinham não tinham proveito de nada, e quando a pessoa não vê progresso desanima. Tinha

também as mães de família, mas havia mais homens do que mulheres, homens jovens, e muitos vinham de outras regiões que vêm pra morar nas fazendas, até hoje é assim (SANTOS, 2008).

As professoras de Martinésia e Cruzeiros dos Peixotos afirmam que, apesar do incentivo oferecido em sala de aula, os alunos não chegaram a ler o material utilizado no programa, principalmente os Livros de Leitura, porque os trabalhadores, em sua maioria, que nunca tiveram acesso à escola.

Apesar de considerar a proposta do Livro de Leitura boa (pois sempre incentivou o hábito da leitura), a professora Edna diz que ele não era adequado para os alunos do Mobral, pois nenhum deles os conseguia ler. É importante ressaltar que as obras elaboradas para o programa apresentavam uma estrutura incompatível com o nível de leitura dos estudantes do Mobral, conforme apresentaremos no Capítulo III.

Como podemos concluir, apesar de o Mobral ter sido festejado pela população, o restrito objetivo do programa não logrou êxito. Os poucos resultados atingidos ficaram muito mais no palco da propaganda e das estatísticas governamentais. Tudo indica que, mesmo no campo, era necessário gerar a sensação de que a vida poderia melhorar com o acesso à leitura e, caso esses trabalhadores resolvessem migrar para a cidade, eles já estariam “preparados” para a vida urbana *moderna*.

Diversos autores apontam que o fracasso do Mobral se estabeleceu em função de ter sido um programa voltado apenas para oferecer aos trabalhadores o acesso às técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, com o intuito de “aperfeiçoar” os processos de vida e trabalho (PAIVA, 1987, p. 293).

No entanto, a propaganda governamental em torno do Mobral e a falta de oportunidade de acesso à escolarização nos distritos rurais fizeram com que esse programa fosse festejado nessas localidades. Dona Luzia lembra que as pessoas do distrito ficaram “felizes com esse projeto de alfabetização”. A comunidade elogiava a iniciativa. “Eles falavam que os velhos iam ter a oportunidade de aprender ler, que coisa boa!”, comenta a professora.

Na opinião da ex-coordenadora Olga Lara Cardoso, o programa não logrou êxito, pois serviu muito mais para proporcionar espaços de convivência onde os alunos alimentavam o sonho de mudar de vida através do estudo. Desse modo, lembra que a campanha não priorizava o ensino eficiente das técnicas da leitura e escrita, bem como o aprendizado do uso social da língua escrita. A depoente realça que as pessoas acreditavam que aprender a ler e a escrever dariam a elas dignidade, e assim, conforme

descreve a fala de alguns ex-alunos, esse processo os tornariam “brasileiros de verdade”.

Diante disso, questiona-se qual o sentido de aprender a ler e escrever para o trabalhador rural, haja vista que historicamente o estudo não era visto como *coisa de peão*. A imagem do trabalhador rural sempre esteve associada à ideia de inferioridade e o fazia acreditar que seu aprendizado era desnecessário, pois *para pegar no cabo da enxada* não precisaria de leitura (BEZERRA NETO, 2003, p.121).

Nessa perspectiva, justifica-se a recusa de muitos trabalhadores do campo em frequentar as salas do Mobral oferecidas às comunidades rurais. Além da qualidade questionável ou inadequação do ensino oferecido pela campanha, conforme relata a ex-professora Edna, destaca-se também que se difundia que o trabalhador da roça não precisava de “muita” leitura e escrita para realizar seu trabalho. Portanto, o roceiro deveria aprender somente os conhecimentos “úteis” para desenvolver o seu trabalho, votar ou saber lidar com as demandas do contexto urbano, caso tivesse necessidade de se deslocar para a cidade.

Na análise da professora do distrito do Cruzeiro dos Peixotos, a experiência do Mobral na sua escola “teve mais aspectos negativos” em função de diversos fatores. O programa tinha uma duração muito reduzida, o índice de evasão era elevado, o material didático não era adequado e não correspondia com o nível de alfabetização dos alunos, entre outras justificativas.

Para essa professora, a realização do Mobral foi motivo de frustração e declara que não obteve resultados satisfatórios. Os alunos tinham muita dificuldade, não estavam acostumados com o ambiente escolar. Devemos frisar que esse ponto de vista difere da opinião de alguns alunos entrevistados, uma vez que para eles o ensino oferecido no programa, mesmo restrito ao aprendizado da escrita do próprio nome, era motivo de satisfação, uma conquista, um avanço.

A partir da análise de algumas situações do cotidiano das aulas do Mobral, identificou-se que, em determinadas situações, os alunos eram subestimados na sua capacidade de aprendizado. Nesse processo, afirmava-se que “nenhum” dos adultos conseguiria aprender em função das dificuldades de compreensão, além de não conseguirem se adaptar à rotina da sala de aula.

Importa ressaltar que as práticas de alfabetização empregadas aos adultos eram as mesmas utilizadas com os demais alunos que as professoras estavam habituadas a trabalhar, as crianças, conforme apresentaremos no próximo capítulo. Nessa lógica,

esperava-se que o trabalhador do campo se adaptasse à rotina e práticas da escola, seja no cumprimento dos horários das aulas ou na postura que deveria ter em sala de aula para ter êxito no aprendizado. Por outro lado, dentre outros fatores, considera-se que essa postura contribuiu para o esvaziamento das salas de alfabetização do Mobral.

Alunos: a educação como fator de “sucesso”

Dos alunos atendidos pelo Mobral na zona rural do município de Uberlândia, foram localizados três senhores e uma senhora, a saber: Arino Beltrão de Araújo, João Batista Flauzino do Nascimento, Sebastião Araújo Sobrinho e Adélia Juliana Cândida da Rocha Silva. Todos estudaram na escola Jamil Tanús, que era instalada na fazenda São Vicente, no distrito de Miraporanga.

Arino Beltrão de Araújo, hoje com 66 anos, tinha 34 anos quando estudou no Mobral, nasceu na fazenda São Vicente onde reside até os dias atuais. Mesmo aposentado, desenvolve alguns trabalhos mais “leves” naquela propriedade, que atualmente é uma empresa exportadora de laranja.

João Batista nasceu na cidade de Uberlândia em 1962. Durante a infância e adolescência morou em diversas propriedades rurais (como a Fazenda Santa Cruz, Fazenda Água Limpa e fazenda São Vicente) do distrito de Miraporanga com sua família em busca de oportunidade de trabalho no campo. O ex-aluno estudou no Mobral na juventude, com 18 anos de idade.

Sebastião Araújo Sobrinho, hoje com 71 anos de idade, estudou no Mobral quando tinha a idade de 40 anos. Nasceu e cresceu no distrito de Miraporanga, também trabalhou¹⁸ na fazenda São Vicente até se aposentar e hoje reside com a família num bairro central em Uberlândia.

Adélia nasceu em 1963 na fazenda Maringá localizada em Miraporanga. Tinha 17 anos quando estudou no Mobral. Viveu e trabalhou no campo até os 22 anos de idade e hoje reside em Uberlândia e trabalha na limpeza pública municipal.

Ao pesquisar a trajetória de vida dos depoentes, identificamos que ocorreram diversas tentativas de escolarização deles. Entretanto, em função da dificuldade de acesso e condições de permanência nos bancos escolares, o processo de alfabetização desses sujeitos não se efetivou de forma satisfatória.

¹⁸ Declara que só saiu para trabalhar por um período curto em outras duas fazendas. Como não gostou da experiência, retornou para a fazenda São Vicente.

Quando tinha aproximadamente oito anos de idade, Arino lembra que o dono da fazenda onde morava improvisou um espaço para serem ministradas aulas aos filhos dos trabalhadores, “era uma casa de chão mesmo, coberta de folha” (ARAÚJO, 2008). A imagem abaixo mostra uma casa da Fazenda São Vicente, que segundo o aluno apresentava estrutura semelhante à da sala de aula da época.



Foto 2: Residência Fazenda São Vicente, sem data. Fonte: Acervo Pessoal João Batista

Ele considera que “aquele estudo não foi muito bom”, pois não se aprendia muito com a metodologia do professor, que agredia os alunos com uso da palmatória, além de submetê-los a exercícios repetitivos de coordenação motora. Assim, tinham que “fazer aqueles caracol para treinar escrever com aquelas caneta tinteira que rebocava”. Contudo, as oportunidades de estudar na infância não se davam por muito tempo, logo as salas eram fechadas em função da falta de professor. Lembra que quando era pequeno existia um grupo escolar em Miraporanga, que a população chamava de “Museu”.

Eu até tinha vontade de estudar nesse grupo, mais era muito longe e tinha que ir de cavalo, depois tinha que trabalhar, se fosse pra estudar não dava não. Os meninos que estudava lá nem usava uniforme, ia de chinelo, tinha uns sapato de pano, ia estudar do jeito que podia. Os fazendeiros punham os filho para estuda lá, mas, só o estudo baixo, depois punha para estudar na cidade, tinha condição (ARAÚJO, 2008).

Aos 16 anos tentou novamente ser alfabetizado, “mais aquela escola nunca ia para frente”. Nessa fase percebeu que o estudo fazia falta, e “via os primo que estudava

na cidade, e foi crescendo e a gente da fazenda não tinha aquela capacidade de saber ler, escrever, fazer uma conta”.

A primeira vez que estudou em uma escola regular estava na idade de 27 anos e já era casado. A oportunidade surgiu quando as professoras abriram salas para alfabetizar os trabalhadores jovens e adultos da fazenda São Vicente.

Arino declara que sempre teve vontade de estudar, mas, no entanto, “morava na fazenda, e não tive aquela capacidade de estudar. Depois de uma certa idade eu vi que o estudo fazia falta, mais não tinha escola efetiva, hora que tinha, a gente estudava, mais logo acabava e ficava sem”(ARAÚJO, 2008).

No caso de João Batista, na infância, teve a oportunidade de frequentar uma escola instalada na fazenda onde morava, mas ela “era meio longe de onde nós morávamos, gastava quase uma hora a pé”. Foi nessa ocasião que começou a aprender a ler e escrever, todavia não pôde dar continuidade aos estudos, pois sua família teve que se mudar da fazenda Santa Cruz, onde frequentou a escola e cursou a 1ª série numa sala multisseriada. Sendo assim, dos 11 aos 14 anos, não frequentou a escola e teve que se dedicar exclusivamente ao trabalho. Nesse caso, evidenciava-se a transformação da estrutura do trabalho no campo onde, em busca de maior lucratividade, o produtor rural passou a priorizar os serviços do trabalhador temporário em substituição ao permanente. Esse processo obrigava o camponês a se deslocar (para outras propriedades rurais ou para a cidade) em busca de emprego.

Adelícia relata que começou a estudar com 12 anos de idade na escola da Fazenda São Vicente que, por sua vez, era distante da fazenda onde morava. Assim, lembra que tinha que caminhar aproximadamente uma hora para chegar até à sua sala de aula.

Sebastião também morou, com sua família e durante sua infância e adolescência, em algumas propriedades rurais, onde nem sempre havia escola próxima. Era comum abrir uma sala de aula multisseriada e funcionar por pouco tempo. Isso acontecia por diversos fatores, seja pela falta de professor ou condições materiais, assim, “teve umas épocas que não tinha escola não, e umas épocas que tinha um professor”.

Numa oportunidade de estudo, Sebastião lembra que somente os irmãos mais crescidos puderam frequentavam as aulas, e as crianças menores tinham que ficar junto aos pais no trabalho (como era seu caso). Por esse motivo, “os mais velhos aprenderam mais, agora os mais novos saíam juntos com os pais para o serviço. Eu era um dos mais novos, eu fui um que aprendi pouquinhos coisas”. Alguns professores que passaram

pela fazenda também utilizavam de métodos disciplinares por meio de agressões físicas, inclusive, “teve umas vezes que ele (o professor) acertou a régua na minha cabeça”.

Mesmo tendo de começar a trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da família, ele recorda que seu pai considerava importante o estudo por acreditar que por meio dele a pessoa poderia sair da zona rural e buscar oportunidades melhores na cidade. Desse modo, seu pai “falava que precisava estudar, que o estudo fazia falta, que a pessoa ia saí da roça e ficar inteligente, entender das coisas”.

Nessa perspectiva, a compreensão de que o ensino escolar seria um passaporte para uma vida “melhor” na cidade foi evidenciada na fala anterior. Assim, considera-se que:

[...] o ensino é uma base de valor crescente no acesso a uma profissão não rural e, se possível, não braçal. A escola é um dos principais instrumentos de preparação para ida à cidade e ao trabalho urbano [...]. Por isso, aprender a ler-escrever e contar são o que o lavrador reconhece como quase todo ensino que espera da escola [...] porque este é justamente o aprendizado instrumental a partir do qual o roceiro [o trabalhador e habitante rural] se transforma no cidadão [o habitante e trabalhador urbano] (BRANDÃO, 1983, p. 244).

Sebastião acrescenta que considerava o estudo fundamental para seus filhos e achava importante adquirir “sabedoria”. Desse modo, seus filhos não precisariam se submeter aos sacrifícios que ele passou e não perder as oportunidades de trabalho como aconteceu com ele, pois “teve serviço bom de trabalhar na portaria de prédio e não trabalhei porque não tinha estudo”.

Por isso, acreditava que valia a pena incentivar os filhos para que estudassem e, para isso, enfrentou muitas dificuldades na fase da nucleação da escola Jamil Tanús. Como naquela época a prefeitura demorou em liberar o transporte das crianças até à escola do distrito de Miraporanga, declara que “levava os três meninos para escola a cavalo” (SOBRINHO, 2008).

Na juventude, surgiram algumas oportunidades para se alfabetizar, entretanto, em função das responsabilidades com o trabalho, não foi possível continuar os estudos. Assim, avalia que foi “aprender um pouco mais depois de grande [...] mais toda vida foi aquela correria com serviço”.

Entre a infância, adolescência e a fase adulta, o ex-aluno ficou pouco tempo na escola, e expõe: “Não aprendi quase nada, não ficava na escola muito”. Como foram poucas as oportunidades que teve para estudar, assegura que não conseguiu progredir na

escola em função da sua dificuldade de aprender, e relata: “a minha mente não era muito boa pra aprender, esforçava que esforçava, mais era difícil”.

Nesse contexto, ele lamenta não ter-se dedicado mais nas oportunidades que teve quando era mais novo, pois não tinha consciência de quanto o estudo lhe poderia fazer falta. Segundo ele, certamente seria mais fácil aprender na época de criança quando “a cabeça era mais fresca”.

Naquela época nós tínhamos invocação de sair para roça, de trabalhar [...] hoje em dia que eu fico pensando que a gente pequena tem todo tempo e cabeça fresca. Depois de mais velho, trabalhava mais apertado e o estudo não entrava na cabeça (SOBRINHO, 2008).

A concepção de que foram os responsáveis pelo insucesso do seu processo de escolarização é evidente nos relatos dos depoentes. Na fase adulta, quando surge uma nova possibilidade de ingressar no mundo letrado, essa ideia de responsabilização pela condição de analfabeto permanece e é alimentada por meio da propaganda do programa.

Essa lógica de responsabilizar o analfabeto era difundida pelo Mobral por intermédio da imprensa e de *slogans* como: “Só não aprende quem não quer”, conforme o trecho do jornal de maior circulação da cidade de Uberlândia: “Agora com o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos) em pleno funcionamento, só não aprende a ler quem não quer” (JORNAL CORREIO, nº 66, 18 de março de 1971).

A divulgação do Mobral deixava claro que se oferecia “todas” as condições para o trabalhador abandonar a “vergonhosa” condição de analfabeto. O trabalhador, por sua vez, só permanecia analfabeto se não tivesse interesse em aprender. O que desconsiderava os fatores concretos que provocaram a exclusão histórica de importante parte da população da educação formal.

Nesse processo de exclusão do ensino formal de milhares de brasileiros ao longo do século XX, destaca-se a realidade vivenciada pela população do campo que, em função de diversas dificuldades de acesso e permanência na escola, um grande contingente de pessoas permaneceu na condição de analfabetos.

Para frequentar as aulas do Mobral, o trabalhador do campo também teve que superar muitas dificuldades para associar os horários de estudo à sua rotina de trabalho, além de enfrentar o desafio de iniciar o processo de alfabetização na fase adulta. Realidade que contrariava a afirmação de que aos mobralenses eram oferecidas as condições “adequadas” para se alfabetizar que, por sua vez, só não acontecia se o aluno não se esforçasse ou não tivesse interesse.

