

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

VITOR HUGO DE OLIVEIRA

CAMINHOS DO MOBRL À EJA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA (1970-1996)

UBERLÂNDIA

2024

VITOR HUGO DE OLIVEIRA

CAMINHOS DO MOBRAL À EJA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA (1970-1996)

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação para Defesa da Tese de Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientadora: Professora Sônia Maria dos Santos.

UBERLÂNDIA

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

O48 2024	Oliveira, Vitor Hugo de, 1964- CAMINHOS DO MOBRAL À EJA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA (1970-1996) [recurso eletrônico] / Vitor Hugo de Oliveira. - 2024. Orientadora: Sônia Maria dos Santos. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.177 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Educação. I. Santos, Sônia Maria dos, 1960-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título. CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 02/2024/390, PPGED				
Data:	Vinte e um de fevereiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	18:00	Hora de encerramento:	22:30
Matrícula do Discente:	12013EDU042				
Nome do Discente:	VITOR HUGO DE OLIVEIRA				
Título do Trabalho:	"Caminhos do MOBILAL à EJA no município de Uberlândia: 1970-1996"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"História da alfabetização"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Michelle Castro Lima - UFCAT; Regina Celi Frechiani Bitte - UFES; Armino Quillici Neto - UFU; Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - UFU e Sônia Maria dos Santos - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Sônia Maria dos Santos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Maria dos Santos, Usuário Externo**, em 23/02/2024, às 14:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Michelle Castro Lima, Usuário Externo**, em 27/02/2024, às 10:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Betania de Oliveira Laterza Ribeiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2024, às 17:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Celi Frechiani Bitte, Usuário Externo**, em 28/02/2024, às 11:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Armando Quillici Neto, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2024, às 16:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5178553** e o código CRC **6AA480B3**.

Dedico este trabalho aos meus pais, Ataíde de Oliveira e Maria Aparecida Silva de Oliveira (*in memoriam*) pelo incentivo e compreensão; à minha irmã Eliane de Oliveira Resende pelo carinho e pela leveza; e à minha esposa Marianna, com as filhas Morena e Flor: todas acolhidas sob o nome de Maria, na seara de Deus Pai, me ensinando rezas diárias, estimulando minha fé, por honra e glória do amor recebido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram com a infância de pés descalços, correndo pelas ruas do centro de Uberlândia, desde meados dos anos 1960. Amigos que se aventuravam pelas manilhas e corriam comigo, na brincadeira de “pique” até o córrego São Pedro (hoje Av. Rondon Pacheco).

Obrigado minha mãe, irretocável, e meus irmãos – partícipes nas travessuras alheias aos modernismos. Obrigado, ainda, aos oposicionistas da ditadura, que me exigiram crítica, ao picharem suas frases nos muros de madrugada, enquanto eu, criança, dormia – “Eles comem o queijo, nós ficamos com os buracos”, “Por uma educação que nos ajude a pensar e não que nos ensine a obedecer”, “Abaixo a Ditadura”, “Edson Luís vive!”, “Por um ensino mais universal e inclusivo”, “Anistia ampla, geral e irrestrita”...

Eu, o menino medroso, me impressionava até com a entonação, na voz do locutor de rádio, ao pronunciar o nome do “General Castelo Branco”. Como um mero designativo personalista poderia me trazer tanta insegurança? Também o exército me apavorava! E assim, em uma ocasião, pude ver em uma revista, a imagem do estudante Edson Luís morto, sobre uma mesa (aluno secundarista assassinado pelas forças militares em um restaurante do Rio de Janeiro). Me tremia também ao ouvir falar do Bandido da Luz Vermelha, de Lúcio Flávio, o que me retinha trancado em meu quarto absorvido entre cadernos e livros.

Na adolescência, vieram os comícios das Diretas Já!!! E eu estive em um deles. Em Belo Horizonte, 300.000 pessoas na Av. Afonso Pena tentavam se aproximar da Praça da Rodoviária. Em vão – artistas e autoridades eram pequenos pontos a saltitar em um longínquo palco: Milton Nascimento, Fafá de Belém, Ulisses Guimarães, Fernando Henrique Cardoso, Lula, Leonel Brizola, Tancredo Neves, Teotônio Vilela, Miguel Arraes, a atriz Bete Mendes, todos atentamente observados por um telão, no meio do empurra-empurra.

Agradeço, por fim, a todas as vivências e viventes que encurtaram meus caminhos para este estudo. Minha orientadora: quanta sabedoria e humildade! Professora Sônia Maria dos Santos, quanto orgulho em ser seu orientando e que sorte de encontrá-la.

Minha família amada: Marianna, sempre uma voz forte na tempestade; Morena – a caixinha onde deixei guardada minha responsabilidade; Flor, nosso refúgio para a alegria, a encantadora de pandemias; e Vidinha, nossa bolinha de pelos e focinho gelado.

Agradeço ainda ao amigo, Doutor Marco Antônio Santana, pelo saber e generosidade que me foram sempre colocados à disposição. Obrigado a Raquel Discini de Campos, Anna Cristina Spannenberg e Rafael Venâncio, luzes que deslindaram o caminho que agora sigo.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”
(Freire, 1996, p. 53).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o ensino de Jovens e Adultos no estado de Minas Gerais e em Uberlândia no período de 1970 a 1996. Para tanto, tivemos de nos enveredar pelas políticas implementadas, neste período, pelo governo federal, momento em que convivemos com a Ditadura, a Nova República e uma severa instabilidade econômica, ao mesmo tempo em que, na esfera da educação, experimentamos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) processos que aspiravam, em uma perspectiva diretiva, a adequação ao mundo globalizado, por meio da qualificação da mão de obra. Neste sentido, a partir de 1964, o governo militar, visando atenuar o impacto de suas ações violentas junto à população, decidiu apostar em projetos de grande alcance. Após a extinção destas iniciativas, os estados e os municípios herdaram as políticas de alfabetização de jovens e adultos, obedecendo a questões específicas de cada região e de suas respectivas administrações. Assim, mostramos nesta pesquisa nossa visão sobre os caminhos trilhados pela EJA até a sua municipalização, iniciando pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral, de 1970), e finalizando com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que reconheceu a EJA como modalidade de ensino. Desta forma, empreendemos uma análise bibliográfica e documental de teses e dissertações produzidas sobre nosso objeto de pesquisa, tendo como estrutura a História da Educação e como base metodológica a História Cultural, beneficiando-nos também da História Oral, agregando vozes que compilamos de diferentes trabalhos de pesquisa. Este trabalho pertence à linha de História e Historiografia da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia.

Palavras-chave: MOBRAL. EJA. LDBEN. Uberlândia.

ABSTRACT

This research aimed to understand the teaching of young people and adults in the state of Minas Gerais and Uberlândia, in the period from 1970 to 1996. To do so, we had to take into account the policies implemented, in this period, by the federal government, a moment in which we live with the Dictatorship, the New Republic and severe economic instability, at the same time that in the sphere of education, we experienced at Educação de Jovens e Adultos (EJA) processes that aspired, from a directive perspective, to adapt to the globalized world, through the qualification of the workforce. In this sense, from 1964 onwards, the military government, aiming to mitigate the impact of its violent actions on the population, decided to invest in far-reaching projects. After the extinction of these initiatives, states and municipalities inherited youth and adult literacy policies, following specific issues of each region and their respective administrations. Thus, in this research, we show our vision of the paths taken by EJA until its municipalization, starting with Mobral (1970), and ending with the edition of LDBEN nº 9.394/1996, which recognized EJA as a teaching modality. In this way, we undertook a bibliographic and documentary analysis of theses and dissertations produced on our research object, having the History of Education as its structure and Cultural History as its methodological basis, also benefiting from Oral History, adding voices, which we compiled from different works of research. This work belongs to the History and Historiography line of the Faculty Education – Universidade Federal de Uberlândia.

Keywords: MOBREAL. EJA. LDBEN. Uberlândia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Panfleto do projeto Mobral largamente distribuído nos anos 1970	74
Figura 2 - Foto do artista Mazzaropi	82
Figura 3 - Carta ao programa Domingo Mobral	113
Figura 4 - Modelo de alfabetização inspirada no Método Paulo Freire	126
Figura 5 - Colégio Lyceu de Uberlândia - Praça Osvaldo Cruz - Atual Caixa Econômica Federal	136
Figura 6 - Colégio Júlio Bueno Brandão - Demolido em 1963	137
Figura 7 - Panfleto publicitário do Mobral	146
Figura 8 - E-mail resposta da EBC sobre o Mobral contar com aulas radiofônicas a exemplo do que ocorria com o Projeto Minerva	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de Teses e dissertações sobre Mobral	46
Gráfico 2 - Percentual de estudos sobre Mobral por área de Pós-graduação stricto sensu	47
Gráfico 3 - Distribuição por região das pesquisas sobre Mobral no país	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre o Mobral localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	37
Quadro 2 - Teses e Dissertações sobre o Mobral localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	39
Quadro 3 - Panorama das Teses e Dissertações sobre o Mobral	40
Quadro 4 - Relação das palavras-chave das teses e dissertações sobre o Mobral	49
Quadro 5 - Teses e dissertações sobre a Fundação Educar	55
Quadro 6 - Relação das palavras-chave das teses e dissertações sobre a Fundação Educar	56
Quadro 7 - Teses e dissertações sobre o Programa de Erradicação do Analfabetismo (PMEA) – Uberlândia	58
Quadro 8 - Relação das palavras-chave das teses e dissertações sobre a Fundação Educar	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Palavras-chave mais citadas nas teses e dissertações sobre o Mobral	53
Tabela 2 - Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Brasil 1900-2010	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Ação Básica Cristã

ACIUB - Associação Comercial e Industrial de Uberlândia

AI-5 - Ato Institucional nº 5

AM - Modulação de Amplitude

ANL - Aliança Nacional Libertadora

ARENA - Aliança Renovadora Nacional

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDHIS - Centro de Documentação e Pesquisa em História

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEJA - Coordenação de Educação de Jovens e Adultos

CEP/UFU - Comitê de Ética Profissional da Universidade Federal de Uberlândia

CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

CESU - Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia

CNAEJA - Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos

CNAIA - Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COEST - Conselho Estadual

COMUN - Conselho Municipal

COVID - Corona Virus Disease - Doença do Coronavírus

CPC - Centro Popular de Cultura

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DESU - Departamento de Ensino Supletivo

DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda

DIRCO - Diretoria de Comunicação da Universidade Federal de Uberlândia

DOP - Departamento Oficial de Propaganda

DOPS - Departamento de Ordem Política e Social

DPDC - Departamento de Propaganda e Difusão Cultural

EA - Estado da Arte

EAD - Educação à Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ESEBA - Escola Superior de Educação Básica da UFU

EUA - Estados Unidos da América

FACED - Faculdade de educação da Universidade Federal de Uberlândia

FAO - Organização para a Alimentação e Agricultura

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FM - Frequência Modulada

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IUB - Instituto Universal Brasileiro

JUC - Juventude Universitária Católica

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP - Movimento de Cultura Popular

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MNR - Movimento Nacionalista Revolucionário

MPB - Música Popular Brasileira

NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

NHC - Nova História Cultural

OIT - Organização Internacional do trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEG - Programa de Ação Econômica do Governo

PAF - Programa de Alfabetização Funcional

PAS - Programa de Alfabetização Solidária

PCB - Partido Comunista do Brasil

PES - Posto de Ensino Supletivo

PIB - Produto Interno Bruto

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME - Plano Mineiro de Educação

PMEA - Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo

PMU - Prefeitura Municipal de Uberlândia

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POLOP - Política Operária

PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação da UFU

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SME - Secretaria Municipal de Educação

SRE - Superintendência Regional de Ensino

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UES - Unidade de Ensino Supletivo

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

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

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - United States Agency for International Development

VPR - Vanguarda Popular Revolucionária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – ESTADO DO CONHECIMENTO – INICIATIVAS NO PAÍS PARA O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS DE 1970 A 1996	34
1.1 Mobral	36
1.2 Fundação Educar	56
1.3 Programa de Erradicação do Analfabetismo (PMEA) – Uberlândia	59
CAPÍTULO 2 – O MOBRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO BRASIL	64
2.1 Escolaridade e ampliação das oportunidades de trabalho	66
2.2 Educação no Brasil, Jeca Tatu e democracia	79
2.3 Políticas públicas para a educação, globalização e preocupação com o ensino de jovens e adultos	89
2.4 O governo militar e seus acordos internacionais com ênfase na mão de obra – em busca de desenvolvimento	102
2.5 O Mobral – Movimento Brasileiro De Alfabetização: solução caseira para os Jovens e Adultos	113
2.6 Organização do Mobral: recursos e mobilização do povo através da arte	120
2.7 O método Paulo Freire e o Mobral	128
2.8 Uberlândia em busca de progresso: estudo e comunicação	134
2.9 O Mobral em Uberlândia	146
CAPÍTULO 3 – DA FUNDAÇÃO EDUCAR À EJA COMO UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ENSINO NO PAÍS	159
3.1 A fadiga do Regime, liberdade e projetos de alfabetização de adultos no Brasil e em Uberlândia	159
3.2 Abertura Política e Educação de Jovens e Adultos no Brasil	161
3.3 A redemocratização e a educação no Brasil	172
3.4 A Nova República e as políticas de Educação para Jovens e Adultos - Fundação Educar e PNAC	
CAPÍTULO 4 - UBERLÂNDIA E OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS - A EDIÇÃO DA LDBEN IEI Nº 9.394/1996	1757
4.1 O CESU - Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia	187
4.2 Em 1990, Uberlândia cria o Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA)	191
4.3 A Lei Nº 9.394/1996 e suas determinações sobre a Educação de Adultos	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
REFERÊNCIAS	234
Fontes bibliográficas	234
Fontes documentais	243
Fontes iconográficas	243
Fontes impressas	244
Fontes legislativas	244

Fontes midiáticas	245
Fontes musicais	247
Fontes orais	247

INTRODUÇÃO

A COVID-19¹ cobriu o planeta em uma onda que, inicialmente, acreditávamos que seria restrita à China, mas rapidamente foi se espalhando por outros continentes, países e cidades, enlutando famílias e deixando sequelas em pessoas de nosso convívio. De repente todo o mundo foi envolvido pela doença e ficamos isolados de nossa vida social, situação antes inimaginada por todos nós. Aos poucos tivemos de nos adaptar a um novo modelo de vida, com desgaste físico contingente e as hodiernas expressões linguísticas que traziam não só um estrangeirismo com sotaque carregado – “home office”, “meeting”, “conference call”, “remote course” etc. –, mas também adicionavam dificuldades para a simples tarefa de seguirmos com a vida e nos dedicarmos minimamente às atividades cotidianas. O Coronavírus chegou ao Brasil em março de 2020, no exato momento em que se realizaria nossa primeira matrícula como recém-aprovado no Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A pandemia, que ao longo do tempo ganhou vários adjetivos, ainda não foi extinta, e esta introdução foi elaborada em outubro de 2022. Assim, ainda resiste, no momento de nossa qualificação para a defesa da tese de doutorado, a peste, o flagelo, o surto ou o andaço, como diziam meus avós. A doença ostenta tristes números em todo o mundo: mortes, sequelas, fadiga física e mental, estresse social, econômico, familiar e individual.

Entre tantas transformações e adaptações, da minha *nova janela digital*, após a matrícula acadêmica, pude realizar as primeiras aulas que a linha de História e Historiografia da Educação propunha, a partir de setembro de 2020, não passando despercebidos os esforços de professores e orientadores em se ajustar a uma nova maneira de fazer, conviver e ensinar. Nascido em 1964, embora incentivador e amante das modernidades, trago entranhados os hábitos analógicos, que em muitas oportunidades, inadvertidamente, me acostumaram à aspereza dos caminhos ao invés de utilizar a dialética digital. O espaço no mundo conectado, interligado por redes invisíveis, portas, janelas e pessoas (reais e fictícias) é infinito, e seu alcance, por vários motivos, a nós, em alguns momentos, parece ser inatingível. Em meio a tantas tentativas de adaptação aos formatos revolucionários, observo agora, da janela (física) de minha casa, durante uma pausa entre as atividades acadêmicas, todo o país, antes colorido e sonoro, enlutado e silencioso.

Ao ser aprovado no doutorado do PPGED em 2019, tinha como projeto um reexame nas páginas da revista *o Pasquim* (1969-1991) e, à luz da História Cultural, pretendia realizar uma

¹ Corona Virus Disease – a doença do Coronavírus. O “19” é uma referência ao ano de descoberta do vírus.

análise de gênero, especialmente sobre qualidade e quantidade da participação feminina na referida revista, tendo em conta que o semanário teve como idealizadores apenas homens, representados por alguns intelectuais da época, como era o caso do cartunista Jaguar e dos jornalistas Sérgio Cabral e Tarso de Castro. Em 1970, o Pasquim atingiu a expressiva marca de 200.000 mil exemplares vendidos, o que tornava a publicação um sucesso editorial, ainda mais em um país com um índice tão significativo² de jovens e adultos analfabetos. Nossa pesquisa se mostrava ainda mais interessante quando levávamos em consideração a proposta de confronto ideológico estampada em artigos e publicidades protagonizados pelo gênero feminino nas páginas da revista, sugerindo oposição ao governo militar do Brasil, em pleno Ato Institucional (AI-5)³. Além do mais, em nosso país, nos anos 1970 as manifestações de masculinidade e subjugação da mulher eram naturalizadas, chegando às políticas públicas que, costumeiramente, legislavam em favor da afirmação do homem. Sob este aspecto citamos, exemplificativamente, o então vigente Código Civil Brasileiro de 1916, que mantinha princípios conservadores, suavizando, com sua entrada em vigor, em alguns pontos, o antecessor, Decreto de 1890, quando abolia o direito masculino em impor penas de castigos físicos à esposa e aos filhos. Ainda no capítulo do *Casamento*, a compilação civil trazia o homem como “*cabeça do casal*” e “*chefe*” da sociedade conjugal. Enfim, o estudo sobre as manifestações do gênero feminino na revista “O Pasquim” estava alinhado com nossa orientadora inicial, entretanto a observação mais sistemática das páginas da revista exigia nosso deslocamento até os arquivos públicos, Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS) UFU, Biblioteca Nacional etc., o que colidia com as normas de isolamento impostas pela pandemia e nos impedia de recorrer à necessária dialética na crítica das respectivas fontes. A propósito da análise destas marcas de convicção, que contribuem tão grandemente para a formação da opinião do historiador, vejamos o que diz Antoine Prost em uma das obras referenciais sobre o tema:

Eis o que é perfeitamente visível em cada etapa analisada pelos mestres do método crítico, Langlois e Seignobos, que estabelecem a distinção entre crítica externa e

² Segundo o IBGE, em 1970, no Brasil, 33,6% de seus jovens e adultos eram analfabetos. Ou seja, de um total de 53.633.000 brasileiros, 18.100.000 habitantes eram iletrados.

³ O AI-5, ou Ato Institucional nº 5, foi a quinta das 17 medidas tomadas pelo governo militar, substituindo a Constituição Federal que vigorava no Brasil desde 1967. Os atos não compreendiam a possibilidade de revisão judicial para as ações sobre as quais legislavam. O AI-5 foi editado no dia 13 de dezembro de 1968, no governo do presidente Artur da Costa e Silva (1967-1969), como resposta a uma passeata ocorrida, dias antes, no Rio de Janeiro, em decorrência do assassinato do estudante Edson Luiz de Lima Souto por um policial militar e, também, em desagravo à decisão tomada pela Câmara em não processar, na esfera do crime, o deputado federal Márcio Moreira Alves, que havia desacatado o exército, em fala recente, chamando-o de “*valhacouto de torturadores*”, conclamando a população a boicotar os desfiles de 7 de setembro e as mulheres do país que se recusassem a se relacionar com militares.

crítica interna. A primeira incide sobre os caracteres materiais do documento: seu papel, tinta, escrita e marcas particulares que o acompanham. Por sua vez, a crítica externa refere-se à coerência do texto, por exemplo, a compatibilidade entre sua data e os fatos mencionados (Prost, 2019, p. 57).

Demovidos deste objeto, chegamos a um outro, de grande ligação com nossa atuação profissional e que nos trazia boas lembranças dos tempos de infância: um programa de rádio chamado *Projeto Minerva*, com transmissão obrigatória, iniciativa do governo federal através do Serviço de Radiodifusão do Ministério da Educação e Cultura (MEC), na gestão do General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Esta atração radiofônica objetivava a educação de jovens e adultos em todo o território nacional através dos cursos supletivos de primeiro e segundo grau. Suas primeiras transmissões foram realizadas entre os meses de setembro e outubro⁴ do ano de 1970. O governo federal almejava o alcance do maior número de pessoas possível através do rádio, que era até então o meio de comunicação mais acessível à população do país. O programa tinha 30 minutos de duração, entrando no ar às 20 horas, de segunda a sábado, logo após a transmissão da “Hora do Brasil” [OBJ].

Algumas cidades, firmando convênios com suas prefeituras, associações de bairro ou sindicatos, disponibilizavam, mediante aluguel ou permuta, com agentes públicos ou particulares, um espaço destinado às aulas, denominados *radiopostos*⁵. Tais locações, que eram preparadas para as atividades de ensino e aprendizado, dispunham de um aparelho de rádio, através dos quais os alunos ouviam as aulas e eram acompanhados por um monitor (auxiliar na didática do aprendizado e na realização das lições) para o caso de dificuldade na assimilação das explicações irradiadas. O *Minerva* também disponibilizava cartilhas impressas para o acompanhamento das lições por parte dos estudantes. Os radiopostos contribuíram de forma muito eficaz para que o *curso* atingisse as regiões mais distantes e isoladas do país.

Os projetos *Minerva* e Mobral, programas voltados para a educação na década de 1970, representavam uma surpreendente iniciativa do governo militar em relação ao desenvolvimento de jovens e adultos, uma vez que meses antes as autoridades do governo da república haviam reprimido duramente as pessoas e entidades que lutavam contra o analfabetismo no Brasil. A violência exercida pelas forças públicas alcançou, além de lideranças populares, associações de bairro, agremiações sindicais, igrejas, grupos de cultura e estudantes, com o emprego das mais variadas formas de coação física e moral. Os atos de agressão contra a resistência popular se

⁴ As pesquisas divergem quanto à data da primeira transmissão do Projeto *Minerva*: algumas apontam para o dia 1º de setembro de 1970 e outras apontam para o dia 4 de outubro do mesmo ano.

⁵ A insistência do corretor ortográfico e a fadiga na leitura me obrigam a justificar a junção proposital da palavra (rádio + postos), pelo fato de tê-la encontrado, em todos os trabalhos do gênero, com a seguinte grafia – “radiopostos” e não “rádio postos”.

desencadearam a partir da publicação da denominada Lei Suplicy de Lacerda, de nº 4.464/64, que, em linhas gerais, propunha um amplo controle político sobre a educação, com realização dos interesses governistas através da priorização de uma instrução conservadora. Por outro lado, os que se dedicavam à educação de adultos buscavam despertar no analfabeto, do campo e da cidade, as noções de leitura, escrita e interpretação, com estímulo do espírito crítico, e isso incomodava as autoridades do governo, colocando os apoiadores da causa popular sob suspeita de subversão:

O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhos da Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas. A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular. As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113).

A preocupação do governo, sob este aspecto e levando em consideração os benefícios que teria, mediante os acordos internacionais firmados (MEC/USAID)⁶, no sentido de extinguir o analfabetismo, era com os números que apresentaria e não com a qualidade do ensino a ser ministrado (Rosa, 2006).

Eu criança amante do rádio, me sentia atraído pela qualidade das produções radiofônicas do *Projeto Minerva* e somente mais tarde, compreendendo a atmosfera política que envolvia a iniciativa governamental, pude observar com mais clareza os objetivos a que se propunha o “*Minerva*” e os interesses que ocultava. Alguns organismos internacionais certamente buscavam interferir nos processos educativos, especialmente em países onde reinava o desequilíbrio econômico, dando como contrapartida auxílio financeiro e técnicas administrativas, sendo que os propósitos a serem atingidos variavam conforme suas ideologias ou identificações políticas. Assim, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Alimentação e Agricultura (FAO)) United States Agency for International Development (USAID), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outros, desenvolviam, em

⁶ Entre 1964 e 1968, doze acordos estabelecendo amplas reformas educacionais foram firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) objetivando o fortalecimento do ensino primário, a assessoria técnica americana na estrutura do ensino médio e a modernização universitária, entre outras cláusulas que satisfaziam as ideologias dos acordantes. Em contrapartida, o Brasil receberia, do órgão norte-americano, auxílio financeiro e técnico.

várias partes do mundo, programas com vistas à redução do analfabetismo de jovens e adultos; aqui no Brasil não foi diferente.

Assim, radialista que sou, entendo que, para o desenvolvimento deste estudo, meu impulso profissional⁷ falou forte e com a possibilidade de me dedicar academicamente à pesquisa do *Projeto Minerva*, resolvi aceitar o desafio e, por meio dele, compreender quem foram os artífices deste curso em nossa cidade (alunos, professores, coordenadores etc.), assim como quais adversidades o *Projeto Minerva* e Este trabalho estava encaminhado, com a perspectiva de seguir os aportes teórico-metodológicos da história oral, se estruturando em entrevistas com radialistas da época e participantes do *curso*. Entretanto, todos os esforços empenhados e os meses de busca no Arquivo Público Municipal, Arquivo Morto da UFU, Secretaria Regional de Educação, Secretaria Municipal de Educação (SME), Arquivos da Biblioteca Nacional, Empresa Brasil de Comunicação (EBC – antiga Rádio MEC), emissoras de rádio da cidade, CDHIS, arquivos sonoros e tantos outros, não trouxeram resultados significativos. Não consegui encontrar sequer uma pessoa que tivesse feito parte, de qualquer forma, das aulas irradiadas do *Projeto Minerva* em Uberlândia.

Mais uma vez, decidi alterar a rota de pesquisa e, intuindo de que o Mobral havia tido um maior engajamento diante da população em relação ao *Minerva*, me debrucei sobre este novo objeto, com o propósito de compreender até que ponto a radiodifusão havia influenciado seus adeptos na cidade de Uberlândia. Apesar do referido modelo educativo contar apenas com aulas presenciais, para mim, o rádio, também neste estudo, exercia um certo protagonismo, uma vez que estava entre os veículos de comunicação mais populares do país quando iniciadas as atividades do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1970.

Para reforçar minha decisão por este novo objeto, me inquietava o recorrente questionamento sobre as maiores facilidades em ouvir e compreender a mensagem radiofônica para quem não sabe ler. Assim, se não fosse pelo rádio, por meio dos *reclames publicitários*, como um analfabeto se informaria da iniciativa governamental de alfabetização? O que o estimularia? Ora, se o apelo publicitário do *Mobral* havia sido tão grande, era possível que a radiodifusão uberlandense tivesse tido um certo peso no desenvolvimento do projeto por aqui, levando em consideração o aluno, pelo menos na sua decisão em se matricular, ou mesmo os professores ao serem recrutados. Pensei em trazer uma narrativa sobre esta possível conexão entre radiofonia e ouvinte (potencial aluno, professor ou gestor).

⁷ Vitor Hugo de Oliveira é bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia desde 1990. Jornalista Profissional (JP Nº 08408), exerce a profissão de radialista desde fevereiro de 1987, até os dias atuais, pela Rádio Universitária FM, emissora da Fundação Rádio e TV Educativa de Uberlândia-MG.

O *Mobral* era um curso presencial que pretendia ocupar todo o território nacional, com 2 horas diárias de aula, de segunda a sexta-feira, durante 5 meses, propondo a escolarização da população adulta. A extinção da campanha educativa para alfabetização de jovens e adultos iniciada pela Ação Básica Cristã, a *Cruzada ABC* (1966-1970), trouxe à tona a necessidade de movimentação das forças públicas, no sentido de acelerar este modelo educacional e combater uma mazela social que expunha o país internacionalmente. As próprias iniciativas governamentais contribuíram para que a *Ação Básica Cristã* perdesse forças, com fatores como: a pequena destinação de recursos orçamentários; a improbidade de sua utilização segundo os princípios regentes da ordem pública; a origem estrangeira dos investimentos e a concepção do analfabeto como incapaz. Sob o ponto de vista social, o Brasil apresentava uma dura realidade nos campos e cidades, com um considerável contingente de adultos pobres e analfabetos. Segundo Fernandes (2002), neste período foi lançada a ideia do analfabeto como “mancha negra” na sociedade. Esta pesquisa mais uma vez me colocou às voltas com a metodologia da História Oral, uma vez que pretendia também estruturar meu estudo em entrevistas com alunos, professores e dirigentes do Mobral em Uberlândia, com objetivo de compreender os caminhos adotados pelo referido curso em nossa cidade.

Ao longo de meses, durante o ano de 2022, empreendi minha busca pelos respectivos artífices e consegui dois alunos e duas professoras que se propuseram a me conceder entrevistas para a concretização de meu trabalho. Entretanto, em setembro de 2022, após reunião com a orientadora que até então, havia me acompanhado em minha trajetória de estudos e pesquisas, achei por bem, pelo êxito deste trabalho e excelência nos resultados, alterar a orientação optando pela professora titular aposentada da Faculdade de Educação (FACED) da UFU, especialista em políticas públicas de alfabetização, formação de professores e EJA, Sônia Maria dos Santos, uma estudiosa dessa área.

Nesta fase de pesquisa, em busca de novos caminhos, fui alertado sobre a importância de todos os textos que produzi na Pós-Graduação da UFU, os autores consultados e os estudos apontados sistematicamente. Assim, fui encaixando, uma a uma, minhas concepções, me envolvendo em um processo automático de crescimento e maturação, como aluno e pesquisador. Fui também lembrado de forma incisiva por minha orientadora que as entrevistas que havia realizado não se tratava de meras pautas jornalísticas, mas de uma pesquisa científica no campo da História e Historiografia da Educação e deveriam ser levadas à análise e aprovação do Comitê de Ética Profissional (CEP/UFU), o que nos tomaria um precioso tempo dentro do limite estipulado para a qualificação e defesa da tese de doutorado pelo PPGED. Sob este

aspecto, o período de pandemia já havia nos trazido a sua quota de prejuízos e não haveria tempo hábil para a submissão ao referido processo.

Por outro lado, descobrimos, eu e minha orientadora, nesta fase de transição e reposicionamento da pesquisa, que a narrativa que produzi anteriormente se aproximava de outro tema que, igualmente inquietante, surgia a partir de um encontro de ideias, o que também nos envolveria sob o ponto de vista científico. “Caminhos do Mobral à EJA no município de Uberlândia (1970-1996)”, surgiu como um objeto que já estava em construção em nossos estudos, a partir da descrição dos caminhos trilhados pelos vários processos de alfabetização de jovens adultos, adotados por todas as esferas administrativas na história política e social do Brasil. Com esta temática foi possível tratar mais profundamente sobre a alfabetização presencial de adultos no Brasil, prioritariamente em Minas Gerais e Uberlândia, e também de alguns projetos à distância, que em certos casos destacam o protagonismo do rádio, da televisão ou da imprensa escrita.

Nossa pesquisa está estruturada na análise bibliográfica e documental de teses e dissertações produzidas sobre a alfabetização de jovens e adultos em nosso país, e tem o cunho exploratório, qualitativo e descritivo. Também serão consideradas as políticas públicas de educação e os mandatários responsáveis pela sua implementação no período que aborda este estudo, como também as formas de pensar a EJA, tendo o olhar voltado para a Nova História Cultural, que pretendemos utilizar como oportuna e esclarecedora metodologia neste estudo que tem um recorte cronológico de 1970, que é quando teve início o Mobral até 1996, com a publicação da Lei Nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), que instituiu oficialmente a EJA. Não pretendemos nos utilizar de entrevistas diretas, ou seja, realizadas por nós mesmos, mas de oralidades presentes em outros trabalhos que também constituem importantes fontes de pesquisa, desde que devidamente contextualizadas e afinadas com os objetivos da pesquisa citante.

Assim, nos interessava saber: quais instrumentos e políticas utilizavam as autoridades, organizações e pessoas para combater o alto índice de analfabetismo, no campo e nas cidades, nos anos 1970? O que os motivava? Os acontecimentos nacionais influenciaram em Uberlândia, no interior do Triângulo Mineiro? Uberlândia, apesar da trajetória política, historicamente casada com os poderes federais, se arriscava em projetos de educação locais? Para responder a estas e outras perguntas, optamos pela História Cultural, pois ela nos permitiu conhecer de forma mais emblemática nosso objeto e nos auxiliou em uma melhor apropriação do tema, contribuindo grandemente para a construção de nossa narrativa. Pretendemos, assim, trazer um

estudo consistente, sob os pontos de vista político, social e econômico, com ênfase nos processos desenvolvidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de nosso país e seus respectivos desdobramentos.

Notadamente, a partir da década de 1970, a Nova História Cultural, ganhando inéditas abordagens com ênfase no conhecimento da história e da antropologia, alterou seu foco de estudos, ocupando-se da cultura popular e buscando renovadas interpretações para a experiência vivida pelos povos no decorrer de sua existência. Assim, pretendemos, no decorrer desta pesquisa, compreender as representações de autoridade e povo (população), em nosso país e em Uberlândia, nos *anos de chumbo*, sendo a primeira, detentora dos meios políticos de transformação e o outro, conjunto de agentes da mobilização social pelas práticas educacionais e carga crítica recebidas.

Fato é que, diante do contexto em que se desenvolveram grande parte das iniciativas educacionais incluindo a EJA, que constitui nosso objeto de estudo, e da necessidade de uma narrativa fiel aos acontecimentos ocorridos no período entre, 1970 a 1996, no Brasil, torna-se importante lembrar que a maioria desfavorecida de nossa população, ao longo da história, foi preterida do ensino institucionalizado e de suas garantias constitucionais. Essa situação gerou uma dívida social da nação para com os jovens e adultos, e o Estado, que deveria atuar, mostrou-se inadaptado para lidar com tamanha questão social, alheando-se das consequências da falta de instrução educacional para uma parcela considerável do povo, enquanto a dinâmica globalizante, fortalecendo-se, exigia uma melhor formação para a contraprestação qualitativa no trabalho e consequente incremento nos meios de produção. Ainda nos dias de hoje, nosso país ostenta um alto índice de analfabetismo⁸ de jovens e adultos, com políticas públicas frágeis que não abalam as estatísticas, sendo somente reforçadas nos períodos eleitorais. Esta é uma problemática sentida na história da educação do Brasil.

Nosso trabalho foi realizado sob a perspectiva teórico metodológica da História da Cultural, sendo que também nos utilizamos da *História Oral*, que nos instrumenta com as narrativas sobre a compreensão dos inúmeros processos de alfabetização desenvolvidos por vários agentes no decorrer dos tempos. A propósito desta metodologia, cumpre-nos dizer que, durante nossos estudos pelo Estado do Conhecimento, encontramos interessantes histórias, o que enriqueceu sobremaneira a análise crítica, essencialmente pelo poder que têm certas oralidades em nos inserir no contexto analisado, incitando-nos ao exercício dialético necessário

⁸ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios no Brasil (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, no Brasil, a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais era de 6,6% da população, ou 11 milhões de pessoas.

para a construção e sustentação de nossa narrativa histórica. Assim, fomos em busca de análises sobre a concepção do Mobral em Uberlândia, cidade localizada no interior de Minas Gerais; algumas perguntas que guiaram esta pesquisa foram: de que maneira este projeto foi executado? Quantos adultos analfabetos foram atendidos neste programa em nossa cidade? Como foi desenvolvido o processo de leitura e escrita no Mobral? Quais foram as políticas de educação de jovens e adultos que o sucederam? Quais foram os caminhos percorridos até que chegássemos à EJA estabelecida pela LDBEN de 1996?

É de grande importância o registro da memória dos personagens que viveram a história, que sentiram as aflições e desfrutaram as alegrias de momentos únicos, trazidos à tona por entrevistas de estudiosos, objetivando formatar sob um outro modelo a realidade, a partir de visões específicas, de opiniões diversas e linguagens dotadas de suas particularidades. Tivemos oportunidade de compreender, durante a realização deste estudo, que o tempo, com suas tecnologias e as várias possibilidades trazidas pela vanguarda (incluimos aí a própria pandemia de COVID-19), tem intimidado as pessoas, diluído suas memórias, homogeneizando seus conhecimentos e desestimulando a sistematização de suas narrativas de vida. Nossas dificuldades em obter as entrevistas almejadas, ao executar o primeiro plano de trabalho, mostrou-nos pessoas com interessantes histórias e argumentos, porém amedrontadas pela possibilidade de relativização de suas experiências e de sua particular visão sobre as situações e fatos vividos. Os atores sociais e as histórias mudam, como também as vivências, as vozes e as narrativas. A memória é a interlocução entre a experiência e as relações sociais. É a estética da subjetividade de quem conta e de quem ouve um certo e determinado fato. A experiência com a história oral pode ser realizada com diferentes ferramentas das mais variadas áreas relacionadas às ciências humanas, como história, literatura, psicologia, antropologia etc. Pode ainda ser aplicada em distintas áreas do conhecimento: economia, medicina, administração, música, teatro, engenharias etc. O objetivo é a ampliação do conhecimento sobre práticas e experiências desenvolvidas, seguidos do registro pela captação para divulgá-las entre os interessados (Pinsky, 2005, p. 156).

A força da história oral, todos sabemos, é dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos ou, retomando a bela expressão de um pioneiro da história oral, Nuno Revelli, os “derrotados”. Que ela continue a fazê-lo amplamente, mostrando que cada indivíduo é ator da história (Ferreira; Fernandes, 2000, p. 33).

Sob este aspecto, a História Oral implica em escutar pessoas, transformando-as em autores de um processo de pesquisa motivado pelo diálogo. Para a justa abordagem de nosso objeto de pesquisa, foi necessário buscar em trabalhos acadêmicos anteriores ao nosso,

narrativas que nos auxiliassem a empreender um caminho de construção. A narração das memórias e subjetividades, em forma de história, são produtoras de conhecimento, independentemente de quem os esteja colhendo. A mediação, embora de outro pesquisador, objetiva uma construção a partir da oralidade obtida, com uma singular compreensão de acontecimentos, situações, grupos sociais, pessoas, fatos cotidianos, objetos etc. O processo, longe de buscar um enfoque jornalístico, é de cunho científico e se efetiva com a construção de um saber. Quem narra sua história, o faz à sua forma, com gestos e entonações, e munido de detalhes. Quem a ouve e a apreende, tem também sua forma de assimilar, dando vazão ao entrelaçamento entre a subjetividade de quem fala e a de quem recebe. Lançaremos mão, portanto, somente de entrevistas pré-existentes em trabalhos que versem sobre nosso objeto, como fontes orais de análise, dando às mesmas uma interpretação histórica personalíssima.

A utilização de uma linguagem falada, depois escrita é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas. Isto significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória (Florès, 1972, p. 461).

Consta, sobre a *História Oral*, no Dicionário de Conceitos Históricos (2009), que o desenvolvimento tecnológico modificou até mesmo a forma de produzir história. Acrescenta que esta metodologia aumenta cada dia mais sua ligação com a História social, na tentativa de recuperar a memória de indivíduos e grupos à margem da história escrita. Relembra a experiência da Grã-Bretanha com a memória de idosos nos anos 1960 e a contribuição de tal trabalho para as novas perspectivas historiográficas e elaboração de inéditas experiências na assistência social. É importante a valorização das questões relacionadas à memória humana, tanto coletiva quanto individual, e o enaltecimento das identidades de “grupos sem escrita” por meio da narração de suas lembranças e “da análise de sua memória, da particular visão de mundo e dos acontecimentos”. O referido glossário ainda destaca as críticas que eram feitas a esta disciplina, por estar ancorada na pouca confiabilidade da memória. Entretanto, a dialética que envolve a consulta das fontes mostrou-lhes que os próprios lapsos de memória importam para a compreensão de certos signos de relevância para o indivíduo ou para seu grupo (Silva; Silva, 2009, p. 186).

A História Cultural nos possibilitou maior conexão com o tema de pesquisa proposto, viabilizando um estudo mais aprofundado e sistematizado com abordagens um tanto mais específicas. A Nova História Cultural (NHC) surgiu na França a partir dos *Annales* (1929), com Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), estabelecendo a necessidade de

interação da história com outras ciências, como geografia, psicologia, medicina, antropologia, sociologia etc. A partir desta geração de pesquisadores houve uma ampliação do documento histórico, tornando-o também monumento, causando concomitantemente uma ruptura com as fontes exclusivamente escritas. Deste momento em diante, passaram também a integrar o campo das fontes históricas: os objetos (analisados individualmente), as fontes orais, as iconográficas, os artefatos utilizados pelo homem, roupas, manias, museus etc. Com o surgimento de inéditas metodologias para a análise do objeto histórico podemos dizer que a NHC propicia uma associação com a Micro História, que podemos definir como aquela visão não tradicional dos acontecimentos vultosos e das grandes personalidades, ocupando-se de situações cotidianas e de posicionamentos periféricos dentro de um contexto mais amplo. Assim, os estudiosos passaram a analisar o indivíduo no tempo, rompendo com um conhecimento padrão de tomá-lo apenas como ser político, o que os levava a outras formas de saber.

Isto posto, nos engajamos à opinião de Peter Burke, que não vislumbra a História Cultural com um conceito definitivo. Ela encontra nos pesquisadores variadas formas de ampliação em seu significado, o que torna cada vez mais difícil a análise do sentido que verdadeiramente encerra. Uma solução plausível seria o deslocamento da atenção do objeto de pesquisa para os métodos utilizados no estudo, o que também segundo o autor, dá margens à controvérsia. Alguns historiadores se valem das práticas e representações, outros se movem pela intuição, havendo ainda aqueles que estabelecem seus objetivos através da descritividade, utilizando-se da forma narrativa. Poucos pesquisadores, entretanto, ao falar em Nova História Cultural empregam o método quantitativo (Burke, 2005, p. 09).

A História Cultural não é fruto de inovação, sendo praticada na Alemanha há mais de 200 anos sendo dividida em “História Cultural Clássica”, da “Arte”, da “Cultura Popular” e “Nova História Cultural” (Burke, 2005). O autor ainda apresenta outra subdivisão para melhor compreensão do termo – alegando que o vocábulo ostenta uma abordagem interna, segundo a qual o pesquisador faz análises relacionadas ao passado que não contemplavam os objetos ordinariamente iluminados pelo estudo. Defende ainda que a dedicação a uma cultura como todo dá espaços à fragmentação e respectivos estudos apenas de certas partes do objeto, especializando historiadores para o que agora parece ser uma fração de cultura. Como vimos, esta abordagem externa vincula o crescimento da história a uma virada cultural amplificada pela conexão com outras disciplinas científicas e estas, fazem com que certos acadêmicos experimentem uma transição na análise de objetos de pesquisa, retirando-os do que Burke chama de “racionalidade imutável”. O autor finaliza asseverando que, a história pode

despertar o interesse de “*grupos particulares em locais e períodos específicos*” (BURKE, 2005, p. 08, grifo do autor).

É verdade que a Nova História Cultural, ou “*Nouvelle Histoire*”, estuda aspectos culturais, regionais, relações de grupos sociais, familiares, linguísticas, geográficas, financeiras, de bens e consumo, ligados à tradição e costumes, arte, política, esportes, religião etc. Então, o estudioso da NHC se interessa por todo aquele material que de alguma forma contribuirá para a formação social e intelectual do indivíduo, observando as diferentes concepções das diversas classes, camadas, movimentos e correntes sociais. Sob este aspecto devemos citar o que Chartier chama de “História das Mentalidades”. Tal conceito aborda o fato de não deixar de lado nenhum detalhe que esteja na base do sucesso da disciplina, “determinado pelas renovações audaciosas do tratamento serial dessas fontes massivas, nomeadamente registros de preços, registros paroquiais, arquivos portuários (...)” etc. (Chartier, 1990, p. 17). O professor completa enfatizando que “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, p. 17).

Foram fundamentais para o desenvolvimento da NHC as contribuições prestadas pela segunda geração – Braudel (1902-1985) – e terceira geração – Le Goff (1924-2014), Delumeau (1923-2020), Furet (1927-1997), Chartier (1945), Certeau (1925-1986), Ladurie (1929), Foucault (1926-1984) e Duby (1919-1996) – da Escola dos Annales quanto ao desenvolvimento desta metodologia, que nos oferece uma forma peculiar de (re)construir os fatos históricos. Esta última geração, entretanto, tem grande responsabilidade pelo retorno à narrativa histórica e à Micro-História que, como vimos, se dedica às partes e não à totalidade do objeto de estudo. Cada um desses pesquisadores citados contribuiu de uma maneira singular para o desenvolvimento da NHC. Portanto, esta metodologia nos permite, a partir de depoimentos (entrevistas) colhidos em outras pesquisas, construir uma narrativa histórica própria sobre a alfabetização de adultos no Brasil e em Uberlândia, desde o ano de 1970 até 1996. Assim, foi interessante incluir neste plano de estudos, experiências vividas por alunos que se matricularam, concluindo ou não os referidos projetos educativos; professores que se dedicaram, gestores dos projetos de EJA etc.

Certos da importância das entrevistas a serem pesquisadas e com o pleno entendimento de que todas as fontes têm o seu grau de importância em uma tese de doutorado, pretendemos nos dedicar também aos vestígios e indícios históricos, em variados acervos, que de alguma

forma possam nos trazer alguma revelação acerca de nosso objeto de pesquisa, podendo contribuir com nossa “*construção*”. Sob este aspecto, acrescentamos o devido destaque às fontes documentais, que pretendemos utilizar juntamente com a memória dos artífices dos projetos de alfabetização a que se dedica este trabalho. Assim, cartilhas, diários, livros, planos de aula, relatórios, anotações pessoais, revistas e reportagens de jornais, tudo estará sob nossa criteriosa e atenta análise. Nosso arcabouço de fontes documentais, com suas representações escritas e iconográficas, conta também com algum mobiliário relativo à época proposta em nosso recorte cronológico, a lembrar, 1970-1996. Sabemos da importância dos documentos para a narrativa histórica, entendendo que seu mérito é inquestionável. Tais fontes dialogam perfeitamente com aquelas obtidas pela metodologia da *Oralidade* e devem ser avaliadas e interpretadas em conjunto.

Almejando êxito em nosso trabalho e eficiência em nossas buscas, empreenderemos visitas ao arquivo Público Municipal e arquivo da UFU, assim como na Superintendência Regional de Ensino (SRE/MG), Museu da Imagem e do Som (MIS), periódicos e revistas digitalizadas, site da Biblioteca do Museu Nacional, além de uma ampla pesquisa bibliográfica.

Ao compreender a importância da metodologia no sucesso da pesquisa científica, percebemos a necessidade de consulta a autores que iluminam nossas trajetórias, agregando conhecimento ao nosso trabalho a partir de suas abordagens e conceitos. Assim, a título de exemplo, para nosso maior empenho no desenvolvimento deste trabalho, consultamos Burke (2005), “O que é História Cultural”, Le Goff (2003), “História e Memória” e Chartier (1990) “História Cultural – Entre práticas e representações”, cada qual com sua obra referencial sobre a Nova História Cultural. Pretendemos ainda, como prática de sustentação metodológica, recorrer às “Doze lições sobre História”, Prost (2008) um interessante guia para a análise do verdadeiro exercício do historiador.

O Mobral (1970) é o marco inicial desta pesquisa e envolveu boa parte de nossa busca nas principais plataformas acadêmicas, como é o caso do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Google Acadêmico, Plataforma Scielo e Science Direct. Sistematizando ao máximo alguns títulos, elencamos importantes trabalhos tendo como descritor a palavra “Mobral” na plataforma Google Acadêmico: “O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas” (Beluzo; Toniosso, 2015); “As origens do MOBREAL” (Oliveira, 1989); “Mobral: um desacerto autoritário” (Paiva, 1981); “Do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) aos programas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) atuais: evolução ou manutenção das práticas

pedagógicas?” (Coleti, 2012); “Mobral: a representação ideológica do Regime Militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos” (Santos, 2014); entre outros. As pesquisas citadas nos dão uma ideia do Mobral sob a ótica nacional e nos desvendam uma série de dúvidas não inerentes à sua localização geográfica. Entretanto, encontramos também trabalhos relevantes em relação à cidade de Uberlândia que muito podem nos ajudar em nossa trajetória e merecem destaque: “Educação no Campo: Mobral no meio rural de Uberlândia (1970-1985)” (Oliveira, 2011); “Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: experiências e desafios no município de Uberlândia-MG (anos 80 e 90)” (Vieira, 2000); e “Alfabetização de jovens e adultos: a experiência do Mobral em Uberlândia-MG” (Guarato, 2002).

Cumprе ressaltar que nosso Capítulo 2, destinado ao Estado do Conhecimento, trará mais detalhadamente as obras nas quais nos baseamos neste estudo e os respectivos critérios de busca e refinamento, via internet. Por hora, cabe salientar que o apontamento de tais critérios (títulos, datas etc.) foi colocado em um conteúdo à parte, no sentido de mapear os caminhos percorridos na construção de nossa pesquisa.

Como veremos posteriormente, as iniciativas correspondentes ao ensino de adultos no Brasil que se seguiram ao Mobral (Fundação Educar, Educação de Adultos e variadas Campanhas de Alfabetização Nacionais), por questões políticas, sociais ou econômicas, se mostraram tímidas e muitas vezes ficaram submetidas ao precário investimento dedicado à educação por estados e municípios, inclusive com sensível diminuição no engajamento dos veículos de comunicação. A sazonalidade nestes empreendimentos foi quebrada somente em 1996, com a instituição da EJA através da Lei nº 9.394/96 (LDBEN).

Para o necessário estudo sobre tal período, consultamos, entre outras, as seguintes obras – sob o descritor “Fundação Educar” na plataforma Google Acadêmico: “Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil” (Souza Júnior, 2012) – na qual o autor traz um perfil do respectivo projeto educacional dentro do contexto adotado pelas políticas dos presidentes José Sarney e Fernando Collor de Mello; a consulta a alguns exemplares da Revista Brasileira de Educação nos levou ao artigo “Escolarização de Jovens e Adultos” (Haddad; Di Pierro, 2000), no qual a autora traz uma narrativa histórica sobre a educação de adultos no Brasil, com ênfase na segunda metade do século XX, propondo um maior envolvimento político e social nesta modalidade de ensino.

Voltando ao Google Acadêmico e sob o descritor “EJA”, nos deparamos com “Entre histórias e memórias de formação na EJA: reflexões acadêmicas” (Santos, 2015) – o estudo se traduz em uma interessante narrativa ancorada na História Oral com amparo na pesquisa teórica,

trazendo depoimentos inquietantes sobre o “fazer” na formação de professores EJA, especialmente na região do Triângulo Mineiro.

Na mesma plataforma, sob o descritor “educação popular”, encontramos “História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos” (Paiva, 2003) – nesta pesquisa a autora faz uma rigorosa análise histórica sobre o tema, questionando as políticas públicas, passando pela educação popular e as diversas mobilizações que ocorreram no país ao longo do séc. XX, culminando com o Mobral.

Ainda no Google Acadêmico, utilizamos o descritor “educação de jovens e adultos em Minas Gerais” e nos deparamos com “Formação inicial de alfabetizadoras para a educação de jovens e adultos em Minas Gerais (1996-2006)” (Lepick, 2018) – pesquisa documental que faz um levantamento, tomando como referência cinco universidades federais, de como a área de EJA é debatida pelos cursos de Pedagogia no estado de Minas Gerais.

Na mesma plataforma, sob o descritor “PMEA” (Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo), encontramos “Política de educação para jovens e adultos: os desafios para implementação e a manutenção do PMEa no município de Uberlândia-MG (1980-2000)” (Fernandes, 2002) – no qual a autora aborda as Políticas da EJA em Uberlândia-MG, reconstruindo uma história de desafios enfrentados no PMEa.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos após esta **Introdução**, que inaugura nossas discussões sob a epígrafe “**Capítulo 1**” – este tem por objetivo descrever as perguntas, os métodos e os caminhos que foram seguidos na descrição narrativa das questões explanadas neste estudo. Nosso **Capítulo 2** traz o *Estado do Conhecimento*, cujo propósito é refinar a busca sobre o que foi produzido academicamente, em nível de pós-graduação sobre a alfabetização de adultos, no país e em nossa cidade, de 1970 a 1996. Este capítulo mapeia nossas trilhas de busca, bem como a forma com que chegamos aos títulos pesquisados, trazendo quadros descritivos de trabalhos e suas respectivas autorias, gráficos com esclarecimentos percentuais, etc. Salientamos aqui várias linhas de abordagem da pesquisa, dando mais relevância a temas como o Mobral e a Fundação Educar que têm em comum a origem em iniciativas do governo federal e o fato de terem sido possivelmente as duas realizações educativas mais audaciosas, em termos de alfabetização de jovens e adultos de 1970 a 1996. Destacamos também o PMEa, que foi um projeto voltado para a educação de jovens e adultos desenvolvido localmente, no período de recorte cronológico de nosso estudo e, ainda, os trabalhos acadêmicos dos quais colhemos nossas oralidades, no sentido de enriquecer nossa pesquisa com esta metodologia alcançando todos os objetivos propostos.

Nosso **Capítulo 3** dedica-se a analisar o Mobral, que foi instituído por lei durante o governo militar (em 1967) e tinha alcance nacional com amplo apoio dos veículos de comunicação do país. O projeto que, de fato, iniciou suas aulas em 1970, divulgava como meta a extinção do analfabetismo no Brasil em 10 anos. Curiosamente, em setembro de 1970, outra iniciativa educacional surgia no rádio brasileiro, com suas primeiras produções e com objetivo de preparar o educando através de aulas dos supletivos de 1º e 2º graus: o Projeto *Minerva*. Segundo pesquisas, esse foi um dos programas de rádio mais onerosos para os cofres públicos, tendo, apenas a título ilustrativo, enriquecido a Victor Civita, empresário e detentor da editora Abril Cultural (1968-1982), responsável pela impressão de todo o material didático, dentro do território nacional, inerente ao *Minerva*.

No **Capítulo 4** discorremos sobre as iniciativas educacionais que se seguiram à extinção do Mobral, começando pela instituição da Fundação Educar, através da Lei nº 92.374/86, no governo de José Sarney, sob os ares da “Nova República”, exatamente com objetivo de substituí-lo. A Fundação Nacional para Ensino de Jovens e Adultos (Educar) foi extinta em 1990 pelo presidente Collor de Mello; esta modalidade de ensino, a partir daí, viveu um período de obscurantismo, com projetos de menor receita orçamentária e envolvimento popular, sendo instituídos especialmente nas esferas estadual e municipal. Somente em 1996 foi criada a EJA, como modalidade de ensino fundamental e médio, através da Lei Nº 9.394/96 (LDBEN), objetivando a inclusão daqueles adultos que não frequentaram ou abandonaram a escola na idade própria. A lei em questão possibilita a plena participação dos educandos estabelecendo diretrizes para sua formação política, social, cultural e familiar.

No **Capítulo 5** traremos uma sistematização dos argumentos apresentados e as respostas obtidas a partir de nossos questionamentos. Finalizamos com resumidas considerações e nossas descobertas.

CAPÍTULO 1 – ESTADO DO CONHECIMENTO – INICIATIVAS NO PAÍS PARA O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS DE 1970 A 1996

O intuito desse capítulo foi realizar um mapeamento e análise dos estudos acadêmicos realizados sobre o percurso histórico da EJA desde a instituição do Mobral por meio do decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, e autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, até sua definição como modalidade de ensino por meio da LDB – Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Para tanto, fizemos uma pesquisa denominada Estado da Arte sobre o que foi pesquisado na pós-graduação *Stricto Sensu* em relação às iniciativas direcionadas à EJA no período de 1970 a 1996, especialmente tendo como foco o Mobral e a Fundação Educar.

O interesse aqui é compreender o que dizem as pesquisas tanto em nível Macro, ou seja, nacional, como em nível estadual, em Minas Gerais e municipal, em Uberlândia. Dessa forma, também procuramos identificar estudos que abordaram a estruturação de uma iniciativa importante instituída no município de Uberlândia ocorrida a partir do ano de 1990, o PMEa.

O Estado da Arte (EA) consiste em um tipo de metodologia de caráter bibliográfico que tem o intuito de construir um levantamento e análise de estudos relacionados com a temática que se busca conhecer. Existem estudos que utilizam terminologias diferentes⁹ como sinônimos ou para pontuar estratégias diferentes de pesquisa; contudo, o termo Estado da Arte é o mais utilizado no meio acadêmico: “situa-se nos bancos de dados como o mais usual, levando-se em consideração o número de trabalhos produzidos com essa nomenclatura” (Santos; Maciel, 2020, p. 221). Essa predominância é perceptível em estudos como o de Ferreira (2021 a), que procurou mapear esse tipo de pesquisa utilizando como descritores “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento” considerando o fato que alguns autores utilizam esses termos como semelhantes.

Optamos pela utilização da expressão “estado do conhecimento”, por considerá-la mais abrangente. Na área da educação o interesse por esse tipo de pesquisa tem crescido na medida em que são ampliados os programas de pós-graduação nesse campo pelo país (Torres; Palhares, 2014). A pesquisas de EA pode contribuir significativamente na constituição de campo teórico dentro de uma determinada área de conhecimento, pois

⁹ Esse tipo de estudo é por vezes identificado por diferentes terminologias como: estado do conhecimento, estado da questão, pesquisa bibliográfica, investigação bibliográfica, levantamento crítico, estudo exploratório bibliométrico, estudo bibliométrico, revisão sistemática, revisão de literatura, revisão integrativa, revisão narrativa, pesquisa de pesquisas, pesquisando pesquisas, estudo focado nas pesquisas, análise estilística, análise descritivo-interpretativa, análise comparativa, metassíntese, metanálise e pesquisa metateórica (Santos *et al.*, 2020).

Procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Como explicita Ferreira (2021a, p. 16), a EA é não é somente uma “metodologia ou técnica para recuperar/descrever/interpretar um conhecimento” ou uma fase da pesquisa que permite orientar os marcos teóricos. Dessa forma, a EA consiste em:

(...) uma “investigação que tem objeto de estudo específico (a própria produção científica sobre determinada temática); referencial teórico (do campo estado da arte ou estado do conhecimento); interlocutores de campos multidisciplinares; metodologia (inventariante, descritiva e interpretativa; quantitativa e qualitativa; documental e bibliográfica; hermenêutica); procedimentos metodológicos que se diversificam conforme objetivos bem definidos e etapas da pesquisa, identificação e registro sistemático das fontes, unificação de critérios de busca, apresentação dos dados em tabelas, quadros, gráficos e construção de um corpus de trabalho); rigor analítico interpretativo que pressupõe interrogações, organizações, cruzamentos; explicitações, entrecruzamento de ideias conceituais com as informações ou observações obtidas pelo investigador; produção de resultados e conclusões (FERREIRA, 2021a, p. 16).

Nesse sentido, com a EA é possível realizar análise qualitativa, mas também quantitativa, tendo em vista que é possível quantificar vários dados dos estudos mapeados como número de trabalhos por temática, região, universidade e outros, além de produzir gráficos ilustrativos.

Dessa maneira, buscamos realizar o inventário das teses e dissertações sobre a temática aqui pesquisada. Para tanto, utilizamos para esse levantamento os seguintes bancos de dados: Catálogo de teses e dissertações da Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; e Repositório Institucional da UFU. Não restringimos a busca a um determinado período, somente às palavras-chave e a estudos que permitissem acesso ao conteúdo completo¹⁰. Para incluirmos na lista também havia a necessidade de que a palavra-chave fosse mencionada de preferência no título da obra; caso não houvesse menção no título, buscamos pelas palavras-chave (assuntos) disponibilizadas junto ao resumo do trabalho; caso não houvesse menção nessas palavras-chave, buscamos na leitura do resumo para verificar se correspondia ao tema pesquisado.

¹⁰ Ao buscarmos o trabalho completo, não nos restringimos à disponibilidade deste no registro da plataforma da Capes. Realizamos busca na internet e na página da instituição onde a pesquisa foi realizada. Assim, conseguimos acesso a mais estudos.

1.1 Mobral

Primeiramente realizamos a busca no Catálogo de teses e dissertações da Capes utilizando como palavra-chave Mobral¹¹ e tendo como retorno 52 trabalhos. Desse total, descartamos: 12¹² trabalhos por não haver disponibilidade do texto completo¹³; 9 trabalhos por não corresponderem à temática do Mobral; 1 trabalho que estava com registro repetido; e 1 trabalho por tratar do Mobral voltado para educação infantil¹⁴. Portanto, restaram 29 estudos, conforme Quadro 1.

¹¹ Apesar de usarmos somente Mobral como palavra-chave, só nos interessavam pesquisas em que este estivesse relacionado à Educação de Adultos.

¹² AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: Políticas de (Des)Legitimação**. 2001. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2001.

ARAÚJO, José Luiz De. **Linguagem e cidadania: o trabalho com a leitura e a escrita em uma unidade do PEART**. 1997. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 1997.

ASSIS, Grauben Jose Alves de. **Comportamento de ordenação: uma análise experimental de algumas variáveis**. 1987. 85 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) – Universidade De São Paulo, São Paulo, 1987.

BALEM, Nair Maria. **A construção do alfabetismo de jovens e adultos em Frederico Westphalen/RS - Uma Análise Sócio-Histórica E Cultural**. 2001 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, 2001.

GRANGEIRO, Lucia Helena Fonseca. **Educação Popular: Limites E Possibilidade No Aparelho Do Estado**. 1994. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, 1994.

GUARATO, Mônica. **Alfabetização De Adultos: A Experiência Do Mobral No Município De Uberlândia - MG (1971-1985)**. 2001 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2001.

MARANHÃO, Helena Severiano Ponce. **Trançando Discursos: Pobreza, Política, Sociedade**. 1990. 295 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política E Sociologia) – Instituto Universitário De Pesquisa Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 1990.

ROCHA, Gladys Agmar Sa. **Concepções de Alfabetização e Analfabetismo em Campanhas de Alfabetização: o caso do "Programa De Alfabetização Solidária"**. 2004. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, Mauricio da. **Avaliação no ensino da Matemática: mecanismo intra-escolar de desescolarização?** 1994. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Do Centro-Oeste, Guarapuava, 1994.

TUREZO, José Geraldo. **Um passo a mais na alfabetização de adultos trabalhadores: um estudo sobre os programas do MOBRAL na Escola Estadual Macedo Soares (Campo Largo, Paraná, décadas de 1970 e 1980)**. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Bragança, 2008.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **O PLANFOR e a Educação De Jovens E Adultos Trabalhadores: A Subalternidade Reiterada**. 2001. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

ZUNTI, Maria Lúcia Grossi Corrêa. **A educação de jovens e adultos promovida pelo MOBRAL e Fundação Educar no Espírito Santo de 1970 a 1990: uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real**. 2000. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2000.

¹³ Normalmente esses trabalhos são anteriores à plataforma Sucupira, ou seja, ao ano de 2014. Em alguns casos, mesmo sendo uma obra posterior a 2014, o autor pode solicitar que seu texto não seja publicado por motivos autorais, como publicação do texto em outros meios (revistas ou livros).

¹⁴ CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. **Políticas nacionais de educação infantil: Mobral, Educação pré-escolar e a Revista Criança**. 2006. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2006.

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre o Mobral localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Nº	Ano	Tipo	Autor(a)	Título
01	1990	D	Malvina do Amaral Dorneles	O Mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo
02	1996	D	Álvaro Jose Pereira Braga	Do Mobral ao computador: a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos
03	2007	D	Florianio José Prado Escobar	A Fundação Mobral e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba-SP
04	2007	D	Leni Rodrigues Coelho	Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBREAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980)
05	2008	D	Vandeicol Salviano Sabino	Alfabetização de jovens e adultos no período militar: o MOBREAL segundo alguns críticos e egressos
06	2009	T	Liana da Silva Borges	A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA
07	2010	D	Nilzete Souza Silva de Lima	Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió: MOBREAL (1967-1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010)
08	2010	D	Rosângela Simões dos Santos	O trabalho docente e uma análise da proposta curricular para o ensino de História na educação de jovens e adultos
09	2011	D	Letícia Borges de Oliveira	Educação no campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)
10	2012	D	Antonilda de Oliveira Leitão	Contribuições do ensino religioso na educação de jovens e adultos com perspectivas cidadãs para a sociedade contemporânea
11	2012	D	Luciana Kellen de Souza Gomes	Memórias de professoras alfabetizadoras do MOBREAL em Fortaleza
12	2012	D	Simone da Silva	Panorama histórico do Mobral: operacionalização no município de Araras
13	2019	D	Jailson Costa Da Silva	O Mobral no sertão alagoano: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas
14	2014	D	Maria das Graças da Cruz Barbosa	Educação de adultos em tempos de violação aos direitos humanos: das palavras freireanas grávidas de mundo para as palavras ocas de vida do Mobral
15	2014	D	Gislene Ferreira Venerando	Movimento Brasileiro De Alfabetização (Mobral) – Em Uberaba/MG: Primeiras Aproximações
16	2015	D	Ana Cristina Pederiva	“O Mobral Faz Mais Do Que Ensinar A Ler E A Escrever”: Manifestações Biopolíticas Para O Controle De Adultos Analfabetos Em Varginha-MG (1970-1985)

17	2015	D	Luciana Martins Teixeira Santos	Direito humano à memória da educação de adultos no Brasil autoritário documentos legais e narrativas de ex-participantes do Mobral (1967-1985)
18	2015	D	José Maxsuel Lourenço Alves	Entre vacinas e canetas: as apropriações dos saberes médicos nas publicações do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1970-1985)
19	2016	T	Bianca Nogueira da Silva Souza	Alfabetização E Legitimidade: A Trajetória Do Mobral Entre Os Anos 1970-1980
20	2017	D	João Paulo Guerreiro De Almeida	Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral: Memórias E Práticas Pedagógicas No Município De São João Do Jaguaribe/CE (1972-1979)
21	2017	D	Mariana Lemos do Prado	Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação – Mobral (1967-1985)
22	2018	T	Jailson Costa da SILVA	A memória dos esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no Sertão de Alagoas
23	2019	D	Danielly Cardoso da Silva	“Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos”: a campanha publicitária do Mobral na Revista Veja (1970-1975)
24	2019	T	Simone DA Silva	Cenários Do Mobral: caso de Araras/SP
25	2019	D	Thiago Filgueira Pereira	O Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral E Os Reflexos No Mundo Do Trabalho: Um Estudo Autobiográfico Com Egressos Do Programa Na Cidade De Uibaí – Bahia
26	2020	T	Margareth Correia Fagundes Costa	Arquitetura ideológica e a memória social na cartilha do Mobral/PAF
27	2020	D	Andressa Marques Torres	O programa de educação integrada (PEI) do Mobral no sertão alagoano: a história narrada pelos sujeitos “anônimos”
28	2021	D	Leide Rodrigues dos Santos	Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral (1970-1985): metodologia, materialidade e conteúdo
29	2021	T	Fernanda Borges Neto	O Mobral sob o olhar de uma geógrafa

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: T – Tese
D – Dissertação

A busca no banco de dados da BTDT com a palavra-chave “Mobral” retornou 38 trabalhos. Desse total, descartamos 20 trabalhos já localizados na plataforma de teses e dissertações da CAPES, inclusive 3 desses estudos foram mencionados em duplicidade nessa mesma plataforma. Além disso, 9 trabalhos não correspondiam à temática do Mobral. Portanto, restaram 9 estudos, apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Teses e Dissertações sobre o Mobral localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Nº	Ano	Tipo	Autor(a)	Título
01	1978	D	Rosiris Terezinha Sarmiento Fonseca da Costa	Desempenho do professor das classes de alfabetização funcional: influência da percepção
02	1980		Carmen Navarro Rivas	O mobralense e o domínio do léxico
03	1981	D	Regina Coeli Avila Alves Pereira	A construção e validação de um teste com referência a critério para medir as competências básicas de leitura e escrita para o Programa de Alfabetização Funcional do MOBREAL
04	1987	D	Otaviana Maroja Jales	Estudo sobre o nível intelectual do aluno no Mobral da cidade de Campinas-SP
05	1989	D	Jose Luiz Oliveira	As origens do MOBREAL
06	2014	D	Thalita Di Bella Costa Monteiro	O movimento brasileiro de alfabetização no cenário santista da educação de jovens e adultos -1970-1984
07	2019	D	Kedna Karla Ferreira da Silva Macau	Histórias que vi e vivi: ficção, memórias e representações de uma educadora popular no romance Outros Cantos de Maria Valéria Rezende
08	2020	D	Adriano Fernandes da Silva Junior	Escola Normal Júlia Kubitschek: seus processos de fundação, o golpe civil-militar e a participação no Movimento Brasileiro de Alfabetização (1960-1973)
09	2021	D	Paulo Vitor de Souza Pinto	Movimento de Educação de Base (1967-1971): caminhos da sobrevivência em tempos autoritários

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: T – Tese
D – Dissertação

A busca no repositório institucional da UFU com a palavra-chave “Mobral” retornou 4 trabalhos que já haviam sido localizados na plataforma de teses e dissertações da CAPES, portanto não foram acrescentados aqui.

Diante disso, conseguimos encontrar um total de 38 trabalhos entre teses e dissertações sobre a temática Mobral, como é possível visualizar no Quadro 3.

Quadro 3 - Panorama das Teses e Dissertações sobre o Mobral

Nº	Ano	Tipo	Autor(a)	Título	Orientador(a)	Instituição	Área	Mod.	Local
01	1978	D	Rosiris Terezinha Sarmiento Fonseca da Costa	Desempenho do professor das classes de alfabetização funcional: influência da percepção	Célia Lúcia Monteiro de Castro	FGV IESAE	Educação	A	Rio de Janeiro-RJ
02	1980	D	Carmen Navarro Rivas	O mobralense e o domínio do léxico	Raymundo Moniz de Aragão	FGV IESAE	Educação	A	Rio de Janeiro-RJ
03	1981	D	Regina Coeli Avila Alves Pereira	A construção e validação de um teste com referência a critério para medir as competências básicas de leitura e escrita para o Programa de Alfabetização Funcional do MOBREAL	Lucia Monteiro Fernandes	FGV IESAE	Educação	A	Rio de Janeiro-RJ
04	1987	D	Otaviana Maroja Jales	Estudo sobre o nível intelectual do aluno no Mobral da cidade de Campinas-SP	Orly Zucatto Mantovani de Assis	UNICAMP	Educação	A	Campinas-SP
05	1989	D	Jose Luiz Oliveira	As origens do MOBREAL	Maria Julieta Costa Calazans	FGV IESAE	Educação	A	Rio de Janeiro-RJ
06	1990	D	Malvina do Amaral Dorneles	O Mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo	Maria Beatriz Luce	UFRS	Educação	A	Porto Alegre-RS
07	1996	D	Álvaro Jose Pereira Braga	Do Mobral ao computador: a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos	Corinta M. G. Geraldi	UNICAMP	Educação	A	Campinas-SP

08	2007	D	Florian José Prado Escobar	A Fundação Mobral e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba-SP	José Luís Sanfelice	UNISO	Educação	A	Sorocaba-SP
09	2007	D	Leni Rodrigues Coelho	Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBRAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980)	José Carlos Souza Araújo	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG
10	2008	D	Vandeicol Salviano Sabino	Alfabetização de jovens e adultos no período militar: o MOBRAL segundo alguns críticos e egressos	Zeila de Brito Fabri Demartini	UMESP	Educação	A	São Bernardo do Campo-SP
11	2009	T	Liana da Silva Borges	A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA	Marcos Villela Pereira	PUC-RS	Educação	A	Porto Alegre-RS
12	2010	D	Nilzete Souza Silva de Lima	Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió: MOBRAL (1967-1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010)	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	UFAL	Educação	A	Maceió-AL
13	2010	D	Rosângela Simões Dos Santos	O trabalho docente e uma análise da proposta curricular para o ensino de História na educação de jovens e adultos	Ester Buffa	UNINOVE	Educação	A	São Paulo-SP
14	2011	D	Letícia Borges de Oliveira	Educação no campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)	Saulóéber Tarsio de Souza	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG

15	2012	D	Antonilda de Oliveira Leitão	Contribuições do ensino religioso na educação de jovens e adultos com perspectivas cidadãs para a sociedade contemporânea	Marcia Eliane Leindcker da Paixão	EST	Teologia	P	São Leopoldo, RS
16	2012	D	Luciana Kellen de Souza Gomes	Memórias de professoras alfabetizadoras do MOBRL em Fortaleza	Francisco Ari de Andrade	UFC	Educação	A	Fortaleza-CE
17	2012	D	Simone da Silva	Panorama histórico do Mobral: operacionalização no município de Araras	Arlete de Jesus Brito	IGCE – UNESP	Educação Matemática	A	Rio Claro-SP
18	2013	D	Jailson Costa Da Silva	O Mobral no sertão alagoano: das histórias e memórias Às sínteses possíveis após quatro décadas	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	UFAL	Educação	A	Maceió-AL
19	2014	D	Thalita Di Bella Costa Monteiro	O movimento brasileiro de alfabetização no cenário santista da educação de jovens e adultos -1970-1984	Luiz Carlos Barreira	UNISANTOS	Educação	A	Santos-SP
20	2014	D	Maria das Graças da Cruz Barbosa	Educação de adultos em tempos de violação aos direitos humanos: das palavras freireanas grávidas de mundo para as palavras ocas de vida do Mobral	Maria Elizete Guimarães Carvalho	UFPE	Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas	A	João Pessoa-PB
21	2014	D	Gislene Ferreira Venerando	Movimento Brasileiro De Alfabetização (Mobral) – Em Uberaba/MG: Primeiras Aproximações	José Carlos Souza Araujo	UNIUBE	Educação	A	Uberaba-MG

22	2015	D	Ana Cristina Pederiva	“O Mobral Faz Mais Do Que Ensinar A Ler E A Escrever”: Manifestações Biopolíticas Para O Controle De Adultos Analfabetos Em Varginha-MG (1970-1985)	Laerthe de Abreu Moraes Junior	UFSJ	Educação	A	São João del-Rei-MG
23	2015	D	Luciana Martins Teixeira Santos	Direito humano à memória da educação de adultos no Brasil autoritário documentos legais e narrativas de ex-participantes do Mobral (1967-1985)	Maria Elizete Guimarães Carvalho	UFPE	Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas	A	João Pessoa-PB
24	2015	D	José Maxsuel Lourenço Alves	Entre vacinas e canetas: as apropriações dos saberes médicos nas publicações do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1970-1985)	Iranilson Buriti de Oliveira	UFCG	História	A	Campina Grande-PB
25	2016	T	Bianca Nogueira da Silva Souza	Alfabetização E Legitimidade: A Trajetória Do Mobral Entre Os Anos 1970-1980	Flávio Weinstein Teixeira	UFPE	História	A	Recife-PE
26	2017	D	João Paulo Guerreiro De Almeida	Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral: Memórias E Práticas Pedagógicas No Município De São João Do Jaguaribe/CE (1972-1979)	Sandra Maria Gadelha de Carvalho	UEC	Educação	A	Limoeiro Do Norte-CE

27	2017	D	Mariana Lemos do Prado	Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação – Mobral (1967-1985)	Armindo Quillici Neto	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG
28	2018	T	Jailson Costa da SILVA	A memória dos esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no Sertão de Alagoas	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	UFAL	Educação	A	Maceió-AL
29	2019	D	Kedna Karla Ferreira da Silva Macau	Histórias que vi e vivi: ficção, memórias e representações de uma educadora popular no romance Outros Cantos de Maria Valéria Rezende	Maria Lúcia da Silva Nunes	UFPB	Educação	A	João Pessoa-PB
30	2019	D	Danielly Cardoso da Silva	“Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos”: a campanha publicitária do Mobral na Revista Veja (1970-1975)	Diane Valdez	UFG	Educação	A	Goiânia-GO
31	2019	D	Thiago Filgueira Pereira	O Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral E Os Reflexos No Mundo Do Trabalho: Um Estudo Autobiográfico Com Egressos Do Programa Na Cidade De Uibaí – Bahia	Carla Liane Nascimento dos Santos	UNEB	Educação	P	Salvador-BA
32	2019	T	Simone da silva	Cenários Do Mobral: caso de Araras/SP	Arlete de Jesus Brito	UNESP	História	A	Rio Claro-SP

33	2020	D	Adriano Fernandes da Silva Junior	Escola Normal Júlia Kubitschek: seus processos de fundação, o golpe civil-militar e a participação no Movimento Brasileiro de Alfabetização (1960-1973)	Lia Ciomar Macedo de Faria	UERJ	Educação	A	Rio de Janeiro-RJ
34	2020	D	Andresso Marques Torres	O programa de educação integrada (PEI) do Mobral no sertão alagoano: a história narrada pelos sujeitos “anônimos”	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	UFAL	Educação	A	Maceió-AL
35	2020	T	Margareth Correia Fagundes Costa	Arquitetura ideológica e a memória social na cartilha do Mobral/PAF	Livia Diana Rocha Magalhães	UESB	Memória: Linguagem e Sociedade	A	Vitória da Conquista-BA
36	2021	D	Paulo Vitor de Souza Pinto	Movimento de Educação de Base (1967-1971): caminhos da sobrevivência em tempos autoritários	Ana Luiza Jesus da Costa	USP	Educação	A	São Paulo-SP
37	2021	D	Leide Rodrigues Dos Santos	Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral (1970-1985): metodologia, materialidade e conteúdo	José Augusto Ramos da Luz	UEFS	História	A	Feira de Santana-BA
38	2021	T	Fernanda Borges Neto	O Mobral Sob O Olhar De Uma Geógrafa	Sonia Maria Dos Santos	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: Mod. – Modalidade

A – Acadêmico

P – Profissional

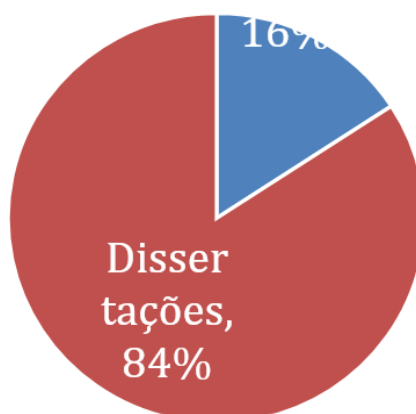
T – Tese

D – Dissertação

Diante desse quadro podemos verificar que a temática do Mobral tem recebido atenção por parte da academia, considerando ainda que, como mencionamos anteriormente, somam-se a estes 38 trabalhos mais 12 que, apesar de não fazerem parte desse estudo, pela falta de disponibilidade do texto completo, resultariam em um total de 51 trabalhos.

Podemos observar no Gráfico 1 que a maioria dos estudos consiste em dissertações (33), correspondendo a 84% das produções, e as teses somam 16% (6).

Gráfico 1 - Percentual de Teses e dissertações sobre Mobral



Fonte: Elaboração própria.

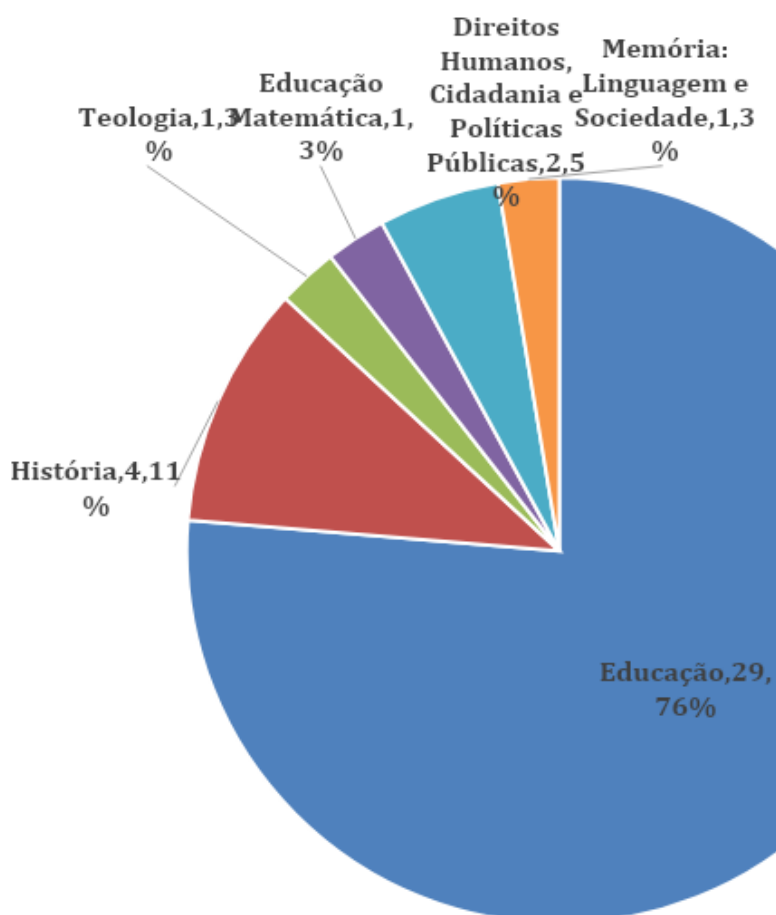
Em relação à modalidade das Pós-Graduações, apenas 2 dissertações foram apresentadas na modalidade Profissional (Mestrado Profissional); o restante (37) se trata da modalidade Acadêmico (Mestrado e Doutorado). De acordo com a Capes, o Mestrado Profissional (MP) consiste em “uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho” (CAPES, 2022, n/p).

Dessa forma, observamos na área da Educação, que existem Mestrados e Doutorados Profissionais que estão voltados para pesquisadores, que têm pretensões na carreira acadêmica, ou seja, trabalhar no Ensino Superior, mas também nos deparamos com outros, os MP para aqueles que estão propensos a simplesmente dar continuidade aos estudos, sem necessariamente ministrar aula no Ensino Superior. Com isso, as exigências para as respectivas conclusões podem variar, conforme o maior ou menor grau de exigência da instituição proponente.

No Gráfico 2 observamos as áreas dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em que os estudos sobre o Mobral foram defendidos. Nesse cenário, verifica-se que a maioria dos trabalhos estão situados na área da Educação (29), correspondendo a 74%. A segunda área e

número de trabalhos é a História (4%), com um percentual bem menor, 10%, seguida pela área dos Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (2) com 5% e com apenas 1 trabalho cada, temos ainda as áreas de Teologia, Educação Matemática e Memória: Linguagem e Sociedade.

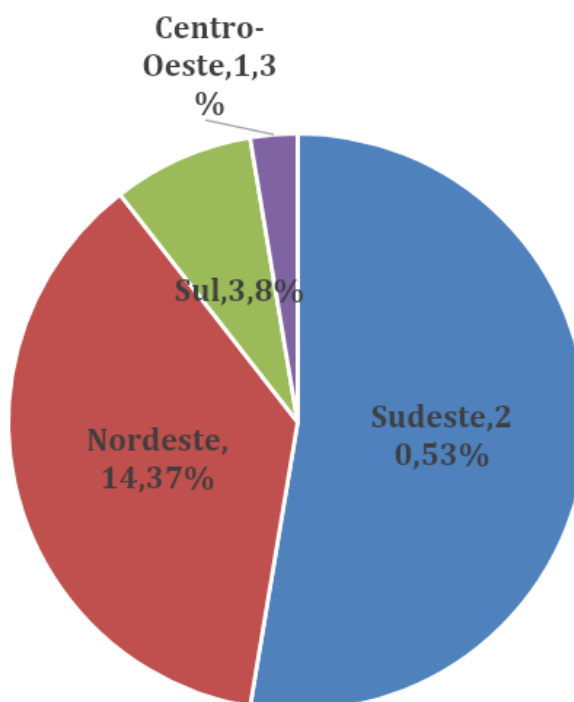
Gráfico 2 - Percentual de estudos sobre Mobral por área de Pós-graduação stricto sensu



Fonte: Elaboração própria.

Sobre a localização das pesquisas defendidas no Brasil, no Gráfico 3 podemos visualizar que a maioria dos estudos foi realizada na região Sudeste (20), correspondendo a 51%, seguido pela região Nordeste (14) com 36%, depois pela região Sul (3) com 10% e Centro-oeste (1) com 3%. A região Norte não apresentou nenhum estudo sobre a temática.

Gráfico 3 - Distribuição por região das pesquisas sobre Mobral no país



Fonte: Elaboração própria.

Sobre a distribuição por estado das pesquisas relacionadas ao Mobral, podemos perceber que se destacam os estados de São Paulo (9) com 23% das pesquisas, seguido por Minas Gerais (6) com 15%, Rio de Janeiro (5) com 13%, Alagoas (4) e Paraíba (4) com 10%, Bahia (3) e Rio Grande do Sul (3) com 8%, Ceará (2) 5%, por último os estados de Pernambuco (1) e Goiás (1) com 3% cada.

As universidades que se destacaram em relação à quantidade de pesquisas sobre o Mobral, com 4 estudos cada uma, foram o Instituto de Estudos Avançados em Educação – Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro-RJ, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em Maceió-AL e a UFU de Uberlândia-MG. Com 3 estudos segue a Universidade Federal da Paraíba de João Pessoa-PB, e com 2 estudos as Universidade Estadual de Campinas de Campinas-SP e a Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro-SP. As outras universidades apresentaram apenas um estudo.

A partir do Quadro 4 buscamos analisar o conteúdo das teses e dissertações iniciando a análise pelas palavras-chave apresentadas nesses estudos.

Quadro 4 - Relação das palavras-chave das teses e dissertações sobre o Mobral

Nº	Autor(a)	Título	Palavras-chave
01	COSTA	Desempenho do professor das classes de alfabetização funcional: influência da percepção	Não declaradas
02	RIVAS	O mobralense e o domínio do léxico	Não declaradas
03	PEREIRA	A construção e validação de um teste com referência a critério para medir as competências básicas de leitura e escrita para o Programa de Alfabetização Funcional do MOBREAL	Não declaradas
04	JALES	Estudo sobre o nível intelectual do aluno no Mobral da cidade de Campinas-SP	Não declaradas
05	OLIVEIRA	As origens do MOBREAL	Não declaradas
06	DORNELES	O Mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo	Alfabetização; Analfabetismo; Políticas públicas; Educação; Brasil; Mobral
07	BRAGA	Do Mobral ao computador: a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos	Alfabetização de adultos; Educação do adolescente; Educação de adultos; Projetos de desenvolvimento; Avaliação; LOGO (Linguagem de programação de computador); Inovações tecnológicas
08	ESCOBAR	A Fundação Mobral e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba-SP	Fundação Mobral; Analfabetismo-Brasil; Mobral-Sorocaba/SP; Educação de Jovens e Adultos
09	COELHO	Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBREAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980)	Mobral; Educação de jovens e adultos
10	SABINO	Alfabetização de jovens e adultos no período militar: o MOBREAL segundo alguns críticos e egressos	Educação de jovens e adultos; Mobral
11	BORGES	A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA	Educação popular; Educação de adultos; Alfabetização; Movimento de alfabetização de jovens e adultos
12	LIMA	Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió: MOBREAL (1967-	Educação de Adultos (EDA); Educação de Jovens e Adultos (EJA);

		1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010)	Campanhas de Alfabetização
13	SANTOS	O trabalho docente e uma análise da proposta curricular para o ensino de História na educação de jovens e adultos	Educação de jovens e adultos; Proposta curricular; Trabalho docente
14	OLIVEIRA	Educação no campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)	Educação do campo; Mobral; Analfabetismo; Educação de jovens e adultos; Rural
15	LEITÃO	Contribuições do ensino religioso na educação de jovens e adultos com perspectivas cidadãs para a sociedade contemporânea	Ensino Religioso; Educação Cidadã; Sociedade Contemporânea
16	GOMES	Memórias de professoras alfabetizadoras do MOBREAL em Fortaleza	Mobral; História; Memória; Professora
17	SILVA	Panorama histórico do Mobral: operacionalização no município de Araras	Mobral; Matemática; Estudo e ensino; Alfabetização; Educação de adultos
18	SILVA	O Mobral no sertão alagoano: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas	Mobral; Alfabetização de Jovens e Adultos; Sertão alagoano
19	MONTEIRO	O movimento brasileiro de alfabetização no cenário santista da educação de jovens e adultos - 1970-1984	Movimento Brasileiro de Alfabetização; Educação de adultos; Alfabetização funcional
20	BARBOSA	Educação de adultos em tempos de violação aos direitos humanos: das palavras freireanas grávidas de mundo para as palavras ocas de vida do Mobral	Mobral; Ditadura Militar; Roteiro de Alfabetização; Violação aos Direitos Humanos; Pedagogia Freireana
21	VENERANDO	Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) – Em Uberaba/MG: Primeiras Aproximações	Mobral; Uberaba; Educação de Jovens e Adultos; Práticas Pedagógicas
22	PEDERIVA	“O Mobral Faz Mais Do Que Ensinar A Ler E A Escrever”: Manifestações Biopolíticas Para O Controle De Adultos Analfabetos Em Varginha-MG (1970-1985)	Mobral; Biopolítica; Discurso; Foucault;

			Igreja; Educação; Saber médico
23	SANTOS	Direito humano à memória da educação de adultos no Brasil autoritário documentos legais e narrativas de ex-participantes do Mobral (1967-1985)	Mobral; Memória da Educação de Adultos; Violação aos Direitos Humanos; Direito à Memória
24	ALVES	Entre vacinas e canetas: as apropriações dos saberes médicos nas publicações do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1970-1985)	Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral; História da Educação Brasileira; Saberes médicos; Livros didáticos; Apropriação de saberes médicos; Alfabetização de adultos; Educação e saúde
25	SOUZA	Alfabetização E Legitimidade: A Trajetória Do Mobral Entre Os Anos 1970-1980	Analfabetismo; Ditadura Civil-Militar; Educação Popular; Mobral
26	ALMEIDA	Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral: Memórias E Práticas Pedagógicas No Município De São João Do Jaguaribe/CE (1972-1979)	Mobral; Memória-São João do Jaguaribe; Autonomia docente
27	PRADO	Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação – Mobral (1967-1985)	Mobral; Educação de adultos; Alfabetização funcional; Ditadura; Princípios políticos e pedagógicos; Educação; Política e educação
28	SILVA	A memória dos esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no Sertão de Alagoas	Mobral Cultural; Sertão de Alagoas; Memórias; Narrativas
29	MACAN	Histórias que vi e vivi: ficção, memórias e representações de uma educadora popular no romance Outros Cantos de Maria Valéria Rezende	Educação Popular; Memória; Outros Cantos; Maria Valéria Rezende
30	SILVA	“Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos”: a campanha publicitária do Mobral na Revista Veja (1970-1975)	História da educação; Mobral; Campanha publicitária; Revista Veja;

			História Cultural
31	PEREIRA	O Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral E Os Reflexos No Mundo Do Trabalho: Um Estudo Autobiográfico Com Egressos Do Programa Na Cidade De Uibaí – Bahia	Movimento Brasileiro de Alfabetização; Narrativas; Trabalho; Educação
32	SILVA	Cenários Do Mobral: caso de Araras/SP	Educação de Jovens e Adultos; Práticas docentes; Mobral; História Oral
33	SILVA JUNIOR	Escola Normal Júlia Kubitschek: seus processos de fundação, o golpe civil-militar e a participação no Movimento Brasileiro de Alfabetização (1960-1973)	Escola Normal Júlia Kubitschek; Ditadura Civil-Militar; Instituições Escolares
34	TORRES	O programa de educação integrada (PEI) do Mobral no sertão alagoano: a história narrada pelos sujeitos “anônimos”	Mobral; Programa de Educação; Integrada; Permanência Escolar; Memória; Sertão Alagoano
35	COSTA	Arquitetura ideológica e a memória social na cartilha do Mobral/PAF	Arquitetura; Ideológica; Memória Social; Cartilha
36	PINTO	Movimento de Educação de Base (1967-1971): caminhos da sobrevivência em tempos autoritários	Ditadura; Educação; Educação popular; História da educação; Movimento de Educação de Base
37	SANTOS	Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral (1970-1985): metodologia, materialidade e conteúdo	Alfabetização; Tecnocracia; Produção didática; Mobral
38	BORGES NETO	O Mobral Sob O Olhar De Uma Geógrafa	Mobral; Geografia; Integração Social; Estudos Sociais; Categorias Gramscianas

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 1 podemos verificar as palavras-chave mais citadas nos estudos aqui analisados¹⁵. Como é possível, observar nos quatro primeiros estudos não havia menção de

¹⁵ Nesse quadro apresentamos palavras-chave mencionadas mais de uma vez nos estudos analisados.

palavras-chave, o que é explicável pelas datas de defesa e publicação, anteriores à 1990. Para quantificar as palavras-chave, realizamos alguns agrupamentos quando havia o mesmo significado, como substantivos em flexão de número (Memória e Memórias; saber médico e saberes médicos), substantivo com seu correspondente adjetivo pátrio (Sertão de Alagoas e Sertão Alagoano), acréscimo de uma palavra (História da Educação e História da Educação Brasileira) ou quando a expressão tinha o mesmo significado (Mobral, Fundação Mobral e Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Tabela 1 - Palavras-chave mais citadas nas teses e dissertações sobre o Mobral

Palavras-chave	Quantidade de citações	Variações contabilizadas
Mobral	24	Fundação MOBREAL; Movimento Brasileiro de Alfabetização
Educação de Jovens e Adultos	8	
Educação de adultos	6	
Educação	5	
Alfabetização	4	
Educação Popular	4	
Memória	4	Memórias
Analfabetismo	3	
História da Educação	3	História da Educação Brasileira
Sertão de Alagoas	3	Sertão Alagoano
Alfabetização de adultos	2	
Alfabetização funcional	2	
Ditadura Civil-Militar	2	
Ditadura ¹⁶	2	
Narrativas	2	
Saber médico	2	Saberes médicos
Violação aos Direitos Humanos	2	

Fonte: Elaboração própria.

Sendo assim, podemos verificar que a palavra ou expressão mais citada foi **Mobral** (24), tendo em vista que é o assunto dessa pesquisa, ou seja, foi a partir dessa palavra que realizamos a busca nos bancos de dados e que um dos critérios de inclusão seria a presença ou no título do trabalho, ou nas palavras-chave ou no resumo.

As próximas palavras-chave mais citadas foram **Educação de Jovens e Adultos** (8) e **Educação de adultos** (6); essas expressões também são semelhantes, mas estão ligadas ao período histórico tratado, pois até a promulgação da LDB – Lei 9394 de 1996, utilizava-se a

¹⁶ Também houve uma menção à Ditadura Militar.

expressão Educação de Adultos, passando, desde então, a ser denominada EJA. Portanto, uma das dissertações (Lima, 2010) utilizou as duas expressões como palavras-chave.

A palavra **Educação** também foi citada com recorrência, mas isso também é previsível, considerando que a maioria dos estudos estão inseridos em Programas de Pós-graduação na área da Educação (29) e, mesmo os que não dentro desses programas, têm ligação com esse campo de pesquisa, como é o caso dos programas de História (4), Educação Matemática (1) e Letras (1).

As palavras **Alfabetização** (4), **Analfabetismo** (3) e **Alfabetização de adultos** (2) estão ligados diretamente à temática do Mobral. Da mesma forma, **Ditadura** (2), **Ditadura Militar** (1) e **Ditadura Civil-Militar** (2) também estão relacionadas ao momento histórico em que o Mobral, como órgão do governo brasileiro, foi criado (instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968), durante o governo de Costa e Silva. O que diferencia essas palavras ou expressões é a perspectiva conceitual, pois a princípio os termos utilizados eram ditadura ou ditadura militar, porém a historiografia passou a utilizar também a expressão ditadura civil-militar, principalmente a partir da tese de doutorado Dreifuss (1981, p. 361) na qual ele defende que “a queda do governo ocorreu como a culminância de um movimento civil-militar e não como um golpe das Forças Armadas contra João Goulart”. Além disso, explicitou que “Apesar de a administração pós-1964 ser rotulada de ‘militar’ por muitos estudiosos de política brasileira, a predominância contínua de civis, os chamados técnicos, nos ministérios e órgãos administrativos tradicionalmente não-militares, é bastante notável” (DREIFUSS, 1981, p. 417).

As palavras **Memória** (4) e **Narrativas** (2) estão ligadas à metodologia de pesquisa de seus estudos. Por fim, destacam-se as expressões **Saber médico** (2) e **Violação aos Direitos Humanos** (2), pelo fato de terem sido citadas como palavras-chave em mais de um estudo, mas que não são comuns aos outros estudos sobre a temática do Mobral. No caso de Violação aos Direitos Humanos percebemos que está ligada à área do Programa de Pós-graduação a que estes estudos estão filiados, ou seja, o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Em relação ao saber médico, isso não se repete, pois as áreas de seus programas são educação e história.

1.2 Fundação Educar

Realizamos a busca no Catálogo de teses e dissertações da Capes utilizando como palavra-chave “Fundação Educar” tendo como retorno 6 trabalhos. Desse total, descartamos 2

trabalhos¹⁷ por não haver disponibilidade do texto completo. 2 trabalhos não apresentavam nem o resumo e as palavras-chave para serem analisados e, portanto, foram descartados, conforme Quadro 5.

Considerando a pequena quantidade de estudos, ainda no Quadro 5 apresentaremos também os trabalhos localizados no banco de dados da BDTD. Foram localizados 4 estudos, dos quais 1 já havia sido localizado na plataforma da Capes e foi descartado. Restaram 3 estudos, conforme Quadro 5. Sendo assim, foram localizados um total de 5 estudos entre teses e dissertações.

Quadro 5 - Teses e dissertações sobre a Fundação Educar

Nº	Ano	Tipo	Autor(a)	Título	Orientador(a)	Instituição	Área	Mod.	Local
01	1993	D	Eliane Ribeiro Andrade	Nos limites do possível: uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense	Zilah Xavier de Almeida	FGV	Educação	A	Rio de Janeiro-RJ
02	2007	D	Anelisa Prazeres Veloso de Souza	Alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990	Cancionila Janzhouski Cardoso	UFMT	Educação	A	Cuiabá-MT
03	2012	T	Mauro Roque de Souza Junior	A Fundação Educar e a Extinção das Campanhas de Alfabetização de Adultos no Brasil	Vanilda Pereira Paiva	UERJ	Políticas Públicas e Formação Humana	A	Rio de Janeiro-RJ

¹⁷ ZUNTI, Maria Lúcia Grossi Corrêa. **A educação de jovens e adultos promovida pelo MOBRL e Fundação Educar no Espírito Santo de 1970 a 1990: uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real.** 2000. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2000.
LIMA, Maria Roberto de. **A Fundação EDUCAR na Paraíba: histórias e memórias.** 2003. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa, 2003.

04	2017	D	Ana Cristina Voigtel de Paula	Memórias do projeto Verso e Reverso: pretextos, contextos e textos na formação de professores	Jane Paiva	UERJ	Educação	A	Rio de Janeiro-RJ
05	2020	D	Fernanda Mayara Sales de Aquino	Verso e Reverso: memórias de uma política de formação continuada de professores de jovens e adultos a distância	Jane Paiva	UERJ	Educação	A	Rio de Janeiro-RJ

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 6 - Relação das palavras-chave das teses e dissertações sobre a Fundação Educar

Nº	Autor(a)	Título	Palavras-chave
01	ANDRADE	Nos limites do possível: uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense	Não declaradas
02	SOUZA	Alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990	Alfabetização; Educação de jovens e adultos; História das campanhas oficiais
03	SOUZA JUNIOR	A Fundação Educar e a Extinção das Campanhas de Alfabetização de Adultos no Brasil	Fundação Educar; Educação de adultos; Políticas públicas
04	PAULA	Memórias do projeto Verso e Reverso: pretextos, contextos e textos na formação de professores	Formação Continuada; Educação de Jovens e Adultos; Memória
05	AQUINO	Verso e Reverso: memórias de uma política de formação continuada de professores de jovens e adultos a distância	História e memória; Projeto Verso e Reverso TV; Política de formação continuada; Professores de jovens e adultos

Fonte: Elaboração própria.

1.3 Programa de Erradicação do Analfabetismo (PMEA) – Uberlândia

Realizamos a busca no Catálogo de teses e dissertações da Capes utilizando como palavra-chave “PMEA AND Uberlândia” tendo como retorno 9 trabalhos. Desse total, descartamos trabalhos¹⁸ por não haver disponibilidade do texto completo. Restaram 8 estudos, conforme Quadro 7.

Considerando a pequena quantidade de estudos, ainda no Quadro 7 apresentaremos também os trabalhos localizados no banco de dados da BDTD e Repositório de Institucional da UFU. No BDTD foram localizados 4 estudos, dos quais 1 já havia sido localizado na plataforma da Capes e foi descartado e os outros 3 não correspondiam a temática, sendo também descartados. Dessa forma, não foram aproveitados os estudos da BDTD. No Repositório de Institucional da UFU, utilizando como palavra-chave “PMEA AND Uberlândia”, tivemos como retorno 9 de 47 trabalhos. Esse repositório não oferece opções de filtro para reduzir a busca, dessa forma, além de descartar 5 estudos já apresentados na plataforma da Capes, foi necessário conferir cada um dos itens para verificar se correspondiam à temática e se tinham disponibilidade de acesso ao trabalho completo. Assim, localizamos mais 1 estudo nessa plataforma, totalizando 9 trabalhos.

¹⁸ OLIVEIRA, Marília Villela de. **O papel do professor no construtivismo**: uma análise através do Programa Municipal De Erradicação Do Alfabetismo De Uberlândia. 1995. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 1995.

Quadro 7 - Teses e dissertações sobre o Programa de Erradicação do Analfabetismo (PMEA) – Uberlândia

Nº	Ano	Tipo	Autor(a)	Título	Orientador(a)	Instituição	Área	Mod.	Local
01	2000	D	Maria Clarisse Vieira	Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: Uberlândia – MG (anos 80 e 90)	Selva Guimarães Fonseca	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG
02	2002	D	Adriana Auxiliadora Martins Bernardes	Nos fios da história...: contextos, saberes e práticas de alfabetizadoras de jovens e adultos	Selva Guimarães Fonseca	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG
03	2002	D	Sheila Maria Pereira Fernandes	Política de educação para jovens e adultos: os desafios para implementação e a manutenção do PMEa no município de Uberlândia-MG (Anos 1980-2000)	Fernando Marson	UFU		A	Uberlândia-MG
04	2011	D	Lucimar Divina Alvarenga Prata	Saberes e fazeres coletivos na educação de jovens e adultos	Myrtes Dias da Cunha	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG
05	2014	D	Rafael Domingues Da Silva	Desvelando histórias de alunas (os) trabalhadoras (es) do PMEa: indícios para construção de uma EJA democrática e dialógica	Gercina Santana Novais	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG
06	2016	D	Juliana Andrade Rocha	Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia-MG (1990/ 2008)	Ana Maria Gonçalves	UFG	Educação	A	Catalão-GO

07	2016	D	Fernanda Afonso Bernardes	Modos de formar professores de EJA - 1990-2006	Sônia Maria dos Santos	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG
08	2018	D	Eder Alves Ferreira	EJA e Educação Popular: Uma Experiência A Partir Do Pmea – Programa Municipal De Educação De Jovens E Adultos Da Prefeitura De Uberlândia-MG (1990-2016)	Sérgio Paulo Moraes	UFU	História	A	Uberlândia-MG
09	2020	T	Juliana Andrade Rocha	Política de educação para jovens e adultos: os desafios para implementação e a manutenção do PMEA no município de Uberlândia-MG (Anos 1980-2000)	Fernando Marson	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 8 - Relação das palavras-chave das teses e dissertações sobre a Fundação Educar

Nº	Autor(a)	Título	Palavras-chave
01	VIEIRA	Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: Uberlândia-MG (anos 80 e 90)	Não declaradas
02	BERNARDES	Nos fios da história...: contextos, saberes e práticas de alfabetizadoras de jovens e adultos	Não declaradas
03	FERNANDES	Política de educação para jovens e adultos: os desafios para implementação e a manutenção do PMEA no município de Uberlândia-MG (Anos 1980-2000)	Uberlândia; Período de 1982 a 2000; Erradicação do analfabetismo
04	PRATA	Saberes e fazeres coletivos na educação de jovens e adultos	Educação de jovens e adultos; Trabalho coletivo; Cotidiano escolar
05	SILVA	Desvelando histórias de alunas (os) trabalhadoras (es) do PMEA: indícios para construção de uma EJA democrática e dialógica	Educação de Jovens e Adultos; Educação dialógica; PMEA; Histórias de vida e de escolarização
06	ROCHA	Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia-MG (1990/ 2008)	Políticas Públicas para Educação; Educação de Jovens e Adultos; PMEA
07	BERNARDES	Modos de formar professores de EJA- 1990-2006	Formação inicial; Educação de Jovens e Adultos; PMEA
08	FERREIRA	EJA e Educação Popular: Uma Experiência A Partir Do Pmea – Programa Municipal De Educação De Jovens E Adultos Da Prefeitura De Uberlândia-MG (1990-2016)	Educação de Jovens e Adultos; Educação Popular; Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos (PMEA)
09	ROCHA	Política de educação para jovens e adultos: os desafios para implementação e a manutenção do PMEA no município de Uberlândia-MG (Anos 1980-2000)	Uberlândia; Período de 1982 a 2000; Erradicação do analfabetismo

Fonte: Elaboração própria.

A quantidade de estudos encontrados, principalmente em relação à temática do Mobral, não ocorreu com as iniciativas que o sucederam, mesmo porque os cursos voltados para a alfabetização de adultos de cunho nacional ficaram escassos. Quanto à Fundação Educar, pouco

resta a analisar, uma vez que o projeto desfrutou de pouca projeção e foi criado mediante uma lei que tinha o fim político de extinguir e substituir o Mobral, mas não vislumbrou na sua função social o combate sistemático ao analfabetismo do país. A precariedade nos trabalhos encontrados coaduna com a representatividade da iniciativa para a sociedade, naquele momento. Já o PMEA apresentou uma quantidade de pesquisas considerável, tendo em vista que foi um projeto de educação de adultos de iniciativa municipal, inspirado em uma administração cuja estrutura política era a participação, tendo, entretanto, se adequado, com o tempo, às demandas da cidade e, como veremos, ter estabelecido uma estreita relação com os jovens e adultos uberlandenses.

CAPÍTULO 2 – O MOBRL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO BRASIL

Neste capítulo nos dedicamos ao Mobral como marco cronológico inicial do estudo e as circunstâncias sociais, políticas e econômicas que permearam sua existência. O movimento mobilizou parte das forças produtivas do país no sentido de diminuir os altos índices de analfabetismo que jovens e adultos expunham, evidenciando uma verdadeira chaga na sociedade brasileira. Neste capítulo, buscamos contextualizar o sentimento político e social que imperava no país de 1970 a 1996, recorrendo, no desdobrar da construção narrativa, às lembranças que temos do período estudado, imbricadas com os conhecimentos e experiência de vida adquiridos posteriormente. Aqui, nos empenhamos em trazer um relato surgido na vivência de uma família de classe média baixa, no interior de Minas Gerais, com quatro filhos, pai e mãe, ostentando, ambos, um nível de instrução primária. Seu respeito pelas forças militares, de onde brotavam as autoridades políticas do país naqueles tempos, era tão grande que nos deixava, como herança, um medo, que estimulava em nossas mentes, emoções que, em muitos momentos, dividiam fronteiras com o pânico. Sob este aspecto, ainda guardamos algumas palavras que, sem uma definição léxica, espantavam meu sono apenas por seus timbres silábicos, sendo as mesmas recorrentes nos noticiários radiofônicos: “terroristas”, “comunistas” e “vietcongues”. Em 1970, na minha rua¹⁹, que hoje ocupa boa parte da região central da cidade, eu era o “Psicodélico²⁰” ou “O menino do radinho” – isso porque havia ganhado um rádio de bolso à pilha da marca Phillips e com o aparelho caminhava para todos os lados do bairro ouvindo músicas e programas radiofônicos, entre eles o *Projeto Minerva* e as propagandas do Mobral, propostas de educação implantadas no início dos anos setenta que fazem parte do nosso objeto de estudo a partir de agora.

Abordaremos também aqui a necessidade mundial de capacitação para as novas formas de produção resultantes da onda globalizante, que especialmente a partir da segunda metade do século XX, com o salto tecnológico, informacional e científico, ganhou mais relevância, refletindo em aspectos sociais e econômicos de grande vulto. As iniciativas educacionais se multiplicaram, elevou-se a preocupação com o adulto analfabeto e a necessidade de formação

¹⁹ Moramos na Rua Tenente Virmondes, na esquina com a Rua Eduardo de Oliveira, abaixo da Av. Rio Branco, região central de Uberlândia, de 1967 a 2005.

²⁰ Farmacologia: Produção intelectual elaborada a partir de efeitos alucinógenos. O vocábulo, entretanto, foi uma gíria largamente utilizada pelos integrantes do movimento musical da Jovem-Guarda para designar o que era avançado, à frente de seu tempo. Eu ganhei o apelido aos 6 anos, por ostentar uma vasta cabeleira, como os cantores e grupos musicais que surgiram a partir do Movimento Hippie nos anos 1960.

tecnicista se apresentou como uma possibilidade. O êxodo do campo para as cidades traçou um novo perfil para a população brasileira, que modificou sua forma de vida e de trabalho, com a busca por melhores empregos nas cidades para a melhoria das condições de sobrevivência.

Assim, a promoção social do egresso do meio rural dependia de uma melhor formação educacional e cultural para que ele pudesse, de forma crítica e racional, se utilizar dos meios, que as renovadas fontes de produção lhe proporcionavam, diante dos recentes processos de industrialização e urbanização. A mudança não era tão simples como parecia. A adaptação às novas sociabilidades era difícil sob vários aspectos, especialmente pelas conflitantes equações que cada meio impunha. Aos poucos o contingente populacional se expandiu e diversificou. As cidades, especialmente os grandes centros ganharam novos contornos em sua periferia, trazendo à tona questões sociais hodiernas, como a falta de estrutura habitacional, aumento da violência, precariedade nas oportunidades de trabalho e de escolas para a alfabetização. Surgia a figura do caipira, como o homem que abandonou o campo para transformar a vida junto ao progresso da cidade.

O “Caipira” é uma palavra usada no Brasil para se referir a pessoas que vivem no campo ou em áreas rurais, especialmente nas regiões interioranas dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Goiás. O termo também pode ser utilizado para descrever características culturais, linguísticas e comportamentais típicas dessas pessoas. A sociedade não tardou em apresentar o interessante personagem às manobras capitalistas, tendo em vista sua discrepante maneira de se vestir, falar e, de maneira geral, interpretar os fatos da vida urbana. Os artistas se debruçaram na exploração e popularização da discrepante figura: jornais traziam charges, que se caracterizam por desenhos humorísticos, com ou sem sua respectiva legenda; o cinema e teatro também tratavam o “matuto” como figura que atraía interesse, pelas diferentes experiências, trazidas de um meio distinto das urbanidades a que estavam acostumados; a música também se fartava na temática das comparações entre o meio rural e urbano, usufruindo uma tendência de chamar a atenção para as belezas, benefícios e dificuldades de um e de outro lado.

Neste contexto, há de se ressaltar o enriquecimento da cultura do país que se renovou sob esta nova amálgama populacional, inserindo o caipira retirante em seus modelos de manifestações, mormente pela curiosidade, inquietação e entretenimento que causavam. Nesse passo, ao mesmo tempo em que a sociedade brasileira se transformava, uma figura literária criada no início do século XX (1914), por Monteiro Lobato, para representar o atraso, o iletramento e os caipirismos do país, ressurgia quase cinquenta anos depois, alheia aos anacronismos, conquistando a simpatia e identificação com as camadas mais populares da

sociedade brasileira, com seu analfabetismo e inadaptabilidade para o trabalho: o Jeca Tatu. O personagem representava uma grande parcela carente da sociedade com seus problemas em comum, reclamando das autoridades administrativas da federação, estados e municípios uma resposta política que melhor os contemplasse.

É fato que os índices de analfabetismo no período correspondente ao lapso inicial de nossa pesquisa (1970) estavam em declínio, entretanto representavam ainda números bastante elevados, o que chamava a atenção de autoridades internacionais interessadas em combatê-los, especialmente em países subdesenvolvidos, devido aos vantajosos acordos que firmavam, auferindo ônus nas esferas administrativa, tecnológica e organizacional. O Mobral surgiu como resultado de um destes acordos em 1970 e aqui também empreenderemos um estudo deste projeto, abordando ainda o empenho das autoridades em divulgá-lo através dos jornais, revistas, panfletos, TV e cartazes. Sua estrutura administrativa, desde um órgão central até os mais longínquos recantos, as esferas do governo envolvidas, as políticas empreendidas, sua dinâmica, logística e formas de pleitear engajamento estão no rol de nossa linha descritiva. Discorreremos também sobre seus artífices e como funcionava o projeto em cidades de menor porte – o Mobral em Uberlândia é outro importante ponto deste capítulo.

Finalmente, abordaremos uma considerável contradição no plano de educação do Mobral, quando o referido “projeto”, instituído pelo governo federal em plena Ditadura Militar, adotou alguns processos de ensino pensados por Paulo Freire que, em 1961, havia se tornado Diretor de Extensões Culturais da Universidade do Recife. O eminente professor desenvolveu, a partir daí, o Método Paulo Freire, que se tornou referência no ensino de adultos ao oportunizar a alfabetização de 300 cortadores de cana em apenas 45 dias. O presidente João Goulart, entusiasmado com a iniciativa do pernambucano, implantou um plano de educação popular que, após iniciado, com o Golpe de 1964, foi imediatamente obstruído pelas forças militares que pediram a prisão de Freire, como traidor. Ele foi encarcerado por 70 dias e depois se exilou na Bolívia e no Chile, retornando ao Brasil somente em 1980.

2.1 Escolaridade e ampliação das oportunidades de trabalho

É importante lembrarmos que, no Brasil, os esforços em diminuir a precariedade na vida das populações pobres encontra maiores possibilidades nas políticas públicas que, além de conceder os financiamentos destinados às ações a serem implementadas, dividem com todos os entes das esferas pública e privada as responsabilidades, coordenando forças e organizando as tarefas dirigidas à satisfação do respectivo escopo. A alfabetização de jovens e adultos,

historicamente, em nosso país, não contou com empenho das autoridades administrativas, especialmente na federação e no Estado. Esta é uma problemática sentida por todos nós, tendo em vista o alijamento da população pobre do Brasil quanto às possibilidades do ensino institucionalizado e de suas garantias constitucionais. Assim, evocamos o fato de o analfabeto somente ter conseguido seu direito ao voto a partir das eleições de 1985, imediatamente após a queda da ditadura de 1964, quando o percentual de não alfabetizados era de pouco menos de 25% da nossa população total²¹. Convenhamos, o índice era considerável, uma vez que, com as oportunidades de escolarização diminuídas, as pessoas dedicavam-se ao trabalho, objetivando o sustento familiar e sua própria sobrevivência. Os analfabetos maiores de 15 anos eram a parte do povo que, a partir dos reflexos da Revolução Científica, teve de acelerar seus processos individuais na busca de adaptação a novas perspectivas econômicas, enfrentando inéditas formas de organização do trabalho e de produção.

A historiadora Viviane Forrester, em “O Horror econômico”, estabelece uma crítica ao “pensamento único” com bases fincadas apenas na economia, como diretriz inarredável de nossas vidas. Para a escritora, ressaltada nossa incapacidade de reconhecimento, os novos tempos camuflados sob a atmosfera globalizante deram ao trabalho a prescindibilidade para o crescimento econômico, o que contribuiu para o agravamento dos níveis de exclusão social tanto em países latinos quanto em países desenvolvidos. Enquanto uma minoria privilegiada tem direito à vida, o resto, para “merecer” viver, deve demonstrar àquelas nações sua utilidade social (Forrester, 1997, p. 13).

A necessidade da mão de obra e do trabalho urbano foram reforçados a partir das transformações físicas das grandes cidades iniciadas nos anos 1950, com reflexos nas esferas social, cultural, econômica e política. O país estabelecia mudanças estruturais em vários setores, com propostas de integração com o capitalismo global, industrialização e concentração de renda. A partir daí tivemos de enfrentar o inchaço das grandes cidades e passamos a depender mais das políticas públicas para a melhoria de vida da população que buscava as cidades e, em regra, se estabelecia nas periferias, aumentando os números da precariedade e da pobreza.

O modo de vida capitalista, entretanto trazia algumas contradições com a escolarização sob o ponto de vista dos pesquisadores. Os ideólogos da burguesia revolucionária projetavam uma escola universal, gratuita e obrigatória, portanto comum a todos os homens, contrariando os objetivos preconizados pelo clero e nobreza. Entretanto, a ideia da escola universalizante já apareceu de forma diferenciada entre os teóricos políticos clássicos, com a afirmação de sua

²¹ Ver Tabela 2 deste estudo.

dispensabilidade para os trabalhadores, uma vez que o tempo de aprendizado ocupava o tempo da produção; ou seja, acreditavam que o período das crianças na escola as eximia de contribuir no trabalho, afetando, assim, a mais-valia. Por outro lado, os estudiosos mais perspicazes, que captavam objetivamente os processos sociais, entendiam que a escola era parte de uma tendência modernizadora e veículo condutor para sociedades mais desenvolvidas (Saviani, 1994, p. 9).

A migração do campo para as cidades em nosso país aumentou o número de operários no percentual de 500% em 30 anos. Era a mecânica globalizante transformando países pobres e ricos, reproduzindo uma dinâmica desenvolvimentista proporcional aos investimentos produtivistas que alimentava ainda mais o capitalismo. Entretanto, nos países subdesenvolvidos, o inchaço das cidades decorrente da falta de planejamento adequado ao bem-estar social, levou ao aumento da criminalidade, desabastecimento de água e energia elétrica, falta de esgoto, ausência ou defasagem nos transportes públicos, carência de empregos e ineficiência nos projetos de educação.

As autoridades públicas brasileiras não podem se gabar, em nenhum momento da história, de terem implementado transformações nestes pilares do bem-estar social, a ponto de, sob algum aspecto terem alçado nosso país a patamares comparativos aceitáveis com o primeiro mundo. Lógico que somos pobres e subdesenvolvidos e que a dinâmica progressista dos países ricos é distinta daquelas nações que, pelas condições econômicas internas e esvaziamento do capital internacional, não suportam as mesmas linhas de produção e, por consequência, não oferecem as mesmas oportunidades de trabalho à sua população. Isso, entretanto, não quer dizer que não há formas de se investir politicamente em estruturas efetivamente sólidas para uma vida social minimamente decente.

As políticas públicas feitas para a população pobre do Brasil parecem estar sempre esbarrando em um teto, constantemente extrapolando os limites da tolerância administrativa. Em termos políticos, existem alguns planos de ação que exigem um maior tempo de implementação para que a “colheita” seja mais sustentável e duradoura, o que desestimula os políticos de maneira geral, figuras ansiosas pela próxima empreitada eletiva, em busca de ações imediatistas e de impacto popular.

A educação está entre os pilares mais trabalhosos e de difícil investimento sob o ponto de vista administrativo, uma vez que demanda tempo para a maturação de seus processos e, via de regra, não oferece imediato atrativo aos olhos do eleitor. Sob este aspecto, acompanhamos o pensamento de Hout (2012), que acredita no reconhecimento social a partir do investimento

em educação, entendendo ainda que dele podemos extrair mais retornos coletivos do que individuais. É certo que não se deve positivamente associar grau de escolaridade com escalada ou declínio socioeconômico. Pode-se, entretanto, afirmar que o maior tempo de estudos ou grau mais elevado de escolarização estão relacionados a um maior rendimento financeiro. Logo, estando a educação posicionada na esfera da produtividade, podemos aquilatar a sua importância, inclusive quando observamos a intensidade dos investimentos neste campo empreendidos pelos países desenvolvidos.

Em “Política Educacional no Brasil: Introdução Histórica” (Vieira; Freitas, 2007), as autoras descrevem a importância dada ao *fazer* educativo no decorrer dos tempos em nosso país, suas implicações populares e os interesses dos políticos em estabelecer diretrizes para esta prática social.

Iniciando sua narrativa pelo Descobrimento do Brasil, as pesquisadoras dividem seu interessante texto em fases distintas, culminando esta etapa pela chegada ao Brasil da Família Real e a Constituinte de 1823 relatando a precariedade da educação nas terras da coroa. Entramos no primeiro e segundo reinados até que, por volta de 1827, as autoridades Reais do Brasil, pela primeira vez, começam a compreender a importância da educação e o que pode ser detectado através da promulgação da primeira Lei Geral da Educação no Brasil. Enfim, um estudo minucioso e sistemático é desenvolvido pelas autoras até que, no último capítulo, elas relatam sobre o período ditatorial e o lento processo, imbricado por muitas lutas, no sentido de buscar a redemocratização com ideais de conquista dos direitos sociais básicos para o povo brasileiro. Citam os quatro presidentes que assumiram a República Federativa do Brasil de 1985 a 2000, revelando a ausência de clareza com os postulados desejados para a educação no governo de José Sarney, o que gerava discussões intermináveis a respeito do tema. A grande expectativa neste momento, revelam as autoras, era o capítulo relacionado à educação, da Constituição de 1988, que estava sendo preparada para regulamentar os princípios democráticos e os direitos fundamentais do cidadão no país.

Vieira e Freitas (2007) continuam seu relato asseverando que, realmente, a Constituição Federal de 1988 trouxe importantes conquistas para a Educação brasileira. Depois citam o início da gestão do presidente Fernando Collor de Mello e a instituição do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que objetivava o ensino universal e a erradicação do analfabetismo, mas que o mandatário fracassou junto com sua credibilidade, retirado do cargo após votação do Congresso Nacional em aprovação do processo de impeachment. Ao assumir o poder, Itamar Franco encontra a educação do país em declínio e, para tentar uma redefinição

neste sentido, o então presidente consagra dois importantes momentos políticos: o debate para a elaboração do plano decenal de Educação para Todos e a Conferência Nacional de Educação para Todos. Paralelamente, o governo buscava por instrumentos que sustentassem uma educação mais inclusiva, tendo alcançado, entretanto, como saldo final, apenas o mérito de promover a discussão em torno do assunto. Para as escritoras, o projeto de educação do país é finalizado e colocado em prática no governo Fernando Henrique Cardoso, que institui a educação como uma das cinco prioridades sociais. Com medidas legais pontuais e assertivas e a consequente promulgação da LDBEN 9.394/96, foram elencadas garantias extras ao Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF) e à manutenção do magistério (Vieira; Freitas, 2007).

Entendemos ser de grande importância a compreensão das relações políticas, sociais e econômicas que permeiam os processos educacionais do país para que saibamos o caminho que temos a percorrer. Apesar da Constituição de 1988 e de outras importantes conquistas políticas no campo, entendemos que muito ainda deve ser feito quanto aos jovens e adultos, uma vez que a história, como vimos, não nos auxiliou na atenuante de seus altos percentuais de analfabetismo. A propósito, assim se manifestam Schwarcz e Bloch:

(...) a história não seria mais entendida como uma “ciência do passado”, uma vez que, “passado não é objeto de ciência”. Ao contrário, era no jogo entre a importância do presente para a compreensão do passado e vice-versa que a partida era, de fato, jogada. Nessa formulação pretensamente simples estava exposto o “método regressivo” (...) Tal qual um “dom das fadas”, a história faria com que o passado retornasse, porém não de maneira intocada e “pura”. (...) a história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado: A própria noção segundo a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda. Seu objeto é “o homem”, ou melhor, “os homens”, e mais precisamente “homens no tempo” (Schwarcz; Bloch, 2001, p. 7-24).

Até a década de 1950, mais da metade da população brasileira, em 50,6% permanecia analfabeta, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007)²². A partir deste período, devido às várias iniciativas educacionais da federação, estados ou municípios e organizações nacionais e estrangeiras voltadas para o ensino, esta taxa, especialmente na população maior de 15 anos, foi caindo paulatinamente. Paralelamente ao declínio do índice de iletrados, iniciava-se um fluxo no sentido campo-cidade refletindo em múltiplas consequências socioeconômicas, fundamentalmente na área do trabalho, fonte mantenedora do bem-estar individual e coletivo. É através do emprego que se busca a oportunidade de comprar uma habitação, de ter acesso à saúde, desfrutar da segurança pública,

²² O IBGE é um instituto público da administração federal brasileira criado em 1934 pelo estatístico Mário Augusto Teixeira de Freitas. Tem o objetivo de retratar o Brasil com informações úteis ao conhecimento de sua realidade e ao pleno exercício da cidadania.

transportes, saneamento básico etc. Com a transformação dos meios de produção e a ressignificação da mão de obra, o inchaço populacional tomou conta dos núcleos urbanos e iniciou um grave desequilíbrio social ao país. Eram necessárias ações estruturais para garantir um mínimo de bem-estar à população brasileira das cidades. A migração ocorria de forma desproporcional aos investimentos realizados pelas autoridades públicas, o que só contribuía com o aumento do contingente de pessoas vivendo precariamente, formando uma camada pobre e excluída socialmente. A transformação dos cenários rural e urbano, acelerada por mudanças estimuladas pelo fenômeno globalizante, influenciava no comportamento da população, por um lado pela evasão e carência de trabalhadores e, por outro, pela quebra de expectativas na adaptação às novas formas de produção. A educação, que poderia auxiliar na qualificação, formação do espírito crítico e determinação por maior adaptabilidade, ao invés de figurar como elemento moderador das distorções sociais, naquele momento estava relegada a um segundo plano.

A educação acompanhou de perto a distribuição de renda no Brasil. Uma parcela ínfima da população controlou historicamente os recursos, e usufruiu convencionalmente dos benefícios da instrução. O título de bacharel em nosso país ganhou foro de nobreza. O “bacharel”, aquele que completou o curso superior, e o “coronel”, aquele que controla a política local do jogo de favores, constituíram-se nos dois pilares de prestígio, privilégio e mando social na Primeira República (1889-1930). A república dos bacharéis era também a república dos coronéis – muito distante da república dos cidadãos, como vêm demonstrando a tradição do pensamento social brasileiro (...) (Bomeny, 2001, p. 19).

Assim, podemos notar que a história da escolaridade e suas memórias no Brasil experimentou múltiplas possibilidades de educação, imbricadas em diversas temporalidades, não tendo, portanto, produzido uma trajetória lógica dotada de coerência fática. No Brasil, a educação, pilar de desenvolvimento socioeconômico, tem sido discutida, de várias formas, por consecutivos governos e população, em momentos e espaços distintos, desde a expansão europeia até os dias de hoje. Não estamos, entretanto, falando de uma linha regular de evolução. Aqui, nos referimos a uma problemática socialmente sentida e analisada sob diferentes aportes teóricos, possibilitando inúmeras leituras do processo histórico da educação e da escola no Brasil (Bastos, 2012, p. 16).

O Estado democrático de direito é amparado pela soberania das leis e pelo regime representativo. Nada como um regime jurídico definido contando com uma população ativa e consciente para bem representar o sistema de governo, já que o povo é importante elemento do Estado de direito. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 14, compartilha desta afirmação ao mencionar o referendo, o plebiscito e a iniciativa do povo como alternativas do processo

democrático representativo, caracterizando, ainda, a participação social como importante mobilizador ao “aperfeiçoamento” da soberania popular.

Contudo ao se pôr o caráter histórico de nossas sociedades e da própria evolução da existência humana, vê-se, na sociedade de classes, inauguradora da sociedade moderna, o conflito de interesses e valores estabelecido entre as diversas classes sociais que a compõem. Daí que o peso de determinados valores não é uma ponderação neutra e aritmética. Ela depende das forças sociais em conflito. Nem sempre a solução do conflito é consensual. Por vezes, o conflito resulta apenas em um acordo como forma de enfrentar as contradições de base (Bastos, 2012, p. 18).

A educação tem atuado frequentemente na sociedade moderna como um antídoto à manutenção das paixões, representando a natureza racional própria do homem. Ela simboliza o seguimento natural de uma vida social pactuada, que incentiva o desenvolvimento crítico do aluno, o que possibilita sua inserção no mundo objetivo das coisas. O raciocínio é o sinal distintivo da ação consciente somada ao autoconhecimento, completado a partir do concomitante reconhecimento do outro. Aí está posta a alteridade, que deveria se estabelecer mais como prática do que como conceito, representando a compreensão dos sofrimentos, angústias e interesses da outra pessoa, na busca por uma coexistência socialmente mais harmoniosa. A educação será o canal desta convivência plena, incentivada pelo diálogo estabelecido com “o igual” e pela relação emancipatória entre as coisas. Logo, o objetivo da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa humana (Bastos, 2012).

Saviani (2008) define as políticas educacionais como: as medidas que os governantes tomam para indicar os rumos que pretendem imprimir àquele setor. Sob este aspecto e seguindo uma dinâmica própria em obediência à sua didática, ele distingue três momentos da educação no Brasil. O primeiro, guiado pelas ideias do iluminismo republicano, ocorreu de 1890 a 1931, fase em que coube aos Estados a regulação do ensino primário e à União, em um movimento pendular, a organização dos ensinos secundário e superior – nesta fase, a organização das escolas primárias na forma de grupos escolares ficou a cargo dos estados e redefiniu o trabalho escolar com mais eficiência. Entretanto, a dinâmica estatal compunha classes com alunos do mesmo nível de aprendizagem, o que fazia dos educandários redutos apropriados para a seleção e formação das elites. A questão das camadas populares ainda não se colocava.

O segundo momento vai até 1961, com a União, buscando o ideal pedagógico conservador, assumiu o protagonismo de todo o ensino no Brasil. Após a Revolução de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, o titular deste Ministério baixaria vários decretos na denominada Reforma Francisco Campos que, embora não

encampasse o ensino primário, iniciava a regulamentação em âmbito nacional da educação no país.

Finalmente, temos o terceiro momento destacado pelo autor, de 1961 a 2001, caracterizado pela hegemonia das ideias novas, reorientação educacional após abril de 1964 e as tentativas de unificação da regulação do ensino, tendo como escopo uma concepção pedagógica produtivista (Bastos, 2012, p. 29).

O primeiro momento destacado por Saviani, iniciando em 1890, refere-se ao período pós-abolição, quando a população brasileira experimentou uma mobilidade dos homens livres e um franco crescimento no processo de miscigenação, impondo dimensões diversas na interpretação dos elementos constitutivos da privacidade destes grupos e dos parâmetros que determinavam sua vida cotidiana. Após a abolição da escravatura, o apelo aos imigrantes se constituía em uma saída imaginada pelo governo e elites, detentores das decisões políticas e da moeda circulante, para substituir o trabalho pesado e, ao mesmo tempo, a partir da miscigenação, realizar uma “limpeza” dos brasileiros marcados pela cor e pela miséria social (Bomeny, 2001).

Depois, com a Proclamação da República (1889), as grandes cidades surgiram como novas possibilidades de dignidade e do esquecimento das dificuldades encontradas no campo. Para os ex-escravos, elas representavam também uma oportunidade para o esquecimento de tempos difíceis e da vida recém-abandonada. Trabalhadores de portos e da lavoura, habitantes de vilas, de pequenas comunidades, forros e brancos pobres buscavam as cidades mais promissoras sob o ponto de vista da oferta de oportunidades. “Movimentar-se-iam, todos eles, pelas ruas alvoroçadas em busca de empregos e de tetos baratos para abrigar-se num deslocamento contínuo que fundia vivências, experiências, tensões – e espaços” (Sevcenko, 2002, p. 132).

Na economia urbana da passagem do século, a expansão das cidades gerou sem dúvida uma ampliação nas oportunidades de trabalho, mas esta se deu mais no setor de serviços e nos espaços da economia informal, das vendas ambulantes nas ruas aos pequenos negócios de fundo de quintal, do que nos diversos ramos da indústria. Os estudiosos apontam para uma industrialização ainda dispersa, aferrada à produção de gêneros de consumo – indústrias têxteis, aniagens e tecidos de algodão e de lã, bebidas e objetos de uso –, incapaz de absorver o número crescente de trabalhadores que chegavam em proporção superior à das necessidades ou demandas das novas indústrias (Sevcenko, 2002, p. 112).

No terceiro e derradeiro momento que Demerval Saviani destaca como sendo de 1961 a 2001, ele evidencia a concepção produtivista em relação às políticas de ensino no Brasil, dada a tendência capitalista abraçada por grande parte dos países ricos naquele período, o que sugeria

a necessidade de maior investimento na capacitação para o trabalho (indivíduo) em prol de maiores estágios de desenvolvimento (coletividade). A particularidade é que, com o Golpe de 1964, a soberania política dos militares restou por longo tempo garantida especialmente diante das classes populares, mediante diversas práticas alienatórias de convencimento, que apontavam como modelos a serem seguidos os países desenvolvidos, onde as forças produtivas estavam mais em evidência. Assim, após um período inicial de perseguição por parte da *Ditadura de 1964*, a EJA no Brasil passou a ter, a partir de um esforço mundial ditado pelas grandes potências, uma perspectiva de maior valorização, devido à sua contribuição para os sistemas de produção.

Por isso, estabelecemos para este estudo o marco cronológico de 1970 a 1996, levando em consideração, como ponto inicial, o Mobral que, embora instituído por lei em 1967²³, somente iniciou seu processo de ensino, efetivamente, no ano de 1970. O Mobral foi um dos maiores projetos educacionais do Brasil e visava a alfabetização de adultos em massa, tendo para isso mobilizado grande parte dos veículos de imprensa nacionais. Utilizou-se de uma considerável estrutura social e política, com imponente financiamento público federal para divulgar a necessidade que o país tinha de combater aquele índice exagerado de pessoas iletradas. As propagandas se repetiam, incansável e apelativamente, nas rádios, TVs e jornais com objetivo de arrebatar alunos e professores, nos lugares mais distantes do país. O analfabetismo continuava a ser difundido, de forma oficial, como uma *chaga social*, fator que impedia o desenvolvimento do país (Souza; Fischer, 2012).

O lapso final na cronologia de nossa pesquisa é 1996, ano em que é promulgada a LDBEN – Lei nº 9.394/96 –, que determinou novas diretrizes políticas para a educação em nosso país, após um longo período de ostracismo das ações de ensino e desamparo, neste campo, aos jovens e adultos. A LDBEN de 1996 reconheceu a EJA como concepção de ensino, dando uma nova perspectiva àqueles que se empenharam pela educação no Brasil, acreditando no seu potencial transformador.

Historicamente, o ensino de jovens e adultos em nosso país pode contar com reduzidas iniciativas, porém causadoras de enorme alarde, especialmente nos veículos de imprensa que tinham um maior poder de penetração nas classes populares. O Brasil, quanto a este modelo de educação, desde as políticas implementadas no Império, investiu fortemente nos processos de massificação e não na qualidade do conteúdo ministrado. Sobre este tema, Esteve (1991) alertava sobre a quantidade existente de pesquisas, brasileiras e estrangeiras. Ao mesmo tempo

²³ O Mobral foi criado através da Lei nº 5.379/67 em 12 de dezembro de 1967.

em que as classes populares, representadas pelas associações, entidades sindicais, grupos de cultura, estudantes e igreja incorporavam a escola pública nos anos 1970, a sociedade, como um todo, experimentava um acelerado declínio na qualidade de nossos processos de ensino/aprendizado. Alguns pontos importantes deveriam ser debatidos nas esferas políticas para que houvesse uma efetiva tomada de rumos mais decisivos – assim, eram baixos os salários dos professores, inadequada sua qualificação para o ensino das classes populares e precárias as instalações utilizadas para as aulas. Ora, a história da educação em nosso país conhece há muito tempo estes problemas e, mesmo entendendo que poderia através do ensino, alcançar novos patamares de desenvolvimento pela qualificação do trabalhador, não conseguiu solucioná-los e encaminhar sua perfeita implementação.

Com a orientação e apoio dos organismos internacionais sobre a importância do ensino técnico e profissionalizante nos países subdesenvolvidos, o governo militar planejou, em uma primeira etapa, extinguir analfabetismo no Brasil; e em uma segunda, implantar os respectivos cursos de qualificação para o trabalho que estavam no centro das aspirações práticas dos países ricos, no sentido de fortalecer as relações de trabalho e, por consequência, o capitalismo. Os militares iniciaram seu audacioso projeto de alfabetização nacional pelas Cruzadas ABC que, tendo se instaurado a partir do Recife-PE, rapidamente se espalhou pelos demais estados do Nordeste e Guanabara. Defendia-se como objetivo ideológico a manutenção da ordem social com a atuação pela distribuição de itens básicos de subsistência, formação de professores e alfabetização. As dificuldades na liberação de recursos para o incremento das Cruzadas extinguíram-nas no início de 1970 e o Mobral surgiu como o grande plano de salvação da educação nacional para jovens e adultos, com amplo apoio de políticos, da sociedade em geral e também dos veículos de imprensa (Fernandes, 2002, p. 35).

Entretanto, sua estratégia de causar impacto na população com uma fórmula direta de comunicar o analfabetismo e suas consequências (principalmente sociais), ao mesmo tempo em que envergonhava os potenciais alunos, dava margens a discriminações e julgamentos levianos por parte de certas coletividades. Ficaram marcadas em nossa memória as propagandas radiofônicas, impressas e televisivas implementadas de forma oficial a respeito do Mobral, destituídas da menor psicologia ou sentimento de empatia, constrangedoras e apelativas. Quantos deles não teriam abandonado a escola para prestar auxílio na mão de obra familiar? Quantos não tomaram aquela decisão (do abandono escolar) pela pura necessidade de sobrevivência? E quantos não enfrentavam a problemática levantada pela sociedade, pela falta de oportunidades (como distância do local de moradia dos educandários)? Contraditoriamente,

até nas classes populares, reduto de grande parte destes analfabetos, havia a replicação das chacotas a que eram submetidos, sob gritos e risos a partir de piadas e apelidos jocosos.

O Mobral foi extinto em 1985, com o início do processo de Abertura Política, no governo do presidente José Sarney. Durante toda a sua existência, para uma parte da população foi motivo de zombaria, adjetivo indicador de ignorância, inferiorizando seus alunos que, em regra, só queriam a chance de melhorar de vida em uma sociedade pobre, de um país subdesenvolvido e submetido a políticas perversas.

Figura 1 - Panfleto do projeto Mobral largamente distribuído nos anos 1970

Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos.

O Mobral é uma fundação criada com um objetivo fantástico: alfabetizar pelo menos 7 milhões de brasileiros até 1973. E deixar o País sem um analfabeto em 9 anos. Mas o Mobral não fará coisa alguma, se você não fizer a sua parte. Vamos, se você gosta deste País, preencha este cupom, e envie-o à Comissão Mobral de sua cidade, ou à sede do Mobral Central, à Rua da Imprensa, 16, Ministério da Educação, Rio de Janeiro, GB.

☐ Sou prefeito e quero organizar uma Comissão Mobral em minha cidade.

☐ Sou dirigente de empresa e quero criar um grupo de alfabetização para meus empregados.

☐ Sou dirigente de empresa e posso ceder salas para um curso de alfabetização.

☐ Sou dirigente de uma organização (sindicato, clube, associação) e quero organizar um grupo de alfabetização.

☐ Sou um líder religioso e quero criar um grupo de alfabetização para meus fiéis.

☐ Sou estudante e quero organizar um grupo de alfabetização em minha escola.

☐ Sou estudante e quero trabalhar para o Mobral.

☐ Sou dona de casa e quero alfabetizar minha empregada.

☐ Sou uma pessoa que quer ajudar outras pessoas, mas não sei como.

Nome: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____

 **MOBRAL**
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

 **20 ANOS**
Iniciativa das revistas Abril de apoio ao Mobral

Fonte: Arquivo pessoal Maria Aparecida Silva Oliveira.

O Mobral também era motivo de escárnio na Escola Estadual Cristóvão Colombo, onde tivemos oportunidade de cursar o ensino fundamental, de 1971 a 1974. Ela ficava na Av. Rio Branco, esquina com a rua Coronel Antônio Alves, região central de Uberlândia. Era um educandário com características bem interioranas, uma vez que, ali, praticamente eram matriculados alunos e alunas que moravam naquela região medial, entre os bairros Cazeca, Lídice e Saraiva, que ficava do outro lado do córrego São Pedro (hoje, Av. Rondon Pacheco). Uberlândia não tinha uma rede de transportes públicos e as escolas urbanas deveriam estar bem próximas aos moradores para que estes pudessem matricular seus filhos. Éramos crianças e, por este e aquele gracejo, recebíamos algumas punições físicas dentro do ambiente escolar – ajoelhávamos em grãos de milho colocados propositalmente em um canto da sala de aula ou, diante de uma resposta oral incorreta, tínhamos de posicionar sobre nossas cabeças “orelhas de burro” moldadas em papelão, que descansavam ameaçadoramente, presas por um fio elástico sobre a mesa da professora. Eram comuns os impropérios verbais: “burros”, “asnos”, “antas” e outros animais que sugerem a total incapacidade de pensar.

Depois, tornou-se “moda”, chamar aqueles que não respondiam corretamente a um questionamento ou que traziam notas baixas nas avaliações pela alcunha de “Mobral”, “Pateta” e “Jeca”. E eu, que ouvia o Mobral com minha avó em seu radinho aos domingos²⁴ e admirava o Jeca Tatú (1914), personagem engraçado *de um livro*, sendo também, com sua figura caricata, ilustração comum em cartazes publicitários afixados nos postos de saúde pública, de repente descobro-o representando aquilo que é burro e preguiçoso, personificando um povo sem estudo e sem esperança.

Na verdade, nossa infância no final dos anos 1960 e início dos 1970, nos traz à lembrança o riso fácil que o Jeca Tatu arrancava, principalmente das pessoas mais simples, a partir de experiências vividas com o personagem que, representando uma peculiar figura campesina, retratava o modo de vida e os valores tradicionais da sociedade brasileira. O Jeca, caracterizado como um homem humilde, analfabeto e ingênuo, tinha sua história imbricada com temas universais, o que possibilitou sua adaptação para diversas mídias, com destaque, a partir dos anos 1950, para o cinema, que ampliou sua popularidade através das interpretações de Amácio Mazzaropi.

O Jeca Tatu não apenas era uma figura do folclore, mas também foi usado por Lobato para fazer críticas sociais e políticas. Foi criado, é verdade, como figura estereotipada que

²⁴ O Domingo Mobral foi um programa de rádio ligado ao projeto de alfabetização, que trazia conteúdos ligados à música, geografia e artes em geral, satisfazendo curiosidades do ouvinte e respondendo cartas, geralmente escritas por alunos do projeto.

trabalhava no campo sob um estigma de desleixado e preguiçoso. Entretanto, por meio do personagem, o autor abordou questões como a pobreza, a falta de infraestrutura no campo, educação de adultos e outras desigualdades sociais. As grandes campanhas sanitárias do Brasil também utilizaram o matuto como símbolo, a exemplo do que ocorreu no combate à ancilostomose, ainda em 1918. Talvez pela identificação com os inúmeros problemas sociais, no apego ao regionalismo, linguagem peculiar e atemporalidade das problemáticas vividas, o povo se via representado no Jeca e, através de tantas histórias, tinha a possibilidade de repensar sua própria sociabilidade. Afinal, o personagem, mateiro e carente, como parte significativa da sociedade desamparada pelos poderes constituídos, era também um iletrado às voltas com os problemas cotidianos da massa populacional.

2.2 Educação no Brasil, Jeca Tatu e democracia

A Proclamação da República (1889) pôs fim ao Segundo Reinado e iniciou a implantação do novo regime no país. Desde a Guerra do Paraguai (1864-1870), com a vitória da Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai), os militares se consolidaram como uma elite respeitada e passaram a reivindicar maior participação nas decisões administrativas do país, fosse no governo central ou nas províncias. Um dos principais redutos de discussões das causas republicanas passou a ser o Centro Militar do Rio de Janeiro.

Dom Pedro II (1825-1891), naquele momento, se afastara do Brasil para tratamento de saúde, o que evidenciava uma incômoda ausência para as forças políticas e a população em geral. Os Republicanos, seguidores da corrente positivista de Auguste Comte (1798-1857), pensamento que dominava o continente europeu, destacavam-se como uma elite brasileira, empenhada na queda da Coroa para perseguir o desenvolvimento em todas as áreas possíveis, indistintamente. A falta de vigor do segundo Imperador começou a influenciar diretamente na seara política do país, embora estudiosos apontem que o povo não era, em sua maioria, favorável à dissolução do regime monárquico. Havia uma espécie de conformismo imbricado com acomodação ideológica, principalmente pelo fato de jamais terem experimentado um sistema de governo diferente daquele em que haviam se sustentado ao longo da vida. Havia sim, um grupo oposicionista articulado, formado por políticos, artistas, intelectuais e pessoas do povo, aspirando uma maior participação na dinâmica administrativa do país e que para alcançar seus objetivos se utilizavam de vários mecanismos, inclusive dos trabalhos da imprensa, na divulgação de seus ideais de soberania e independência. Entretanto, a Proclamação da República, segundo Costa (1999), não seguiu uma sequência de crises que enfraqueceram o

Império, mas ocorreu devido às transformações sociais e econômicas que foram extenuando a monarquia; é de se considerar a abolição da escravidão, a religião (dentro da própria igreja havia um certo desapego quanto ao clero) e a solidificação da elite militar. Proclamada a República, as consequências imediatas foram: o extermínio do Poder Moderador e a consequente queda do Segundo Reinado; a cisão entre estado e igreja, com a garantia individual da liberdade religiosa; a extinção das províncias com a criação dos estados como unidades federativas; e a chegada dos Militares ao poder que, exerceram uma rápida hegemonia (Costa, 1999, p. 45).

O período que se seguiu à Proclamação da República Federativa do Brasil foi conturbado e de muitas comoções internas de relevância. Ocorreram enfrentamentos armados contra o governo federal e os estaduais. Logo de início e dando vazão aos seus ideais positivistas, os republicanos instituíram a Carta Magna de 1891, com escopo de regulação de suas políticas públicas que, a partir do novo sistema, objetivavam a promoção do cidadão brasileiro com mais equilíbrio e garantia dos direitos individuais e coletivos. Haveriam de melhor administrar a coisa pública e satisfazer certas necessidades estruturais, tornando a vida do povo mais harmônica. A transição de sistema, entretanto, de maneira geral, não afetou a vida dos milhões de brasileiros miseráveis e incultos, mantendo no status quo os mesmos impasses administrativos enfrentados anteriormente pela coroa.

Olhando para o objeto de nosso estudo, até o início do século XX, sob os pontos de vista qualitativo e quantitativo, a educação no Brasil era bastante precária, sendo as iniciativas de alfabetização de jovens e adultos quase inexistentes. Desde a ação do Marquês de Pombal contra os movimentos de cristianização e dominação dos povos nativos brasileiros, este segmento da educação havia sido extinto. Não devemos também, nomear como *educação popular* as práticas jesuíticas do século XVI, desenvolvidas aqui no Brasil em nome da Coroa Portuguesa. O que se fez, em nome do ensino, neste particular, foi a tentativa de desconstrução da cultura e sociabilidades de nossos povos indígenas, impondo-lhes um padrão atípico que relativizava sua franca aculturação.

Até a Primeira Guerra Mundial, em nosso país, todos os debates que envolviam a temática da educação popular ocorriam no parlamento (nas discussões de melhoramentos do Município Neutro) e os palestrantes eram aqueles detentores de cargos públicos interessados na causa. Ainda não existiam os profissionais ou técnicos da educação e, portanto, não se utilizavam de uma reivindicação coletiva, que representasse, por exemplo, uma considerável parcela da sociedade. Havia, outrossim, agora e desde os tempos do Império, opiniões isoladas,

de alguns estudiosos da causa, como a de Paulino de Souza que, no fim dos anos 1860, defendeu a concepção de “ensinar o mais possível ao maior número possível de pessoas”(Sousa, 1870). De grande relevância, entretanto, neste período, foi o parecer-projeto registrado por Rui Barbosa, em 1882, estabelecendo a primeira análise sobre educação popular em nosso país e que alcançou o que chamamos de realismo em educação (Paiva, 2003, p. 64).

Em suma, ao longo da história do Brasil, a Monarquia pouco se preocupou com a educação popular, tendo ocorrido o mesmo com a República, especialmente nos primeiros 25 anos de sua proclamação. Entretanto, em relação ao Brasil Império, é de se registrar um relevante fato, vivido a partir de 1870, quando nosso país viveu um período desenvolvimentista, com positivo impacto econômico na população, ao mesmo tempo em que as ideias liberais eram socialmente disseminadas, momento em que germinaram manifestações em favor da educação popular de forma bastante vigorosa. Entretanto, tais discursos somente alcançariam a robustez indispensável aos acontecimentos que desnorteiam as estruturas sociais a partir de 1915, com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Observemos, a título de exemplo, o modesto peso dado pelos legisladores republicanos à educação do país, quando da elaboração da primeira Constituição Federal após a queda da Monarquia, no ano de 1891 – registre-se que a educação recebeu da Carta Régia Republicana duas referências –; vejamos:

Art. 70. São eleitores os cidadãos maiores de 21 annos, que se alistarem na fórma da lei.

§ 1º Não podem alistar-se eleitores para as eleições federaes, ou para as dos Estados:

1º Os mendigos

2º Os analphabetos (...) (Brasil, 1891, s/p).

Em outra alusão, logo em seguida, a Carta Maior da República faz uma última referência, desta vez de forma direta ao nosso objeto de estudos:

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade nos termos seguintes (...)

§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos publicos (Brasil, 1891, s/p).

Convenhamos, são citações modestas, principalmente levando-se em conta as expectativas que as elites cultural, política e econômica haviam acabado de empenhar, juntamente com a população, em uma exaustiva e complexa transição quanto ao sistema de governo. A Constituição destacava, ainda, os interesses regionais, de cunho federativo: a educação secundária estava a cargo dos estados e a fundamental mais o ensino superior ficavam sob competência do governo federal. Entretanto, ainda assim, com tão poucas diretrizes

traçadas para a educação na Lei Maior do país, talvez movidos pelas expectativas da república, havia aqueles que acreditavam em uma nova ordem educacional, naquele momento, para o povo brasileiro. Porém, devemos ressaltar o retrocesso que a Constituição Federal de 1891 representou, até mesmo em relação à substituída e aprovada na Monarquia (1824), da qual transcrevemos um trecho expresso em seu Título IV – Da Família, Da Educação e Da Cultura, que dispunha sobre o ensino no Brasil da seguinte maneira: “Art. 176 – A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola” (Brasil, 1824, s/p).

A análise hermenêutica da abordagem para a educação de ambas as Constituições nos leva à surpreendente conclusão de que a Carta Magna de 1891 “rebaixou” a educação brasileira, retirando o livre acesso e a garantia de que o ensino seria público e gratuito, como assegurava a lei monárquica aprovada 67 anos antes, em 1824. Entretanto, a partir da Proclamação, um movimento oriundo da própria dialética social começou a despertar certas comunidades para a causa da educação no país. Assim ocorreu a partir do empobrecimento, especialmente dos estados do Norte e Nordeste, com a derrocada das culturas de engenho e mineradoras e o fortalecimento das lavouras de café, que se estabeleceram notadamente em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Paraná. Com isso, ocorreram intensos movimentos migratórios e imigratórios com destino aos estados produtores em busca de trabalho e melhores condições de vida. Esta mobilidade da população, somada ao recente passado de escravidão e imigração europeia, reproduziram fenômenos que as sociabilidades de um povo em formação se apropriam e, via de regra, as incluem na dialética dos costumes hodiernos.

A partir deste cruzamento de diferentes vivências elevaram-se hábitos, culturas, manias e personagens (figuras) populares, dando um novo perfil ao folclore do país. Neste compasso, é importante lembrar um dos cuidados essenciais dos europeus, que se instalaram em grupos menores nas lavouras do sul do país, que se preocupavam com a instrução de seus filhos e, diante de nossa precariedade neste campo, instituíram seus próprios sistemas de ensino. Ora, eles conheciam em sua terra natal uma instrução básica universal e sabiam de sua importância na vida das pessoas. E mesmo em São Paulo, onde boa parte da mão de obra era formada pelos trabalhadores assalariados, sua presença em grande número nas lavouras atuava como pressão para que as autoridades se empenhassem no desenvolvimento da instrução popular.

Com os reflexos da Primeira Guerra atingindo parte significativa das nações mundiais e também o Brasil, novos argumentos se apresentaram em relação aos debates que envolviam a escolarização. O conflito bélico expôs diversos grupos financeiros, relacionando sua ruína

com o desequilíbrio decorrente dos estágios educacionais ocupados pelos respectivos países. Os reveses da guerra foram atribuídos à falta de disseminação do ensino e este fato, em muitos países, desaguou em campanhas de combate ao analfabetismo.