Dentre os fatores que dificultaram a permanência dos alunos nos bancos escolares e nas salas de alfabetização do Mobral, destaca-se a pesada rotina de trabalho no campo. Os depoentes relataram suas experiências como trabalhadores rurais, assim como as explorações as quais foram submetidos no trabalho, conforme lembra Arino:

Naquela época não tinha hora extra nem nada, não tinha esse negócio de pegar num horário e largar no horário, enquanto tinha dia tava trabalhando. [...] até podia pegar serviço mais maneiro, trabalhar de guarda, teve vaga para fiscal, mais precisava de um grau de estudo maior (ARAÚJO, 2008).

Do mesmo modo, Sebastião considera que como não tinha escolarização que viabilizasse o acesso a cargos “melhores”, avalia que foi muito explorado¹⁹. Suas funções na fazenda eram variadas, em muitos momentos, tinha que se submeter a condições subumanas e insalubres na realização de determinadas tarefas.

O povo fazia de mim uma peteca, porque tudo quanto era serviço eu tinha que tá na frente. [...] e aquilo era tudo corrido. Se eu tivesse estudo, o povo não aproveitava de mim. Lá nessa fazenda da São Vicente era aquele corre com corre com serviço (SOBRINHO, 2008).

Assim, analisa que se tivesse estudado mais poderia ter “um emprego melhor, era bem mais fácil, eu trabalhava pesado”. Para ele, “o estudo fez falta, sem estudo a gente não é nada”. Em função dessa falta de instrução das pessoas do campo²⁰, Arino lembra que as condições de vida na roça eram precárias:

[...] a gente não tinha aquela higiene, por exemplo, até sabão a gente fazia na fazenda, tomava banho no córrego, na bacia, ensaboava e enxaguava com aquela água, o povo era um povo atrasado [...]. Na roça, a gente dormia naquelas camas de vara, de capim, levantava cedo para arrancar feijão, para plantar milho, arroz, capinar, a gente andava sem sapato e dava muito bicho de pé, as vezes eu trabalhava até descalço, naquela dificuldade [...] era umas vida bem escravizada naquela época (ARAÚJO, 2008).

¹⁹ Ramal (2010) ressalta que a não valorização do trabalho no campo se estabeleceu em função de diversos fatores, dentre eles destaca-se que permaneceu como herdeiro da condição dos escravos, pois com o fim da escravidão, o camponês passou a ser sucessor dos ofícios relegados aos escravos.

²⁰ Destaca-se a reprodução da imagem do homem do campo como “ser atrasado” semelhante à retratada por Monteiro Lobato com a figura do Jeca Tatu, um personagem que representava, de forma pejorativa, o morador do meio rural (o caipira) e seus “maus” hábitos de vida tais como preguiça e a falta de higiene (VASCONCELLOS, 2009).

Nessa fala, o depoente reafirma o espaço rural como *lócus* de atraso, pois se o estudo bom está na cidade, seria ali que estaria a vida melhor, o acesso à escola, aos empregos melhores, ao progresso.

Arino permaneceu no trabalho na zona rural durante toda sua vida, ao contrário de alguns irmãos que se mudaram para a cidade em busca de melhores oportunidades de emprego. Contudo, considera que esses não tiveram êxito, pois como não tinham estudo tiveram de trabalhar em serviços que exigiam tanto esforço físico quanto o trabalho da roça, em tarefas de pouca remuneração, como “doméstica, lavadeira, serviços gerais”.

Convém frisar que os alunos entrevistados, bem como seus familiares, são negros e, assim como um grande contingente de brasileiros, também sofreram com as “heranças” da escravidão no País, seja com a discriminação ou as dificuldades provenientes das desigualdades de oportunidades.

Nesse sentido, identifica-se que, no decorrer da história, a população negra permaneceu em desvantagem em alguns aspectos, inclusive no que se refere ao acesso ao mercado formal de trabalho. Como exemplo, podemos destacar o trabalho doméstico, que desde a escravidão negra no Brasil, foi a ocupação prioritária para as mulheres negras. Nesses trabalhos, ainda são relativamente poucos os ganhos trabalhistas e, em determinadas situações, as relações se caracterizam pelo servilismo (CARNEIRO 2002, p.8, 10).

A experiência dos trabalhadores do campo no Mobral

Com a implantação das salas do Mobral na fazenda São Vicente, Arino lembra que se inscreveu de imediato e fazia questão de ser assíduo. Recorda que, às vezes, chegava atrasado às aulas em função dos horários de trabalho.

Recorda também que frequentemente ficava constrangido ao passar na porta da sede da fazenda para ir à escola. É que todos ficavam observando “aquele homão que já tinha filho grande ia estudar”. Apesar disso, acreditava que o estudo era importante. Por esse motivo, avalia que muitos colegas desistiram de estudar no Mobral, mas ele “continuava, só parava quando não tinha jeito”, quando a turma fechava, pois “sempre achei o estudo importante”.

Adelícia tinha 17 anos quando iniciaram as atividades do Mobral perto da fazenda onde morava (na fazenda São Vicente). Como tinha de fazer o trajeto a pé, lembra que, no início das aulas, vários colegas da fazenda Maringá iam juntos todas as

noites. No entanto, em função da dificuldade de acesso, além do cansaço do trabalho, aos poucos, todos desistiram de frequentar as salas do programa.

João Batista retomou os estudos no Mobral com aproximadamente 18 anos e, apesar de ter aprendido a ler e a escrever em outras oportunidades que estudou, declara que já “tinha esquecido muita coisa”. Recorda que para iniciar as aulas do Mobral, as professoras costumavam ir às casas chamar as pessoas para estudar, assim, “fiquei sabendo pelas pessoas, tinha interesse e fui direto, queria estudar mais um pouco, entende, mais um pouco”.

Ele ressalta ainda que havia pouca procura por matrícula nas salas do Mobral da fazenda e que a demanda maior era por parte dos homens. Muitos nunca tinham estudado, outros “já sabia um pouco e ia lá só para recordar, igual eu”.

Na sala tinha eu que já sabia ler e escrever e os outros que não sabia, era tudo misturado. Tinha uns que sabiam mais, outros que sabia menos, um ajudava o outro que tinha mais dificuldade. Só que durou pouco tempo, a sala, logo acabou. Antes de chegar lá já tinha essa sala do Mobral, mais assim que eu entrei logo acabou (NASCIMENTO, 2008).

É importante destacar: todos os depoentes afirmaram que o estudo fez falta em suas vidas, principalmente em relação a melhores possibilidades de trabalho que uma pessoa com mais escolarização poderia ter.

Se eu tivesse estudado mais a minha vida ia ser diferente. Nossa senhora! Capaz se mesmo eu morando na fazenda, tanto serviço bom que eu podia pegar, e estar nele no tempo que eu estava no serviço grosseiro (ARAÚJO, 2008).

João Batista também concorda que se tivesse estudado mais sua vida seria “bem melhor, bem diferente de hoje”. Na sua concepção, o estudo fez muita falta, principalmente para “arrumar serviço”. Considera que se “tivesse estudado, arrumava um serviço melhor; na roça o serviço é pesado, se eu tivesse estudado eu teria um serviço mais tranquilo na cidade”. Nesse sentido, também “pensava em estudar pra sair da zona rural, procurar uma melhora, um avanço”, pois “na fazenda era difícil”.

Com esse relato, o depoente reforça o espaço rural como local de dificuldades, de poucas oportunidades e credita a falta de estudo como sendo responsável pelo seu insucesso na vida, ideia introjetada nos indivíduos, responsabilizando-os pelo fracasso pessoal.

Quando indagados se sofreram algum tipo de preconceito pelo fato de serem analfabetos, alguns entrevistados disseram que, muitas vezes, ficavam constrangidos quando tinham que realizar determinadas tarefas na cidade. Como no caso de Sebastião, que até hoje fica muito nervoso e envergonhado quando é necessário assinar o nome na frente de outras pessoas, assim como:

[...] quando ia comprar alguma coisa, receber, ficava assim acanhado e dava aquele nervoso, até hoje, eu vou escrever e não sei se é nervoso, aquilo me dá uma tremura. De uns tempo para cá eu escrevo meu nome muito mal, e vou escrever e meu nome sai todo rebocado [risadas] (SOBRINHO, 2088).

Por outro lado, ele aponta que esse tipo de situação não acontecia na zona rural, pois “na roça o povo era mais tranquilo”, e muitas pessoas vivenciavam a mesma situação de não escolarização. Para Sebastião, o trabalhador do campo precisava estudar para saber lidar com as situações na cidade, aprender e “evoluir e melhorar de vida”. No seu ponto de vista, essa melhoria de vida era encontrada na cidade.

A pessoa que mora na roça precisa estudar para vim aqui pra cidade, alguma coisa que precisa fazer, tendo estudo, sabe aonde ele que ir. E chega na cidade, quem não tem estudo fica vendido, olha as coisa e não entende (SOBRINHO, 2008).

Arino também considera que, na cidade, as pessoas analfabetas passavam por situações mais difíceis, principalmente quando era necessário utilizar o transporte público ou “na hora de assinar e comprar alguma coisa acontecia de comprar alguma coisa e pagar mais caro”. Já na zona rural, assinala que “não tinha esse negócio de preconceito com quem não tinha estudo, porque, naquela época, a palavra da pessoa valia mais que escrever uma nota fiscal”. Além disso, boa parte da população da fazenda estava na mesma condição de não alfabetizados, pois “na roça quase todo mundo era analfabeto, aqueles que tinham estudo eram poucos”.

No caso de João batista, como “já tinha aprendido um pouco”, não sofreu constrangimentos na realização de determinadas atividades quando ia para a cidade. Entretanto, relata que o tratamento “diferenciado” às pessoas analfabetas podia ser identificado no contexto urbano. Desse modo, o analfabeto era visto como um sujeito inferior, incapaz e dependente dos outros para a realização de tarefas que necessitavam do uso da leitura e escrita.

Nesse processo, as falas dos depoentes apresentam, por um lado, uma negação da existência do preconceito por não serem alfabetizados no contexto rural e, por outro, o reconhecimento de que a falta de estudo os impediu de galgar a uma condição social

melhor. Dessa forma, acreditamos que o Mobral contribuiu, em muitos casos, para reforçar o sentimento de inferioridade nesses indivíduos, ao creditar a responsabilidade do insucesso do processo de alfabetização ao aluno, em função sua suposta falta de dedicação. Todavia, entre os depoentes, nota-se o esforço dos alunos para tentar se alfabetizar em várias situações ao longo da vida. Com a implantação das salas do Mobral na zona rural onde residiam, o esforço não foi diferente. Mesmo tendo que enfrentar algumas dificuldades, os ex-alunos tentaram associar a lida diária no trabalho do campo com os horários das aulas.

No próximo capítulo, analisaremos um dos motivos do fracasso da alfabetização oferecida pelo Mobral e que reforçou a representação negativa dos indivíduos que dele participaram, mesmo que por poucos meses: a falta de material didático apropriado para o público adulto.

CAPÍTULO III

O MOBRL, MÉTODOS E MATERIAIS DIDÁTICOS

Neste capítulo, analisamos parte do material didático utilizado no Mobral na zona rural de Uberlândia. O objetivo foi identificar a concepção de educação oferecida à população jovem e adulta, por meio do programa, com apoio de lideranças políticas locais daquele período.

A partir dos métodos utilizados no cotidiano das salas de alfabetização, destacamos as impressões e impacto dessa educação na vida de alunos e docentes envolvidos no programa. Além disso, identificamos a ideia antagônica entre campo e cidade tanto no material didático quanto nas tarefas dos cadernos dos alunos.

III.1 Materiais didáticos: Cartilha e Livro de Leitura do Mobral

*Para que aprender a ler e escrever?
Uma das respostas possíveis – ou talvez a única – seja: “Para aprender a ler e escrever (MORTATTI, 2000, p.7).*

O material didático produzido para o Mobral era distribuído gratuitamente para alunos e educadores do programa. Destaca-se que, além da diversificação, o número de exemplares publicados era expressivo. Para tanto, significativa parte dos recursos que o programa recebia foi utilizada para a produção do material.

A partir da análise de alguns dados, é possível compreender a dimensão entre o volume e a distribuição do material produzido. Assim, em 1972, do total de 8 milhões e 812 mil alunos escritos, 7 milhões e 354 mil estavam nos cursos de alfabetização, 950 mil na Educação Integrada e 508 mil no curso de Desenvolvimento das Comunidades. Contudo, o critério que definia a tiragem e o número de exemplares que seriam distribuídos não correspondia à demanda (FREITAS, 2009, p. 254-255).

Desse modo, para os 7 milhões e 354 mil alunos inscritos no curso de alfabetização foram publicados e distribuídos 4 milhões e 844 mil livros de leitura, 12

milhões e 171 mil livros de leitura complementar e 48 milhões diários do Mobral. Identifica-se que a tiragem do livro de leitura foi abaixo do número de inscritos, por outro lado, a do livro de leitura complementar era superior à demanda da inscrição (FREITAS, 2009, p.356-257).

É importante lembrar que as coleções didáticas produzidas em larga escala não foram elaboradas pelas equipes técnicas do Mobral. A edição e impressão foram realizadas por três empresas privadas: Abril Cultural S.A., a Bloch Editores S.A. e a Gráfica Editora Primor S.A. Importa realçar que todas produziam os livros para atender aos mesmos objetivos, a alfabetização de jovens e adultos. Diante disso, identifica-se a disputa acirrada entre grandes empresas para garantir participação no projeto que, por sua vez, garantia elevados ganhos financeiros. Esse processo também pode indicar que o Mobral atendeu aos interesses de grandes editoras (FREITAS, 2009, p.255, 256).

Os exemplares da Cartilha do Mobral, do Livro de Leitura e os cadernos que localizamos no percurso de nossa investigação fazem parte do acervo pessoal de ex-alunos e ex-professoras. São materiais que foram impressos e utilizados há aproximadamente três décadas. Por esse motivo, alguns estão incompletos e danificados.

A cartilha analisada tem formato de 20 x 22 centímetros com aproximadamente 60 páginas. Nas ilustrações, foram utilizadas fotografias coloridas. Cada imagem era acompanhada de palavras relacionadas e textos curtos escritos com letras grandes. Salientamos que o exemplar cedido à pesquisa não possuía capa, entretanto, é possível inferir que a data de publicação foi do início da década de 1970, período que começaram os trabalhos do programa no País, e começou a ser utilizada no município.

Quanto ao conteúdo da cartilha, dos 24 temas trabalhados nesse material em 11 foram usadas imagens de trabalhadores para ilustrarem os diversos temas como saúde, comércio, entre outros. Assim, utilizou-se o exemplo de algumas profissões comuns entre as classes populares, tais como: carregador, pedreiro, feirante, lavrador, pescador, motorista, trabalhador rural etc.

O Livro de Leitura analisado apresentava um formato diferente da cartilha, com 15 x 22 centímetros e ilustrações por meio de desenhos. Esses livros eram adaptações de obras literárias como “O vento levou”, com textos mais extensos que os da cartilha e letras menores. O exemplar que foi cedido para a pesquisa é datado do ano de 1974, possui 181 páginas, capa colorida com todos os dados bibliográficos. Em nosso estudo,

apresentamos a adaptação do livro “A faca e o rio” e como ele foi utilizado pelos alunos do Mobral da zona rural do município de Uberlândia.

Os dois cadernos cedidos para a pesquisa foram utilizados por um dos ex-alunos entrevistados, no início da década de 1980, ambos com formato em espiral no tamanho de 20 x 16 centímetros.

Nesse processo, junto com o material didático encaminhado às salas de alfabetização do Mobral, também foram entregues o Manual do Professor, que não foi localizado.

No percurso da investigação, identificou-se que no cotidiano das alfabetizadoras entrevistadas, além do material didático estabelecido pelo programa, elas elaboravam materiais alternativos para contribuir na alfabetização dos trabalhadores rurais (como tarefas mimeografadas, exercícios a serem copiados da lousa, recortes de jornais e outras atividades, conforme será apresentado adiante).

Importa frisar que Mobral não apresentou uma proposta específica para a educação do campo. Contudo, o ambiente rural era retratado nas cartilhas do programa. Possivelmente, isso se dava em função de que nas décadas de 1970 e 1980, segundo dados do IBGE, respectivamente 44,06% e 32,41% da população ainda residia na zona rural e o êxodo era cada vez mais crescente.

Por outro lado, nas ilustrações do material didático da campanha, o contexto urbano era apresentado como espaço de “oportunidades” e melhores condições de vida. Como a proposta de ensino previa a implantação de forma homogênea em todo território nacional, verifica-se a reprodução da “superioridade” do espaço urbano e a “idealização” pejorativa do campo, visto como *locus* de “atraso”, sendo retratado como lugar “pacato” e “tranquilo”.

A perspectiva do Mobral no campo não se relacionava à contenção do êxodo rural. Com a campanha, buscou-se de alguma forma “preparar” o trabalhador para o consumo e a vida urbana, dotando-o de ferramentas mínimas, mas necessárias para a consolidação de mercados consumidores.

Com princípios semelhantes aos da disciplina de Educação Moral e Cívica¹ oferecida ao ensino primário, ginásial e colegial naquele período, algumas imagens e

¹ A disciplina Educação Moral e Cívica foi instituída pelo Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Os programas do ensino primário partiam daquilo que era próximo à criança, à família e à escola, para posteriormente passar ao estudo da comunidade, do País e do mundo. O conteúdo para o curso ginásial e colegial era explicitamente ideológico e manifestava a fusão do catolicismo conservador e da ditadura da segurança nacional (CUNHA; GOÊS, 1985, p. 75).

palavras do material didático do Mobral visavam inculcar determinadas mensagens que seriam favoráveis à manutenção da “ordem”, a qual seria garantida pelo Regime Militar.

Os conteúdos do material didático enfatizavam as questões referentes à comunidade, à Nação e a consolidação de hábitos e atitudes baseados na moral cristã atribuindo valor positivo à pátria, à família e a religião. Na imagem apresentada a seguir, a atividade da Cartilha do Mobral ilustra o modelo de relacionamento e constituição da família nas bases cristãs.



Imagem 1: Cartilha do Mobral, p.24-25, sem data. Fonte: Acervo pessoal Sebastião Araújo Sobrinho

Nessa lógica, a educação foi um veículo importante para difundir determinados valores tais como: passividade, ordem, fé, “liberdade com responsabilidade” e patriotismo. Como tentativas de homogeneizar valores e ações favoráveis ao projeto empreendido pelos segmentos sociais que governavam o País durante a Ditadura Militar (NUNES e REZENDE, 2008, p. 2, 4).

Destacava-se a ideia de “responsabilidade pessoal” dos alunos do Mobral pelo êxito ou fracasso no processo de alfabetização, além de difundir os padrões da vida *moderna* como a ideal. Sendo assim, percebe-se o incentivo às novas possibilidades de consumo aos alunos do programa, em especial aos trabalhadores do campo que, por sua vez, deparavam-se com a imagem da vida urbana como espaço de “progresso” e acesso às tecnologias que o mercado poderia oferecer. Tal como pode ser observado na

imagem 2 utilizada pela cartilha do programa, que ilustra uma família “desfrutando” dos benefícios que o rádio e a televisão poderiam oferecer como fonte de entretenimento. Lembremos que, ainda na década de 1970, a televisão era um bem pouco difundido nas cidades, o que dizer então das zonas rurais? Essa ilustração, certamente, vendia o sonho da prosperidade no meio urbano.



Imagem 2: Cartilha do MobraL, p.22-23, sem data. Fonte: Acervo pessoal Sebastião Araújo Sobrinho

Constata-se que as mensagens da cartilha do programa indicavam que seria possível alcançar os “benefícios” que a tecnologia poderia proporcionar se fosse empregado o esforço individual. Nesse sentido, nota-se que o compromisso ideológico do MobraL se distanciava e falseava as iniciativas anteriores à Ditadura Militar, as que estimulavam a reflexão, inclusive sobre as causas do analfabetismo (FREITAS, 2009, p. 258-259).

O regime utilizava a educação para atingir seus objetivos e interesses, instruindo a partir da ideia de que “todos” poderiam gozar das “benesses” que o “desenvolvimento” poderia proporcionar, inibindo a construção de qualquer outra forma de organização social diferente daquela difundida pelos militares.

Dentre outros aspectos, o governo militar desejava moldar o comportamento da população. Desse modo, o material didático do MobraL expressava os objetivos do poder instituído, com o intuito de preparar a população para o *exercício da cidadania*, que se expressava principalmente por meio do consumo e do voto, conforme podemos

identificar na matéria abaixo que destacava o crescimento do colégio eleitoral em função da atuação das salas do Mobral no município de Uberlândia.

Continua aumentando o nosso Colégio Eleitoral: o Sr. Olívio Rosa Dias, do Cartório Eleitoral no Fórum Abelardo Pena, instado pela reportagem do Correio de Uberlândia, disse que dia-a-dia o número de eleitores deste município aumenta, sendo o colégio eleitoral, na atualidade de 51.902 títulos. Acrescentou que os elementos que concluíram o curso Mobral devem comparecer ao cartório munidos de seus documentos, onde terão facilidades para retirada dos títulos. Recorda-se que mais de 1.000 pessoas completaram curso do Mobral este ano com isto conquistaram o direito de alistar-se eleitores (JORNAL CORREIO nº68. p. 01, 14 de dezembro de 1971).

Os conteúdos identificados na Cartilha do Mobral abarcavam aspectos da vida social, tanto no que diz respeito aos valores para a formação de comportamentos quanto às questões relacionadas à política. Assim, além da preparação e estímulo ao consumo, observa-se que também apresentava conteúdos que ressaltavam a preocupação com o ensino de hábitos de higiene e saúde à população, uma forma de “sanear o povo” de suas mazelas físicas, o que também contribuía para disciplinar as massas. Abaixo, o médico era apresentado como saneador social, um profissional que “ajudava a todos”, difundindo assim, a ideia de que o Estado oferecia o acesso aos serviços de saúde a todos os cidadãos.



Imagem 3: Cartilha do Mobral, p.26-27, sem data. Fonte: Acervo pessoal Sebastião Araújo Sobrinho

Nesse contexto, não havia espaço para contestação de qualquer natureza. Isso pode ser retratado na imagem da cartilha que apresenta uma multidão desarticulada, desmobilizada. Como é possível identificar na imagem seguinte, a cartilha apresentava a representação de uma massa desorganizada, concentrada num ambiente de consumo.

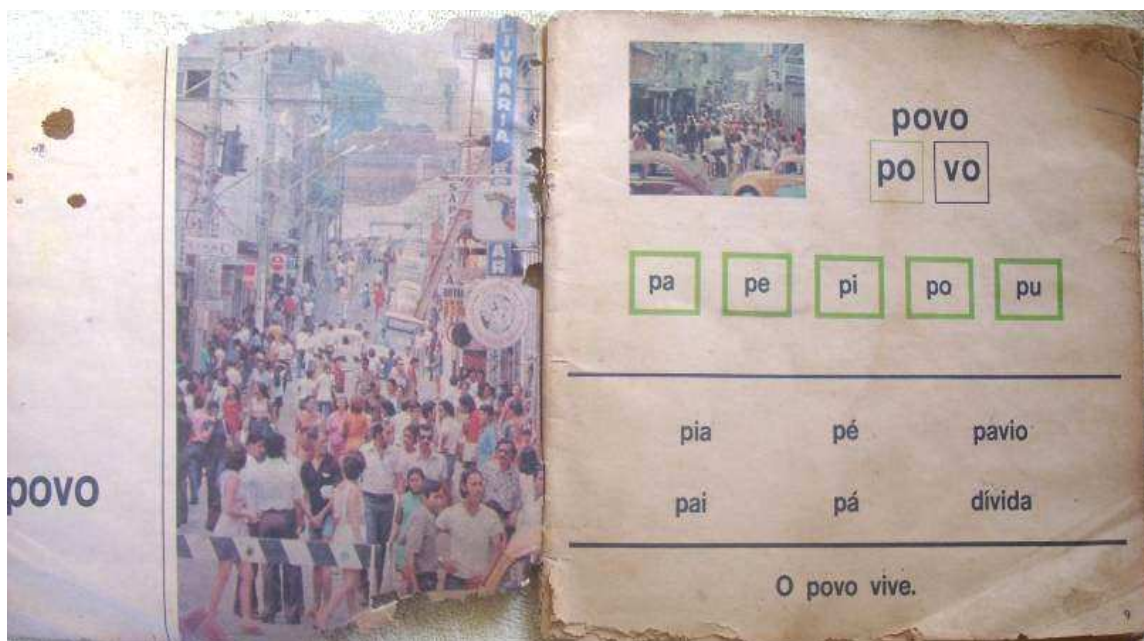


Imagem 4: Cartilha do Mobral, p.8-9, sem data. Fonte: Acervo pessoal Sebastião Araújo Sobrinho

A Ditadura enfatizava que a “Revolução” seria a favor de toda população. Todas as ações eram colocadas como sendo a serviço do povo, tudo que o grupo dirigente realizava no interior da política, era, segundo eles, democrático (NUNES e REZENDE, 2008, p. 4). Na imagem 4, a palavra “povo” é associada à ilustração de uma multidão de pessoas numa região comercial. Essa imagem retrata a população consumindo, buscando interesses individuais e não coletivos. Ela é completada pela frase “*O povo vive*”, o que delinea um dos estereótipos esperados pelo governo militar: uma população educada para a sociedade de consumo.

Assim como a família deveria determinar sobre o que seria bom ou ruim para os filhos (principalmente por intermédio da figura do pai), os representantes do governo também poderiam determinar as leis que consideravam “necessárias” para o “bem” da Nação (NUNES e REZENDE, 2008, p. 9).

A seguir um exemplo de texto de moral e cívica de uma Cartilha do Mobral de educação integrada: “Onde não há lei, não há ordem. E não há progresso. Seja numa família, numa escola, num ambiente de trabalho ou num país. Existem regulamentos, leis não escritas e

normas combinadas pelos membros de uma família, ou outro grupo humano qualquer, para tornar a vida mais fácil entre eles. As leis existem para regular os direitos e deveres de cada pessoa” (FREITAG, 2005, p. 156).

Na imagem abaixo, identificamos a representação de uma família em que a figura paterna é central, ao passo que os demais são subjugados, principalmente a mulher, que apresenta uma postura submissa e contemplativa.

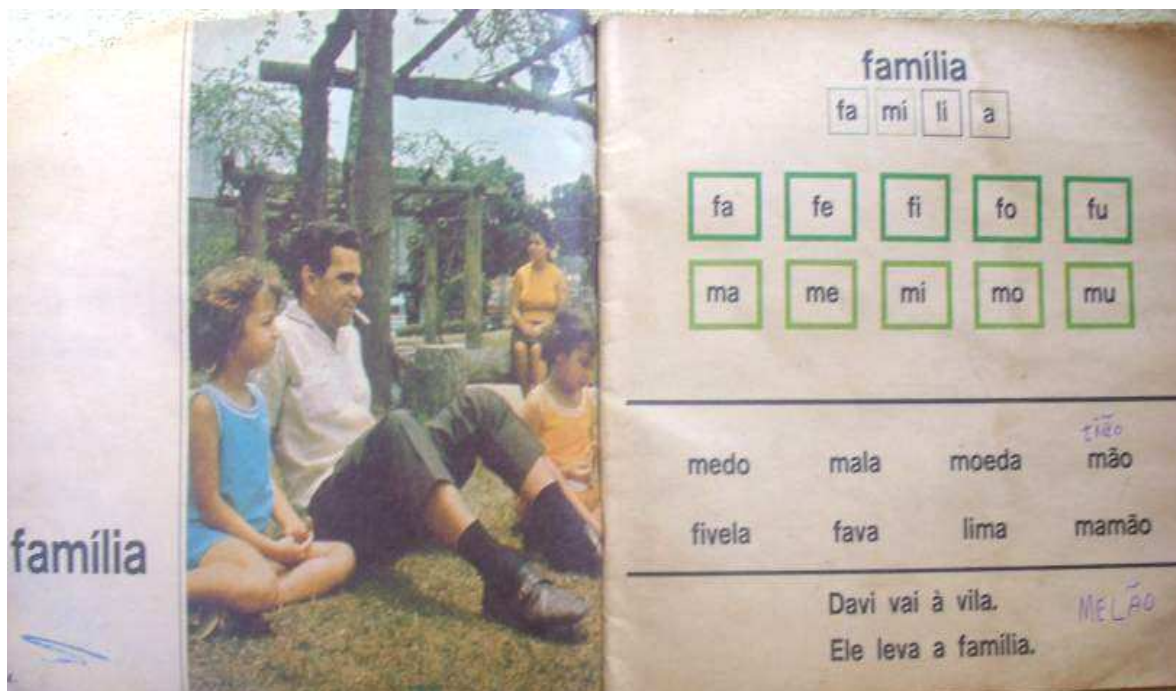


Imagem 5: Cartilha do Mobral, p.14-15, sem data. Fonte: Acervo pessoal Sebastião Araújo Sobrinho

É importante compreender que a cartilha utilizada pelo Mobral foi elaborada para atender um determinado perfil de brasileiro: analfabeto e pertencente às camadas populares. Para tanto, trazia a representação da pessoa que realizava o trabalho braçal e menos remunerado, tal como podemos observar nas imagens a seguir. Com isso, difundia-se a ideia de que aqueles profissionais seriam responsáveis por levar o País “pra frente”, pois contribuía com o seu esforço para o crescimento de uma nação “forte”, além de reforçar o conceito de que todo trabalho seria digno.

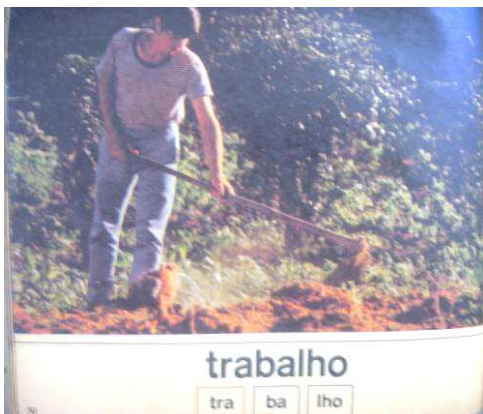


Imagem 6: Cartilha do Mobral, p.50, sem data
Fonte: Acervo pessoal Sebastião Araújo Sobrinho



Imagem 7: Cartilha do Mobral, p.40, sem data
Fonte: Acervo pessoal Sebastião Araújo Sobrinho

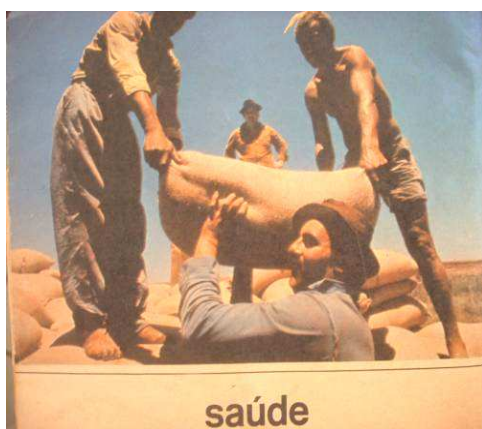


Imagem 8: Cartilha do Mobral, p.12, sem data
Fonte: Acervo pessoal Sebastião Araújo Sobrinho



Imagem 9: Cartilha do Mobral, p.18, sem data
Fonte: Acervo pessoal Sebastião Araújo Sobrinho

Além dos exemplos das profissões mais comuns entre a população pobre, a Cartilha do Mobral também trazia frases de estímulo à participação de “todos” na construção do “Brasil potência”, tal como “*O trabalho é a força de uma nação*” (mesmo que mal remunerado e sob péssimas condições de realização), de modo que o trabalhador se sentisse “responsável” por esse processo.

Dentre as atividades apresentadas na cartilha do programa, havia exemplos de como os anúncios de jornais eram publicados. Nos modelos de classificados que a cartilha trazia, destacam-se os anúncios de empregos, os quais divulgavam a contratação de profissionais como serventes, tratoristas e outros.

A intenção dos militares era o enquadramento dos indivíduos em uma sociedade harmônica, respaldado pelos princípios: Deus, pátria e família. Ressalta-se a ênfase nos papéis individuais como meio para o progresso e o bem-estar de todos. Assim, os direitos do cidadão seriam conquistados à medida que fossem cumpridos seus deveres,

pois, ser cidadão era sinônimo de “cumpridor de deveres” para terem condições de “merecer” direitos (CUNHA; GOÉS, 1985).

Era preconizado que poderia ser construída uma sociedade onde “todos” pudessem ter uma vida “digna e fraterna”, a partir de formas de convivência baseada na igualdade de oportunidades, mas, nunca na igualdade de condição social. Assim, difundia-se que todos deveriam se comprometer e trabalhar para a construção de uma “pátria engrandecida”, com homens responsáveis e solidários (ZOTTI, 2004).

O projeto de nação difundido nesse cenário trazia a concepção de “Brasil potência”, a partir de pressupostos básicos como a necessidade do oferecimento de um “mínimo de cultura para todos”, o que justificava o combate ao analfabetismo por meio da implantação do Mobral, pois no contexto de uma sociedade que se urbanizava, era preciso possibilitar às amplas camadas do povo brasileiro os meios para viverem no mundo letrado (BITAR; JÚNIOR, 2006, p. 3).