O final dos confrontos coincidiu com uma série de iniciativas, em várias partes do mundo, especialmente no campo da arte e da cultura, que demonstraram preocupação com o ensino e a alfabetização. Aqui no Brasil, neste momento, acontecia o lançamento do livro *Urupês* (1918), uma coletânea de crônicas de Monteiro Lobato (1882-1948), que inaugurou em nosso país, após a fase do romantismo, outra etapa, a do regionalismo crítico. No livro “A Barca de Gleyre”²⁵ (1944), que reúne cartas que Lobato enviava ao amigo, também escritor e tradutor, José Godofredo de Moura Rangel (1884-1951), há entre as missivas uma, de 1923, na qual o literato paulista, anunciava, cheio de entusiasmo, a expressiva venda de 109.500 exemplares da obra “*Urupês*”. A marca era bastante expressiva, uma vez que, 3 anos antes (1920), o IBGE apresentava, como dado estatístico (Tabela 2), índice de analfabetismo de 65% em nosso país.

“*Urupês*”, reunindo contos e crônicas, é uma publicação de muita importância na trajetória literária de Lobato, trazendo em determinado texto um personagem oriundo do campo, acaipirado e com modos de vida similares ao de grande parte da população brasileira naquele momento. Com esta figura, o escritor fazia alusão ao caboclo, nomeando-o de “fazedor de desertos” e trazia, ao mesmo tempo, uma visão preguiçosa e acomodada do personagem, o que contrariava a visão romântica manifestada sobre o tipo brasileiro pelos modernistas. “*Urupês*” é uma manifestação literária caipira, uma vez que foi escrita na fazenda de Lobato em Taubaté, contando as histórias da roça no interior de São Paulo, Vale do Paraíba e carrega o protagonismo de Jeca Tatu, uma metáfora do *mateiro* em busca de perspectiva em nosso país.

O Jeca é a personalização do trabalhador pobre e abandonado pelos poderes públicos, sujeito às doenças, carente de escola e alimentação adequada e marginalizado socialmente. Caracterizava-se por barba rala, andar descalço, aparência envelhecida, ar abobalhado, roupas esfarrapadas e um jeito lerdo, preguiçoso e desanimado, de realizar a mínima tarefa que fosse tendo, entretanto, querelas de respostas a tudo o que ameaçasse seu cenário de conforto. A figura literária descrita é de um morador da roça como a maioria dos brasileiros daquele tempo.

²⁵ Excelente momento para se compreender aspectos da vida e opiniões determinadas do escritor Monteiro Lobato. A obra consiste na reunião de cartas que o paulista escrevia ao amigo Godofredo Rangel, mineiro e também escritor, desde 1903 até 1943. O livro, publicado pela Companhia Editora Nacional em 1944, aborda assuntos variados mas tem como enredo principal a arte e a literatura. O título da publicação é inspirado na primeira carta enviada por Lobato em 1903, quando o escritor se refere às suas vivências assemelhando-se com a aparência do quadro “*As ilusões perdidas*” do pintor Charles Gleyre. A figura mostra um barco no cais com um velhinho na sua dianteira empunhando uma lira.

Que personagem foi este que encarnando a figura do caipira teve tanta consideração a partir das classes mais populares? Por que a entrada desta personalidade, das páginas de uma ficção, neste estudo científico sobre educação de adultos? Talvez a própria retórica destes questionamentos responda sobre a representação do Jeca nas camadas mais populares, como expressão daquela grande parcela alijada de direitos e garantias fundamentais.

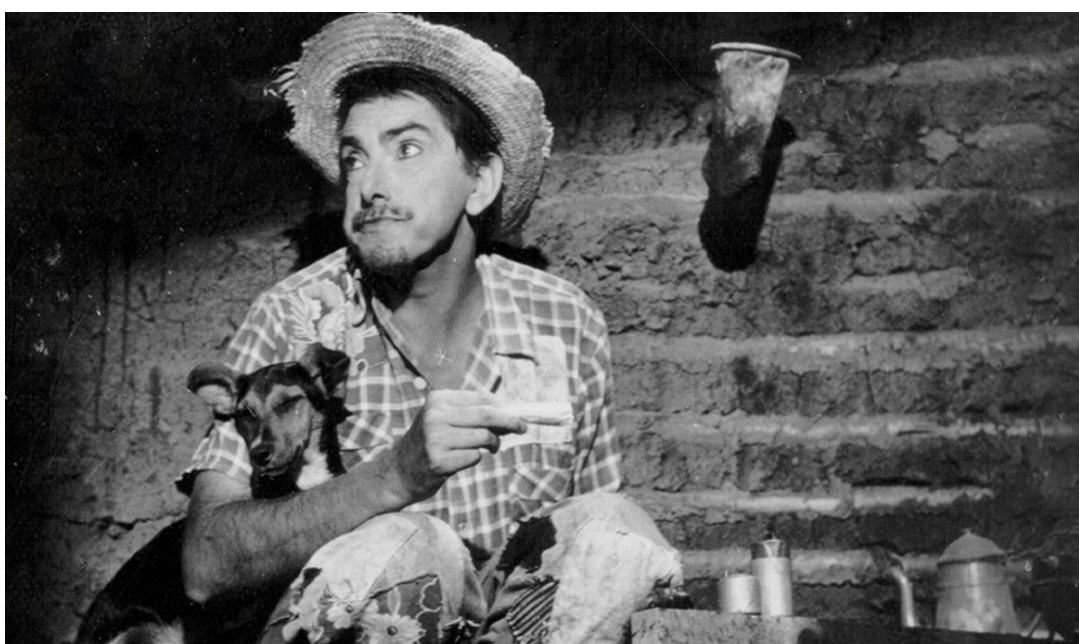
Tivemos oportunidade de relatar, de passagem, a importância do estado de São Paulo naquele momento de expansão da cultura do café com lavouras a perder de vista, gerando empregos a um sem-número de pessoas e dividendos ao país, tornando-se grande força produtiva. Os matutos, carpinas ou caboclos que emprestavam sua mão de obra nos campos paulistas eram chamados caipiras e Urupês, daí o nome da obra literária que apresentou o Jeca Tatu ao Brasil. “Urupê” no léxico, representa um tipo de cogumelo parasita que consome a madeira. E aí, encontra-se uma curiosidade sobre o fundamento da criação de Monteiro Lobato: alguns autores citam-na decorrente de sua própria condição social: natural de Taubaté e fazendeiro, cansado de fracassar em soluções para implementar projetos de plantio em terras esgotadas da Fazenda do Buquira, na Serra da Mantiqueira, herdadas do avô, durante o ano de 1914, Lobato jogou a culpa dos sucessivos insucessos no homem da roça, no caboclo *preguiçoso e indolente*. Escrevia por esta época para o jornal “O Estado de São Paulo” e não poupou em seu artigo os pobres trabalhadores, de sua irritação: era uma seca terrível que assolava a região e segundo o escritor fazendeiro, a caboclada como pretexto à sua fama de preguiçosos, ao invés de preparar o terreno para o plantio por vias ordinárias, mediante a limpeza com os adequados petrechos agrícolas, ateava fogo no campo, causando incêndios irrefreáveis que, além dos danos ambientais e climáticos, adicionavam prejuízos extras aos donos das propriedades. Lobato, indignado, descobriu que não podia punir os incendiários, “pois eleitor da roça, naqueles tempos, em paga da fidelidade partidária, gozava do direito de queimar o mato próprio e o alheio”. Escreveu então uma carta de protesto ao jornal em que trabalhava; publicaram-na sob o título “A Velha Praga”: “Este funesto parasita da terra é o caboclo, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização” (Lobato, 2021, p. 161).

Depois de algum tempo, analisando a problemática social pela qual o país passava, Lobato deparou-se com as pesquisas dos médicos sanitaristas Belizário Pena e Arthur Neiva, cujas conclusões negavam o determinismo da genética do caipira, classificando-o como fruto do subdesenvolvimento, da fome e da miséria (Lobato, 2010). Entretanto, apesar do argumento,

existem autores que atribuem a criação do Jeca Tatu somente à citada desilusão de Lobato com o caboclo, por pura incompreensão de sua forma ociosa de ser.

Enfim, para que sigamos na exploração dialética de nosso objeto de estudo, entendemos que a concepção do Jeca, independente da verve criativa que moveu Monteiro Lobato, representou com humor a maioria do povo desvalido, sem escola e abandonado pelas políticas públicas que habitava o meio rural deste país. Abaixo a figura de Amácio Mazzaropi que apresentou no cinema o papel de Jeca Tatú.

Figura 2 - Foto do artista Mazzaropi



Fonte: Cultura 930 (2022).

O Jeca Tatu ficou ainda mais popular a partir do final dos anos 1950 quando, pelas produções do ator Amácio Mazzaropi (1912-1981), ressurgiu com uma veia bem-humorada, ganhando uma versão cinematográfica. O ator e produtor havia alcançado o sucesso com seus filmes a partir de 1952, sempre interpretando tipos caipiras que transformavam situações cotidianas em esquetes de humor. Em 1959 encarnou o personagem de Lobato no filme “Jeca Tatu”: a esta altura, a criação literária era conhecida como Jeca Tatuzinho e devido à popularidade alcançada no decorrer de anos anteriores, tinha seus direitos autorais pertencentes à Empresa de Medicamentos Fontoura S/A, que se utilizava do personagem em campanhas publicitárias, para divulgação do Biotônico Fontoura, um suplemento comercializado para estimular o apetite.

O sucesso da produção cinematográfica marcou a carreira de Mazzaropi e fez com que o ator, ao longo de sua trajetória, repetisse as aventuras do Jeca Tatu por mais oito vezes. Apesar dos tipos (sempre caipiras) encarnados pelo artista nas telas do cinema ostentarem outros nomes, ele ficou conhecido por grande parte dos fãs como *Jeca*, em um daqueles casos em que a personalidade do intérprete sucumbe ao apelo do herói representado.

O cinema era considerado uma diversão pública acessível a todas as classes sociais, inclusive em cidades do interior. A propósito, Dângelo (2005), sobre a expansão da cinematografia na cidade de Uberlândia, narra um cenário da década de 1920, quando ainda éramos *Uberabinha*²⁶, dando conta que as sessões de cinema por aqui aconteciam em um barracão instalado na casa do Sr. Firmino Grama onde, para o autor, marcavam presença a elite e também as classes menos abastadas da cidade. E continua enfatizando que, com a abertura das primeiras salas de cinema, ficaram mais evidentes as presenças, nesta modalidade de lazer, de todas as classes sociais e que os jornais davam notícias de “algazaras” e “hábitos selvagens”, como bater os pés, falta de silêncio, namoro na plateia e até beliscões. Os periódicos exigiam medidas do delegado, no sentido de manter a ordem no recinto das projeções. Segundo Dângelo, tais comportamentos estavam ligados à criação de salas populares destinadas ao público de menor poder aquisitivo nos anos 1930 e 1940. Ele cita ainda que, mesmo no cinema mais chique da cidade, o Cine Uberlândia, foi criada uma distinção entre as camadas de menor poder aquisitivo – que se acomodavam no que chamavam de “poleiro” – e as elites, que ocupavam as cadeiras inferiores e mais próximas ao palco ou tela de projeção. Insistimos propositalmente nesta citação do historiador uberlandense para atestar a popularidade e importância do cinema para todas as camadas da sociedade, nos grandes centros ou pequenas cidades, como era nosso caso à época (Dângelo, 2005, p. 68).

Sabemos que, no campo das representações, o cinema como fonte de entretenimento é também espaço de construção crítica e de formação educativa e cultural. Como meio comunicacional, caracterizava interessante forma de *distração* pela metade do século XX, quando Amácio Mazzaropi ganhou fama em todo o país como o *Jeca Tatu*. Em 1950, a população rural brasileira correspondia a 63,84% ou mais de 33 milhões de pessoas vivendo no campo. O país contava com 51.944.397 habitantes sendo que, deste total, em torno de 50,6% eram analfabetos (Tabela 2).

²⁶ Pelo Dec. nº 51 de 7 de junho de 1888, as terras de Santa Maria e São Pedro de Uberabinha foram elevadas à categoria de vilas. Em 31 de agosto do mesmo ano ocorreria a emancipação dos dois territórios do município de Uberaba. Em 1891 adotamos o nome de Uberabinha e, em 1919, passamos a Uberlândia.

O *Jeca Tatu* era sinônimo de risada garantida, pois também as elites, por conviverem cotidianamente com pessoas daquele perfil, se fartavam com o humor do caipira. Entretanto, o personagem de Lobato, encarnado por Mazzaropi, era também a representação de todo um povo, carente e titular de tristes estatísticas no campo da saúde, saneamento básico, emprego, segurança pública, transportes, educação etc. Figura popular, adulto que vivia no meio rural e sem estudos, o Jeca das telas apresentava com humor sua maneira de solucionar os enfrentamentos com as intrincadas questões urbanas que o povo pobre da roça, diuturnamente se debatia, a partir do início de sua migração para as cidades. A mecânica do êxodo ganhou densidade nos anos 1930 e somente inverteu o eixo (com virada quantitativa da população urbana sobre a rural) no final dos anos 1960 (Lima, 2005, p. 34).

Tabela 2 - Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Brasil 1900-2010

Ano	População com 15 anos ou mais (em milhares)		
	Total ¹	Analfabeta ¹	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6
2010	144.814	13.933	9,6

Fonte: Elaboração própria, com dados estatísticos dos Censos Demográficos do IBGE (2023).

A tabela acima reflete a realidade da população brasileira adulta, maior de 15 anos de idade, e nos assinala sobre a dificuldade em reduzir o índice de analfabetismo com o passar dos anos com o consequente crescimento da nação. Note-se que, em 1900, logo após a Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889), o Brasil apresentava um percentual de mais de 65% de analfabetos, o que indicava uma falta de preparo para os meios de produção emergentes e a consequente inadaptabilidade às novas oportunidades de trabalho oferecidas fora do meio rural. A industrialização se tornou uma crescente, reforçando a dinâmica capitalista e exigindo maior concorrência dos fabricantes e preparo técnico superior da mão de obra.

A tabela ainda nos mostra que a população se multiplicava em escala bastante superior às políticas de educação dedicadas aos jovens e adultos do país, o que denota, neste aspecto, o abandono político de uma grande parcela da coletividade. Em 1960, pouco depois do lançamento do *Jeca Tatu* nas telas de cinema, ostentávamos ainda quase 40% de analfabetismo adulto no país, enquanto a população rural beirava os 54%²⁷. Tal fato pode, de certa forma, explicar a alegria dos espectadores com as problemáticas que envolviam o caipira analfabeto de Lobato e a fórmula simples e engraçada que empregava como recurso para a solução de seus problemas.

A partir da década de 1960 iniciou-se uma redução nas estatísticas do analfabetismo de jovens e adultos no Brasil. Entretanto, chama-nos a atenção a carência de políticas específicas, por parte do governo federal, justamente em um período bastante desprovido de políticas públicas para a modalidade, de 1985 a 1995. Dos anos 1980 aos 2000, o índice de analfabetismo diminuiu em quase 50%, o que nos faz crer que, sob o ponto de vista prático, outros planos educacionais estavam sendo desenvolvidos por iniciativa de movimentos populares, igrejas, entidades associativas ou sindicais, prefeituras ou governo dos estados, no sentido de suprir uma das necessidades primordiais da população, que não contava com a devida atenção do governo central.

O Jeca Tatu foi um herói de minha geração – estava em vários cartazes institucionais da saúde combatendo doenças como leishmaniose, ancilostomose, anemia ou amarelo. Meus pais falavam dele com alegria e respeito. Queriam ver todos os seus filmes e nos apresentar (aos filhos) aquele personagem que lhes arrancava tantas gargalhadas. O Biotônico Fontoura apresentava “reclames” no rádio, na TV e nos jornais repetidamente. A criançada, ao ver no início do comercial de TV o *Jeca Tatu* fraco e abatido, com olheiras, e após tomar o estimulante alimentar da Fontoura, se tornar bonito, musculoso e inteligente, implorava aos pais que adquirissem o produto. Muitas casas, especialmente onde havia crianças, exibiam, rotineiramente, um vidro de Biotônico (com a imagem do Jeca Tatu no rótulo), depositado sobre a geladeira na cozinha.

Entendemos, portanto, que o alto índice de analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil decorria do descaso administrativo com as classes menos privilegiadas e da consequente falta de políticas públicas para uma educação mais inclusiva, sobretudo com os trabalhadores do meio rural e com aqueles que vislumbraram nas cidades, a partir da industrialização, um

²⁷ O recenseamento do ano de 1960 foi o sétimo realizado no país e foi divulgado pela mídia especializada em 1º de setembro de 1960.

meio de se adaptar às novas formas de produção, objetivando uma vida mais próspera e menos sacrificada. O Brasil, ao longo de sua história, sob o ponto de vista administrativo, negou privilégios básicos às classes menos favorecidas e o fenômeno da globalização deixou mais evidentes os desequilíbrios sociais. A ausência de leis específicas somada à não adaptação de grande parte da população às novas demandas do capitalismo teve como resultado o inchaço das cidades, com a formação de bolsões de pobreza em suas periferias, onde o cidadão passou a conviver de perto com a precariedade e carência de recursos.

2.3 Políticas públicas para a educação, globalização e preocupação com o ensino de jovens e adultos

Até o final do Império a educação primária era descentralizada, ficando a cargo das províncias, e este fato não foi alterado com a chegada da República (1889). A União se encarregava apenas do ensino secundário e superior, ficando sob sua jurisdição apenas no Distrito Federal (Rio de Janeiro) o ensino primário. Em 1890 a Reforma Benjamin Constant indicava as diretrizes da educação primária e secundária, com objetivo de introduzir os ensinamentos científicos e conciliá-los com os literários. Tal legislação, embora restrita ao Distrito Federal, legou aos estados a faculdade de seguir ou não às suas determinações. Esta reforma, entretanto, foi amplamente criticada, mormente pelos adeptos da doutrina positivista, que tinha em Constant uma de suas principais referências (Cunha, 2017, p. 350).

Em 1901 o código Epitácio Pessoa reforçou a necessidade do ensino literário e equiparou as escolas privadas às oficiais, de nível secundário e superior, seguindo o que pregava a visão positivista. Os seguidores de tal pensamento lutavam pela não oficialização do ensino e desnecessidade do diploma para o exercício profissional, pois em 1911 a educação deixava de ser oficial através da Reforma Rivadávia Correa, que concedia ainda ao ensino, total autonomia didática e administrativa. Tais liberalidades trouxeram prejuízos ao processo educacional do país, que somente reagiu em 1915 com a Reforma Carlos Maximiliano que reoficializou o ensino, instituindo o vestibular para admissão aos cursos de nível superior e trazendo a obrigatoriedade do diploma secundarista para ingresso no nível acadêmico. Em 1925 a Reforma Rocha Vaz determinou as grades curriculares das escolas superiores e normatizou o concurso vestibular como classificatório para ingresso em um número predeterminado de vagas no ensino acadêmico (Paula; Carvalho, 2020).

Enquanto as questões no âmbito federal se ofereciam entre a oficialização ou não do ensino e a necessidade dos estudos literários e científicos, os estados se empenhavam na

problemática da implantação e expansão das escolas primárias. O estado de São Paulo, já em 1890, atento à qualificação para o trabalho, empreendeu uma ampla reforma no ensino, iniciando pela implantação do ensino graduado da Escola Normal – afinal, o sucesso da escola primária dependeria de uma eficiente formação de professores (Almeida, 2009, p. 145).

A educação, embora sem o apoio político dos centros urbanos, esteve sempre presente no embate entre o setor rural e o industrial do Brasil, sobretudo a partir da década de 1910, com a crescente oferta de trabalho nas grandes cidades. Neste particular, as fábricas iniciavam sua trajetória produtivista no país, atraindo cada vez mais pessoas e revelando outra classe, além daquela ordinariamente conhecida entre os trabalhadores: a operária. Assim, as revoltas da década de 1920, como o Tenentismo²⁸ e a Coluna Prestes²⁹, revelaram uma oligarquia agrária protegida pelos governos estaduais e a indústria emergente reivindicando seus direitos junto às autoridades administrativas. Tais dissidências que colocavam em confronto forças políticas e dividiam a sociedade brasileira, tinham o propósito de manifestar a insatisfação de parte da população com as manobras das autoridades do governo central em favor de certas elites, evidenciando a inação, sob o ponto de vista político, em relação à grande parcela de menos favorecidos. Os grupos rurais e a recém-abolida escravidão, segundo Bomeny (2001), sustentavam a responsabilidade pelos quase 80% de analfabetos (74,6%) da população em idade escolar no país registrados no recenseamento de 1906. A média nacional se mantinha, para pouco mais ou pouco menos, em quase todos os estados da república, exceto no Distrito Federal (48,1%). A autora prossegue dizendo que a educação básica não era questão que “sensibilizasse a elite brasileira”, não havendo, portanto, interesse em permitir que a sociedade tivesse acesso ao conhecimento. Por outro lado, no meio rural não se dispunha de uma organização, tampouco de meios para que se pudesse exigir seus direitos ou expressar suas insatisfações com o investimento do governo central na área da educação. O resultado se constituía em uma baixa procura por parte dos interessados e reduzido número de escolas oferecidas pelo poder público (Bomeny, 2001, p. 12-14).

²⁸ Movimento instaurado a partir da campanha eleitoral de 1922, composto principalmente por tenentes e capitães das forças armadas brasileiras que se viam insatisfeitos com as práticas políticas voltadas para as oligarquias. Enquanto as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais lançaram o nome de Artur Bernardes à presidência do país, as do Rio Grande do Sul, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro apostaram em Nilo Peçanha como resposta das classes médias urbanas, na campanha que ficou conhecida como “Reação Republicana”. Bernardes era o candidato antimilitar que se popularizou através de cartas falsas contendo supostas críticas suas endereçadas aos militares. O grande confronto deste movimento foi a Revolta do Forte de Copacabana ou Revolta dos 18.

²⁹ Movimento liderado por Luis Carlos Prestes, no período de 1925 a 1927, que atravessou o Brasil, denunciando as ações políticas equivocadas do governo federal. Prestes representou a oposição de extrema-esquerda na política nacional, enquanto Plínio Salgado constituía a imagem da extrema-direita. O opositor foi perseguido e preso durante a ditadura do Estado Novo e perdeu sua companheira Olga Benário nas câmaras de gás do regime nazista imposto por Adolph Hitler em 1942.

A política econômica é que estabelece a diretriz desenvolvimentista de cada país e, sob este aspecto, aqui no Brasil, os setores ligados ao meio rural e, mais especificamente, à cultura do café gozavam de prestígio junto aos agentes da gestão pública. Mas a ideia de que nosso país era uma nação essencialmente agrária já não convencia a todos e encontrava defensores entre os grupos de industriais. Este embate entre o rural e o urbano acabaria por se manifestar na educação, no momento em que aqueles crentes no progresso percebessem na escolarização uma possibilidade de recomposição de seu poder político. Este processo começou a se desenvolver no período em que as forças produtivas começaram a compreender que a educação das massas poderia tornar-se instrumento de acréscimo no contingente de eleitores, o que os beneficiaria. Completando este quadro, é importante lembrar que a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) dificultou o movimento de imigração, fazendo com que o Brasil tivesse de repensar a recomposição das frentes de trabalho, ocupando o mercado com seus próprios recursos humanos. Isto vale como dizer que o povo, inculto, despreparado e abandonado à própria sorte, teria que ser remodelado às pressas para suprir uma necessidade estrutural nos setores de produção do país (Bomeny, 2001, p. 24).

A questão da educação das massas populares só viria a ser enfrentada na *Reforma Paulista* de 1920, através de Sampaio Dória, com um ensino primário de dois anos na primeira fase, obrigatório e gratuito para todas as crianças em idade escolar, e com objetivo de universalizar a alfabetização. Essa escola, segundo o próprio Dória, desenvolveu um ensino primário aligeirado e simples, sendo alvo de inúmeras críticas e acabando por não ser plenamente implantada (Bastos, 2012, p. 3).

Diante de tal descrição política e social do país, sustentando já por esta época um percentual tão significativo de excluídos pelas ações administrativas, algumas perguntas se impunham, especialmente entre as elites: como poderíamos viver uma autêntica democracia com um índice de 80% de analfabetismo predominante no país? Como justificar a legitimidade do poder constituído, em um estado democrático que era, na oportunidade, dominado pelos agraristas (em minoria numérica), se a maioria da população, devido ao analfabetismo, não tinha capacidade para votar? (Paiva, 2003, p. 47).

A globalização apresentou-nos o aumento de fluxos desenvolvimentistas em vários setores de quase todo o mundo, inspirada no modelo capitalista de produção, acelerando os segmentos econômicos e experimentando, com o fantástico expansionismo, uma onda integralizadora de inúmeros processos de promoção humana, biológica, tecnológica e científica. Os benefícios foram enormes para grande parte da humanidade, especialmente na otimização

de metodologias, deixando um novo perfil nas relações socioeconômicas, notadamente nas linhas de produção e consumo. O processo de integração mundial do capital já havia sido previsto por Marx “Manifesto Comunista”³⁰, com uma equitativa divisão da renda e o fim do isolamento de muitas nações até então autossuficientes. Haveria ainda, segundo os autores, um aumento no nível de permuta e interdependência entre os países (Marx; Engels, 1987, p. 80).

Vivemos, atualmente, com numerosas variantes no plano socioeconômico, o que rotineiramente nos confronta com situações previstas na publicação de Marx e Engels. Desta forma, buscando a renovação de mercados, certas elites se espalharam pelo globo para se fixar, explorar e encontrar novas formas de produção. Os autores do *Manifesto* anteciparam que a globalização traria, de início, opressão, particularmente aos países mais pobres; entretanto, não contando com a instabilidade de várias nações, previram ainda, um segundo momento, de libertação para os operários que forneciam sua força de trabalho em todo o mundo. Não obstante, fugindo de uma linearidade evolutiva, a sociedade foi se tornando mais múltipla e complexa, desmantelando as previsões dos teóricos ao ampliar o desequilíbrio entre as nações, fortalecendo, assim, os países mais ricos. A unificação resultante dos processos industrializantes e as inovações da globalização não trouxeram homogeneidade ao mundo, ao contrário, aceleraram a distribuição desigual de poder econômico, político e militar (Neves, 1999, p. 4).

A título de exemplo, no plano da comunicação, o mundo se desenvolveu de forma paradoxal nas últimas décadas, particularmente com a acessibilidade e generalização da internet. Entretanto, nem todas as nações estavam preparadas para acompanhar a complexa transição, tendo em vista seus estágios econômicos e nível de desenvolvimento humano. Apesar dos benefícios, reconhecidamente facilitadores da vida em comum, a onda globalizante revelou sequelas, especialmente nos países subdesenvolvidos e nas populações mais carentes, decorrentes da ausência de investimentos e de políticas que possibilitassem uma adequada adaptação, fosse através de estratégias de realocação do trabalho ou de maior qualificação para os desafios laborais. Embora o progresso seja evidente, é também verdade que os modelos inovadores de técnicas e tecnologias interferem nos padrões ordinários de produção, exigindo da sociedade, de maneira geral, a condição mínima de acompanhamento das linhas desenvolvimentistas. Por isso, as políticas públicas devem se alinhar aos processos

³⁰ Obra escrita pelos fundadores do Socialismo Científico Karl Marx e Friedrich Engels. Foi publicada pela primeira vez em 1848 com o título “Manifesto do Partido Comunista”. É considerado um dos tratados de maior influência política no mundo. Os autores se inspiraram em processos revolucionários importantes que ocorriam na Europa em meados dos anos 1800, especialmente o denominado “Primavera dos Povos”, para avaliarem os reflexos da Revolução Industrial na sociedade em que viviam.

administrativos, buscando ao mesmo tempo um ajustamento à mobilidade social, no sentido de se aparelhar para a adequação às inovações produtivas, a partir da expansão das frentes de trabalho que suscitam a preparação necessária para os novos paradigmas tecnológicos. Neste aspecto, os países pobres, as populações mais carentes e os poderes públicos que pouparam, ao longo dos tempos, investimentos estruturais e na seara do desenvolvimento humano, aqueles que não fomentaram adequadamente as relações de capital e trabalho ou que não planejaram oportunamente os processos educativos de seu povo, responderam com uma maior dificuldade de adequação às novas orientações da onda globalizante.

Importante aspecto das inovações tecnológicas é que elas são facilitadas pelas novidades da microeletrônica, que viabilizam o acesso à informação e ao conhecimento. A globalização não se refere somente aos aspectos econômicos, envolvendo também a sociedade e sua cultura. Assim, não podemos negar a influência de certos países ocidentais sobre o desenvolvimento de outros. A supremacia dos *gigantes* geralmente se estabeleceu entre as nações menos desenvolvidas, em uma clara imposição de lógica cultural somada à tendência homogeneizadora. Este fenômeno não ocorreu, porém, de forma linear e mecânica, pois confrontou-se com dilemas locais resultantes das idiossincrasias de cada contexto (Vieira, 2000, p. 25).

Como vimos, são as particularidades de cada localidade que recebem e interpretam, de formas tão diferentes, um mesmo fenômeno. Não temos conhecimento de uma pesquisa dirigida diretamente aos jovens e adultos analfabetos de nosso país sobre os efeitos da globalização em suas sociabilidades; inclusive, entendemos que tal estudo, pela complexidade que envolveria, possivelmente não exista. Entretanto, nossa interpretação, a partir deste estudo, com a leitura de inúmeros autores da educação, história, sociologia e ciências correlatas é que o abandono histórico, por parte dos poderes constituídos à grande parte da população, negando-lhe os direitos fundamentais e as condições para uma vida decente, contribuiu para o agravamento da pobreza e miserabilidade, pela exclusão social. As estratégias de ensino e aprendizado, especialmente daqueles adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola ou tiveram de abandoná-la, inexisteram ou foram insuficientes. Nossos representantes públicos não compreenderam que a falta de políticas educativas nega ao país uma oportunidade de se desenvolver e, ao cidadão, a liberdade de pensar, o poder da crítica, a consciência na escolha de seus representantes e a plena fruição dos fenômenos hodiernos.

Eric Hobsbawm definiu a globalização da economia capitalista mais consolidada, do século XIX em diante, a partir da extensão de suas operações para regiões mais remotas do

planeta, causando nestas áreas uma transformação mais aguda com maior exploração das potencialidades da indústria e do comércio. Essa economia não conhecia fronteira e melhor agia nos lugares onde nada interferia na livre movimentação dos fatores de produção, lembra Sevcenko, asseverando que “o capitalismo era assim não só internacional na sua prática, mas internacionalista na sua teoria” (Sevcenko, 2002, p. 8).

O denominado segundo momento da industrialização trouxe incontáveis dividendos sociais pois veio atrelado à revolução científico-tecnológica, desencadeada a partir de meados do século XIX. Embora tal período representasse grande evolução na linha desenvolvimentista, carregava também um grande diferencial em relação à primeira manifestação da economia mecanizada: os processos industriais exigiam uma mão de obra específica que, em grande parte dos países se diferenciava dos meios de subsistência predominantes. No Brasil, a grande maioria da população habitava as zonas rurais, de onde retirava do trabalho agrícola seu sustento e, não dispunha de amparo das forças públicas para sua formação educacional. Os políticos somente se aproximavam nos períodos de eleição, quando necessitavam do voto de alguns poucos que, minimamente alfabetizados, tinham seu direito ao sufrágio garantido pela Constituição Federal.

Enquanto compreendíamos melhor a pouca versatilidade da nossa força de trabalho, as descobertas científicas eram aplicadas aos recentes processos de produção, possibilitando a exploração de novos potenciais energéticos, novos veios na metalurgia, além de um salto marcante nas áreas de microbiologia, bacteriologia e bioquímica, com efeitos importantes sobre a produção e conservação de alimentos, ou ainda na farmacologia, medicina, higiene e profilaxia, com forte impacto no controle de doenças, taxa de natalidade e expectativa de vida. Surgiram veículo automotor, transatlânticos, aviões, telégrafo, telefone, iluminação elétrica, um amplo espectro de eletrodomésticos, fotografia, cinema, radiodifusão, televisão, arranha-céus, elevador, escada rolante, sistemas metroviários, rodas gigantes, montanhas russas, seringa hipodérmica, anestesia, penicilina, estetoscópio, medidor de pressão arterial, processos de pasteurização, esterilização, adubos artificiais, vasos sanitários com descarga automática e papel higiênico, escova de dentes e dentífrico, sabão em pó, refrigerantes gasosos, fogão a gás, aquecedores elétricos, refrigerador e sorvetes, comidas enlatadas, cervejas engarrafadas, Coca-Cola, Aspirina, Sonrisal e caixa-registradora (Sevcenko, 2002, p. 10).

Nilo Peçanha, presidente do Brasil entre 1909 e 1910, compreendendo as demandas do trabalho criou, antes da Primeira Guerra, 19 escolas de aprendizes e artífices, que deram origem à rede federal de escolas técnicas (Aranha, 1996). Ele foi um dos primeiros presidentes negros

do país – há pesquisadores que apontam a ascendência africana de Rodrigues Alves, que exercera o cargo de 1902 a 1906. Peçanha era defensor de causas populares e a educação para o trabalho em seu pequeno período de gestão constituiu-se em uma “bandeira”.

O que ocorria na Europa era facilmente dragado pelas sociedades mais tradicionais, que repercutiam seus usos e costumes, especialmente aquelas mais expandidas para o campo agrícola, que passavam a adotar como referência os ritmos de industrialização imprimidos não só por lá, mas também pelos Estados Unidos e, em breve, o Japão. Às potências mundiais, não bastava apenas a incorporação de outras porções territoriais, mas a transformação de sua forma tradicional de viver, de modo a incentivar sua adesão a novos métodos, alinhados com os hábitos de produção/consumo e padrão da economia de base científico-tecnológica.

A globalização da economia suscitou a criação de novas teses monetaristas e o trabalho foi sendo precarizado, mormente a partir de outras formas de produção, tecnologias de ponta e muitos outros acontecimentos mundiais no decorrer do século passado. O deslocamento das linhas produtivistas acelerou a necessidade de renovação dos processos educacionais para um desempenho mais eficiente nos postos de trabalho. Conforme a sociedade brasileira sinalizava com a competição e novas ideias de oferta, consumo e ganho, o trabalho se tornava uma espécie de passaporte para o convívio no mundo civilizado (Bomeny, 2001, p. 20).

A educação de adultos, guardada a mobilidade do conceito e suas nuances conforme o momento social, político e econômico, pode ser definida como aquela destinada aos que não tiveram oportunidades educacionais na idade própria, ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se ou adquirir conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar. É conhecida pelas instituições e organizações internacionais sob o nome de “educação popular” – tal identificação se concretizou devido à conotação classista da seletividade do nosso sistema de ensino. Esta modalidade educativa, entretanto, somente conseguiu a atenção das lideranças mundiais após o término da Primeira Guerra e, particularmente no Brasil, somente solidificou-se no decorrer dos anos 1940, sob o estímulo das ações praticadas pelos movimentos populares, culturais, estudantis e acordos firmados com organismos internacionais. Em 1950, a maioria da população brasileira ainda morava na zona rural: eram 63,84% (IBGE, 2007) dos quase 52 milhões de habitantes (Paiva, 2003).

O educador Paschoal Lemme, profissional do ensino, de orientação marxista, foi figura notória nas décadas de 1920 até meados dos anos 1930, por levantar a questão da educação de adultos quando ainda havia uma preocupação exclusiva com a educação formal:

Nesse momento, quando as esperanças de recomposição a longo prazo através da difusão do ensino elementar comum já se haviam dissipado, surge pela primeira vez a esperança de que a educação possa contribuir para a transformação da sociedade a curto prazo. Deslocavam-se as preocupações para a educação dos adultos, e as esquerdas marxistas são o primeiro grupo a preocupar-se mais agudamente com o problema. Paschoal Lemme é o primeiro educador a publicar um trabalho dedicado ao ensino dos adultos e a assumir efetivamente a tarefa de organizar cursos para operários no Distrito Federal, nos primeiros anos da década de 30 (Paiva, 2003, p. 52).

Lemme se antecipou na interpretação daqueles tempos de mudanças bruscas, com a indústria e o comércio evidenciando uma nova cena socioeconômica no país, vislumbrando um ajuste nas novas demandas educacionais com vistas ao aprimoramento do capital humano. Em 1934, Getúlio Vargas enfrentava, enquanto presidente da república, um sério desgaste, debatendo-se com greves pelo país e um frágil sistema partidário colaborando para o domínio das oligarquias regionais. A Constituição Federal de 1934 trazia uma aparente sustentação política, mas naquele momento cresciam os litígios entre os grupos políticos que permeavam o poder central. As organizações integralistas e comunistas se avolumaram e a militância política em meio às contendas emergentes fomentavam uma série de campanhas antifascistas. As dissidências políticas fundiam-se com aquelas encetadas no campo da educação, pelo fato das autoridades engajadas na causa serem militantes da Associação Brasileira de Educação e ocuparem cargos diretivos em órgãos ligados ao ensino (Xavier, 2018).

As políticas neoliberais emergentes reclamavam uma maior sintonia do campo educacional com as lógicas de mercado progressistas. Como alçar, então, a educação a um posto de centralidade, dando-lhe um viés produtivista, dedicando-se à classe trabalhadora e, portanto, assumindo uma característica popular, diante de um governo autoritário e centralizador? Havia um movimento internacional em marcha que exigia uma nova configuração da sociedade, devido ao surgimento de novas demandas do capital. Entendemos que o educador respaldou sua publicação na percepção da necessidade de políticas públicas efetivas para o engajamento do trabalhador, diante do moderno sistema produtivista. Os poderes públicos não poderiam ficar inertes. A política deveria fazer o seu papel na inserção de milhões de analfabetos que buscavam se adequar às novas demandas do capital e do trabalho.

No Brasil, a partir da década de 1930, a centralização na gestão política e econômica do país, estratégia adotada logo no início do Governo Provisório³¹ de Getúlio Vargas (1930-1934), determinou significativas mudanças na vida da população com a retirada parcial de poder dos governos estaduais. Esta decisão gerou reflexos nas leis que regulavam a educação do país, que

³¹ A chamada Era Vargas é dividida em três períodos pelos historiadores: Governo Provisório (1930-1934); Governo Constitucional (1934-1937); e Estado Novo (1937-1945).

passaram a ser instituídas e fiscalizadas pelo governo federal. Alguns decretos legislativos daquele período vinculavam a educação aos valores cívicos e econômicos, especialmente a Constituição Federal que, não atendendo amplamente as necessidades inerentes ao ensino público, corroborava com o ideário do governo de centralidade, revelando um, até então, desconhecido mercado capitalista entre as instituições educativas. Estabelecia-se, aqui no Brasil, a livre concorrência no ensino. Este momento político, social e econômico de nosso país poderia ser determinante nos encaminhamentos das conquistas e interpretação de suas necessidades, como ocorreu na luta pelo ensino regular, logo após a Primeira Guerra Mundial, na reforma dos métodos da educação formal na década de 1920 e no investimento estatal pelas vias do ensino técnico-profissionalizante, logo após a Revolução de 1930.

Assim, as iniciativas governamentais nos períodos aos quais estamos nos referindo foram marcadas pelo imediatismo e pragmatismo objetivista, geralmente vislumbrando a erradicação do analfabetismo mediante multiplicação dos processos, através de redes oficiais ou privadas, sem uma maior preocupação com a qualidade do ensino aplicado (Paiva, 2003, p. 37). Apesar disso, a Constituição de 1934³², com vistas a abarcar uma grande parte marginalizada da população brasileira, trouxe a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, com o dever de que este fosse estendido aos adultos (Brasil, 1934).

Depois de 1937, Getúlio Vargas mais uma vez tentou alterar as diretrizes educacionais do país, rompendo com aquelas adotadas pelo governo da Segunda República. As decisões passaram a ser mais políticas do que técnicas, embora não tenham sido abolidas, em sua totalidade, as consultas a alguns profissionais da educação, devido ao respeito com seus respectivos prestígios. Este fator mantinha, para alguns, a preocupação com o ideário de qualidade do ensino, enquanto os agentes políticos, em sentido contrário, lutavam para a manutenção da educação quantitativa, como estratégia de atração da população para a simpatia com o regime adotado no país e aumento do número de pessoas com capacidade para exercer o direito de voto. Optou-se pela difusão do ensino, mesmo porque o governo sustentava uma visão da educação como “apenas” mais um elemento integrante do conjunto da vida social: tratava-se somente de uma área de atuação, não sendo a mais importante e nem aquela que determinaria uma mudança de rumos no desenvolvimento do país.

Mesmo preocupado com o número de educandos e pretendendo implantar sua ideologia, concretamente o governo, pelo menos de início, não exigiu mais que um apelo junto aos

³² “Art.150, § 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, 1934, s/p).

interventores para que ampliassem os sistemas estaduais de ensino. Mas as autoridades federais necessitavam de uma política de atuação no setor educativo e, assim, optaram por manter os imperativos orientadores da *Segunda República*, indicando os caminhos da educação profissionalizante e rural (Paiva, 2003, p. 145).

De qualquer forma, os posicionamentos adotados por gestores e profissionais do ensino devem ser determinados por uma convicção do que é o homem e do que deve ser a sociedade. Assim, a educação é uma prática imbuída de valores que orientam finalidades individuais e sociais. A educação popular é importante viés no desenvolvimento socioeconômico do país posto que, historicamente, envolve um contingente populacional significativo da nação e, por isso, deve ser alavancada pelas políticas públicas, pois,

nunca tem um caráter puramente humanitarista ingênuo, mas persegue objetivos últimos, explícitos ou implícitos, frequentemente ligados às tentativas de sedimentação das estruturas socioeconômicas e políticas, ou de sua recomposição. Devemos ter presente, também, que a promoção da educação popular é uma tarefa que exige recursos que somente o Estado pode dispor e que, por isso mesmo, a política educacional adotada – manifestada na estrutura dos movimentos, em seus objetivos e em seus métodos – vincula-se diretamente a finalidades políticas mais gerais (Paiva, 2003, p. 56).

Nos anos 1940 e 1950 aconteceram inúmeras campanhas governamentais sobre a educação, tendo à frente movimentos populares originários do setor civil, o que se estendeu como política de referência até após a revolução de 1964. Em 1941 foi fundado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que, robusteceram o ensino técnico no Brasil. Ainda em 1942, a criação Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) tornou-se um marco, pois abarcava também o ensino supletivo para adolescentes e adultos (Jensen, 2008, p. 30). Lembremos que a globalização alterou o capitalismo internacional, dando à educação escolar lugar de destaque na modernização dos sistemas econômicos. Neste cenário, as políticas públicas envolvendo a alfabetização de adultos e, mais especificamente, a EJA, tornaram-se iniciativas de grande importância; tinham o auxílio de organismos internacionais que objetivavam transformar, não só o Brasil, mas os países da América Latina, exterminando um cenário de exclusão social (Vieira, 2000, p. 18).

Além de campanhas esparsas de educação de adultos pelo rádio, que exploravam a popularidade e acessibilidade do veículo de comunicação, como casos de projetos no Rio Grande do Sul, em 1947 foi lançado pelo Governo Central a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), no sentido de promover uma atividade massiva de alfabetização. Por esta época, havia ainda o incentivo governamental, na gestão de Gaspar Dutra

(1946-1951), para a alfabetização de adultos em empresas, sindicatos e associações, com o propósito de alcançar uma melhor qualificação para o trabalhador. Getúlio Vargas havia sido deposto e o Brasil buscava na experiência de outras autoridades uma melhor definição para os enfrentamentos sociais emergentes, neste caso a educação. Lourenço Filho, reconhecido e aplaudido pedagogo, esteve à frente deste projeto até 1950, junto com uma empenhada equipe técnica, aproveitando a onda democratizadora que tomava conta do país, após um período de ditadura. O douto professor ficou conhecido pelos inúmeros acordos firmados com estados e municípios, pulverizando a iniciativa pelos mais longínquos rincões, efetivamente buscando uma solução para o problema da alfabetização de adultos no Brasil (Costa, 2012, p. 45).

Dos anos 1950 a 1960 a educação brasileira ganhou centralidade nos debates, atraindo estudiosos, movimentos populares e políticos, com vistas a promover um sistema nacional de ensino, democrático e universal, objetivando atenuar os altos índices de analfabetismo vigentes. Após a queda do Estado Novo de Vargas foi sancionada, em 1946, uma nova Constituição Federal, na qual estava prevista a concepção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A ideia de uma LDB pensada e sopesada pelos membros do legislativo, avaliando as novas demandas sociais, representava um avanço no regime democrático do país, naquele momento, conhecido internacionalmente como *Pátria Mal-Educada*. Entretanto, a primeira LDB somente foi publicada em dezembro de 1961, no governo de João Goulart, depois de intensas discussões entre políticos, autoridades da educação, universidades e movimentos sociais.

No decorrer dos anos 1950, em relação ao ensino de jovens e adultos em nosso país, destacamos aqui a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA), de 1951, que tinha em seu propósito a alfabetização pela mobilização de entidades sociais, associações, professores, estudantes e voluntários, de maneira geral. Esta, entretanto, se caracteriza como uma segunda fase do plano iniciado em 1947 (CEAA), que apesar da mudança de governo, continuou seu desenvolvimento, sendo amparada pelos mesmos órgãos administrativos e concepções de ensino. Entretanto, destacamos que a CNEA, a partir de 1951, como diferencial sistemático do plano alfabetizador de 1947, iniciou por incentivar a formação técnica, mediante a construção de “Centros de Iniciação Profissional”, com maior abrangência dos cursos e englobando também as demandas do trabalho urbano (Paiva, 1987).

Também nasceu em 1952 a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), lançada pelo Ministro da Educação e Saúde, mais voltada para as atividades de desenvolvimento comunitário. Nesta, as atividades de ensino eram mais técnicas e dirigiam-se ao trabalhador, com metodologias de perfuração de poços e técnicas de plantio e irrigação, além da preparação

de filhos de ruralistas para a ministração de aulas alfabetizadoras. Pela CNER buscava-se conjugar as ações dos gestores da agricultura, educação e saúde, para um providencial atendimento das populações rurais.

Enquanto isso, a sociedade civil se organizava nos centros urbanos, buscando melhorias para a educação nacional, o que incluía também a parcela considerável de jovens e adultos em busca do aprendizado das primeiras letras. A União Nacional dos Estudantes (UNE), que desde a década de 1950 assumira uma rígida oposição contra as forças governistas, intensificou suas atividades políticas a partir dos anos 1960, com as campanhas em defesa da escola pública, evocando pautas políticas e pedagógicas, alcançando centralidade nos debates sociais. A entidade, que buscava apoio para a promoção da Reforma Universitária, não concordou com os moldes da publicação da LDB de 1961, considerando-a prejudicial aos interesses populares. Dedicou-se, então, à preparação do I Seminário de Reforma Universitária, em maio de 1961, do qual resultou a *Declaração da Bahia*, que reivindicava uma universidade pactuada com as reais necessidades da população do país. Em 1962, com a UNE Volante, foi deflagrada a *Greve 1/3* ou *Greve do Terço*³³, que contou com grande adesão das universidades e pleiteava a paridade em seus órgãos colegiados. Ainda no mesmo ano, apoiada pela Juventude Universitária Católica (JUC), a UNE deu sustentação ao Centro Popular de Cultura (CPC), na ousada tarefa de divulgar o que chamavam de “Arte Popular Revolucionária”, com participação ativa nas greves de operários e nas lutas camponesas pela reforma agrária. A JUC era formada, em sua maioria, por artistas, estudantes e intelectuais opositores que estavam dispostos a mudar o estruturalismo político que envolvia nosso país.

Embora não refutasse uma das grandes reivindicações da classe estudantil – a oferta de um maior número de vagas no ensino superior –, o presidente João Goulart se notabilizou pela adoção de algumas medidas repressivas, como a retomada dos prédios da universidade no Ceará, pelo exército, após sua ocupação e fechamento pelos grevistas. Em favor do ex-presidente, argumenta-se, entretanto, sobre o Plano Trienal de Educação (1963) e o Programa Nacional de Matrículas (1964), que disponibilizavam investimentos e duplicação das vagas nas séries iniciais nas faculdades de saúde e tecnologia.

³³ Esta paralisação foi idealizada pelos movimentos estudantis universitários do país, em maio de 1962, reivindicando a participação de um terço nas decisões colegiadas. No Ceará houve ocupação e fechamento dos prédios da faculdade, o que fomentou os veículos de comunicação do país por 3 meses, tempo de duração da greve. Os prédios foram evacuados, no início de agosto, mediante atos de violência impetrados pela força do exército brasileiro, mas o movimento já havia atestado seu vigor político sob a liderança da UNE e o poder de mobilização dos alunos.

Com alta inflação, grandes distorções sociais e a falta de apoio político dentro do próprio governo, João Goulart presidia um país em conflito. Suas propostas populares de reformas, especialmente na economia, com o afrouxamento do crédito bancário e aumento do salário-mínimo em mais de 50%, não lhe garantiam a estabilidade necessária para governar. Seu plano Trienal de desenvolvimento através de manobras tendentes ao aumento da liquidez econômica havia fracassado. A sociedade brasileira se manifestava através de múltiplos movimentos, organizados pelas instituições representativas dos vários setores. Com o flagrante fracasso no combate à inflação, o presidente tentou, em vão, entabular uma *Reforma de Base*, envolvendo outros setores primordiais do governo, sem atingir o êxito almejado (Moreira, 2011).

Nosso país estava em ebulição, com camponeses e operários revoltados, as esquerdas reivindicando maior extensão das reformas e maior vigor nas decisões administrativas, a direita se articulando junto com os militares para a tomada do poder, a imprensa não poupando críticas e grande parte da população contrariada com os altos índices inflacionários. João Goulart não conseguiria se segurar no poder diante da instabilidade administrativa, desordem institucional e insatisfação popular. Diante de tantas decisões equivocadas, o país atordoado ostentava várias interrogações quanto ao seu futuro. Como sair daquela situação em que se encontrava e, ao mesmo tempo, preservar as instituições e o sistema vigente? Como gerar riquezas para o oportuno emprego na respectiva seara sem o necessário equilíbrio econômico? E como galgar as escalas de desenvolvimento aspiradas e trilhadas por grande parte dos países ricos, sem o devido investimento no capital humano? Através da educação, vários países haviam obtido uma resposta satisfatória a partir dos níveis de desenvolvimento alcançados. O Brasil estava prestes a inaugurar uma nova fase política, mas buscava um sistema democrático que se harmonizasse com os movimentos organizados e, acima de tudo, que se disponibilizasse a debater sobre a fragilidade do tecido social brasileiro. Dificilmente haveria quem discutisse, democraticamente, a precariedade na vida de um enorme contingente populacional: saúde, trabalho e educação haviam sido relegados à coadjuvância por seguidas administrações, omissas e incompetentes. Pior do que isso, só mesmo um sistema de governo totalitário e ditatorial.

2.4 O governo militar e seus acordos internacionais com ênfase na mão de obra – em busca de desenvolvimento

A partir de janeiro de 1963, o país foi tomado por manifestações populares, acirrando os ânimos políticos entre grupos de direita e de esquerda, devido à convocação de um referendo para determinação do sistema de governo que o Brasil deveria adotar. Venceu, nesta consulta

pública, o presidencialismo, sendo que o parlamentarismo instaurado a partir de 1961 naufragou, restabelecendo os poderes e autoridade do presidente João Goulart. Já observamos o momento de instabilidade social, política e econômica pelo qual passava o país, o que não agradava a classe dominante e tampouco o setor empresarial. Nosso país estava mergulhado em uma complexa crise, com o tecido social polarizado sumariamente entre conservadores (alimentados pelo círculo liberal) e comunistas (compostos pela turma da oposição, associações, sindicatos e igreja). A Guerra Fria desencadeada por americanos e russos era pauta constante nas discussões sociais e parte da elite de nosso país acreditava que o governo de João Goulart estimulava uma política socialista, colocando em risco a ordem social. Ao mesmo tempo, setores da indústria e do meio rural temiam pela sua hegemonia diante da política econômica implantada. Diante de tal cenário, os militares, justificando-se como interventores pela “restauração da ordem” e combatentes do comunismo, resolveram interceder:

Pela legislação eleitoral da época, o voto para vice-presidente não era vinculado à candidatura presidencial. Assim, vitorioso nas eleições, Jango iniciou seu segundo mandato na vice-presidência da República em 31 de janeiro de 1961. Com a renúncia de Jânio em 25 de agosto, iniciou-se uma mobilização contrária à posse de Jango que se encontrava em viagem oficial à China. Após longas manifestações políticas e a participação popular, sobretudo através da cadeia da legalidade liderada por Leonel Brizola, Jango foi empossado no dia 7 de setembro, porém estando previamente acertada a mudança para o sistema parlamentarista. Em 6 de janeiro de 1963, um plebiscito nacional decidiu o retorno ao sistema presidencialista. A mudança de regime não solucionou as crises políticas enfrentadas pelo governo. Em março de 1964, Jango foi deposto pelos militares e iniciou um longo período de exílio (Ferreira, 2006, p. 9).

Com o Golpe Militar, o escolhido para chefiar o novo governo foi o General Castelo Branco, coordenador da conspiração militar, aclamado pela maioria dos revolucionários, civis e militares. Os oficiais moderadores do poder passaram a criar leis e decretos para legalizar ações contra aqueles que se opunham ao regime implantado. Assim, iniciou-se uma verdadeira caça a indivíduos e organizações, através de inúmeras operações, como a denominada “Operação Limpeza”, perseguindo membros do Movimento de Educação de Base (MEB)³⁴ e da Juventude Universitária Católica (JUC)³⁴.

As lideranças do proletariado, tanto urbanas quanto rurais, passaram a ser também perseguidas, juntamente com outros organismos e entidades populares, consideradas suspeitas ou que tinham traços subversivos, conforme conclusões da Inteligência Militar ou o Departamento de Ordem política e Social (DOPS), uma corporação com poderes de polícia

³⁴ Associação civil formada dentro da igreja e reconhecida pela hierarquia eclesiástica, com objetivo de difundir o catolicismo no meio universitário. Desapareceu, logo em seguida, entre os anos de 1966 e 1968, com as novas diretrizes adotadas pela CNBB.

instituída dentro do exército. Skidmore (1988) lembra, particularmente, a severidade da repressão no Nordeste do país, onde lideranças foram executadas, com sindicatos sendo arrasados e líderes de trabalhadores torturados pela polícia estadual e local aliados ao exército. Para Germano (1990), o governo, especialmente a partir do AI-5, passou a articular suas ações, livres de qualquer controle social e político, com ampla autonomia do aparato repressivo, instaurando o terror do Estado sobre a população. Ao assumir o poder central, os militares traziam, especialmente contra aqueles que se dedicavam à educação popular, a carga política da experiência, com organismos articulados e dispostos a debater os problemas do ensino e quaisquer que fossem as distorções vividas pela população marginalizada do país. As entidades, organizações, sindicatos e associações de estudantes, artistas, comerciantes e demais representantes classistas haviam abandonado as especificidades de seu campo, em particular, e dedicavam-se à política mais ampla, com o planejamento de greves e posicionamentos veementes em favor do povo excluído. Assim é que, a educação popular, que contava com apoio destas entidades, em conjunto com parte da igreja, foi interpretada pelos militares, assim que estes assumiram em 1964, como atividade subversiva e inerente aos comunistas.

Por isto, a EJA no Brasil, passou um tempo, depois do Golpe, “congelada” pelas estruturas políticas, excluída dos investimentos oficiais, por estar associada aos movimentos populares de esquerda, “baderneiros” e incentivadores da contracultura. Afinal, para aquele regime, só havia uma forma de viver: aquela estabelecida pelas autoridades militares, através de seus milhares de decretos e instruções normativas exaradas do dia para a noite, em obediência às suas próprias conveniências. O fato é que, os projetos que envolviam a educação popular e alfabetização de adultos representavam ameaça à ordem pública, e suscitavam apreensão ostensiva de materiais e desmantelamento das estruturas organizacionais, o que fez com que muitos destes movimentos fossem extintos, com a respectiva perseguição e exílio de parte de seus dirigentes. O governo somente permitiria programas de alfabetização de adultos, mediados por forças conservadoras, a exemplo do que ocorreria, pouco mais tarde, com o Mobral (Oliveira; Souza, 2013, p. 2).

As poucas iniciativas governamentais assumidas no início da ditadura, no campo da educação, não representavam uma política pública ordinária para alcance do equilíbrio social, como poderia parecer em primeira análise. Havia, por esta época, uma dinâmica mundial para que os países em desenvolvimento se dedicassem à educação de adultos e, no Brasil, como ela havia, de 1964 a 1966, como vimos, perdido a sua prioridade, deveria agora transformar sua política de rejeição em proposta sólida de desenvolvimento, pondo em marcha a estratégia do

Regime Militar, de ostentar um “status”, dentro e fora do país, de atrair investimentos internacionais e admiração popular. Assim, no sentido de aliviar as cobranças de algumas nações, organismos internacionais e, ao mesmo tempo, equilibrar as relações sociais, o governo brasileiro apresentou, em 1966, o chamado Plano Complementar em parceria com o Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Planejamento e o MEC: era urgente a necessidade de uma estratégia para baixar os 39,50% de analfabetismo na população acima de 15 anos registrados pelo IBGE em 1960 (Paiva, 1987).

Entidades de relevância como FAO, OIT, UNICEF, UNESCO e USAID “entravam no combate” ao analfabetismo de jovens e adultos no mundo, especialmente nos países que apresentavam um certo desequilíbrio socioeconômico, mediante o estabelecimento de acordos bilaterais nos quais, geralmente, a contrapartida do signatário era de ordem financeira. Assim, o governo brasileiro instituiu em 1966 a Ação Básica Cristã, no sentido de retomar a questão da educação, que havia sido abandonada anteriormente. Entretanto, tal iniciativa, sem a definição de recursos para seu perfeito desenvolvimento, seguiu a linha dos projetos que, na ausência do orçamento adequado, se esvaem pela asfixia econômica; desapareceu entre 1970 e 1971, período em que, segundo Fernandes (2002), ressurgia a ideia do analfabeto como mancha a ser exterminada. Assim, o “Regime Militar”, ansioso por uma satisfação internacional e reiterando junto à população sua estratégia de alienação, passou a oferecer um número extraordinário de vagas para a alfabetização dos maiores de 15 anos de idade, sem a devida atenção com a qualidade do conteúdo a ser ministrado. Investiu firmemente na quantidade para se sobressair no plano das políticas mundiais e ao mesmo tempo demonstrar preocupação com o bem-estar social. Essa massificação, estruturada no expansionismo, desaguou no colapso do sistema de ensino, determinando uma importante deterioração, o que marcou este período com um significativo retrocesso na área da escolarização (Oliveira; Souza, 2013, p. 4).

O MEC, no período entre 1964 e 1968, estabeleceu uma parceria junto a uma entidade americana, que versava sobre doze acordos com a USAID. Tal parceria, firmada durante os governos dos presidentes Humberto de Alencar Castello Branco e Arthur da Costa e Silva, influenciou significativamente a educação brasileira, promovendo reformas e instituindo novos modelos legislativos para atender as necessidades educacionais do país. Tais acordos, instaurados pela Lei nº 5.540/68, receberam fiscalização efetiva por parte da USAID, sendo que alguns deles perduraram até 1971. Os tratados tinham como finalidade o reforço do ensino primário que era ministrado no Brasil, a assessoria técnica dos americanos para a melhoria do

ensino médio e a reforma administrativa e universitária, além de outros setores incluídos na ideologia comum de ambos os signatários (Rosa, 2006).

Para Romanelli (1978), os caminhos historicamente tomados pelas administrações em relação à educação brasileira a partir do início da ditadura, ou seja, a violência empreendida contra as entidades que se dedicavam ao ensino de adultos, por parte do governo federal, soavam como pretexto para a assinatura de tal acordo com os norte-americanos, recebendo em contrapartida, auxílio técnico e financeiro dos estrangeiros. Particularmente, entendemos que poucas iniciativas na ditadura, a partir de 1964, eram desprovidas de teor político-ideológico, pois era com este domínio que os militares se sustentavam no poder e, ao mesmo tempo, debilitavam aqueles que de qualquer forma se opunham às suas ações políticas. Assim, a partir da assinatura do acordo MEC/USAID, um novo modelo de educação começou a ser implantado no Brasil. Para Ribeiro (2000), esta metodologia, que contava com o tecnicismo dos norte-americanos, soava como autoritário e domesticador. Germano cita como motivos do fracasso de tal iniciativa: o custo por aluno, que, segundo o autor, era bem maior que do estudante secundário, extrapolando ainda mais o orçamento; a necessidade de expansão dos equipamentos para a ordem prática das aulas; e o equívoco na adoção do profissionalismo universal, de “caráter terminal”, isentos de preparo em Matemática, Língua e Ciências, o que já era exigência dos países desenvolvidos, segundo Relatório do Banco Mundial de 1989 (Germano, 1990, p. 270).

Importante ainda lembrar, em relação às iniciativas voltadas para a educação popular que elas, em sua maioria, alcançavam uma população em movimento, vulnerabilizada pela abrupta transição rumo às cidades, em um período em que as maiores demandas de produção ainda advinham do campo. Entretanto, a Época Moderna mobilizou, por meio do setor industrial, o capital circulante para as cidades, tornando-as atrativas à mão de obra. Por outro lado, a agricultura, que agora se subordinava à indústria, tendia a se mecanizar e desenvolver seus insumos sob uma nova dinâmica, o que podemos chamar de urbanização do campo. Os governos deviam estar preparados para a produção centrada na cidade e na indústria que, neste momento, adquiriam o signo do conhecimento. Bacon (1999) dizia que o conhecimento, na época moderna, é poder, e poder é conhecimento. O conhecimento na Modernidade estava em sujeitar a natureza às necessidades do homem, mediante sua conversão em meios de produção material. À indústria cabia incorporar a ciência aos meios produtivos. Assim, a sociedade estruturada na cidade e na indústria, regida pelo direito positivo e não mais natural, exigiria,

para a eficiência dos novos métodos produtivos, a generalização da escrita (Saviani, 1994, p. 5).

De maneira geral, a Lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968b), que instituiu e regulou nossos tratados sobre educação com pessoas jurídicas de direito internacional, também interferiu na forma de escolha dos dirigentes universitários e incentivou o processo de privatização das instituições e a criação de sistemas de pequeno porte. Sob este aspecto, a lei: substituiu o regime de cátedras pelo de departamentos e centros, extinguindo as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; estabeleceu a escolha do reitor como competência do governo federal e o regime de dedicação exclusiva aos docentes universitários; enfatizou a importância do ensino profissional universitário, objetivando a inserção do acadêmico no mercado de trabalho; limitou o ensino/aprendizado das matérias inerentes às ciências humanas, mediante a relativização de seus resultados com a concomitante supervalorização das ciências exatas como instrumento apto a atingir o cientificismo que imaginavam; entre outros. A ideia era a modernização do ensino superior brasileiro com vistas ao desenvolvimento do país. Tal lei legitimou várias matérias sob a perspectiva do ensino e realçou a importância da educação técnica que figurava como ponto pacífico nas medidas racionalistas do governo ditador, pois era somente através dela que se adquiriria a organização e o desenvolvimento, individual e coletivo, almejados. O ensino brasileiro, pouco a pouco, se adaptava às concepções Tayloristas, com o professor, organizando e planejando racionalmente a matéria que iria ministrar, objetivando onde queria chegar, tendo sempre em conta os sistemas de produção disponíveis no país. Afinal, a educação deveria atender às necessidades de uma engrenagem social industrializada e tecnológica (Pellanda, 1986).

Para Ghiraldelli (2000), em curto espaço de tempo voltou-se a educação brasileira para a formação da mão de obra, no sentido de satisfazer as necessidades mercadológicas do país, naquele momento. Para o governo, o importante era levar os filhos das classes menos privilegiadas até o ensino médio e neste inserir os elementos tecnológicos e práticos sob a presunção de que, a partir daí, somente uma minoria, privilegiada, ascenderia à universidade. A grande maioria, portanto, teria o ensino médio como baliza definitiva na sua formação. Para atingir tal intento era necessário formar, com mais celeridade, os professores que preparariam estes alunos para o trabalho, o que originou os “Cursos em Licenciaturas Curtas” e a reinserção dos egressos de 2º grau por mais um ano, no sentido de se adaptarem à mão de obra de que o país necessitava, através das escolas polivalentes (Veiga, 1989).

Toda esta dinâmica e estratégias estabelecidas no campo da educação em nosso país decorriam das necessidades que o mundo globalizado apresentava e das vantagens auferidas pelos gestores do nosso regime político. Assim, os acordos entre o Brasil e a organização MEC/USAID, aderindo a este entendimento, instauraram modificações importantes nas universidades e depois nos ensinos de 1º e 2º graus, contemplando conceitos administrativos tendentes à subserviência empresarial, com características repressivas e tecnocratas. Além do mais, também objetivavam a formação de pessoas com a mentalidade mercadológica coerente com o modelo econômico, estrutura social e ideológica impostas pelo governo militar (Romanelli, 1978).

Com tais reformas, a insatisfação social foi se avolumando e não tardaram as manifestações estudantis contra o governo centralizador, através de passeatas e protestos variados, o que resultou em uma série de medidas administrativas no sentido de aplacar os movimentos liderados pelos grêmios e associações de estudantes. As entidades revoltosas, entretanto, eram vigiadas de perto pelos aparelhos governistas. Neste momento político a UNE foi extinta, por ações repressivas do governo, e substituída pelo Diretório Nacional Estudantil (DNE). A UNE, entretanto, apesar da restrição de direitos imposta pelo regime ditador, continuou a atuar na clandestinidade. Curiosamente, não estancaram a atuação dos Grêmios estudantis e Diretórios acadêmicos, que poderiam continuar sua atuação desde que supervisionados por um professor de Educação Moral e Cívica ou Ordem Social e Política Brasileira (OSPB), estes tutelados pela administração federal.

Cunha (1988) dá um importante depoimento sobre sua participação no movimento estudantil nos anos 1960: o autor relata que os estudantes foram engajados em protestos que reivindicavam mais vagas no ensino superior, mais verbas e se posicionaram contra o acordo MEC/USAID, que representava a política de educação proposta pela ditadura. Entretanto, reforça que o modelo universitário estruturado no padrão norte-americano não foi imposto pela USAID pelo acordo de 1968 feito com o governo do Brasil, mas que tal política havia sido implementada desde os anos 1940 por gestores da educação, professores e alunos, mormente aqueles que ansiavam por um sistema mais moderno de ensino. Finaliza dizendo que, quando as autoridades americanas chegaram por aqui, encontraram um formato já iniciado, o que lhes facilitou, imensamente, o trabalho (Cunha, 1988, p. 22).

Sobre as publicações de um dos maiores periódicos do país naquele momento político, Rossi (2018) assevera que:

O Estado de São Paulo, demonstrando não legitimar a UNE, passou a utilizar o termo ex-UNE sempre que tratava a entidade, fato que criminalizava o movimento e amparava as ações violentas do governo. De certa forma, as discussões envolvendo o Movimento Estudantil, já estavam nas páginas de OESP desde o final da década de 1950. Braghini (2015) percebe, inclusive, as modificações dos argumentos para com os estudantes nas páginas de diferentes veículos de imprensa, mostrando os grupos estudantis que reivindicavam e são atacados nas páginas dos jornais, principalmente em OESP. No caso, este jornal, ao falar do MEC-USAID, já está partindo do princípio de “ilegalidade” da UNE que foi decretada logo após o golpe de 1964 (Rossi, 2018, p. 102).

Paralelamente, o país iniciava o período chamado de “Milagre Econômico³⁵”, respirando ares de euforia e focando todas as ações governamentais na mecânica desenvolvimentista apostando no fortalecimento de sua infraestrutura. Tal “Milagre” podia ser visto à luz de três linhas de pensamento: uma que o atribui ao sucesso da gestão econômica daquele período, com políticas monetária e creditícia expansionista e incentivo às exportações; uma segunda que destacava o ambiente externo favorável pela expansão internacional da economia com crédito externo farto e barato; e a terceira linha que creditava grande parte do acontecimento às mudanças institucionais promovidas pelo Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG, 1964-1967), com ênfase nas reformas tributária, fiscal e financeira, que teriam criado as condições necessárias para a aceleração do crescimento do país.

De qualquer forma, é importante ressaltar que as ações governistas, especialmente no campo da autopromoção, eram de manifestar, diante da população, uma imagem de desenvolvimento e cuidado com o povo. Para tanto, recorria a estratégias de alheamento, aproveitando-se de ocasiões como as disputas futebolísticas das Copas do Mundo, Olimpíadas, trabalhos de artistas consagrados, entre outros, para se infiltrar nos lares instigando o amor a pátria e à família, demonstrando o apreço e zelo do sistema político implantado para com o cidadão e, ao mesmo tempo, conclamando a população para a resistência contra o comunismo e combate aos terroristas – este vocábulo era utilizado para os estudantes, políticos, associações e a própria igreja, que faziam oposição à ditadura. Boa parte da imprensa (me lembro bem), auxiliava na pulverização desta expressão, com notas sensacionalistas, de pura imposição autoritária pelo imperativo do medo. Note-se que o sentido da palavra “terrorismo”, segundo definição do Dicionário Michaelis On-line (2019), remete ao ato de violência contra um

³⁵ Momento vivido pelo Brasil, entre 1968 e 1973, de expressivo crescimento econômico, relacionado a políticas do presidente Castelo Branco como o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), que implementou um importante ajuste nas contas públicas e, com isso, contribuiu para a queda da inflação. Ato Institucional consecutivo legislaram sobre o corte de gastos e uma importante reforma tributária e financeira ocorreu. A taxa média de expansão anual do PIB, na época, foi de 10,2%. Especialistas afirmam que o “Milagre” aconteceu devido aos investimentos de países ricos naquele momento, após a instabilidade política e econômica vivida nos governos de Jânio Quadros e João Goulart.

indivíduo ou comunidade, com objetivo de transformar radicalmente a ordem estabelecida. Ora, bem sabemos dos métodos de tortura e violências praticadas pelo aparelho governista, representado naquele tempo pelas forças militares. Passavam-se, principalmente para uma camada da população menos esclarecida, por administradores apaixonados pela pátria, pelo povo e pelas instituições e buscavam o reconhecimento que os países desenvolvidos ostentavam; entretanto, a precariedade no modelo de sobrevivência imposto a grande parte da população e os métodos não ortodoxos de fazer política assim não o permitiam. A ditadura militar, bem como os governos anteriores, da era republicana até o império, traziam em sua história políticas públicas caracteristicamente elitistas, refletindo interesses da burguesia e, ao mesmo tempo, marginalizando as classes operárias de nosso país.

A teoria do fim da história transformou o tempo em elemento repetidor, fazendo-o um aliado vicioso sob o domínio da burguesia. E não estamos nos referindo somente ao nosso país, mas ao mundo inteiro, lembrando que as oligarquias, ao longo dos tempos, caminharam lado a lado em um consenso administrativo. Havia uma predisposição em beneficiar certos setores da sociedade o que, por outro lado, exigia o sacrifício de grande parte da população.

Esta tendência de privilegiar as camadas de rendas mais elevadas e os setores empresariais ocorre, igualmente, nas áreas de saúde, previdência, educação. As verbas para a saúde pública foram minguando ao longo do tempo e, no entanto, o Estado transferia substanciais recursos para o setor privado de saúde. Assim, em 1981, 72% dos recursos destinados à assistência médica e previdência social (em parte oriundos dos assalariados) foram parar nas mãos dos empresários de saúde (Cf. Retrato do Brasil, 1984: 495). Na área educacional, apesar das reformas, o Estado se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública, os recursos estavam comprometidos com o capital privado repassando, ainda assim, verbas para as escolas particulares. A privatização avança nos setores de saúde e educação e se tornam mercadorias de alto custo” (Germano, 1990, p. 124).

Este conflito entre as forças políticas e certos segmentos do tecido social sempre pendeu para o lado das elites financeira e intelectual. A fatia pobre da população, mais vulnerável, sofreu mais os impactos das mudanças e das novas propostas de governabilidade. Assim, as crises políticas e os destemperos administrativos, como os regimes autoritários implantados, o agravamento da fome e da miséria e o esgotamento das condições ecológicas e de biodiversidade hão de criar, repetidamente, um “apartheid mundial” (Santos, 1996, p. 16). Não obstante, os países pobres da América Latina, entre eles o Brasil, perseguem, na sua ambição de desenvolvimento, as “pegadas” dos países ricos, objetivando alcançar a mesma explosão progressista, a partir de metodologias aplicadas em sociedades estruturadas sobre as novas formas de trabalho e de produção, o que nem sempre apresenta resultados satisfatórios. Tal equívoco ocorre, causando uma falsa sensação de competitividade, devido ao fato de as

transformações econômicas estruturadas no capital globalizado ocorrerem com a mesma força entre países ricos e pobres do ocidente. As nações mais carentes, entretanto, se debilitam mais, devido ao esgarçamento social e político a que são submetidas. Para nós, brasileiros, dentre tantos fatores que obstavam nosso desenvolvimento social e econômico, está a educação das massas, mormente da população adulta, devido à necessidade de se ajustar às inovadoras demandas.

Tivemos oportunidade de dizer que as mobilizações populares motivaram o golpe militar de 1964. Dentro destes movimentos encontravam-se aqueles que pleiteavam uma maior atenção aos programas de EJA, o que, em um primeiro momento, soou como ameaça à ordem capitalista. Tais movimentos atuavam ainda, junto aos alunos, em uma esfera conscientizadora sobre a política implementada no país e desequilíbrios sociais vigentes, o que desencadeou ações violentas por parte do governo, no sentido de dizimar os grupos que atuavam nas práticas de educação popular para não verem dificultadas suas ações de alienação e domínio. De acordo com Vale (1992), dos grandes movimentos de educação popular daquela época, o único que conseguiu se manter foi o MEB, poupado devido à sua conexão com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), apesar das alterações impostas em sua metodologia, material didático e objetivos do programa.

Assim, para aplacar o desenvolvimento dos vários grupos que se dedicavam a diminuir os índices de analfabetismo adulto no país, o governo militar iniciou uma perseguição incansável, utilizando-se de várias formas de repressão, dentre elas a tortura e o “sumiço”, taxando de comunistas aqueles que estavam envolvidos com as causas populares. Foram tempos difíceis em que o livre pensar, a crítica e a retórica articulada eram, muitas vezes, punidos com a prisão e o exílio. Este foi o caso do professor Paulo Freire que, tendo desenvolvido uma dinâmica de ensino adulto que chamava a atenção em todo o país, após ser qualificado como subversivo, viu-se obrigado pelas forças governistas a deixar o país, juntamente com tantos outros brasileiros. A partir de 1964, os movimentos das massas, principalmente os nascidos nos meios de trabalhadores, que lutavam por melhores condições de vida, por políticas mais equitativas e por uma sociedade mais justa, passaram a ser contidos à força. Enquanto o governo defendia a elite econômica que, segundo ele, movimentava as forças produtivas do país fomentando o capitalismo, as classes populares lutavam, divergiam e sofriam as consequências de uma política autoritária e proselitista.

Até 1966 a educação de adultos no Brasil foi silenciada e, ao que parece, o governo pretendia que suas práticas anteriores caíssem no esquecimento para que o país, neste sentido,

alcançasse um timbre de neutralidade, com movimentos e lideranças sendo olvidados em meio às políticas alienatórias emergentes. O patriotismo surgia como grande causa e justificativa para a violência e arbitrariedade. O amplo apoio à internacionalização das políticas e admiração às instituições que ancoravam no Brasil propondo acordos de desenvolvimento eram significativos. Neste contexto, se colocando ao lado das políticas capitalistas implementadas pelas nações do ocidente, especialmente os Estados Unidos da América (EUA), nosso país abraçou a *Aliança para o Progresso*, proposta por John F. Kennedy, como meio de integração dos países da América Latina na luta contra a ameaça do comunismo soviético. A USAID era importante instrumento desta política norte-americana, de representação e enfrentamento dos desequilíbrios socioeconômicos nos países pobres e assumiu, mediante acordo firmado com o governo, a tarefa de reorganizar a educação brasileira, em todos os níveis, a partir de sua estrutura, de forma sigilosa. Tal acordo, amplo e sem fissuras legais, enfraqueceu os movimentos organizados existentes no país, com vistas a garantir educação e cultura às massas, o que também prejudicou a emancipação política, pela desmobilização da capacidade crítica dos alunos.

Com a avalanche patriótica e a educação entregue a uma “confiável” agência americana, o governo passou a compreender os altos índices de analfabetismo no Brasil, especialmente o de adultos, como uma grave questão cívica e mazela social. Com isso, objetivando sedimentar seu poder político e assegurar o equilíbrio de seu modelo de gestão, em 1966 os Militares entregam aos norte-americanos os projetos de alfabetização de adultos do nosso país. A USAID escolheu, para início de suas ações, os estados do Nordeste, onde anteriormente alguns grupos organizados, cobrando ações governamentais, haviam estabelecido fortemente suas práticas e que, por isso, demandavam uma atenção especial para uma possível desmobilização rumo à neutralidade (Paiva, 1987, p. 261).

A primeira manifestação do governo em relação à educação de adultos é de 28 de fevereiro de 1966 (decreto nº. 57.895), quando o Presidente da República determinou que os saldos não aplicados nos Fundos Nacionais do Ensino Primário e Médio deveriam ser aplicados pelo MEC a fim de atender, entre outros objetivos, o ensino fundamental das pessoas analfabetas de mais de 10 anos. As parcelas não utilizadas do FNEP e demais recursos orçamentários que, de futuro, fossem consignados para esse fim, seriam aplicados em programas intensivos de erradicação do analfabetismo que deveriam durar até que as taxas dos que não soubessem ler e escrever se reduzissem a menos de 15% da população de 10 anos e mais (Paiva, 1987, p. 264).

Em 1967, os recursos acima expostos na determinação governamental ainda não haviam sido outorgados, o que resultou na edição da Lei nº 5.379/67 que criou o Mobral, com uma clara definição ideológica. O governo militar seguia na esteira de administrações passadas, dando à

alfabetização de adultos uma conotação política, entretanto, adicionando a ideologia como forma de incutir na classe trabalhadora os valores do capitalismo autoritário. Não era, na metodologia, a concepção de alfabetização tutelada por Paulo Freire, embora as autoridades governamentais tenham se utilizado em vários momentos de suas críticas filosóficas e políticas. Houve, entretanto, uma reestruturação do método Paulo Freire, abstraídas as práticas de liberdade, sob os pontos de vista da infraestrutura, sociedade política e civil. Propunham uma consciência cívica, exaltando as cores e inscrição de nossa bandeira, com objetivo de despertar um patriotismo alienante. O Mobral, entretanto, somente saiu do papel alguns anos após a edição da Lei nº 5.379/67, e se notabilizou por impelir ao individualismo, inviabilizando as análises críticas da sociedade que pudessem colocar em risco a ordem política estabelecida. Nos 3 anos transcorridos entre a lei que instaurou o Mobral e seu efetivo funcionamento, não ocorreram outras iniciativas de vulto no campo da EJA em nosso país. Lembremos que também ficaram silenciadas as iniciativas do nosso estado e município, em relação à educação das massas, tendo em vista a sintonia política existente entre o governador de Minas Gerais Israel Pinheiro (PSD, 1966-1971) e do então prefeito de Uberlândia, Renato de Freitas (ARENA, 1967-1971), com o poder central conduzido pelos Militares.

2.5 O Mobral – Movimento Brasileiro De Alfabetização: solução caseira para os Jovens e Adultos

À medida em que a repressão se instalava, movimentos populares buscavam uma organização para não sucumbir diante da força governista desproporcional. Assim, alguns setores da sociedade civil representavam a oposição e ofereciam resistência às ações autoritárias, notadamente sob a tutela de sindicatos, associações, organizações não governamentais e partidos políticos clandestinos. Foram inúmeros os confrontos entre governo e estudantes ou representantes dos segmentos culturais do país, e assim, por mais desproporcionais que fossem os “argumentos” de convencimento ideológico por parte do governo, as forças oposicionistas não lhes permitiam uma supremacia mouca. Os vários períodos de instabilidade cooperaram para a organização e mobilização popular de grupos que se manifestaram nas ruas, em passeatas, caminhadas, protestos em geral, que quase sempre terminavam de forma violenta, com a utilização da força policial e seus aparatos de guerra contra uma massa reivindicante.

Neste cenário, o Mobral foi colocado em prática, em 1970, como uma estratégia da USAID para combater o que considerava uma deformidade social e obstáculo ao

desenvolvimento do país: o analfabetismo. A USAID, instrumento criado pelo presidente norte-americano John F. Kennedy para o enfrentamento ao comunismo nos países do ocidente, detinha toda uma logística assistencial e atuou em diversas áreas, reforçando a política externa dos EUA. Estima-se que logo após assumir o poder, em 1964, os Militares iniciaram as tratativas com a Agência Internacional para gestão da educação em todos os níveis no Brasil, tendo o acordo se tornado público algum tempo depois. Fato é que, logo no início da gestão, foi detectada a urgência na erradicação do analfabetismo de adultos, visto que, de acordo com a estratégia norte-americana, o caminho para o desenvolvimento acenava com uma educação forte e engajada nas estratégias de produção. O Mobral, que tinha o objetivo de alfabetizar a população adulta, acima de 15 anos, trouxe sobre o povo analfabeto, especialmente seus alunos, uma triste pecha de inferioridade e de submissão. Foram inúmeras as campanhas representadas por peças publicitárias que, através de cartazes, anúncios de TV, manchetes de jornal e tantas outras mensagens apelativas, buscavam atrair o iletrado adulto para suas fileiras.

A cooptação de professores para lecionarem no Mobral, em alguns locais, foi realizada através de concurso avaliativo mediante a realização de provas escritas, devendo seguir a seguinte ordem de prioridade: professores que já trabalhavam nas escolas públicas; indivíduos com o segundo grau completo; interessados em atuar no Mobral, porém que haviam concluído apenas o ensino fundamental (Oliveira, 2011, p. 37).

A exposição negativa associada à imagem do potencial aluno era replicada diuturnamente, mobilizando os veículos de comunicação de massa que, ao mesmo tempo, publicavam as regras para recrutamento de professores, além de estimular a participação de empresários e simpatizantes com a causa educacional do país. As inscrições para o curso, no geral, eram feitas na própria casa do aluno, pelos professores locais que, já engajados nos problemas da comunidade, tinham um conhecimento prévio da população analfabeta e, portanto, sabiam antecipadamente seu roteiro, que geralmente era feito de casa em casa, para recrutamento dos mesmos (Oliveira, 2011, p. 38). “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 *apud* Oliveira, 2011, p. 82).

A “comunicação de massa” em 1970 referia-se à imprensa, representada pelos periódicos, revistas, cartazes, rádio e televisão. Os meios ou multimeios existentes à época somente conheciam a linguagem analógica; a internet, que hoje ostenta uma hegemonia nos modelos de publicidade era ainda, para boa parte da população brasileira, inimaginável forma

de comunicação. A era digital, que mobilizou as estruturas comunicacionais de todo o planeta, somente se consolidou mais tarde.

O Mobral, segundo seus instituidores, tinha o objetivo de extinguir o analfabetismo do país em 10 anos. A meta nos traz alguns questionamentos sobre os desafios a que se propunham enfrentar para atingir o desígnio prometido, em um país tão vasto e múltiplo, em período de tempo tão diminuto. Afinal, o que significa alfabetizar? Qual o papel da funcionalidade na sistematização do entendimento empírico do conceito, para que possamos seguir em frente com nossa narrativa? A noção de analfabetismo, que também é adotada pelo IBGE, indica que a alfabetização está concluída ao final do quarto ano do ensino fundamental. Segundo o instituto, entre os que não atingiram este nível educacional, verificam-se altos índices de regressão ao analfabetismo. Com isso, temos que, pelo IBGE, analfabeto é aquele que declara não conseguir ler e escrever sequer um bilhete em idioma pátrio, ou ainda, aquele que, embora tenha aprendido a ler e escrever, haja esquecido; por fim, analfabeto é também o indivíduo que apenas consegue assinar o próprio nome (IBGE, 2000).

Sob a ótica de sua funcionalidade e atuação social, também é considerado analfabeto o indivíduo que, sabendo ler e escrever, reconhecendo letras e números, não tem habilidade para interpretar o que lê, não conseguindo expressar suas ideias através da escrita ou realizar operações matemáticas elementares. O termo ainda designa parte da população que, tendo ingressado na escola, não finalizou o estágio de educação básica (Ribeiro, 1997). O analfabetismo funcional é atribuído às pessoas em idade adulta que não completaram o ensino formal. A UNESCO difundiu mundialmente este termo a partir de 1978, objetivando alcançar um padrão para as estatísticas educacionais e influenciar as iniciativas de escolarização em seus países-membros.

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).

O Mobral tinha a expectativa de atender um grande contingente populacional em um pequeno espaço de tempo, visando ocupar todo o território nacional e atender adultos, especialmente os de 15 a 35 anos de idade (Freitag, 2005). Como estratégia midiática de cooptação dos artífices e simulação de compromisso social do governo para com o povo, o analfabetismo foi difundido como uma chaga social impeditiva do desenvolvimento e mácula

do país diante das nações desenvolvidas. Para o governo, os analfabetos eram culpados pela sua própria condição de iletrados, uma vez que nada faziam para superá-la. Além disso, os iletrados não simpáticos ao “sistema” estavam no centro das preocupações de autoridades, pois ficavam susceptíveis às influências de indivíduos subversivos e dados à “baderna”, o que colocaria em perigo a ordem pública e a dinâmica de organização social que tentavam inculcar em toda a população (Oliveira, 2011, p. 37).

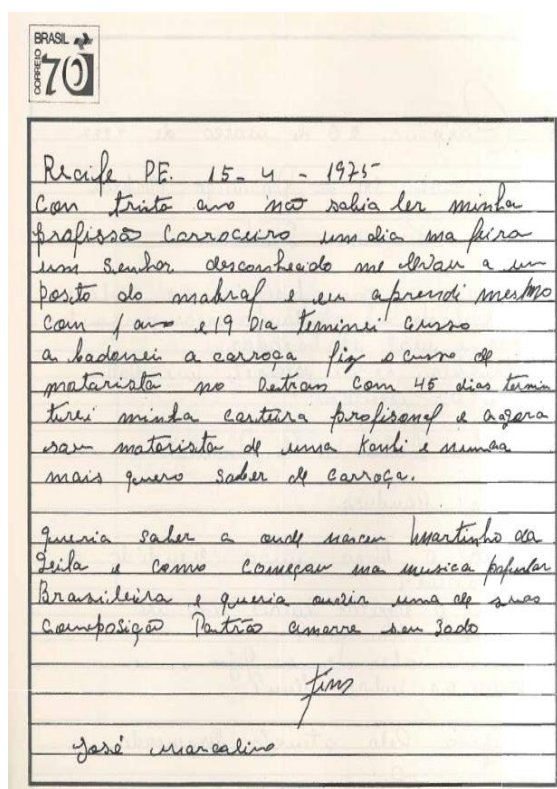
A educação em idade escolar e a alfabetização de jovens e adultos, de maneira sistemática, integram conceitos atravessados por representações de dominação, por parte de quem as propõe, e libertação para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, se beneficiam. Se por um lado constituem-se em importante componente na salvaguarda da ordem capitalista com desenvolvimento social, geração de mão de obra e maior cooperação na arrecadação de riquezas, por outro, a exclusão social e ideologização são contrapostas, com considerável arbítrio sobre a liberdade, através da conquista da capacidade intelectual, crítica e emancipatória.

O Mobral, devido à atração exercida pela radiodifusão pelo final dos anos 1960 e início dos 1970, trouxe com a massificação de seus “reclames” (propagandas) muitas lembranças de minha infância. O ensino era presencial, mas o projeto estava popularizado em todos os veículos de comunicação, almejando o sucesso que o acordo entre o MEC e a USAID haviam planejado. Desde muito criança me tornei um apaixonado por radiodifusão. Tive a oportunidade de ouvir algumas vezes o programa “Domingo Mobral” que, aparelhado com uma veia de entretenimento, exercia a tarefa de educar, trazendo falas de personalidades, folclore regional e música popular brasileira e erudita. O “Domingo Mobral” também atuava como chamariz para novos alunos, professores e apoiadores se engajarem no projeto educativo.

Minha avó Umbelina, do lado paterno, de saudosa memória, cursou o Mobral no início dos anos 1970 na Escola Estadual Bueno Brandão, historicamente situada na Praça Tubal Vilela, centro da cidade de Uberlândia. Segundo ela mesma dizia, era “a melhor da classe e só tirava dez”. Curioso é que, mesmo na condição de aprendiz, ela reunia, aos sábados e domingos, alguns amigos do Mobral na *sala de TV* de sua casa para, munidos de lápis, caderno e borracha, relembrares o formato das vogais e a sonoridade das sílabas conforme haviam aprendido na “escola”: era desta forma que os amigos de minha avó se referiam ao Mobral. Participei, em 1971-1972, por mais de uma vez, destes encontros que terminavam, geralmente, na cozinha ampla e arejada, com um gostoso bolo de fubá e o aromático café de minha avó. Dona Umbelina sempre me lembrava a importância da escola e a “falta que ela faz na vida das pessoas”. Aos

domingos, pela manhã, ela sintonizava o rádio, que descansava em um criado, ao lado de sua cama, na Rádio Educadora Brasileira de Uberlândia, para ouvir o *Domingo Mobral*. Não era uma atração com o formato de rádio aulas, mas um momento de descontração, que buscava o envolvimento das pessoas (ouvintes) com o projeto Mobral. O programa radiofônico trazia a história de artistas e intelectuais, apresentando um refinado acervo fonográfico que variava em talentos, como Cartola, João Gilberto, Nara Leão e Maria Creuza, Vinícius de Moraes, entre outros. Gostávamos da sessão de cartas, lidas pelo apresentador da atração radiofônica, pois não nos passava despercebido, o fato de que as “missivas” tinham sua origem em vários e inusitados lugares do país. Nós, que nunca havíamos viajado, ficávamos imaginando como seria, por exemplo, Maceió-AL, Campina Grande-PB, Sorocaba-SP, Montes Claros-MG, Vassouras-RJ, entre tantos outros lugares, anunciados como endereços dos remetentes.

Figura 3 - Carta ao programa Domingo Mobral



Fonte: Cremeja (2023).

A carta em destaque, lida pelo locutor no programa radiofônico *Domingo Mobral*, nos traz duas impressões importantes: a primeira reside na alegria com a escrita apresentada pelo senhor José Marcelino; e a segunda é um sentimento de liberdade no recém-alfabetizado aluno do Mobral que, como ele mesmo diz, agora, de posse de sua habilitação, não quer mais saber

de ser carroceiro. Estamos diante de um aluno que completou sua alfabetização e que, apesar das dificuldades na escrita, consegue transmitir suas ideias de forma inequívoca e direta. Chama-nos a atenção, entretanto, o fato de o aluno anunciar a duração de sua alfabetização em 1 ano e 19 dias, uma vez que, os documentos oficiais indicam que cada turma do Mobral somente poderia durar 6 meses, sem direito a uma posterior matrícula. Particularmente, entendemos a afirmação do ex-aluno Mobral como uma realidade que permeou a duração do projeto, com os núcleos locais driblando algumas determinações da Gestão Central, no sentido de melhor se adaptar às questões intrínsecas àquela região, àquele povo, especificamente. Um exemplo era a proximidade com os temas urbanos explorados na Cartilha do Mobral apesar da predominância da realidade rural do país, naquele momento. Acrescente-se a falta de formação específica dos professores do Mobral para o ensino de adultos, o que os impelia a reproduzir as práticas utilizadas no dia a dia com crianças. Assim, a amplitude territorial e didática do Mobral, com a audaciosa proposta de alfabetização em massa da população, apesar do rigor pregado, na prática, enfrentava dificuldades no controle das ações de ensino:

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 (Oliveira, 2011, p. 119).

A popularidade do rádio e suas estratégias de divulgação do Mobral, apesar da forma comunicacional utilizada, subjugando uma classe de pessoas que não tiveram oportunidade de desenvolver seus estudos, acabaram por auxiliar o plano de publicidade geral do projeto, no sentido de engajar professores e alunos, mesmo porque, estes últimos que não sabiam ler, tinham no veículo sonoro seu único contato com o mundo das comunicações. Isso não isenta a radiofonia de ostentar uma parcela de culpa na pilhéria social a que foram submetidos os alunos do Mobral. O rádio também foi importante na decisão dos professores em se engajarem no projeto, em um tempo em que a televisão (anos 1970), não dispunha da acessibilidade que tem nos dias de hoje.

Não era difícil encontrar um artífice do Mobral, já que uma boa parte dos adultos iletrados do país e de nossa cidade se engajou no projeto no início dos anos 1970. Entretanto, após 37 anos da extinção do referido curso de alfabetização, a tarefa mostrou-se bastante árdua, mesmo porque com o passar dos anos, além da idade avançada destas pessoas, especialmente os alunos, julgavam-se livres da exposição à *pecha* do analfabetismo, a que haviam se submetido socialmente anos antes. Assim, uma simples conversa com integrantes do Mobral se

apresentou como uma tarefa extremamente difícil. Só depois de grande esforço e inúmeros contatos telefônicos obtivemos relativo sucesso. A experiência nos deu uma melhor compreensão de certos aspectos, especialmente sob o ponto de vista psicológico, que acompanham os jovens e adultos analfabetos contemporâneos ao Mobral.

O governo federal, responsável pelas ações centrais na gestão do projeto de alfabetização, designava a iniciativa da negociação das salas de aula aos estados e municípios. Tais espaços, reservados às ações de ensino e aprendizado, eram contratados com escolas, igrejas, associações de bairro, centros comunitários etc. Em Uberlândia, de acordo com Oliveira (2011), o referido projeto educativo contou com imenso apoio da imprensa local, que operava cotidianamente combatendo o analfabetismo, mediante campanhas publicitárias, propagandas, anúncios, etc. Não só a sociedade uberlandense se preocupava com os altos índices de adultos iletrados no país, mas também seus veículos de comunicação, especialmente as emissoras de rádio e os jornais impressos, mesmo antes da iniciativa do Mobral (Combate, 1955).

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 (Oliveira, 2011, p. 82).

O termo “acordo” foi uma forma de designar uma série de tratativas legais entre o governo militar do Brasil, representado pelo MEC, e a agência norte-americana USAID, para que esta, assumindo a gestão do ensino brasileiro, prestasse toda assistência técnica e operacional necessárias, além da cooperação financeira. Assim, ao envolver no “pacote” do *acordo educacional*, em 1966, a EJA, o governo brasileiro reiterava sua fidelidade política aos EUA, que se evidenciava como potência mundial, se colocando ainda mais em destaque nas relações internacionais entre os países ricos do ocidente e, sob o ponto de vista interno, demonstrava para a população vontade de solucionar o transtorno do analfabetismo, que ostentava índices assustadores, ao mesmo tempo em que expunha mundialmente nosso país. Além disso, passava adiante a causa da educação popular que, ainda há pouco lhe exigira esforço ostensivo na repressão de entidades organizadas, o que lhe acarretou um certo desgaste junto à opinião pública. Assim, o governo mostrava-se ativo na gestão, preocupado socialmente e motivado pelo senso de patriotismo e civilidade; a inserção da educação popular nos acordos firmados com a USAID cumpria objetivos ideológicos suspeitos, ao mesmo tempo em que dissimulava para o povo a execução de um plano perfeito no combate à *mancha social* do analfabetismo de jovens e adultos.

Entretanto, a ingerência internacional na educação brasileira gerou revolta nos grupos de estudantes, partidos oposicionistas, classe artística e lideranças do setor. O acordo havia sido fechado anteriormente e só veio ao conhecimento público em 1966. Como principais reformas, propunha a diminuição de 1 ano no ensino primário, que era de 5 anos, e este fundiu-se com os ensinos de 5ª a 8ª séries, passando este ciclo de 8 anos a ser denominado Primeiro Grau. Por sua vez, o antigo científico incorporou-se ao clássico, etapa que passou a se chamar Segundo Grau, e a universidade passou a ser reconhecida como Terceiro Grau. Entre as obrigações assumidas pelo governo estava a necessidade do ensino da língua inglesa desde o 1º ano do ensino fundamental e a redução na carga horária de disciplinas como História, conforme opinião de críticos, para que não houvesse aprofundamento em questões ideológicas, como a ditadura. Também foram retiradas do currículo matérias como Filosofia, Latim e Educação Política, ao mesmo tempo em que inseriram a Educação Moral e Cívica.

As lideranças estudantis do país colocaram-se contrárias a tantas mudanças sob a principal alegação de que a ingerência americana na educação do país tinha como escopo a privatização do ensino. Inúmeros movimentos reivindicatórios foram reprimidos pelo aparelho governista mediante métodos ortodoxos de controle, chamando a atenção do mundo, o que só fez aumentar a oposição ao acordo, que agora vinha de vários setores da sociedade. O governo militar, pressionado, resolveu criar uma comissão de estudos para então dar início a uma reestruturação na educação, desta vez buscando um modelo mais brasileiro, o que se desenhou como ato inicial da Reforma Universitária de 1968. A partir daí, as autoridades se assenhorearam da condução educacional no país, objetivando apaziguar os recentes confrontos com grupos organizados. Logo em seguida, em 1970, com o índice de analfabetismo extrapolando os limites do aceitável, o governo resolveu colocar em prática a Lei nº 5.379/67 (Brasil, 1967) como uma solução brasileira para a extinção do analfabetismo de jovens e adultos.

2.6 Organização do Mobral: recursos e mobilização do povo através da arte

O governo militar dispunha de inúmeras formas de mobilização, entre elas a utilização da imagem e da arte de ídolos populares, com objetivo de disseminar sua ideologia e, ao mesmo tempo, relativizar a tensão que as constantes ações repressivas exerciam nas pessoas. Os setores encarregados da comunicação governamental pulverizavam pautas de seu interesse e à sua maneira, para que estas se espalhassem entre a população e causassem o popularesco “diz que

diz” e erros de interpretação, ou ainda divulgavam algum fato inverossímil, tudo para a manutenção de sua estratégia alienante, no sentido de assegurar a ideologia que defendiam.

Em vários momentos as diretrizes sociais, políticas, econômicas e educacionais traçadas pelas autoridades administrativas atingiram o povo, motivando uma comoção construída pela idolatria da arte, o que auxiliava nas ações viciadas pela sedução alienante³⁶ exercidas sobre a opinião pública, sobretudo alcançando as camadas mais vulneráveis da sociedade. Os cantores Dom e Ravel são um exemplo do sucesso desta estratégia: foram os compositores de uma das músicas mais executadas pelo rádio e pela TV no ano de 1970, intitulada “Eu te amo meu Brasil”. A música, naquele ano, embalou as conquistas da seleção brasileira de futebol e encheu de orgulho milhares de pessoas, por ocasião da Copa do Mundo, realizada no México. Por muito tempo o patriotismo foi utilizado como mobilizador de massas populacionais através de discursos apaixonados sobre primazia, honra e glória, destacando o amor à nação, como peça distintiva de uma coletividade diante do todo.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (Chartier, 1990, p. 7).

A música, sob este aspecto, era comumente utilizada pelo governo como elemento introdutor de ideias, a partir da comoção ou euforia que causava no ouvinte. Assim, a dupla Dom e Ravel, popularizada pela marcante presença no rádio e televisão, ainda é lembrada por um outro grande sucesso que serviu de trilha sonora exatamente para um dos objetos de nossa pesquisa, o Projeto Mobral: “Você também é responsável”. Havia uma propaganda de TV que explorava a referida música, na qual a cena mostrava centenas de trabalhadores que caminhavam, com enxadas, foices, rastelos, facões e outros instrumentos de trabalho, em um ambiente tipicamente rural. Durante seu trajeto, outros tantos camponeses iam se juntando a eles, cada qual carregando um petrecho profissional e, aos poucos, em uma tomada ampla da imagem, já se formava uma multidão de pessoas, que representava o povo brasileiro, encerrando seu dia de labor e rumando para a alfabetização, em uma sala de aula. A canção identificava a iniciativa governamental, trazendo em sua letra, uma narrativa de cidadania e civismo, ao

³⁶ Segundo definição de Aurélio Buarque de Hollanda, alienação [Psicologia]: Estado da pessoa que, tendo sido educada em condições sociais determinadas, se submete cegamente aos valores e instituições dadas, perdendo, assim, a consciência de seus verdadeiros problemas.

mesmo tempo em que conectava, talvez pela identificação, aspectos emocionais do trabalhador/telespectador, convocando-o ao auxílio na construção de um país mais alfabetizado, despertando-o para o patriotismo e confiança nas instituições. Com um sugestivo título, a música tocava também dia e noite nas rádios, alto-falantes de praças, carros de som e caixas acústicas domésticas. A imagem da dupla, que não era sertaneja e sim de MPB, também ficou bastante identificada com o governo militar, o que lhes rendeu sérios prejuízos profissionais e morais³⁷ a partir do declínio do regime autoritário no país.

Você também é responsável

Eu venho de campos, subúrbios e vilas,
Sonhando e cantando, chorando nas filas,
Seguindo a corrente sem participar,
Me falta a corrente do ler e contar,

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

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

Você também é responsável,
Então me ensine a escrever,
Eu tenho a minha mão domável,
Eu sinto a sede do saber.
(Dom e Ravel, 1970)

Curiosamente, a dupla sertaneja Tonico e Tinoco, no início dos anos setenta, também lançou músicas de sua autoria com teor nacionalista; entre elas, gravou uma em especial, sobre o Mobral, em 1972. Colocaram no mercado fonográfico um compacto simples³⁸, em 33 rpm, que trazia no “lado A”, a música intitulada “Sesquicentenário³⁹” (por ocasião dos 150 anos de

³⁷ A dupla Dom e Ravel, formada pelos irmãos Eustáquio Gomes de Faria e Eduardo Gomes de Faria, ambos cearenses, é identificada pelo público devido ao apoio prestado ao governo militar, principalmente mediante a composição e musicalização de trilhas que eram utilizadas como suporte sonoro às realizações e medidas autoritárias desta época. Além da música “Você também é responsável”, composta especialmente para o Projeto Mobral, durante a Copa do Mundo de 1970 compuseram um sucesso que, naquele ano, foi uma das músicas mais executadas nas emissoras de rádio e TV do país: “Eu te amo, meu Brasil”.

³⁸ Disco de vinil, de 7 polegadas, tendo seu tamanho reduzido à metade de um Long Play. Se tinha uma música, chamava-se compacto simples e se tinha duas, compacto duplo. Tiveram seu auge nos anos 1970 e deixaram de ser vendidos no fim dos anos oitenta, início dos noventa.

³⁹ Sesquicentenário da Independência do Brasil (1972), trata-se de festejos comemorativos dos 150 anos da independência do Brasil, promovidos pelas autoridades governamentais, quando o ponto alto foi o traslado dos

independência do Brasil) e, no “lado B”, “Bendito seja o Mobral”. Parece que os sertanejos não enfrentaram o mesmo julgamento do público que os irmãos cearenses Dom e Ravel.

Bendito seja o Mobral

O cabocro roceiro e pacato,
estudante da escola rural,
traz nos olho o verde do mato
e no peito o diploma Mobral.

Brasil é feliz agora
alcançou seu ideal,
com a luz da nova aurora,
bendito seja o Mobral.

Escolinha modesta da roça
rodeada de pés de café,
o Brasil se levanta e remoça,
numa alvorada de fê.

Brasil é feliz agora
alcançou seu ideal,
com a luz da nova aurora,
bendito seja o Mobral.

Na cidade se pranta edificio,
no sertão nós prantamo semente,
de mão dada não há sacrificio,
elevando um Brasil para frente.

Brasil é feliz agora...
(Tonico e Tinoco, 1972)

Quanto à sua estrutura hierárquica e normativa, o Projeto Mobral estava ancorado em um órgão central que, a partir de comissão própria, formada por educadores renomados e membros do MEC, delegava algumas decisões às coordenações estaduais e territórios, bem como às comissões municipais, com objetivo de dar celeridade e eficiência nas ações. A gestão central, ao mesmo tempo, fiscalizava verticalmente as diretrizes traçadas, através de coordenadores e supervisores que, se empenhavam, pessoalmente, junto às demais instâncias, na instalação e cumprimento das decisões tomadas pelo órgão superior. Prezavam ainda pelos bons relacionamentos funcionais – visando a otimização das atividades, bem como a interação entre as instâncias envolvidas nas ações educativas e pela definição de objetivos, que asseguravam o bom andamento das aulas a fim de garantir o equilíbrio do sistema (Freitas, 2009).

despojos do Imperador Dom Pedro I, do Convento de São Vicente de Fora, Cidade do Porto, Portugal, para o Brasil, para inumação no Mausoléu do Ipiranga.

No tocante ao conteúdo, o Projeto Mobral dividiu-se em quatro linhas: o Programa de Alfabetização Funcional (PAF, de 1970), que objetivava o ensino da escrita, leitura e cálculo, em suas formas mais básicas; o programa de educação integrada (1971), que visava acompanhar aquele aluno que havia se iniciado nas aulas de alfabetização funcional; o programa Mobral cultural (1973), que procurava integrar a educação no dia a dia do aluno, reforçando o aprendizado adquirido; e, por fim, o programa de profissionalização, que tinha o propósito de qualificar o cidadão para seu desempenho no trabalho.

A linha pedagógica era também definida pelo Mobral Central e submetida à hierarquização. Os professores deveriam ensinar conforme as cartilhas e demais materiais impressos pelo projeto, o que mobilizava fiscais e supervisores, no sentido de “conferir” a correspondência do ensino estabelecido e o efetivamente ministrado. Este acompanhamento, se tornava mais difícil em salas de aula instaladas em localidades mais longínquas, o que permitia uma maior liberdade dos professores, na elaboração e desenvolvimento de outras atividades que não aquelas estabelecidas pelo projeto.

E, de onde vinha o financiamento de um projeto desta monta? Desde 1966 estava prevista a liberação de recursos públicos para a alfabetização de adultos no Brasil, levantados por um grupo “Interministerial” que, juntamente com os resultados obtidos em sua avaliação e a definição do aporte necessário para combater a *mazela social do analfabetismo*, apresentou o Mobral e suas estruturas na esfera política. O esforço na educação ao lado de programas profissionalizantes era fundamental para que o Brasil aumentasse sua produtividade, se livrasse do analfabetismo e aumentasse o seu número de eleitores.

No dia 8 de setembro de 1967, Dia Internacional da Alfabetização, o Ministro da Educação e Cultura Tarso Dutra levou à consideração do presidente da República, Marechal Costa e Silva, decretos e anteprojeto 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 ambas as matérias passariam a ser atividades prioritárias permanentes do MEC, no qual ficaria instituída a Fundação Mobral como seu órgão executor (Mobral, 1973).

O Mobral somente passou da forma legal à prática três anos após a edição da Lei nº 5.379/67, ou seja, no ano de 1970, devido à escassez de recursos quando de sua criação. O Decreto nº 1.124/70, entretanto, determinou que um percentual da renda líquida da loteria esportiva, quotas do imposto de renda e o incentivo da iniciativa privada fossem aplicados no projeto de educação para que ele se transformasse em uma iniciativa factível. Com este

orçamento, a Fundação Mobral passou a dispor, em 1971, de uma quantia calculada entre 20 e 25 milhões de dólares e, assim, se afirmaria como executora de uma das maiores campanhas de alfabetização do país (Santos, 2014, p. 308).

Entendemos também importante neste estudo, devido ao contexto político em que foi criado, trazermos considerações sobre a motivação de sua concepção, inspirados por nossos achados no Estado do Conhecimento no decurso desta pesquisa. Para nós, o Mobral foi fruto de inúmeros componentes oriundos da atmosfera social em que vivíamos, catalisadores de conquistas e retrocessos, com vistas ao desenvolvimento do ensino de jovens e adultos no Brasil, mesmo anteriores ao Golpe Militar de 1964. Apenas para uma célere tratativa da questão, delimitamos um recorte temporal a partir de janeiro de 1964, quando foi criado o Programa Nacional de Alfabetização no governo de João Goulart, com plano de expansão para todo o território nacional, do método concebido pelo professor Paulo Freire, nas práticas de alfabetização de adultos, que havia experimentado na região Nordeste do Brasil. Torna-se relevante destacar que tal iniciativa tinha um fundamento ideológico devido à resistência encontrada pelo então presidente da República no parlamento, em alterar a Constituição, no sentido de permitir o voto do analfabeto. A tomada do poder pelos militares dois meses depois dizimou, entretanto, os planos de democratização pelo aumento do número de eleitores, pensada por Goulart, e impediu ainda a alfabetização de grande parte da população adulta do país.

O Estado, sob o aspecto político, nunca pleiteou solitariamente a hegemonia dos programas de extinção do analfabetismo. Esteve sempre ladeado ou confrontado pela igreja com o MEB, associações estudantis através da UNE, classes trabalhadoras, artistas, centros de cultura e demais grupos organizados. As reivindicações por ações efetivas no campo da alfabetização de adultos eram constantes e partiam de vários segmentos da sociedade civil. Incontáveis foram as manifestações populares, neste sentido, que terminaram em confronto, violência e até mesmo morte. Pouco antes de 1964, entretanto, as elites brasileiras que se interessavam pelo campo da educação demonstravam, mesmo investidos na institucionalidade, sua obstinação em transformar uma certa e marginalizada fatia da sociedade pelos caminhos da leitura e da escrita. No Rio Grande do Norte, um programa criado pela prefeitura de Natal em 1961 recebeu o nome de “Campanha: de pé no chão também se aprende a ler”, destinada a jovens e adultos e recebeu amplo apoio comunitário. Outras iniciativas estimulantes de maior monta foram o 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular realizado no Recife, em 1963, e a constituição da comissão de educação para a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), realizada em Brasília entre outubro de 1963 e março de 1964. O PNA

deveria representar o engajamento definitivo do governo central nas causas que envolvessem a alfabetização das massas (Oliveira, 1989, p. 74).

Poderíamos pensar que o Mobral resultou inopinadamente da mutilação do sistema precedente, tornando necessária sua criação para preenchimento de uma lacuna, vislumbrando uma metodologia inovadora e ineditismo sem precedentes. Entretanto, contrários a este argumento, entendemos o projeto em questão como resultado do acúmulo de processos experimentados pela sociedade brasileira, notadamente por vias, geralmente políticas, com todos os seus desdobramentos, derivados de atos autoritários ou antidemocráticos, tendo como consequências o êxito, fracasso ou mesmo a violência institucionalizada. Difícil pensarmos que o Mobral não foi a resposta encontrada pelo governo, sob pressão, a partir de uma construção alicerçada nos embates sociais, com seus ônus e bônus.

Toda a história da educação no Brasil contribuiu para a criação do Mobral. O recorte temporal proposto no parágrafo acima foi meramente exemplificativo e poderia, perfeitamente, revolver ao início da Era Vargas ou aos obstáculos enfrentados pelos Jesuítas durante o período em que se dedicavam à catequese indígena: nossa percepção seria a mesma. Pelo lado do “Regime”, havia necessidade de uma satisfação internacional às nações e organizações que tentavam diminuir o impacto da pobreza e desigualdade social entre os estados mais carentes. Assim, mostrar-se-iam alinhados com as potências capitalistas do ocidente, especialmente os EUA, que se fortalecia infiltrado entre os países subdesenvolvidos da América Latina através de tratados de cooperação para o combate às precariedades sociais, consolidando-se a partir de então, em uma espécie de moeda de troca, como importante aliado nas decisões administrativas. A comunidade internacional, através de suas representações e opinião pública, cobrava nosso país pelos altos índices de analfabetismo existentes entre a população adulta, o que era um impeditivo para o desenvolvimento. Além do mais, o Regime Militar ao anunciar um projeto de alfabetização da amplitude do Mobral, também demonstraria sua força de gestão, preocupação social e índole patriótica. Para nós, a soma de todos estes fatores, de caráter social e ideológico, de maneira geral, contribuiu para a criação do Mobral. O Governo brasileiro entendeu o momento adequado e lançou mão de mais uma estratégia política, impactando a sociedade e assegurando a sedimentação do regime administrativo imposto.

O Mobral não cumpriu sua meta de extinguir o analfabetismo no Brasil em 10 anos. Poucos conseguiram os resultados propostos pelo curso, tendo em vista sua metodologia “aligeirada” – seis meses para cada turma sem direito a rematrícula. No geral, o aprendizado ficou por conta da codificação e decodificação da língua escrita, o que, segundo relatos de

algumas professoras do projeto em Uberlândia-MG, era o bastante, pois, no fundo, o que os alunos mais desejavam era, sobretudo, apenas aprender a escrever o próprio nome a fim de evitar constrangimentos. Este processo, embora precário, contribuiu para elevar os indicadores nas estatísticas oficiais e manteve grande parte dos inscritos no Mobral na condição de não alfabetizados. Oliveira e Souza (2013) ressaltam que o insucesso da empreitada se deve a uma série de fatores, mas, é de se lembrar a inadequação do material didático utilizado para aquela faixa etária e a falta de qualificação dos professores para lidar com adultos que, geralmente, haviam cumprido uma rotina diária de trabalho antes de se dirigir para as salas de aula (Oliveira; Souza 2013, p. 34).

É também neste sentido a consideração de Souza (2016), ao se revelar com sentimentos contraditórios ao final de seu estudo sobre o Mobral, tendo inicialmente se apaixonado com a perspectiva de um projeto grandioso, e em um segundo momento se frustrado ao analisar, pura e simplesmente, o resultado obtido. A autora cita ainda o programa educativo como possível estratégia “ardilosa” do governo militar para dissimular as graves violações aos direitos sociais e humanos praticadas naquele período. Completa asseverando que “aqueles que se atreveram a escrever sobre o tema (e claro não me excludo disso), ao pesarem o Mobral, acharam-no em falta” (Souza, 2016, p. 195). Tivemos oportunidade, no decorrer desta pesquisa, por algumas vezes, de manter interlocuções com alunos do Mobral que apenas aprenderam a firmar a própria assinatura e se deram por satisfeitos e agradecidos ao curso por poupar-lhes dos constrangimentos que sofreram, até então.

Curiosa e contraditoriamente, a metodologia de ensino introduzida pelo Comando Central do projeto e distribuída em seu material didático em muito lembrava o modelo da “palavra geradora” desenvolvido pelo professor Paulo Freire, que havia anos antes sido preso e posteriormente exilado pelo Regime Militar. No campo prático, conforme falas de alguns professores do Mobral, observamos outro depoimento no qual fica latente a supressão do planejamento metodológico imposto, diante das dificuldades encontradas no ensino de alunos adultos. Assim, no tocante à alfabetização, a eles eram ministradas as mesmas aulas que se aplicavam costumeiramente ao ensino infantil. “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 *apud* Oliveira, 2011, p. 69).

Em tempo, sob o aspecto da formação do indivíduo como ser social, crítico e, portanto, apto a fazer a diferença em seu meio, o modelo pedagógico de Freire e da Ditadura

apresentavam sensível distinção. As semelhanças circundam, sob o ponto de vista formal, mormente nas propostas estampadas no material didático do Mobral. O educador pernambucano fundamentava sua metodologia a partir de uma visão libertadora na qual as pessoas eram estimuladas a pensar ao se defrontarem com seus problemas cotidianos, adquirindo, assim, a capacidade crítica e poder (confiança) para tomar as próprias decisões. Os Militares, ao contrário, evitavam a explanação e o aprofundamento em disciplinas que levassem às concepções políticas, no sentido de conservar sua hegemonia administrativa através do controle ideológico. Isso tanto é verdade que extirparam da grade curricular algumas disciplinas que despertavam certa inquietação no aluno.

2.7 O método Paulo Freire e o Mobral

Paulo Freire foi um educador, bacharel em direito e filósofo brasileiro. Sua contribuição para a história da educação mundial é inestimável, tendo influenciado o movimento chamado Pedagogia Crítica. Estudioso de Direito, se dedicou também à Filosofia e à Linguagem. Trabalhou como professor de Língua Portuguesa e tornou-se, em 1961, diretor de extensões culturais da Universidade do Recife, momento inicial de suas práticas de alfabetização popular que culminaram com o método que leva o seu nome. A didática por ele desenvolvida adequava-se à educação de crianças e adultos.

De 1947 a 1956 Freire desempenhou o papel de assistente e, posteriormente, de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI-Pernambuco), onde conduziu as primeiras experiências com a educação de trabalhadores e desenvolveu seu eficiente método, que se materializaria em 1961 com o Movimento de Cultura Popular. O pernambucano, que encarava a educação como ato político e de libertação, entendia que as práticas de ensino deveriam partir de uma relação dialógica, de forma que a fala do educando seria levada em conta tanto quanto a organização dos dados ou palestra do educador. O dialogismo colocado em prática pelo professor partia do pressuposto que cada indivíduo ou grupo envolvido no processo de ensino aprendizagem detinha em si, ainda que de forma rudimentar, os conteúdos necessários dos quais se iniciava a jornada do conhecimento. Ou seja, não se tratava de explorar o objeto desconhecido, incompreendido ou inalcançável durante a prática do ensino, mas de despertar uma nova relação com as experiências vivenciadas pelo aluno. O indivíduo não poderia ser um mero depositário das informações; ele deveria ser avaliado no meio em que vive e em contato com suas próprias situações, suas competências cotidianas, para daí se extrair o conteúdo a ser trabalhado.

Dessa forma, o processo de alfabetização se faz com o educando, na interação e nos diálogos contínuos. Os métodos, os livros e as propostas didáticas só fazem sentido se apreenderem a realidade concreta dos educandos. Não é possível pensar num processo de alfabetização em que os alunos são apenas ouvidos atentos e passivos, tal como Freire (1987) mencionou (Maciel; Rocha; Santos, 2020, p. 8).

O Método de Freire, portanto, não admitia processos previamente estruturados ou práticas metodológicas replicadas para a verificação da aprendizagem. Tais formatos, frutos da educação erudita, foram nomeados pelo estudioso pernambucano como “educação bancária” – caracterizada pelo depósito de conteúdo no aluno, assemelhando-se a práticas domesticadoras. No contato dialógico pensado por Freire, a relação entre professor e estudante se faria na horizontalidade, com ambos se posicionando sob um mesmo fato, excluindo-se a hierarquia costumeiramente levada em conta entre mestre e aprendiz, possibilitando, com isso, a crítica e maior conscientização (Couto, 2003).

Pela criação da concepção de educação popular ele consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea, rompendo radicalmente com a educação elitista. Freire jamais deixou de lutar pela superação da opressão e das desigualdades sociais entendendo que um dos fatores determinantes para que ela se dê é o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica. Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática, construindo sua teoria do conhecimento com base no respeito pelo educando na conquista da autonomia e da dialogicidade e utilizou esta trilogia como base para seus princípios metodológicos (Couto, 2003, p. 2).

Freire propunha ao educando, com seus estudos, associar os processos de aprendizado da leitura e escrita com a realidade em que vivia, ao mesmo tempo em que o instigava à formação de uma visão política de si e do meio no qual construía suas experiências. Assim, segundo Couto (2003), enquanto escrevia a palavra S-O-C-I-E-D-A-D-E, o aluno era estimulado a analisar o seu papel na *sociedade* em que transitava. Era convidado a pensar sua “his-tó-ria”, enquanto juntava as sílabas da palavra, solfeando a sua leitura. Tal estratégia, segundo o filósofo pernambucano, auxiliaria no salto da consciência mágica ou ingênua para a consciência crítica.

Freire foi, assim, um transformador, tornando-se um dos primeiros incentivadores da concepção de educação popular, rompendo, como vimos anteriormente, com um paradigma da política brasileira que era proporcionar conhecimento apenas às elites. Na esteira de seu pensamento democrático, propôs um projeto pedagógico crítico e libertador, o que o distanciava das instâncias administrativas e, ao mesmo tempo, chamava a atenção, angariando a simpatia dos setores verdadeiramente empenhados em solucionar o problema da alfabetização das massas no Brasil (Feitosa, 1999, p. 26).

Como dissemos na seção anterior, mesmo considerando o filósofo e seu método de alfabetização subversivo, o governo militar, em alguns de seus projetos de educação e também em materiais didáticos do Mobral, paradoxalmente incorporou parte de seus elementos estruturais, como o exemplo do “cartaz gerador” – com o estudo de uma certa palavra e sua respectiva decomposição silábica. Entretanto, tal apropriação se ressentia da “alma” do Método Paulo Freire, que era o espírito libertador e crítico. Assim, podemos dizer exemplificativamente que se propunha uma “palavra geradora”, rotineira no universo em que viviam os jovens e adultos alfabetizando, e com elas apresentavam ditados, canções, expressões comuns, poemas populares e tudo o que, para o jovem ou adulto aprendiz, representava o seu dia a dia. Isso os levaria à descoberta do mundo e de muitas outras revelações a partir do conhecimento dos vocábulos e expressões.

Figura 4 - Modelo de alfabetização inspirada no Método Paulo Freire

*Se a mãe do aluno em questão se chama **RENATA**, apresentaremos assim:*

RENATA

*Separamos as sílabas: **RE** – **NA** – **TA***

Apresentamos a família fonêmica de cada sílaba:

*RE: RA – **RE** – RI – RO – RU*

*NA: **NA** – NE – NI – NO – NU*

*TA: **TA** – TE – TI – TO – TU*

*Por último, relembremos as vogais: **A** – **E** – **I** – **O** – **U***

Fonte: Instituto Claro (2021).

Podemos também perceber semelhanças didáticas com o Método de Freire, não só no Mobral, mas também na educação infantil durante o Regime Militar, o que nos indica que o trabalho do filósofo e educador pernambucano, apesar da prisão e posterior exílio que lhe foram impostos pela Ditadura em 1964, contava com certo prestígio entre as autoridades repressoras.

Por sua vez, Oliveira (2011), retroagindo ainda mais no tempo, identifica traços do método de Paulo Freire com a “Cartilha Caminho Suave” – criada por Branca Alves de Lima, em 1948, como guia de alfabetização infantil, utilizando as habilidades visuais, método sintético ou silábico, partindo dos pedaços para o todo (síntese para a análise) –, aprendizado da leitura com associação de letras aos nomes, conectando a imagem e signo inicial. Neste caso, como a Caminho Suave precedeu o método de Paulo Freire, podemos entender que ela lhe

serviu de inspiração na construção de seu eficiente método de educação popular. Repetimos, entretanto, que fundamentalmente, a didática do educador pernambucano tinha o poder de desenvolver no educando a capacidade de pensar.

Um dos marcos na história das cartilhas e dos manuais destinados aos professores no Brasil é a publicação, em 1948, da Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, que contou, desde a primeira edição, com um panfleto com orientações para aplicação do método de alfabetização pela imagem, intitulado Auxiliar de Alfabetização. Esse panfleto foi ampliado, posteriormente, e transformou-se no Manual do Professor para a Cartilha Caminho Suave (Carvalho, Rocha; Santos, 2018, p. 185).

Neste passo, considerando o grau de primazia, por que são tão escassos os trabalhos que avaliam a semelhança da didática incorporada pelo Mobral com a da Cartilha Caminho Suave? Analisando o livro de Branca Alves de Lima (o mesmo que nos alfabetizou em 1970), entendemos a puerilidade dos temas e objetividade nas propostas simbólicas, com vistas à atração e apelo à interpretação pelo reconhecimento dos signos. A *Caminho Suave* foi feita para alfabetizar crianças e, devido às características determinadas por seu objetivo específico, dificilmente despertaria interesse na população adulta. E ainda mais, além da já explanada (e necessária) imaturidade dos textos, a cartilha, com seus inúmeros signos, também não representava o grande contingente de brasileiros residentes no meio rural.

Oliveira (2011) está entre os autores que entendem que o Mobral seguiu, quanto à sua didática de ensino, a metodologia da Caminho Suave. A pesquisadora afirma que o Mobral, quando elaborou seu material didático, equivocou-se, adotando uma metodologia inadequada para as demandas de aprendizado do público adulto, uma vez que a cartilha foi criada, originariamente, para alfabetizar crianças. Neste particular, é necessário lembrar que o Mobral causou modificações ao não utilizar desenhos em suas lições, o que ocorria na “cartilha”, com objetivo de atrair e estimular a criança: o projeto dos Militares usava fotografias – ilustrando para o aluno situações reais, empregando ao aprendizado uma característica mais madura. Mas a autora também vê coincidências na dinâmica de ensino adotada pelo Mobral e naquela desenvolvida por Paulo Freire:

Também é importante destacar que, apesar de ter considerado o método Paulo Freire como subversivo 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 (Oliveira, 2011, p. 116).

A dinâmica de alfabetização de Freire objetivava os adultos. Havia, logo que iniciou sua gestão extensionista na Universidade do Recife, experienciado, junto à sua equipe, a

aplicação de seu projeto de ensino, na formação de 200 cortadores de cana. Alfabetizou-os em 45 dias, o que chamou a atenção de lideranças e autoridades. Por isso, afirmamos que o método de Freire sim, este tinha o grau de atratividade necessário para a população adulta e gozava de prestígio nos meios políticos e de gestão educativa. Diante do sucesso da empreitada, o presidente João Goulart aprovou um plano de base para pulverização da experiência com os cortadores de cana, em um Plano Nacional de Educação (PNE). Em 1964, alguns meses após a implantação da proposta de Goulart, inspirada na experiência de Freire, que incluía a formação de professores e criação de inúmeros núcleos de aprendizado pelo país, o Golpe Militar extinguiu toda esta iniciativa: Freire foi preso pelo “Regime” como conspirador, tendo ficado nesta condição por 70 dias. Em seguida, ficou exilado na Bolívia, indo depois para o Chile, onde trabalhou, por aproximadamente 5 anos, para o Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã. Em 1967 publicou seu primeiro livro – Educação como Prática da Liberdade (Brandão, 2016).

Freire ficou fora do Brasil por 17 anos, sempre escrevendo sobre educação. O filósofo pernambucano foi uma das vítimas daquela repressão inicial exercida pelas forças militares contra apoiadores e pedagogos que se dedicavam à educação popular. A repressão se desencadeava a partir de mecanismos empregados pelo serviço de inteligência do governo militar e utilizava-se da violência física e psicológica, no sentido de inibir a participação dos incentivadores desta política educacional. No Nordeste do país a ação governista de combate aos grupos e indivíduos que apoiavam a sistematização de um novo método de ensino para adultos foi particularmente severa. Por ocasião da violência militar contra tais movimentos, os integrantes da Juventude Universitária Católica - JUC elaboraram um documento contestando as bases capitalistas que se instalavam de maneira selvagem, especialmente nos países pobres da América Latina, propondo uma economia estruturada nos princípios e direitos humanos.

A JUC se constituía, basicamente, em um movimento de ativistas católicos que assumiam um compromisso com a educação popular, se apresentando para as lutas sociais. Desta estrutura surgiu o Movimento de Educação de Base - MEB, que foi a primeira tentativa da igreja de criar uma escola de adultos com prática pastoral nas classes populares. Nos primeiros anos, o MEB teve uma atuação intensa nos estados do Nordeste pelo fato de serem, por ali, o catolicismo e as oligarquias rurais, entidades com maior imposição de força. A educação de base divulgada pelo MEB compreendia a ideia de cultura popular, com desenvolvimento crítico do povo e o concomitante combate às ideologias não compatíveis com o espírito cristão de nacionalidade. Talvez aí esteja situada a questão central de tanta violência

despejada contra tais movimentos nos estados do Nordeste do Brasil (Valla; Stotz; Algebaile, 2003, p. 8).

O filósofo Paulo Freire foi parte desta resistência nordestina que primava por uma educação de qualidade, especialmente no que se referia ao critério da alfabetização de adultos, por entender que o país tinha uma dívida social com uma parte significativa desta população, constituída em sua grande maioria, por trabalhadores do campo. Assim, em 1991 foi criado, em São Paulo, o Instituto Paulo Freire, com o objetivo de ampliar e elaborar suas ideias. A entidade, ainda em 2023, mantém os arquivos do educador e realiza diversas atividades relacionadas ao seu legado e atuação com temáticas que envolvem a educação no Brasil e no mundo.

Uberlândia é uma cidade com forte potencial para o desenvolvimento agroindustrial, localizada na Região Sudeste do país, que faz parte do nosso objeto de estudo e, portanto, devemos, neste momento, contextualizá-la. Embora partilhasse, em tese, das mesmas condições políticas de milhares de cidades no Brasil, não vivemos de maneira pariforme os destemperos da repressão. Sabe-se que as ações governistas eram mais vigorosas, tanto quanto se apresentava robusta a oposição. Como dissemos, o Nordeste do Brasil, historicamente, se mostrou organizado para enfrentar, pelo menos no campo das ideias, as autoridades governistas que, não dispostas a ceder ideologicamente, impunham na base da força seu viés autoritário. Tempos de tortura, em que as opiniões foram combatidas em todo o país e a perseguição se tornou rotineira àqueles que se opunham ao *regime*. O exílio de Paulo Freire, sob o ponto de vista sociocultural, por exemplo, caracterizou fato bastante negativo para o país naquele momento, visto que a sociedade demandava uma metodologia que respondesse rapidamente às suas necessidades quanto à alfabetização de adultos, e o filósofo pernambucano havia há pouco experimentado, com sucesso, sua dinâmica com trabalhadores rurais. As forças militares, entretanto, entenderam, naquela hora, que Freire representava um perigo, pois ele ensinava o livre pensar e incentivava o poder de crítica. Isso, mais bem compreendido nos dias de hoje, era visto como uma ameaça aos governantes daquele período.

Mas e quanto aos aliados? Como as autoridades governamentais da repressão lidavam com os redutos onde encontravam guarida? Como interagiam com estados, municípios e entes que, na política, faziam ecoar sua voz? Falamos sobre a conjuntura hostil e de contestação enfrentada pelo governo central em algumas regiões, devido à sua organização no propósito de esclarecer e caminhar ao lado das classes populares. Também abordamos as perseguições e medidas autoritárias tomadas em relação a entidades e pessoas que não partilhavam da ideologia

que objetivavam implantar. Mas e aqueles que comungavam dos mesmos pensamentos hipotecando apoio às ações governistas? Que tipo de tratamento recebiam especialmente nas práticas políticas?

Pensamos ser este o caso da cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, nossa cidade natal. Na política, não dispúnhamos de uma forte oposição. Claro, sempre houve aqueles que se esforçavam em aumentar o tom de voz e gritar do alto de suas *banquetas*, mormente em determinados lugares públicos, contra as autoridades administrativas locais ou federais, mas não podíamos chamar tais atitudes isoladas de oposição organizada ou tampouco caracterizá-las como resistência ameaçadora.

Durante o Regime Militar, as forças políticas de Uberlândia foram majoritariamente formadas por pessoas sintonizadas com a gestão central, que também demonstrava sua simpatia pela cidade, mediante destinação de recursos e constantes visitas em datas festivas ou inaugurações de obras públicas. Sabemos que o período ditatorial não foi bom para a maior parte da população brasileira, sob vários aspectos, e isso também inclui nossa cidade. Mas a verdade é que, desde o início dos anos 1900, no século passado, Uberlândia vem se alinhado politicamente com as forças do estado e da federação, o que ainda hoje vem sendo utilizado por alguns como justificativa para o progresso da cidade, particularmente nos discursos eleitorais dos candidatos que não compõem as forças da esquerda.

De fato, uma boa parte da população uberlandense, em variadas classes sociais, foi criada dentro de uma estrutura familiar tradicionalista que lhes fazia acreditar que caminhar em harmonia com a política conservadora (e ela, por aqui, estava quase sempre à frente do poder) era o caminho mais próximo para o desenvolvimento. O fato é que, contrariando as políticas e discursos obsoletos, a partir da localização estratégica, foram muitos os fatores que influenciaram o vertiginoso progresso de Uberlândia, notadamente dos anos 1960 em diante, o que nos deu uma certa hegemonia entre as cidades de mesmo porte e até mesmo sobre algumas capitais do país, apesar da orientação predominantemente coronelista. Pretendemos na próxima subseção traçar uma narrativa sobre as ações públicas e os processos de educação popular em Uberlândia, a adesão ao projeto Mobral e seu desenvolvimento durante o Regime Militar.

2.8 Uberlândia em busca de progresso: estudo e comunicação

A partir da consulta a jornais e periódicos da cidade de Uberlândia da primeira metade do século XX, tivemos oportunidade de notar a avidez da população, em vários momentos, por se desvencilhar dos caipirismos (tradições e costumes de regiões rurais), com políticas

públicas, guardadas as proporções, assemelhadas às das grandes cidades. Sob este aspecto Dângelo (2005), exalta a pressa da população em se assenhorear dos modelos sociais praticados nas metrópoles, por exemplo, a inauguração da primeira emissora de rádio (1939), ou a significativa frequência ao cinema. Ele também afirma que os jornais da cidade incentivavam as representações do urbano com reportagens, charges e poemas, adotando tom burlesco para aquilo que lembrava a temática agrícola. Também o rádio com seus discursos homogeneizadores iniciou por trazer retóricas de relativização do meio rural e investimento nas dinâmicas desenvolvimentistas. Era o conflito entre a tradição rural e o surgimento de novos padrões de dominação inspirados nas práticas de urbanização. Entretanto, não se alcança o progresso sem o devido investimento nas áreas sociais, notadamente na educação e, no caso de nossa cidade, segundo estatísticas levantadas pelo Inspetor de Ensino Jerônimo Arantes, até os anos 1960, estávamos a par e passo com os insuficientes números, de maneira geral, apresentados no país, com ínfima fração do povo escolarizada e significativo rol de evasão (Dângelo, 2005, p. 24).

Uberlândia foi distrito de Uberaba, com o nome de São Pedro de Uberabinha até 1888, quando se emancipou. Passou então a chamar-se Uberabinha e em 1929 assumiu, definitivamente, a atual denominação. São inquietantes as similaridades da sociedade *uberabinhense* descritas por Newton Dângelo (2005) com as situações que marcaram a sociedade carioca, na então capital federal, no vigor dos anos 1930, tão bem detalhadas por Nicolau Sevcenko (2002). Assim, os esforços da imprensa para que a cidade mineira abandonasse seu passado rural somados à peleja pelo abandono do dialeto caipira, o orgulho dos símbolos de cosmopolitismo adquiridos e a tentativa de apropriação dos espaços públicos e formas de lazer pela elite dominante são marcas importantes do período relatado. Havia ainda uma concorrência da população para o desfrute das “novidades” técnicas e industriais como representações de poder e expansão social. Outro ponto comum em ambas as sociedades era a separação da elite de um restante populacional formado em sua maioria por negros, escravos, índios e caboclos, ocorrendo também, como parte da estrutura política, social e educativa, a discriminação do gênero feminino. O sensível distanciamento das fatias empoderadas (elites) constrangia pobres e trabalhadores, ao ponto de o principal jornal de Uberlândia sugerir a esta classe “não reabilitada física e moralmente”, que se recolhesse no “Dispensário dos pobres, no alto das Tabocas”⁴⁰ (Dângelo, 2005, p. 90).

⁴⁰ O local, às margens da BR-365, principal rodovia de ligação ao centro-oeste do país, na cidade de Uberlândia, também era conhecido como “Villa dos Pobres”, hoje Bairro Bom Jesus. Situa-se entre a Av. João Pessoa e a Av. Monsenhor Eduardo.

“Aquele povo feliz que ainda não sonhava com a invenção do rádio”, título do livro a que estamos nos referindo (Dângelo, 2005), é uma frase de uma carta saudosista enviada em 1939, através de uma publicação jornalística, por Jerônimo Arantes, na Revista Ilustrada, ao Dr. Lacerda, sobre o cotidiano de Uberlândia em 1909, na qual os personagens são duas figuras representativas da história da cidade, integrantes do “coronelato”. O autor conta ainda, entre várias outras histórias, a dos alto-falantes, precedentes à chegada do rádio, como emissora local, à nossa cidade. Os petrechos sonoros que tinham o formato de “*enormes cornetas*” foram instalados na esquina da Av. Santos Dumont, com avenida Afonso Pena, no local conhecido à época como Confeitaria Globo, ao lado do Cine Avenida. Os sons se tornaram uma nova forma de contato entre os transeuntes, chamando a atenção pelas músicas que tocava, pelas publicidades (que na época se intitulavam reclames) ou por um sinal sonoro (assemelhado ao trompete), representando entre olhares e comentários de admiração, reclamações e protestos devido ao barulho que projetavam. Eram as novas urbanidades e inéditas formas das empresas de nossa cidade anunciarem seus produtos e serviços. O local, nos dias atuais, é conhecido com o nome comercial de “Real Café” embora tenha se popularizado, em décadas anteriores, como “Real Vitaminas”, referência, em nossa cidade, de discussões acaloradas e visitas das autoridades políticas de todo o Brasil.

Interessante a veia desenvolvimentista da população, apesar dos fortes traços agrícolas e da cultura do campo historicamente implantada na sociedade dominada pela política dos donos de fazendas, conhecidos por “coronéis”, devido ao poder de decisão e influência sobre a classe trabalhadora. Apesar da origem campestre, o cidadão uberlandense, desde velhos tempos, se gabou da tendência progressista de nossa cidade; assim, Uberlândia, correspondendo às expectativas de empresários e trabalhadores, ricos e pobres, se transformou, desenvolvendo-se significativamente, apesar dos paradoxos sociais, em curto espaço de tempo.

Sevcenko (2002), em seu volume 3, “História da vida privada no Brasil - República da Belle-Epoque”, exalta a medicina das classes populares, extraindo seus remédios das florestas e matagais exercendo uma espécie de miscelânea entre religião e saúde. Sob este aspecto, Dângelo (2005) chama a atenção, em uma nota de rodapé na página 22, para a chegada do rádio ao interior, e isso, bem depois da tentativa de homogeneização da população proposta, principalmente nas grandes cidades brasileiras, entre o fim do Império e início da República, até meados do século XX. Uberlândia, ainda segundo o autor, no fim da década de 1930 e início dos anos 1940, evidenciava um movimento de urbanização das populações e de combate aos caipirismos. Esta dinâmica passava também pelas expressões linguísticas dos nativos, pelo

orgulho na aquisição de um aparelho de rádio e do consumo dos medicamentos da indústria química que o veículo propagandeava. Enfim, representava a modernidade a adoção dos produtos alardeados na atração radiofônica, em substituição aos chás de folhas, raizadas e outras variadas espécies de infusões, que até então eram comumente utilizadas e consumidas pelas populações do interior do Brasil.

Aqui, apenas como ilustração destes antagonismos sociais, e reiterando as sociabilidades emergentes entre a perspectiva de progresso e a preservação da cultura nativa, recorremos a passagens de nossa infância, vivida já no início dos anos 1970, quando tivemos a oportunidade de desfrutar uma criancise, em parte rural, mas dentro do espaço urbano, logo abaixo da Av. Rio Branco, na região central da cidade. Vivíamos entre rezadeiras, benzedadeiras e vizinhas que faziam com que a criançada se embrenhasse nos matagais das redondezas para apanhar folhas de boldo, ramos de arnica, moitas de capim-cidreira, paus de cravo, cachos de mamonas, folhas de babosa (Aloe Vera) etc. Foi muito marcante, naquela época, o quanto as “*donas de casa*” recorriam às benzeções e rezas, para bebês e adultos, contra quebranto, mau-olhado, vento-virado, cobreiro e outros males do corpo e da alma. A nós, meros “pacientes”, as respeitáveis senhoras, responsáveis por nosso restabelecimento, pareciam trazer uma estranha autoridade de cura e de alívio. E neste paralelismo entre desenvolvimento urbano e cultura rural imbricados em uma mesma época e contrapondo forças em um mesmo espaço geográfico, registramos ainda, as manipulações caseiras com os matagais que colhíamos, na produção de shampoos, emplastros, colorantes, alvejantes de roupas, sem contar a variedade de chás.

Ao mesmo tempo e, paradoxalmente, ouvíamos as expectativas, geralmente vindas de nossos pais, sobre desenvolvimento e cosmopolitismo, o que para nós era incompreensível, diante da vida que levávamos. Meus genitores acreditavam nas instituições: no poder da política, na bênção do padre e no noticiário do jornal. Enquanto isso, as autoridades e veículos de imprensa divulgavam notícias sobre a importância da abertura do setor industrial e da inauguração da faculdade federal. Uberlândia seria uma grande e progressista cidade: o povo trabalhava para isso e os políticos acreditavam que ali seria um bom lugar para se trabalhar.

Interessante, entretanto, o quadro estatístico publicado na Revista Uberlândia Ilustrada de 1940, dando conta que enquanto a capital federal, o Rio de Janeiro, acolhia nos cinemas 14 vezes a sua população, Uberlândia acolhia 28 vezes a sua. E realmente, em geral, Uberlândia não se diferenciava do que ocorria social e politicamente, em várias partes do país, especialmente nas cidades do interior: as autoridades administrativas daqui atribuíam grande valor às políticas públicas para viabilização do desenvolvimento urbano. A cidade, entretanto,

cresceu ostentando, como em outras partes do Brasil, um enorme contingente de pessoas não alfabetizadas, entre eles jovens e adultos que não se encaixavam no modelo de escolarização elitista aplicado por aqui. Assim, Uberlândia seguia a mesma tendência observada em outras localidades do país quando condicionava seus projetos de educação aos interesses políticos e econômicos da nação (Bernardes; Santos, 2019, p. 128).

Enquanto isso, parte da população urbana, apoiada na vanguarda desenvolvimentista, deixava a impressão, em suas pretensões de progresso, que o meio rural era uma representação de atraso. A cidade, fundamentando-se em políticas públicas historicamente conservadoras, canalizava suas forças econômicas e sociais para aquilo que representava a modernidade, o urbano. Enquanto isso, o segmento rural, investido da legitimidade quanto aos meios de produção e significativo contingente populacional, representava a incivilidade e a ignorância. Isto fortalecia o contexto das cidades, que recebiam maiores privilégios dos políticos nestas paragens mineiras (Oliveira, 2011, p. 61).

Neste contexto, em meados da década de 1950, em alguns casos, o campesino nem mesmo era considerado cidadão. Assim, sua educação estava sujeita à existência de escolas rurais que, em número reduzido, gozavam de pouca credibilidade por parte da população urbana.

(...) 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, às vezes eu trabalhava até descalço, naquela dificuldade (...) era uma vida bem escravizada naquela época (Araújo, 2008 *apud* Oliveira, 2011, p. 95).

Com o início das obras para a construção da capital federal Brasília, Uberlândia conheceu uma nova fase de progresso, devido à sua localização no eixo hegemônico das malhas ferroviária e rodoviária, em conexão com os principais centros produtores do Brasil, em especial com São Paulo e o Centro-Oeste. Tal etapa progressista, seguindo uma tendência de todo o país, teve início nos anos 1950, quando Uberlândia expandiu sua área central, alcançando populações que dela ficavam mais afastadas e também pequenos comércios, investindo em infraestrutura e, de maneira geral, na plástica de seu setor urbano. Assim, tornou-se um dos principais centros distribuidores de mercadorias do país, ostentando uma rede atacadista que detém os maiores prestadores de serviço deste ramo em toda a América Latina.

Logo após o Golpe Militar de 1964, Uberlândia, ganhando novos contornos, fixou na região Norte da cidade, entre as maiores rodovias da região, uma vasta área onde seria levantado

o Distrito Industrial, para estabelecimento de grandes empresas e setores prestadores de serviço. Desta forma, por aqui se instalaram marcas de cunho nacional e estrangeiro, como a Daiwa Têxtil, Cargill e Companhia de cigarros Souza Cruz, entre tantas outras.

Aliada a todas as mecânicas de desenvolvimento que alcançavam nosso município, a tendência estudantil aos poucos também foi tomando conta da cidade, com o estabelecimento dos colégios normais e depois da Faculdade de Direito. Em 1959, com grande incentivo das Irmãs do Colégio Nossa Senhora das Dores, mais os homens públicos Homero Santos e Jacy de Assis, foi idealizada a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, que também contribuiu para o progresso da nossa educação.

Em 1961 foi criada a primeira escola pública de ensino superior em Uberlândia, a Faculdade Federal de Engenharia e depois foi instituído o curso de Ciências Econômicas (1963). Em seguida, em 1964, veio a solenidade de aceitação pública do terreno, onde hoje se localiza o Campus Santa Mônica, com a respectiva assinatura do presidente João Goulart. Em 1966 aconteceu a doação, por Rui Ramos, do terreno onde hoje se localiza o Campus Umuarama e a fundação da Escola de Medicina de Uberlândia. Com o Regime Militar instaurado, em meados dos anos sessenta, nossa cidade, ao lado do recente e insurgente salto industrial, reconhecia a necessidade da formação de pessoas pela educação, com o investimento em escolas de apoio técnico e profissionalizante e faculdades de curso superior que passaram a pontuar o município em vários setores (MACHADO, 2016).

Em pleno governo militar, o país vivia um clima de euforia com o “milagre econômico” ao lado de altas taxas de analfabetismo da população adulta, cerca de 39,6% na década de 60. O analfabetismo era uma vergonha nacional, visto como fator de impedimento ao desenvolvimento socioeconômico brasileiro, de modo que, a educação aliada à programas de profissionalização era imprescindível para o país aumentar sua produtividade e crescer economicamente (Guarato; Araújo, 2002, p. 8).

Assim, a cidade interiorana, respirando ares de modernidade, com localização geográfica privilegiada e perfeitamente adaptada às malhas de transportes disponíveis, criava empregos no comércio e abria postos de trabalho a partir das indústrias e fábricas recém-instaladas. Ao mesmo tempo, procurava preparar o seu cidadão, desde a infância, com as oportunidades educacionais que também gerava, através de acordos entre suas gestões municipais e as esferas superiores da administração. Como dissemos, Uberlândia, em grande parte de seus governos, teve nas mais altas esferas da administração governos progressistas e aliados com as políticas do estado e/ou do país⁴¹. Mas e o adulto cidadão uberlandense? Quais

⁴¹ Em apenas em três ocasiões o prefeito eleito de Uberlândia pertenceu à oposição: Zaire Rezende - PMDB (1983-1988); Zaire Rezende - PMDB (2001-2004); e Gilmar Machado - PT (2013-2016).

eram os planos para a redução do analfabetismo em uma região de cultura ainda predominantemente rural onde, certamente, tais índices eram elevados e chamavam a atenção das autoridades? Além disso, outro questionamento faz-se necessário, diante de tal descrição socioeconômica: o quão excludente era o sistema de ensino oferecido pelos educandários da cidade de Uberlândia?

Um dos marcos e iniciativa reveladora sobre o investimento em uma educação mais elitista foi a inauguração do Colégio Liceu de Uberlândia, em 1928, dando um novo status às mecânicas do conhecimento na cidade, formando pessoas de grande importância em nossa história. Segundo Milton Porto, que dirigiu o estabelecimento por 43 anos, o “Liceu” foi fundado por iniciativa de seu irmão Mário Porto e do professor Antônio Vieira Gonçalves (pai do professor Osvaldo Vieira). A escola, que ainda hoje é lembrada como uma das mais tradicionais de Uberlândia, fechou suas portas, definitivamente, em 1973. O educandário, que atuava na área privada do ensino, funcionava na Praça Osvaldo Cruz, onde hoje fica a agência da Caixa Econômica Federal, em frente ao antigo Fórum Abelardo Pena, atual Casa da Cultura (Machado, 2020).

Figura 5 - Colégio Lyceu de Uberlândia - Praça Osvaldo Cruz - Atual Caixa Econômica Federal



Fonte: Uberlândia (2015).

Figura 6 - Colégio Júlio Bueno Brandão - Demolido em 1963



Fonte: Uberlândia (2015).

Para fazer jus ao sistema educacional de Uberlândia, não podemos deixar de citar a primeira escola – Grupo Escolar Bueno Brandão –, que surgiu em 1915, segundo o professor Vladimir Queiroz, em entrevista para o documentário de TV “*Uberlândia de Ontem e Sempre*”. O professor narra como fato gerador da referida escola que quando ainda éramos Uberabinha, em 1909, durante o governo municipal do Intendente Severiano Rodrigues da Cunha houve um tiroteio por razões políticas nos fundos na matriz, local onde hoje reconhecemos como a Biblioteca Pública Municipal; depois, por volta de 1911, o presidente do Estado de Minas Gerais, Júlio Bueno Brandão, em visita à nossa cidade, conseguiu pacificar tais litígios políticos e prometeu à comunidade a doação de um grupo escolar (Machado, 2018).

Por fim, lembramos o Museu - Escola Estadual de Uberlândia, inaugurada em 1929 como Ginásio Mineiro. A Escola ainda está em plena atividade, situada na Praça Adolfo Fonseca, no Centro de Uberlândia, dedicada exclusivamente à educação de segundo grau. Estes educandários tiveram importante papel na história e na educação do povo uberlandense.

Com os exemplos dados, resta-nos atentar o leitor para a preocupação com a produção e o conhecimento reinantes na cidade a partir de uma análise da letra do Hino de Uberlândia, composto em 1969, com Melodia de Alyrio França, sendo a letra escrita por Remy França e Moacir Lopes de Carvalho.

Hino de Uberlândia

Uberlândia, terra gentil que seduz,
Uberlândia, jóia da minha afeição,
Uberlândia, tua beleza reluz
Os teus jardins formosos são

Toda a minha adoração

Uberlândia, grupos e faculdades,
Polias e bigornas, tua marcha triunfal!
Teu progresso: estudar... trabalhar...
Da universidade e cidade industrial.

Uberlândia, terra gentil que seduz,
Uberlândia, jóia da minha afeição,
Uberlândia, tua beleza reluz
Os teus jardins formosos são
Toda a minha adoração

Uberlândia! Luzes em profusão,
Turistas tu acolhes em teus campos de boninas
Clubes sociais, recantos adoráveis
Clubes beirando rios ou em líricas colinas.
(França; França; Carvalho, 1969).

Apesar da letra e rimas no hino de nossa cidade⁴² e do propósito de, através de suas políticas liberais, atender o viés nacional de caminhar sempre rumo ao progresso, contávamos com a mesma problemática enfrentada pela federação e pelos estados: evidenciávamos altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos, em um momento em que os projetos de educação deveriam ser priorizados, como alicerce das pretensões desenvolvimentistas.

Uberlândia, entretanto, motivada pelas retóricas de modernidade, teve uma diminuição drástica em sua população rural a partir dos anos 1960. Com a aceleração deste processo, o município, nos anos 1980, apresentava uma taxa de desenvolvimento urbano bem acima das exibidas pelo estado de Minas Gerais e pela federação. O ensino rural, desenvolvido no município até 1950, também contribuía para os bons índices, uma vez que havia escolarizado boa parte do povo, em uma época em que quase a metade da população local residia, ainda, no campo, 47,55% (Oliveira, 2011, p. 54).

Entretanto, o acúmulo da população no perímetro urbano em tão pouco tempo, expunha fissuras sociais, especialmente levando-se em conta o motivo primordial do êxodo que era a conquista de melhores condições de vida através de uma nova ordem mundial imposta nas formas de trabalho. Neste particular, a educação alçava-se como demanda preponderante, no sentido de transformar o indivíduo, antes relegado ao trabalho braçal e submerso nos automatismos dos costumes e tradições, em um ser crítico e apto aos ajustamentos das novas demandas laborais.

Em Oliveira (2011), encontramos números extraídos a partir de dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e dos recenseamentos populacionais do IBGE relativos

⁴² O hino de Uberlândia foi composto por Remi França, Alirio França e Moacir Lopes de Carvalho, sendo regulamentado pela Lei nº 1.679 de 21 de fevereiro de 1969.

aos anos de 1970, 1980 e 1991: ali a população total do município de Uberlândia, analfabetos acima de 15 anos, apresentava índices inferiores aos do estado de Minas Gerais e do país. Segundo a pesquisadora, a população adulta, não alfabetizada por aqui, em 1970, era de 17,40%. Este mesmo estudo aponta que a população total da cidade era de 124.706 habitantes, com 10,62% morando na zona rural. Neste período, o estado de Minas Gerais apresentava um índice de analfabetismo de 34,24% em sua população acima de 15 anos, e a federação 32,94%. Na década seguinte, nossa cidade deu continuidade a tal redução, registrando em 1980, para a mesma categoria, o índice de 12,60% de analfabetos, enquanto o estado apresentava o percentual de 24,70% e o país 25,41% (Oliveira, 2011).

Calcula-se que a hegemonia de nosso município, em relação aos índices de analfabetismo, comparada a outras instâncias de mesmo porte, pôde ser alcançada, especialmente a partir dos anos 1960, devido à estruturação do ensino urbano, com o significativo aumento de escolas, buscando atender o contingente de pessoas que migravam para a cidade. Entretanto, apesar do esforço das autoridades públicas na redução das taxas de analfabetismo, especialmente nos adultos acima de 15 anos, Uberlândia se industrializava rapidamente e precisava acompanhar o ritmo alucinante das necessidades impostas pelos meios de produção com as demandas de trabalho. Para tanto, se empenhava em apoiar os projetos governamentais que tinham como escopo a escolarização de adultos, para que estes pudessem contribuir, diretamente com as cadeias produtivas da vanguarda capitalista.