Outro aspecto recorrente no material didático do Mobral é a utilização do tema futebol, tal como podemos observar nas imagens seguintes. Nessa abordagem, identifica-se a construção de uma pretensa unidade nacional, que poderia ser proporcionada a partir das comemorações dos campeonatos de futebol. Nesse contexto, tais espetáculos de distração retratavam ocasiões em que as pessoas se “uniam” em prol de algo que as identificavam. Assim, ao torcer pelo seu time, o cidadão “apoiava” a sua pátria.



Imagem 10: Cartilha do Mobral, p.28-29 sem data. Fonte: Acervo pessoal Sebastião Araújo Sobrinho



Imagem 11: Cartilha do Mobral, p.10-11, sem data. Fonte: Acervo pessoal Sebastião Araújo Sobrinho

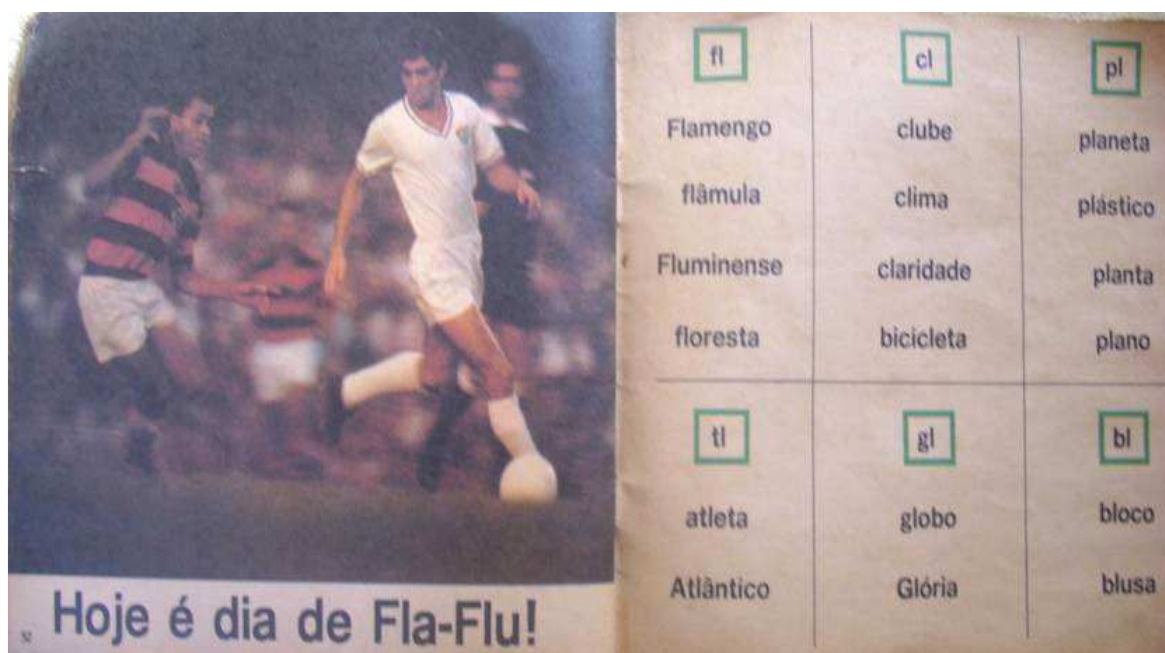


Imagem 12: Cartilha do Mobral, p.52, sem data. Fonte: Acervo pessoal Sebastião Araújo Sobrinho

O esporte era entendido no contexto militar como uma possibilidade de disseminar a ideologia² do novo regime e, assim, “neutralizar” as oposições ao governo.

² Sobre ideologia, Marx aponta que são as ideias que a classe dominante apresenta como ideais e válidas para apresentar suas pretensões como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade, assim, perseguem, excluem ou exterminam aqueles que as contestam (FUGIKAWA *et al*, 2006, p.20).

Nesse contexto, as pessoas eram estimuladas a permanecer em casa e torcer pela seleção brasileira.

[...] numa “corrente pra frente”, como diz a música de Miguel Gustavo, “Pra frente Brasil”. O governo militar utilizou-se da vitória da seleção, no mundial de 1970, para desviar a atenção da crise econômica, dos problemas sociais e políticos e, principalmente, das atitudes autoritárias relacionadas às torturas, perseguições e mortes, frequentes naquele período triste de nossa história (FUGIKAWA *et al*, 2006, p. 21).

Sendo assim, o futebol funcionou como forma de desviar as atenções da população aos problemas sociais, pois considerado por muitos como o “ópio do povo”, esse esporte contribuiu para que a sociedade desenvolvesse a consciência popular (FUGIKAWA *et al*, 2006).

Nesse contexto, tais espetáculos serviam como distração e retratavam ocasiões em que as pessoas se “uniam” em prol de algo que as identificavam. Assim, ao torcer pelo seu time, o cidadão tinha a sensação que “apoiava” a sua pátria.

Chama atenção a ausência de qualquer possibilidade de problematizar e questionar a realidade. A educação foi utilizada como meio para preparar e adaptar os sujeitos ao projeto de desenvolvimento do País, que estava em andamento, e, como vemos, o Mobral também fez parte dessa lógica. Assim, a partir da promessa de que “todos” seriam inseridos nesse processo, evitavam-se possíveis entraves e tensões sociais (FREITAS, 2009, p. 260).

Além das cartilhas, o programa também oferecia Livros de Leitura, que se apresentavam como proposta para o enriquecimento no processo da alfabetização. A professora que atuou em Cruzeiro dos Peixotos considera que esses livros eram inadequados para a alfabetização daqueles trabalhadores rurais. Destaca-se, que um número significativo desses alunos conseguia apenas decodificar palavras ou textos curtos, e os Livros de Leitura, por sua vez, eram muito extensos, com leituras mais complexas e letras pequenas (tal como pode ser observado nas imagens), o que necessitava de uma formação mais sólida sobre a linguagem escrita, conforme retrata o relato da ex-professora.

A analisando, para eles chegarem a conseguir ler esse livro, por exemplo, (se refere ao livro de literatura elaborado para os alunos do Mobral) eles precisavam de estudar mais que uns três a quatro anos. Analisando esse livro, ele parece que ia facilitar a leitura do aluno com a letra grande, espaçamento, porém, a gente nem chegava nesses livros, pois o nível de alfabetização desses alunos não foi suficiente

para conseguir ler os livros. Inclusive dentre os títulos adaptados tinha “O Vento Levou”, uma leitura muito extensa. O máximo que eles faziam era, por exemplo, escrever o nome de determinada figura [assim como na cartilha] (SANTOS, 2008).

Em função do tamanho da letra utilizada no livro, mesmo nos casos de alunos que conseguiam se alfabetizar, a leitura era inviabilizada, pois muitos apresentavam dificuldades visuais, em especial no caso dos adultos com mais de 40 anos³, e a aquisição de óculos, por vezes, não era possível em decorrência da dificuldade financeira.

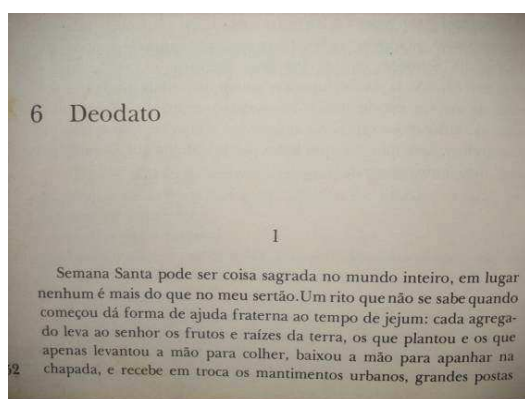


Imagem 13: Livro de Leitura Mobral, p.52, 1974

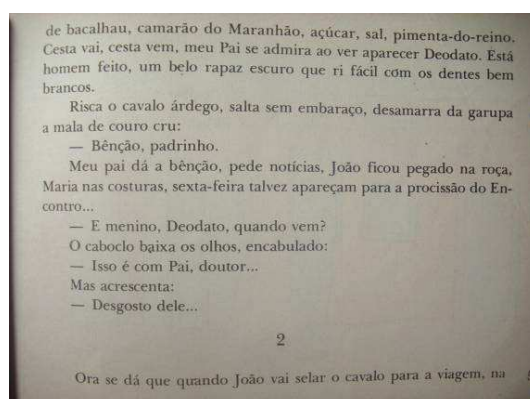


Imagem 14 Livro de Leitura Mobral, p.53 , 1974

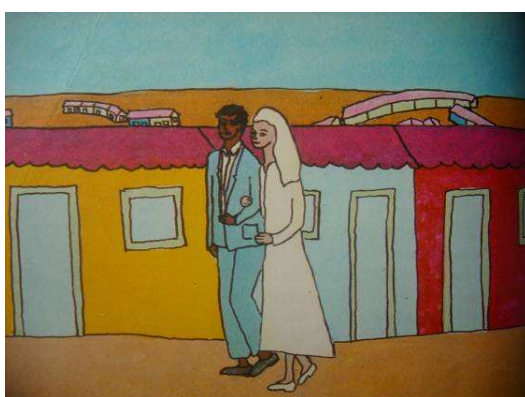


Imagem 15: Livro de Leitura Mobral, p.54, 1974

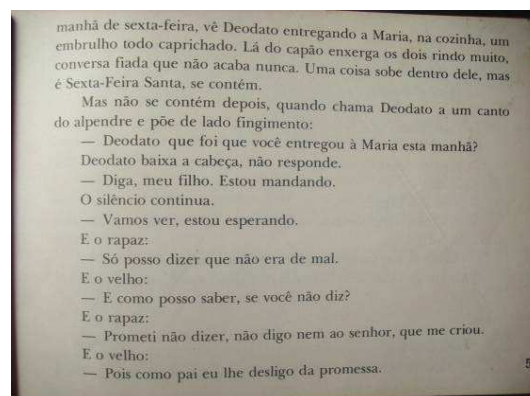


Imagem 16: Livro de Leitura Mobral, p. 55., 1974

No livro de leitura intitulado “A faca e o rio”, o autor mostra a história de João da Grécia, ex-escravo, homem pobre que vivia no campo. Ele se casa com uma moça branca e mais jovem, e como queria dar uma vida melhor para sua amada, decide que tinha que ficar rico. Para realizar o seu sonho vai para o Amazonas trabalhar como seringueiro, e lá fica por cinco anos. Quando retorna à sua terra, faz questão de mostrar

³ É importante destacar que, a partir de 40 anos, a visão pode ficar prejudicada em função de alguns fatores, dentre eles, a ocorrência da Hipermetropia (GERAISSATE, 2000).

a todos que não era mais pobre e, junto com os “amigos”, “joga jogo, conta histórias, ri alto. É um rico entre os ricos; mas não percebe (ou finge não perceber) que os outros riem dele” (COSTA FILHO, 1974, p.120-130).

O personagem principal era um sujeito ciumento e, em função de seu “passado”, era considerado como uma pessoa não confiável, muito agressivo, que submetia sua esposa a viver em constante medo. Essa imagem de João da Grécia revela o preconceito em relação ao negro, que pelo fato de ser negro não era digno de confiança das pessoas. Desse modo, no desenrolar da história, muitos diziam que João iria matar sua esposa e, de fato, é assim que o autor termina a trama, com um crime passional, e confirma a ideias de que o mesmo não era confiável.

Ao longo da história, o autor reforça as “vantagens” que as pessoas ricas poderiam usufruir tal como pode ser observado no trecho: “Gente rica é que tem moda. Moda de pobre é uma só” (COSTA FILHO, 1974, p.31). É importante destacar que o autor utiliza uma escrita densa, que dificulta a leitura, principalmente, daquelas pessoas que estavam iniciando o processo de alfabetização.

Assim como na Cartilha, o Livro de Leitura analisado apresenta uma determinada visão da família cristã, deixando claro que o casamento deveria ser respeitado como um sagrado sacramento. Nessa lógica, a postura da mulher recatada e zelosa era enfatizada, principalmente no que se referia à necessidade de preservar-se pura para o casamento.

A condição de analfabeto do personagem também foi retratada pelo autor. Quando estava distante de casa, João tinha que recorrer às outras pessoas para escrever as cartas para sua esposa. Situação humilhante para ele que, por não saber ler, não conseguia escrever carta, e dependia da mão dos outros (COSTA FILHO, 1974, p. 91).

Desse modo, numa viagem, a João foi solicitado que assinasse seu nome na relação de passageiros “especiais” (os que ocupavam os melhores lugares do barco), e como não conseguia fazê-lo, desconcertado, sugeriu que a esposa o fizesse por ele, conforme pode ser observado no trecho abaixo:

[...] Eles agora são da primeira classe e têm que assinar o nome no Livro de Ouro. A letra de Maria é fina e lisa [...] treme um pouco ao pegar na caneta, mas a pena corre sem tropeço. João da Grécia se orgulha para o Comandante. – Bem que a mulher podia firmar sozinha. Eu mal sei ferrar o nome (COSTA FILHO, 1974, p.127-128).

Como vemos, tanto a Cartilha quanto o Livro de Leitura retratavam a ideologia do regime militar, a partir da proposta de “ordenar” o País e construir uma nação pautada em princípios patrióticos, cristãos em contexto de sistema capitalista.

Diante disso, percebe-se que a justificativa dada pelos dirigentes do Mobral em relação ao Livro de Leitura pautava-se na ideia de que o aluno deveria ter contato com o livro não apenas em sala de aula, mas em casa, onde teria a oportunidade de envolver outras pessoas da família no processo de leitura (COELHO, 2007 p. 77).

Contudo, tal proposta de oferecer obras literárias para ajudar as pessoas a resolver os problemas do seu cotidiano não se efetivou, uma vez que o nível de leitura dos alunos de Mobral não foi suficiente para ler livros com aquelas características.

No que se refere à realidade do Mobral na zona rural do município de Uberlândia, as professoras relatam que as práticas cotidianas não se centravam na preocupação de aproximar o ensino à realidade do campo, conforme destaca a professora Regina Maura:

[...] fazíamos um trabalho integral, interdisciplinar, não era específico da zona rural não. [...] trabalhávamos temas, nesses temas se trabalhava tudo. Por exemplo, falávamos sim de agricultura, falávamos da importância dela para indústria, da importância dela de oferecer matéria prima para transformar em produto industrializado, o comércio, o transporte, o trabalho. A gente falava do trabalho no campo, de todo esse processo até chegar na cidade. [...] não ficava muito preso em zona rural não [...]. O trabalho não era isolado, trabalhávamos a moeda corrente, dinheiro, era muito bom trabalhar com tema (FREITAS, 2008).

A professora Eudete aponta que o material didático do Mobral apresentava todos os passos que a professora deveria seguir. Assim, “nas apostilas tinham textos, e os passos para trabalhar. Eram textos diversificados”.

Identifica-se, por meio dos relatos das professoras, que o material didático utilizado no Mobral não evidenciava a vida no campo, por outro lado, a vida na cidade sempre fazia parte dos conteúdos estudados. Entretanto, Eudete informa que, em sua prática, sempre buscava valorizar o trabalho no campo, mas sem se prender a esse espaço, pois:

Quando se falava do trabalhador do campo era bem valorizado. [...] tentávamos fazer esse trabalho. [...] sempre valorizando o trabalho do campo [...] falando dos problemas possíveis dentro da cidade e os problemas existentes na zona rural. Mas, se fosse pra fazer uma comparação entre os dois, a zona rural ainda seria o lugar ideal. Mas, a

cartilha era diferente, não ficava só “amassando” na zona rural não (FERREIRA, 2008).

Também eram elaborados outros materiais para a alfabetização dos alunos (como atividades mimeografadas conforme apresentamos no item III.3). Apesar disso, é importante ressaltar que o uso das cartilhas do programa era mais recorrente no processo de alfabetização. Segundo os relatos, a Cartilha do Mobral “facilitava” o trabalho das docentes, ao passo que já traziam atividades prontas, assim como as provas, que também já vinham pré-determinadas pela Secretaria Municipal de Educação e, na fala de Eudete, “era só aplicar”, sendo assim, parte do processo de avaliação acabava saindo do controle docente.

Dona Luzia, professora de Martinésia, considera que o material didático do Mobral também poderia ter sido utilizado na alfabetização das crianças e que, certamente, o rendimento seria maior. Como as professoras do programa lecionavam durante o dia para crianças, a entrevistada lembra que, inclusive, “alguma coisa do material foi aproveitada com as crianças”, pois achavam que poderia “enriquecer a alfabetização”. A Cartilha do Mobral apresentava características lúdicas, consideradas como um aspecto positivo, pois “até hoje as pessoas gostam muito de ver a imagem, de acordo com a imagem que eles têm interesse em ler o que está ali, então, os alunos do Mobral gostavam muito” (BORGES, 2008).

Nesse contexto, evidenciava-se um ensino aligeirado que, em função do período de apenas cinco meses, os estudantes aprendiam a decodificar algumas palavras ou pequenos textos. Portanto, após terem passado pela experiência do ensino oferecido pelo Mobral, muitos deixaram de ser analfabetos absolutos e assumiram a condição de analfabetos funcionais.