Logo após 1966, o governo federal iniciou o combate ao analfabetismo dos adultos de 15 a 35 anos de idade como uma chaga social e impeditivo ao crescimento socioeconômico da população. Passou então a fomentar projetos e modelos que correspondiam às necessidades locais e nacionais, objetivando minorar o iletramento no menor tempo possível, utilizando-se dos veículos de comunicação disponíveis para uma melhor identificação imagética com o patriotismo e civismo que pregava, mas, principalmente, para angariar a simpatia e investimentos de países e organizações internacionais. O rádio, em voga neste período, era meio de comunicação acessível e capaz de cumprir, devido à sua popularidade e inteligibilidade, especialmente junto àqueles que não sabiam ler e escrever, o ideal de educação de adultos, agora perseguido e não mais reprimido pelo governo militar. Os jornais e revistas também exerciam impacto na população, mesmo naqueles que não sabiam ler. Uberlândia tinha uma imprensa bastante ativa. Contava com periódicos e com emissoras de rádio, desde a pioneira, em 1939 (Dângelo, 2005). Nossos veículos de comunicação, se engajavam, em regra, nas atividades políticas, primeiro devido aos interesses econômicos (venda de comerciais e espaços

publicitários) e, segundo, pela própria natureza da informação contendo serviços de utilidade pública. Segundo Dângelo (2005), em Uberlândia, havia já na primeira metade do século XX, notadamente por grande parte da imprensa, interesse especial em incentivar os cidadãos a revisarem suas boas maneiras e os confrontava com seu grau de instrução.

Assim, contemporâneo ao Mobral, surgiu o *Projeto Minerva*, como uma experiência de educação, via rádio, que poderia cumprir os objetivos de massificação almejados pelo governo do Brasil. Foi um programa iniciado também em 1970, com objetivo de levar o supletivo de 1º e 2º graus, especialmente à classe trabalhadora, principalmente aos maiores de 15 anos de idade. Era a ansiedade pela aceleração da formação do povo, auxiliando na sua qualificação, para a conquista de espaço no meio urbano, no sentido de aumentar o alarde em torno do *Milagre Econômico*, largamente propagandeado pelos administradores. O *Projeto Minerva*, levado a efeito pela Portaria 408/70, tinha transmissão obrigatória em todas as emissoras de rádio do país, de segunda a sábado, das 20:00 às 20:30, logo depois da “Voz do Brasil”. Para algumas crianças, apaixonadas pelo rádio, as produções das aulas radiofônicas, especialmente as que envolviam os estudos de Geografia e História, nos transportavam a outras dimensões do saber. Lógico que a exploração lúdica e capricho na produção faziam parte da estratégia de conquista e empatia dispensada pelos governantes daquele período, junto ao povo. As aulas traziam com o folclore brasileiro o gosto pelas regionalidades e a partir destas culturas, histórias sobre as etnias que auxiliavam na formação do povo. Havia também as aulas de Matemática, Português, Ciências e Estudos Sociais. Era nesta última matéria que o governo pulverizava sua ideologia por meio de questões que invocavam ao patriotismo e civismo sob o manto do heroísmo. O *Projeto Minerva*, com suas aulas via rádio, nos levava a imaginar um país, que de fato, não existia. Tal iniciativa educacional estava sob a batuta dos mesmos gestores que alienavam e exerciam sua autoridade através da repressão e da censura, pela imposição de sua supremacia político-militar (Pinheiro, 2016, p. 55).

Tivemos a oportunidade de pesquisar o *Projeto Minerva* em Uberlândia. Infelizmente, o referido plano de escolarização proposto pelo governo federal através de aulas radiofônicas, não deixou muitos vestígios por aqui. Nossa intenção era nos depararmos com a realidade dos *radiopostos*, com artífices e radialistas que pudessem nos enriquecer de informações e enfim, robustecer nossa pesquisa, destinada à construção dialética deste objeto, aqui na cidade de Uberlândia. Entretanto, além de observar a debilidade dos resultados obtidos com a iniciativa, em grande parte das localidades, por aqui, ainda nos vimos envolvidos com a dificuldade de nos deparar com os mínimos vestígios. Fato é que, o grande investimento governamental para

cobertura de todo o território nacional não deixou muitas pistas, pelo menos no município de Uberlândia, o que nos dificultou a narrativa, mantendo vivas muitas de nossas inquietações quanto a este objeto. Era um projeto de massificação da educação ancorado em estratégias quantitativas que, pouco contribuíram para o avanço cultural da população como um todo. A propósito dos resultados do *Projeto Minerva* podemos aquilatar sua fragilidade nos efeitos práticos, observando nossa vivência diária e percebendo a falta de melhorias significativas na cultura geral da população. O aperfeiçoamento no nível de escolaridade não ocorreu nem antes, nem durante e nem depois do Governo Militar (Santos, 2016, p. 173).

Ainda sobre o *Projeto Minerva* em Uberlândia, nossos contatos com radialistas que exerciam a operação de áudio nas emissoras no momento em que esta deveria entrar em cadeia com a Rádio MEC, então geradora do PM, somente resultaram em poucas lembranças ou, no horário estabelecido para descanso de tais funcionários que, livres da mecânica fatigante da mesa de som, saíam ao relento, para tomar um ar fresco, fumar um cigarro ou buscar um café no bar da esquina. Ressalte-se que todas as rádios do país eram obrigadas a retransmitir o *Projeto Minerva*, o que se fazia a partir da emissora geradora. E como este processo se realizava nos locais onde não havia emissoras de rádio? Ou ainda, onde não contavam com aparelhos de rádio? Mesmo assim, o governo central, mediante o planejamento de uma logística nada convencional, enviava mediante os múltiplos e variados meios de transportes, as gravações, por fitas, das respectivas aulas do *Projeto Minerva*. “Neste cenário, o Governo Militar determina a implantação do PMR a ser transmitido em cadeia nacional através das emissoras de rádio. Em alguns estados os programas só são reproduzidos em fitas gravadas, por não haver as condições de transmissão via Embratel” (Santos, 2016, p. 86).

Este, entretanto, acreditamos não ter sido o caso de nossa cidade que, embora interiorana, figurava na vanguarda das pretensões políticas e tecnológicas, contando já no ano de 1970 com cinco emissoras de rádio e uma prefeitura colaborativa e anuente às ações federais. Portanto, ao entender que nossas políticas públicas ecoavam as ordens emitidas de Brasília, acreditamos, apesar da dificuldade na obtenção de fontes sobre o *Projeto Minerva*, que foi estabelecida a necessária parceria administrativa para que todos os estágios desta iniciativa em educação fossem alcançados. Nossos mandatários se mantiveram, durante o período autoritário, alinhados com as forças militares.

Sob o ponto de vista político, a partir de 1965, o governo federal nos impôs a condição bipartidária: passamos a seguir, no país, a divisão entre ARENA e MDB. Madeira e Gerardi (2012) alegam que a ARENA foi marcada por um enorme artificialismo, com políticos de

diversas bandeiras prontos a apoiar as estruturas governamentais militares, apesar de sua heterogeneidade. Talvez por isso, segundo os autores, o núcleo do sistema arenista vivia em ebulição, com as disputas de cargos eletivos e vagas no poder dentro da própria sigla, decorrentes do partido que sustentava politicamente o regime governista. A ARENA se formou da confluência de várias siglas existentes anteriormente ao golpe militar de 1964 no Brasil, especialmente UDN, PSD, PL, PDC e PRP. E por assim dizer, quem não estava perfeitamente em concordância com os ideais pregados pela política da ARENA se instalava no MDB e ali, filiados e simpatizantes, mais à esquerda ou mais ao centro, “se viravam” em meio às dificuldades de constituir uma oposição ao regime repressivo (Madeira; Gerardi, 2012, p. 3).

Seguindo o raciocínio traçado por estes autores, podemos afirmar que as consecutivas prefeituras de Uberlândia, foram, quase todas elas, assumidas por representantes que atuavam em benefício da repressão, excetuando-se os últimos 3 anos do regime militar, quando o Dr. Zaire Rezende foi o prefeito eleito da cidade. Assim, tivemos, de 1963-1967 o prefeito Raul Pereira de Resende, da UDN, que compôs com outros partidos a ARENA posteriormente; 1967-1971 – Renato de Freitas da ARENA; 1971-1973, Virgílio Galassi, ARENA; 1973-1977, novamente Renato de Freitas, ARENA; 1977-1983, Virgílio Galassi retorna a mais um mandato, pela ARENA; e, finalmente, em 1983, Zaire Rezende, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assumiu o poder máximo do município.

Portanto, pensamos que nossa cidade deu todo o amparo aos projetos de educação federais, especialmente o Mobral que, instituído pelo governo Central, teve engajamento massivo da imprensa nacional e local, ao mesmo tempo em que objetivava a otimização da mão de obra para o desenvolvimento das frentes de trabalho. Sob o ponto de vista político, com ações desta monta, pensamos que o Governo Militar tentava desenvolver os papéis, há pouco exercidos, por entidades de classe e grupos culturais que haviam se notabilizado com amplas conquistas em termos de educação popular, antes do golpe de 1964. Uberlândia foi, portanto, uma das primeiras cidades de Minas Gerais a aderir ao Mobral e se colocar à disposição para as pretensões inaugurais do referido curso (Strelhow, 2010, p. 50).

2.9 O Mobral em Uberlândia

Embora a Lei nº 5.379, que deu origem jurídica ao Mobral, seja de 15/12/1967, o projeto só começou a existir de fato, em 1970. O convênio entre o Projeto Mobral e o nosso município, entretanto, só veio a se firmar no decorrer de 1971, na gestão do prefeito Virgílio Galassi, tornando a cidade pioneira no interior do estado a abraçar o referido programa de alfabetização,

demonstrando sua identificação com as demandas do governo federal. Uberlândia, embora ostentasse média inferior à estadual e também federal, tinha, ainda assim, sua quota de analfabetos e resolveu aderir ao projeto educativo proposto pelo MEC (Oliveira, 2010, p. 229).

O município de Uberlândia participou (quase na totalidade) de todas as fases de implantação e desenvolvimento do MOBREAL, haja vista que estabeleceu convênio com o programa no ano de 1971, na gestão do prefeito Virgílio Galassi. Conforme destaca o Jornal Correio, em 1972, a cidade de Uberlândia foi pioneira na implantação do MOBREAL no Estado de Minas Gerais. No ano de 1971, na gestão do prefeito Virgílio Galassi, os cursos realizados nesse ano foram financiados exclusivamente pela administração do município, através da Secretaria de Educação. Nesse período, como apresentou o jornal, foram alfabetizados mais de mil adultos nos cursos oferecidos pelo MOBREAL (Oliveira, 2010, p. 229).

Ao ser implantado em Uberlândia, o Mobral veio ao encontro dos anseios de uma cidade que, tendo iniciado sua caminhada no modelo de produção agroindustrial, observava a migração de sua população do campo para a cidade, almejando uma colocação nos novos postos de trabalho que se apresentavam. A exemplo do que acontecia no Brasil, a precariedade da vida no campo e, de maneira geral, a falta de infraestrutura, contribuíram para que tal fenômeno ocorresse também por aqui.

A gestão Central definiu que o Mobral teria duração de 5 meses e que as aulas teriam duas horas de duração, de segunda a sexta-feira. Em um segundo momento, de 1973 a 1976, houve um planejamento seguindo determinadas metas, traduzidas em ações efetivas para o combate ao analfabetismo. A partir de 1977, o projeto, com maior envolvimento da população e buscando satisfazer necessidades sistemáticas, passou a buscar o alcance não só de adultos, mas também da educação infantil (Oliveira, 2011, p. 56).

O objetivo inicial era a aplicação do PAF e o Método de Educação Continuada, atribuindo prioridades à didática da escrita, leitura e cálculo, tendo como escopo a necessidade de uma maior inserção do educando no meio social, para estabelecimento de melhores condições de vida. O projeto prometeu erradicar o analfabetismo do país ao fim de 10 anos, contribuindo com uma maior autonomia e senso crítico do cidadão, o que não ocorreu.

A estrutura administrativa e fiscalizadora do Mobral se desenhava da seguinte forma: nos municípios, contava com comissões formadas por membros da comunidade denominados Conselhos Municipais (COMUNs), que ficavam responsáveis pela instrumentação e satisfatória execução do programa na busca pela estrutura física adequada para as aulas (salas de aula em escolas públicas e particulares, salões paroquiais, associações comunitárias, centros de bairros, entre outros), recrutamento de potenciais alunos e professores, divulgação nos veículos de comunicação etc. Em Uberlândia, a primeira Comissão Municipal (1971), foi constituída pelas

peças “mais capazes e interessadas da cidade” (MOBRAL, 1971a), escolhidas pela então Secretária de Educação Sônia Vieira Gonçalves. As comissões locais eram subordinadas às Comissões Estaduais (COESTs), que em Minas Gerais estava sediada em Belo Horizonte e estas, por sua vez, obedeciam ao Mobral Central, no Rio de Janeiro, que repassava, verticalmente, a filosofia adotada e regras gerais de instrumentalização, além das didáticas a serem seguidas. O modelo administrativo destinava às comissões municipais a execução prática e aos órgãos estatais e Central, respectivamente com menor e maior ingerência, as designações e estratégias visando o êxito do projeto (Guarato, 2002, p. 89-90).

Em 1970, os veículos de comunicação do país se empenharam em divulgar o PAF e o Projeto Mobral como a solução para uma necessidade do país que era o analfabetismo. A “falta de estudo” foi disseminada pelos militares e adotada pelos órgãos de imprensa como uma mancha social, com especial reforço aos tons de incredulidade e sensacionalismo, o que marginalizava seus potenciais alunos e os colocava em situação vexatória diante da sociedade. Com a imprensa de Uberlândia parece que não foi diferente.

Segundo Guarato (2002), com a finalidade da matrícula, o Mobral em Uberlândia adotou uma linha mais informal e prática a partir de 1971 para a inscrição dos alunos, utilizando-se de levantamentos feitos pelos universitários que colaboravam no Projeto Rondon⁴³. A autora conta que os referidos estudantes indicavam os locais, na cidade de Uberlândia, onde havia um considerável número de pessoas sem alfabetização e, só então, a *Comissão Municipal* partia para a fase de matrícula e definição dos locais destinados às respectivas salas de aula. Assim, além dos espaços comumente utilizados para as aulas do projeto, lugares que ainda hoje encontram-se em voga como referências no turismo da cidade foram utilizados, como o Parque do Sabiá e o Mercado Modelo Municipal. Também cederam espaços para as aulas do Mobral algumas escolas, como Bueno Brandão, Estadual de Uberlândia (Museu), Seis de junho, Cristóvão Colombo (Grupinho), entre outras.

Guarato (2002) ainda afirma que, em 1971, aproximadamente duas mil pessoas, na sua maioria ginásiais do sexo feminino, se inscreveram para, através de exame de seleção, alcançar o posto de professora do Mobral em Uberlândia, em uma prova que continha questões de Matemática, Língua Portuguesa, Conhecimentos Gerais e Estudos Sociais. O concurso

⁴³ Foi uma iniciativa estratégica do governo Emílio Garrastazu Médici, criada em 1967, expressando um ideário de desenvolvimento associado aos princípios de segurança nacional. Tinha como lema: “Integrar para não entregar”. Caracterizava-se pela promoção de atividades de extensão, reguladas pelo governo, levando estudantes universitários a comunidades pobres e isoladas, onde prestavam trabalhos de cunho assistencial. Extinto em 1989, o Projeto Rondon envolveu mais de 350.000 estudantes e professores de todo o país. Os críticos da iniciativa governamental diziam que o projeto constituía oportunidade de cooptar mais estudantes para as frentes políticas.

aconteceu no Uberlândia Tênis Clube, então conhecido pelos cidadãos uberlandenses como “Piscina”. Após a escolha dos professores foi marcada uma reunião com as COMUNs e COESTs para acerto de diretrizes, com apresentação do material didático e treinamento envolvendo as respectivas dinâmicas de ensino. As entidades comunicantes de Uberlândia, com sua TV, jornais, panfletos e rádios, se envolveram firmemente no ideal de erradicar o analfabetismo, chamando a atenção do povo para a importância do *estudo*. Os veículos conclamavam todos a participar e enfatizavam a responsabilidade de cada um, sob uma atmosfera patriótica (e muitas vezes apelativa), no desenvolvimento do país e da cidade.

Oliveira (2011) chama a atenção para o fato que, ao término do período letivo da primeira turma do Mobral de Uberlândia, aconteceu a cerimônia de diplomação dos alunos, com a presença do então prefeito Virgílio Galassi e do governador do estado de Minas Gerais, Rondon Pacheco. Os certificados de conclusão do Mobral, além de outros locais, destinados às aulas, chegaram a acontecer no Cine Uberlândia, Colégio Liceu e no Uberlândia Tênis Clube, entre outros. A autora nos esclarece ainda que os professores tinham como incentivo, ao aceitarem lecionar gratuitamente⁴⁴ para o Mobral, a averbação de seus nomes no MEC e nas Secretarias estadual e municipal. De igual forma, os estabelecimentos de ensino privado, indicados para sediarem as salas de aula no período noturno ou de férias, que se recusassem à indicação governamental, ficariam impossibilitados de receberem bolsas, subvenções e perderiam a condição de entidades de utilidade pública. Note-se que a averbação dos nomes de professores nos órgãos gestores da educação estava condicionada à opção deles por lecionarem no Mobral, no período relativo às férias (Oliveira, 2011, p. 58).

⁴⁴ Em abril de 1972, o deputado Aírton Rios (ARENA-PE) apresentou na Câmara Federal um projeto de lei que tinha como objetivo promover incentivos às professoras para que se engajassem mais no programa, em meio à expansão do Mobral. A medida também visava incluir mais alunos nas salas do Mobral. Assim, o senador José Lindoso (ARENA-AM) apresentou um projeto que previa a dispensa da obrigatoriedade de trabalhar fora do horário normal para os inscritos no Mobral. Para motivar os profissionais, foi estabelecido que aqueles que lecionassem durante as férias teriam seus nomes incluídos no Ministério da Educação e Secretarias de Educação de estados e municípios. Entre as propostas de auxílio à ampliação do Projeto Mobral, as escolas públicas e particulares foram sugeridas para sediar, durante o período de férias, as salas de alfabetização do referido curso. As escolas particulares que se recusassem neste intento ficariam impossibilitadas de receber subvenções, auxílios, bolsas de estudo e perderiam a condição de entes de utilidade pública (Projeto, 1972).

Figura 7 - Panfleto publicitário do Mobral



Fonte: Hernandez (2018).

É de se ressaltar, no cartaz acima, o sensacionalismo e o sentimento de nítida subjugação ao brasileiro iletrado que tal mensagem publicitária exala. A própria imagem da impressão digital com um “x” sobreposto nos impacta de maneira negativa. A imprensa local seguia a mesma linha dos anúncios nacionais, o que acabava por refletir em um estranhamento em torno deste adulto analfabeto, devido à sua discriminação em relação àquele que havia recebido o ensino ordinário. O governo, portanto, se empenhava, após grande repressão aos agentes interessados, na EJA do país, movido pela ideia de desenvolvimento.

O Jornal *O Correio*, da cidade de Uberlândia, em 1972, destacava os significativos auxílios do município, através de sua Secretaria de Educação, devido ao bom desempenho do projeto Mobral e, em um de seus anúncios evidenciava os números sobre a alfabetização local no ano anterior (1971): mais de mil adultos. Neste ano, após renovação do convênio entre município e o governo federal, foi instalado o plano de expansão do Mobral aos distritos e zona rural, uma vez que os gestores nacionais anunciavam a pretensão de atingir o montante de um milhão e duzentos mil alunos alfabetizados em todo o território nacional através do Plano de Educação Integrada. A meta, arrojada, de forma sistemática, era a efetivação do ensino

primário, no prazo de um ano, utilizando-se, entretanto, de material didático e dinâmica de ensino específicas para os adultos. Importante ressaltar que, o Mobral, tratando-se de números e massificação noticiosa, já em 1972, alcançava todas as regiões do país e oficializava quocientes que permitiam uma divulgação maquiada de sucesso, como parte da estratégia alienante, estruturada na quantidade de alunos inscritos e não na efetiva qualidade do ensino ministrado (Oliveira, 2010, p. 56).

Em 1971, ano inicial do Mobral em Uberlândia, foram previstas 40 salas de aula espalhadas pelo perímetro urbano. Os Conselhos Municipais (COMUNs) e estaduais (COESTs) preparavam os professores ministrando a filosofia de ensino a ser adotada e apresentando o material didático, formatado pelo Mobral Central (Rio de Janeiro) mostrando-lhes o método de uso (Guarato, 2002). A autora ainda afirma que a iniciativa do governo empreendeu inúmeras ações no sentido de envolver, de uma forma concreta, a população, realizando eventos que objetivavam conscientizar a comunidade sobre suas regionalidades e particularidades locais, como é o caso das feiras de artesanato, campanhas para arrecadação de fundos, jogos de futebol beneficentes, shows artísticos, rifas, exploração da “Mobralteca”, etc. Esta era uma biblioteca existente a partir de um ônibus que ostentava uma agenda itinerante pelos bairros da cidade. Outros convênios foram firmados, pela Secretaria da Preparação de Mão de Obra, com o Projeto Obras e Trânsito tendo a parceria do Mobral, vislumbrando a adaptação social do educando. Também engrossaram as fileiras de colaboradores públicos no projeto: Detran, Polícia Militar, Instituto Nacional de Literatura, Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal – todos, segundo as forças administrativas, com o propósito de ensejar melhores condições de sobrevivência para o cidadão (Guarato, 2002).

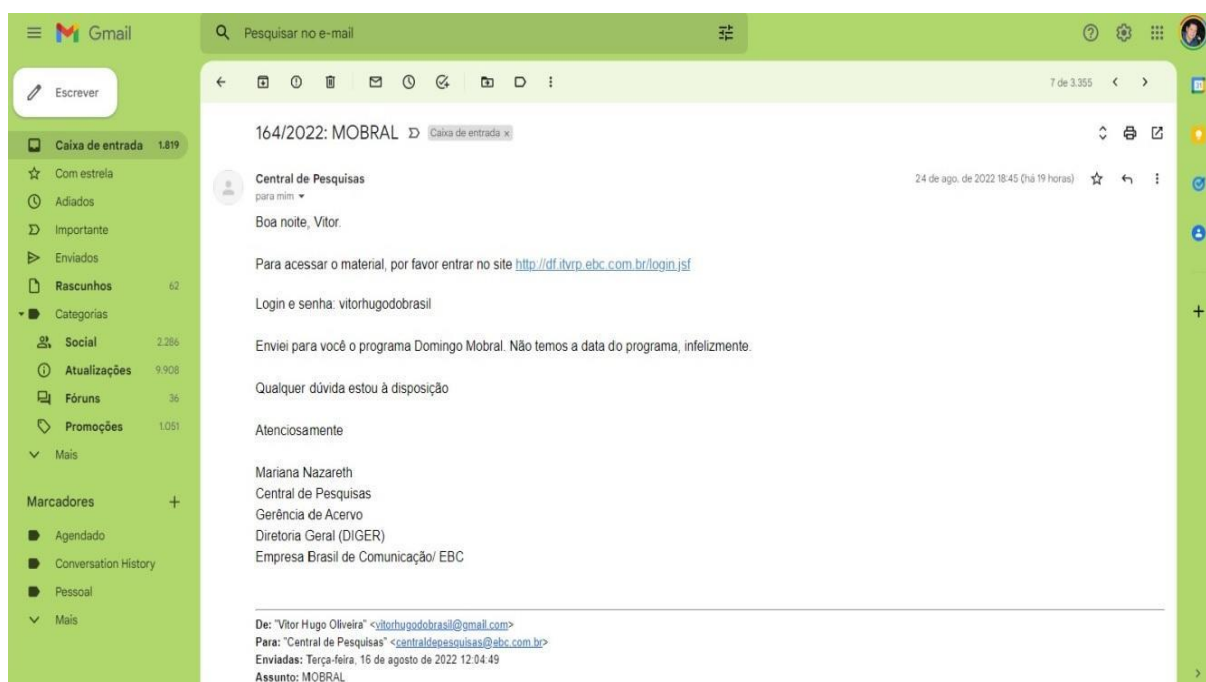
Registre-se que as instalações do Mobral, nas fazendas e municípios de Uberlândia, não ocorreram ao mesmo tempo em que o projeto se desenvolvia na sede do município. E quando ocorreram, foram utilizadas salas e espaços improvisados com visível precariedade. Às vezes tais locais recebiam a visita de políticos e pessoas públicas, à guisa da conquista do voto ou do reconhecimento geral. Isto se dava quando era considerável a importância política ou proximidade nas relações com o fazendeiro, proprietário daquelas terras. Entretanto, tais presenças *ilustres*, ficavam ainda condicionadas aos lugares em que havia grande quantidade de alunos matriculados; afinal de contas, as figuras públicas não podiam perder seu *precioso*

tempo com uma “meia dúzia de gatos pingados”⁴⁵ ansiando por alfabetização (Oliveira, 2011, p. 61).

A autora narra ainda, uma fase final no Mobral, quando o projeto, com clara intenção de se expandir, se uniu ao *Projeto Minerva* na preparação dos professores, levando mensagens educativas aos estudantes do campo, através do rádio. Isto nos suscitou dúvida sobre a possibilidade de o Mobral ter, em algum momento, articulado aulas via rádio, a exemplo do modelo adotado pelo *Projeto Minerva*. Assim, enviamos um e-mail, há alguns meses, para a EBC, que representa a antiga Rádio MEC, então produtora do *Projeto Minerva* e órgão governamental encarregado de boa parte das publicidades inerentes ao Mobral. Vale lembrar que o *Projeto Minerva* somente contava com aulas radiofônicas, o que nos levou a perguntar aos representantes da EBC se o Mobral também havia experienciado, no decorrer de sua história, iniciativa com as aulas através da radiodifusão. A resposta veio com um spot de 5’26” minutos de um programa denominado “Domingo Mobral”, que ia ao ar nas manhãs dominicais e mais a afirmação de que o Mobral produzia aquele programa artístico e cultural, sem um viés de letramento. Com características de entretenimento e propaganda ostensiva do governo, não contava com a metodologia de ensino intrínseca ao *Projeto Minerva*; estava mais voltado para o lazer do que para uma organização de ensino. Os poucos minutos de produção que nos foram enviados pela EBC servem como demonstrativo do que seria a atração radiofônica. De fato, nos trazia a nostalgia dos tempos de criança, quando ouvíamos o programa na casa de minha avó.

⁴⁵ Expressão reveladora de presença pequena de circunstâncias. Pouca gente em certo lugar. Quorum diminuto. Enunciado, geralmente usado, para designar pequena quantidade de pessoas. Seguidamente, usa-se para dizer, por exemplo, que um público diminuto compareceu a um estádio para assistir a um jogo de futebol.

Figura 8 - E-mail resposta da EBC sobre o Mobral contar com aulas radiofônicas a exemplo do que ocorria com o Projeto Minerva



Fonte: Elaboração própria.

A peça sonora que recebemos inicia-se com uma vinheta cantada em coral “Domingo Mobral”, e em seguida entra uma locução (voz masculina) cumprimentando quem participa, faz e colabora com o Mobral (Áudio, 1979). Como primeira atração, anunciam uma homenagem ao cantor Ismael Silva⁴⁶ e, neste ponto, descobrimos que tal programa é de 1979, pois o comunicador fala da morte do referido compositor “no ano passado”. Depois lembram que, no Ano Internacional da Criança, vão explanar as lendas e brincadeiras do nosso folclore infantil. Aí mais uma evidência de que o programa foi produzido em 1979, devido ao Ano Internacional da Criança, projeto estabelecido pela UNICEF para alertar o mundo sobre os problemas vividos pelas crianças de até 7 anos de idade. Em seguida, anunciam música popular, leitura de correspondências dos ouvintes na sessão, já citada por nós, que se chamava Cartas para o Domingo Mobral (Figura 3), e ainda, música erudita.

⁴⁶ Milton de Oliveira Ismael Silva foi cantor e compositor, referência no Morro do Estácio, um dos compositores prediletos de Francisco Alves, o Chico Viola. Autor de sambas como “O samba pede passagem” e “Se você jurar”, fundou em 1928, com um grupo de sambistas do Estácio, um bloco que seria o precursor da primeira escola de samba do Rio de Janeiro – a “Deixa Falar” –, que desfilou em 1929, 1930 e 1931, deixando de existir devido à mudança de Ismael do morro para o centro da cidade. “A Deixa Falar” se tornou mais tarde Unidos de São Carlos e, posteriormente, Grêmio Recreativo Escola de Samba Estácio de Sá. Boêmio, Ismael foi condenado a 5 anos de cadeia após atirar nas nádegas de outro malandro carioca, Edu Motorneiro, que havia se engraçado com sua irmã. Após o cumprimento da pena, Ismael se recolheu em sua intimidade e somente voltou à cena na década de cinquenta.

Importante que, na primeira fala de locução, o narrador usa a expressão “(...) neste primeiro Domingo Mobral (...)”, o que nos dá a nítida impressão de que trata-se de uma estreia. Entretanto, após anunciar as atrações do programa radiofônico, como detalhamos no parágrafo acima, o locutor iniciou uma manobra explicativa, argumentando que o “Programa Domingo Mobral” ficou ausente por um tempo, mas que durante três anos esteve no ar e, decorridas 154 edições, podiam chamar os ouvintes de amigos, contando que tal amizade fosse expressa pelo envio de cartas e pedidos musicais. Atentos à oitiva, percebemos que a narrativa do comunicador era toda em detrimento da busca de aproximação com o público, estabelecendo uma intimidade estratégica e simulando familiaridade com os ouvintes, especialmente os que se correspondiam. Presumimos também, a partir do número de programas relatados acima pelo locutor e, pelo tempo que esteve fora do ar, que o “Domingo Mobral” iniciou suas transmissões no rádio por volta de 1975. O narrador diz em seguida que “este primeiro programa” (já vimos que se trata de uma reestreia) está prejudicado pela falta de participação dos ouvintes, e completa sua assertiva – “já que essa é a preocupação primeira do Domingo Mobral. No próximo (programa), já teremos as cartas e os pedidos de vocês e esperamos prosseguir dessa maneira por um bom tempo”.

Em seguida, reforça e reitera que o programa radiofônico está de volta após um tempo de paralisação, invocando o pronunciamento do então presidente do Mobral, Arlindo Lopes Corrêa. Ele inicia dizendo que após 1 ano de ausência, o “Domingo Mobral” está de volta e que, graças à compreensão do Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC, “estamos em toda a rede de emissoras do nosso país”. Posteriormente, analisa que tal adesão das emissoras proporciona uma maior participação da audiência, e completa: “vamos educar, divertir, procurar uma participação dos nossos ouvintes (...) Através das cartas que sugerem, que pedem, que nos dão novos caminhos a trilhar, é que nós medimos o atingimento e engajamento de vocês no nosso programa”. A partir daí, iniciam a exploração das atrações anunciadas na folha de rosto da produção radiofônica, com uma entrevista do próprio compositor Ismael Silva e uma de suas composições como fundo musical.

Apesar de nossa experiência na radiodifusão uberlandense e dos inúmeros contatos travados, não conseguimos encontrar radialistas que se lembrassem do referido programa nesta cidade. Também não obtivemos êxito com artífices do Mobral com os quais tivemos oportunidade de conversar. O máximo que conseguimos foi, em alguns casos, perceber que, muitos deles reportavam-se aos programas ouvidos do *Projeto Minerva* e nossa interpretação deu-se pelo fato de que a produção do Mobral somente ia ao ar aos domingos pela manhã.

Normalmente, ouvimos relatos de pessoas que se referiam a programas radiofônicos levados ao ar durante os dias de semana, que era o caso do *Projeto Minerva*. Assim, apesar de nossa afetiva lembrança (do programa Domingo Mobral), e da obrigatoriedade de sua transmissão por todas as emissoras do país, entendemos que a referida produção, obedecendo aos diferentes efeitos do Mobral nas diversas regiões, aqui em Uberlândia, pelo menos entre os contatos que obtivemos, não trouxe uma clara ou marcante recordação.

O Mobral se solidificou como ideia de EJA não só em nossa cidade, como em todo o Brasil. Estruturou-se e estabeleceu suas frentes de atuação, fez parcerias e firmou convênios, como ocorreu com o Instituto dos Farmacêuticos, a Polícia Militar e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), materializando sua imagem e objetivos junto à população como solução a um desequilíbrio social que prejudicava o desenvolvimento de nosso país: o analfabetismo. Enquanto isso, expandia suas possibilidades de alcance com programas que envolviam o rádio (em uma parceria sazonal com o *Projeto Minerva*) e a televisão, no Programa Nacional de Teleeducação (PRONTEL), objetivando a preparação de professores e estudantes.

A pulverização da iniciativa do Mobral, que já se encontrava estruturada e em pleno desenvolvimento, somada às políticas públicas de efeitos sazonais, acabou por iniciar uma dissipação da função social proposta pelo governo federal, o que fez, no decorrer da década de 1970, com que as Comissões Municipais (COMUNs), se voltassem, em termos de política educacional, para o Programa Pré-Escolar, conforme desejo do MEC. Ao mesmo tempo, as ações comunitárias se multiplicaram, como reflexo das novas pretensões governamentais voltadas para a “Abertura Política”, e isto enfraqueceu, aos poucos, o movimento de EJA, até pela diminuição dos recursos financeiros. Este cenário foi percebido por aqui, no final dos anos 1970 e início dos 80, com o ensino assumindo portanto, como prioridade, as crianças de 4 a 6 anos de idade, mudando o eixo das atenções quanto à faixa etária do alfabetizando (Guarato, 2002, p. 91).

Aliás, as transformações e mudanças de rota política foram comuns durante o Regime Militar, após a “linha dura”, imposta em uma primeira fase de governo, quando vários conflitos entre manifestantes e forças militares foram registrados. Entretanto, durante a presidência do General Ernesto Geisel (1974-1979), e no decorrer do mandato do General João Batista Figueiredo (1979-1985), o Brasil passou por um processo de abrandamento das políticas social e econômica, com o crescimento da dívida externa, alta dos juros internacionais e consequente impacto no preço do barril do petróleo, o que iniciou um desequilíbrio na balança comercial brasileira. Geisel, percebendo o descontentamento da população com as formas de inchaço

econômico exploradas pelo país, através do endividamento com nações e organismos internacionais, propôs uma abertura econômica, com o paulatino abrandamento dos métodos utilizados pelo governo militar. Mais uma vez, o povo se opunha às decisões do governo, porém o fazia em “voz baixa”, e planejando alçar ao primeiro plano as instituições legislativas para o reencontro com a liberdade, através da promulgação da Constituição Federal de 1988, que traria de volta o nosso país a um sistema democrático e de ampla concorrência. Tal episódio ficou conhecido como a Abertura Política, que devolveu ao Brasil um governo civil e, limitou a autoridade militar aos quartéis, de onde jamais deveria ter se desvinculado.

O Mobral, a partir dos movimentos sociais e políticos desenvolvidos no processo de Abertura, assim como algumas outras iniciativas do Governo Militar, foi se dissipando entre as promessas de inovadores projetos de educação que os ventos da democracia assopravam. Na década de 1980, declinou de vez, segundo Oliveira (2011), apresentando resultados diferentes daqueles anunciados pelo IBGE. Ainda segundo a pesquisadora, em Uberlândia, por esta época surgia o movimento *Novo Cidadão*, iniciativa da Prefeitura Municipal com as associações de moradores. As emissoras de rádio e os demais veículos de comunicação, possivelmente motivados por outros objetivos, foram forçando a curva de divulgação para baixo, à medida em que o Mobral se desvanecia até que não houvesse mais nenhuma divulgação.

Não temos como mensurar, exatamente, o impacto que o Mobral representou para a sociedade uberlandense, ou ainda o quanto foi importante para o nosso desenvolvimento social. Sob o ponto de vista de sua representatividade, inspirados pelos estudos de trabalhos e bibliografias, além de alguns depoimentos, entendemos que, individualmente, a referida proposta educativa, em alguns casos, conseguiu cumprir seu objetivo de alfabetizar basicamente; no entanto, na grande maioria das vezes, não logrou ensinar mais que operações elementares como as de cálculo simples e o manejo do lápis para a assinatura do nome do aluno. Lembramos ainda que, mesmo dominando certas operações ou habilidades na escrita, o aluno pode, ao não praticar constantemente, ou não tendo a prática diária, estar inserido na categoria dos analfabetos funcionais, como já tivemos oportunidade de explicar (Ribeiro, 1997, p. 145).

Trazemos, a título de curiosidade, as taxas de analfabetismo dos adultos, maiores de 15 anos, da cidade de Uberlândia em 1970, que foi o ano em que teve início o Projeto Mobral: 44,8% (IBGE, 1973, p. 35). No Censo de 1980, o IBGE não revelou dados específicos sobre o percentual da população adulta analfabeta de nossa cidade. Entretanto, o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em parceria com o IBGE e a Fundação João Pinheiro, estabelece

que a taxa de analfabetismo de adultos em Uberlândia no ano de 1980 era de 25,9% (PNUD, 2013, p. 77). Uma década depois, o IBGE, através do Censo 1990, calculou a taxa dos analfabetos acima de 15 anos, em nossa cidade, em 18,2% (IBGE, 1992, p. 292). Segundo o Censo do IBGE, a população total de Uberlândia cresceu cerca de 47,2% entre os anos de 1970 e 1980. Em 1970, a população era de 201.253 habitantes, enquanto que em 1980, essa mesma população havia crescido para 296.979 habitantes (IBGE, 1983, p. 1). Já de 1980 a 1990, Uberlândia cresceu 37,2% (IBGE, 1992, p. 121).

Os números acima demonstram um considerável crescimento populacional e, ao mesmo tempo, significativa redução no índice de analfabetismo na população adulta maior de 15 anos, dos anos 1970 a 1990. Um fator, entretanto, interfere em nossa análise mais assertiva desses índices, pois o IBGE não divulgou a taxa de analfabetismo dos maiores de 15 anos, em nossa cidade, no Censo de 1980, o que foi feito por um órgão desenvolvido pelas Nações Unidas. Apesar do reconhecimento da importante contribuição demográfica do “Atlas”, ficamos tecnicamente impedidos de nos aprofundar na exploração destes dados uma vez que, alterados os institutos, não contamos com elementos suficientes para a certificação identitária das respectivas bases de cálculo. Certo é que, apesar do amplo apoio às estruturas governamentais em favor de seus projetos, obtivemos em nossa cidade, como resultado do Mobral, as mesmas decorrências do país.

Com a extinção do Mobral, um vácuo se fez na EJA do país e os projetos, neste sentido, ficaram adormecidos por significativo espaço de tempo. As causas políticas tomaram a dianteira na linha das prioridades da população. O Brasil clamava por democracia. As oposições ao regime autoritário, que se estendia há quase duas décadas, cresciam. A população ansiava por novos rumos, em todos os sentidos; a educação de adultos teria que esperar – a Fundação Educar foi criada em substituição ao Mobral, mas não vingou. E a EJA, que se firmou como a verdadeira concepção de alfabetização de adultos, somente viria em 1996, com a LDBEN - Lei Nº 9.394, de Diretrizes e Base do Ensino Nacional, como forma oficial de ensino. A população, entretanto, estava fatigada do autoritarismo. A política precisava ser mudada em seus rumos para assegurar os direitos individuais e coletivos da população. A liberdade era uma emergência. Além disso, as últimas decisões no campo econômico colocavam o governo em xeque, a partir de medidas impactantes no poderio financeiro da população. O povo agora se opunha ao governo, opinava, pichava muros e se organizava em grandes movimentos pelo país. Os atos de autoritarismo passaram a ecoar mais entre todas as camadas da população. Havia um

clima de desconfiança no ar. Entre as entidades reivindicantes, sempre estiveram presentes os grupos da educação, dos estudantes e da cultura. A ditadura no Brasil havia ido longe demais!

CAPÍTULO 3 – DA FUNDAÇÃO EDUCAR À EJA COMO UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ENSINO NO PAÍS

Com o fim do Mobral o país passou por várias transformações em termos de educação popular, ao longo de várias décadas. As iniciativas neste sentido, se renovaram conforme as necessidades da política. Algumas destas tentativas foram exitosas e muitas outras ficaram como verdadeiro fracasso no campo da EJA. O Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) instituído por Collor de Mello (1990) representou o que os causídicos chamam de “letra morta” em quase nada tendo acrescentado à EJA. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 foi um salto na garantia de muitos direitos na educação do trabalhador, sendo desenvolvida tanto no campo do ensino fundamental quanto no superior. É o que veremos a seguir, juntamente com o cenário de acontecimentos políticos que se estabelecia no país, paralelamente às conquistas e retrocessos obtidos em termos de educação popular.

3.1 A fadiga do Regime, liberdade e projetos de alfabetização de adultos no Brasil e em Uberlândia

Durante o período de 1964 a 1974, o Regime Militar foi liderado por três generais que nos impuseram tempos de grande rigidez em todos os campos da vida social. Através da implementação de uma série de Atos Institucionais, Castelo Branco, Costa e Silva e Garrastazu Médici reprimiram os partidos políticos, militantes e organizações de esquerda por meio da censura, perseguição política, prisão, tortura e execuções. O que deveria ter se constituído em uma rápida ação do exército tornou-se uma ditadura, tendo, por outro lado, estimulado o surgimento de diversos movimentos de resistência, que buscavam o retorno da democracia ao país.

Durante este tempo, o governo e a oposição se confrontaram em inúmeros episódios, como as greves de grandes fábricas que movimentaram as organizações operárias, as manifestações da UNE, tendo às vezes a participação de diferentes grupos de guerrilha urbana (como a Aliança Nacional Libertadora - ANL) e rural (como a Vanguarda Popular Revolucionária - VPR), somadas a uma resistente e expressiva parcela da igreja católica. Estas entidades merecem ser citadas para que melhor possamos contextualizar, em nosso objeto de pesquisa, as resistências oriundas das classes populares que, em um ambiente político hostil, se empenharam, ostentando uma vigorosa oposição em nosso país, especialmente no que dizia respeito à política educacional destinada a jovens e adultos. No final do governo de Ernesto

Geisel (1974-1979) iniciava-se a Abertura Política do Brasil, resguardada pelas autoridades norte-americanas, como novo viés a ser adotado em relação aos vínculos estabelecidos com os países latino-americanos, devido à divergência referencial na diplomacia adotada por Jimmy Carter⁴⁷ (1977-1981), que assumia a presidência dos EUA em substituição a Gerald Ford⁴⁸ (1974-1977).

De qualquer forma, o Brasil ansiava pelas mudanças políticas e reagia com grandes manifestações se utilizando, na medida do possível, dos veículos de imprensa, a qualquer sinal de autoritarismo, como ocorreu, por exemplo, em 1981, no Riocentro (RJ), quando uma ala do exército resistente às propostas de “Abertura” do então presidente João Batista Figueiredo (1979-1985), unida à Polícia Militar, planejou a explosão de várias bombas durante um show de MPB onde estavam presentes mais de 20.000 pessoas, celebrando o Dia do Trabalhador. A intenção dos terroristas era simular uma ação das frentes oposicionistas e assim, frear o processo de Abertura Política que se encontrava em franco desenvolvimento, tramando de forma ardilosa a valorização do aparato repressivo do governo. Assim, na tentativa de forjar provas contra militantes dos partidos de esquerda, o exército viu suas conclusões caírem por terra diante da opinião pública, tendo sido desmoralizadas suas articulações: o ataque tinha como objetivo detonar três explosivos no local, simular uma falsa autoria e, assim, impedir a continuidade do processo de democratização do país. Entretanto, os organizadores do atentado falharam em seu planejamento: uma das bombas explodiu, *atrapalhadamente*, em um carro que se encontrava no estacionamento do Riocentro, causando a morte de um sargento e ferindo gravemente outro soldado. O veículo guardava ainda outra bomba que não foi detonada, mas uma terceira explodiu na central de energia do evento. O episódio desacreditou ainda mais o governo de Figueiredo, impondo a queda do Ministro da Casa Civil Golbery do Couto e Silva, que era um dos articuladores da Abertura Política (Skidmore, 2012, p. 286).

Dentre as mudanças, sobretudo do ponto de vista econômico e social preconizadas pela população, a educação esteve sempre em destaque. O ensino universal e a redução do analfabetismo de adultos era uma das severas cobranças do povo brasileiro ao governo ditador. Sob o aspecto da escolarização, as tentativas dos consecutivos governos federais haviam falhado: desde a CNEA, iniciativa do com o MEB (1961) – com Jânio Quadros; a tentativa de Goulart, em 1964, na aplicação do Método Paulo Freire para a alfabetização de jovens acima

⁴⁷ James Earl Carter Jr. Conquistou a nomeação pelo Partido Democrata em 1976 e exerceu a presidência norte-americana de 1977 a 1981.

⁴⁸ Gerald Rudolph Ford Jr. foi líder do Partido Republicano na Câmara dos Representantes de 1965 a 1973 e, em seguida, foi vice-presidente dos EUA de 1973 a 1974. Posteriormente, alcançou a presidência dos EUA, exercendo-a de 1974 a 1977.

de 15 anos e adultos; o Mobral e o *Projeto Minerva* logo após, no início dos anos 1970 (Gadotti, 2011).

Neste capítulo pretendemos demonstrar as políticas públicas e projetos de alfabetização de Jovens e Adultos em nosso país e em Uberlândia, a partir da extinção do Mobral, após o fim da ditadura, com a volta do regime democrático e início da chamada Nova República⁴⁹, tentando se ajustar às emergentes demandas sociais e sob um novo cabedal de funções institucionais. Vamos ainda mencionar os principais trabalhos em termos de escolarização de jovens e adultos realizados por organismos municipais, até chegarmos à Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), que oficializou a educação popular no Brasil. Devemos, entretanto, explorar duas marcantes iniciativas de alfabetização, uma de cunho nacional – “Projeto Educar” – e outra levada a cabo por forças municipais, o PME A – “Programa Municipal de Educação de Adultos”.

O primeiro foi uma tentativa de combate ao analfabetismo em áreas rurais e periferias urbanas, logo no início da presidência exercida pelo alagoano Collor de Mello, em 1991. Já o PME A foi um programa de combate ao analfabetismo desenvolvido no município de Uberlândia, tendo sido enaltecido por várias prefeituras do país, no momento em que UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial se mobilizavam em torno dos grandes projetos de educação pelo mundo (Ferreira, 2018, p. 24). Temos, entretanto, para contextualizarmos este período de nossa narrativa, de retornar à insatisfação crescente da população à medida que o sistema ditador se espichava e denúncias eram realizadas entre os órgãos judiciários e não judiciários, tendo histórias expostas, contando com parte da imprensa alargando seu grau de atenção para os desmandos autoritários durante a procura de métodos paliativos para uma continuidade administrativa.

3.2 Abertura Política e Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Esta longevidade governista estimulava a manifestação nas ruas e praças públicas de vários grupos que começaram a se opor ao sistema político vivido, clamando por democracia. O embate entre governo e oposição ficou marcado por movimentos grevistas, como em Osasco e Contagem⁵⁰, somado às manifestações de populares e intelectuais pelas capitais do país, além

⁴⁹ Nova República ou Sexta República foi o período exatamente posterior ao término da ditadura militar, caracterizado pela democratização política e estabilidade econômica, tendo seu início em 1985, com a eleição presidencial, através do Colégio Eleitoral, de Tancredo de Almeida Neves contra Paulo Maluf. A Nova República tem como marco inesquecível a elaboração da Constituição Federal de 1988.

⁵⁰ Ambas ocorreram em 1968 e marcaram, pelo grau de importância, o ressurgimento do sindicalismo no Brasil após o refluxo político, com cassação de direitos econômicos e sociais, motivado pelo Golpe Militar de 1964. Nestas oportunidades, os sindicatos mostraram sua organização e representatividade junto às respectivas

da invasão do Congresso de Ibiúna-SP, com a consequente prisão de aproximadamente 1.000 alunos.

A violência governista chegou ao seu ápice em 1968, com o assassinato do estudante secundarista Edson Luiz Souto que resultou na “Passeata dos Cem Mil⁵¹” no Rio de Janeiro e uma sequência de manifestações pelo Brasil com o governo utilizando-se da repressão para acalmar os ânimos mais exaltados daqueles que gritavam por justiça e democracia. Nesta ocasião, o número de prisões se multiplicou pelo país enquanto a UNB era palco de mais uma cena de violência por parte das forças militares: foi invadida, tendo como motivação a prisão de vários comunistas, incluindo, nesta oportunidade, o líder estudantil Honestino Monteiro Guimarães que, segundo os repressores, ameaçava firmemente a segurança nacional (Sanfelice, 2015, p. 139).

Do lado oposicionista, faziam parte do cenário político vários grupos de guerrilha que, estruturados sob uma hegemonia paramilitar, se contrapunham ao governo em busca de afirmação de suas reivindicações, especialmente, aquelas em defesa de causas populares, como é o caso da ANL, formada a partir de uma dissidência do Partido Comunista do Brasil (PCB), especializada em assaltos, sequestros e atentados que pudessem chamar a atenção para as causas políticas que adotava – tinha como um dos comandantes Carlos Marighella⁵²; e da VPR, que se

militâncias. A greve de Contagem eclodiu em março de 1968, paralisando 1.200 trabalhadores da siderúrgica Belgo-Mineira – pleiteavam 25% de aumento, enquanto os patrões ofereciam 10%, com marco inicial de pagamento apenas da data base. Apesar das tentativas de acordo, principalmente por parte do Ministro do Trabalho Jarbas Passarinho, os trabalhadores resistiram a todas investidas e engrossaram cada vez mais as fileiras de resistência, o que levou a Polícia Militar às ruas de Contagem, reprimindo qualquer espécie de aglomeração ou reunião. Sob ameaça de demissão sumária, os operários resistiram por alguns dias, e isso alimentou, de maneira geral, os trabalhadores de todo o Brasil para a possibilidade de enfrentamento ideológico com as autoridades do governo. A Greve de Osasco ocorreu em julho daquele mesmo ano, marcando o renascimento do sindicalismo no Brasil. A preparação prévia da militância operária foi necessária para a violência implementada pelo governo federal nos confrontos. Apesar de sucumbirem à repressão e terem voltado ao trabalho após o 3º dia, deixaram mais uma demonstração de poder e determinação que serviria de base à construção dos princípios norteadores dos representantes classistas em nosso país.

⁵¹ A “Passeata dos cem mil” resultou da arbitrariedade das autoridades governistas, sobretudo em relação às inúmeras manifestações de protesto realizadas por estudantes. Assim, em 1968, durante uma manifestação no Restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, onde universitários pleiteavam o barateamento das refeições, após a invasão da Polícia Militar, o comandante da tropa, Aloísio Raposo, matou com um tiro no peito o estudante de segundo grau Edson Luiz de Lima Souto. O fato foi o estopim para várias manifestações por todo o país e, diante das seguidas repercussões negativas, o comando militar permitiu que fosse feita uma passeata estudantil no dia 26 de junho daquele ano. A comoção e revolta popular levou milhares de pessoas a se reunirem na Cinelândia-RJ, de onde partiu, naquele dia, o que passou a ser chamada “Passeata dos cem mil”.

⁵² Carlos Marighella foi integrante do Partido Comunista Brasileiro e entusiasmado pela entidade política cubana denominada Organização Latino-Americana de Solidariedade (OLAS). A OLAS, aproveitando o momentâneo sucesso da Revolução Cubana, que tinha Che Guevara e Regis Debray à frente, propunha exportar para os países em dificuldades com governos autoritários nas Américas, os métodos utilizados para um confronto armado e, assim instalar várias células de resistência em nosso continente. Marighella, incentivado pelos teóricos de Cuba, optou pelo abandono da perspectiva legalista adotada pelo PCB, criando uma dissidência armada, pronta para os combates bélicos aqui no Brasil.

formou a partir da união de ex-integrantes da Política Operária (POLOP) e dissidentes do Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR), que objetivava, entre outros, a instauração de um governo socialista no Brasil.

É importante também dizer que considerável parte da igreja católica fazia coro com os oposicionistas, engrossando as fileiras daqueles que enfrentavam os desmandos governamentais e rechaçavam a violência e repressão imposta pela ditadura dos comandantes militares no Brasil. Como vimos, alguns destes movimentos organizados abandonando o campo da mera ideologia também se armavam, como forma de enfrentar a violência das forças administrativas em igualdade de condições.

Neste contexto e pressionados por parte da população que, dia após dia, se deparava com a violência contra aqueles que discordavam do regime vigente, os EUA, que anteriormente haviam apoiado os militares no Golpe de 1964, em meio a inúmeras crises políticas que se instalavam não só no Brasil mas em outros países do ocidente, iniciaram um movimento de defesa em favor da Abertura Política, objetivando liberar as nações latino-americanas de seus governos ditadores com a adoção de regimes mais democráticos. E o momento era propício. Os operários, setores populares urbanos ou rurais e empresários também se envolviam com a ideia de transição que desaguardaria na Abertura Política, levada a cabo mais adiante pelo presidente João Batista Figueiredo, em 1985.

Entendemos que a maior complexidade das demandas populacionais, sob o ponto de vista sociopolítico, desde a aceleração do movimento globalizante, especialmente no período ditatorial, situava-se em focos de protesto e tensão que se agravariam com a subsequente crise econômica. Tanto é que a intensidade dos conflitos cresceu, na medida em que as forças governistas e populares em choque revitalizavam suas ações, manifestações e movimentos sociais. Pensamos também que aos militares era interessante a mudança política devido aos desgastes enfrentados, pela violência e medidas restritivas impostas por anos seguidos ao povo, durante a ditadura, especialmente nos “Anos de Chumbo⁵³”. Junte-se a isto o fato que a imprensa começava a se destacar como arma poderosa no enfrentamento de desequilíbrios sociais, o que potencializava sua visibilidade durante este período de expansão (Diniz, 2022, p. 243).

Diante da insatisfação popular, da situação econômica precária pela qual o país passava e da mobilização das elites em prol da redemocratização, o então presidente General Ernesto

⁵³ De 1968 a 1973 os militares, durante o que eles mesmos chamaram de *Milagre Econômico*, impuseram ao Brasil a crueldade de um sistema repressor, motivado por assassinatos e torturas de pessoas que se opunham ao regime político proposto.

Geisel (1974-1979) iniciou o que seria o paulatino abandono dos métodos autoritários de governo, com discursos mais moderados e abrandamento das ações repressivas. Segundo ele, a Abertura Política ocorreria de forma lenta e gradual. Coube, entretanto, ao General João Batista de Oliveira Figueiredo (1979-1985) dar continuidade ao processo de liberação política do regime adotado no país, mormente com o agravamento da crise financeira que contaminava indústrias e comércios, causando ainda mais descontentamento na população.

Cumprir dizer, entretanto, que o capitalismo havia se consolidado em nosso território e, por isso, algumas elites burguesas emergiam deste processo fortalecidas, com tendências à manutenção do controle sobre os movimentos populares. A Abertura Política chegaria, sem, entretanto, trazer a democracia, da forma que as classes trabalhadoras, elites culturais, entidades de classe, estudantes e parte dos empresários esperavam. Para que isso ocorresse, deveriam ser modificados alguns aspectos institucionais vigentes, mormente em relação à Reforma Partidária, uma vez que as siglas políticas representavam, por um lado, grupos burgueses e ruralistas, e por outro os opositores ao regime; além disso, havia ainda aqueles que se reuniam em torno de nomes e de determinadas tendências (Seino; Algarve; Gobbo, 2012).

O PDS (Partido Democrático Social), antiga Arena, apoiava o governo e reunia setores da burguesia e proprietários rurais. O antigo MDB, em torno do qual durante a ditadura agrupara-se a oposição de diversos matizes, tornou-se PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Outros partidos formaram-se em torno de antigos políticos – como o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), de Ivete Vargas, o PDT (Partido Democrático Trabalhista), de Leonel Brizola, e o PP (Partido Popular), de Magalhães Pinto e Tancredo Neves, liberal-conservador, reunindo parte da alta burguesia brasileira e que, posteriormente, foi absorvido pelo PMDB (Rodrigues, 1999, p. 16).

Tal reforma fortaleceu sobremaneira a oposição no pleito de 1982, na primeira eleição direta para governador desde 1960, sendo o eleitor, obrigado pelo voto vinculado⁵⁴, a votar no senador e deputado federal do mesmo partido. Nesta oportunidade, compareceram às urnas 58.616.588 eleitores (IBGE, 1990, p. 351). No escrutínio geral, o PDS, que era o partido da situação, teve uma votação equilibrada contra os demais partidos (PMDB, PDT, PTB e PT), que representavam a oposição. Tal equilíbrio seria fundamental para a composição do Colégio Eleitoral que elaboraria a Carta Constitucional de 1985.

Apesar da prevalência da tradição do PDS na eleição para governador⁵⁵ (foram 12 os governadores eleitos por este partido), a oposição com o PMDB se deu por satisfeita (elegeu 9

⁵⁴ Condição de votar em senadores e deputados federais do mesmo partido, sob pena de anulação do voto.

⁵⁵ Somente o Rio de Janeiro fugiu à polarização entre PDS e PMDB nas eleições para governador em 1982, alçando ao cargo máximo do estado, naquela oportunidade, Leonel Brizola.

governadores), entendendo que a democracia é exatamente isso, a liberdade de escolha e que parte da população, devido às estratégias alienantes dos últimos anos, estava desacostumada ao livre exercício de sua liberdade. E sem dúvida, o livre direito de decisão faz parte da lisura do processo democrático, ainda que a falta de escolas, no sentido mais amplo, desequilibre a isenção da escolha como elemento aglutinador pela promoção de um maior poder de crítica através de discussões em torno do fazer social.

Em 1983, o país se doava em imensas manifestações populares, no sentido de aprovar a emenda Dante de Oliveira (Deputado Federal pelo PMDB-MT), que propunha eleições diretas para a presidência da república, com a respectiva alteração dos artigos 74 e 148 da Constituição Federal de 1967. A movimentação popular visando a referida aprovação pressionou as autoridades através da realização de passeatas, manifestações e comícios. Hora era uma entidade de classe, hora um diretório estudantil, mas o fato é que o Brasil abraçou a causa das *Diretas Já*, fazendo deste um dos maiores movimentos políticos da nossa história. Em 16 de abril de 1984, no último comício antes da votação da referida emenda no Congresso Nacional, estiveram presentes na Praça da Sé, em São Paulo, mais de 1.500.000 pessoas. Entre os presentes, no mesmo palanque estavam Luiz Inácio Lula da Silva, Fernando Henrique Cardoso, Leonel Brizola, Miguel Arraes, Mário Covas, Franco Montoro, entre outros. A classe artística também se fazia presente com as atrizes Eva Wilma e Fernanda Montenegro e a cantora que se notabilizou como *A Musa das Diretas Já*⁵⁶ – Fafá de Belém. Neste mesmo dia, enquanto acabava o comício da Sé, às 20:30, surgia em Rede Nacional de Rádio e TV o presidente da república, General João Batista Figueiredo, adiantando o posicionamento ideológico do comando militar, afirmando que ainda “não era chegada a hora de eleições diretas”, e que elas viriam somente em 1988.

A votação da Emenda Dante de Oliveira ocorreu em 25 de abril de 1984. Precisava de 320 votos, maioria absoluta da câmara, mas obteve 298, sendo, por conseguinte, rejeitada, o que causou frustração em todo o país. As forças políticas de oposição tentaram manter a mobilização popular em torno de uma emenda substitutiva à Constituição que previa as eleições diretas para presidente da república em 1988. Entretanto, um acordo das lideranças federais no congresso traçou o caminho da conciliação e aceitação do resultado, o que iniciou um período

⁵⁶ Durante os comícios das Diretas Já, Fafá de Belém se apresentava sem cachê e cantava as músicas “Menestrel das Alagoas” (Milton Nascimento e Fernando Brant), composta em homenagem ao senador Teotônio Vilela (1917-1983), lançada em 1983 em seu álbum intitulado “Fafá de Belém”, e o “Hino nacional do Brasil” (Francisco Manuel da Silva) – lançado em seu disco “Aprendizes da Esperança”, de 1985. Ao final de cada manifestação, a cantora se encaminhava para o meio do palanque e, de lá, soltava uma pomba branca, em uma simbologia de fé e esperança, o que acabou por consagrá-la como “A Musa das Diretas”.

de união do partido denominado Frente Liberal com o PMDB – surgia a *Aliança Democrática* que indicou como candidato para aquele pleito, indireto, à Presidência da República de 1988, o governador do estado de Minas Gerais, Tancredo Neves, tendo como seu vice-presidente José Sarney. Tratava-se de um nome que, embora constante na política nacional daquele momento, não pertencia à carreira militar.

A rejeição no Congresso Nacional à emenda Dante de Oliveira, entretanto, acabou desgastando ainda mais a imagem do governo militar, que se viu diante de uma população comovida com o decepcionante resultado. Todo aquele movimento e aquelas manifestações pareciam ter sido em vão e, sob este prisma, mesmo algumas das pessoas que durante o processo se mostraram favoráveis ao autoritarismo, neste momento se viram frustradas e desapontadas. O resultado da votação no Congresso entristeceu o Brasil mas nos aproximou dos objetivos populares. A partir daquela decisão em 1984, muita coisa mudou no respeito, credibilidade e até no medo que alguns populares guardavam em relação às forças militares que governavam nosso país. A Ditadura estava no fim. Ela mesma havia se consumido em meio a tantos desmandos e contradições. O povo estava cansado, não suportava mais.

Tancredo venceu, em 15 de janeiro de 1985, na votação do Colégio Eleitoral⁵⁷, por 480 a 180 votos contra Paulo Maluf. O Brasil, após 21 anos, voltava a ter um presidente civil. Horas antes da posse, entretanto, o presidente recém-eleito foi internado, causando imensa comoção na população, que depositava sua esperança na mudança do quadro político do país. Tancredo Neves faleceu, em 21 de abril, sem tomar posse, alçando, pelos rigores da lei, seu vice-presidente, José Sarney, ao cargo máximo do executivo federal. A eleição de Sarney iniciava o período que chamamos de *Nova República*.

Sob este aspecto, Garcia (2000) nos traz a importante ideia de que os movimentos sociais desenvolvidos no final da gestão dos militares em nosso país ganharam uma nova orientação quanto à sua atuação, no sentido de amplificação de suas redes de cooperação, pressão e resistência. Com isso, pluralizam-se os sujeitos sociais atuando em comum, rumo ao objetivo de atender seus interesses individuais. Isto possibilitou um redirecionamento em tais movimentos, com a adoção de novas diretrizes, como a cooperação regional e pluralismo organizacional e ideológico. A ação em rede, segundo a autora, viabilizou a participação do sujeito em diferentes espaços/tempos, fazendo com que percebesse a realidade a partir daquilo que se viveu e da atmosfera anímica coletiva (Garcia, 2000, p. 121).

⁵⁷ Órgão formado por um conjunto de eleitores com poderes para a escolha de algum posto ou cargo, através do exercício do voto. No caso da eleição de 1985, o Colégio Eleitoral para a escolha do presidente Tancredo Neves foi composto pelos Deputados Federais e Senadores da República.

Diante disso, podemos afirmar que os movimentos sociais, oprimidos e colocados à prova no período da ditadura, descobriram novas formas de se estabelecer, aproveitando as dificuldades impostas pelo regime, para não serem extintos e não abandonarem suas bandeiras. Citamos, como exemplo, o Movimento Sem Terra (MST), que nasceu no estertor do militarismo em 1984, na luta pela Reforma Agrária e direito dos trabalhadores rurais sem terra. Destacamos também o movimento Quilombola, que se estabeleceu a partir das comunidades de descendentes de escravos que resistiram à opressão e mantiveram suas culturas e tradições no decorrer do tempo. E não podemos nos esquecer do Movimento Sindicalista de São Bernardo do Campo, que surgiu também por esta época, apoiado na defesa do direito de greve, impondo-se em todo o território nacional. Assim também, como sustentáculos reivindicativos de novas e antigas organizações coletivas, se fortaleceram os movimentos dedicados à alfabetização de adultos ligados à EJA, com sua normatização a partir da Constituição Federal de 1988, apesar de, como vimos, ser objeto da maturação de inúmeras demandas e lutas sociais ao longo da história.

O fato é que as inúmeras formas de opressão submeteram tais coletividades a desafios que estimularam as novas ideias e diversificadas formas de enfrentamento. Sabemos que o Ensino de Jovens e Adultos é uma causa emergencial, desejada e reivindicada por vários setores e não deve ser analisada isoladamente, destacada dos acontecimentos políticos que se verificaram em nossa sociedade ao longo da história. Arroyo e Saraiva (2017) argumentam que a EJA, na historiografia atual, não pode ser vista como um mero processo de escolarização, como uma modalidade de ensino ou fração do sistema educacional oficial; deve ser observada como um processo resultante de lutas e um instrumento de formação humana em que a escola e os enfrentamentos pela educação se inserem.

O Brasil, entretanto, continuava ostentando altos índices de analfabetismo e o Mobral, desvanecido pela conjuntura política, aos poucos se dissolia. O presidente José Sarney, em seu primeiro ano de gestão, assinou o Decreto 91.980/85 (Brasil, 1985) instituindo a Fundação Educar, que tinha por finalidade a promoção e execução de programas educativos e de alfabetização para aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar ou para os que abandonaram a escola prematuramente. A proposta governamental era uma espécie de substituição ao Mobral, que legava para a nova iniciativa, conforme previsão no decreto, seu patrimônio material e intelectual. O estatuto de regulamentação da Fundação Educar – Decreto 92.374/86 (Brasil, 1986) – trouxe como diferencial de seu antecessor a descentralização das demandas, delegando ao Distrito Federal, estados e municípios a dianteira das ações juntamente

com a própria Fundação. Para alcançar seus objetivos com o novo projeto de EJA, a Educar desenvolveu material didático para difundir seu método pelas escolas do país, facultando o seu uso, o que lhe rendeu um status de complementaridade em grande parte das vezes. Some-se a isto o fato de que uma importante fatia da didática impressa nestes materiais não atendia às necessidades do público adulto (Souza Júnior, 2012, p. 51).

A redemocratização só se completaria, entretanto, após um último ato: as eleições diretas, com escrutínio do povo, para presidente da República. No dia 9 de novembro de 1989, os jornais noticiaram a queda do muro de Berlim e seis dias após, no dia 15 de novembro de 1989, comparecemos às urnas para escolher o nosso representante máximo: venceu o jovem Fernando Collor de Mello.

Nosso país, depois do duro teste ideológico imposto pela ditadura, deveria confrontar-se com outras provações, desta vez determinadas pela necessidade de aprimoramento nas relações com o sistema democrático. Deveríamos, com urgência, nos adaptar à celeridade e aos modelos inovadores da informação, tendo em contrapartida os discursos e promessas políticas com inéditas e explícitas formas de corrupção. Nosso país deixou a ditadura para trás, mas trouxe um espólio de mazelas, especialmente sob o ponto de vista socioeconômico que, uma vez não tratadas devidamente, expunham nossas fragilidades de maneira arrebatadora.

O Brasil, devido às obrigações assumidas com Estados e entidades internacionais, notadamente o Fundo Monetário Internacional (FMI), era agora um país ainda mais pobre e endividado do que aquele assumido pelos militares. A dívida, entretanto, não se comparava com o déficit social nas áreas de saúde, transporte, habitação, segurança pública e educação. Sob este último aspecto, necessitávamos de um salto tecnológico que renovasse as fontes de produção exigindo uma nova postura nas frentes de trabalho. O analfabetismo adulto não havia deixado de ser um problema, e deveria ser combatido para que pudéssemos apresentar uma mão de obra adequada às necessidades desenvolvimentistas.

Em um de seus atos no primeiro ano de governo, Collor de Mello extinguiu várias fundações, entre elas a Educar, através da edição do Decreto 99.240/90 (Brasil, 1990a). O novo mandatário do país, representante do neoliberalismo, entretanto, não perdera de vista a contundência dos problemas gerados com o analfabetismo dos jovens e adultos acima de 15 anos, e assim que extinguiu a Fundação Educar, publicou o Dec. nº 99.519, de 11 de setembro de 1990, instituindo a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com objetivos de formular políticas de educação, identificar projetos para concessões e alocar recursos para a execução e manutenção das diretrizes educativas estabelecidas. Em seu artigo

2º, a lei estabelecia quais eram os cargos que compunham a comissão, reservando ao Ministro de Estado e Educação a presidência do *Programa*. Nos artigos seguintes, o decreto criava também um conselho consultivo para dirimir questões atinentes às especificidades dos campos educacionais, bem como expressavam a forma estrutural para sua composição mediante indicação do presidente da comissão.

É importante lembrar que, em 1989, como suporte preliminar ao Ano Internacional da Alfabetização (1990), declarado pela UNESCO, foi criada em nosso país a Comissão Nacional de Alfabetização, objetivando a definição de políticas educacionais de longa duração. Na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) foram traçadas metas para a Educação a serem aplicadas nos países que apresentavam maior atraso escolar: o Brasil estava entre estas nações com os piores indicadores do mundo, e comprometeu-se a criar ações para a melhoria dessa condição (Silva; Abreu, 2008).

A propósito, o êxito do PNAC foi comprometido por condições de desmobilização e desarticulação, devido a uma queda de disposição em relação às expectativas iniciais, tendo o MEC muito contribuído para o decréscimo de tal entusiasmo e aniquilamento das perspectivas. O órgão governamental desconsiderou o planejamento por ele mesmo proposto ao fechar parcerias de financiamento com várias organizações através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em nome do PNAC, mas relativizou a inclusão de quaisquer elementos oferecidos pelas comissões estaduais ou pela direção nacional. Há que se destacar a forte ênfase que algumas bases municipais conseguiram, a partir da união de setores ligados à educação; entretanto, a falta de clareza na distribuição dos recursos realizada pelo MEC acabou por desgastar e enfraquecer o projeto, que tinha entre seus princípios norteadores a transparência na gestão financeira. Além disso, a indefinição do valor destinado ao programa foi um elemento que deixou de lado um de seus principais objetivos que era a responsabilidade financeira compartilhada, o que inviabilizou a proposta de administração democrática da iniciativa. O PNAC, que se definia como uma campanha de resultados amplos de médio e longo prazos, tentou se firmar na estrutura governamental beneficiando-se da organização de estados e municípios, tendo como meta o reforço dos processos públicos de ensino. Entretanto, ao não implementar uma estratégia operacionalizada, seu desenvolvimento resultou na geração de uma grande quantidade de projetos que apresentaram características pontuais e de curto prazo, levando à dispersão de recursos.

Desta forma, infelizmente, podemos considerar que o PNAC foi apenas mais um programa institucional do governo brasileiro voltado para a educação popular, fadado ao

fracasso. Nosso país viveu um vácuo na EJA, com raras e esparsas iniciativas, principalmente de núcleos instalados nos municípios, até a edição da LDBEN de 1996 (Haddad; Luce; Fávero, 1992, p. 23).

Em 1992, o presidente da República, Fernando Collor de Mello, passou a enfrentar um processo de impeachment, que culminaria com a sua cassação em 29 de dezembro, após condenação no Senado Federal, por participação em um esquema de corrupção liderado por seu tesoureiro de campanha, Paulo César Farias.

Tudo começou em maio daquele mesmo ano com as denúncias do irmão do próprio presidente, Pedro Collor, à revista *Veja*⁵⁸, o que mobilizou a população brasileira em grandes manifestações reivindicando o afastamento de Fernando Collor. A partir da cassação, assumiu o governo o vice-presidente eleito na chapa de Collor, Itamar Franco, cuja administração trouxe poucas determinações ou diretrizes para a EJA. Suas ações no campo da educação tentavam abarcar um todo e, como destaque, citamos o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que estabelecia metas para o ensino brasileiro, contemplando desde a educação infantil até a EJA. O plano visava promover a universalização e a melhoria da qualidade da educação em todas as etapas e modalidades. Foi também durante o governo de Itamar Franco a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 1994. Esse encontro tinha como objetivo debater e propor diretrizes para a educação brasileira, abordando diversas temáticas, incluindo a alfabetização de jovens e adultos. Note-se que, neste período, a EJA no Brasil não contava com políticas específicas, mostrando-se sempre ancorada em planos gerais nos quais, via de regra, encontramos a educação infantil como meta prioritária (Brasil, 1993).

Em 1994, o Brasil voltava às urnas para escolher seu presidente da República, no segundo processo democrático após o regime autoritário, e assim encerraria também o governo de Itamar Franco. O escolhido foi o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, eleito em primeiro turno com 54,28% dos votos válidos. O novo presidente vinha de uma gestão marcante no Ministério da Economia, tendo sido um dos principais articuladores do Plano Real, que havia estancado a inflação galopante de anos anteriores e, por isso, contava com significativo apoio popular.

Fernando Henrique deu prosseguimento à reforma estatal iniciada por Collor, com objetivo de adequar o país ao modelo mínimo do neoliberalismo. Ainda em 1994, ele editou

⁵⁸ Revista Brasileira da Editora Abril Cultural, de distribuição semanal, publicada às quartas-feiras, que ainda nos dias de hoje aborda assuntos de relevância nacional e internacional, especialmente as questões políticas, econômicas e culturais. Assuntos importantes como ecologia, tecnologia, ciência e religião também são objeto de matérias na publicação. A revista foi criada em 1968 pelo jornalista Roberto Civita, que também consta no rol dos empreendedores beneficiados pelo Regime Militar.

um documento em que designava a educação como uma das 5 prioridades de seu governo, através do projeto *Mãos à Obra*. Entretanto, somente no ano de 1996 Fernando Henrique Cardoso explicitaria as políticas educacionais a serem desenvolvidas, através da aprovação, pelo Congresso Nacional, da Emenda Constitucional de nº 14, de 12 de setembro de 1996. Esta compilação legislativa alterou alguns artigos constitucionais relativos à educação, delineando um novo status ao ensino, elevando sua prioridade entre as demandas sociais.

Também foram, ainda em 1996, aprovadas duas outras importantes leis no sentido de implementar as reformas na educação: a Lei nº 9.394/96 estabelecendo a LDBEN e a regulamentação do FUNDEF. Em seguida, o governo promoveu a grande reforma curricular do ensino fundamental e editou outras tantas leis com o objetivo de centralizar as políticas educacionais favorecendo, entretanto, a fluidez nas ações dos estados e municípios (Jacomeli, 2011, p. 124).

De maneira geral, as políticas públicas voltadas para a educação popular no governo Fernando Henrique Cardoso utilizavam uma abordagem de mobilização social em que envolvia-se a sociedade civil, os estados da federação e os municípios em regime de corresponsabilidade. O estado de Minas Gerais, no geral, atuou como parceiro, implementando e estruturando as iniciativas municipais que, frequentemente, concebiam os projetos voltados aos adultos, buscando adequá-los às suas características regionais. Sob este aspecto, cumpre-nos concordar com Vieira (2006) na afirmação que a EJA foi a herança deixada pela Fundação Educar aos estados, mas, principalmente, aos municípios que, a partir de então, se encarregaram da tarefa de produzir políticas públicas e enfrentar os índices alarmantes de analfabetismo (Vieira, 2006, p. 152).

Uberlândia, ainda sob os ares estimulantes da Nova República, lançou o PMEA (1990), na gestão do prefeito municipal Virgílio Galassi, tendo como Secretário de Educação Afrânio M. de Freitas Azevedo. A cerimônia, que marcou o início dos trabalhos do PMEA, contou com a presença do Ministro da Educação, Carlos Chiarelli, visitando as salas de aula do novo projeto pela cidade. As aulas eram ministradas em salões paroquiais e associações de bairros com alunos sendo arregimentados, de casa em casa, repetindo a fórmula de anos anteriores, em relação ao Mobral, no sentido de formar núcleos de alfabetização por toda a comunidade.

De 1993 a 1996, Uberlândia, sob a administração de Paulo Ferolla da Silva, manteve o secretário Afrânio que, reestruturando a educação do município, extinguiu a manutenção do PMEA, sob a justificativa de que as escolas municipais absorveriam os alunos daquele projeto, conforme suas respectivas localizações. O ato administrativo não obteve os resultados

esperados, com contratos de estagiários não sendo renovados, o que modificava a metodologia implementada até então. Além disso, as equipes das escolas não apresentavam aptidão para desenvolver com eficiência o ensino dos jovens e adultos do município. A Secretaria de Educação, detectando o insucesso da empreitada, resolveu reativar o PMEa no segundo semestre de 1993, formando novos grupos de trabalho e, assim, voltou a atender as necessidades da EJA na cidade de Uberlândia.

A EJA em Uberlândia teve seu prosseguimento, entretanto, passando por instabilidades devido aos diferentes gestores e suas respectivas políticas educacionais; em alguns momentos prestigiada, em outros negligenciada, com cortes de verba e mudanças de rota na sua administração. Até que, em 1999, o PMEa foi colocado sob a responsabilidade do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), por meio do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), o que dificultou, mais uma vez, o desenvolvimento do programa (Bernardes; Santos, 2019, p. 135).

3.3 A redemocratização e a educação no Brasil

O governo da Década Perdida⁵⁹ (1980-1990) ficou assim taxado, devido à crise econômica enfrentada pelo Brasil neste período. O novo presidente, José Sarney, passou todo o seu mandato tentando, através da reformulação de instituições políticas, encontrar saídas para a enorme inflação que o país enfrentava, herança da administração militar. Ela atingiu, em 1985, o patamar de 235% ao ano. Longe de, através dos processos políticos ordinários, conseguir contê-la, Sarney lançou em fevereiro de 1986, o Plano Cruzado I, que trazia, entre outras medidas, a substituição da moeda, o congelamento de preços e o gatilho salarial. O plano teve um certo sucesso inicial, inclusive trazendo aumento de popularidade ao presidente, entretanto, no final daquele ano, começaram a faltar produtos de consumo nas prateleiras dos supermercados, com empresários burlando as tabelas e comercializando a preços mais altos. Chegou a faltar carne, uma vez que os produtores rurais se negavam a vender o boi pelo preço fixado em tabela. E vieram outros planos, para tentar aplacar a dureza do momento político, que nem se comparava às dificuldades financeiras enfrentadas por grande parte do povo brasileiro. Ainda em 1986 foi lançado o Plano Cruzado II. A partir da detecção de sua

⁵⁹ A década de 1980 a 1990 ficou conhecida como Década perdida devido à grande crise econômica e social enfrentada pelo Brasil. O país se viu envolvido pela hiperinflação, aumento extraordinário da dívida pública e estagnação do PIB, resultantes de políticas equivocadas, como o aumento da oferta da moeda e os desequilíbrios fiscais. Este período marcou também a transição do Regime Militar para o democrático, tendo como chancela o desalento e desacertos no campo político.

fragilidade, veio o Plano Bresser em 1987 e depois, em 1989, o Plano Verão. Enquanto isso, as necessidades elementares à vida da população eram relativizadas, restando, infelizmente, entre estas, a educação (D'Araujo; Soares; Castro, 2014).

Como a economia do Brasil andava “a par e passo” com a escassez, causando precariedade e desequilíbrio social, a EJA e a recém-criada Fundação Educar ficavam para um segundo momento, posto que a sobrevivência do povo diante da fome e todas as demais dificuldades eram emergenciais, com os bens e serviços extrapolando seu preço e atingindo taxas extremamente altas, em um curto período de tempo. A hiperinflação era uma realidade, compreendendo taxas mensais de até três dígitos, o que reduzia o poder de compra da população, trazendo incertezas nos negócios e dificuldades para planejar a médio e longo prazos. A Fundação Educar, embora objetivando o ensino de adultos e sua formação profissional, o que os prepararia para o mercado de trabalho, era mais um projeto de educação que não constava entre as prioridades deste e de outros governos, e que engrossaria a fila das atividades administrativas que ficaram por se completar.

O fim da década de 1980 foi marcado pela precariedade. A instabilidade das instituições e a descrença na política, de maneira geral, davam o tom das conversas por todo o país. O brasileiro temia o que estava por vir. O desequilíbrio social era cada vez mais patente e a economia se destacava como uma das mais avassaladoras do mundo. Nossos representantes políticos também estavam sem reação diante de uma dívida social que aumentava a cada dia.

Com este cenário, dificilmente poderíamos esperar algum bônus para a educação, uma vez que ela passou pela história sendo, mesmo nos momentos de estabilidade, negligenciada. Note-se que ainda não estamos falando da alfabetização de adultos, que sob o ponto de vista político, habitualmente, se colocava no tabuleiro das desconsiderações. Certo que havíamos saído de dois projetos nacionais de alfabetização de adultos, sem a medida de seu impacto real na população; entretanto, era patente o grau de alfabetização entre grande parte dos maiores de 15 anos que, geralmente, haviam se eximido ao período de escolarização, devido à necessidade do trabalho. O certo, porém era que o nosso índice de analfabetos, mormente adultos, continuava desproporcional em relação a países de mesmo porte. Em contrapartida, tais números, se atenuados, poderiam significar uma esperança de maior equilíbrio social, econômico e cultural para o país.

O *Projeto Minerva* havia sido extinto em 1989 e o Mobral em 1985. Não contava, portanto, o governo federal, com nenhuma iniciativa popular de ensino, formação ou alfabetização, neste momento, especialmente para jovens e adultos analfabetos ou em vias de

buscar uma melhor qualificação, que representavam uma camada relevante da população, visto que a recém-lançada Fundação Educar mal saíra da decretação e já se encontrava em vias de fracassar.

Importante salientar que, de maneira ostensiva e às vezes subliminar, grande parte dos projetos de educação popular concebidos pelas forças administrativas foram implementados com objetivos produtivistas, levando em conta o desenvolvimento do país pela qualificação do trabalho e não pela potencial atividade individual dirigida a um grupo, cumulada com a capacidade crítica a ser adquirida. As políticas de educação, entretanto, ainda que dogmaticamente, eram temas de debates por alguns setores da sociedade, notadamente os populares, mas também foram objeto de abordagem pelo representante maior da Educação à época, no Rio de Janeiro.

Em 1989, o Ministro da Educação Carlos Sant'Anna, do governo republicano de José Sarney, participou de uma conferência sobre Políticas e Estratégias na Escola Superior de Guerra (RJ), ocasião em que foi convidado a discorrer sobre a Política Nacional de Educação desenvolvida naquela gestão presidencial. As anotações do Ministro se tornaram um livro editado em 1989 pelo MEC, convertendo-se em um registro precioso das ações governistas naquele momento, especialmente levando-se em conta que a Constituição Federal de 1988 acabara de ser promulgada e em sua explanação. O representante do governo elencava os direitos e garantias assegurados à educação e, especialmente, aqueles de aplicabilidade imediata aos quais o executivo deveria, de pronto, dar seguimento (Sant'Anna, 1989).

Abordando, após as ressalvas iniciais, a Constituição Federal de 1988, o representante do governo Sarney elogiou sua versatilidade, não se preocupando apenas com a organização do estado e a defesa dos Direitos Humanos, mas ressaltou que a Carta Magna também se dedicava a assegurar os direitos sociais, citando como exemplo o seu compromisso com a Educação, na garantia de ensino básico e gratuito a todos os que a ele não tiveram acesso na idade adequada e não mais apenas aos pleiteantes de 7 a 14 anos de idade. Falou do salto educacional, com a criação pela Constituição Federal do Sistema Municipal de Ensino, deixando a gestão da educação fundamental e pré-escolar para a administração local, inclusive, se for o caso, com a elaboração de leis. Ressaltou ainda o aumento de receitas destinadas pela União através da Constituição para investimento na educação de estados e municípios; e finalizou elogiando a competência compartilhada em termos de educação, pela União, estados e municípios.

O documento ainda lembrou o estabelecimento do Plano Plurianual de ensino, com suas diretrizes regionalizadas, com a administração pública dando seus contornos, obedecendo o

enunciado do art. 214 da Constituição Federal (Brasil, 1988, s/p), incentivando ações que conduzam à “erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do país”. Estas, o Ministro elencou como as grandes metas e desafios daquela gestão governamental sob a diretriz da nova Carta Constitucional. Explanou também as diretrizes orçamentárias que estabeleceriam os financiamentos anuais para a educação e também ao interesse apresentado pelo MEC em avaliar os processos de ensino, demonstrando, neste momento, sua preocupação com a qualidade daquilo que é ministrado como conteúdo citando como obsoletas as velhas fórmulas da educação massificante, tomadas a cabo pela quantidade de alunos inscritos ou matriculados, ação costumeira no recém-finalizado governo militar.

Em seguida, Sant’Anna reforçou a autoridade governamental que, ao estabelecer que União, Estados e Municípios cuidem respectivamente da parcela de educação que lhes é atribuída pela Constituição (1988), faz com que o legislador vislumbre exatamente um maior entrosamento entre os níveis administrativos com o compartilhamento de informações e interdependência nas ações, a exemplo do que ocorre entre os poderes da federação, no sentido de se ajudarem na combinação de forças e na experiência dos resultados, para que o país se desenvolva de forma igualitária e conjunta.

Em seguida, passou a arrolar os grandes problemas enfrentados pelo país na área de educação – começando pela *erradicação do analfabetismo especialmente de jovens e adultos*; falou ainda sobre a gratuidade do ensino de quem não teve oportunidade de encerrar seus estudos ou que foi obrigado a abandoná-los, garantida pela nova Constituição. Ele salientou a importância da alfabetização nos processos de desenvolvimento e produção de uma nação. Depois, declarou a necessidade em se atacar o problema da alfabetização de adultos, conforme o índice apresentado por cada região e exaltou a recente redução no número de adultos analfabetos no país, resultante, segundo ele, de uma maior oferta de vagas nas escolas, destacando neste momento a Fundação Educar - Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. Aqui, entendemos equivocada (ou política) a afirmação ministerial uma vez que, como vimos, o que reduz o analfabetismo é, efetivamente, o ensino, e não o número de vagas ofertado. Não encontramos nenhuma estatística oficial e confiável assegurando que a Fundação Educar tenha contribuído para a redução do índice de analfabetismo entre Jovens e Adultos no Brasil.

O Ministério da Educação vem concentrando esforços no desenvolvimento de ações diversificadas, sob a coordenação da Fundação Educar, de forma a apoiar a ampliação da oferta de ensino fundamental para jovens e adultos das camadas populares "que a ele não tiveram acesso na idade própria". Esses esforços obedecem à linha da descentralização, oferecendo aos estados e municípios a oportunidade da concentração de programas específicos em áreas consideradas também específicas (Sant'Anna, 1989, p. 31).

Note-se que a Fundação Educar é citada por Sant'Anna apenas uma vez, tendo surgido em 1985, em substituição à Fundação Mobral, extinta com o início da Nova República. Era, portanto, ainda, o programa oficial do governo federal dedicado à EJA. Assim, a autoridade política disse que o Ministério vinha apoiando a Fundação Educar, no sentido de ampliar as vagas do ensino fundamental para jovens e adultos das camadas populares. Finalmente, asseverou que, a universalização do ensino fundamental e eliminação do analfabetismo são tão importantes no cenário político do país que, a Carta Magna dedicou-lhes especial atenção em suas *Disposições Transitórias*, vinculando-lhes os recursos necessários e o prazo de dez anos para que ambas fossem alcançadas.

Já dissemos que a Fundação Educar surgiu de uma redefinição dos objetivos do Mobral, pelo Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985 que, além de estabelecer a nova denominação, buscava a ampliação de oportunidades aos jovens e adultos. Como desígnios estratégicos, a Educar deveria angariar recursos para o desenvolvimento de programas de alfabetização e educação básica e fomentar a criação e difusão de metodologias de ensino estimulando, ao mesmo tempo, a capacitação dos professores que atuariam no processo alfabetizador. Diferentemente do Mobral, os programas de ensino da Fundação Educar seriam realizados seguindo a fórmula regionalizada e de maneira participativa, a partir das petições encaminhadas ao projeto pelo Distrito Federal, estados, territórios e municípios, além de entidades das esferas pública e privada dos diversos setores da sociedade.

A Educar, que tinha, inicialmente, sua sede no Rio de Janeiro, foi posteriormente transferida para Brasília, buscando atender as demandas de todo o território nacional como parte de seus objetivos. Assim, no ano de sua criação, foi nomeada uma comissão de elaboração das políticas pedagógicas que deveriam compreender os quatro primeiros anos do ensino fundamental. A Fundação Educar, em suas ações diretas, buscava beneficiar os locais onde a federação e o Estado não alcançavam; além disso, oferecia maior apoio aos projetos das regiões onde havia maior acúmulo de jovens e adultos analfabetos, como nas áreas rurais e regiões geograficamente mais afastadas e menos contempladas pelas forças políticas do país. A Educar foi extinta em 1990, menos de um ano depois do discurso do Ministro Sant'Anna no Rio de

Janeiro, em um dos primeiros atos administrativos do presidente Collor de Mello, sucessor de José Sarney.

Sant'Anna, em sua sinopse sobre a educação brasileira naquele período, não foi convincente quanto à dedicação que se fazia necessária ao ensino de jovens e adultos. Abordou assuntos gerais e recorrentes como a universalização do ensino e as novas garantias constitucionais, explicitando ainda sua opinião favorável à articulação do ensino fundamental com o médio, através da Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), quando o ginásio passou a integrar o ensino fundamental, tornando-o com duração de oito anos letivos. Deixou claro ainda os esforços governamentais para a universalização nas regiões mais pobres do país, mediante o esforço conjunto da União e dos Estados. “É preciso não ignorar que o problema de acesso ao ensino é enfrentado, sobretudo, pelas crianças de família de baixa renda, localizadas, principalmente, nas periferias favelizadas dos grandes centros metropolitanos, em áreas rurais de população rarefeita, nas fronteiras agrícolas” (Sant'Anna, 1989, p. 35).

O Ministro falou também sobre a formação para o trabalho, guardadas as especificidades do meio e suas relações com os processos de ensino, afirmando que tais questões não se limitam a responder as dúvidas relativas ao exercício da mão de obra ou da atuação profissional, em detrimento de uma empresa ou demandas industriais, mas que, primordialmente, devem obedecer a uma contribuição efetiva para o crescimento pessoal e do poder de discernimento crítico para o livre exercício de sua cidadania. Outrossim, reiterou não pretender, naquele momento, se estender em lides imbricadas entre as relações de escolaridade e trabalho, mas que daria ênfase às diretrizes educacionais como respostas às exigências cada vez maiores, feitas, em termos de graus de escolaridade, pelos setores produtivos, desde que constatarem o domínio da ciência e tecnologia em suas áreas.

Exaltou a promoção humanística, científica e tecnológica do país, pelas linhas da Constituição Federal, que naquele momento se afigurava como novidade, e com poder de direcionar o país, sob uma nova ótica em termos de inovações científicas. Neste aspecto, realmente a CF aponta para o futuro, lembrando-nos da importância do ensino acadêmico e dos cursos superiores. Estas devem servir sempre como centros de construção e saber, alavancas do sistema de produção que nos permitirá chegar ao século XXI como um país próspero e desenvolvido⁶⁰. E emendou dizendo sobre a responsabilidade das universidades em explorar o potencial criativo de seus alunos, que é, segundo ele, uma das maiores riquezas do brasileiro.

⁶⁰ Note-se que o Ministro falava para os integrantes da Escola Superior de Guerra, dando as modificações no campo da educação introduzidas pela recente Constituição Federal (1985) e prestando conta das realizações do Governo Sarney, que também havia assumido no mesmo ano em que fora promulgada a Carta Magna brasileira.

Finalmente, falou sobre a perda de qualidade no ensino superior brasileiro, relacionando-a ao ritmo e à forma, de expansão do sistema, mormente a partir dos anos 1979, quando se notou que o ensino público se estruturava nas universidades públicas, em sua maioria federais, e estas não tinham estrutura adequada para responder à demanda da população, passando a ocorrer o retraimento da oferta de vagas, e ao mesmo tempo o incentivo à criação de institutos de características privadas que pudessem suprir tal lacuna propiciada pelas universidades públicas.

A responsabilidade maior pelo atendimento da demanda de ensino superior passou a ser assumida por escolas de pequeno porte, que, em 1976, representavam 88% do total de instituições, funcionando, quase sempre, precariamente, sem bibliotecas, sem laboratórios, empregando um corpo docente sem a qualificação devida e em regime de tempo parcial (Sant'Anna, 1989, p. 36).

Enfim, evidenciamos aqui nosso empenho em registrar um documento oficial do governo federal no período inicial da redemocratização, por entendermos que, relativizada a autopromoção, haveria iniciativas de que não tínhamos conhecimento e que mereceriam, sob o ponto de vista do pesquisador, certa atenção.

Percebemos, entretanto, que o Sr. Ministro da Justiça Carlos Sant'Anna não apresentou, sob o aspecto da aplicabilidade presente ou futura, nenhuma novidade em marcha e tampouco sinalizou estratégias de combate ao analfabetismo ou de auxílio na formação de jovens e adultos, exceto nas duas linhas em que citou a Fundação Educar (substituta do Mobral), sem entretanto, dar-lhe ares de renovação e sem acrescentar-lhe metodologias de recrutamento, exploração mais adequada de mídia, mapeamento metodológico etc. O Ministro discorreu sobre as propostas da nova LDBEN⁶¹ que se encontrava em discussão no Congresso Nacional e que acabou sendo rejeitada. Enfim, entendemos que um governo, que já se encaminhava a passos largos para o fim de gestão, quase nada havia feito em termos de EJA, a não ser as ações ordinárias ligadas à Fundação Educar, quando da extinção do Mobral. Ora, estamos certos de que, para efeitos políticos, a abordagem à educação formal é mais fácil do que o intrincado postulado da EJA, uma vez que este, historicamente, traz o signo da inadimplência administrativa.

Neste sentido destacamos que, para Paiva (1987), o Mobral foi extinto por absoluta impossibilidade de alcançar os objetivos a que se propôs. De mais a mais, os momentos finais

⁶¹ Durante o governo federal de José Sarney (1985-1990) foi apresentado o Projeto de Lei nº 5.379/1988, com objetivo de atualizar a LDBEN de 1961. O projeto passou por intensas discussões no Congresso Nacional, sendo, por fim, reprovado. A próxima proposta da LDBEN somente ocorreria em 1990, já no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), e constituiu a atual Lei nº 9.394/1996, que regula as diretrizes da educação nacional desde então.

do programa foram marcados por denúncias de desvios de recursos financeiros, o que desaguou, a exemplo do que ocorre nos dias atuais, em uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). A Fundação Educar surgiu como redefinição de caminhos, no sentido de suprir a lacuna deixada na EJA, incentivando os programas de alfabetização e formação básica.

Silva (2016) afirmava que os defensores do Mobral e da Fundação Educar perceberam a necessidade da educação retomar sua função de transmitir o saber sistematizado. Era necessário aprimorar o ensino destas pessoas. Para o autor, o governo reconheceu que as primeiras e mais efetivas medidas para o combate ao analfabetismo com resultados definitivos em longo prazo eram a democratização das oportunidades de escolarização e a elevação da qualidade do ensino oferecido pela escola brasileira (Sousa; Silveira, 2021, p. 109).

Apesar de não podermos contar com políticas públicas de vulto, neste período da Nova República, e da Fundação Educar não ter trazido novidades ao substituir o Mobral, a política de educação de adultos no Brasil sofreu um golpe ainda maior quando Fernando Collor de Mello, alegando falta de verbas públicas, passou a gestão de tal modalidade de ensino para os municípios, logo no início de seu governo. Ironia do destino, em 1990, as nações do mundo afirmavam, em Jomtien, Tailândia, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que toda pessoa deveria ter direito à educação. Era o clichê repetido em todo o planeta no Ano Internacional da Alfabetização. A esfera federal não promoveu políticas públicas para a EJA de 1990 a 2002. Restou, neste particular, um vácuo na educação do país (Silva, 2016).

Haddad e Di Pierro (1994), em sua obra “Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Consolidação de Documentos 1985/1994”, afirmam que há uma insistência nos documentos em atribuir a responsabilidade, por esta modalidade de educação, às 3 esferas de governo (União, Estados e Municípios): caberia à União cuidar das diretrizes políticas, da assistência técnica e financeira, atuando também na implementação de condições para o equilíbrio logístico na realização dos processos, para minorar as disparidades regionais; já aos estados e municípios caberia o atendimento e suplementação em questões práticas. Alegam, entretanto, os autores, que realmente tem ocorrido uma forte tendência à municipalização dos serviços, resultante da demanda e da omissão dos Estados e União. Finalizam dizendo que não há uma doutrina de responsabilização pela não efetivação de políticas públicas educacionais.

3.4 A Nova República e as políticas de Educação para Jovens e Adultos - Fundação Educar e PNAC

Na verdade, o Ministro Sant'Anna proferiu, no Rio de Janeiro, uma opinião política, eivada das tendências governistas daquele momento, com manifestas fugas da realidade educacional brasileira. Senão, vejamos: na segunda parte da década de 1980, registramos mais de 50% de alunos reprovados nas primeiras séries do ensino fundamental e apenas 26% as concluíam. Estes números eram ainda mais assustadores quando analisamos os alunos de escolas rurais. Os reprovados engrossavam as estatísticas de desistência ou se amontoavam nas demais séries, avolumando o número de alunos por salas de aula, tornando mais complexos os processos de ensino-aprendizagem. Aos professores, especialmente aos leigos do ensino fundamental, não promoviam a devida capacitação, além de negar-lhes uma política salarial compatível. A lei nº 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases, que então vigorava, garantia o direito de Jovens e Adultos a prestarem os exames supletivos de 1º e 2º graus, deixando que estados e municípios oferecessem a estes aprendizes um apoio precário por meio de cursos específicos. Com este quadro, a Nova República buscou, através do Plano Nacional de Desenvolvimento, assegurar ensino de boa qualidade a todos, o que de certa forma inspirou o nascimento da Fundação Educar (Souza Júnior, 2012, p. 50).

Instituída pelo Decreto nº 91.980/85, a Fundação Educar nasceu em substituição aos objetivos a que o Mobral se propunha, recebendo como herança todos os bens do antigo projeto, sob o ponto de vista material e intelectual. Apenas como ressalva, já no artigo 1º do referido decreto o legislador mudava o nome do Mobral para Fundação Educar. Ou seja, em termos práticos, extinguiu o primeiro projeto educativo e trazia à tona o segundo.

Em seu art. 2º nos deparamos com os objetivos do Educar, que foram reescritos um ano depois, a partir do Decreto nº 92.374/86, impondo a necessidade na execução dos programas de alfabetização e de educação básica não-formal para os que não tiveram acesso ou foram excluídos da escola extemporaneamente. Sua mecânica deveria ser movimentada por estados, territórios (o Brasil ainda os tinha), Distrito Federal e municípios com a participação das esferas políticas e administrativas e, se necessário, o envolvimento da iniciativa privada, no sentido de instrumentar, gerar recursos e divulgar. Aí, segundo Souza Júnior (2012), situava-se o grande diferencial da Fundação Educar em relação ao Mobral, uma vez que detectado algum problema na base, os gestores direcionavam suas demandas às instâncias imediatamente investidas na competência. A prioridade era incluir as áreas que contavam com mais alunos analfabetos, sem abandono do setor rural e também do interior do país. A Fundação Educar dedicava-se, por assim dizer, à clientela não abarcada, ordinariamente, pelos estados e municípios, cuidando de apoiar os programas oriundos de áreas e regiões mais remotas. Sob este aspecto, vale dizer que

a Região Nordeste do Brasil foi a mais atendida por este projeto educativo. A Fundação Educar chegou a imprimir material didático a fim de serem distribuídos pelas escolas do país, entretanto seu uso era opcional e grande parte do conteúdo tinha metodologia dedicada à educação infantil (Souza Júnior, 2012).

O art. 3º da referida lei falava sob o seu desenvolvimento regionalizado e o art. 4º proclamava o lapso temporal de sessenta dias para a elaboração de seu estatuto, que ocorreu através do Dec. nº 92.374/86, que se dedicou aos objetivos específicos, forma de alocação de recursos, estrutura organizacional, administrativa etc.

Para Souza Júnior (2012), a transição do Mobral para Fundação Educar tratou-se de mera redenominação, fato que notabilizou mais um descaso político com a EJA no Brasil. O autor ainda assevera que nada houve de inovações, em estratégias, métodos de ensino, ou qualquer outro aspecto; e continua, afirmando que “o Mobral tinha muito mais serventia para empregar, formar e acolher pessoas íntimas de autoridades políticas daquele período”. Finaliza dizendo que a Fundação Educar foi uma forma de responder politicamente àqueles que no decorrer de tantos anos passaram a depender do Mobral – “forjou-se então uma aparente nova concepção político social que norteia este processo de transformação” (Souza Júnior, 2012, p. 177).

Seguindo nesta linha, há ainda a argumentação que, de várias formas, o surgimento da Fundação Educar representou o prosseguimento do Mobral, ficando como diferencial a subordinação ao MEC e sua conversão em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de executor. Assim, a Educar assumiu um papel de provedora financeira e assessoria técnica, fomentando o projeto educativo junto aos governos de estados, entidades civis e empresas interessadas (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 120).

Souza (2007) reitera que todas as tentativas foram infrutíferas diante da inconstância no envio de recursos financeiros e material didático pela Fundação Educar aos estados e municípios que lutavam com a resistente crise, o que, via de regra, causava a paralisação do projeto de alfabetização de Jovens e Adultos:

Nesta ocasião, a maioria dos municípios brasileiros não possuía recursos próprios para manter projetos de alfabetização de adultos sem a ajuda dos convênios firmados com a Fundação Educar e, como esses convênios eram mantidos de forma descontínua, os projetos não tinham vida longa, o que efetivamente não resolvia o problema da erradicação do analfabetismo pretendido pelo governo federal (Souza, 2007, p. 132).

Uberlândia, que havia prestigiado o Mobral, também se engajou na campanha pela Fundação Educar, com a SME se empenhando na continuidade dos projetos de alfabetização

para jovens e adultos que estavam em marcha. Formou-se uma equipe com líderes políticos do município, ligados ao PMDB, no sentido de desenvolver um projeto voltado para a EJA apoiado pela UFU, UFMG e autoridades em educação como Paulo Freire e Demerval Saviani (Bernardes; Santos, 2019, p. 129).

Apesar dos problemas financeiros e logísticos enfrentados pela Fundação Educar, pensamos que, mais uma vez, Uberlândia estabeleceu uma boa parceria com o governo federal, tendo atendido, desde o início, neste projeto, um número considerável de jovens e adultos que necessitavam do conhecimento das primeiras letras, da grafia e das operações básicas em Matemática. Em 1987 foram 700 alunos e 49 professores ministrando aulas em 24 bairros da cidade, onde se incluía 6 conjuntos de habitação popular mais a Zona Rural. Em 1988, o projeto atendeu em torno de 950 alunos, tendo 57 salas de aula no município (Fonseca, 2000, p. 7).

É importante lembrar que em 1985 o então prefeito de Uberlândia, Zaire Rezende (1983-1988), ligado ao PMDB, desmembrou a Secretaria de Educação e Cultura, o que permitiu a cada segmento o desenvolvimento de seus próprios projetos. Estávamos no início de uma nova gestão política em Uberlândia, rumando para um sistema mais democrático, o que permitia ao mandatário municipal uma maior liberdade administrativa.

A Lei nº 91.980/1985, que trazia a extinção do Mobral e a criação da Fundação Educar, movimentou os políticos da região, mormente os do PMDB, partido do prefeito, no sentido de buscar uma adequação das potencialidades do município às circunstâncias legais que permeavam o novo projeto educativo voltado para os adultos. O Mobral, empreitada militarista e imposta, havia se desgastado e agora abria espaço para uma nova determinação, objetivando mobilizar as necessidades da EJA respaldadas pelos ventos da democracia. A Fundação Educar permaneceu como projeto oficial do governo federal até o primeiro ato do ex-presidente Fernando Collor de Mello, logo após a primeira eleição direta da era democrática, em 1989.

Collor de Mello, defendia o enxugamento do Estado em uma agenda liberal e acabou se expondo demais, ao confundir o poder que ostentava com os limites da autoridade presidencial. Collor tentou impor seu arbítrio a um país que já vinha fragilizado por anos de administrações repressoras e, ao ameaçar a democracia, submeteu nossa economia a graves riscos. Como se não tivesse a medida das consequências de seus desatinos, cometeu ainda vários atos de irresponsabilidade fiscal. Mello se viu diante de um processo de impeachment que, em 1992, seria o primeiro na história do Brasil e destituiria do poder o primeiro presidente da república eleito pelo voto direto. Antes, porém, no 43º dia de sua posse, em 1990, expediu o Dec. nº

99.240/90, no qual extinguiu, de uma só vez, 5 autarquias e 7 fundações, entre elas a Fundação Educar:

ART. 1º Fica determinada a extinção das seguintes entidades:

I - Autarquias:

- a) Superintendência do Desenvolvimento da Região Centro-Oeste - SUDECO
- b) Superintendência do Desenvolvimento da Região SUL - SUDESUL
- c) Departamento Nacional de Obras e Saneamento - DNOS
- d) Instituto do Açúcar e do Alcool - IAA
- e) Instituto Brasileiro do Café - IBC

II - Fundações:

- a) Fundação Nacional de Arte - FUNARTE
- b) Fundação Nacional de Artes Cênicas - FUNDACEN
- c) Fundação do Cinema Brasileiro - FBC
- d) Fundação Nacional Pró-Memória - PRÓ-MEMÓRIA
- e) Fundação Nacional Pró-Leitura - PRÓ-LEITURA
- f) Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR
- g) Fundação Museu do Café – FMC (Brasil, 1990a, s/p).

Ainda em 1990, através do Dec. nº 99.519/90 (Brasil, 1990b), com objetivo de reconstituir a ausência de um programa oficial para a EJA, instituiu a Comissão para a composição do PNAC. Tinha o objetivo de financiar as iniciativas públicas e privadas da educação e, seguindo o otimismo exagerado do ex-presidente, pretendia reduzir 70% do analfabetismo no país em 5 anos. Entretanto, tal iniciativa teve duração de apenas 1 ano.

Este programa também contou com uma publicação oficial, que eram os “marcos de referência” do mencionado projeto com as perspectivas, expectativas do governo, na pessoa do próprio Presidente da República e manifestações do Ministro da Educação Carlos Chiarelli, que, logo após as saudações de praxe, traziam os princípios norteadores do PNAC. Assim, o documento firmava a iniciativa educacional sobre a importância do projeto para a formação da cidadania, colocando a educação fundamental como estrutura básica do ser humano, “direito inalienável das crianças, jovens e adultos e devido pelo estado” (Brasil, 1990b, s/p).

Neste mesmo passo, destacaram as autoridades que o êxito do PNAC estava vinculado à “responsabilidade solidária” entre o Estado, a sociedade civil organizada e os demais segmentos sociais interessados. Aqui coloca-se a importância do regime de colaboração entre União, estados, municípios, os então territórios e o Distrito Federal, em uma conjugação de forças e distribuição de responsabilidades com objetivo de viabilizar os recursos humanos,

financeiros e de organização para o alcance da universalização do ensino fundamental. Houve uma convocatória para a sociedade civil organizada, elencando, neste particular as igrejas, empresas, entidades de classe e famílias. Enfim, mais uma vez o Estado buscava apoio institucional e compartilhamento de responsabilidades para a formação dos jovens e adultos, legando aos municípios e estados sua alfabetização, no sentido de encontrar a solução para os problemas que afetam o desenvolvimento do país.

Claramente, ao citar a “responsabilidade financeira compartilhada”, a União se manifestava de forma a não assumir isoladamente com o investimento de tal projeto, convocando também as administrações dos estados, municípios, territórios e Distrito Federal para, solidariamente, prestarem sua contribuição. Ainda neste sentido, reafirmaram a necessidade dos critérios redistributivos de financiamento, com o propósito de contribuir para a diminuição das desigualdades regionais.

O presidente e o ministro exaltaram também, no documento oficial, o “fortalecimento da instituição escolar”, que é o espaço necessário para o desenvolvimento qualitativo e quantitativo da educação no geral, e do aluno, em particular. Firmaram este marco legislativo como condição importante para o desenvolvimento do ensino fundamental no contexto do PNAC. Por fim, fixaram destaque sobre a valorização do professor, garantindo-lhe planos de carreira, piso salarial e ingresso através de concursos de provas e títulos. Sua valorização no PNAC devia representar a incorporação do professor cidadão.

Verdade é que o governo articulou com os demais entes compartilhantes da iniciativa e do compromisso com o desenvolvimento do PNAC, no sentido de viabilizar o material humano e financeiro, reduzindo os obstáculos inerentes à burocracia e buscando uma centralização de forças rumo à solidificação do referido projeto, com o intuito primordial de obter êxito nesta modalidade de educação (PNAC, 1990). Mas, fato é que, lançado em setembro de 1990, com o propósito de diminuir o analfabetismo adulto no Brasil em 70%, o PNAC teve vida curta e não atingiu seus objetivos (Souza Júnior, 2012, p. 128).

Desta forma, o plano alfabetizador de Collor não ultrapassou a barreira das intenções ao tentar substituir a Fundação Educar, mesmo tendo mobilizado setores da sociedade civil e instâncias subnacionais de governo em sua forma organizacional. O PNAC, que sinalizava com a cessão de recursos financeiros a entidades públicas, privadas e comunitárias, no sentido de que estas, levassem a alfabetização aos jovens e adultos, foi abandonado durante o mandato de Itamar Franco, sucessor de Collor de Mello, após o impeachment (Haddad; Di Pierro, 1994, p. 121).

Sabemos que a inconstância no envio de recursos e material didático transferia aos estados e municípios obrigações adicionais que impactavam na otimização e efetiva realização de ações educacionais, mormente no tocante a jovens e adultos. A falta de investimento, adicionada à inexperiência pedagógica e gerencial, trouxeram como resultado a diminuição do atendimento dos alunos ou, em alguns casos, a mera reprodução do ensino infantil, desatendendo à especificidade necessária ao nicho e sua experiência de vida acumulada (Vieira, 2000, p. 192).

Neste sentido, entende-se que o sucesso dos projetos para a educação básica de Jovens e Adultos pressupunha a indução do governo federal coordenando as políticas, compensando as desigualdades regionais e estabelecendo diretrizes e incentivos para que os municípios incorporassem a EJA em seu sistema de ensino (Beisiegel, 1997, p. 244).

Entendemos hoje que as críticas feitas ao PNAC quanto à superficialidade do material didático, falta de empenho na estrutura e desorganização na formação de profissionais foram ínfimas perto da fragilidade e pouca expressão que representou tal iniciativa. A título de exemplo, nossa busca nas principais páginas científicas do país, sob o descritor “PNAC” ou mesmo “Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania”, nos levaram praticamente a um resultado próximo a zero, no tocante às obras que trataram especificamente do projeto sob qualquer aspecto, excetuando-se o pronunciamento oficial que foi publicado pela editoria da Presidência da República. Era o segundo projeto voltado para a escolarização de adultos, em breve espaço de tempo, planejado pelo governo federal que, ficava apenas no papel e mal produzia algum resultado prático. Um vácuo se fez, em termos de iniciativas populares, especialmente nesta modalidade, até 1992, uma vez que o Dec. 99.240/1990, ao extinguir a Fundação Educar, também colocou fim à trajetória de centenas de projetos regionais em curso, asfixiando-os, política e economicamente, em nome dos arroubos de poder da figura recém-escolhida pelo povo, como mandatário do país.

O presidente Collor de Mello foi afastado temporariamente do cargo em 2 de outubro de 1992, devido a um processo que corria na Câmara dos Deputados, por Tráfico de Influência e Irresponsabilidade Fiscal. Renunciou ao cargo de presidente da república no dia 29 de dezembro daquele mesmo ano, assumindo em seu lugar o vice-presidente eleito em sua legenda, Itamar Franco.

CAPÍTULO 4 - UBERLÂNDIA E OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS - A EDIÇÃO DA LDBEN, LEI Nº 9.394/1996

A partir do movimento em prol da EJA iniciado pelo estado de Minas Gerais nos anos 1970 com os Departamentos de Ensino Supletivos (DESU), que ensejaram o surgimento dos Centros de Ensino Supletivos (CESU), Uberlândia que gozava de privilegiada situação política e orçamentária foi uma das cidades pioneiras na instalação das referidas salas de aula propostas pelo estado, dos cursos de educação para adultos. Os CESUs tinham um objetivo inicial de complementação curricular e formação técnica e profissional do educando. Correspondiam à concepção educativa da união, naquele momento, de estabelecer metas para o desenvolvimento do país, a partir de uma economia equilibrada mediante maior qualificação da mão de obra. O capitalismo internacional exigia o controle dos meios de produção, que poderia ser alcançado com aumento dos níveis de educação, especialmente entre os adultos, que eram os responsáveis pela força de trabalho.

O CESU iniciou suas atividades em 1975, no estado de Minas Gerais, na gestão do Governador Rondon Pacheco (1919-2016), que era filho de Uberlândia e político formado em suas fileiras. Logo em 1977, Renato de Freitas, o então prefeito de nossa cidade inaugurou por aqui as primeiras salas do referido curso supletivo. Assim, com lideranças políticas alinhadas às forças conservadoras e um cenário econômico propício pelo dinamismo de suas linhas de produção, Uberlândia, procurou seguir as políticas sugeridas pela união e estado, no sentido de diminuir os altos índices de analfabetismo entre adultos e ao mesmo tempo, formar mão de obra para o trabalho, através do ensino técnico que se tornou uma exigência crescente nos anos posteriores.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representaram um grande avanço na EJA, entretanto estamos certos que, temos ainda muito a conquistar para que esta modalidade de educação alcance o status necessário para a emancipação política, social e econômica de nosso povo.

4.1 O CESU - Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia

Em Uberlândia, com o Decreto 99.240/1990, já na gestão do prefeito Virgílio Galassi tendo como Secretário de Educação Afrânio M. de Freitas Azevedo, a sociedade se mobilizou no sentido de criar mecanismos de alfabetização para a grande parcela de jovens e adultos que buscavam sua incursão nas primeiras letras.

O referido decreto foi um sinalizador de que os municípios deveriam caminhar por si, impulsionando as cidades a inserirem-se, definitivamente, no campo da EJA. Uberlândia pôs mãos à obra, aproveitando sua economia privilegiada e os resquícios da Fundação Educar, que havia dado mostras de que contávamos com profissionais dedicados e com uma parcela da comunidade ansiosa por alcançar seu engajamento nas lides educacionais. Em 1990, com 8,5% de analfabetos em sua população, segundo dados do IBGE (1992, p. 292), Uberlândia criou o PMEa, voltado para jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou que nela não puderam desenvolver seus estudos. Antes desta abordagem, entretanto, faz-se necessária a contextualização da educação que jovens e adultos recebiam dos poderes constituídos em nosso município e o papel desempenhado pelo estado de Minas Gerais.

Como decorrência do sistema capitalista de produção, no qual o tecnicismo auxiliava o aprendiz, dando-lhe as condições para executar seu trabalho, o ensino profissional passou a ser incentivado e as iniciativas de uma educação catalisadora, concentrada, passaram a ser comuns entre jovens acima de 14 anos, especialmente durante o período militar. Com isso, criaram-se Centros de Estudos Supletivos (CESU) em vários estados do Brasil. A Lei nº 5.692/71 outorgou aos Conselhos Estaduais de Educação autonomia e agilidade na oferta desta modalidade de ensino.

Em Minas Gerais, no ano de 1975, foi criado o Departamento de Ensino Supletivo (DESU) pela Secretaria de Estado da Educação, órgão que, posteriormente, se transformou em Diretoria de Ensino Supletivo. Nosso estado se notabilizou pelo incentivo aos CESUs, com ênfase no exame de massas, tendo iniciado as implantações no ano de 1976. No decorrer dos anos de 1970 e 1980, Minas Gerais efetivou 24 CESUs, 74 Unidades de Ensino Supletivo (UES) e 86 Postos de Ensino Supletivo (PES). As iniciativas se justificavam, uma vez que, em relação aos cursos supletivos esparsos que sobreviviam pelo estado, apenas os colégios Roma e Promove, localizados em Belo Horizonte, e parte da rede privada de ensino, tinham autorização para realizar exames e emitir os certificados de conclusão. Daí a opção pela pulverização de tais cursos pelo estado, com sua respectiva estruturação conforme a necessidade dos locais a que se destinavam. Além disso, no que diz respeito às UES e aos PES, estes obedeciam a necessidades políticas de expandir e interiorizar suas ações, para atender de forma mais abrangente o território mineiro (Vieira, 2000, p. 184).

A escassez de programas voltados para adultos, notadamente sob o ponto de vista socioeconômico, pela necessidade do trabalho, deixava as cidades do interior descobertas e, via de regra, detentoras dos maiores índices de adultos analfabetos, se comparadas com as capitais

e grandes centros. Por outro lado, não podemos perder de vista a teoria do capital humano aliada ao tecnicismo na educação que compreendiam nos cursos supletivos, necessidades sociais e pedagógicas. Por isso, podemos afirmar que o CESU, em uma cidade como Uberlândia, teve papel importante na instrução e consequente formação de pessoas em busca de melhor colocação no mercado de trabalho. Apesar da abordagem dada à educação de adultos pela Constituição Federal de 1988, até que suas disposições pudessem ser aplicáveis, enfrentamos o problema com as soluções que estavam à mão, e o CESU foi uma delas (Rocha, 2016, p. 70).

Em nossa cidade, o CESU iniciou suas atividades em 1977, com recursos da Prefeitura Municipal, UFU e Secretaria de Estado da Educação, funcionando em local provisório até 1979, quando recebeu da administração um prédio próprio, que se localizava na Rua Prata, bairro Aparecida. Apesar de, a partir de 1987, as funções educacionais do CESU terem sido inteiramente absorvidas pela Secretaria de Estado da Educação, a PMU, embora não investida das principais responsabilidades com a instituição, esteve sempre envolvida com a cessão de pessoal, compra de materiais etc. No ano de sua inauguração em Uberlândia (1977), o CESU alcançou 160 matriculados, tendo, entretanto, 150 alunos efetivamente frequentado suas aulas. Em 1978, foram 505 matriculados com 365 frequentes e, em 1979, se inscreveram 872, mas 650 realmente acompanharam as aulas (Vieira, 2000, p. 185).

Importante ter em mente, quanto aos números acima, que em 1980 o Censo do IBGE apontava como população total de nossa cidade 240.967 habitantes (IBGE, 1983). Assim, se quase 900 alunos se inscrevem em um curso supletivo em nossa cidade, no ano de 1979, podemos entender que o CESU, amparado pelo estado de Minas Gerais, a Prefeitura Municipal e a UFU, apresentava considerável resultado na educação de adultos, ao lado de outros programas que se desenvolviam, paralelamente, sustentados pelo governo federal, como era o caso do Mobral e do *Projeto Minerva*.

Resende (2022) afirma que, em princípio, o CESU se ocupava de aulas preparatórias para os exames de suplência, também conhecidos como exames de massa. Estes testes se prestavam, muitas vezes, a avaliar a posição política dos educandos e não o seu grau de conhecimento – tinham como objetivo identificar opiniões subversivas ou contrárias ao regime. Com isso, os *rebeldes* ficavam impedidos de continuar seus estudos, corriam risco de perder seus empregos e em casos extremos, eram perseguidos e torturados. Entretanto, com a Resolução MG nº 260/79, o CESU passou a preparar os alunos para as provas supletivas de 1º e 2º graus oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, através de seu

DESU. As provas eram produzidas na capital do estado, realizadas em Uberlândia e voltavam a Belo Horizonte para correção (Resende, 2022, p. 68).

O CEE trouxe mudanças no CESU, com a Resolução nº 6163/87, deixando suas funções educacionais, exclusivamente, a cargo do estado – SEE-MG. Assim, a UFU foi retirada do convênio, mantendo-se a prefeitura com os mesmos encargos de atuação. Em 1994, a instituição passou a formular, aplicar, corrigir e divulgar seus próprios resultados localmente. E em 1998, após a Resolução nº 9.514, recebeu autorização para funcionamento permanente. No ano 2000, passou a ser denominado Centro Estadual de Educação Continuada, a partir da Resolução nº 162 (Resende, 2022, p. 69).

De acordo com Vieira (2000), o número de matrículas no CESU aumentou significativamente, em seus primeiros anos, notadamente em relação ao 1º grau. Entretanto, em que pese a doação da sede, realizada pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), o educandário encontrava-se com instalações inadequadas e estrutura precária, para receber o número crescente de alunos. Funcionava nos três períodos, atendendo alunos maiores de 14 anos. Embora o CESU tenha democratizado o ensino e alcançado as camadas mais populares, os números relativos a matrículas e desistências, atestaram também a inconsistente taxa de permanência e conclusão (Vieira, 2000, p. 187).

Em 1995, o CESU, a SME e a Escola Superior de Educação Básica da UFU (ESEBA) firmaram um acordo institucional, com a supervisão da 40ª SRE, no sentido de implementar o Curso Especial de Suplência relativo às quatro últimas séries do Ensino Fundamental, para jovens e adultos da cidade. No ano inicial do acordo foram atendidos 179 alunos pela ESEBA e 250 pela Secretaria de Educação do Município (SME). A ESEBA experimentava um projeto especial de alfabetização de adultos, atendendo os servidores técnico-administrativos da UFU desde 1986, o que se estendeu até 1991, expandindo-se no ano seguinte a toda a comunidade (Vieira, 2000, p. 188).

Uberlândia, aliada, comumente, às políticas governistas, detentora de status privilegiado pela geração de riquezas, o que ainda lhe garantia uma bela fatia nas receitas públicas, elaborava, concomitantemente, seus próprios projetos e apoiava outras instituições que se aventuravam em tal empreitada, dentro das medidas aceitas por seus administradores progressistas. Além disso, compreendendo sua tradição agrária, investia também na educação rural, onde existia uma grande demanda social pela escolarização. Ressalte-se ainda que nossa cidade buscava, paralelamente a estas iniciativas, engajamento nos projetos do estado de Minas Gerais, uma vez que podia contar com associações e algumas empresas privadas parceiras da

administração que se preocupavam com a inserção social do trabalhador, no intuito de ministrar-lhe o ensino, pelo menos a alfabetização, contribuindo, assim, com um país mais desenvolvido.

4.2 Em 1990, Uberlândia cria o Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA)

Depois de um revezamento do mesmo grupo político, por vários anos e, durante todo o regime militar, a continuidade em nossa administração foi interrompida em 1982, com a vitória para a prefeitura de Uberlândia de Zaire Rezende, do PMDB. A nova gestão, denominada “Democracia Participativa”, contava com o apoio de certos segmentos da igreja católica e sindicatos, o que sinalizava com a possibilidade de uma administração voltada a causas mais populares.

O PMDB local, desde 1981, objetivando o pleito do ano seguinte, vinha reorganizando os bairros periféricos, mediante debates e reuniões nos quais se colocavam os problemas do país, estado e município, essencialmente, provocando discussões sobre as oligarquias dominantes na política local. Buscavam, estrategicamente, apoio popular, com objetivo de estruturar suas propostas em um momento em que o país caminhava para o fim da ditadura militar, iniciando o processo de redemocratização. Assim, propunham como necessárias maiores descentralização do poder e participação do povo nas decisões e organização das entidades comunitárias, sob este aspecto instituindo as associações de moradores e colocando-as como interlocutoras entre as classes populares e a administração. Desta forma, surgiram os programas de EJA, estabelecendo uma ligação entre as associações de moradores e a prefeitura de Uberlândia (Vieira, 2000, p. 170).

Em 1984 iniciou-se a EJA em Uberlândia, adotando a educação popular e o método de Paulo Freire como referencial teórico. Desta forma, a PMU utilizava-se de uma causa popular no sentido de buscar a transformação humana e social do cidadão. Ao mesmo tempo, o estado de Minas Gerais, pondo em prática o Plano Mineiro de Educação (PME), se dedicava a uma campanha de alfabetização de adultos, desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação, denominada “Novo Cidadão”. Este plano foi desenvolvido pelo Secretário Hélio Garcia para a gestão mineira de 1984-1987, tendo como base o Censo do IBGE de 1980, que apontou no estado de Minas Gerais o índice de 15,5% de analfabetos entre a população maior de 14 anos⁶².

⁶² Esta mesma pesquisa apontou que 12,5% da população maior de 15 anos em Uberlândia era analfabeta.

Assim, o estado também se mobilizou no sentido de erradicar o analfabetismo da população adulta, estabelecendo como meta a alfabetização de dois milhões de adultos. Para tanto, criou incentivos, como a progressão daqueles professores que alfabetizassem pelo menos 10 alunos, estabelecendo pontos para sua classificação e critérios de desempate nos concursos. Entretanto, não havia recursos para o desenvolvimento de tal projeto e o estado delegava toda a responsabilidade aos municípios, cuidando apenas de orientações técnicas, não tendo, assim, atingido os objetivos estabelecidos para a campanha educativa (Vieira, 2000, p. 173).

Enquanto isso, em Uberlândia, a prefeitura, com sua iniciativa de educação popular, abria salas e atendia uma parcela da população, tendo neste início recebido recursos financeiros advindos do Mobral. As associações de moradores impulsionaram o programa, cooptando alunos e levando às autoridades outras reivindicações. A Fundação Educar deu contribuições técnicas e financeiras ao projeto de educação popular uberlandense, auxiliando em sua expansão (Educar e Sesus, 1986). O programa de EJA de nossa cidade atendeu 700 alunos de 24 bairros em 1987 e em torno de 950 estudantes, divididos em 57 salas de aula, em 1988. Seu conteúdo, incluía, além do domínio da leitura e da escrita, uma sistematização das matérias inerentes aos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Após a conclusão destas etapas, os alunos podiam dar continuidade aos estudos através do Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia (CESU) (Vieira, 2000, p. 179).

Zaire Rezende ocupou o cargo de prefeito em Uberlândia, até 1988, quando assumiu Virgílio Galassi que, aos poucos, foi traçando um novo perfil para a EJA municipal, em meio a crises políticas, econômicas e sociais que marcaram o início de um novo período na história do Brasil. A gestão municipal compartilhada com a população, assim como outras políticas que exigiam sua participação ativa, não estavam entre as prioridades do governo ingressante. Aliás, em nosso país, este é um problema crônico entre as políticas públicas: elas raramente permanecem, como herança, de uma gestão para a outra, mormente em se tratando de setores administrativos adversários, prevalecendo, portanto, as Políticas de Governo, que têm seu fim ou se desmobilizam com o término da administração que as promoveu. As Políticas de Estado são as que deveriam predominar no caso da educação e em várias outras contingências sociais, pois sobrevivem às administrações proponentes, de acordo com as necessidades emergentes e a eficiência de seus resultados.

Enquanto um novo mandatário assumia a administração municipal em Uberlândia, o Brasil também vivia importante momento político, no qual o povo iria às urnas pela primeira vez após um longo período sem o exercício do voto, uma vez que o último presidente havia

sido eleito pelo Colégio Eleitoral (1986-1989). Ao mesmo tempo, a Organização das Nações Unidas (ONU) anunciava ao mundo que o próximo ano seria dedicado ao empenho de esforços para alcance de metas de alfabetização, notadamente nos países subdesenvolvidos e marcados pela estagnação socioeconômica: 1990 seria o Ano Internacional da Alfabetização. Assim, temos notícias de que, diante da preocupação internacional em torno da temática, ainda em 1989, várias cidades iniciaram seus preparativos, com encontros entre autoridades, discussões públicas e palestras para o enfrentamento proposto pela ONU. Junte-se a este estímulo, o fato que o art. 60 das Disposições Gerais e Transitórias da festejada e, naquele momento, recém-aprovada, Constituição Federal (1988), estabelecia um prazo de 10 anos para que se extinguisse o analfabetismo no território nacional com a respectiva universalização do ensino fundamental, aplicando-se, com esta finalidade, 50% do montante a que se refere o art. 212⁶³, que diz respeito à distribuição do Imposto de Renda. Assim, havia uma espécie de convocação para que os poderes constituídos e a sociedade em geral concentrassem suas forças nos próximos 10 anos para que se alcançasse a extinção do analfabetismo no país.

Uma comissão, chefiada pelo prof. Paulo Freire, foi nomeada com objetivo de preparar as ações do ano celebrativo que viria e iniciou por promover discussões pelo Brasil. Paralelamente, em Uberlândia, autoridades empenhavam-se em seu engajamento na campanha internacional e buscavam soluções para nossas distorções sociais, convocando dirigentes e estimulando conferências entre as elites interessadas no assunto. Assim, ainda em 1989, iniciaram-se as tratativas para a implementação do PMEA em Uberlândia.

Em âmbito nacional, vale lembrar que Collor de Mello, ao extinguir a Fundação Educar e prevendo um revés político internacional pela desmobilização de uma das prioridades da ONU, criou de imediato a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), que não prosperou e foi desarticulada em 1991. No sentido de reiterar seu engajamento, na Conferência Mundial de Alfabetização na Tailândia (1990) o Brasil tornou-se signatário da “Declaração Mundial de Educação para todos” e do “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Além disso, pelo que entendemos, foi com este entusiasmo internacional pela educação, especialmente de jovens e adultos, que o presidente Collor lançou o PNAC. Como vimos, a iniciativa se mostrou como um grande fracasso, em termos práticos, mal tendo saído do papel.

⁶³ “Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Brasil, 1988, s/p).

De maneira geral, os estados e municípios que apoiavam a solução progressista e liberal (como ele mesmo se descrevia) proposta por Collor de Mello no pleito de 1989, como ainda os que haviam apoiado governos anteriores, se articulavam de acordo com as tendências expressas em seus planos de governo e os que dispunham de mais recursos colocavam em prática, com o próprio erário, os projetos do plano presidencial.

A título de esclarecimento, Fernando Collor de Mello, ganhou as eleições de 1989 em todos os estados, exceto Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Rio de Janeiro, onde Leonel Brizola saiu vencedor, e no Distrito Federal, lugar em que Luiz Inácio Lula da Silva teve votação majoritária. Além disso, havíamos acabado de promulgar uma Constituição Federal (1988) que priorizava o ensino de adultos e deixava à cargo de estados e municípios os ensinos fundamental e médio. Assim, na administração de Virgílio Galassi (1989-1992), implementou-se um projeto de alfabetização de adultos trabalhadores, através da SME, com objetivo de apresentar um ensino compacto, célere e disciplinado pelo conceito de eficiência. A iniciativa foi prestigiada em seu ato inaugural com a presença do Ministro da Educação do governo federal, Carlos Chiarelli (Chiarelli, 1990).

Uberlândia, entretanto, apesar de sua posição econômica, não estava livre dos distúrbios sociais. É verdade que desfrutamos, há bastante tempo, devido ao nosso desenvolvimento e interesses políticos, das regalias da modernidade. Entretanto, tais benefícios carregam consigo contradições características do desenvolvimento urbano. Ocorre que, geralmente tais contrastes se escondem disfarçados entre o progresso e a opulência. Assim, as áreas mais nobres da cidade foram ocupadas por uma pequena elite privilegiada, restando às camadas mais pobres a moradia nas regiões periféricas, onde não se encontravam condições básicas de infraestrutura e saneamento. Desta forma, entre a elite privilegiada e uma grande parcela da população desvalida, Uberlândia também precisava mobilizar setores políticos e da sociedade civil para alçar a EJA ao patamar das prioridades sociais, no sentido de diminuir as desigualdades e conquistar maiores níveis de desenvolvimento.

Neste passo, em março de 1990, iniciavam as primeiras aulas do PMEA, aproveitando a tendência apontada pela Constituição Federal (1988) e contando com a gestão entusiástica do Secretário de Educação Afrânio M. de Freitas Azevedo. Dispondo da parceria de várias empresas, Associação Comercial e Industrial de Uberlândia (ACIUB) e universidades, a administração municipal também estabeleceu como objetivo a erradicação do analfabetismo em 10 anos. Para o primeiro ano de funcionamento dispunha de 1 coordenadora geral, 1 assessora

de coordenação, 1 secretária e os estagiários universitários, que iriam lecionar ou desempenhar o papel de monitores pedagógicos.

A coordenadora e sua assessora eram servidoras concursadas da PMU, e ficavam responsáveis pelo controle técnico e supervisão das diretrizes pedagógicas. Para tanto, realizavam uma reunião semanal com os estagiários, objetivando a avaliação e o mapeamento das aulas ministradas, com vistas a ajustar o trabalho desenvolvido. Competia também à coordenadora o trabalho de seleção e treinamento dos estagiários que iriam atuar no PME, bem como a promoção de encontros culturais entre os alunos. A seleção destes universitários era realizada mediante análise do curso que frequentavam na faculdade, combinando-se com a carga horária de que dispunham para dedicação ao projeto de ensino municipal. Seu preparo se dava através de uma equipe liderada pela coordenadora, com base no Manual de Orientação do Professor, elaborado pelos proponentes da cartilha utilizada (Bernardes, 2002, p. 49).

A monitoria consistia no trabalho de acompanhamento e orientação dos professores, cabendo a cada uma o atendimento de aproximadamente 8 educadores, mediante visita semanal às salas de aula. Os monitores ainda se reuniam, durante 4 horas na semana, com os professores, no sentido de avaliar as aulas aplicadas, auxiliando também no planejamento das aulas, produzindo materiais e sistematicamente resolvendo os problemas emergentes nas salas de aula. Como o método inicial no PME era o salesiano Dom Bosco, os monitores ainda avaliavam a fidelidade de seu emprego e o desempenho de educadores e alunos no trabalho com a família silábica (Bernardes, 2002, p. 49).

No início havia a pretensão de ministrar as aulas no local de trabalho, com prioridade para o serviço público e indústrias de grande e médio porte. Já em seu primeiro ano, foram abertas 14 salas de aula, que abrigaram em torno de 150 alunos. A ACIUB auxiliou na implantação destas salas, que também ocuparam espaços em escolas municipais e estaduais, grupos assistenciais, associações de bairro, igrejas e empresas como Armazéns Martins e Peixoto. O apoio técnico e financeiro prestado pela Fundação Educar à SME permitiu uma grande expansão deste projeto em Uberlândia (Prata, 2011, p. 68).

As empresas deveriam ceder seus funcionários em 1 hora, durante três dias na semana, para que estes pudessem acompanhar as aulas, e os trabalhadores, por sua vez, cederiam também 1 hora, antes ou depois do horário de trabalho, perfazendo então 3 aulas na semana com duas horas de duração, cada. Quanto à metodologia, após um período inicial, adotou-se aquela implementada por Paulo Freire, na qual o aluno aprende a partir de sua própria experiência de vida. Esta flexibilização no tempo de estudo era necessária tendo em vista a

manutenção do estímulo do trabalhador/aluno que já chegava nos locais de estudo desgastado física e emocionalmente com as horas empregadas em seu labor diário. O projeto ainda buscava romper com a visão ortodoxa da escola, tentando estender a permanência do trabalhador através da proximidade do local das aulas com a casa do aluno/trabalhador e com a metodologia adequada à idade (Fernandes, 2002, p. 73).

Aqui, recorreremos, para melhor compreensão do estudo, às vozes oficiais inseridas por Vieira (2000) na sua dissertação de mestrado sobre o perfil deste trabalhador, alcançado pelo PME A:

A clientela do programa é constituída, basicamente, por pessoas da classe trabalhadora, na faixa etária de 20 a 50 anos. Trata-se de uma população de baixa renda, “que mora em bairros periféricos, que exerce atividades profissionais braçais: pedreiros, carregador de caminhão, donas de casa, faxineiras (...) é uma clientela bem judiada, que mora distante e não tem condição de levar uma vida digna (Supervisora do PME A *apud* Vieira, 2000, p. 210).

Ainda segundo Vieira (2000), grande parte dos ingressantes do PME A havia tido algum contato com a escola, tendo, entretanto, interrompido sua trajetória devido às dificuldades financeiras e outras necessidades sociais. Completa reiterando que muitos dos alunos habitavam a zona rural, tendo começado a trabalhar ainda muito cedo, ajudando nos rendimentos da família ou tiveram seguidos insucessos com a escola, quando por ela passaram.

Até 1995, o PME A se dedicava exclusivamente à alfabetização inicial de adultos e tinha suas aulas ministradas por alunos da UFU e Faculdades Integradas do Triângulo (FIT). Após prova escrita e entrevista, uma vez aprovados os professores passavam por um período de treinamento junto ao corpo pedagógico do programa alfabetizador. Os universitários/professores ministravam suas aulas mediante uma carga horária de 20 horas semanais e recebiam uma bolsa equivalente a 75% do salário-mínimo, mais os passes de transporte coletivo urbano.

Tais contratos tinham termo após seis meses, podendo ser renovados mediante avaliação e aprovação do universitário/professor, que geralmente trabalhava para o PME A em três frentes: a de pesquisa – que se encarregava do levantamento dos analfabetos no bairro e elencava as demandas de salas de aula por setor; de apoio – que estabelecia os contatos com os potenciais alunos, procurando alcançar seu convencimento e definia o local apropriado para as aulas naquele lugar, com a respectiva equipe supervisora; e a pedagógica – responsável pela aplicação das aulas e metodologias pré-estabelecidas.

A partir de 1995, o programa passou a contar apenas com professores qualificados pelo Magistério, indicados pelas associações de bairros e pré-selecionados por agentes educativos

da PMU. Depois de 1996, o PMEa estabeleceu o critério do concurso municipal para ministração das aulas e, no ano seguinte, começou a fornecer os ensinamentos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental (Prata, 2011, p. 68).

No tocante aos métodos de ensino, que se caracterizam, de maneira geral, pelo conjunto de técnicas e processos com objetivo de formar o aluno em áreas específicas, em seus primeiros anos de existência, o PMEa adotou o “Método Dom Bosco de Alfabetização”. Esta diretriz, Salesiana, foi inspirada na cartilha “Caminho Suave”, de Branca Alves de Lima e nos processos Sodré e Cima. Embora a metodologia se mostrasse célere, fácil e eficiente, propondo uma alfabetização equilibrada, que não exigia grandes preparos ou formação de quem a ministrava, os resultados não eram satisfatórios no projeto da Prefeitura de Uberlândia. Na verdade, o método em questão mostrou-se ineficiente e fez com que a supervisão do curso revisasse o processo de ensino. Isto porque a metodologia implementada pela cartilha “Caminho Suave” tinha como objetivo a alfabetização infantil e isso, na perspectiva do estudante adulto/trabalhador, acarretava uma série de entraves, pela necessidade de assimilação e correlação rápidas, o que fugia às características daquele aluno. Por outro lado, neste modelo de educação, os estudantes trazem uma heterogeneidade que, exige do professor, o ritmo e respeito ao conhecimento inerentes a cada indivíduo. Com a entrada do segundo semestre de 1991, passou-se a adotar a metodologia construtivista, inspirada nos estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores. A partir daí, o construtivismo-interacionista, ao lado dos trabalhos do professor Paulo Freire, passou a ser ministrado para os alunos do PMEa (Ferreira, 2018, p. 31).

A propósito do ensino da EJA, neste período, Gadotti e Romão (2000) reiteram que as políticas públicas se retraíram em relação às esferas federal e estadual, o que fez com que os municípios tomassem a frente, especialmente após a extinção do Mobral, convocando a sociedade civil e entidades interessadas para o combate ao analfabetismo e extensão das oportunidades de ensino aos jovens e adultos. Entretanto, segundo o autor, surgiu o problema da pulverização destas iniciativas e da duplicação de esforços. Sob este aspecto, entretanto, Uberlândia estava mobilizada e a SME imbuída no êxito do enfrentamento ao analfabetismo adulto, através do PMEa (Gadotti; Romão 2000).

Assim, a partir do trabalho de conscientização realizado pela ACIUB, engajamento dos empresários com a ideia da alfabetização de seus funcionários, a união de forças de faculdades e demais setores interessados da sociedade, somados ainda a uma ampla divulgação pela imprensa local, o PMEa colocava em prática sua meta de alfabetizar o trabalhador no espaço

de 3 a 4 meses. Ao final deste tempo, os alunos semi alfabetizados eram encaminhados para o ensino regular, nas salas de jovens e adultos, onde poderiam seguir com seu aprendizado ordinariamente.

A partir de 1991, o projeto remodelou seu atendimento à nossa comunidade, buscando também atuar junto aos trabalhadores da construção civil, segundo o Secretário de Educação da época, colocando até soldados do exército nas ruas para bater de porta em porta, arrolando o número de analfabetos. Para aumentar seu alcance, o PMEa redividiu suas atribuições administrativas em equipes de pesquisa que faziam o levantamento do número de moradores, as respectivas idades, a quantidade de estudantes e seu grau de escolaridade, e a relação de analfabetos nas residências da cidade. Com estas informações e sabedores dos locais onde se encontravam adultos pertencentes ao nicho, entravam em ação as equipes de mobilização que tentavam acessar estas pessoas e convencê-las a participar das aulas, que aconteciam em seu bairro ou na empresa em que trabalhavam. Estas mesmas equipes de mobilização também entravam em contato com aqueles alunos/trabalhadores que haviam desistido de ir às aulas ou aqueles que, tendo demonstrado interesse inicial, não haviam comparecido; procuravam aconselhar sua ida ao educandário, ao mesmo tempo em que alicerçavam um questionário de pesquisa sobre o não comparecimento ou evasão. Havia ainda a equipe local que buscava o espaço adequado para as aulas e sua conformidade com os objetivos do programa educacional. Cada uma das equipes contava com um monitor que tratava do levantamento de prioridades, intercâmbio entre as turmas, mapeamento e distribuição de tarefas (Bernardes, 2002, p. 51).

Entretanto, apesar da organização e zelo da administração para com a atividade, alguns documentos atestam que o PMEa enfrentava dificuldades na sua execução, especialmente na relação ensino/aprendizado. Os estagiários, em sua maioria, viviam a primeira experiência como professores e, muitas vezes, deixavam a desejar nos trabalhos executados junto aos alunos. Por isso, no sentido de aplacar sua ansiedade e obter maior integração com o estudante, trabalhador e adulto, foram desenvolvidos treinamentos específicos quanto à forma de orientação, objetivando alcançar os fins a que o curso se propunha. Constam ainda, dentro da problemática enfrentada pelo PMEa, atrasos nos pagamentos dos estagiários, morosidade na contratação de novos docentes, burocracia na abertura de outros espaços em comunidades carentes e débitos recorrentes entre a PMU e o proprietário dos imóveis onde se realizavam as aulas (Rocha, 2016, p. 90).

Nas eleições municipais de 1992, Paulo Ferolla da Silva, que havia sido Secretário de Habitação na administração de Virgílio Galassi, assumiu a prefeitura de Uberlândia (1993-

1996), mantendo o Secretário de Educação, Afrânio M. de Freitas Azevedo e, de maneira geral, dando continuidade ao exercício de seu antecessor. O secretário, entretanto, em uma manobra de reestruturação da educação municipal, extinguiu o Departamento de Projetos Especiais, que era responsável pelo PMEa. Desta forma, no início da gestão de Ferolla (1993), o “Programa” foi liquidado, mediante compromisso de que suas turmas seriam integradas às escolas municipais, mantendo a comodidade dos alunos de estudar próximo às suas residências. Os professores estagiários foram dispensados e os efetivos abarcados pelas escolas do município.

Bernardes (2002) afirma que a extinção repentina do PMEa, não informada em tempo hábil aos diretores do município, acarretou grandes dificuldades de adaptação das salas de alfabetização àquelas de uso ordinário da escola, o que atrasou o início das atividades em 1993. A autora reitera ainda que as equipes de trabalho das escolas municipais não estavam estruturadas para desenvolver a tarefa alfabetizadora nos modelos praticados pelo PMEa, o que desestimulou parte dos alunos, ocasionando o fechamento de várias salas. Diante da insatisfação generalizada, foram interrompidas as atividades do programa naquele primeiro semestre de 1993, deixando uma lacuna na educação de adultos da nossa cidade, ao mesmo tempo em que alunos e ex-estagiários pediam o seu retorno.

Temos o máximo respeito pela trajetória de lutas e trabalho na educação de Uberlândia desenvolvido pelo secretário Afrânio Azevedo. O cirurgião plástico, destacado entre as lideranças estudantis a partir dos anos 1950, ostenta o histórico de ter reformulado a aparência de Carlos Lamarca⁶⁴ através de uma intervenção estética, tendo posteriormente auxiliado o líder guerrilheiro no planejamento de sua fuga, o que lhe rendeu 73 dias de prisão nos porões da Ditadura Militar. Afrânio, que se dedicou, por 16 anos, à secretaria de educação de nossa cidade, teve uma trajetória de vitórias e grandes conquistas neste campo, sendo reconhecido nacionalmente por alguns de seus projetos. Entretanto, convenhamos, sobre a decisão de extinguir o PMEa, levando-se em conta o estágio de desenvolvimento em que se encontrava, houve um equívoco do secretário, uma vez que o aniquilamento do projeto, pelo que pudemos depreender de nossos estudos, surpreendeu a todos, especialmente os alunos, professores e gestores das escolas encarregadas de absorver a turma que dependia da iniciativa. Tanto é verdade que a SME voltou atrás em sua decisão, resolvendo reestruturá-lo, logo em seguida, a

⁶⁴ Carlos Lamarca foi Capitão do Exército Brasileiro, tendo desertado em 1969, tornando-se líder da luta armada contra a Ditadura Militar no Brasil, instituída em 1964. Foi comandante da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), organização da guerrilha armada de extrema esquerda que combatia o regime. Foi assassinado em 17 de setembro de 1971 pelas forças militares.

partir do segundo semestre de 1993. Com novas seleções, as salas foram sendo restabelecidas e o projeto, aos poucos, se reestruturando (Rocha, 2016, p. 91).

Mais uma vez, para ilustrar nossa narrativa, recorremos a um importante depoimento, agora, de quem se desdobrava em rotinas de trabalho durante o dia e se esforçava com papel, lápis e borracha na tarefa do aprendizado à noite – história de vida, luta e muita dedicação na década de 1990: “Nós morávamos na fazenda e não tinha jeito de estudar. Eu vim do Rio Grande do Norte, quando tinha dois anos (...). Como sempre moramos na roça, era muito difícil estudar. Eu comecei a estudar e parei. Também casei muito nova, com 16 anos” (Aluna PMEIA *apud* Vieira, 2000, p. 211).

Note que a realidade enfrentada pela aluna do curso uberlandense, registrada em 1999, tinha uma aspereza que, entretanto, se caracteriza até os dias atuais, como histórias comuns aos jovens trabalhadores rurais e urbanos que enfrentam o desafio de se adaptar às renovadas fontes de produção habitualmente encontradas nas cidades. Estes trabalhadores, via de regra, não encontram, em seu lugar de origem, os meios para se qualificar e saem em busca de oportunidades, encontrando-as, às vezes, nos grandes centros. No caso específico da aluna em voga, ela ainda enfrenta um outro problema, que é o casamento extemporâneo, fato comum na sociedade moderna que, entretanto, distorce os objetivos daquele jovem que, atropelando etapas da vida, se vê obrigado a abandonar os estudos em busca do sustento familiar e, no caso específico da mulher, muitas vezes pela necessidade de uma dedicação prematura à maternidade. Infelizmente, o relato de Vieira (2000) não traz dados suplementares acerca de outras características da depoente, como idade, tempo que se dedica ao PMEIA, etc. Estes detalhes que seriam um *plus* em nosso estudo, não têm, entretanto, o condão de relativizar tão importante fala e as conclusões a que nos leva. Mais à frente, a pesquisadora traz outra fala, de uma segunda estudante do PMEIA: “Porque eu não tive nem pai, nem mãe. Fui criada com a minha avó. Quem pagou para eu estudar foram os meus tios, e a vida para eles, era muito difícil. Eles pagaram só 3 meses para mim. Aprendi mal escrever meu nome e ler” (Aluna PMEIA *apud* Vieira, 2000, p. 211).

Sem dúvida, os fatores socioeconômicos estão presentes, de forma significativa, na manifestação desta outra aluna do PMEIA, que nos dá conta da ausência dos pais e da precariedade da vida que levava ao lado dos familiares que se sacrificaram para propiciar algum estudo à menina. Concordamos com a afirmação de nossa orientadora que relaciona o analfabetismo, como um dos fatores provocadores de problemas econômicos e sociais em nosso país, especialmente nos séculos de XIX e XX (Santos, 2017, p. 44).

Neste passo, Vieira (2000), após inúmeras entrevistas com alunos do PME A, algumas das quais reproduzidas nesta pesquisa, teve o cuidado de sistematizar as causas motivadoras destes estudantes em se matricular no curso de jovens e adultos oferecido pelo nosso município. Destacam-se: a ânsia pelo conhecimento da leitura e escrita; a convivência no ambiente da escola com a respectiva construção de novas sociabilidades; a melhoria das condições financeiras, com o recebimento de salário mais adequado; e a dedicação aos estudos com fim de atingir o nível supletivo (Vieira, 2000, p. 211).

As entrevistas realizadas por Vieira (2000), em sua dissertação, talvez pela nossa vivência em meio às classes populares desta cidade durante o período de tempo estabelecido para este estudo (1970-1996), trouxeram-nos à memória situações análogas, em relação a adultos que também buscavam na escola o acolhimento para suas necessidades pessoais e sociais. Notamos que, à medida em que nos envolvíamos com a leitura de sua pesquisa, as lembranças irrompiam, inadvertidamente, em uma espécie de *déjà vu*⁶⁵, apontando-nos para a construção de um *saber* particular que justificava nossa missão de desenvolver com êxito este trabalho:

Nesse sentido, pode-se recorrer às lembranças de outros e se transportar a referências externas determinadas pela sociedade. É importante, para o funcionamento da memória individual, a utilização de instrumentos tomados do ambiente, já que nossa memória está interligada ao grupo social ao qual pertencemos (Santos; Lima, 2020, p. 81).

Ainda sobre o perfil dos alunos do PME A, Prata (2011) acrescenta que os ingressantes discentes carecem de um olhar atento dos professores, uma vez que são trabalhadores que sustentam suas famílias e dispõem de pouco tempo para se dedicar aos estudos.

Quanto à interrupção dos trabalhos do PME A em nossa cidade, no ano de 1993, Fernandes (2002) afirma que os motivos da paralisação não estão “claros politicamente”. Reitera ainda que houve “várias transformações” no projeto, notadamente em sua estrutura e funcionamento, culminando com a cessação das aulas. A autora conjectura também sobre: a extinção do Departamento de Projetos Especiais, que alimentava administrativamente o PME A; a resistência dos estagiários em aceitar uma nova estrutura proposta pela gestão; a demissão de pessoal; e a dificuldade em inserir salas de alfabetização nos educandários municipais (Fernandes, 2002, p. 75).

⁶⁵ Déjà vu é um termo francês, cujo significado diz respeito ao que já foi anteriormente visto, remetendo a uma situação subjetiva de já ter experienciado algo que acabou de ocorrer. Em certos instantes, um fato concreto, nos traz, pelo caminho das ideias, a percepção de já ter passado por aquele momento. A pronúncia correta em português é “Djavi”.

Tão logo percebeu o impacto de sua decisão administrativa encerrando as atividades do PMEa, a SME convocou os trabalhadores e alunos do projeto e propôs sua reinstalação sob novo formato de execução. Ainda em maio de 1993, a SME se reunia com os artífices do programa de ensino, propondo, entre outras mudanças, a desnecessidade do atendimento dos alunos exclusivamente em seus locais de trabalho ou em salas oferecidas pela comunidade, sugerindo a abertura de espaços de alfabetização nas escolas municipais e estaduais, que agora contariam com a supervisão de profissionais do ensino formal. As antigas supervisoras do PMEa se ocupariam dos locais destinados às aulas remanescentes nas empresas e nos bairros (Fernandes, 2002, p. 76).

No ano de 1995, o PMEa substituiu os estagiários universitários que ministravam as aulas, passando a contar apenas com professores formados no magistério. Este foi mais um passo para a profissionalização da iniciativa e de atenção para com as propostas nacionais de educação, notadamente tendo em conta que os professores em questão eram, em regra, pessoas ligadas à comunidade e conhecidas dos alunos. Assim, professores e alunos poderiam se entregar à tarefa do ensino/aprendizado com mais liberdade, ligados pela confiança e cumplicidade, posto que viviam no mesmo bairro, tinham vínculos com pessoas em comum e partilhavam, de maneira geral, a mesma realidade.

Em 1996 o PMEa passou a contar apenas com professores concursados na prefeitura de Uberlândia que atuavam nos primeiros anos do ensino básico. Assim, os docentes, com o fim de atuar na EJA, faziam as chamadas “dobras” para atender tanto as crianças como os adultos. Desta forma, no final de 1996, a SME decidiu por implementar no PMEa o ensino pós-alfabetização de 1ª a 4ª séries, a partir do início de 1997 (Ferreira, 2018, p. 32).