Conforme ressalta Ribeiro (1997), o analfabeto funcional apresenta a incapacidade ou a mínima destreza para ler, escrever e compreender em sua própria língua para cumprir suas funções com êxito. Assim, o Mobral preconizava a utilização da leitura e escrita para fins pragmáticos, a partir de um nível de habilidades restritas às tarefas mais rudimentares, na preparação de mão de obra “barata” para o mercado de trabalho e para o consumo.

III.2 Os métodos e a metodologia do Mobral na zona rural de Uberlândia

A experiência da alfabetização na fase adulta não foi apagada da memória de alguns sujeitos entrevistados, e muitos, por acreditarem na importância de se preservar a sua história, mantiveram cadernos e outros materiais utilizados no período em arquivos pessoais. A partir de tais fontes, realizamos um estudo das práticas e metodologias utilizadas no contexto das salas de alfabetização do Mobral, levantando os seguintes questionamentos: Qual a concepção de campo do material do Mobral? Nas práticas do cotidiano, havia uma especificidade na alfabetização para o aluno do campo? Como acontecia?

Identifica-se que o Mobral mesclou alguns métodos de alfabetização na elaboração de sua proposta, em especial o método sintético.

O método sintético (composta pelos métodos alfabético, fônico e silábico) segue a marcha que vai das partes para o todo, e implicava na memorização e repetição de exercícios. Privilegia-se a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas. De maneira geral, parece que a escolha por apenas um caminho para sistematização das relações fonema-grafema a letra, o fonema ou a sílaba, é que diferencia o tratamento em torno das correspondências fonográficas (FRADE, p. 22. 2007).

Também é importante destacar que, apesar de ter considerado o método Paulo Freire como subversivo⁴ naquele período, o programa incorporou alguns de seus pressupostos, tal como a utilização do Cartaz Gerador, com o estudo da palavra geradora e a decomposição silábica da palavra. Desse modo, entende-se que o Mobral se apropriou de algumas metodologias da proposta do autor, contudo não numa perspectiva conscientizadora, como era a intenção de Paulo Freire, mas com intuito de conservar a ordem vigente.

Nessa perspectiva, Brandão (1981) esclarece que a palavra geradora na proposta de Paulo Freire pautava-se no levantamento do universo vocabular da população jovem e adulta que seria alfabetizada. Para tanto, era necessário utilizar palavras, frases, ditos, provérbios e canções que faziam parte do cotidiano do educando. Tratava-se de um

⁴ Destacamos a propagação da imagem do Paulo Freire como “subversivo” pelo jornal local, o qual contribuía na divulgação dos “inimigos” do sistema político da época, tal como é possível constatar no discurso do deputado Wanderley Dantas, que faz referência ao sistema Paulo Freire como “malfadado” e subversivo. Ele enfatiza que “existem educadores que, graças a Deus, nunca se deixaram envolver pela causa subversiva” (JORNAL CORREIO nº 52. 18 e 19 de agosto de 1964).

processo de pesquisa que, por sua vez, deveria ser um ato criativo, uma descoberta coletiva da vida por meio da fala. Assim, a descoberta do mundo por intermédio da palavra não deveria servir apenas para a simples alfabetização por meio de um conjunto de palavras e frases. Esse processo deveria servir também para criar momentos de novas descobertas

Ao analisar o conteúdo da Cartilha do Mobral, identificou-se que a metodologia utilizada no programa também importou algumas características utilizadas pela cartilha Caminho Suave⁵. Podemos observar algumas semelhanças entre as cartilhas, em especial, chama-nos a atenção a similaridade na estrutura gráfica dos materiais, conforme apresentamos abaixo:

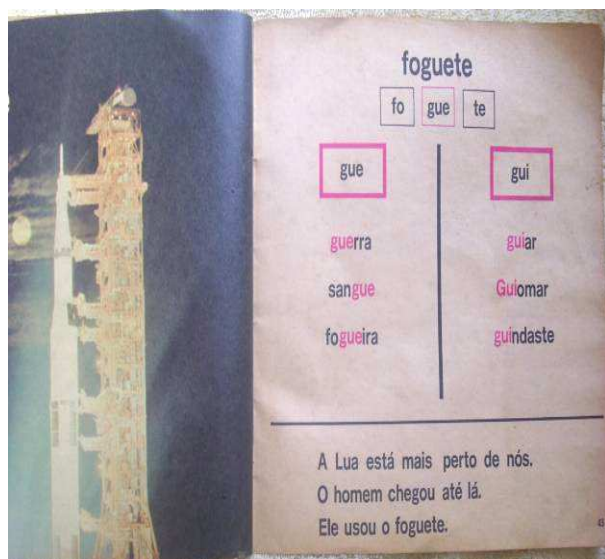


Imagem 17 Cartilha do Mobral p. 42-43, sem data



Imagem 18 cartilha Caminho Suave, 1981

Nota-se a semelhança na estrutura e método de alfabetização das duas cartilhas, sobretudo no que concerne a ênfase às habilidades visuais. Nas duas cartilhas, constata-se a utilização do método sintético (silábico), que partia das partes para o todo, isto é, da síntese para a análise, a partir do ensino da leitura baseado na associação de letras aos seus nomes e à imagem que representasse a letra a ser estudada. Nesse processo, após reunir as letras em sílabas, passava-se ao conhecimento das “famílias silábicas”,

⁵ Conforme destaca Araújo e Santos (2008), a cartilha de alfabetização *Caminho suave* foi criada na década de 1930 e foi editada até a década de 1980.

posteriormente, ensinava-se a ler palavras formadas com as mesmas sílabas e letras e, por fim, aprendiam-se frases isoladas (ARAÚJO e SANTOS 2008, p.8-9).

Evidencia-se que a cartilha “Caminho Suave”, na qual o Mobral se baseou para elaboração de parte de seu material didático, adotava uma metodologia que pode ser considerada inadequada às demandas do público adulto, uma vez que a primeira cartilha foi criada para alfabetizar crianças. Portanto, utilizava recursos, metodologias e linguagem direcionados ao público infantil. Para adaptação à alfabetização dos adultos, identifica-se apenas que o Mobral não utilizou desenhos, como era comum na cartilha “Caminho Suave”, e sim fotos de situações “reais”.

No caso dos alunos que residiam no campo, o conteúdo da Cartilha do Mobral não se aproximava de forma significativa da sua realidade, seja pela ênfase ao contexto urbano ou na utilização de imagens que não tinham nenhuma relação com a rotina da vida rural, como o exemplo da figura do foguete apresentada anteriormente.

Na análise dos métodos e das metodologias utilizadas no cotidiano das aulas do Mobral na zona rural de Uberlândia, constatou-se que, como as professoras entrevistadas não tiveram formação didática para ensinar pessoas adultas, acabavam por reproduzir as práticas que realizavam com as crianças, pois todas já atuavam no ensino das séries iniciais do ensino fundamental.

A professora que atuou no programa no distrito do Cruzeiro dos Peixotos revela que no Mobral foi a primeira vez que “tentou” alfabetizar adultos. Desse modo, ressalta que teve insegurança e muito medo da desistência, pois “os alunos eram senhores e senhoras que tinham dificuldade até de pegar no lápis, eram trabalhadores”.

Como forma de facilitar o processo de alfabetização dessas pessoas, alguns procedimentos pedagógicos, muito utilizados com a alfabetização de crianças, foram introduzidos na prática dessa professora. “Entendíamos que através do desenho, eles iriam aprender”. Esses procedimentos eram inseridos como alternativas “não oficiais”, como forma de introduzir a sua metodologia de trabalho já realizado com as salas de alfabetização de crianças.

Destaca-se também que algumas professoras consideravam que sua formação docente não foi de qualidade e, por esse motivo, seu trabalho, principalmente nas turmas do Mobral, não se desenvolveu de forma satisfatória.

Parece que a formação que eu tinha era de pegar as coisas prontas. [...] não tínhamos nem essa preocupação de buscar, de estudar, de

extrapolar aquilo ali. Não tínhamos essa preocupação de pesquisar, então, eu ficava “bitolada” naquela cartilha (FREITAS, 2008).

Não obstante, apesar da desqualificação de seu próprio trabalho, no percurso das entrevistas, as professoras lembraram que elaboravam materiais didáticos alternativos para a alfabetização daqueles trabalhadores. Como as turmas eram compostas por alunos em níveis variados de aprendizado (com alunos analfabetos absolutos ou pessoas que já possuíam conhecimentos da língua escrita), era necessário oferecer atividades diferentes para atender às necessidades de cada aluno. Essa prática pôde ser observada no caderno do ex-aluno João Batista, que não utilizava a Cartilha do Mobral, uma vez que conseguia realizar atividades mais complexas de escrita.

Como já mencionado, o programa previa uma fiscalização do trabalho das alfabetizadoras, a partir de visitas regulares de supervisores para fiscalizar se as atividades previstas estariam sendo realizadas. Contudo, as professoras entrevistadas relataram que não se sentiam “vigiadas”, pois como as salas que atuavam eram relativamente distantes da cidade de Uberlândia, as supervisoras as visitavam com pouca frequência.

III.3 Material didático: alternativas possíveis elaboradas pelas professoras do Mobral no campo

Esse processo oportunizava a essas professoras a possibilidade de elaborar e utilizarem outras atividades para alfabetizar seus alunos. No exemplo abaixo, identificamos uma atividade mimeografada elaborada pelas docentes da Fazenda São Vicente, Escola Jamil Tanús. Na tarefa, apresenta-se o mapa do município de Uberlândia com seus respectivos distritos.



Imagem 19: Atividade mimeografada. Fonte: Caderno do acervo pessoal de João Batista Flauzino do Nascimento, 1980

Algumas atividades diferenciadas também eram realizadas com o uso do quadro (lousa) para ensinar tanto os que já sabiam ler e escrever – “só queriam recordar” (como o caso de João Batista) –, assim como os demais que não eram alfabetizados na execução de tarefas mais simples. Desse modo, o quadro era dividido em duas partes para a escrita das atividades. Abaixo, temos o exemplo de algumas atividades destinadas aos alunos “mais adiantados”, como a realização de ditados e escrita de frases no plural.

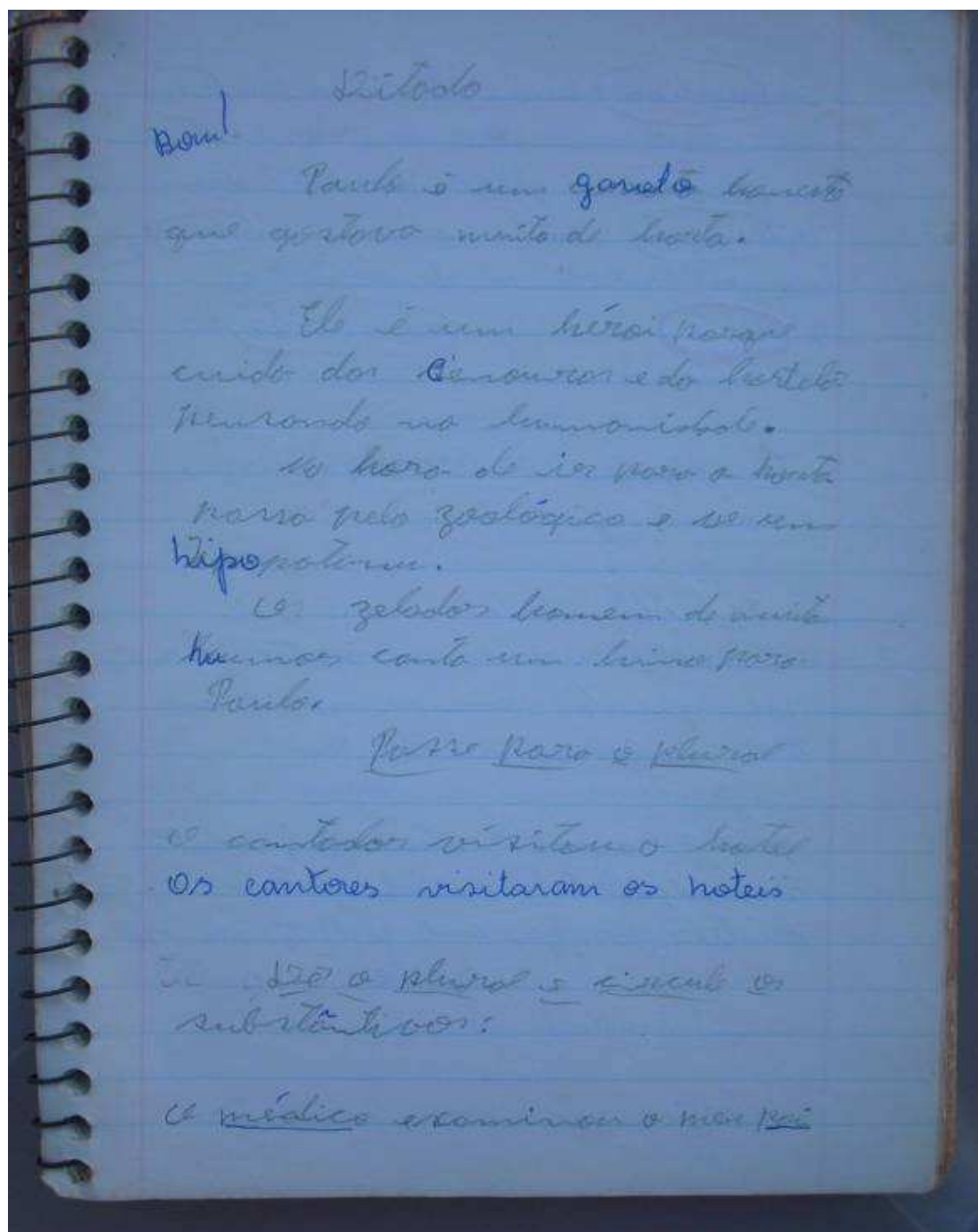


Imagem 20: Tarefa Caderno Ex-aluno MOBREAL. Fonte: Acervo pessoal de João Batista Flauzino do Nascimento, 1980.

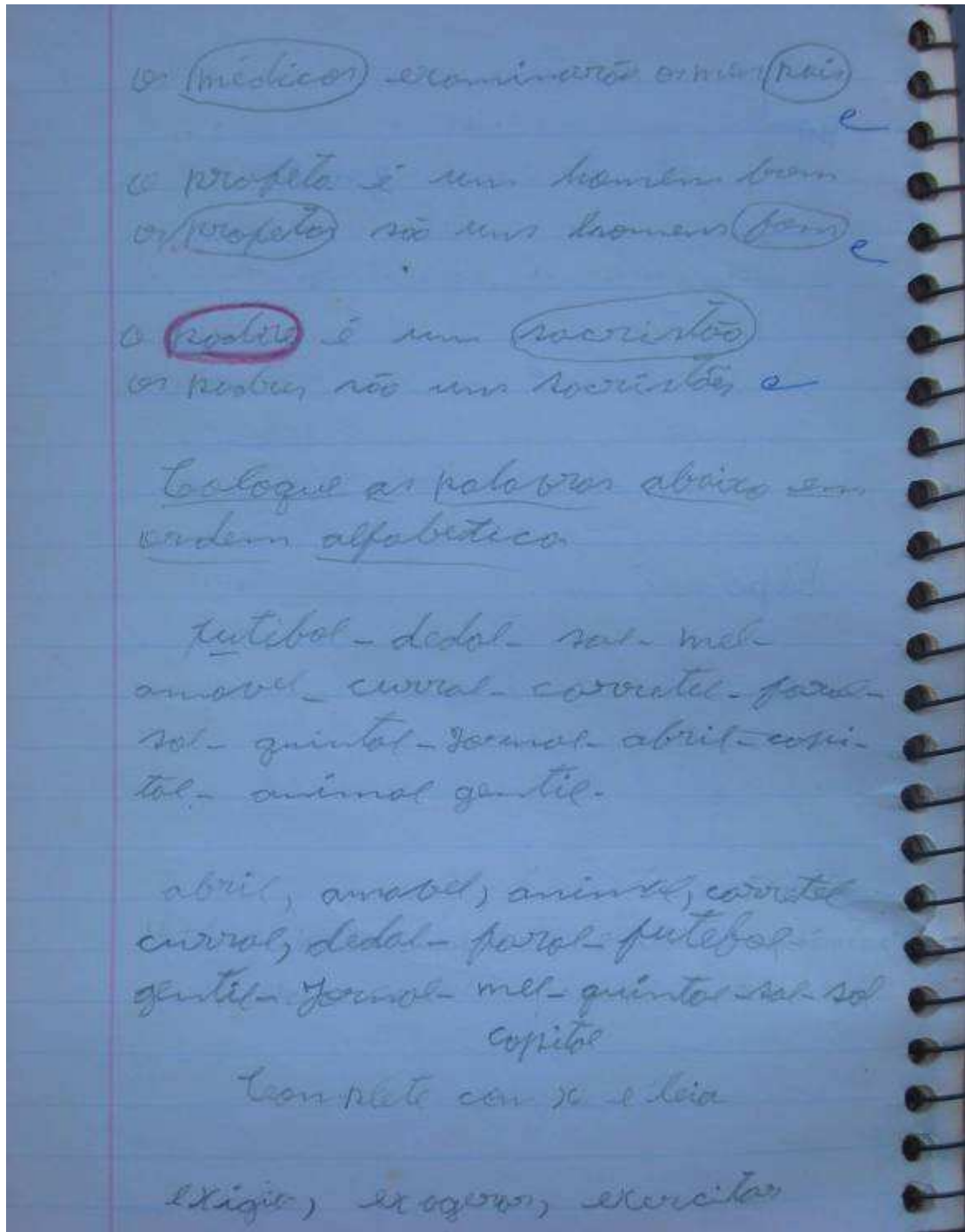


Imagem 21: Tarefa caderno do ex-aluno Mobral. Fonte: Acervo pessoal de João Batista Flauzino do Nascimento, 1980

É importante atentarmos para o conteúdo do ditado elaborado em que apresentava ênfase ao trabalho no campo, no entanto, de forma idealizada e bucólica, tal como pode ser observado no trecho: “Paulo é um garoto honesto que gostava muito da horta. Ele é um herói porque cuida das cenouras e da hortelã pensando na humanidade” (NASCIMENTO, João Batista, fazenda São Vivente. 1980).