Ainda em 1995, a Secretaria Municipal de Ensino, objetivando uma gestão mais dirigida ao PMEa, criou a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que passou a tratar de toda a problemática cotidiana que envolvia o curso de adultos do nosso município e outras demandas para além do PMEa. Com o tempo, a Coordenação passou a receber convites de empresas, sindicatos e associações, interessados na EJA do município, no sentido de providenciar a abertura de novas salas do PMEa, propondo, inclusive, parcerias, na empreitada. Paralelamente, o órgão promovia cursos de formação, mostras culturais e encontros pedagógicos entre alunos e professores. A Coordenação foi responsável ainda por um importante levantamento feito junto aos funcionários da PMU a respeito de seu nível de escolaridade, o que propiciou a abertura de salas de alfabetização e pós-alfabetização naquele órgão público (Rocha, 2016, p. 94).

Consta ainda que, em 1995, a equipe gestora do PMEa se empenhou em um projeto de capacitação a estagiários sobre técnicas de ensino da leitura e escrita. Entretanto, a SME informou à Coordenação do PMEa que, devido a uma revisão na aplicabilidade dos convênios entre UFU e FIT, somente estudantes de Letras e Pedagogia poderiam se dedicar à atividade, o que causou um esvaziamento no programa capacitatório com posterior desligamento dos estagiários no final do ano; isto deixou as equipes em dificuldades, devido ao déficit, para desenvolver as atividades do ano vindouro. Vale dizer que, antes desta revisão, estudantes das mais variadas áreas do conhecimento poderiam se inscrever como estagiários do PMEa, inclusive aqueles dedicados à área de saúde, que entendemos ter pouca identificação com o ensino alfabetizador de adultos.

Assim, seguindo este critério, 1996, contou com muitos professores concursados da PMU e com poucos estagiários. Rocha ainda acrescenta que, como os docentes concursados da Prefeitura de Uberlândia, eram, no seu turno ordinário, professores da educação infantil, quando se tratava da alfabetização de adultos, pela inexperiência e heterogeneidade carregada por alunos/trabalhadores, os servidores se equiparavam em eficiência aos estagiários, sofrendo as mesmas dificuldades, e por isso necessitando também participar da qualificação oferecida aos acadêmicos (Rocha, 2016, p. 95).

Outra alteração constatada em 1996 é que a equipe de pesquisa que ficava encarregada de sair às ruas e fazer o levantamento e cooptação de alunos deixou de existir, ficando esta tarefa a cargo da supervisora de sala; assim, o programa passou a contar apenas com a equipe pedagógica. Apesar de tal desmobilização, o PMEa resistiu e resiste ainda, como principal iniciativa alfabetizadora do município de Uberlândia.

O PMEa não registrou, em seu primeiro ano de atividade (1990), a quantidade de salas implantadas pelo programa nas empresas, associações e bairros do município, bem como não indicou a contagem dos alunos. No ano seguinte foram 96 salas de aula, onde o programa atendeu 2.400 alunos. Em 1992, em 80 dependências destinadas ao ensino, estudaram pelo PMEa 1.300 alunos. No ano de 1993 registrou-se o número de 23 salas, mas não houve cômputo no resultado dos alunos. Em 1994 havia 25 locais de estudo e 317 alunos. No ano seguinte, foram 28 salas para 406 estudantes. Estes números são sustentados por Rocha (2016), referenciada por vários documentos oficiais, oferecidos pela PMU e secretarias, conforme dispõe a autora em seu estudo. Apesar dos números, alguns autores não os consideram estatística oficial, para uma quantificação dos alunos que passaram pelo PMEa (Rocha, 2016, p. 104).

De acordo com Fernandes, o PMEIA, que sofreu mudanças expressivas em sua estrutura de administração, a partir de 1995 passou a contar com a CEJA, que cuidava do Programa de Erradicação do Analfabetismo e sua Equipe de Apoio também geria os Cursos Supletivos e o Ensino Regular de Suplência (Fernandes, 2002, p. 126).

A partir de 1996, o PMEIA priorizou as professoras concursadas que, via de regra, atuavam no sistema de dobras de 14 horas semanais, acrescidas da jornada desempenhada por seu cargo, no sentido de atender também a educação fundamental. Os estagiários, em menor número, eram pagos pelas associações, empresas ou outras entidades parceiras do programa alfabetizador. Além disso, associações, instituições filantrópicas e igrejas passaram a contar com o trabalho voluntário, em um indicativo de que a sociedade se preocupava em ocupar o vazio deixado pelo Estado nas demandas relativas ao ensino de adultos.

Com a promulgação da Lei nº 9.424, em dezembro de 1996, a Secretaria Municipal de Educação, estabeleceu como exigência básica para dobra de cargos, que os professores do PMEIA, necessariamente, tinham que atuar com educação infantil. Esta exigência relaciona-se à norma estipulada no “fundão”, que estabelece que nenhuma verba destinada ao ensino fundamental pode ser usada no pagamento de professores de outro nível de ensino. Segundo depoimentos de supervisores, os professores oriundos da educação infantil, quando iniciam o trabalho no PMEIA, possuem pouca ou nenhuma experiência com alfabetização de jovens e adultos. Desta forma, estes necessitam de um acompanhamento mais intenso do corpo pedagógico (Vieira, 2000, p. 213).

Para Vieira (2000), as administrações sempre desprestigiaram a educação de adultos, agindo muito mais sob a textura política do que na social, tendo a esfera federal negligenciado aspectos fundamentais deste ensino em nome dos estados e municípios, confiando em um engajamento hipotético que não ocorreu em grande parte do Brasil, levando-se em conta a sociedade civil. Continua a autora reiterando que a falta de amparo do Estado, em qualquer nível de educação, levará ao caminho inarredável da privatização do ensino. Nosso país priorizou, ao longo da história, o ensino fundamental regular, mas as forças administrativas não podem omitir-se em relação às demais modalidades de educação (Vieira, 2000, p. 221).

O PMEIA passou, depois de 1996, a outros núcleos de coordenação, sempre como iniciativa do governo municipal na EJA, sendo a partir de 1999 reestruturado pelo CEMEPE, passando à coordenação do NEJA (Silva, 2014, p. 8).

Não podemos, igualmente, mensurar o impacto que o PMEIA teve na população de Uberlândia; entretanto, temos como elemento norteador os índices do IBGE, apontando que o

número da população adulta analfabeta de Uberlândia em 1980 era de aproximadamente 21,9%. Em 1991, esta taxa caiu para 14,9% e, em 2000, para 10,6%⁶⁶.

Os números nos mostram uma tendência decrescente no número de analfabetos adultos na cidade de Uberlândia; todavia, esta predisposição não se compatibiliza com a aprovação das políticas implementadas no ensino de adultos, uma vez que são conhecidos os problemas por eles enfrentados e necessários debates para a perfeita implementação desta modalidade de ensino. A diminuição do número de maiores de 15 anos analfabetos em Uberlândia, em relação a outras cidades de mesmo porte, também não poderia ser ostentada em nome do desenvolvimento decorrente das políticas públicas, uma vez que este índice, ao se considerar o número absoluto de iletrados, continuava expressivo. Claro está que, se o investimento aumenta, diminuem os necessitados da alfabetização. Cabe aos nossos legisladores colocarem em prática os mandamentos legais, dispostos nas Constituição e Leis ordinárias, quanto a esta modalidade de ensino e, assim, proporcionar maiores condições aos adultos que precisam da alfabetização ou da sequência em seu aprendizado. Enquanto isso, no campo da educação nacional, deputados e senadores não demorariam em editar a Lei 9.394/1996, que estabeleceria novas conquistas para a educação brasileira, em todos os níveis, incluindo a EJA.

4.3 A Lei N° 9.394/1996 e suas determinações sobre a Educação de Adultos

A gestão de Itamar Franco (1992-1994), mandato “tampão”, devido ao impedimento de Collor de Mello, ficou marcada por ações históricas como o *Plano Real*, arquitetado para o enfrentamento de problemas econômicos que, desde a Ditadura Militar afligiam o país, e o *Plebiscito* para escolha da forma e sistema de governo que, sob vários aspectos, mobilizou o país. Ao assumir a cadeira presidencial, Itamar Franco anunciou, como um de seus primeiros atos, o nome do novo Ministro da Educação (MEC): Murilo Hingel, docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que ganhara sua confiança ao desempenhar o papel de Secretário Municipal de Educação na gestão de Itamar na prefeitura de Juiz de Fora.

O presidente também iniciou, imediatamente, uma reforma administrativa no MEC, por intermédio da Lei nº 8.490/92, agregando naquele Ministério a Secretaria dos Desportos e a Secretaria de Projetos Educacionais da Presidência da República. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cuja função é promover a avaliação

⁶⁶ Nosso recorte temporal vai até 1996 e não temos como mensurar o número de analfabetos acima de 15 anos de idade que havia em Uberlândia neste ano, uma vez que o Censo populacional só se realizou no ano 2000.

dos sistemas de ensino brasileiro, e o FNDE foram reestruturados com a consequente retomada do censo educacional, importante meio de diagnóstico do ensino no país, a partir de 1993. Não foi, entretanto, na área de educação que o governo de Franco alcançou seu maior destaque.

Nosso país, desde a derrocada militar, enfrentava grave crise econômica, com a inflação alcançando patamares inacreditáveis. Desta forma, o Plano Real foi a alternativa de estabilização das contas do governo, lançado no primeiro semestre de 1994, com medidas tendentes a colocar fim à hiperinflação que perseverava na realidade do Brasil desde a década de 1980. O responsável pela proposta econômica foi o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, que montou sua equipe de trabalho e implementou as reformas gradualmente. O “real” se tornou a nova moeda do país e, no final de 1994, a inflação dava seus primeiros sinais de estabilidade. Sob o aspecto político, o sucesso do Plano Real, elevou o nome de Fernando Henrique Cardoso a grande popularidade, o que viabilizou sua vitória na eleição presidencial de 1994, assumindo o governo brasileiro em 1º de janeiro de 1995.

Cardoso exerceu seu mandato de 1995 a 2002 (eleição e reeleição), estabelecendo um cuidado especial com as metas econômicas, mas também se preocupando com a educação do país, por entender, como sociólogo, a necessidade de se investir no ensino de adultos, e assim contribuir com um maior desenvolvimento social.

Desta forma, em relação à EJA, destacam-se entre suas ações, além da contribuição administrativa na edição da LDBEN nº 9.394/1996: o lançamento em 1998 do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que tinha o objetivo de propiciar alfabetização, educação básica e ensino técnico-profissionalizante aos assentados da Reforma Agrária e trabalhadores rurais; o Programa de Alfabetização Solidária (PAS, de 1996), criado para o combate do analfabetismo no Brasil, através da ação de voluntários que, inserindo-se na comunidade do estudante, passaria a ensinar-lhe as primeiras letras; o Programa Universidade Aberta (1997), que se dispunha a oportunizar o estudo acadêmico àqueles que não puderam estabelecer a frequência tradicional na universidade – este projeto atendia adultos que trabalhavam e que ostentavam variadas responsabilidades, oferecendo cursos à distância e semipresenciais; o Bolsa-Escola (2001), que embora mais voltado para a educação básica, concedia auxílio financeiro a famílias de baixa renda que mantivessem seus filhos na escola, o que, indiretamente, favorecia os adultos que voltassem a estudar; além das revisões à LDB de 1996 que houve durante seu mandato, no sentido de robustecer a EJA, buscando maior flexibilidade na oferta de cursos noturnos e adequação dos currículos. A atenção a esta

modalidade de educação tentava quebrar o descaso político de toda uma história, com os jovens e adultos do país que almejavam, por quaisquer razões, alcançar um maior nível de aprendizado.

A EJA no Brasil, excetuando-se alguns movimentos populares, sazonais, até então, só havia sido utilizada pelas forças políticas de forma utilitarista, situacionista e descontínua, estruturada em políticas efêmeras e quebradiças, do ponto de vista institucional. Muito provavelmente, todo este pouco caso com os jovens e adultos carentes de educação explique a fragilidade dos resultados obtidos com tantas campanhas e programas a eles dedicados no decorrer de nossa história.

Para nós, é muito marcante a luz que a LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a) trouxe para a EJA do nosso país, transformando-a em política pública, refazendo seu trajeto sob o mapa das ações oficiais de governo e dando um novo viés de esperança a uma parte carente de ensino da população brasileira.

Além disso, entendemos que, a partir da aprovação da LDB, ocorreu no país uma intensa mobilização em torno das elites educativas, gerando debates e discussões sobre a modalidade, com objetivo de aperfeiçoar as disposições legais e formatar, pela dialética da ideação, a perfeita aplicação da recém-aprovada lei.

Assim, vieram outras deliberações, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos (2000), Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2010) e tantos outros Decretos legislativos regulamentadores do compilado educacional de 1996. Entretanto, vale dizer que, com a aprovação pelo Congresso Nacional da LDBEN de 1996, a EJA deixou de ser somente um projeto de governo ou ação sistemática de escolarização, e passou a ser um instrumento governamental de ataque à demanda social do ensino adulto. O mesmo princípio constitucional que pressupõe a educação na fruição da cidadania garante subjetivamente a participação do indivíduo nas diversas atividades sociais, políticas, econômicas, culturais, etc.; ou seja, é parte de um processo continuado de ensino/aprendizado que os levará ao “pleno desenvolvimento” (Julião; Beiral; Ferrari, 2017, p. 44).

A Lei nº 9.394/96, entretanto, estabeleceu o direito à EJA, fora da perspectiva diretiva que o país assumia e para além da necessidade desenvolvimentista ou inclusão nas massas com direito ao sufrágio; instituiu a importância do indivíduo no processo educacional, independente da idade, estabelecendo seu conhecimento como base para a cidadania. A EJA, gerada pela Lei nº 9.394/96, estabeleceu um componente da educação básica, destinado àquele que não frequentou ou não deu continuidade aos estudos dos ensinos fundamental e médio na idade

adequada, devendo ser considerado levando-se em conta as particularidades individuais e o contexto em que está inserido.

Desta maneira, a LDBEN de 1996, e a legislação que a complementou posteriormente, abordou, sobre um novo prisma, os alunos da EJA, pois eles não podiam ser encarados com a mesma metodologia que aqueles do ensino regular, uma vez que traziam consigo uma carga de trabalho, vivência e maturidade e alimentavam expectativas que não pertenciam, normalmente, às crianças, embora a seu turno, frequentassem os mesmos níveis de aprendizado.

O fato é que antes, e mesmo durante, o processo de aprovação da LDBEN de 1996, estavam tramitando emendas constitucionais e decretos que procuravam uma melhor regulação para a educação do país, com o propósito de pacificar questões controversas e, acima de tudo, adequar a letra da lei a uma demanda histórica da sociedade brasileira. Assim destaca Saviani (2008), entre outros, sobre o Conselho Nacional de Educação e a aprovação da Lei nº 9.192, que alterou algumas passagens da Lei nº 5.540/68 em relação à escolha dos dirigentes universitários.

Não se pode, porém, atribuir a sanção da LDB como uma iniciativa exclusiva do governo Fernando Henrique Cardoso, embora o referido mandatário tenha exercido um papel fundamental para a edição da lei, ao não aprovar o substitutivo originário do Senado. O texto oriundo da Câmara, apesar das deficiências (e toda lei as tem), era a expressão dos resultados obtidos após discussões e debates entre os vários setores interessados no assunto. E as ações estatais, em termos educacionais, são facilmente descentralizadas em atenção às demandas sociais, conforme exigência à Constituição Federal de 1988, com base na Lei 9.394/1996.

A LDBEN de 1996 prega no *caput* de seu artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996a, s/p). Aí estão expostas garantias do cidadão, que lhe proporcionam acesso a todos os processos de instrução educacional, desde os originários na célula familiar, como aqueles que derivam das relações humanas, núcleos de trabalho etc. É obrigação do Estado (a lei se refere ao Estado-Federação) socorrer também seus cidadãos, que buscam formação fora das esferas ordinárias do aprendizado, seja por não ter tido oportunidade de frequentá-lo no período adequado, ou por ter obedecido à necessidade de abandono extemporâneo, em seu próprio prejuízo.

A intenção é fazer com que o estudante da EJA alcance seu pleno desenvolvimento, conquistando os benefícios da vida em sociedade e sua liberdade pessoal. Sob este aspecto, a

lei considerou de extrema importância para a pessoa humana o domínio da capacidade de interagir, livre e criticamente, no espaço geográfico em que se encontrava, obedecendo às condições culturais, econômicas e sociais a ela impostas. A esta demanda, em particular, dedica-se o art. 37 da LDBEN, quando garante educação básica a todos aqueles que se encontram em descompasso com o aprendizado escolar, especialmente os jovens e adultos. No § 2º deste mesmo artigo, a lei determina que o *Poder Público* deverá viabilizar a permanência do trabalhador na escola, devendo para isso, acolher meios integrados e complementares que o permitam. Ora, quando o legislador fala em “poder público”, claro que ele está se referindo a todas as esferas de administração, com suas respectivas autarquias e abarcando as associações, igrejas e entidades assemelhadas, inclusive da esfera privada, desde que tenham a tutela de responsabilidade atrelada ao Estado.

Os “meios integrados e estratégias complementares”, expostos no § 2º, são os benefícios de sincronismo de que o órgão gestor se utiliza para facilitar a vida do trabalhador/estudante em seu aprendizado, não sendo dele exigido um sacrifício (físico ou mental) maior do que o necessário para o eficiente exercício de ambas as atividades, concomitantemente. O objetivo do país quando editou a LDBEN situava-se na redução dos índices cada vez maiores de jovens e adultos analfabetos, o que demandava uma estratégia sistemática de enfrentamento aos inúmeros obstáculos interpostos na vida do trabalhador que almejava prosseguir nos estudos. Assim a nova lei levava em conta o escasso tempo daquele empregado para com os deveres do aprendizado; a ausência de entusiasmo devido ao cansaço físico e mental na labuta diária; a distância entre o local de moradia e a escola; e, no geral, a rotina desmotivadora que levavam o trabalhador à falta de concentração, o que, normalmente, o desencorajava na aprendizagem.

O artigo 32, em seu § 3º, traz a assertiva de que “a modalidade EJA se articulará com a educação profissional” (Brasil, 1996a, s/p). Sob este aspecto, neste trecho, nos deparamos com a herança do Estado totalitário desenvolvido pelo governo dos militares, com a manutenção da ideia de uma perspectiva direitista na educação de adultos. Esta concepção foi amplamente explorada no decorrer do regime, estabelecendo como primordial objetivo na disseminação da EJA a formação de mão de obra para incremento das linhas de produção do país. Embora a inteligência do artigo seja para democratizar o ensino e universalizar seu acesso, não podemos nos descuidar dos ônus trazidos como espólio de um período que o país pretendia esquecer.

A Lei nº 9.394/1996, ainda com relação à EJA, afirma em seu artigo 22 que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e

em estudos posteriores” (Brasil, 1996a, s/p). O “exercício da cidadania” referido é aquele inerente aos membros de uma coletividade, com direitos e obrigações decorrentes. Entretanto, a cidadania sob o ponto de vista jurídico é referência direta ao “eleitor”. Devemos alargar, portanto, o entendimento da expressão “cidadania”, na análise do artigo em questão, atribuindo-lhe a amplitude máxima na compreensão conceitual, levando também em consideração o sentido jurídico em si, pois sabemos quanto o analfabetismo foi vinculado, pelas elites dominantes, ao longo do tempo em nosso país, à incapacidade de exercício do sufrágio. A expressão que se segue, “progredir no trabalho e em estudos posteriores”, carrega uma relação direta com os jovens e adultos que buscavam acolhimento na escola devido ao seu anseio de desenvolvimento pessoal e social. A capacidade crítica haveria de lhes permitir melhor desempenho nas frentes de produção e na convivência social propriamente dita. As políticas públicas de nosso país, entretanto, em relação à EJA, continuaram enfrentando a defasagem com relação à idade/série, a problemática do maior tempo para a conclusão das etapas e a heterogeneidade no acesso escolar, além dos diferentes resultados entre as camadas socioeconômicas e étnico-raciais.

O art. 4º da Lei nº 9.394/1996 diz que o Estado deve garantir educação para Jovens e Adultos, adequando-se às suas necessidades e mantendo condições iguais de acesso e permanência na escola. O dispositivo ainda traz evidenciada a definição legal da EJA como uma das modalidades da educação básica, expressando a obrigatoriedade de sua oferta de forma gratuita nos ensinos fundamental e médio. Sabemos o quanto nosso território ostenta desequilíbrios entre os estados e, principalmente, seus municípios mais distantes dos grandes centros. Então, é difícil esta distribuição equitativa por parte do aparelho estatal, se levarmos em conta as desigualdades econômicas, sociais e políticas que existem em nosso país, mormente entre os centros mais desenvolvidos e aqueles onde o progresso está ligado à força política intervencionista, não tendo alcançado, por isso, estágios elevados de modernidade devido à precariedade de sua mão de obra (Lima, 2010, p. 4).

Importante para a LDBEN foi a aprovação da emenda constitucional 14/96, que modificou as disposições legais dos artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988, alterando ainda o artigo 60 de suas Disposições Transitórias. A normatização deste novo entendimento aconteceu através da Lei nº 9.424/1996 e originou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), no contexto dos estados, municípios e Distrito Federal. O FUNDEF significou um maior desenvolvimento do ensino, sobretudo por prever não só o financiamento da educação

fundamental mas para qualquer outro nível de ensino assumido por estados e municípios. O fundo previa 25% dos impostos arrecadados por estados e municípios para serem aplicados na educação, de acordo com o quantitativo de alunos matriculados no ensino fundamental da rede pública. Assim, passou-se a estimar o custo por aluno, que se caracterizava pela despesa mínima de um estudante da rede fundamental de ensino, no estado ou no município, no decorrer de 1 ano. Caso o estado ou município não conseguisse alcançar este custo mínimo, o erário nacional se encarregaria de tal tarefa, mediante repasse supletivo. O fundo também valorizou o magistério, destinando 60% do total de seus recursos para o pagamento de salários da docência em exercício no ensino fundamental. Mas e quanto aos municípios que, porventura, não atendessem o nível de ensino fundamental? Neste caso, tanto estados quanto municípios, repassavam seus recursos a outros ofertantes, perdendo o direito à obtenção dos recursos provenientes do “fundo”.

O FUNDEF, de fato, sob o ponto de vista administrativo, representava a distribuição dos encargos financeiros aos estados e municípios, enquanto o governo federal experimentava, neste aspecto, uma maior racionalização. A União, entretanto, permanecia no controle das normas e documentos relativos à educação, estendendo ainda sua autoridade sobre as políticas de implementação do ensino. Por outro lado, o aumento substancial de receita implantada a partir do FUNDEF gerou um maior comprometimento de alguns estados e municípios com a causa da educação, o que passou também a beneficiar as iniciativas que envolviam jovens e adultos, visto que perseguiram o objetivo de alavancar, com recursos específicos, o ensino fundamental do país.

A educação, com o mínimo de 25% na receita de impostos, poderia respirar novos ares e renovar suas expectativas, especialmente com o novo projeto de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). A tendência de engajamento político às iniciativas educacionais encampou os movimentos constituintes de alguns estados e municípios que optaram por fixar sua participação nas ações de ensino não em 25%, mas em 30% dos impostos. Este movimento, muitas vezes, não contou com o apoio do poder executivo dos estados ou municípios, devido à “perda” de receita, mas partindo das respectivas casas legislativas, ganhava força de lei e impunha às administrações a sua aplicabilidade. O FUNDEF foi extinto em 2007 pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que propiciou uma distribuição mais equilibrada entre todos os níveis de ensino.

Sobre o FUNDEF, Saviani (1999) ressalta a eficiência da administração e investimento dos recursos recebidos, entretanto, atenta para a falta de previsão de fontes, o que limitava o

investimento em questão apenas àqueles já vinculados. A cobertura midiática da época sobre o importante recurso educacional, especialmente nas rádios e jornais, trouxe uma polêmica que se instalou nas esferas de ensino, uma vez que os municípios que vinham oferecendo um custo acima daquele estabelecido pelo MEC como gasto mínimo necessário por aluno, ficaram receosos de perder recursos e rebaixaram o valor investido, causando, por consequência, queda no padrão educacional de ensino. Outros diminuíram ou extinguíram seu atendimento a certos graus de ensino, também pelo medo de redução na verba educativa (Vieira, 2000, p. 134).

A aprovação da Emenda 14/1996 não traz boas lembranças à EJA, uma vez que ela causou, através da modificação do Art. 208 da Constituição Federal, a não obrigatoriedade à universalização do ensino, com a respectiva ausência no oferecimento da educação fundamental àqueles que a ela não tiveram acesso em idade própria. O Estado, mais uma vez, repetia sua trajetória de desobrigação com as necessidades educativas de jovens e adultos do país.

Além disso, esta mesma emenda levou à supressão do art. 60 das Disposições Finais e Transitórias da CF, que estipulava um compromisso de erradicação do analfabetismo no país no prazo de 10 anos. E foi esta mesma emenda que, tendo instituído o FUNDEF nos estados e municípios, desconsiderou a contagem dos alunos adultos no ensino fundamental, o que acarretou sua concreta exclusão do ensino regular. Aliás, incoerentemente, foi o próprio presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, quem vetou, ainda em 1996, a inclusão dos alunos da EJA no ensino fundamental. Justificou, para tal atitude, no Diário Oficial da União, que incorporar matrículas do ensino supletivo na contagem do fundamental causaria, para efeito de recebimento de recursos, uma corrida nos âmbitos estaduais e municipais, no sentido de se criar cursos supletivos, com a precípua finalidade de conseguir recursos, sem observância das mínimas condições pedagógicas, o que contribuiria para um decréscimo na qualidade da educação ministrada.

Alguns autores consideram que a implementação do Fundo, pode provocar disputa entre os demais níveis da educação básica, pelas verbas não capturadas pelo Fundo, equivalentes a 40% dos recursos previstos constitucionalmente. Para Silva *et al.* (1999) esta disputa, no âmbito estadual, dar-se-á no financiamento do ensino médio, que nos últimos anos tem apresentado um notável crescimento da demanda. No âmbito municipal, situa-se no financiamento da educação infantil e da educação de jovens e adultos (Vieira, 2000, p. 136).

Fernando Henrique ainda vetou o projeto de Lei nº 107, do Deputado Federal Jackson Pereira (PSDB-CE), que propunha um programa para empresas dos setores público e privado, que contavam com mais de 100 funcionários, a quem caberia instituir um curso para alfabetização de adultos. As próprias empresas arcariam com o custeio da empreitada, ficando

o poder público com a parte burocrática, de treinamento e linha pedagógica. Na justificativa do veto, o presidente alegou a inconstitucionalidade do ato normativo, uma vez que temos como princípio a responsabilidade do Estado para com a educação fundamental.

Estes registros rompem com a ideia de que a LDBEN nº 9.394/1996 somente trouxe bônus à EJA. Paiva (1998) afirma que a referida lei, tendo obedecido a movimentos organizados e grupos interessados na defesa da escola pública, também sustou com alguns processos da EJA que vinham se articulando e transformando a realidade de milhares de trabalhadores.

Assim, ainda conjecturando sobre as opiniões que dão o protagonismo na instituição da LDBEN ao governo Fernando Henrique Cardoso, preferimos analisar a questão com equilíbrio, munida de seus ônus e bônus, não atribuindo ao presidente da República maior destaque do que aquele que realmente merece. Como vimos, a EJA, proclamada por este governo através da LDBEN, teve limitados seus repasses de recursos via FUNDEF (Lei nº 9.424/1996) e ainda foi suspenso, através da Emenda Constitucional nº 14/96, o compromisso assumido perante a CF de combater o analfabetismo e de expandir a oferta de ensino médio. Na contramão de todo um processo de legalidade política, o mesmo mecanismo que sancionou a LDBEN vetou a irrigação de seus recursos, através da lei que criou o FUNDEF, atingindo em cheio a EJA, o que quase a “asfixiou”. O veto do presidente Fernando Henrique Cardoso chocava-se frontalmente com os direitos garantidos pela interpretação do art. 4º da Lei nº 9.394/1996 (Machado, 2009, p. 20).

Neste mesmo sentido, Cardoso ainda desenvolveu os Programas de Alfabetização Solidária (PAS), marcados pela característica assistencialista, ministrados de forma célere, um ensaio de terceirização de política social; e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), elaborado pela Secretaria Nacional de Desenvolvimento e financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Este último visava integrar as políticas públicas à formação profissional do trabalhador, por meio de parcerias com entidades voltadas à profissionalização, com objetivo de, pelas vias do conhecimento, integrar o estudante adulto nas linhas de produtividade, para que pudesse gerar maior renda (Julião; Beiral; Ferrari, 2017, p. 46).

De acordo com Machado (2009), o PAS foi criado pelo governo federal como uma das atribuições do Conselho da Comunidade Solidária, órgão governamental de 1995, que tinha como fim catalisar ações públicas voltadas para a diminuição das desigualdades sociais, mediante o esforço de autoridades políticas e comunitárias, no sentido de municiá-las técnica e financeiramente, objetivando seu êxito.

Assim, o PAS surgiu como programa oficial do governo, tendente a combater o analfabetismo, levando auxílio aos municípios que ostentavam os piores índices de alfabetização, especialmente aqueles localizados nos estados do Norte e Nordeste. Para que obtivesse sucesso, o PAS estruturou-se em cinco bases: mobilização nacional; projeto piloto como referência; busca de parcerias; avaliação permanente; e mobilização da juventude.

Este programa passou, a partir de 1996, com a edição da nova LDBEN, a fomentar a Rede EJA, mediante a ampliação de suas atribuições. Isto porque, sob o ponto de vista prático, a EJA contava com propósitos convergentes aos do PAS, entretanto, muito mais amplos, com vistas a abarcar sistematicamente um maior número de pessoas e regiões do país. As novas normas exaradas pela LDBEN/1996 sobre a EJA causavam mobilização e estimulavam discussões de autoridades e elites interessadas no assunto, dentro dos estados e municípios. As audiências públicas que se desenvolveram em torno do tema tiveram seus resultados compilados em um parecer elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que trata das DCN para a EJA (Machado, 2009, p. 21).

O art. 4º da LDBEN, entretanto, com origem no Projeto de Lei Complementar 1258/1988, diz o seguinte:

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 1996a, s/p).

Note-se que o inciso VI se origina do Projeto de Lei Complementar 1258/88, posteriormente anexado à LDB. Esta lei, em sua forma original, quando de sua apresentação à Câmara, se sobrepunha à proposta de EJA, pois fora estabelecida, tradicionalmente, com o

precípua intuito de recuperar o tempo perdido do educando. No projeto da Lei nº 9.394/1996, a EJA estava associada ao mundo do trabalho, nicho diretivo do público reclamante desta categoria de ensino, mas também às demais demandas sociais de um cidadão, munido de suas vivências e trabalhador. Assim, os jovens e adultos, apesar de demandarem níveis iniciais de ensino, poderiam ser vistos a partir de suas experiências, modo de trabalho e formação, diferentes daquelas praticadas com as crianças e adolescentes (Haddad, 1998, p. 119).

No inciso I há uma referência ao jovem ou adulto extemporâneo, referindo-se àqueles que, devido a obrigações por ordem do trabalho, local de moradia ou outro impedimento de natureza socioeconômica, não puderam frequentar a escola na idade adequada. O item de número VII garante a oferta de ensino escolar a adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades. Assim, a lei deixava claro que não se poderia obter do trabalhador, que havia se entregado durante todo o dia, ao esforço físico do labor, a mesma disposição encontrada nas crianças, o que requeria a adoção de medidas especiais de facilitação e de manutenção destes operários nos locais de ensino que os atendiam. Algumas ações mostravam-se emergenciais, como a redução da carga horária escolar e a adaptação da metodologia para indivíduos mais maduros e dotados da experiência de vida. A EJA, nas linhas da LDBEN, acertadamente, previa um tratamento especial aos trabalhadores para que, estimulados, pudessem desenvolver e alcançar estágios mais elevados de aprendizado.

Entre tantas questões de ordem prática, a EJA lutava para se solidificar como concepção oficial e, de acordo com Machado (2009), o art. 5º da LDBEN/1996 abriu espaço para uma instrução normativa que chegou posteriormente (ano 2000), e por outras leis ordinárias votadas pelo congresso que dedicaram 26 metas ao Ensino de Jovens e Adultos, estipulando que o programa de alfabetização as incluísse. Assim, como exemplo citamos ampliação de matrículas, extensão das áreas de abordagem, avaliação das metodologias de alfabetização, integração curricular, formação de professores e apoio federal aos sistemas estadual e municipal de desenvolvimento da EJA. Todas as legislações que vieram em socorro da Lei nº 9.394/1996 auxiliaram no desenvolvimento de seu objeto e na adequação do texto às necessidades expostas pela sociedade brasileira.

A cabeça do artigo 37 da LDBEN define a quem é designada a EJA e a motivação pela qual estes alunos não se dedicaram ou não se mantiveram nos estudos. O enunciado do artigo oferece, em uma análise dogmática, a partir da combinação com inciso I, do art. 4º da mesma lei, a exigência legal da obrigatoriedade de oferecimento do ensino fundamental e médio aos

adolescentes e maiores de idade, geralmente vindos da classe trabalhadora. Assim se desenvolve o referido artigo:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Brasil, 1996a, s/p).

A educação básica, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, passou a se caracterizar como um direito inerente a todas as pessoas e a EJA, como uma de suas modalidades, catalisou a sistematização deste direito, essencialmente ao ressaltar as peculiares características de seus sujeitos, assumindo métodos específicos, mais as formas de organização administrativa que correspondessem às necessidades deste jovem ou adulto.

Com a nova LDB, a EJA passou a ser desenvolvida como um modelo de educação básica, o que suprimiu a outrora oferta de ensino aligeirado, compensatório e meramente complementar. O art. 205 da Constituição Federal atribuiu à educação a condição de direito social e subjetivo, extensivo a todas as pessoas, sem ter em conta qualquer que seja sua condição, com objetivo de atingir o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para a cidadania e qualificação para as frentes de trabalho. A EJA, neste passo, ganhou com a LDBEN/1996 status de política pública reparadora, inspirando maior atenção das administrações, no sentido de cumprir as metas legislativas propostas e suas respectivas funções sociais. O art. 37, portanto, oficializou uma diretriz governamental para a EJA que, antes relegada à marginalização política, se alternava entre a concepção do aprendizado supletivo e a política compensatória, tendo agora, através da Lei, se constituído em método regular de educação (Amorim; Dantas; Aquino, 2017, p. 187).

No art. 38, o legislador continua dedicando-se a algumas especificidades da aplicação regulatória, no sentido de incentivar a permanência do educando nas frentes escolares e também sua continuidade nos estudos regulares, mediante a manutenção por parte dos sistemas de ensino, dos cursos supletivos.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996a, s/p).

Note-se que o §1º traz uma condição ligada à faixa etária para a obtenção do certificado de conclusão para os estudantes da EJA, nos ensinos fundamentais e médios. No § 2º, o referido artigo traz uma interessante dinâmica de entendimento, quando se propõe a aferir o estágio de desenvolvimento ostentado pelo aluno trabalhador, mediante a realização de exames. Ora, estava claro que os alunos que buscavam a EJA desfrutavam de uma heterogeneidade não determinada apenas pelas diferentes idades, mas também pelas experiências de vida, facilidades no aprendizado, divergências do meio originário, sociais, culturais, geográficas e econômicas, entre outras. A designação dada à EJA por este parágrafo, como um domínio absoluto dos trabalhadores, objetivava a sua preservação estimulada nas frentes de aprendizado, suscitando a iniciativa de ações que o mantivessem motivado pelos estudos.

É ainda de se salientar o pensamento do legislador ao expressar, na inteligência dos arts. 38 e 39 da Lei nº 9.394/1996, o desejo em manter os sistemas de exames supletivos, dando claros sinais de que a LDBEN se estruturou em relação à EJA, tendo como atividade precípua a recuperação do tempo de escola perdido pelo aluno/trabalhador. Isto, de certa forma, nos remeteu aos desdobramentos vividos com a Lei nº 5.692/1971, editada pelos militares, que tinha na recomposição do tempo perdido justamente uma de suas finalidades, sem entretanto adentrar nas peculiaridades personalíssimas do aluno e, portanto, ao contrário dos propósitos da legislação nascente, descuidando de sua característica elementar de trabalhador. Quanto à formação de professores que entendiam as especificidades dos estudantes que se dedicavam à EJA, a Lei nº 9.394/1996 infelizmente não a incorporou.

Para Haddad (1998), a LDBEN poderia ter se estruturado sobre exponenciais benefícios ao aluno trabalhador, contribuindo com sua maior insistência e permanência nas frentes de ensino, mediante prerrogativas do trabalho que, acoplados ou associados às regalias do processo de aprendizagem, constituir-se-iam em ações afirmativas estimulantes para o aprendizado. Assim, para o autor, a LDBEN de 1996 deixou de incorporar: “programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade do aprendizado, financiados com recurso específico”; “formas e modalidades de ensino que atendessem a demandas dessa clientela nas diferentes regiões do país” – aqui, o autor se refere à gama heterogênea de elementos, intrínsecos e extrínsecos, que envolviam os processos educacionais da EJA em nosso país; “o valor de bolsas de estudos ou outros

benefícios educacionais, concedidos pelos empregadores a seus empregados, não sendo considerado, para nenhum efeito, como utilidade ou parcela salarial, não integrando, portanto, a remuneração do empregado”, entre outros (Haddad, 1998, p. 121-122).

Em seu trabalho, Vieira (2000) cita que, ao não absorver estas proposições, a nova lei, embora tenha significado grande avanço no alcance deste grupo de pessoas, não levou em consideração as difíceis condições de vida do aluno trabalhador e todos os embaraços que enfrenta para, após a jornada diária extenuante, se dedicar ao estudo e aprendizado. Tal condição, não abordada pela lei, deixou à cargo deste trabalhador a responsabilidade de recuperar a própria escolaridade através de projetos educativos e exames supletivos.

Característica importante da LDBEN de 1996 em relação à normatização antiga, Lei nº 5.692/71, é que esta estabelecia a idade mínima de 18 anos para que os exames supletivos fossem concluídos no ensino fundamental e 21 para a finalização do supletivo 2º grau. A Lei nº 9.394/1996 reorganizou estas faixas etárias mínimas em 15 anos para o 1º grau e 18 para o ensino médio. Alguns estudiosos e também a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) se mostraram contra tal mudança, manifestando-se em abril de 1996, com uma carta endereçada ao MEC. Na correspondência, a entidade argumentava que o rebaixamento da faixa etária poderia não democratizar as oportunidades, a exemplo do que pensou o legislador, uma vez que a realidade do ensino regular era de altos índices de repetência e evasão escolar, correndo o risco de resultar em uma longa permanência na escola e deformidade quanto a faixa etária e série do educando. A carta lembrou ainda, que o projeto apresentado de LDBEN trazia em si a flexibilização e seriação, que compunham o fluxo do sistema escolar no cerne da própria escola de ensino médio e fundamental. Assim, tornava-se recomendável escapar à superposição de sistemas pela redução da faixa etária. A Comissão ainda não se furtou em comparar a antiga Lei 5.692/71 com a LDBEN/96, alegando que, na primeira, a restrição da idade escolar tinha um fundamento pedagógico, inspirado na socialização daquele trabalhador/estudante adulto no ambiente escolar. Então, não se deveria privar desta experiência os jovens menores de 18 anos de idade. Enfim, a carta da Comissão Nacional da Educação de Jovens e Adultos resumia seu entendimento de que todo este processo caminhava em comunhão com os interesses privados da educação, contribuindo com a multiplicação dos cursos que preparavam para os exames.

Considerando a idade-série prevista no sistema nacional de ensino e os resultados negativos de insucesso escolar de um grande número de crianças e jovens, principalmente das classes populares, que não concluem o Ensino Fundamental aos 14 anos, e o Ensino Médio aos 17, compromete o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos estados, a modalidade tem sido reconhecida pelos

governos como mera estratégia de correção de fluxo e limpeza dos indicadores negativos de avaliação. Isto transfere, quase que automaticamente, os jovens que completam 15 e 18 anos para a modalidade de EJA ou criando projetos específicos de correção de fluxo (Julião; Beiral; Ferrari, 2017, p. 46).

Para Haddad (1998), consolidava-se sob o manto da redesignação etária uma tendência em dar mais relevância aos exames do que aos cursos propriamente ditos, o que soava como uma falta de comprometimento do poder público com a EJA, a partir de uma relativização daquilo que a pedagogia sancionou ao longo dos tempos como elementos fundamentais para seu pleno desenvolvimento: metodologias, professores, materiais didáticos, currículos etc. A responsabilidade apenas pelo produto fazia do Estado um mero observador do desenrolar do processo educacional, o que repercutia como abandono ao compromisso com a formação, deixando a preocupação centrada apenas no que tange à mecânica da certificação (Haddad, 1998, p. 122).

De acordo com Paiva (1998), a redução da idade nos exames supletivos soava como uma contradição legal da LDB, com o incentivo à instituição de cursos que sistematizavam o processo escolar e, ao mesmo tempo, a carga de importância despejada nos exames avaliativos. Assim, para a autora, estas avaliações colidiam com a ideia de sistematização dos processos educativos, chegando mesmo a impossibilitar a fruição destas sociabilidades somente adquiridas com a vivência escolar, aos jovens e adultos. Ela ainda ressalta que, conforme o entendimento legal da LDBEN/1996, a educação brasileira passou a se preocupar mais com as certificações do que com os saberes (conhecimentos). Para um estudante, continua a escritora, e seguindo seu entendimento da nova lei, era muito mais oportuna a conquista de um certificado do que de conhecimentos, já que o mercado de trabalho se mostrava arredio àqueles que não conseguiam comprovar cartorialmente sua escolaridade.

Vejamos mais uma menção à EJA feita pelo art. 80 da Lei 9.394/1996:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (Brasil, 1996a, s/p).

O *caput* do artigo revelava uma clara preocupação com jovens e adultos trabalhadores, normalmente objetos centrais dos programas de ensino à distância em nosso país. Entretanto,

temos a acrescentar que, até os dias de hoje, não contamos com uma estatística segura, capaz de mensurar a eficácia da Educação à Distância (EAD) para os jovens e adultos, tampouco seu custo-benefício na história desenvolvimentista do Brasil. Não podemos perder de vista que as modalidades de ensino, estabelecidas no referido artigo 80, mormente pelos tele cursos, traziam em seu entendimento uma característica meramente cartesiana, servindo mais para a certificação do alcance de um certo nível escolar do que propriamente para a conquista de conhecimentos, o que interessava diretamente ao mundo do trabalho e da cultura tecnicista, que se completava com a simples obtenção de um diploma. Assim, há no dispositivo legal uma franca responsabilização do Estado para com a EAD, situando-se ainda a União no campo da regulamentação e credenciamento de instituições interessadas.

A edição da Lei nº 9.394/1996, entretanto, pesados todos os pontos, teve grande importância para a EJA, uma vez que a forma legislativa, no período de redemocratização do país, pós-promulgação da Constituição Federal de 1988, alçou esta modalidade de ensino a política de Estado, articulando suas ações com a sociedade civil e com as forças políticas. Os dispositivos legais, da forma que aludiram à EJA, procuraram abordar a temática do jovem e do adulto carentes de ensino, com suas peculiaridades de trabalhador, atacando os fatores desestimulantes para o aluno e, ao mesmo tempo, garantindo-lhe universalmente o direito à educação. A EJA deixou ainda de ser apenas fruto de atitudes politiquês, aleatórias e oportunas, passando a compor o rol das emergências sociais para as quais o Estado deve estar sempre vigilante.

Entretanto, alertamos para o seguinte ponto: a legislação garantidora da EJA já havia sido editada. Nela, vieram estabelecidas uma série de fontes recursais e direitos inerentes ao estudante/trabalhador, que estruturaram seu caminho para as letras e para um maior desenvolvimento social. Diante desta realidade, tornava-se de suma importância a mobilização constante dos artífices e sujeitos que demandavam esta modalidade de ensino, no sentido de aprimorar a LDBEN e zelar pelo seu fiel cumprimento. Era preciso, mediante participação, aprimorar os marcos de legalidade da Lei nº 9.394/1996, para que pudéssemos desfrutar, enquanto sociedade, de sua ampla aplicabilidade, no tempo e no espaço, para efetivamente consolidarmos as práticas nela planejadas.

Para Ventura (2011), a EJA ainda está em processo de solidificação, esbarrando nas múltiplas iniciativas, com diferentes propostas de programas, nos mais variados lugares e para uma heterogeneidade espantosa de alunos, o que não permitiu que se estabelecesse, definitivamente, como política pública voltada para a educação. As proposições educativas para

os jovens e adultos, neste sentido, via de regra, se utilizaram de metodologias aligeiradas e pouco integralizadoras das experiências de professores e alunos.

A EJA, para sua maior eficiência, deveria prever programas de incentivo ao estudante, partindo do empregador, como bônus por progressão escolar, acréscimo de passes do transporte, da-prêmio de folga pelo reconhecimento escolar etc. A EJA, apesar da legislação imperativa e dinâmica e de suas elites atuantes em nosso país, ainda se ressentia do número reduzido de ofertas e da lógica de atração assistencialista, o que interfere na proposta de qualidade, inclusive quanto à infraestrutura, o que acaba por lacerar, além do entusiasmo, também a dignidade do aluno/trabalhador.

Para nós, apesar de entendermos a lei como uma criança em desenvolvimento, os jovens e adultos de nosso país, merecem ter a EJA reconhecida como política estratégica e como modalidade do ensino fundamental. Isto fará com que as propostas pedagógicas específicas da modalidade passem ao longe das adaptações grosseiras realizadas a partir da educação infantil. Um plano pedagógico individualizado, currículo próprio, recursos de formação para docentes, equipe profissional específica da EJA, são sugestões de caminhos por onde a LDBEN pode trilhar, visando sua melhor implementação. Importante ainda, conferir o caráter regional a cada segmento da EJA, no sentido de ambientar seus artífices, tornando sua adaptação facilitada ao possibilitar sua identificação com as situações cotidianas com as quais convive. Para tanto, far-se-ia necessário a institucionalização das práticas políticas e pedagógicas na construção de um projeto que envolvesse as prefeituras, secretarias de educação e associações dedicadas ao ensino de adultos.

Em Uberlândia, a Lei nº 9.394/1996 só veio robustecer as políticas da EJA implementadas ao longo dos anos, uma vez que, como tivemos oportunidade de observar, nossa cidade, entre ações exitosas e desacertos, conduzia de maneira concreta os processos de ensino de adultos, impulsionada pelos recursos que as diversas lideranças do país nos destinavam, fruto das boas relações administrativas e também, do custo-benefício que a pujança da cidade poderia ofertar-lhes em demandas políticas presentes e futuras. Assim é que, nossa cidade, antecipando seu papel nas lides da educação de adultos, exercia a fiscalização, zelando pela fiel aplicação da LDB, nos moldes em que fora aprovada. Não devemos também nos esquecer que, Uberlândia, quando da edição da Lei nº 9.394/1996, já desenvolvia administrativamente, juntamente com entidades comunitárias e iniciativa privada, o PMEIA, que atendia a demanda da população necessitada, através das aulas que o curso promovia nos bairros e empresas.

Não encontramos, nas principais plataformas de divulgação das pesquisas acadêmicas, nenhum estudo que se dedique à performance da educação de adultos em Uberlândia, no período da edição da respectiva lei, como resultante de seus próprios efeitos. Entretanto, ao nos aprofundar em algumas leituras, conseguimos compreender que, nossa cidade, sob a prefeitura de Virgílio Galassi, se estruturou para atender as exigências da LDB/1996, adequando-se às suas disposições legislativas naquilo que ainda não correspondia e observando os imperativos da sua aplicabilidade. No sentido de buscar esta adequação das novas demandas legais à estrutura de ensino da cidade, no Ensino Religioso, por exemplo, a Secretária Municipal de Educação daquela gestão, professora e Mestre Ir. Ilar Garotti, direcionou sua metodologia para a busca de fundamentos nos valores humanos e universais, propondo a alteração do nome da matéria para “Ensino Religioso de Orientação para a Vida” (Tomazini, 2016, p. 88).

Claro que, a partir da vigência da LDBEN de 1996, a educação de adultos ganhou privilégios e conjuntura de política de Estado, assim considerando devido ao seu caráter permanente. Passamos a ter um maior cuidado com a formação de professores e, ao mesmo tempo, conseguimos salvaguardar sua qualificação mais equilibrada, especialmente sob o ponto de vista social e econômico, ao compreender que não seria plausível a exigência de curso superior ao docente de toda e qualquer etapa do ensino.

Ainda com relação à docência, a LDB incluiu na sua carga de trabalho as horas remuneradas de estudo pedagógico e assegurou o piso salarial profissional em seu artigo 67. Este artigo, entretanto, suscita discussões, em uma clara demonstração que nem tudo que adquire força de lei pode contar com sua aplicabilidade na prática cotidiana. Alguns estados e municípios não aplicavam o montante e outros não tinham condições financeiras de sustentar a satisfação de tal piso. A Lei acenou ainda com a possibilidade de construção de estatísticas, definindo metas a cada 10 anos, através do PNE.

Enfim, a LDBEN de 1996, nascida como substitutivo de uma outra versão de 1971, multiplicou os direitos relativos à educação e emancipou, no campo das ações, o ensino público do país, com definição sistemática do trabalho a ser desenvolvido pelo professor. A obrigatoriedade da educação básica e aplicação dos 18% do Produto Interno Bruto (PIB) também foram consagradas como conquistas da Lei nº 9.394/1996. Sob o ponto de vista específico da EJA, já tivemos oportunidade de explanar: esta deixou de ser objeto de ações sazonais e passou a integrar um plano de realizações efetivas, dotadas de continuidade, por parte do governo federal.

Uberlândia, quando da outorga da LDB, desenvolvia seus projetos de EJA, colocando a prefeitura municipal ao lado de indústrias, associações, sindicatos e igreja, com objetivo de diminuir o analfabetismo adulto. Talvez por isso a aprovação da LDBEN de 1996 não tenha acarretado grandes mudanças nas ações que, diariamente, eram implementadas para o ensino dos jovens e adultos por aqui. Como dissemos, não encontramos trabalhos que relacionam, diretamente, a LDB de 1996 com a educação desenvolvida em Uberlândia, para jovens e adultos. Entendemos até que tal objeto se enquadraria em um belíssimo texto para novas pesquisas, pela importância e ineditismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino de Jovens e Adultos no Brasil esteve, ao longo do tempo, à margem das preocupações governamentais das autoridades de nosso país. Esta modalidade de educação, em grande parte das vezes, foi utilizada como atividade política de controle ideológico, no sentido de aumentar a quantidade de eleitores ou mesmo de angariar simpatizantes para o sistema de governo imperante. A EJA em nosso país jamais foi planejada como política de Estado, restando como atividade sazonal, esporádica e restrita a uma parte da população. Verdade é que a educação, no geral, apesar da sua importância no processo de desenvolvimento dos países de primeiro mundo, entre nós, apesar dos discursos e das referências constantes nas plataformas políticas, foi bastante indulgenciada.

O Brasil iniciou os projetos *Minerva* e Mobral (1970) em um momento em que o governo militar precisava de apoio em suas ações mediante a legitimação pública, e ao mesmo tempo imprimir seu tom autoritário. Para isto, lançou mão de estratégias alienatórias como a pulverização do devaneio patriótico, em meio à atmosfera de paixão que envolvia nosso povo durante a disputa de uma Copa do Mundo de Futebol, ou ainda, apregooou aos quatro cantos da nação a replicação de projetos que haviam emancipado países ricos; neste aspecto, a EJA era, por aqui, assunto corrente, sob o ponto de vista político, amplamente utilizada. O analfabetismo adulto era, também entre a população mais pobre, malvista e motivo de vergonha entre os que buscavam o conhecimento através das primeiras letras. Por isto, tais projetos foram tão amplamente divulgados, tentando alcançar um acolhimento junto à sociedade civil, tendo, entretanto, encontrado, como obstáculo, a precária situação econômica do estudante que, via de regra, se resumia na figura do trabalhador, pai de família, que cansado das ocupações diárias, dispunha de reduzido tempo e disposição para se dedicar às aulas de alfabetização.

O *Projeto Minerva*, apesar de ter sido uma *grande* proposta, pensada para todo o território nacional, com aulas via rádio, que representava em nosso país, um importante veículo de comunicação de massa, não teve o êxito esperado pela célula governamental e tampouco teve oficialmente verificados os números de matrículas e de diplomas expedidos, publicados na imprensa da época.

Castro (2007) assevera, entretanto, que quando recuperamos e repassamos a trajetória do *Projeto Minerva*, estamos considerando também a história da EAD, dando-lhe a importância merecida, dentro de um país de dimensões territoriais continentais; neste sentido, podemos contribuir para a fluência e sucesso de futuros projetos via rádio, que na opinião da autora, para

poucos outros veículos de comunicação perde em *abrangência e praticidade*. Talvez ao trazer uma metodologia inovadora e célere de educação supletiva de 1º e depois de 2º graus, por meio do rádio, a adaptação dos estudantes ao processo de aprendizado pode ter se tornado um empecilho ao êxito do projeto. Por outro lado, não podemos, apesar do governo hostil e autoritário daquele período, abominar o *Projeto Minerva*, pois segundo Santos (2016), a compilação militar cumpriu a função de curso preparatório. Sob este aspecto, o autor ressalta ainda que ao *Minerva* não foi dada uma autoria certa; ou seja, não se sabe quem foi o responsável pela sua elaboração. O certo é que o analfabetismo e a baixa escolaridade situavam-se nas camadas mais carentes da sociedade, e a ditadura investiu no projeto com intenção de manifestar sua preocupação social, inspirada em ações exitosas semelhantes, levadas a efeito, via rádio, especialmente pelos municípios (Santos, 2016, p. 171).

O *Minerva*, como outras ações administrativas, não só do governo militar, mas de tantos outros, no decorrer de nossa história, tinha como escopo a escolarização em massa, o que nos leva, a uma análise quantitativa da educação por ele preconizada. Qualitativamente, os exames de aptidão traziam o incentivo para que, em um primeiro momento, fosse realizada a inscrição; entretanto, a preparação apresentava um descompasso com o processo de aprendizado, o que revertia a expectativa dos alunos, convertendo-a em alto índice de abandono e reprovação (Santos, 2016, p. 174).

Não encontramos nenhuma referência expressa às ações do estado de Minas Gerais em relação ao *Projeto Minerva*. Entretanto, entendemos que, pelo perfil partidário de seus governadores, alinhados ao governo dos militares, o estado mineiro, dentro dos limites de sua competência, na área educacional, apoiou, amplamente, os projetos elaborados pela União Federal, incluindo-se aí o *Projeto Minerva*.

Em Uberlândia, após intensa pesquisa de campo, não conseguimos alcançar contato com artífices do projeto, o que nos revela uma baixa procura de inscrições, apesar da histórica parceria da cidade com os governos autoritários. Sabemos que a radiodifusão, por este período em nossa cidade, gozava de grande prestígio e engajamento considerável em todas as classes sociais. Entretanto, somente alguns amantes do rádio referem-se a vagas lembranças do projeto, uma vez que sua transmissão radiofônica diária, antecedia, às quartas e quintas-feiras, aos debates esportivos ou ao jogo de futebol (das 20:00 às 20:30). Na SME e na SRE não encontramos nenhum documento e, mesmo entre os servidores mais antigos, nossas buscas não obtiveram sucesso.

O máximo que alcançamos, em relação ao *Projeto Minerva* em Uberlândia, foram as lembranças de alguns operadores de radiodifusão daquele período que relataram se lembrar do curso, pois aproveitavam os 30 minutos do projeto para descansar da rotina mecânica diuturna, imposta pela alternância de discos e fitas, uma vez que o *Minerva* era sintonizado com a Rádio MEC (em cadeia nacional), o que para eles significava uma merecida pausa para o café, ou um papo rápido na portaria da emissora.

O Mobral também iniciou suas aulas em 1970, durante o Regime Militar e buscava extinguir com o analfabetismo do país em 10 anos, apelando para a educação das massas; neste caso, era um curso presencial, utilizando-se amplamente dos veículos de comunicação, em uma campanha publicitária institucional sem precedentes. O país objetivava alcançar outros níveis de desenvolvimento e a culminância com a migração do meio rural para o urbano, com os desdobramentos práticos da Revolução Técnico Científica, estimulou o adolescente e adulto analfabeto à escolarização, com a finalidade de conseguir uma nova colocação laboral e alcançar um maior salário para sustento de sua família.

Embora presenciais as aulas, o Mobral teve nos veículos de comunicação, especialmente no rádio (que era o meio mais popular do período), seu grande aliado, uma vez que tinha como argumento de campanha a generalização da figura do analfabeto como mancha social, paradoxalmente, com objetivo de angariar o maior número de alunos possível, devido aos baixos índices de escolaridade ostentados pelo Brasil naquele período. Os jornais, revistas, cartazes e televisão completaram o conjunto de meios comunicacionais utilizados pelo aparelho governista na divulgação do Mobral. Entretanto, entendemos que o rádio teve fundamental importância no projeto educativo, uma vez que era acessível a quase todas as classes sociais, apesar da realidade econômica precária que o país vivia.

Neste período, Minas Gerais, plenamente envolvida no processo desenvolvimentista do país, estabeleceu vários convênios com o Mobral logo no início da campanha, e se destacou como o estado de maior engajamento, em termos de inscrições de alunos, em todo o Brasil. Com isso, se dedicou amplamente ao seu desenvolvimento e realização de cursos para a melhor administração do projeto. Em seu segundo ano de aplicação, o estado se encarregou de expandir o Mobral a vários municípios, dando apoio à estrutura e gerenciamento. Oliveira (2011) destaca que, em 1971, Minas Gerais conseguiu ultrapassar o estado de São Paulo, contando 141.530 alunos alfabetizados, enquanto os paulistas apresentavam, no mesmo ano letivo, 101.132. Diante dos indicadores expostos pela autora, durante todo o transcorrer do projeto, Minas

Gerais esteve entre os estados que obtiveram maior engajamento ao Mobral na Região Sudeste (Oliveira, 2011, p. 52).

Especialmente a partir de 1980, a Campanha Novo Cidadão, que se propunha a alfabetizar as pessoas maiores de 18 anos, levada a cabo pelo governo de Minas Gerais, passou a receber apoio financeiro e administrativo do Mobral, que iniciava uma gradativa desmobilização com os primeiros sinais de decadência dos militares. Não encontramos, entretanto, referências mais detalhadas ou em número significativo, sobre a ação do Mobral no estado de Minas Gerais. O fato é que grande parte dos municípios mineiros recrutou considerável contingente de alunos, o que pressupõe uma ativa participação do estado, dentro da sua esfera político-administrativa, no projeto educativo.

Entendemos que o Mobral, de maneira geral, excetuada a intenção alienante de grande parte das ações daquele governo autoritário, representou para o país uma forma de controlar os altos níveis de analfabetismo e, ao mesmo tempo, implementar uma educação que proporcionasse uma melhor adequação do estudante às inovadoras matrizes técnicas daquele momento. Pecou, em muitos casos, pela falta de estrutura, ausência de qualificação dos professores, publicidades vexatórias, metodologia inapropriada e de forma sintética, e no otimismo exagerado em sua capacidade de reduzir os índices de analfabetismo. Mas sob o ponto de vista do recrutamento, o projeto alcançou grande parte de seus objetivos, uma vez que, em todo o país, nos lugares mais longínquos, nas cidades e no campo, existia pelo menos uma sala do Mobral. A estratégia, porém, mais uma vez, reforçou o raciocínio quantitativo, deixando à margem a possibilidade de se ministrar um ensino de qualidade, o que nada se articula com as reais propostas de ensino/aprendizado.

Assim, propondo-se a aligeirar o curso em apenas 6 meses, a alfabetização, de fato, não acontecia, uma vez que os alunos somente conseguiam se matricular por uma única vez. O que ocorria, como vimos anteriormente, é que na prática, as pessoas eram capacitadas, na maioria das vezes, a apenas assinar seu próprio nome. A falta de adaptação com os métodos, cumulada com a carga de trabalho que o estudante levava para as salas de aulas, não alteraram a realidade da maioria das pessoas, causando grande evasão ou mantendo-as no mesmo estágio de escolaridade em que se encontravam antes da inscrição. Por seu lado, o governo, utilizando-se de exaustiva comunicação, divulgava suas estatísticas alienantes, naturalmente elencando aqueles alunos que apenas haviam aprendido a escrever o próprio nome na classe das pessoas alfabetizadas.

Em Uberlândia, o Mobral contou com apoio irrestrito das autoridades administrativas, o que a tornou uma das cidades de maior participação no estado de Minas Gerais. A imprensa se mobilizou alcançando grande parte da população adulta que almejava sua iniciação nas primeiras letras. Algumas escolas municipais e prédios públicos cediam suas instalações, no período noturno, para as aulas do projeto. Entretanto, os resultados não se diferenciaram daqueles que já descrevemos e que envolviam, basicamente, a falta de tempo hábil ao ensino/aprendizado, metodologia, sobrecarga física do aluno e, como corolário, algumas poucas pessoas arriscando um trêmulo tracejar das letras.

Tivemos oportunidade, após muita procura, de falar com alguns dos artífices do Mobral que, em uma primeira empreitada, nitidamente ocultavam sua participação, devido à *vergonha* em ter feito parte do projeto. Ora, o próprio governo, na campanha de recrutamento para o Mobral, havia taxado-lhes como estorvo social, fato que possivelmente os tenha colocado em situação vexatória e submissa. Desta forma, em nossa cidade, apesar das forças políticas participarem ativamente da implementação das aulas, o Mobral também não obteve os resultados pretendidos, sendo criticado por professores e alunos com os quais conversamos.

O Mobral foi perdendo forças junto com o regime militar e em 1986, para substituí-lo, o presidente José Sarney criou a Fundação Educar. Uberlândia, por sua vez, beneficiando-se de sua situação geopolítica privilegiada e de uma economia destacada, desde 1977, vinha desenvolvendo a iniciativa educacional para jovens e adultos proposta pelo estado através dos CESU. Estes centros de estudo desenvolviam, conforme o ritmo imprimido pelo capitalismo e as necessidades emergentes do país no setor de serviços, as atividades de ensino formal e as profissionalizantes.

Assim, nossa cidade, uma década antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, que legou a EJA em definitivo aos municípios, deu um salto rumo ao futuro, promovendo esta modalidade de educação, com apoio da Prefeitura Municipal, UFU e Secretaria do Estado da Educação, ainda que sob os preceitos militares de ministrar um ensino massificante e alienatório. Uberlândia, apesar de interiorana, não compartilhava da realidade de outras cidades de médio e pequeno porte no país, enfrentando a carência de políticas dedicadas à EJA. Com a atribuição expressa na Constituição Federal de 1988, no art. 201 sobre a responsabilidade estatal no ensino de jovens e adultos, os municípios se tornaram protagonistas nesta modalidade de ensino e, nossa cidade, que já vinha se empenhando nesta variante, não fez mais do que reforçar suas iniciativas, sendo que grande parte delas encontrava-se em andamento.

A Fundação Educar foi instituída pelo Decreto nº 91.980/85, extinguindo o Mobral e recebendo como herança todos os seus bens materiais e imateriais. Para alguns estudiosos, a nova lei serviu apenas como red denominação, sem alterações de fundo, demonstrando a indiferença dos poderes públicos com a educação de adultos. Uberlândia se empenhou na proposta da Educar, na medida em que acolheu o novo desígnio, dando prosseguimento nas suas ações voltadas para a EJA. Por aqui, o que ainda restava do Mobral e as atividades da modalidade EJA inerentes ao município continuavam, o que nos leva a dizer que não houve uma interrupção abrupta de tudo o que se fazia em relação ao ensino de adultos, para depois dar lugar a um reinício. Assim, sob a nova alcunha, nossa cidade atendeu entre os anos de 1987 e 1988, mais de 1.600 alunos.

Entretanto, a Fundação Educar, de fato, não cumpriu o papel previsto pelas forças políticas que lhe deram origem, para um desempenho mais amplo. Foi apenas o desenlace do Mobral e ficou extinta pelo Dec. nº 99.240, expedido por Fernando Collor de Mello, em 1990. Neste mesmo ano, o presidente criou, como forma de suprir a ausência de um programa oficial da EJA, o PNAC, que contava com uma série de marcos referenciais e o otimismo do governo no combate ao analfabetismo de jovens e adultos. Destaca-se entre as referências legais do projeto a previsão de gestão compartilhada, entre união, estado e municípios, o que, convenhamos, já deveria estar acontecendo desde a promulgação da CF de 1988.

O PNAC, que seguindo a letra da lei, tinha um esboço imponente e com propósito de alterar a realidade de milhões de jovens e adultos necessitados de escolaridade no país, praticamente não saiu do papel. Apesar de ter causado uma certa mobilização social, o projeto, em estágio incipiente que, contaria com recursos de instituições públicas, privadas e comunitárias para desenvolver a EJA, caiu em descrédito com os escândalos políticos protagonizados pelo governo Collor de Mello, sobretudo após a aprovação do impeachment do presidente em 1992. Além disso, mesmo em seus movimentos iniciais, o PNAC recebia uma série de críticas sobre a fragilidade de seu material didático, precariedade nas estruturas físicas, falta de qualificação dos professores, ausência de compensação das desigualdades regionais e supressão dos incentivos aos estados e municípios, que eram os principais motivadores do projeto educativo.

Logo após o decreto de Collor, que extinguiu a Fundação Educar, Uberlândia, impulsionada pelas recentes políticas públicas que davam boas-vindas ao Ano Internacional da Alfabetização e investida nas proposições da Carta Magna de 1988, criou o PMEIA (1990). A experiência dos anos anteriores com os projetos participativos da EJA, embora não expressa,

haveria de expandir-se e, atualizada sob novas práticas, leis com mais incentivos e estímulo popular deveria alcançar os resultados perseguidos pela modalidade.

O PMEIA nasceu como política do prefeito Virgílio Galassi, durante a presidência de Collor de Mello, no sentido de dar prioridade à população de jovens e adultos de nossa cidade. Em 1990 aconteceram as primeiras aulas, com grande empenho da SME, em parceria com a ACIUB, empresas estabelecidas no município e as universidades, tendo como escopo inicial a realização do curso no próprio local de trabalho. O apoio da Fundação Educar permitiu a posterior expansão das salas de aula para outros locais, como escolas, igrejas e associações. Quanto ao processo de ensino, ministrado por alunos da UFU e da FIT, após uma tentativa inicial, frustrada, com o método Dom Bosco, optou-se pela estrutura defendida por Paulo Freire, na qual o estudante/trabalhador aprende a partir de suas próprias vivências.

Com um trabalho de engajamento social, o projeto propunha ensinar e iniciar a alfabetização do trabalhador em 4 meses, período após o qual eram os alunos direcionados às salas de adultos do ensino regular, de onde poderiam continuar seu aprendizado. O PMEIA, entretanto, apesar da contribuição dos vários setores sociais, e da considerável procura, tinha problemas a resolver, tais como: a falta de preparo dos alunos universitários que ministravam as aulas, o que suscitou o desenvolvimento de treinamentos específicos para o corpo docente; a morosidade na contratação de novos professores bem como o atraso em seu pagamento; e os débitos entre a prefeitura e o proprietário dos imóveis onde aconteciam as aulas.

Em 1993, logo no início do ano, o prefeito Paulo Ferolla, sucessor de Galassi, em seus primeiros meses de governo, através de uma tentativa de reestruturação educacional do município, por intermédio do Secretário Afrânio Rodrigues, extinguiu o PMEIA. Os motivos de tal ato político jamais foram compreendidos posto que o projeto educativo, apesar da ordinária problemática apresentada, cumpria junto à população adulta da cidade o papel a que se propunha. As atividades do PMEIA, entretanto, também sem causa aparente, foram restabelecidas, imediatamente, ainda no primeiro semestre daquele mesmo ano.

Os trabalhadores do PMEIA só foram convocados novamente em maio de 1993, sob uma nova forma de funcionamento: uma das principais mudanças em relação ao período anterior foi a não priorização dos atendimentos em locais de trabalho ou espaços oferecidos pela comunidade, priorizando-se a abertura de salas nas escolas municipais e estaduais. Com esta modificação, as salas existentes nas escolas passaram a ser coordenadas por supervisores do ensino formal; as supervisoras do PMEIA atuavam, apenas, nas classes que funcionariam na comunidade ou em empresas (Fernandes, 2002, p. 76).

A tentativa de extinção do PMEIA até hoje soa incompreensível para grande parte das pessoas envolvidas com a educação em nossa cidade, naquele período. Mesmo porque foi

decisão do mesmo secretário que havia instituído o programa educacional de adultos no governo de Galassi. Ainda mais que, apesar de alguns ônus, que tivemos oportunidade de elencar acima, o PMEIA atendia a uma significativa parcela da população adulta, o que o colocava no rol das ações políticas cumpridoras de sua função social.

O PMEIA não registrou oficialmente o número de salas de aula e alunos em seus primeiros anos de execução. Registrou, todavia, em 1992 e 1993, um total de 3.700 alunos inscritos; um ano depois, operou com 93 salas e não estabeleceu o número de alunos. Em 1994, foram 25 salas de aula e 317 alunos e no ano seguinte, 28 locais e 406 estudantes. Em 1996, o PMEIA teve 29 salas de aula e 487 inscritos (Fernandes, 2002, p. 76).

A SME não registrou um número total de pessoas atendidas pelo PMEIA. Os dados colhidos são extraoficiais, mas servem para dar uma dimensão da complexidade do projeto educativo desenvolvido em Uberlândia e corroboram a opinião de que as políticas implementadas no país não se dedicaram com o empenho devido às atividades da EJA, geralmente sinalizando com a preocupação primordial em diligenciar sua política para a educação formal, voltada para as crianças com idade apropriada para o ensino padrão.

O estado de Minas Gerais, na maior parte dos casos, não sustentou, ao longo do tempo, as iniciativas de alfabetização não formal propostas, ou as deixou a cargo dos municípios que, do ponto de vista prático, albergaram a fatia de jovens e adultos necessitada de escolarização. Sob o aspecto formal, o estado é a unidade federativa que concentra e carrega recursos às unidades constituintes, concretizando as demandas sociais, pela experiência diuturnamente vivida junto ao cidadão. O ensino de jovens e adultos em nosso país, porém, ao longo de nossa história, foi sendo esquecido pelas forças políticas, adequando-se ao que chamam de matéria não eleitoreira – não rendem votos nas urnas e não constituem políticas de curta duração. Assim, a modalidade da EJA, excetuadas algumas iniciativas municipais, como vimos o caso do PMEIA em Uberlândia, ficou adormecida por um longo período no estado e na nação, no decorrer dos anos 1990. Somente ganhou novo impulso do governo federal, a partir de 1996, com a edição da Lei nº 9.394, que reconheceu uma nova condição aos jovens e adultos analfabetos do Brasil. As conquistas da EJA, portanto, reconhecidas na LDBEN de 1996, são frutos de uma construção histórica, levadas a cabo, naquele momento político do país, por um presidente e legisladores que, preocupados com a economia, mas também com as demandas da educação, assumiram o poder, apostando no desenvolvimento social através das conquistas do enorme contingente de adultos analfabetos do Brasil.

A Lei 9.394/1996 extinguiu a política quebradiça que envolvia a EJA, dando às suas ações um grau de perenidade, transformando sua matéria estrutural em política de Estado, independente do líder ou da sigla partidária que estivesse no poder. Isso causou intensa mobilização dos setores dedicados à educação que, entusiasmados com as novas perspectivas da modalidade, estabeleceram debates, encontros e palestras, no sentido de reforçar a necessidade da EJA e de posicioná-la devidamente no viés das demandas sociais amparadas por lei, com escopo de serem atendidas de forma emergencial.

A lei vislumbrou o educando para além de sua contribuição nas explosões desenvolvimentistas ou do mero depositário do voto na urna eleitoral. O jovem e adulto analfabeto passou a ser encarado como indivíduo, componente social, senhor de sua liberdade e detentor da cidadania, a partir de seu conhecimento. O ensino da EJA e a continuidade do estudante em sua trajetória de conhecimentos tornou-se uma obrigação do Estado, que passou a lutar pelas mesmas condições de acesso e permanência no ambiente escolar para aqueles que se encontravam em descompasso com sua aprendizagem. Ao mesmo tempo em que definiu a EJA, a Lei nº 9.394/1996 a categorizou como modalidade de Educação Básica garantindo sua oferta gratuita nos ensinos fundamental e médio. Lógico que a LDBEN não nasceu perfeita, e como todas as compilações jurídicas que se propõem a uma regulação da sociedade, deve estar propensa a ajustes e mudanças de rota, no sentido de se amoldar às questões objetivadas. Nosso país ostenta grandes dimensões geográficas e significativo desequilíbrio socioeconômico, o que deveria submeter a aplicabilidade da lei a dialéticas diferentes. O rigor legislativo não deveria ser o mesmo nos grandes centros, nas cidades desenvolvidas e nos municípios mais carentes, sob pena de restar ferido um dos pilares do Direito, que é o Princípio da Igualdade. Não se poderia, por exemplo, sob o ponto de vista legal, exigir de uma cidade com escassez de recursos o mesmo que se reclamava de outra, que os evidenciava de forma abundante. Assim, tornou-se de grande importância para a LDBEN a aprovação da Lei nº 9.424/1996, que criou o FUNDEF, no campo dos estados, municípios e Distrito Federal, com objetivo de financiar a educação em todo o país. O aumento de receitas promovido pelo FUNDEF passou a beneficiar a EJA com a fatia de recursos destinada ao ensino fundamental.

Por outro lado, o próprio presidente Fernando Henrique Cardoso vetou um projeto que propunha a alfabetização de adultos em empresas, públicas e privadas que contavam mais de 100 servidores, sob a argumentação de que a lei se contrapunha à universalização do ensino expressa na Lei nº 9.394/1996, o que a tornava inconstitucional.

Devemos, portanto, encarar a LDBEN de 1996 com seus ônus e bônus, entendendo que ela representou uma política pública sólida de reconhecimento de uma demanda dos jovens e adultos do país, mas que com seu caráter de lei esteve sempre sujeita a ajustes, com objetivo de atender a clientela que esperou pela escolarização. Não devemos nos esquecer que a proposta inicial da EJA para a LDBEN/1996 era ligada ao mundo do trabalho, assim como imaginavam os líderes do governo militar, como estratégia formadora de mão de obra, o que caracterizaria desvio na rota inicial, corrigido em tempo pelo legislador. A EJA buscou aproximar o trabalhador, com sua experiência de vida e formação individual, de uma educação mais apropriada, evitando a fórmula de, simplesmente aplicar a educação infantil e, assim, desestimular os adultos e adolescentes para o processo de aprendizado.

A Lei nº 9.394/1996 está em vigor até os dias atuais. Autoridades e elites dedicadas à educação enveredam-se, via de regra, em debates, no sentido de ajustar-lhe, alcançando uma sintonia fina com os estudantes/trabalhadores. Nada mais justo, afinal o que é a legislação de um país, senão a pura representação de suas demandas sociais? A lei deve estar sempre em movimento, buscando o avanço da sociedade em todas as suas nuances. A LDBEN/1996 representou para a EJA uma grande evolução, uma significativa vitória da população; não se caracterizou como conquista de um presidente, tampouco do corpo legislativo que ocupava a Câmara e o Senado em 1996. A Lei 9.394/96 é resultado de uma construção histórica, forjada por uma sociedade de maioria carente, que passou por vários governos, enfrentou uma série de regimes políticos e jamais desistiu de lutar por seus direitos.

REFERÊNCIAS

Fontes bibliográficas

ALMEIDA, Jane Soares de. **Indícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930)**. Educar, Curitiba, n. 35, p. 139-152, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300011>.

AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento (org.). **Educação de jovens e adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural**. Salvador: EDUFBA, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel; SARAIVA, Ana Maria. **Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil**. Brasília, Em Aberto. v. 30, n. 99, 2017. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i99.3253>.

BACON, F. **Novum Organum ou Verdadeiras interpretações acerca da natureza**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil - Vol. III - Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 4, 1997.

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. **O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, n. 2, v. 1, 2015.