Também realçava a importância da saúde e da fé religiosa e fazia referência ao “profeta” como sinônimo de bondade e da “pobreza” como alusão à dignidade, honestidade, sacrifícios necessários para alcançar o “paraíso” cristão, ideais que contribuíam diretamente para a manutenção das desigualdades sociais.

No que se refere à qualidade do material didático elaborado pelo Mobral, uma das professoras entrevistadas avalia que ele não contribuiu para uma alfabetização efetiva dos adultos. Lembra que não concordava com a estrutura do material do programa e, por esse motivo, não seguia a sequência das atividades preestabelecidas. Preferia elaborar e desenvolver atividades alternativas, tais como as que aplicavam para as crianças, pois acreditava que assim obteria melhores resultados.

A professora avalia que, em função de alguns fatores, não foi possível alcançar resultados satisfatórios na sua experiência com o Mobral. Assim, devido ao pouco tempo que tinham para alfabetizar as turmas, além das dificuldades que os alunos adultos apresentavam (pelo histórico de exclusão do ensino formal), conclui que a campanha foi um fracasso.

Edna mostra que os estudantes do programa tinham muitas dificuldades no processo de aprendizagem da escrita, “eles tinham dificuldade de olhar no quadro e copiar no caderno, era uma lentidão.” Assim, o ensino da sala do Mobral possibilitou apenas que os alunos aprendessem “assinar o nome, ler um pouquinho e fazer algumas frases, ou melhor, copiar algumas frases, eles tinham dificuldade de criar uma frase”.

Diante disso, dentre as lacunas que o Mobral apresentou, enfatiza-se o despreparo das professoras para lidar com os alunos adultos. Muito embora o programa contasse com o empenho dessas professoras, a falta de alinhamento dos seus objetivos com os interesses da população rural, acabava por reforçar o sentimento de fracasso na maior parte dos alunos que abandonavam as aulas e também, em parte, nos professores.

Mesmo que essas professoras tivessem vasta experiência em sala de aula, o seu foco era a alfabetização de crianças. E como não tiveram uma orientação adequada para alfabetizar aquele “novo público”, acabaram por introduzir práticas destinadas às crianças. Esse processo dificultava a alfabetização dos adultos, pois eles necessitavam de outros caminhos pedagógicos para aprender.

É evidente que os problemas pedagógicos (a matéria a ensinar, os currículos, os métodos) correspondentes a cada faixa etária são distintos. Por isso, a alfabetização do adulto é um processo pedagógico qualitativamente distinto da infantil (a não ser assim, cairíamos no erro da infantilização do adulto). Dessa forma, assim

como não se pode reduzir o adulto à criança, tampouco se pode reduzir a criança ao adulto. Ora, isto é o que inconscientemente fazem os pedagogos ao proporem métodos absurdos, alienados, de alfabetização [...] (PINTO, 2007, p, 72).

Assim, o que distingue uma modalidade da outra não é somente o método e o conteúdo, mas os motivos, os interesses que a sociedade tem quando educa a criança ou o adulto. Desse modo, o ponto de partida do processo de ensino:

[...] não é a ignorância do educando e sim, ao contrário, aquilo que ele sabe, a diferença de procedimento pedagógico se origina da diferença no acervo cultural que possuem a criança e o adulto no momento em que começam a ser instruídos pela escola. A distinção de idades se traduz pela distinção da experiência acumulada, ou seja, a educação informal [que ocorre ao longo de sua vida nas relações com o mundo] (PINTO, 2007, p, 73).

Nesse sentido, o ensino “infantilizado” também foi um dos fatores que contribuiu para a desistência dos trabalhadores das salas de alfabetização do Mobral da zona rural do município de Uberlândia. A experiência com a alfabetização de adultos foi, de certa forma, frustrante para a depoente, pois considerava aquela tarefa:

[...] muito difícil, eles tinham o tempo deles, o jeito deles, tudo já tá definido neles, você não tem o que moldar como uma criança que você vai e faz. Agora, entrar naquele mundo dele era muito difícil. Eu, por exemplo, não tive sucesso no Mobral. Eu trabalhei 12 anos com alfabetização de crianças, e o sucesso era extraordinário (SANTOS, 2008).

Havia também outras dificuldades como problemas de visão, típicos de pessoas com mais idade, com o agravante de nem sempre os alunos terem condições de adquirir seus óculos, conforme mencionado anteriormente. O trabalho árduo nas fazendas também era um dos fatores que influenciou sobremaneira a desistência dos alunos do Mobral das salas do campo do referido município.

Na concepção dessa professora: “parece que a escola assustou eles, uma pessoa que nunca tinha ido na escola era difícil.” A ansiedade de aprender rápido a ler e a escrever também era um aspecto que a professora considerava negativo nesse processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “eles achavam que iriam aprender [...] rápido, eles não tinham aquela paciência de ficar na escola. Eles não tinham noção do que era ler e escrever, se passasse tarefa eles não davam conta de fazer aquilo”.

Os problemas e justificativas que os alunos alegavam para evadir das aulas eram os mais diversos, tais como indisposição de saúde, dificuldade de ficar sentado na

carteira por muito tempo, cumprir os horários em função do trabalho, além “do constrangimento de pedir para ir ao banheiro”.

Tinha essa vergonha de estabelecer um relacionamento de aprendizagem, na escola tudo tem que ser aprendido, aprender a sentar, a trabalhar com o outro, aprender a desenhar, aprender a manusear um livro. Tudo tinha que aprender, não era só aprender a leitura, tinha que aprender tudo. Aprender a apontar um lápis, adaptar aos horários. Então, o horário das aulas era pouco tempo, justamente para ensinar isso (SANTOS, 2008).

No relato da professora, evidencia-se que, no ensino dos adultos, as práticas do cotidiano com as crianças eram reproduzidas nas salas do Mobral que, por sua vez, era motivo de constrangimento para esses trabalhadores. Na fala que destaca que “tudo tem que ser aprendido” pode revelar uma verdadeira empreitada civilizatória ainda em fins do século XX.

Quanto ao conteúdo do material didático que o Mobral apresentava, Edna avalia que, apesar de não considerá-lo de boa qualidade, “era fácil de trabalhar”, pois “não tinha muito conteúdo, era mais atividade de descobrir o código, de aprender o código, uma palavra, outra palavra”. A professora revela que os exercícios propostos no material didático do programa não demandavam “análise do aluno ou de muito trabalho mental para entender, era fácil.” Nesse sentido, em sua reflexão sobre os resultados do programa, relata que, também em função da pouca qualidade da cartilha, o Mobral não teve êxito. Assim, os conteúdos desse material “não tinha nada que mexia com a consciência das pessoas”.

Por outro lado, lembra que, em algumas atividades, trabalhavam-se tópicos de saúde, quando “mostrávamos os bicho que podia pegar”, também se falava de higiene e alimentação.

Diante do exposto, explicita-se que o Mobral oferecia cursos aligeirados para a alfabetização da população jovem e adulta campesina. Esse público, por sua vez, quando conseguia concluir os cinco meses do curso, não tinha oportunidade de dar continuidade aos estudos nas salas do programa localizadas na zona rural, pois ao terminar o período previsto para a alfabetização, eram encerradas as turmas e começavam outras, e os alunos não podiam se inscrever novamente.

Aqueles que concluíam os referidos cursos de alfabetização não conseguiam dominar as habilidades básicas de leitura, escrita e, principalmente, interpretação de texto (COELHO, 2007, p. 117). Ao analisar a proposta de alfabetização do Mobral,

identificou-se que, assim como em outras campanhas realizadas durante o século XX, aos cidadãos jovens e adultos analfabetos bastava oferecer apenas uma alfabetização “instrumental” e:

[...] os sujeitos podem se dar por satisfeitos quando conseguem adquirir os rudimentos mínimos de leitura e escrita, terminam por fazer uma transposição grosseira e infantilizada das suas proposições para as suas práticas de EJA (MOURA, 1999, p. 34).

Por conseguinte, essa perspectiva contribui para a construção de uma imagem equivocada e pejorativa do analfabeto que, em muitas situações, era considerado como um “ignorante”, “inculto” ou incapaz de aprender e desenvolver habilidades que exijam níveis mais complexos de raciocínio (MOURA, 1999, p. 34).

Diante disso, ressaltamos que a efetiva alfabetização daqueles jovens e adultos não se concretizou em função de inúmeros fatores, seja pelo material inadequado àquela faixa etária ou pela falta de preparo das professoras para alfabetização dos trabalhadores jovens e adultos do campo, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil registrou na sua história da educação, ao longo do século XX, elevados índices de analfabetismo entre pessoas com quinze anos ou mais, que não tiveram acesso ou condições de permanência no ensino formal na idade adequada. Esse processo se estabeleceu em decorrência de diversos fatores, seja pela insuficiência de vagas, inadequação das escolas, condições sociais desfavoráveis, evasão e repetência.

Evidencia-se que, entre os moradores do campo, o índice de analfabetismo também apresentou números elevados, haja vista que até a década de 1950, a maior parte da população residia no meio rural, de forma que o uso da linguagem escrita ainda era restrito. Em nosso estudo, ressaltamos a falta de atenção às escolas rurais, em especial na precariedade e inadequação dos espaços físicos, bem como a falta de preparo dos profissionais que atendiam a essa população. A classe que atuava na zona rural era constituída por um contingente elevado de professores leigos.

Destacamos algumas iniciativas que foram desenvolvidas com intuito de reduzir os índices de analfabetismo. No contexto da Ditadura Militar, o Mobral foi uma importante ferramenta para difundir determinados valores como ordem, fé, patriotismo e responsabilidade pessoal.

Constata-se que o referido programa não apresentava uma proposta específica para atender à população do campo. O material didático utilizado foi o mesmo para todas as regiões do País. Observa-se que, por meio de seu material didático, o programa enfatizava os padrões da vida urbana como a ideal e difundia a ilusão de que na cidade “todas” as pessoas teriam acesso à vida “moderna” que, por sua vez, oferecia novas e atrativas possibilidades de consumo.

Assim, num contexto de intenso crescimento dos centros urbanos e mecanização dos espaços rurais, é possível inferir que o programa também contribuiu para estimular o aumento do fluxo migratório para a cidade. Desse modo, no período de vigência do Mobral, o percentual da população que vivia no campo foi reduzido em 1970. No Brasil e no Estado Minas Gerais, esse índice era de 44,1% e 47,21%. Em 1980, passou para 32,5% e 32,86%. A cidade de Uberlândia seguiu a tendência de crescimento urbano e o número populacional no campo passou de 10,62%, em 1970, para 3,88% em 1980.

Nessa lógica, identifica-se que permeava a ideia de que se o trabalhador do campo tivesse o mínimo de instrução, certamente teria mais condições de empregabilidade e consumo. Se ele não permanecesse no campo, teria chances de “vencer na vida” ao chegar à cidade.

É possível inferir que o Mobral na zona rural do município de Uberlândia, teve a função de oferecer apenas ensinamentos elementares da escrita e da leitura à sua clientela, uma vez que num contexto de repressão, o projeto político vigente percebeu a necessidade de ocupar o espaço dos movimentos populares anteriores. A proposta do Mobral previa, além de “preparar” aquele trabalhador para atender as demandas capitalistas, também não perdia de vista a manutenção da *ordem* para a promoção do *progresso* que o regime militar reforçava.

O analfabeto nesse contexto era considerado incapaz e responsabilizado por sua condição. Difundia-se a ideia que este não se esforçava para modificar a sua realidade, assim, com o Mobral preconizava-se que “todos” tinham condições de ascender por meio da educação, bastava o esforço individual.

Ao relatar as diversas tentativas para ingressar no mundo letrado (inclusive no Mobral), os ex-alunos entrevistados reproduziram a ideologia do contexto militar, e se culpavam pelo não êxito no processo educacional (em muitas esferas do governo esse discurso de culpabilizar alunos e professores pelo seu fracasso ainda é uma realidade). Em função desse “fracasso”, esses sujeitos consideram que não tiveram “competência” para conquistar melhores condições de vida, longe da exploração e as dificuldades que a vida na roça oferecia. Assim, apontam como a principal causa do insucesso do Mobral o desinteresse dos alunos, que ao desistirem de estudar contribuía para o fechamento das salas de alfabetização.

Os depoentes acreditavam que através do aprendizado da leitura e da escrita, poderiam melhorar sua vida, seja adquirindo segurança para não ser enganado no comércio, ou ter condições de identificar endereços, e principalmente, ter a possibilidade de conseguir um trabalho melhor.

Daí o esforço para que os filhos estudassem, pois assim, teriam condições de sair da roça e ter uma vida melhor, na cidade. Dessa forma, nota-se a crença na educação como um mecanismo de ascensão social, para conquistar novos caminhos, principalmente na vida na cidade, onde poderia lhes oferecer “melhores” oportunidades.

Acreditamos que o esforço dos ex-alunos do Mobral da zona rural do município de Uberlândia deve ser valorizado, por outro lado, enfatizamos o longo período de abandono da escola rural. Nesse sentido, priorizavam-se ações compensatórias, não políticas públicas efetivas para atender as demandas daquela população

Não corroboramos com a perspectiva ruralista, que visava oferecer um ensino que fixasse o homem no campo, por meio de uma educação que fazia referência somente a realidade rural. Acreditamos que todos os estudantes devem ter acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, assim como concordamos que o ensino do campo não deve ter caráter utilitarista, mais deve partir da realidade do aluno e contemplar conhecimentos diversificados para uma formação humana mais ampla.

Em nosso estudo analisamos a histórica diferenciação na qualidade do ensino das escolas do campo e a cidade. Destaca-se que a educação para o meio rural foi organizada no sentido de se limitar ao ensinamento de hábitos de higiene, e ao aprendizado restrito da leitura e escrita, dentre outros aspectos. Já o ensino oferecido na cidade era mais complexo, principalmente nas escolas centrais, onde a possibilidade de ascensão através dos estudos era maior. Nessa lógica, evidencia-se a idéia de que o trabalho no campo não exigia esforço intelectual, o que justificava o caráter limitado da educação destinada ao morador do meio rural.

Desse modo, no contexto do Mobral, também eram priorizadas as iniciativas destinadas ao perímetro urbano. Constata-se que tanto na divulgação, quanto na preparação das professoras que atuaram no programa, foi dedicada maior atenção as iniciativas realizadas na cidade em detrimento ao meio rural.

As professoras entrevistadas demonstraram que admiravam o esforço dos alunos, entretanto, algumas entendiam que eles não conseguiram se alfabetizar em função de alguns fatores seja por suas limitações de adaptação à escola, e cansaço pelo trabalho. Percebe-se que de certo modo, também nesse caso era atribuída aos alunos a responsabilidade pelo seu fracasso.

Contudo, em outros depoimentos constatamos que as professoras realçaram as falhas na estrutura do programa como fatores determinantes para o fracasso do Mobral, tal como o tempo insuficiente para alfabetizar, falta de preparação adequada para alfabetizar adultos, nucleação da escola etc.

As professoras também corroboram com a perspectiva do acesso a educação como único caminho para a melhoria da vida das pessoas, pois acreditavam que seria a

“única ferramenta” para conquistar uma vida promissora, tal representação revela certa metamorfose do discurso baseado na teoria do capital humano muito difundida nos anos de 1950.

Entretanto, as salas do Mobral, não proporcionaram mais que o aprendizado da codificação e decodificação da língua escrita. E conforme apontam alguns relatos das professoras, esse aprendizado era suficiente e de grande valia para os alunos, pois esses desejavam, principalmente, aprender escrever o nome para não sofrer constrangimentos.

Nesse sentido, constata-se que os cursos aligeirados do Mobral não possibilitavam aos alunos se alfabetizarem de fato, por outro lado, eram impedidos de se inscreverem novamente nas salas de Alfabetização Funcional, pois cada pessoa podia se matricular apenas uma vez no Mobral. Diante disso, verifica-se que esse processo contribuiu para elevar as estatísticas governamentais, contudo, não mudou a realidade de milhares de brasileiros que, mesmo tendo passado pela experiência do Mobral permaneceram não alfabetizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Vanessa Kern de. FILHO, Geraldo Inácio. A Educação Moral e Cívica-Doutrina, Disciplina e a Prática Educativa. **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas, n 24, p. 125-134, dez, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art-11_24.pdf>. Acesso em: 17 set. 2010.

ALVES, Ana Elizabeth Santos; SILVA, Lígia Maria Portela da. Fontes Históricas Documentais e os Estudos Sobre o Trabalho e a Educação. **Revista HISTEDBR On-Line**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art1_14.pdf>, 2002. Acesso em 02 nov. 2010.

ALMEIDA, Claudio Aguiar. **Cultura e sociedade no Brasil: 1940-1968**. São Paulo. Atual Editora, 1996

ARANTES, Jerônimo. **Cidade dos meus sonhos: memória histórica de Uberlândia**. Uberlândia. Edufu, 2003.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; SANTOS, Sônia Maria dos. A Cartilha Caminho Suave: História, Memória e Iconografia. Fênix – **Revista de História e Estudos Culturais**. Vol. 5. Ano V nº 2. Abril/ Maio/ Junho de 2008.

ARAÚJO, Maria de Fátima F. de; SILVA Maria das Graças F. da. Professora Leiga no Estado da Paraíba: Ditos e Não Ditos. **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação**. “História e Memória da Educação Brasileira”. 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0543.pdf>> Acessado. 01 Ago. 2010.

ARROYO, Miguel G. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, set. 1982.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Campinas/SP, 2003.

BERTOLETTI, Estela Natalia Mantovan. **Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de cartilha do povo e da Cartilha, Upa, Cavalinho**. São Paulo. Editora UNESP, 2006.

BITTAR, Marisa; JÚNIOR, Amarílio Ferreira. Jarbas Passarinho, Ideologia Tecnocrática e Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.23, p. 3 – 25, set. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art01_23.pdf> Acesso em 2 ago. 2010.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. Editora Basiliense, 4ª Edição. São Paulo, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de Escola: Cultura camponesa e educação rural**. Campinas. Papirus, 1983.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de Julho de 1934) Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em: 10 out. 2010.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 45/2001 e pelas Ementas Constitucionais de Revisão nº 1ª 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em <<http://www.pfc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em 11 out. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm> Acesso em: 01 set. 2010.

BRASIL: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Diretoria de Pesquisa e Inquérito, Departamento de Estatísticas e Indicadores Sociais. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil Rio de Janeiro: IBGE, v. 47, 1987. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao/1986/educacao19.xls> Acesso em: 9 nov. 2010.

BRASIL: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Diretoria Técnica, Departamento de Censo Demográfico. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil

1983. Rio de Janeiro: IBGE, v. 44, 1984. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao/1986/educacao19.xls> Acesso em: 7 out. 2010.

BRASIL: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** (IBGE). Cidades: Uberlândia, MG. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em 17 nov. 2010.

BRASIL: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** (IBGE). Cidades: Monte Alegre de Minas, MG. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em 17 nov. 2010.

BRASIL: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** (IBGE). Cidades: Araguari, MG. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em 17 nov. 2010.

BRASIL: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** (IBGE). Cidades: Uberaba, MG. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em 17 nov. 2010.

BRASIL: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** (IBGE). Censo Demográfico 1970/1980/1991/1996/2000. Contagem da População 1996 e Estatísticas Hidrográficas do Brasil (Séries Econômicas, Demográficas e Sociais de 1950 a 1980, 2ª Ed.); Centro de Pesquisas Sociais / Anuário 2006. Disponível em: <<http://www.cps.ufjf.br/anuarios/Anuario2006/tabela06.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2010.

BRASIL: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** (IBGE). Censo Demográfico 1940-2000. Rio de Janeiro: IBGE, 1950-2001. Dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Diversas tabelas. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/palavra_chave/educacao/indicadores_de_ensino.shtm> Acesso em 20 nov. 2010.

BRASIL: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** (IBGE). Síntese de Indicadores Sociais 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>>. Acesso em: 18 nov. 2010.

BRASIL: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** (IBGE). Síntese de Indicadores Sociais 2000. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/glossario/estat_periodos_anteriores.html>. Acesso em: 18 nov. 2010.

BRASIL: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)**- PNAD 2001. 1994 - Dados Estimados. Cálculo efetuado por MEC/INEP. Disponível em: <www.inep.gov.br/download/estatisticas/.../Folder_MG01.xls> Acesso em: 19 nov. 2010.

BRITO Jorge Luís silva. **Atlas escolar de Uberlândia**. Uberlândia. Edufu, 2007.

BRITO, Fausto. FREITAS, Ana Paula G. de. SOARES, Marcy R. Martins. Os Dilemas da dicotomia rural-urbana: algumas reflexões. In: SEMINÁRIO SOBRE ECONOMIA MINEIRA. **Anais...** Diamantina/MG. Disponível em: <[HTTP://www.ceplar.ufmg.br/diamantina2004/textos/D0A099.PDF](http://www.ceplar.ufmg.br/diamantina2004/textos/D0A099.PDF)> Acesso em 03 nov. 2009.

BOF, Alvana Maria (org).SANPAIO, Carlos Eduardo Moreno. **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. IN: Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas, Editora Universidade Tuiuti do Paraná, ed. 1, 2008

CARNEIRO, Sueli. Expectativas de Ação das Empresas para superar a discriminação racial. Instituto **Ethos Reflexão**. Ano 3. n.8. set. de 2002. Disponível em: <<http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-763Reflexao%2008.pdf>> Acesso em: 05 ago. 2010.

CASTRO, Márcia Prado. **O Projeto Minerva e o desafio de ensinar matemática via Rádio**. Dissertação de mestrado. Pontificia Universidade Católica/SP. 2007

COELHO, Leni Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos: As Ações do Mobral no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia/MG. 2007.

CUNHA, Luiz Antônio; GOÉS, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. 6.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

DANTAS, Sandra Mara. De Uberabinha a Uberlândia: os matizes de um projeto de construção da Cidade Jardim (1900-1950). In. **Uberlândia Revisitada**, memória, Cultura e Sociedade. BRITO, Diogo de Souza. WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes (Org). Uberlândia. EDUFU. 2008.

DiPIERRO, MARIA CLARA . Situação educacional dos jovens e adultos assentados no Brasil: uma análise de dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Anais...** p.1-14., 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2215--Int.pdf>> Acesso em: 06 jul. 2010.

FERNANDES, Sheila Maria Pereira. **Política para Educação de Jovens e Adultos – Os desafios para implementação e a manutenção da PMA no município de Uberlândia-MG (Anos 1980 - 2000)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2002.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Santa Maria/RS, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7 ed. São Paulo. Centauro, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Educação no Brasil**. São Paulo. Cortez, 2009.

FUGIKAWA, Cláudia Sueli Litz. *et al.* **Educação Física**. –Secretaria de Estado da Educação Curitiba - PR.2ª Edição, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Processos de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). In:ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Anais...**Jan/Fev/Mar/Abr 2001 N° 16. Disponível em [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16_10 ANA MARIA DE OLIVEIRA GALVAO.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16_10_ANA_MARIA_DE_OLIVEIRA_GALVAO.pdf)> Acesso em 15 de mar. 2010.

GEREISSATE, Edison. Hipermetropia. **Sociedade Brasileira de Córnea e Lentes de Contato/COBLEC**. Dezembro 2000. Disponível em: www.sielo.br/pdf/abo/v63n6.pdf> Acesso em: 13 dez. 2010.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 4 ed. São Paulo. Cortez, 2005.

GOLOVATY, Ricardo Vidal. Santos Reis em Martinésia: tradição e cotidiano, religiosidade e sociabilidade. In. **Uberlândia Revisitada**, memória, Cultura e Sociedade. BRITO, Diogo de Souza. WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes (Org). Uberlândia. EDUFU, 2008.

GUARATO, Mônica. **A alfabetização de adultos: a experiência do MOBREAL no município de Uberlândia (1971-1985)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2000.

HADDAD, Sérgio; Di PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, mai-ago. Nº 014. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo. Brasil. p.p. 108-130, 2000.

HADADE, Sérgio. **Alfabetismo e analfabetismo funcional**. 1994. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos/hadad/cap01.html-41k>> Acesso em 18 set. 2010.

IARALHAM, Luciano Caricol Contribuição da Tecnologia da Informação Na Educação a Distância no Instituto Universal Brasileiro: Um Estudo de Caso. **INTERAÇÃO Revista Científica da Faculdade das Américas**. Ano III – número 1 – 1º semestre de 2009. Disponível em: <<http://www.fam2010.com.br/site/revista/pdf/Ed4/art3.pdf>> Acesso: 05 ago. 2010.

IPEA. **Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada** . Analfabetos – pessoas 15 anos e mais
Periodicidade: Decenal Disponível em:
<http://www.ipeadata.gov.br/ipeaweb.dll/ipeadata?SessionID=1821248559&Tick=1290012635745&VAR_FUNCAO=Ser_Fontes%28539%29&Mod=S> Acesso em 18 nov. 2010.

JENSEN, Jenice M.dos Santos. **Educação de Jovens e Adultos: Fragmentos de Práticas ou Práticas em Fragmentos?** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria/ RS, 2008.

JÚNIOR, Luiz Bertonucci. Aspectos Gerais. População Residente do Município de Uberlândia-MG. In: **Boletim de Dados Demográficos**-Centro de Estudos, Pesquisa e Projetos Econômicos-Sociais. 2003. Disponível em:

<<http://www.ie.ufu.br/cepes/tabelas/Pesquisas/populacao.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2010.

LEITE, Sergio Celani. **Urbanização do processo escolar rural**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia/MG, 1996.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo. Cortez, 1999.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes. **Memória de Si, História dos Outros: Jerônimo Arantes, educação, história e política em Uberlândia nos anos de 1919 a 1961**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Campinas/SP, 2004.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Caderno CEDES** v.20 n.52 Campinas, nov.2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052.pdf>> Acesso em: 03 out. 2010.

MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto. **O governo João Goulart : As lutas sociais no Brasil (1961-1964)**. Rio de Janeiro: Brasília: Ed. da UnB, 2001

MONTES, Silma Rabelo. **Entre o campo e a cidade: as territorialidades do Distrito de Tapuirama (Uberlândia – MG) 1975-2005**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2006.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e Adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NUNES, Nataly; REZENDE, Maria José de. O ensino de Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. In:do III SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS DA AMÉRIA LATINA. **Anais...** Grupo de Estudos de Política da América Latina – GEPAL. 2008. Disponível em: <<http://UEL.br/grupo.pesquisa/gepal/anais-iii.htm>>. Acesso em 09 jul. 2010.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, 1987

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 6 ed. Loyola, São Paulo, 2003

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos.** 15ª Edição. São Paulo. Cortez, 2007.

RAMAL, Camila Timpani. **A educação do campo e a realidade do município de Vitória da Conquista (BA).** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos/SP, 2010.

RIBEIRO, Cristiane Angélica. **Escola Rural e Alfabetização:** Uberlândia 1936 a 1946. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2009

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro 1997, 144-158. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/biblioteca/alfabetismo_funcional_vera_masagao.pdf> Acesso: 06 ago. 2010.

SALES, Suze da Silva. **A Educação Rural Brasileira:** Limites e Possibilidade do Processo de Nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002). Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2007.

SANTOS, Sônia Maria dos. **História de alfabetizadoras brasileiras**-entre saberes e práticas. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP, 2001.

SANTOS, Douglas Gomes dos. SILVA, Thaís Mara Mendes. Proposta de Criação de um Jardim Botânico Dedicado ao Bioma Cerrado em Uberlândia-MG. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS. **Anais...** Porto Alegre, 2010. Disponível em: <www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=3416> Acesso em: 10 dez. 2010.

SILVEIRA, Tânia Cristina. **História da Escola Rural Santa Tereza** (Uberlândia/MG, 1934 a 1953). Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2008.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação de Jovens e Adultos:** histórias e memórias da década de 60. Brasília. Plano Editora, 2003.

SCHACTAE, Andréa Mazurok. As comemorações de Tiradentes: “lugares de memória” e identidade na Polícia Militar do Paraná, UFPR. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL GÊNERO, FEMINISMO E DITADURAS NO CONE SUL. **Anais...** Universidade Federal de Santa Catarina/PR – de 4 a 7 de maio de 2009.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1988.

SOARES, Beatriz Ribeiro. Estruturação interna: e a construção dos signos de modernidade da Cidade Jardim. In: **Uberlândia Revisitada**, memória, Cultura e Sociedade. BRITO, Diogo de Souza. WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes (Org). Uberlândia. EDUFU, 2008.

SOUZA, Sauloéber Társio de. O ideal de educação escolar e a *praga* do analfabetismo: ideologia e poder nas falas dos docentes deputados (5ª e 6ª legislaturas-1963/1967). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.20, p.52-67, dez. 2005 – USSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art06_20.pdf> Acesso em: 6 set. 2010.

VASCONCELLOS, Dora Vianna. **O Homem Pobre do Campo no Pensamento Brasileiro e no Imaginário Social**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: experiências e desafios no município de Uberlândia – MG (anos 80 e 90)**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Fim do Mundo do Fim: Avaliação, preservação e descarte documental. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org). **Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. (Coleção memória da educação)

ZOTTI, Solange. As configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da Ditadura Militar. In: III CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA HISTÓRICA.. **Anais...** 2004. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe3/documentos/indivd/Eixo3/213.pdf> Acesso em: 21/07/2010.

FONTES

IMPRESSAS:

BRANCA A. Lima Cartilha Caminho Suave: **Alfabetização Pela Imagem**, 84ª Edição, 1981.

CARTILHA DO MOBREAL, sem data.

COSTA FILHO, Odylo. **A Faca e o Rio**. Livro de Leitura Mobral. Convênio MOBREAL-Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. INL-Instituto Nacional do Livro. Livraria José Olympio Editora S.A./MEC, 1974.

JORNAL O REPÓRTER, **Combate ao Analfabetismo**. nº 26, 29 de novembro de 1955.

JORNAL CORREIO DE UBERLÂNDIA. **Escolas colaborarão com o Mobral**. nº69, janeiro, 1972.

JORNAL CORREIO UBERLÂNDIA. **Mobral terá um milhão e duzentos mil alunos**. Março, 1972.

JORNAL CORREIO UBERLÂNDIA. **Projeto Lindoso defende o Mobral para os trabalhadores**. nº 70, maio de 1972.

JORNAL CORREIO UBERLÂNDIA. **Novas diretrizes do Mobral/MG**. nº71/72. p. 01, 14 de julho de 1972.

JORNAL CORREIO UBERLÂNDIA. **Mobral de Uberlândia cumpre finalidade**. nº71/72. p. 01, 21 de agosto de 1972.

JORNAL CORREIO UBERLÂNDIA. **Missa comemorou Revolução Ano 5**. nº 62. 1 e 2 de abril de 1969.

JORNAL CORREIO UBERLÂNDIA. **”Dobradinha” Chico-Virgílio Galassi Revolucionará o nosso progresso**. nº 56b, 5 de outubro de 1966.

JORNAL CORREIO UBERLÂNDIA. **Repercussão pela morte de Costa e Silva**. nº 63, 19 de dezembro de 1969.

JORNAL CORREIO UBERLÂNDIA. **Mobral tem grande campanha na cidade**. nº 66, 16 de abril de 1971.

JORNAL CORREIO UBERLÂNDIA. **Passarinho: Brasil é o 13º e analfabetismo**. nº64. 09 de janeiro de 1970.

JORNAL CORREIO UBERLÂNDIA. **Continua aumentando o nosso Colégio Eleitoral**. nº68. p. 01, 14 de dezembro de 1971.

JORNAL CORREIO UBERLÂNDIA. **Educação pelo Rádio**. nº 52. 18 e 19 de agosto de 1964.

JORNAL CORREIO UBERLÂNDIA. **Alfabetização de Adultos**. Nº66.18 de março. 1971.

JORNAL CORREIO UBERLÂNDIA. **Mobral tem festa no dia do Presidente!** Nº71/72. 19 de agosto de 1972.

JORNAL CORREIO UBERLÂNDIA. **Projeto Rondon ao Lado do Mobral**. nº 67.30 setembro 1971.

MOBRAL. Movimento Brasileiro de Alfabetização. Assessoria de Organização e Métodos. **Mobral: Sua Origem e Evolução**. Rio de Janeiro, 1973.

Secretaria Municipal de Planejamento Urbano e Meio Ambiente. **Banco de Dados Integrados de Uberlândia**. Vol. 1, 2007.

ORAIS:

ARAÚJO, Arino Beltrão de. Ex Aluno do Mobral da Escola Jamil Tanús, Fazenda São Vicente/Miraporanga. Entrevista concedida a Letícia Borges de Oliveira em 11 de dezembro de 2008.

BORGES, Luzia Alves. Ex professora do Mobral/Martinésia. Entrevista concedida a Letícia Borges de Oliveira em 19 de novembro de 2008.

CARDOSO, Olga Lara. Ex coordenadora e supervisora do Mobral em Uberlândia. Entrevista concedida a Letícia Borges de Oliveira em 22 de dezembro de 2008.

FREITAS, Regina Maura de. Ex professora do Mobral da Escola Jamil Tanús, Fazenda São Vicente/Miraporanga. Entrevista concedida a Letícia Borges de Oliveira em 13 de novembro de 2008.

FERREIRA, Eudete. Ex professora do Mobral da Escola Jamil Tanús, Fazenda São Vicente/Miraporanga. Entrevista concedida a Letícia Borges de Oliveira em 18 de novembro de 2008.

NASCIMENTO, João Batista Flauzino do. Ex Aluno do Mobral da Escola Jamil Tanús, Fazenda São Vicente/Miraporanga. Entrevista concedida a Letícia Borges de Oliveira em 28 de novembro de 2008.

SANTOS, Edna Ferreira dos. Ex professora do Mobral/Cruzeiros dos Peixotos. Entrevista concedida a Letícia Borges de Oliveira em 16 de novembro de 2008

SILVA, Adélia Juliana Cândida da Rocha Silva. Ex Aluna do Mobral da Escola Jamil Tanús, Fazenda São Vicente/Miraporanga. Entrevista concedida a Letícia Borges de Oliveira dezembro de 2008.

SOBRINHO, Sebastião Araújo. Ex Aluno do Mobral da Escola Jamil Tanús, Fazenda São Vicente/Miraporanga. Entrevista concedida a Letícia Borges de Oliveira em 24 de novembro de 2008.

ANEXOS

ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORAS

Nome completo

Idade

Naturalidade

1-Formação

- a) Onde estudou no ensino fundamental e médio?(na cidade ou no campo). Nome da escola? Foi boa aluna?
- b) Qual a professora ou professor que mais marcou e por quê?
- c) Qual sua formação? (magistério nível médio, curso normal, normal superior, graduação).
- d) Como se tornou professora? Escolheu a profissão, ou surgiu como uma oportunidade ocasional?
- e) Que idade tinha? Foi antes de terminar o curso de formação de professora?
- f) Teve apoio da família? Teve que algum obstáculo? (ex: o casamento, filhos etc.)
- g) Um momento bom da carreira? Um ruim?
- h) Que matéria que mais gostava ou gosta de lecionar?

2-Mobral (ingresso e desenvolvimento)

- a) Antes de atuar no Mobral o que sabia sobre esse Programa? Como os meios de comunicação divulgavam a proposta? O que as pessoas falavam sobre o Mobral?
- b) Quando (ano) e como (imprensa ou verbal) ficou sabendo da possibilidade de trabalhar no Mobral?
- c) Houve processo de inscrição? Se sim, quando (ano), como e onde aconteceu? Houve divulgação? Como? Sabe se teve muita procura por parte das professoras?
- e) Como se efetivou sua contratação para o Mobral? (foi indicada ou passou por algum processo de seleção?)

- f) Passou por algum processo de “capacitação” para atuar no Mobral? Quando aconteceu: só no início, ou durante o período das aulas? Onde aconteceu?
- g) Ocorreu junto com as professoras da cidade? (quem ministrou?)
- h) Houve algum direcionamento especial para o Mobral da zona rural? (quem ministrou?).
- i) Antes de trabalhar no Mobral rural, onde você morava? (cidade ou campo).
- j) Locomoção: Qual era o veículo, e quando havia transporte?
- k) Acomodação: como você se instalou na zona rural? Onde ficava? Com quem?
- l) Como foram feitas a inscrição dos alunos? (antes do início das aulas ou no decorrer das aulas apareciam mais alunos?)
- m) Havia apoio pedagógico? Qual a frequência? Quem oferecia?
- n) A remuneração era paga em dia? Onde acontecia o pagamento?
- o) Sentia-se valorizada?
- p) Como a comunidade recebeu essa iniciativa? Como era a relação com a comunidade?
- r) Quanto tempo trabalhou no Mobral na zona rural?

3-Mobral (infraestrutura)

- a) Existia algum suporte para manter a limpeza, fazer consertos sua sala do Mobral? (por parte da prefeitura, do dono da fazenda ou comunidade)
- b) Como eram os espaços das aulas nas fazendas?
- c) O mobiliário era novo? Se usados, estavam em bom estado de conservação? Quem fornecia os móveis da sala de aula?
- d) Você conhecia o proprietário da fazenda? Quem era? Tinha algum envolvimento ou influência política.

4-Mobral (cotidiano e métodos)

- a) Qual o horário das aulas? (período, tempo de duração, quantos turnos)
- b) Local que atuou no Mobral na zona rural? (nome da(s) fazenda(s), distrito etc.).
- c) Já havia trabalhado na zona rural antes do Mobral?
- d) Gostava do método apostilas do Mobral?
- e) Se lembra dos temas que as apostilas apresentavam? Destacavam mais da cidade ou do campo?

- f) Se apresentava tema da zona rural, como era apresentado? (higiene, fixação no do homem no campo etc.).
- g) Utilizava somente o material didático fornecido ou elaborava planejamento extra? (ex: para abordar algum tema diferente, tirar alguma dúvida etc)
- h) Resultados bons e ruins com o método utilizado:
- i) Quanto tempo atuou no Mobral na zona rural?
- j) Porque você acha que o Mobral foi desativado?

5-Mobral (alunos)

- a) Faixa etária?
- b) Qual era o perfil do aluno? (trabalhador, dona de casa, idosos, jovem etc. Condição econômica – se era carente)
- c) Número de alunos que atendeu? (quantos alunos por sala, e quantas salas foram formadas).
- d) Qual a origem dos alunos? (eram da região, ou imigraram de outras localidades)
- e) Como era a relação com os alunos?
- f) Lembra-se de algum aluno?
- g) Tem notícias se algum aluno deu seqüência aos estudos?
- h) Tem contato com algum deles ainda?
- i) Sabe de alguém que tenha cadernos, documentos desse período?
- j) O que esse aluno almejava com o estudo? (objetivos, aspirações etc.)
- k) Pontos positivos e pontos negativos dessa experiência?
- l) Houve entrega de diplomas? Como, quando e onde aconteceu? Havia alguma autoridade presente? As professoras foram citadas (homenageadas) na solenidade?
- m) Como o analfabeto era visto pela comunidade rural? Ele se sentia discriminado?

6 - Contexto da Época

- a) Como você tinha acesso às notícias da cidade e do país? Pelo rádio, jornal ou só quando vinha na cidade?
- b) Lembra-se do presidente da época (Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo)? Do Ministro da Educação Jarbas Passarinho? O Prefeito? O Governador do Estado?
- c) Lembra-se de algum acontecimento na política da época? Ex: relacionado aos partidos MDB ou ARENA.

ROTEIRO ENTREVISTA ALUNOS

Nome completo

Idade

Naturalidade

1-Trajatória (infância- até aproximadamente 10 anos de idade)

a) Onde nasceu?

b) Onde morou na infância? Nomes dos distritos e das fazendas.

c) Com era a sua família? Quantos irmãos? Você é o mais novo ou mais velho dos irmãos?

d) Como era a sua casa? Morava mais alguma outra pessoa com sua família?

e) Como eram seus pais? (rígidos, amorosos etc)

f) Como foi a sua infância? (brincava, trabalhava, cuidava dos irmãos etc)

g) Com quantos anos começou a trabalhar? Que atividade desenvolvia? Era remunerada?

h) Havia alguma escola perto da sua casa? Qual era a distância?

i) Você freqüentou a escola nessa época? Por quanto tempo? Faltava muito? Porque?(trabalho, distância, falta de material escolar, de roupa ou sapato? etc)

- Se não freqüentou, sentiu vontade?
- Se sim, onde era a escola?(longe/perto-nome do distrito/fazenda) Como era o acesso? (a pé, a cavalo etc.)

j) O que aprendeu na escola?se lembra ou já esqueceu? Houve alguma professora ou professor que marcou a sua vida e porque?

k) Você conheceu alguma criança da sua idade que teve condições de estudar? Quem era?

l) Qual a importância do estudo na infância?

m) O que seus pais achavam da escola? Permitiu, incentivou ou impediu que você freqüentasse a escola?

n) Seus pais estudaram ou nunca entraram numa escola?

o) Algum irmão estudou? Por quanto tempo? O estudo ajudou a melhorar a vida dele?

2-Trajatória (adolescência/juventude até aproximadamente 18 anos de idade)

a) Onde morou na adolescência? Nome dos distritos, das fazendas e dos fazendeiros

b) Morou com a família até que idade?

c) Em que trabalhava? Onde trabalhou? Nome dos distritos, das fazendas e dos fazendeiros

d) O estudo fez falta nas atividades que realizou?

e) Nessa época você tentou estudar? Onde e por quanto tempo? Faltava muito, porque? Os fazendeiros incentivavam? Como?

- Se não frequentou, sentiu vontade?
- Se sim, o que aprendeu na escola? Ainda se lembra de algo que aprendeu? Houve alguma professora ou professor que marcou a sua vida e porque?

f) Houve alguma situação que você sentiu vergonha por não saber ler e escrever? Quando (nas festas, na cidade, para encontrar endereços, na hora de comprar etc)?

g) Nessa fase, em que situação você sentia mais falta do estudo?

3-Trajectoria (adulto)

a) Onde morou? Onde trabalhou? O que fazia? Nome do distrito, fazenda e fazendeiros/patrões.

b) Constituiu família? Com que idade se casou?

Teve filhos? Eles estudaram?

- Se sim, onde e por quanto tempo. (algum deu seqüência aos estudos?)
- Se não, por quê? (tiveram que trabalhar)

c) Você incentivou seus filhos a estudar? Porque era importante que seus filhos estudassem?

d) Quais as dificuldades enfrentadas para que eles estudassem? Havia escola, como era o acesso? A frequência? (faltavam na época da colheita ou para realizar outro tipo de trabalho?)

e) Como o analfabeto era tratado na roça? E na cidade?(em alguma situação se sentiu discriminado ou ficou constrangido/com vergonha?).

f) Onde você morou havia muitas pessoas analfabetas?

g) Nessa fase, em que situação você sentia mais falta do estudo? (negociar, votar etc). Recebia ajuda de alguém? Quem?

h) Nas (s) fazenda(s) que trabalhou algum político costumava visitar? Para quê?

i) O seu patrão tinha algum envolvimento com a política? Como? Nome dele.

j) Com que idade tirou o título de eleitor? Onde? (cidade). Como? (alguém ajudou? Quem?)

k) Quando votou pela primeira vez? Onde/ano/para eleger quem (prefeito, vereador etc.)?

l) Recebeu ajuda de alguém? Alguém disse em quem você deveria votar?

4-Mobral

a) Antes de começar a estudar, o que sabia sobre o Mobral? Como os meios de comunicação divulgavam a proposta?

b) O que as pessoas (cidade e campo) falavam sobre o Mobral?

c) Quando (ANO) ficou sabendo da possibilidade de estudar no Mobral? Como? (através da imprensa ou das pessoas)

d) Quantos anos você tinha? Onde você morava? Nome do Distrito, da fazenda, que era o dono?

e) Onde e em que você trabalhava? Quantas horas por dia?

f) Como foram as inscrições? Quem fez? Onde? (você que procurou ou foi outra pessoa que foi a sua casa? Quem?).

g) Outras pessoas da família também se inscreveram? Quem?

h) Teve muita procura por parte dos alunos? No decorrer das aulas apareceram mais alunos?

i) Locomoção: como você chegava à sala de aula? Era perto ou longe de onde morava?

j) Onde ficava a sala de aula? Nome do distrito e fazenda.

k) Havia lanche? Quem era responsável pela limpeza, manutenção e conservação do espaço (escola/ sala de aula).

l) Lembra quem era a professora?

m) Como era a relação com a professora? Gostava do jeito que ela ensinava?

n) O proprietário da fazenda apoiava? Quem era? Tinha algum envolvimento ou influência política.

5-Mobral (cotidiano e métodos)

a) Qual o horário das aulas? (período, tempo de duração, qual turno)

b) Como era a sua turma de colegas? Havia diferença de idade?

c) Dificuldade de relacionamento? Algum aluno atrapalhava as aulas? Quem e como?

d) Faixa etária dos colegas? O que eles faziam? Número de colegas da sua sala do Mobral?

e) Qual a origem dos alunos? (eram da região, ou imigraram de outras localidades)

- f) Como a sua relação com a professora?
- g) Como eram as aulas? Havia apostilas, livros etc?
- h) Se lembra dos temas que as apostilas apresentavam? O que falava da cidade? E do campo?
- i) Se apresentava tema da zona rural, como era apresentado? (higiene, fixação no do homem no campo etc.).
- j) Você conseguiu aprender?
- Se sim, o quê? Ainda se lembra de alguma coisa ou já esqueceu? Ajudou em que no seu cotidiano?
 - Se não, porque, e o que atrapalhou (trabalho, cansaço, família, visão etc.)
- k) Quanto tempo ficou no Mobral na zona rural? Era freqüente ou faltava muito? Por quê?
- l) Dificuldades enfrentadas para estudar no Mobral: (trabalho, cansaço, família, visão etc.)
você estudou até terminar o período das aulas ou desistiu antes? Por quê?
- m) Você deu seqüência aos estudos ou participou de alguma outra campanha de alfabetização?
- Se sim, onde e quando?
 - Se não? Por quê? Teve vontade? O que impediu?
- o) Tem notícias se algum aluno deu seqüência aos estudos?
- p) Tem contato com algum deles ainda?
- q) Sabe de alguém que tenha cadernos, documentos desse período?
- r) O que você de almejava com o estudo no Mobral? (objetivos, aspirações etc.)
- s) Se tivesse estudado você acha que sua vida seria diferente? Por quê?
- t) Qual a importância do estudo para quem mora na zona rural?
- u) Pontos positivos e pontos negativos da experiência no Mobral?
- v) Houve entrega de diplomas do Mobral? Como, quando e onde aconteceu? Havia alguma autoridade presente?
- w) Nessa época, como o analfabeto era visto pela comunidade rural? Ele se sentia discriminado?
- x) Porque você acha que o Mobral foi desativado?

6 - Contexto da Época

- a) Como você tinha acesso às notícias da cidade e do país? Pelo rádio, jornal ou só quando vinha na cidade?
- b) Lembra-se do presidente da época (Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo)? Do Ministro da Educação Jarbas Passarinho? O Prefeito? O Governador do Estado?
- c) Lembra-se de algum acontecimento na política da época? Ex: relacionado aos partidos MDB ou ARENA.

ROTEIRO ENTREVISTA REPRESENTANTE DA SME

Nome completo

Idade

Naturalidade

- 1) Trajetória da formação profissional.
- 2) Qual a função que você ocupava na prefeitura do município de Uberlândia no contexto de implantação do Mobral (1971 a 1985)?
- 3) Como o projeto Mobral chegou à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia?
- 4) Qual o papel das empresas (setor privado) em relação ao Mobral?
- 5) Qual foi a metodologia utilizada para contratação dos professores que atuaram no Mobral?
- 6) Havia alguma exigência de formação mínima?
- 7) O que motivou a implantação de salas do Mobral na zona rural, num contexto em que as atenções estavam voltadas para o progresso urbano?
- 8) Como o analfabeto era visto naquele contexto?
- 9) Quais as principais dificuldades enfrentadas na implantação do programa no campo?
- 10) De que forma as comunidades rurais receberam essa iniciativa?
- 11) Como as professoras se instalaram na zona rural?
- 12) Qual foi o aproveitamento das turmas?
- 13) Pontos positivos e negativos do programa.
- 14) Qual foi a relevância do programa para a comunidade rural do município?
- 15) Quais foram as causas que provocaram o fim das atividades do Mobral?