BERNARDES, Adriana Auxiliadora Martins. **Nos fios da história...: contextos, saberes e práticas de alfabetizadoras de jovens e adultos**. 2002. 126 f. Dissertação - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

BERNARDES, Fernanda Afonso; SANTOS, Sônia Maria dos. **A Alfabetização de Jovens e Adultos no município de Uberlândia (1990 a 2005)**. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 11, 2019.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAGA, Alvaro Jose Pereira. **Do Mobral ao computador: a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos**. Dissertação (mestrado) – Unicamp, Campinas, 1996. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000109587>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de; ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sônia Maria dos. **Cartilha Caminho Suave: um estudo sobre as orientações para aplicação do método de alfabetização pela imagem**. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 7, 2018.

CASTRO, Márcia Prado. **O Projeto Minerva e o desafio de ensinar matemática via rádio**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história cultural - Entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, v. 1, 1990.

CHIARELLI, Carlos Alberto Gomes. **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - Marcos de referência**. Brasília, MEC, 1990.

COELHO, Leni Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBREAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

COLETI, Laura Maria Baron. **Do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) aos Programas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) atuais: evolução ou manutenção das práticas pedagógicas**. Marília: UNESP, 2012.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 6. ed. São Paulo: UNESP, 1999.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. **A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

COSTA, Maria Gorete Xavier da. Entrevista sobre a metodologia do Mobral. In: CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral: Quando o testemunho refaz a história (1967-1985)/Reconstruindo as memórias educacionais do Mobral: 1967-1985**. João Pessoa/PB. Pesquisa de iniciação científica/PIBIC. Relatório final. João Pessoa: UFPB, 2013.

COUTO, Sônia. **O método Paulo Freire**. Acervo Paulo Freire: Recife, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformada - O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República**. Rio de Janeiro: do Autor, 2017.

DÂNGELO, Newton. **Aquele povo feliz, que ainda não sonhava com a invenção do rádio: cultura popular, lazeres e sociabilidade urbana, Uberlândia, 1900-1940**. Uberlândia: Edufu, 2005. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-083-4>.

DA SILVA BANDEIRA, Glaucio Martins; FERNANDES, Marcos Vinicius Reis. **Jovens, Adultos e Idosos na EJA: um mapeamento intergeracional**. Políticas Educacionais e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: Escritas Compartilhadas, 2022.

- D'ARAUJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon; CASTRO, Celso. **Visões do golpe**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, 2000.
- DINIZ, E. **A transição política no Brasil: perspectivas para a democracia**. Sociedade e Estado, Brasília, n. 1, v. 2, p. 65-88, 2022.
- DORNELES, Malvina do Amaral. **O Mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo**. 1990. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.
- DREIFUSS, René A. **1964: A conquista do Estado**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- ESCOBAR, Floriano José Prado. **A Fundação Mobral e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba-SP**, 2007.
- ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1991. p. 93-125.
- FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- FERNANDES, Sheila Maria Pereira. **Política para Educação de Jovens e Adultos – Os desafios para implementação e a manutenção da PMEa no município de Uberlândia-MG (Anos 1980 - 2000)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2002.
- FERREIRA, Éder Alves. **EJA e educação popular: uma experiência a partir do PMEa - Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura de Uberlândia-MG (1990-2016)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- FERREIRA, Marieta de Moraes (Ed.). **João Goulart: entre a memória e a história**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Pesquisas intituladas estado da arte: em foco**. Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática, p. e 021014-e 021014, 2021a.
- FLORÈS, C. **La mémoire**. Paris: Universitaires de France, 1972.
- FORRESTER, Viviane. **O Horror Econômico**. São Paulo: UNESP, 1997.
- 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.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Ática, 2011.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GARCIA, Regina Leite (org.). **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985 - Um estudo sobre a política educacional**. São Paulo: Cortez, 1990.
- GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortes, 2000.
- GUARATO, Mônica; ARAÚJO, José Carlos Souza. **Alfabetização de jovens e adultos: a experiência do MOBRAL em Uberlândia, MG**. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 1, 2002.
- HADDAD, Sérgio. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2. ed. São Paulo: Cortes, 1998.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994**. São Paulo, 1994.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100005>.
- HADDAD, Sérgio; LUCE, Maria Beatriz Moreira; FÁVERO, Osmar. **A contribuição das comissões estaduais do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania: subsídios para uma avaliação**. [S.l.], 1992.
- HOUT, M. **Social and economic returns to college education in the United States**. Annual Review of Sociology, [s.l.], v. 38, p. 379-400, 2012. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102503>.
- JACOMELI, Mara Regina Martins. **As políticas educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula**. Revista Exitus, Santarém, v. 1, n. 1, p. 119-128, 2011.
- JENSEN, Janice Machado dos Santos. **Educação de jovens e adultos: fragmentos de práticas ou práticas em fragmentos?**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. **As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB**. Revista Poiésis, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40-57, 2017. <https://doi.org/10.19177/prppge.v11e19201740-57>.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

LEPICK, Vanessa. **Formação inicial de alfabetizadoras para a educação de jovens e adultos em Minas Gerais (1996-2006)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

LIMA, Lucimeire Pessoa de. **Clima e forma urbana: métodos de avaliação do efeito das condições climáticas locais nos graus de conforto térmico e no consumo de energia elétrica em edificações**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

LIMA, Nilzete Souza Silva de. **Campanhas de alfabetização de adultos e de Jovens e Adultos em Maceió: Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967-1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010) 2010**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

LOBATO, Monteiro. **Problema Vital, Jeca Tatu e outros textos**. São Paulo: Globo Livros, 2010.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. Cotia: Pandorga, 2021.

MACHADO, Maria. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública**. Em aberto, Brasília, v. 22, n. 82, 2009.

MACIEL, F. I. P.; ROCHA, J. G.; SANTOS, S. M. dos. **Dossiê: alfabetização de jovens e adultos: “de dentro para fora”**. Revista Brasileira de Alfabetização, São Paulo, v. 1, n. 11, 25 mar. 2020.

MADEIRA, Rafael M.; GERARDI, Dirceu A. **Descomprimindo tendências: os embates intra partidários no interior da ARENA e MDB em eleições municipais gaúchas (1968-1976)**. In: Cuarto Congresso Uruguayo de Ciência Política. Montevideo, Uruguai. 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 6. ed. São Paulo: Global, 1987.

MOREIRA, Cássio. **O projeto de nação do governo João Goulart: o Plano Trienal e as Reformas de Base (1961-1964)**. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NEVES, Lucília de A. **Manifesto Comunista: história, utopia e inclusão social**. In: XI Encontro Regional de História. Uberlândia, ANPUH, UFU/CEHAR, 1999.

OLIVEIRA, Jose Luiz. **As origens do MOBRAL**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.

OLIVEIRA, Leticia Borges de. **Memórias e representações: a experiência de professoras na alfabetização de adultos no meio rural de Uberlândia/MG**. In: Seminário de Pesquisa do NUPEPE, v. 2, p. 226-233, 2010.

OLIVEIRA, Leticia Borges de. **Educação no campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

OLIVEIRA, Letícia Borges de; SOUZA, Sauloéber Társo de. **A alfabetização no Mobral, métodos e materiais didáticos (Uberlândia/MG, 1970-1985)**. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, [s. l.], v. 7, n. 13, p. 12-37, 2013. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v7i13p12-37>.

PAIVA, Jane. **Desafios à LDB: educação de jovens e adultos para um novo século?** In: ALVES, N.; VILLARDI, R. (org.). **Múltiplas Leituras da Nova LDB**. Rio de Janeiro: Dunya, 1998. p. 85-104.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Mobral: um desacerto autoritário**. Revista de Filosofia Síntese, Belo Horizonte, n. 23, v. 8, 1981.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003.

PAULA, Leandro Silva de; CARVALHO, Rosana Areal de. **As reformas educacionais na Escola de Farmácia de Ouro Preto (1890-1911)**. Acta Scientiarum Education, v. 42, 2020. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.45136>.

PELLANDA, Nize Campos. **Ideologia e educação & Repressão no Brasil Pós 64**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

PINHEIRO, Giovani Gonçalves. **Rádio educativo no contexto da ditadura militar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, v. 2, 2005.

PRATA, Lucimar Divina Alvarenga. **Saberes e fazeres coletivos na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RESENDE, Maria Joana Costa Muniz de. **O ensino de história e da cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais: um estudo na educação de jovens e adultos (Cesec, Uberlândia, MG, Brasil)**. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a Organização Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. Educação & Sociedade, São Paulo, v. 18, p. 144-158, 1997. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300009>.

RODRIGUES, M. **A década de 1980 - Brasil: quando a multidão voltou às ruas**. São Paulo: Ática, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação.** Revista Diálogo Educacional, Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSA, Juliano de Melo da. **As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

ROSSI, Pamela de Mattos. **Os acordos MEC-USAID no Jornal o Estado de S. Paulo (1962-1973).** 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANFELICE, José Luís. **A UNE na resistência ao golpe de 1964 e à ditadura civil-militar.** Rev. Simbio-Logias, v. 8, n. 11, dez./2015.

SANT’ANNA, Carlos. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação.** Editora MEC. 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma Pedagogia do Conflito.** In: SILVA, Luis Heron da *et al* (org.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, José Carlos. **"Eu cresço com o Minerva e o Brasil cresce também": o Projeto Minerva pela Radiobrás: a experiência em Sergipe (Brasil-1970/1985).** Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. **Mobral: a representação ideológica do Regime Militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos.** Revista Crítica Histórica, Maceió, v. 5, n. 10, 2014. <https://doi.org/10.28998/rchv15n10.2014.0016>.

SANTOS, Sônia Maria dos. **A formação do professor de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** In: **I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos.** Caderno de Textos. UFMG, 2017.

SANTOS, Sônia Maria dos; LIMA, Michelle Castro. **Fontes orais para a historiografia da alfabetização. História da alfabetização e suas fontes,** Edufu, p. 77, 2020.

SANTOS, Sônia Maria dos; MACIEL, F. I. P. **História e memória da EJA nas Universidades brasileiras e portuguesas - séculos XX e XI.** Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 3-6, 2020. <https://doi.org/10.14393/che-v19n1-2020-2.2020>. <https://doi.org/10.14393/che-v19n1-2020-2>.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios.** Educação & Sociedade, São Paulo, v. 20, p. 119-136, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400006>.

- SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação PUC, Campinas, n. 24, p. 07-16, 2008.
- SCHWARCZ, L. M; BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- SEINO, Eduardo; ALGARVE, Giovana; GOBBO, José Carlos. **Abertura Política e redemocratização brasileira: entre o moderno-conservador e uma nova sociedade civil**. São Paulo: Unesp, 2012.
- SEVCENKO, Nicolau (org.). História da vida privada no Brasil. **República: Da Belle Époque à Era do Rádio**. São Paulo: Companhia das Letras; 2002.
- SILVA, Jailson Costa da et al. **O Mobral no Sertão alagoano: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas**. 2019.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais**. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 2, jul./dez., p. 523-550, 2008. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n2p523>.
- SILVA, Oney Cardoso Badoró Alves da. **Alfabetização de pessoas jovens e adultas: um estudo do Programa TOPA no Município de Vitória da Conquista-BA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.
- SILVA, Rafael Domingues da. **Desvelando histórias de alunas (os) trabalhadoras (es) do PMEIA: indícios para construção de uma EJA democrática e dialógica**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castelo**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SOUSA, Paulino José Soares de. **Relatório apresentado pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, na 2ª Sessão da 14ª legislatura, na Assembléia Geral do Império**, 1870.
- SOUSA, Viviane Macário; SILVEIRA, Camila Nunes Duarte. **As campanhas de alfabetização para a educação de jovens e adultos no Brasil, uma revisão histórica**. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, [s.l.], v. 2, n. 10, p. 100-123, 2021.
- SOUZA JÚNIOR, Mauro Roque de *et al.* **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

- SOUZA, A. P. V de. **Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.
- SOUZA, Bianca Nogueira da Silva. **Alfabetização e legitimidade: a trajetória do MOBREAL entre os anos 1970-1980**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- SOUZA, José Edimar; FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Formação e prática no contexto do Estado Novo Brasileiro (1937-1945): memórias da professora Maria Gersy Höher Thiesen em Novo Hamburgo/RS**. Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 13, n. 20, p. 97-112, 2012. <https://doi.org/10.31514/rliberato.2012v13n20.p97>.
- STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR on-line, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689>.
- TOMAZINI, Daniela Aparecida. **O ensino religioso na educação pública e o trabalho docente: um estudo no município de Uberlândia/MG a partir da Lei de Diretrizes e Bases 1996/97**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto (org.). **Metodologia da Investigação em Ciências Sociais da Educação**. Lúmus, 2014.
- VALE, A. M. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1992.
- VALLA, Victor V.; STOTZ, Eduardo N.; ALGEBAILLE, Eveline B. **Educação popular, religião e pobreza**. Caxambu: GT Educação Popular, ANPED, 2003.
- VEIGA, Ilma Passos (coord.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1989.
- VENTURA, J. **A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores**. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro / UFF, 2011.
- VIEIRA, Maria Clarisse. **Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: Uberlândia - Mg (anos 80 e 90)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.
- VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, História e Experiência: Trajetória de Educadores de Jovens e Adultos no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano, 2007.
- XAVIER, Cristiane Fernanda. **Universidade do Povo (1946-1957) educação de adultos e democratização da sociedade no projeto político-pedagógico de Paschoal Lemme**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230057>.

Fontes documentais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 1970**: Rio de Janeiro, 1973.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 1980**: Rio de Janeiro, 1983.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 1990**: Rio de Janeiro, 1992.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2000**: Rio de Janeiro, 2001

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 1940/2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília, 2013.

UBERLÂNDIA. **Consultoria do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA)**. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Coordenação Técnica Pedagógica. Uberlândia, Prefeitura Municipal, 1993.

Fontes iconográficas

CREMEJA. **Foto de carta enviada ao programa de rádio Domingo Mobral**. Site do Cremeja. Disponível em: <http://cremeja.org/a7/acervo-digital/fundo-osmar-favaro/educacao-de-jovens-e-adultos/mobral/documentos/institucionais/cartas-ao-domingo-mobral/> Acesso em: 22 fev. 2023.

CULTURA 930. **Foto do artista Mazzaropi**. 2022. 1 fotografia. Disponível em <https://www.cultura930.com.br/amacio-mazzaropi-risos-fortuna-e-solidao/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

HERNANDEZ, Oswaldo. **Foto de um panfleto publicitário do Mobral**. 2018. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2018/06/propaganda-antiga-mobral.html>. Acesso em: 17 mar. 2023.

INSTITUTO CLARO. **Foto de um modelo de alfabetização inspirada no Método Paulo Freire**. Site Instituto Claro. 2021. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/alfabetizacao-inspirada-em-paulo-freire-como-fazer/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

UBERLÂNDIA. Arquivo Público Municipal. **Foto da Escola Júlio Bueno Brandão**. 2015. 1 fotografia. Disponível em: <http://www.museuvirtualdeuberlandia.com.br/site/predio-da-antiga-escola-julio-bueno-brandao/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

Fontes impressas

CHIARELLI vem erradicar o analfabetismo. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, ano 43, p. 6, 27 jun. 1990.

EDUCAR E SESU liberam verbas para Uberlândia. **Jornal Primeira Hora**, Uberlândia, Ano V, nº 1.319, p. 7, 14 ago. 1986.

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Documento Básico Mobral**. Editora Mobral, 1973.

PROJETO de lei incentiva professoras a lecionarem no Mobral. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, ano 25, nº 69, p. 9, 11 jan. 1972.

Fontes legislativas

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de dez, 1968c.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidente da República, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 62.455 de 22 de março de 1968**. Institui a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de mar, 1968a.

BRASIL. **Decreto nº 1.124, de 8 de setembro de 1970**. Permite deduções do imposto de renda das pessoas jurídicas para fim de alfabetização, nos exercícios de 1971 a 1973, inclusive. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 de set, 1970.

BRASIL. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985.** Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de nov, 1985.

BRASIL. **Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986.** Aprova o Estatuto de Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de fev, 1986.

BRASIL. **Decreto nº 99.240, de 7 de maio de 1990.** Dispõe sobre extinção de autarquias e fundações públicas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 de maio, 1990a.

BRASIL. **Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990.** Institui a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de set, 1990b.

BRASIL. **Emenda Constitucional** de nº 14, de 12 de setembro de 1996. Altera algumas disposições Constitucionais relativos à educação e delineia um novo status ao ensino nos estados e territórios e muda a redistribuição financeira, DF, Brasília, 13 de set, 1996.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 de dez, 1967.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de nov, 1968b.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, LDB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de ago, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez, 1996a.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez, 1996b.

MINAS GERAIS. **Resolução** nº 260 de 20 de novembro de 1979. Estrutura os acordos educacionais entre o Estado de Minas Gerais e suas respectivas prefeituras e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Minas Gerais, Belo Horizonte, 21 de nov, 1979.

Fontes midiáticas

ÁUDIO do **Programa Radiofônico Domingo Mobral**, 5'39". Enviado via e-mail, em 16.04.2022, irradiado presumidamente em 1979. Arquivo Pessoal.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e missão**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em: 11 abr. 2022.

DOMINGUES, Joelza Ester. **Último e maior comício das “Diretas Já”, em São Paulo**. Publicado em 20 de jun de 2022. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/comicio-das-diretas-ja-sao-paulo/#:~:text=Em%2016%20de%20abril%20de,que%20j%C3%A1%20durava%2020%20anos>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FERREIRA, N. S. de A. Pesquisas intitulado estado da arte: em foco. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [s. l.], v. 2, p. 021014, 2021b. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/524>. Acesso em: 18 nov. 2022.

FONSECA, M. **A formação do professor na ótica internacional**. Cd Rom, Rio de Janeiro, 2000.

HERNANDES, Osvaldo. **Propagandas Históricas**. 2017. Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2018/06/propaganda-antiga-mobral.html> Acesso em: 6 set. 2022.

MACHADO Celso. Uberlândia de Ontem e Sempre. **Escola Estadual de Uberlândia**, Youtube, 10/09/2018. Disponível em: <https://www.uberlandiadeontemesempre.com.br/tags/escola-estadual/> Acesso: 20 de setembro de 2022.

MACHADO CELSO. Uberlândia de Ontem e Sempre. **Linha do Tempo**, Youtube, 07/11/2016. Disponível em: <https://www.uberlandiadeontemesempre.com.br/linha-do-tempo-de-uberlandia-desenvolvimento-economico/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MACHADO, Celso. Uberlândia de ontem e sempre. **Professor Milton Porto**, Youtube, 07.02.2020. Disponível em: <http://www.museuvirtualdeuberlandia.com.br/site/professor-milton-porto/>. Acesso em: 4 out. 2022.

MACHADO, Celso. Uberlândia de ontem e sempre. **Vladimir Queiroz**. História do Grupo Escolar Bueno Brandão. 2017. Disponível em: <http://www.museuvirtualdeuberlandia.com.br/site/escola-estadual-bueno-brandao-parte-1/>. Acesso em: 3 nov. 2022.

MICHAELIS. Dicionário. **Terrorismo**. São Paulo: Autêntica, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/terrorismo/>. Acesso em: 12 maio 2023.

Fontes musicais

DOM E RAVEL. **Eu te amo meu Brasil**. Gravadora RCA Victor, 33 rpm, 1970.

DOM E RAVEL. **Você também é responsável.** Gravadora RCA Victor, 33 rpm, 1970.

FRANÇA, Alyrio; FRANÇA Remi; CARVALHO, Moacir Lopes de. **Hino de Uberlândia**, 1969.

TONICO E TINOCO. **Bendito seja o Mobral.** Gravadora Continental, 33 rpm, 1972.

Fontes orais

ARAÚJO, Arino Beltrão de. **Ex-Aluno do Mobral.** Entrevista concedida a Letícia Borges de Oliveira, em 18 de novembro de 2008, publicada na Dissertação - Educação no Campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985), p. 95, 2011.

FERREIRA, Eudete. **Ex-professora do Mobral.** Entrevista concedida a Letícia Borges de Oliveira, em 18 de novembro de 2008, publicada na Dissertação - Educação no Campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985), p. 69, 2011.

PMEA, **Aluna 1.** Entrevista concedida a Maria Clarisse Vieira, em 1999, publicada na dissertação - Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Experiências e Desafios no Município de Uberlândia - MG (anos 80 e 90), p. 211, 2000.

PMEA, **Aluna 2.** Entrevista concedida a Maria Clarisse Vieira, em 1999, publicada na dissertação - Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Experiências e Desafios no Município de Uberlândia - MG (anos 80 e 90), p. 211, 2000.

PMEA, **Supervisora.** Entrevista concedida a Maria Clarisse Vieira, em 1999, publicada na dissertação - Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Experiências e Desafios no Município de Uberlândia - MG (anos 80 e 90), p. 210, 2000.

SANTOS, Edna Ferreira dos. **Ex-Professora** do Mobral no Distrito de Cruzeiro dos Peixotos. Entrevista concedida a Letícia Borges de Oliveira, em 16 de novembro de 2008, publicada na Dissertação - Educação no Campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985), p. 82, 2011.

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

VITOR HUGO DE OLIVEIRA

CAMINHOS DO MOBRL À EJA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA (1970-1996)

UBERLÂNDIA

2024

VITOR HUGO DE OLIVEIRA

CAMINHOS DO MOBRAL À EJA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA (1970-1996)

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação para Defesa da Tese de Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientadora: Professora Sônia Maria dos Santos.

UBERLÂNDIA

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

O48 2024	Oliveira, Vitor Hugo de, 1964- CAMINHOS DO MOBRAL À EJA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA (1970-1996) [recurso eletrônico] / Vitor Hugo de Oliveira. - 2024. Orientadora: Sônia Maria dos Santos. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.177 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Educação. I. Santos, Sônia Maria dos, 1960-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título. CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 02/2024/390, PPGED				
Data:	Vinte e um de fevereiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	18:00	Hora de encerramento:	22:30
Matrícula do Discente:	12013EDU042				
Nome do Discente:	VITOR HUGO DE OLIVEIRA				
Título do Trabalho:	"Caminhos do MOBRL à EJA no município de Uberlândia: 1970-1996"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"História da alfabetização"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Michelle Castro Lima - UFCAT; Regina Celi Frechiani Bitte - UFES; Armino Quillici Neto - UFU; Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - UFU e Sônia Maria dos Santos - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Sônia Maria dos Santos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Maria dos Santos, Usuário Externo**, em 23/02/2024, às 14:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Michelle Castro Lima, Usuário Externo**, em 27/02/2024, às 10:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Betania de Oliveira Laterza Ribeiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2024, às 17:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Celi Frechiani Bitte, Usuário Externo**, em 28/02/2024, às 11:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Armando Quillici Neto, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2024, às 16:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5178553** e o código CRC **6AA480B3**.

Dedico este trabalho aos meus pais, Ataíde de Oliveira e Maria Aparecida Silva de Oliveira (*in memoriam*) pelo incentivo e compreensão; à minha irmã Eliane de Oliveira Resende pelo carinho e pela leveza; e à minha esposa Marianna, com as filhas Morena e Flor: todas acolhidas sob o nome de Maria, na seara de Deus Pai, me ensinando rezas diárias, estimulando minha fé, por honra e glória do amor recebido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram com a infância de pés descalços, correndo pelas ruas do centro de Uberlândia, desde meados dos anos 1960. Amigos que se aventuravam pelas manilhas e corriam comigo, na brincadeira de “pique” até o córrego São Pedro (hoje Av. Rondon Pacheco).

Obrigado minha mãe, irretocável, e meus irmãos – partícipes nas travessuras alheias aos modernismos. Obrigado, ainda, aos oposicionistas da ditadura, que me exigiram crítica, ao picharem suas frases nos muros de madrugada, enquanto eu, criança, dormia – “Eles comem o queijo, nós ficamos com os buracos”, “Por uma educação que nos ajude a pensar e não que nos ensine a obedecer”, “Abaixo a Ditadura”, “Edson Luís vive!”, “Por um ensino mais universal e inclusivo”, “Anistia ampla, geral e irrestrita”...

Eu, o menino medroso, me impressionava até com a entonação, na voz do locutor de rádio, ao pronunciar o nome do “General Castelo Branco”. Como um mero designativo personalista poderia me trazer tanta insegurança? Também o exército me apavorava! E assim, em uma ocasião, pude ver em uma revista, a imagem do estudante Edson Luís morto, sobre uma mesa (aluno secundarista assassinado pelas forças militares em um restaurante do Rio de Janeiro). Me tremia também ao ouvir falar do Bandido da Luz Vermelha, de Lúcio Flávio, o que me retinha trancado em meu quarto absorvido entre cadernos e livros.

Na adolescência, vieram os comícios das Diretas Já!!! E eu estive em um deles. Em Belo Horizonte, 300.000 pessoas na Av. Afonso Pena tentavam se aproximar da Praça da Rodoviária. Em vão – artistas e autoridades eram pequenos pontos a saltitar em um longínquo palco: Milton Nascimento, Fafá de Belém, Ulisses Guimarães, Fernando Henrique Cardoso, Lula, Leonel Brizola, Tancredo Neves, Teotônio Vilela, Miguel Arraes, a atriz Bete Mendes, todos atentamente observados por um telão, no meio do empurra-empurra.

Agradeço, por fim, a todas as vivências e viventes que encurtaram meus caminhos para este estudo. Minha orientadora: quanta sabedoria e humildade! Professora Sônia Maria dos Santos, quanto orgulho em ser seu orientando e que sorte de encontrá-la.

Minha família amada: Marianna, sempre uma voz forte na tempestade; Morena – a caixinha onde deixei guardada minha responsabilidade; Flor, nosso refúgio para a alegria, a encantadora de pandemias; e Vidinha, nossa bolinha de pelos e focinho gelado.

Agradeço ainda ao amigo, Doutor Marco Antônio Santana, pelo saber e generosidade que me foram sempre colocados à disposição. Obrigado a Raquel Discini de Campos, Anna Cristina Spannenberg e Rafael Venâncio, luzes que deslindaram o caminho que agora sigo.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”
(Freire, 1996, p. 53).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o ensino de Jovens e Adultos no estado de Minas Gerais e em Uberlândia no período de 1970 a 1996. Para tanto, tivemos de nos enveredar pelas políticas implementadas, neste período, pelo governo federal, momento em que convivemos com a Ditadura, a Nova República e uma severa instabilidade econômica, ao mesmo tempo em que, na esfera da educação, experimentamos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) processos que aspiravam, em uma perspectiva diretiva, a adequação ao mundo globalizado, por meio da qualificação da mão de obra. Neste sentido, a partir de 1964, o governo militar, visando atenuar o impacto de suas ações violentas junto à população, decidiu apostar em projetos de grande alcance. Após a extinção destas iniciativas, os estados e os municípios herdaram as políticas de alfabetização de jovens e adultos, obedecendo a questões específicas de cada região e de suas respectivas administrações. Assim, mostramos nesta pesquisa nossa visão sobre os caminhos trilhados pela EJA até a sua municipalização, iniciando pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral, de 1970), e finalizando com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que reconheceu a EJA como modalidade de ensino. Desta forma, empreendemos uma análise bibliográfica e documental de teses e dissertações produzidas sobre nosso objeto de pesquisa, tendo como estrutura a História da Educação e como base metodológica a História Cultural, beneficiando-nos também da História Oral, agregando vozes que compilamos de diferentes trabalhos de pesquisa. Este trabalho pertence à linha de História e Historiografia da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia.

Palavras-chave: MOBRAL. EJA. LDBEN. Uberlândia.

ABSTRACT

This research aimed to understand the teaching of young people and adults in the state of Minas Gerais and Uberlândia, in the period from 1970 to 1996. To do so, we had to take into account the policies implemented, in this period, by the federal government, a moment in which we live with the Dictatorship, the New Republic and severe economic instability, at the same time that in the sphere of education, we experienced at Educação de Jovens e Adultos (EJA) processes that aspired, from a directive perspective, to adapt to the globalized world, through the qualification of the workforce. In this sense, from 1964 onwards, the military government, aiming to mitigate the impact of its violent actions on the population, decided to invest in far-reaching projects. After the extinction of these initiatives, states and municipalities inherited youth and adult literacy policies, following specific issues of each region and their respective administrations. Thus, in this research, we show our vision of the paths taken by EJA until its municipalization, starting with Mobral (1970), and ending with the edition of LDBEN nº 9.394/1996, which recognized EJA as a teaching modality. In this way, we undertook a bibliographic and documentary analysis of theses and dissertations produced on our research object, having the History of Education as its structure and Cultural History as its methodological basis, also benefiting from Oral History, adding voices, which we compiled from different works of research. This work belongs to the History and Historiography line of the Faculty Education – Universidade Federal de Uberlândia.

Keywords: MOBREAL. EJA. LDBEN. Uberlândia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Panfleto do projeto Mobral largamente distribuído nos anos 1970.....	74
Figura 2 - Foto do artista Mazzaropi	82
Figura 3 - Carta ao programa Domingo Mobral.....	113
Figura 4 - Modelo de alfabetização inspirada no Método Paulo Freire	126
Figura 5 - Colégio Lyceu de Uberlândia - Praça Osvaldo Cruz - Atual Caixa Econômica Federal	136
Figura 6 - Colégio Júlio Bueno Brandão - Demolido em 1963.....	137
Figura 7 - Panfleto publicitário do Mobral	146
Figura 8 - E-mail resposta da EBC sobre o Mobral contar com aulas radiofônicas a exemplo do que ocorria com o Projeto Minerva	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de Teses e dissertações sobre Mobral	46
Gráfico 2 - Percentual de estudos sobre Mobral por área de Pós-graduação stricto sensu	47
Gráfico 3 - Distribuição por região das pesquisas sobre Mobral no país	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre o Mobral localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	37
Quadro 2 - Teses e Dissertações sobre o Mobral localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	39
Quadro 3 - Panorama das Teses e Dissertações sobre o Mobral	40
Quadro 4 - Relação das palavras-chave das teses e dissertações sobre o Mobral	49
Quadro 5 - Teses e dissertações sobre a Fundação Educar	55
Quadro 6 - Relação das palavras-chave das teses e dissertações sobre a Fundação Educar	56
Quadro 7 - Teses e dissertações sobre o Programa de Erradicação do Analfabetismo (PMEA) – Uberlândia	58
Quadro 8 - Relação das palavras-chave das teses e dissertações sobre a Fundação Educar	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Palavras-chave mais citadas nas teses e dissertações sobre o Mobral	53
Tabela 2 - Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Brasil 1900-2010	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Ação Básica Cristã

ACIUB - Associação Comercial e Industrial de Uberlândia

AI-5 - Ato Institucional nº 5

AM - Modulação de Amplitude

ANL - Aliança Nacional Libertadora

ARENA - Aliança Renovadora Nacional

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDHIS - Centro de Documentação e Pesquisa em História

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEJA - Coordenação de Educação de Jovens e Adultos

CEP/UFU - Comitê de Ética Profissional da Universidade Federal de Uberlândia

CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

CESU - Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia

CNAEJA - Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos

CNAIA - Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COEST - Conselho Estadual

COMUN - Conselho Municipal

COVID - Corona Virus Disease - Doença do Coronavírus

CPC - Centro Popular de Cultura

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DESU - Departamento de Ensino Supletivo

DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda

DIRCO - Diretoria de Comunicação da Universidade Federal de Uberlândia

DOP - Departamento Oficial de Propaganda

DOPS - Departamento de Ordem Política e Social

DPDC - Departamento de Propaganda e Difusão Cultural

EA - Estado da Arte

EAD - Educação à Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ESEBA - Escola Superior de Educação Básica da UFU

EUA - Estados Unidos da América

FACED - Faculdade de educação da Universidade Federal de Uberlândia

FAO - Organização para a Alimentação e Agricultura

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FM - Frequência Modulada

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IUB - Instituto Universal Brasileiro

JUC - Juventude Universitária Católica

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP - Movimento de Cultura Popular

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MNR - Movimento Nacionalista Revolucionário

MPB - Música Popular Brasileira

NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

NHC - Nova História Cultural

OIT - Organização Internacional do trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEG - Programa de Ação Econômica do Governo

PAF - Programa de Alfabetização Funcional

PAS - Programa de Alfabetização Solidária

PCB - Partido Comunista do Brasil

PES - Posto de Ensino Supletivo

PIB - Produto Interno Bruto

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME - Plano Mineiro de Educação

PMEA - Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo

PMU - Prefeitura Municipal de Uberlândia

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POLOP - Política Operária

PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação da UFU

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SME - Secretaria Municipal de Educação

SRE - Superintendência Regional de Ensino

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UES - Unidade de Ensino Supletivo

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

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

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - United States Agency for International Development

VPR - Vanguarda Popular Revolucionária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – ESTADO DO CONHECIMENTO – INICIATIVAS NO PAÍS PARA O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS DE 1970 A 1996	34
1.1 Mobral	36
1.2 Fundação Educar	56
1.3 Programa de Erradicação do Analfabetismo (PMEA) – Uberlândia	59
CAPÍTULO 2 – O MOBRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO BRASIL	64
2.1 Escolaridade e ampliação das oportunidades de trabalho	66
2.2 Educação no Brasil, Jeca Tatu e democracia	79
2.3 Políticas públicas para a educação, globalização e preocupação com o ensino de jovens e adultos	89
2.4 O governo militar e seus acordos internacionais com ênfase na mão de obra – em busca de desenvolvimento	102
2.5 O Mobral – Movimento Brasileiro De Alfabetização: solução caseira para os Jovens e Adultos	113
2.6 Organização do Mobral: recursos e mobilização do povo através da arte	120
2.7 O método Paulo Freire e o Mobral	128
2.8 Uberlândia em busca de progresso: estudo e comunicação	134
2.9 O Mobral em Uberlândia	146
CAPÍTULO 3 – DA FUNDAÇÃO EDUCAR À EJA COMO UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ENSINO NO PAÍS	159
3.1 A fadiga do Regime, liberdade e projetos de alfabetização de adultos no Brasil e em Uberlândia	159
3.2 Abertura Política e Educação de Jovens e Adultos no Brasil	161
3.3 A redemocratização e a educação no Brasil	172
3.4 A Nova República e as políticas de Educação para Jovens e Adultos - Fundação Educar e PNAC	
CAPÍTULO 4 - UBERLÂNDIA E OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS - A EDIÇÃO DA LDBEN IEI Nº 9.394/1996	1757
4.1 O CESU - Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia	187
4.2 Em 1990, Uberlândia cria o Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA)	191
4.3 A Lei Nº 9.394/1996 e suas determinações sobre a Educação de Adultos	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
REFERÊNCIAS	234
Fontes bibliográficas	234
Fontes documentais	243
Fontes iconográficas	243
Fontes impressas	244
Fontes legislativas	244

Fontes midiáticas	245
Fontes musicais	247
Fontes orais	247

INTRODUÇÃO

A COVID-19¹ cobriu o planeta em uma onda que, inicialmente, acreditávamos que seria restrita à China, mas rapidamente foi se espalhando por outros continentes, países e cidades, enlutando famílias e deixando sequelas em pessoas de nosso convívio. De repente todo o mundo foi envolvido pela doença e ficamos isolados de nossa vida social, situação antes inimaginada por todos nós. Aos poucos tivemos de nos adaptar a um novo modelo de vida, com desgaste físico contingente e as hodiernas expressões linguísticas que traziam não só um estrangeirismo com sotaque carregado – “home office”, “meeting”, “conference call”, “remote course” etc. –, mas também adicionavam dificuldades para a simples tarefa de seguirmos com a vida e nos dedicarmos minimamente às atividades cotidianas. O Coronavírus chegou ao Brasil em março de 2020, no exato momento em que se realizaria nossa primeira matrícula como recém-aprovado no Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A pandemia, que ao longo do tempo ganhou vários adjetivos, ainda não foi extinta, e esta introdução foi elaborada em outubro de 2022. Assim, ainda resiste, no momento de nossa qualificação para a defesa da tese de doutorado, a peste, o flagelo, o surto ou o andaço, como diziam meus avós. A doença ostenta tristes números em todo o mundo: mortes, sequelas, fadiga física e mental, estresse social, econômico, familiar e individual.

Entre tantas transformações e adaptações, da minha *nova janela digital*, após a matrícula acadêmica, pude realizar as primeiras aulas que a linha de História e Historiografia da Educação propunha, a partir de setembro de 2020, não passando despercebidos os esforços de professores e orientadores em se ajustar a uma nova maneira de fazer, conviver e ensinar. Nascido em 1964, embora incentivador e amante das modernidades, trago entranhados os hábitos analógicos, que em muitas oportunidades, inadvertidamente, me acostumaram à aspereza dos caminhos ao invés de utilizar a dialética digital. O espaço no mundo conectado, interligado por redes invisíveis, portas, janelas e pessoas (reais e fictícias) é infinito, e seu alcance, por vários motivos, a nós, em alguns momentos, parece ser inatingível. Em meio a tantas tentativas de adaptação aos formatos revolucionários, observo agora, da janela (física) de minha casa, durante uma pausa entre as atividades acadêmicas, todo o país, antes colorido e sonoro, enlutado e silencioso.

Ao ser aprovado no doutorado do PPGED em 2019, tinha como projeto um reexame nas páginas da revista *o Pasquim* (1969-1991) e, à luz da História Cultural, pretendia realizar uma

¹ Corona Virus Disease – a doença do Coronavírus. O “19” é uma referência ao ano de descoberta do vírus.

análise de gênero, especialmente sobre qualidade e quantidade da participação feminina na referida revista, tendo em conta que o semanário teve como idealizadores apenas homens, representados por alguns intelectuais da época, como era o caso do cartunista Jaguar e dos jornalistas Sérgio Cabral e Tarso de Castro. Em 1970, o Pasquim atingiu a expressiva marca de 200.000 mil exemplares vendidos, o que tornava a publicação um sucesso editorial, ainda mais em um país com um índice tão significativo² de jovens e adultos analfabetos. Nossa pesquisa se mostrava ainda mais interessante quando levávamos em consideração a proposta de confronto ideológico estampada em artigos e publicidades protagonizados pelo gênero feminino nas páginas da revista, sugerindo oposição ao governo militar do Brasil, em pleno Ato Institucional (AI-5)³. Além do mais, em nosso país, nos anos 1970 as manifestações de masculinidade e subjugação da mulher eram naturalizadas, chegando às políticas públicas que, costumeiramente, legislavam em favor da afirmação do homem. Sob este aspecto citamos, exemplificativamente, o então vigente Código Civil Brasileiro de 1916, que mantinha princípios conservadores, suavizando, com sua entrada em vigor, em alguns pontos, o antecessor, Decreto de 1890, quando abolia o direito masculino em impor penas de castigos físicos à esposa e aos filhos. Ainda no capítulo do *Casamento*, a compilação civil trazia o homem como “*cabeça do casal*” e “*chefe*” da sociedade conjugal. Enfim, o estudo sobre as manifestações do gênero feminino na revista “O Pasquim” estava alinhado com nossa orientadora inicial, entretanto a observação mais sistemática das páginas da revista exigia nosso deslocamento até os arquivos públicos, Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS) UFU, Biblioteca Nacional etc., o que colidia com as normas de isolamento impostas pela pandemia e nos impedia de recorrer à necessária dialética na crítica das respectivas fontes. A propósito da análise destas marcas de convicção, que contribuem tão grandemente para a formação da opinião do historiador, vejamos o que diz Antoine Prost em uma das obras referenciais sobre o tema:

Eis o que é perfeitamente visível em cada etapa analisada pelos mestres do método crítico, Langlois e Seignobos, que estabelecem a distinção entre crítica externa e

² Segundo o IBGE, em 1970, no Brasil, 33,6% de seus jovens e adultos eram analfabetos. Ou seja, de um total de 53.633.000 brasileiros, 18.100.000 habitantes eram iletrados.

³ O AI-5, ou Ato Institucional nº 5, foi a quinta das 17 medidas tomadas pelo governo militar, substituindo a Constituição Federal que vigorava no Brasil desde 1967. Os atos não compreendiam a possibilidade de revisão judicial para as ações sobre as quais legislavam. O AI-5 foi editado no dia 13 de dezembro de 1968, no governo do presidente Artur da Costa e Silva (1967-1969), como resposta a uma passeata ocorrida, dias antes, no Rio de Janeiro, em decorrência do assassinato do estudante Edson Luiz de Lima Souto por um policial militar e, também, em desagravo à decisão tomada pela Câmara em não processar, na esfera do crime, o deputado federal Márcio Moreira Alves, que havia desacatado o exército, em fala recente, chamando-o de “*valhacouto de torturadores*”, conclamando a população a boicotar os desfiles de 7 de setembro e as mulheres do país que se recusassem a se relacionar com militares.

crítica interna. A primeira incide sobre os caracteres materiais do documento: seu papel, tinta, escrita e marcas particulares que o acompanham. Por sua vez, a crítica externa refere-se à coerência do texto, por exemplo, a compatibilidade entre sua data e os fatos mencionados (Prost, 2019, p. 57).

Demovidos deste objeto, chegamos a um outro, de grande ligação com nossa atuação profissional e que nos trazia boas lembranças dos tempos de infância: um programa de rádio chamado *Projeto Minerva*, com transmissão obrigatória, iniciativa do governo federal através do Serviço de Radiodifusão do Ministério da Educação e Cultura (MEC), na gestão do General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Esta atração radiofônica objetivava a educação de jovens e adultos em todo o território nacional através dos cursos supletivos de primeiro e segundo graus. Suas primeiras transmissões foram realizadas entre os meses de setembro e outubro⁴ do ano de 1970. O governo federal almejava o alcance do maior número de pessoas possível através do rádio, que era até então o meio de comunicação mais acessível à população do país. O programa tinha 30 minutos de duração, entrando no ar às 20 horas, de segunda a sábado, logo após a transmissão da “Hora do Brasil” [OBJ].

Algumas cidades, firmando convênios com suas prefeituras, associações de bairro ou sindicatos, disponibilizavam, mediante aluguel ou permuta, com agentes públicos ou particulares, um espaço destinado às aulas, denominados *radiopostos*⁵. Tais locações, que eram preparadas para as atividades de ensino e aprendizado, dispunham de um aparelho de rádio, através dos quais os alunos ouviam as aulas e eram acompanhados por um monitor (auxiliar na didática do aprendizado e na realização das lições) para o caso de dificuldade na assimilação das explicações irradiadas. O *Minerva* também disponibilizava cartilhas impressas para o acompanhamento das lições por parte dos estudantes. Os radiopostos contribuíram de forma muito eficaz para que o *curso* atingisse as regiões mais distantes e isoladas do país.

Os projetos *Minerva* e Mobral, programas voltados para a educação na década de 1970, representavam uma surpreendente iniciativa do governo militar em relação ao desenvolvimento de jovens e adultos, uma vez que meses antes as autoridades do governo da república haviam reprimido duramente as pessoas e entidades que lutavam contra o analfabetismo no Brasil. A violência exercida pelas forças públicas alcançou, além de lideranças populares, associações de bairro, agremiações sindicais, igrejas, grupos de cultura e estudantes, com o emprego das mais variadas formas de coação física e moral. Os atos de agressão contra a resistência popular se

⁴ As pesquisas divergem quanto à data da primeira transmissão do Projeto *Minerva*: algumas apontam para o dia 1º de setembro de 1970 e outras apontam para o dia 4 de outubro do mesmo ano.

⁵ A insistência do corretor ortográfico e a fadiga na leitura me obrigam a justificar a junção proposital da palavra (rádio + postos), pelo fato de tê-la encontrado, em todos os trabalhos do gênero, com a seguinte grafia – “radiopostos” e não “rádio postos”.

desencadearam a partir da publicação da denominada Lei Suplicy de Lacerda, de nº 4.464/64, que, em linhas gerais, propunha um amplo controle político sobre a educação, com realização dos interesses governistas através da priorização de uma instrução conservadora. Por outro lado, os que se dedicavam à educação de adultos buscavam despertar no analfabeto, do campo e da cidade, as noções de leitura, escrita e interpretação, com estímulo do espírito crítico, e isso incomodava as autoridades do governo, colocando os apoiadores da causa popular sob suspeita de subversão:

O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhos da Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas. A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular. As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113).

A preocupação do governo, sob este aspecto e levando em consideração os benefícios que teria, mediante os acordos internacionais firmados (MEC/USAID)⁶, no sentido de extinguir o analfabetismo, era com os números que apresentaria e não com a qualidade do ensino a ser ministrado (Rosa, 2006).

Eu criança amante do rádio, me sentia atraído pela qualidade das produções radiofônicas do *Projeto Minerva* e somente mais tarde, compreendendo a atmosfera política que envolvia a iniciativa governamental, pude observar com mais clareza os objetivos a que se propunha o “*Minerva*” e os interesses que ocultava. Alguns organismos internacionais certamente buscavam interferir nos processos educativos, especialmente em países onde reinava o desequilíbrio econômico, dando como contrapartida auxílio financeiro e técnicas administrativas, sendo que os propósitos a serem atingidos variavam conforme suas ideologias ou identificações políticas. Assim, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Alimentação e Agricultura (FAO)) United States Agency for International Development (USAID), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outros, desenvolviam, em

⁶ Entre 1964 e 1968, doze acordos estabelecendo amplas reformas educacionais foram firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) objetivando o fortalecimento do ensino primário, a assessoria técnica americana na estrutura do ensino médio e a modernização universitária, entre outras cláusulas que satisfaziam as ideologias dos acordantes. Em contrapartida, o Brasil receberia, do órgão norte-americano, auxílio financeiro e técnico.

várias partes do mundo, programas com vistas à redução do analfabetismo de jovens e adultos; aqui no Brasil não foi diferente.

Assim, radialista que sou, entendo que, para o desenvolvimento deste estudo, meu impulso profissional⁷ falou forte e com a possibilidade de me dedicar academicamente à pesquisa do *Projeto Minerva*, resolvi aceitar o desafio e, por meio dele, compreender quem foram os artífices deste curso em nossa cidade (alunos, professores, coordenadores etc.), assim como quais adversidades o *Projeto Minerva* e Este trabalho estava encaminhado, com a perspectiva de seguir os aportes teórico-metodológicos da história oral, se estruturando em entrevistas com radialistas da época e participantes do *curso*. Entretanto, todos os esforços empenhados e os meses de busca no Arquivo Público Municipal, Arquivo Morto da UFU, Secretaria Regional de Educação, Secretaria Municipal de Educação (SME), Arquivos da Biblioteca Nacional, Empresa Brasil de Comunicação (EBC – antiga Rádio MEC), emissoras de rádio da cidade, CDHIS, arquivos sonoros e tantos outros, não trouxeram resultados significativos. Não consegui encontrar sequer uma pessoa que tivesse feito parte, de qualquer forma, das aulas irradiadas do *Projeto Minerva* em Uberlândia.

Mais uma vez, decidi alterar a rota de pesquisa e, intuindo de que o Mobral havia tido um maior engajamento diante da população em relação ao *Minerva*, me debrucei sobre este novo objeto, com o propósito de compreender até que ponto a radiodifusão havia influenciado seus adeptos na cidade de Uberlândia. Apesar do referido modelo educativo contar apenas com aulas presenciais, para mim, o rádio, também neste estudo, exercia um certo protagonismo, uma vez que estava entre os veículos de comunicação mais populares do país quando iniciadas as atividades do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1970.

Para reforçar minha decisão por este novo objeto, me inquietava o recorrente questionamento sobre as maiores facilidades em ouvir e compreender a mensagem radiofônica para quem não sabe ler. Assim, se não fosse pelo rádio, por meio dos *reclames publicitários*, como um analfabeto se informaria da iniciativa governamental de alfabetização? O que o estimularia? Ora, se o apelo publicitário do *Mobral* havia sido tão grande, era possível que a radiodifusão uberlandense tivesse tido um certo peso no desenvolvimento do projeto por aqui, levando em consideração o aluno, pelo menos na sua decisão em se matricular, ou mesmo os professores ao serem recrutados. Pensei em trazer uma narrativa sobre esta possível conexão entre radiofonia e ouvinte (potencial aluno, professor ou gestor).

⁷ Vitor Hugo de Oliveira é bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia desde 1990. Jornalista Profissional (JP Nº 08408), exerce a profissão de radialista desde fevereiro de 1987, até os dias atuais, pela Rádio Universitária FM, emissora da Fundação Rádio e TV Educativa de Uberlândia-MG.

O *Mobral* era um curso presencial que pretendia ocupar todo o território nacional, com 2 horas diárias de aula, de segunda a sexta-feira, durante 5 meses, propondo a escolarização da população adulta. A extinção da campanha educativa para alfabetização de jovens e adultos iniciada pela Ação Básica Cristã, a *Cruzada ABC* (1966-1970), trouxe à tona a necessidade de movimentação das forças públicas, no sentido de acelerar este modelo educacional e combater uma mazela social que expunha o país internacionalmente. As próprias iniciativas governamentais contribuíram para que a *Ação Básica Cristã* perdesse forças, com fatores como: a pequena destinação de recursos orçamentários; a improbidade de sua utilização segundo os princípios regentes da ordem pública; a origem estrangeira dos investimentos e a concepção do analfabeto como incapaz. Sob o ponto de vista social, o Brasil apresentava uma dura realidade nos campos e cidades, com um considerável contingente de adultos pobres e analfabetos. Segundo Fernandes (2002), neste período foi lançada a ideia do analfabeto como “mancha negra” na sociedade. Esta pesquisa mais uma vez me colocou às voltas com a metodologia da História Oral, uma vez que pretendia também estruturar meu estudo em entrevistas com alunos, professores e dirigentes do Mobral em Uberlândia, com objetivo de compreender os caminhos adotados pelo referido curso em nossa cidade.

Ao longo de meses, durante o ano de 2022, empreendi minha busca pelos respectivos artífices e consegui dois alunos e duas professoras que se propuseram a me conceder entrevistas para a concretização de meu trabalho. Entretanto, em setembro de 2022, após reunião com a orientadora que até então, havia me acompanhado em minha trajetória de estudos e pesquisas, achei por bem, pelo êxito deste trabalho e excelência nos resultados, alterar a orientação optando pela professora titular aposentada da Faculdade de Educação (FACED) da UFU, especialista em políticas públicas de alfabetização, formação de professores e EJA, Sônia Maria dos Santos, uma estudiosa dessa área.

Nesta fase de pesquisa, em busca de novos caminhos, fui alertado sobre a importância de todos os textos que produzi na Pós-Graduação da UFU, os autores consultados e os estudos apontados sistematicamente. Assim, fui encaixando, uma a uma, minhas concepções, me envolvendo em um processo automático de crescimento e maturação, como aluno e pesquisador. Fui também lembrado de forma incisiva por minha orientadora que as entrevistas que havia realizado não se tratava de meras pautas jornalísticas, mas de uma pesquisa científica no campo da História e Historiografia da Educação e deveriam ser levadas à análise e aprovação do Comitê de Ética Profissional (CEP/UFU), o que nos tomaria um precioso tempo dentro do limite estipulado para a qualificação e defesa da tese de doutorado pelo PPGED. Sob este

aspecto, o período de pandemia já havia nos trazido a sua quota de prejuízos e não haveria tempo hábil para a submissão ao referido processo.

Por outro lado, descobrimos, eu e minha orientadora, nesta fase de transição e reposicionamento da pesquisa, que a narrativa que produzi anteriormente se aproximava de outro tema que, igualmente inquietante, surgia a partir de um encontro de ideias, o que também nos envolveria sob o ponto de vista científico. “Caminhos do Mobral à EJA no município de Uberlândia (1970-1996)”, surgiu como um objeto que já estava em construção em nossos estudos, a partir da descrição dos caminhos trilhados pelos vários processos de alfabetização de jovens adultos, adotados por todas as esferas administrativas na história política e social do Brasil. Com esta temática foi possível tratar mais profundamente sobre a alfabetização presencial de adultos no Brasil, prioritariamente em Minas Gerais e Uberlândia, e também de alguns projetos à distância, que em certos casos destacam o protagonismo do rádio, da televisão ou da imprensa escrita.

Nossa pesquisa está estruturada na análise bibliográfica e documental de teses e dissertações produzidas sobre a alfabetização de jovens e adultos em nosso país, e tem o cunho exploratório, qualitativo e descritivo. Também serão consideradas as políticas públicas de educação e os mandatários responsáveis pela sua implementação no período que aborda este estudo, como também as formas de pensar a EJA, tendo o olhar voltado para a Nova História Cultural, que pretendemos utilizar como oportuna e esclarecedora metodologia neste estudo que tem um recorte cronológico de 1970, que é quando teve início o Mobral até 1996, com a publicação da Lei Nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), que instituiu oficialmente a EJA. Não pretendemos nos utilizar de entrevistas diretas, ou seja, realizadas por nós mesmos, mas de oralidades presentes em outros trabalhos que também constituem importantes fontes de pesquisa, desde que devidamente contextualizadas e afinadas com os objetivos da pesquisa citante.

Assim, nos interessava saber: quais instrumentos e políticas utilizavam as autoridades, organizações e pessoas para combater o alto índice de analfabetismo, no campo e nas cidades, nos anos 1970? O que os motivava? Os acontecimentos nacionais influenciaram em Uberlândia, no interior do Triângulo Mineiro? Uberlândia, apesar da trajetória política, historicamente casada com os poderes federais, se arriscava em projetos de educação locais? Para responder a estas e outras perguntas, optamos pela História Cultural, pois ela nos permitiu conhecer de forma mais emblemática nosso objeto e nos auxiliou em uma melhor apropriação do tema, contribuindo grandemente para a construção de nossa narrativa. Pretendemos, assim, trazer um

estudo consistente, sob os pontos de vista político, social e econômico, com ênfase nos processos desenvolvidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de nosso país e seus respectivos desdobramentos.

Notadamente, a partir da década de 1970, a Nova História Cultural, ganhando inéditas abordagens com ênfase no conhecimento da história e da antropologia, alterou seu foco de estudos, ocupando-se da cultura popular e buscando renovadas interpretações para a experiência vivida pelos povos no decorrer de sua existência. Assim, pretendemos, no decorrer desta pesquisa, compreender as representações de autoridade e povo (população), em nosso país e em Uberlândia, nos *anos de chumbo*, sendo a primeira, detentora dos meios políticos de transformação e o outro, conjunto de agentes da mobilização social pelas práticas educacionais e carga crítica recebidas.

Fato é que, diante do contexto em que se desenvolveram grande parte das iniciativas educacionais incluindo a EJA, que constitui nosso objeto de estudo, e da necessidade de uma narrativa fiel aos acontecimentos ocorridos no período entre, 1970 a 1996, no Brasil, torna-se importante lembrar que a maioria desfavorecida de nossa população, ao longo da história, foi preterida do ensino institucionalizado e de suas garantias constitucionais. Essa situação gerou uma dívida social da nação para com os jovens e adultos, e o Estado, que deveria atuar, mostrou-se inadequado para lidar com tamanha questão social, alheando-se das consequências da falta de instrução educacional para uma parcela considerável do povo, enquanto a dinâmica globalizante, fortalecendo-se, exigia uma melhor formação para a contraprestação qualitativa no trabalho e consequente incremento nos meios de produção. Ainda nos dias de hoje, nosso país ostenta um alto índice de analfabetismo⁸ de jovens e adultos, com políticas públicas frágeis que não abalam as estatísticas, sendo somente reforçadas nos períodos eleitorais. Esta é uma problemática sentida na história da educação do Brasil.

Nosso trabalho foi realizado sob a perspectiva teórico metodológica da História da Cultural, sendo que também nos utilizamos da *História Oral*, que nos instrumenta com as narrativas sobre a compreensão dos inúmeros processos de alfabetização desenvolvidos por vários agentes no decorrer dos tempos. A propósito desta metodologia, cumpre-nos dizer que, durante nossos estudos pelo Estado do Conhecimento, encontramos interessantes histórias, o que enriqueceu sobremaneira a análise crítica, essencialmente pelo poder que têm certas oralidades em nos inserir no contexto analisado, incitando-nos ao exercício dialético necessário

⁸ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios no Brasil (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, no Brasil, a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais era de 6,6% da população, ou 11 milhões de pessoas.

para a construção e sustentação de nossa narrativa histórica. Assim, fomos em busca de análises sobre a concepção do Mobral em Uberlândia, cidade localizada no interior de Minas Gerais; algumas perguntas que guiaram esta pesquisa foram: de que maneira este projeto foi executado? Quantos adultos analfabetos foram atendidos neste programa em nossa cidade? Como foi desenvolvido o processo de leitura e escrita no Mobral? Quais foram as políticas de educação de jovens e adultos que o sucederam? Quais foram os caminhos percorridos até que chegássemos à EJA estabelecida pela LDBEN de 1996?

É de grande importância o registro da memória dos personagens que viveram a história, que sentiram as aflições e desfrutaram as alegrias de momentos únicos, trazidos à tona por entrevistas de estudiosos, objetivando formatar sob um outro modelo a realidade, a partir de visões específicas, de opiniões diversas e linguagens dotadas de suas particularidades. Tivemos oportunidade de compreender, durante a realização deste estudo, que o tempo, com suas tecnologias e as várias possibilidades trazidas pela vanguarda (incluimos aí a própria pandemia de COVID-19), tem intimidado as pessoas, diluído suas memórias, homogeneizando seus conhecimentos e desestimulando a sistematização de suas narrativas de vida. Nossas dificuldades em obter as entrevistas almejadas, ao executar o primeiro plano de trabalho, mostrou-nos pessoas com interessantes histórias e argumentos, porém amedrontadas pela possibilidade de relativização de suas experiências e de sua particular visão sobre as situações e fatos vividos. Os atores sociais e as histórias mudam, como também as vivências, as vozes e as narrativas. A memória é a interlocução entre a experiência e as relações sociais. É a estética da subjetividade de quem conta e de quem ouve um certo e determinado fato. A experiência com a história oral pode ser realizada com diferentes ferramentas das mais variadas áreas relacionadas às ciências humanas, como história, literatura, psicologia, antropologia etc. Pode ainda ser aplicada em distintas áreas do conhecimento: economia, medicina, administração, música, teatro, engenharias etc. O objetivo é a ampliação do conhecimento sobre práticas e experiências desenvolvidas, seguidos do registro pela captação para divulgá-las entre os interessados (Pinsky, 2005, p. 156).

A força da história oral, todos sabemos, é dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos ou, retomando a bela expressão de um pioneiro da história oral, Nuno Revelli, os “derrotados”. Que ela continue a fazê-lo amplamente, mostrando que cada indivíduo é ator da história (Ferreira; Fernandes, 2000, p. 33).

Sob este aspecto, a História Oral implica em escutar pessoas, transformando-as em autores de um processo de pesquisa motivado pelo diálogo. Para a justa abordagem de nosso objeto de pesquisa, foi necessário buscar em trabalhos acadêmicos anteriores ao nosso,

narrativas que nos auxiliassem a empreender um caminho de construção. A narração das memórias e subjetividades, em forma de história, são produtoras de conhecimento, independentemente de quem os esteja colhendo. A mediação, embora de outro pesquisador, objetiva uma construção a partir da oralidade obtida, com uma singular compreensão de acontecimentos, situações, grupos sociais, pessoas, fatos cotidianos, objetos etc. O processo, longe de buscar um enfoque jornalístico, é de cunho científico e se efetiva com a construção de um saber. Quem narra sua história, o faz à sua forma, com gestos e entonações, e munido de detalhes. Quem a ouve e a apreende, tem também sua forma de assimilar, dando vazão ao entrelaçamento entre a subjetividade de quem fala e a de quem recebe. Lançaremos mão, portanto, somente de entrevistas pré-existentes em trabalhos que versem sobre nosso objeto, como fontes orais de análise, dando às mesmas uma interpretação histórica personalíssima.

A utilização de uma linguagem falada, depois escrita é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas. Isto significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória (Florès, 1972, p. 461).

Consta, sobre a *História Oral*, no Dicionário de Conceitos Históricos (2009), que o desenvolvimento tecnológico modificou até mesmo a forma de produzir história. Acrescenta que esta metodologia aumenta cada dia mais sua ligação com a História social, na tentativa de recuperar a memória de indivíduos e grupos à margem da história escrita. Relembra a experiência da Grã-Bretanha com a memória de idosos nos anos 1960 e a contribuição de tal trabalho para as novas perspectivas historiográficas e elaboração de inéditas experiências na assistência social. É importante a valorização das questões relacionadas à memória humana, tanto coletiva quanto individual, e o enaltecimento das identidades de “grupos sem escrita” por meio da narração de suas lembranças e “da análise de sua memória, da particular visão de mundo e dos acontecimentos”. O referido glossário ainda destaca as críticas que eram feitas a esta disciplina, por estar ancorada na pouca confiabilidade da memória. Entretanto, a dialética que envolve a consulta das fontes mostrou-lhes que os próprios lapsos de memória importam para a compreensão de certos signos de relevância para o indivíduo ou para seu grupo (Silva; Silva, 2009, p. 186).

A História Cultural nos possibilitou maior conexão com o tema de pesquisa proposto, viabilizando um estudo mais aprofundado e sistematizado com abordagens um tanto mais específicas. A Nova História Cultural (NHC) surgiu na França a partir dos *Annales* (1929), com Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), estabelecendo a necessidade de

interação da história com outras ciências, como geografia, psicologia, medicina, antropologia, sociologia etc. A partir desta geração de pesquisadores houve uma ampliação do documento histórico, tornando-o também monumento, causando concomitantemente uma ruptura com as fontes exclusivamente escritas. Deste momento em diante, passaram também a integrar o campo das fontes históricas: os objetos (analisados individualmente), as fontes orais, as iconográficas, os artefatos utilizados pelo homem, roupas, manias, museus etc. Com o surgimento de inéditas metodologias para a análise do objeto histórico podemos dizer que a NHC propicia uma associação com a Micro História, que podemos definir como aquela visão não tradicional dos acontecimentos vultosos e das grandes personalidades, ocupando-se de situações cotidianas e de posicionamentos periféricos dentro de um contexto mais amplo. Assim, os estudiosos passaram a analisar o indivíduo no tempo, rompendo com um conhecimento padrão de tomá-lo apenas como ser político, o que os levava a outras formas de saber.

Isto posto, nos engajamos à opinião de Peter Burke, que não vislumbra a História Cultural com um conceito definitivo. Ela encontra nos pesquisadores variadas formas de ampliação em seu significado, o que torna cada vez mais difícil a análise do sentido que verdadeiramente encerra. Uma solução plausível seria o deslocamento da atenção do objeto de pesquisa para os métodos utilizados no estudo, o que também segundo o autor, dá margens à controvérsia. Alguns historiadores se valem das práticas e representações, outros se movem pela intuição, havendo ainda aqueles que estabelecem seus objetivos através da descritividade, utilizando-se da forma narrativa. Poucos pesquisadores, entretanto, ao falar em Nova História Cultural empregam o método quantitativo (Burke, 2005, p. 09).

A História Cultural não é fruto de inovação, sendo praticada na Alemanha há mais de 200 anos sendo dividida em “História Cultural Clássica”, da “Arte”, da “Cultura Popular” e “Nova História Cultural” (Burke, 2005). O autor ainda apresenta outra subdivisão para melhor compreensão do termo – alegando que o vocábulo ostenta uma abordagem interna, segundo a qual o pesquisador faz análises relacionadas ao passado que não contemplavam os objetos ordinariamente iluminados pelo estudo. Defende ainda que a dedicação a uma cultura como todo dá espaços à fragmentação e respectivos estudos apenas de certas partes do objeto, especializando historiadores para o que agora parece ser uma fração de cultura. Como vimos, esta abordagem externa vincula o crescimento da história a uma virada cultural amplificada pela conexão com outras disciplinas científicas e estas, fazem com que certos acadêmicos experimentem uma transição na análise de objetos de pesquisa, retirando-os do que Burke chama de “racionalidade imutável”. O autor finaliza asseverando que, a história pode

despertar o interesse de “*grupos particulares em locais e períodos específicos*” (BURKE, 2005, p. 08, grifo do autor).

É verdade que a Nova História Cultural, ou “*Nouvelle Histoire*”, estuda aspectos culturais, regionais, relações de grupos sociais, familiares, linguísticas, geográficas, financeiras, de bens e consumo, ligados à tradição e costumes, arte, política, esportes, religião etc. Então, o estudioso da NHC se interessa por todo aquele material que de alguma forma contribuirá para a formação social e intelectual do indivíduo, observando as diferentes concepções das diversas classes, camadas, movimentos e correntes sociais. Sob este aspecto devemos citar o que Chartier chama de “História das Mentalidades”. Tal conceito aborda o fato de não deixar de lado nenhum detalhe que esteja na base do sucesso da disciplina, “determinado pelas renovações audaciosas do tratamento serial dessas fontes massivas, nomeadamente registros de preços, registros paroquiais, arquivos portuários (...)” etc. (Chartier, 1990, p. 17). O professor completa enfatizando que “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, p. 17).

Foram fundamentais para o desenvolvimento da NHC as contribuições prestadas pela segunda geração – Braudel (1902-1985) – e terceira geração – Le Goff (1924-2014), Delumeau (1923-2020), Furet (1927-1997), Chartier (1945), Certeau (1925-1986), Ladurie (1929), Foucault (1926-1984) e Duby (1919-1996) – da Escola dos Annales quanto ao desenvolvimento desta metodologia, que nos oferece uma forma peculiar de (re)construir os fatos históricos. Esta última geração, entretanto, tem grande responsabilidade pelo retorno à narrativa histórica e à Micro-História que, como vimos, se dedica às partes e não à totalidade do objeto de estudo. Cada um desses pesquisadores citados contribuiu de uma maneira singular para o desenvolvimento da NHC. Portanto, esta metodologia nos permite, a partir de depoimentos (entrevistas) colhidos em outras pesquisas, construir uma narrativa histórica própria sobre a alfabetização de adultos no Brasil e em Uberlândia, desde o ano de 1970 até 1996. Assim, foi interessante incluir neste plano de estudos, experiências vividas por alunos que se matricularam, concluindo ou não os referidos projetos educativos; professores que se dedicaram, gestores dos projetos de EJA etc.

Certos da importância das entrevistas a serem pesquisadas e com o pleno entendimento de que todas as fontes têm o seu grau de importância em uma tese de doutorado, pretendemos nos dedicar também aos vestígios e indícios históricos, em variados acervos, que de alguma

forma possam nos trazer alguma revelação acerca de nosso objeto de pesquisa, podendo contribuir com nossa “*construção*”. Sob este aspecto, acrescentamos o devido destaque às fontes documentais, que pretendemos utilizar juntamente com a memória dos artífices dos projetos de alfabetização a que se dedica este trabalho. Assim, cartilhas, diários, livros, planos de aula, relatórios, anotações pessoais, revistas e reportagens de jornais, tudo estará sob nossa criteriosa e atenta análise. Nosso arcabouço de fontes documentais, com suas representações escritas e iconográficas, conta também com algum mobiliário relativo à época proposta em nosso recorte cronológico, a lembrar, 1970-1996. Sabemos da importância dos documentos para a narrativa histórica, entendendo que seu mérito é inquestionável. Tais fontes dialogam perfeitamente com aquelas obtidas pela metodologia da *Oralidade* e devem ser avaliadas e interpretadas em conjunto.

Almejando êxito em nosso trabalho e eficiência em nossas buscas, empreenderemos visitas ao arquivo Público Municipal e arquivo da UFU, assim como na Superintendência Regional de Ensino (SRE/MG), Museu da Imagem e do Som (MIS), periódicos e revistas digitalizadas, site da Biblioteca do Museu Nacional, além de uma ampla pesquisa bibliográfica.

Ao compreender a importância da metodologia no sucesso da pesquisa científica, percebemos a necessidade de consulta a autores que iluminam nossas trajetórias, agregando conhecimento ao nosso trabalho a partir de suas abordagens e conceitos. Assim, a título de exemplo, para nosso maior empenho no desenvolvimento deste trabalho, consultamos Burke (2005), “O que é História Cultural”, Le Goff (2003), “História e Memória” e Chartier (1990) “História Cultural – Entre práticas e representações”, cada qual com sua obra referencial sobre a Nova História Cultural. Pretendemos ainda, como prática de sustentação metodológica, recorrer às “Doze lições sobre História”, Prost (2008) um interessante guia para a análise do verdadeiro exercício do historiador.

O Mobral (1970) é o marco inicial desta pesquisa e envolveu boa parte de nossa busca nas principais plataformas acadêmicas, como é o caso do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Google Acadêmico, Plataforma Scielo e Science Direct. Sistematizando ao máximo alguns títulos, elencamos importantes trabalhos tendo como descritor a palavra “Mobral” na plataforma Google Acadêmico: “O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas” (Beluzo; Toniosso, 2015); “As origens do MOBREAL” (Oliveira, 1989); “Mobral: um desacerto autoritário” (Paiva, 1981); “Do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) aos programas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) atuais: evolução ou manutenção das práticas

pedagógicas?” (Coleti, 2012); “Mobral: a representação ideológica do Regime Militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos” (Santos, 2014); entre outros. As pesquisas citadas nos dão uma ideia do Mobral sob a ótica nacional e nos desvendam uma série de dúvidas não inerentes à sua localização geográfica. Entretanto, encontramos também trabalhos relevantes em relação à cidade de Uberlândia que muito podem nos ajudar em nossa trajetória e merecem destaque: “Educação no Campo: Mobral no meio rural de Uberlândia (1970-1985)” (Oliveira, 2011); “Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: experiências e desafios no município de Uberlândia-MG (anos 80 e 90)” (Vieira, 2000); e “Alfabetização de jovens e adultos: a experiência do Mobral em Uberlândia-MG” (Guarato, 2002).

Cumprе ressaltar que nosso Capítulo 2, destinado ao Estado do Conhecimento, trará mais detalhadamente as obras nas quais nos baseamos neste estudo e os respectivos critérios de busca e refinamento, via internet. Por hora, cabe salientar que o apontamento de tais critérios (títulos, datas etc.) foi colocado em um conteúdo à parte, no sentido de mapear os caminhos percorridos na construção de nossa pesquisa.

Como veremos posteriormente, as iniciativas correspondentes ao ensino de adultos no Brasil que se seguiram ao Mobral (Fundação Educar, Educação de Adultos e variadas Campanhas de Alfabetização Nacionais), por questões políticas, sociais ou econômicas, se mostraram tímidas e muitas vezes ficaram submetidas ao precário investimento dedicado à educação por estados e municípios, inclusive com sensível diminuição no engajamento dos veículos de comunicação. A sazonalidade nestes empreendimentos foi quebrada somente em 1996, com a instituição da EJA através da Lei nº 9.394/96 (LDBEN).

Para o necessário estudo sobre tal período, consultamos, entre outras, as seguintes obras – sob o descritor “Fundação Educar” na plataforma Google Acadêmico: “Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil” (Souza Júnior, 2012) – na qual o autor traz um perfil do respectivo projeto educacional dentro do contexto adotado pelas políticas dos presidentes José Sarney e Fernando Collor de Mello; a consulta a alguns exemplares da Revista Brasileira de Educação nos levou ao artigo “Escolarização de Jovens e Adultos” (Haddad; Di Pierro, 2000), no qual a autora traz uma narrativa histórica sobre a educação de adultos no Brasil, com ênfase na segunda metade do século XX, propondo um maior envolvimento político e social nesta modalidade de ensino.

Voltando ao Google Acadêmico e sob o descritor “EJA”, nos deparamos com “Entre histórias e memórias de formação na EJA: reflexões acadêmicas” (Santos, 2015) – o estudo se traduz em uma interessante narrativa ancorada na História Oral com amparo na pesquisa teórica,

trazendo depoimentos inquietantes sobre o “fazer” na formação de professores EJA, especialmente na região do Triângulo Mineiro.

Na mesma plataforma, sob o descritor “educação popular”, encontramos “História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos” (Paiva, 2003) – nesta pesquisa a autora faz uma rigorosa análise histórica sobre o tema, questionando as políticas públicas, passando pela educação popular e as diversas mobilizações que ocorreram no país ao longo do séc. XX, culminando com o Mobral.

Ainda no Google Acadêmico, utilizamos o descritor “educação de jovens e adultos em Minas Gerais” e nos deparamos com “Formação inicial de alfabetizadoras para a educação de jovens e adultos em Minas Gerais (1996-2006)” (Lepick, 2018) – pesquisa documental que faz um levantamento, tomando como referência cinco universidades federais, de como a área de EJA é debatida pelos cursos de Pedagogia no estado de Minas Gerais.

Na mesma plataforma, sob o descritor “PMEA” (Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo), encontramos “Política de educação para jovens e adultos: os desafios para implementação e a manutenção do PMEa no município de Uberlândia-MG (1980-2000)” (Fernandes, 2002) – no qual a autora aborda as Políticas da EJA em Uberlândia-MG, reconstruindo uma história de desafios enfrentados no PMEa.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos após esta **Introdução**, que inaugura nossas discussões sob a epígrafe “**Capítulo 1**” – este tem por objetivo descrever as perguntas, os métodos e os caminhos que foram seguidos na descrição narrativa das questões explanadas neste estudo. Nosso **Capítulo 2** traz o *Estado do Conhecimento*, cujo propósito é refinar a busca sobre o que foi produzido academicamente, em nível de pós-graduação sobre a alfabetização de adultos, no país e em nossa cidade, de 1970 a 1996. Este capítulo mapeia nossas trilhas de busca, bem como a forma com que chegamos aos títulos pesquisados, trazendo quadros descritivos de trabalhos e suas respectivas autorias, gráficos com esclarecimentos percentuais, etc. Salientamos aqui várias linhas de abordagem da pesquisa, dando mais relevância a temas como o Mobral e a Fundação Educar que têm em comum a origem em iniciativas do governo federal e o fato de terem sido possivelmente as duas realizações educativas mais audaciosas, em termos de alfabetização de jovens e adultos de 1970 a 1996. Destacamos também o PMEa, que foi um projeto voltado para a educação de jovens e adultos desenvolvido localmente, no período de recorte cronológico de nosso estudo e, ainda, os trabalhos acadêmicos dos quais colhemos nossas oralidades, no sentido de enriquecer nossa pesquisa com esta metodologia alcançando todos os objetivos propostos.

Nosso **Capítulo 3** dedica-se a analisar o Mobral, que foi instituído por lei durante o governo militar (em 1967) e tinha alcance nacional com amplo apoio dos veículos de comunicação do país. O projeto que, de fato, iniciou suas aulas em 1970, divulgava como meta a extinção do analfabetismo no Brasil em 10 anos. Curiosamente, em setembro de 1970, outra iniciativa educacional surgia no rádio brasileiro, com suas primeiras produções e com objetivo de preparar o educando através de aulas dos supletivos de 1º e 2º graus: o Projeto *Minerva*. Segundo pesquisas, esse foi um dos programas de rádio mais onerosos para os cofres públicos, tendo, apenas a título ilustrativo, enriquecido a Victor Civita, empresário e detentor da editora Abril Cultural (1968-1982), responsável pela impressão de todo o material didático, dentro do território nacional, inerente ao *Minerva*.

No **Capítulo 4** discorremos sobre as iniciativas educacionais que se seguiram à extinção do Mobral, começando pela instituição da Fundação Educar, através da Lei nº 92.374/86, no governo de José Sarney, sob os ares da “Nova República”, exatamente com objetivo de substituí-lo. A Fundação Nacional para Ensino de Jovens e Adultos (Educar) foi extinta em 1990 pelo presidente Collor de Mello; esta modalidade de ensino, a partir daí, viveu um período de obscurantismo, com projetos de menor receita orçamentária e envolvimento popular, sendo instituídos especialmente nas esferas estadual e municipal. Somente em 1996 foi criada a EJA, como modalidade de ensino fundamental e médio, através da Lei Nº 9.394/96 (LDBEN), objetivando a inclusão daqueles adultos que não frequentaram ou abandonaram a escola na idade própria. A lei em questão possibilita a plena participação dos educandos estabelecendo diretrizes para sua formação política, social, cultural e familiar.

No **Capítulo 5** traremos uma sistematização dos argumentos apresentados e as respostas obtidas a partir de nossos questionamentos. Finalizamos com resumidas considerações e nossas descobertas.

CAPÍTULO 1 – ESTADO DO CONHECIMENTO – INICIATIVAS NO PAÍS PARA O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS DE 1970 A 1996

O intuito desse capítulo foi realizar um mapeamento e análise dos estudos acadêmicos realizados sobre o percurso histórico da EJA desde a instituição do Mobral por meio do decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, e autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, até sua definição como modalidade de ensino por meio da LDB – Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Para tanto, fizemos uma pesquisa denominada Estado da Arte sobre o que foi pesquisado na pós-graduação *Stricto Sensu* em relação às iniciativas direcionadas à EJA no período de 1970 a 1996, especialmente tendo como foco o Mobral e a Fundação Educar.

O interesse aqui é compreender o que dizem as pesquisas tanto em nível Macro, ou seja, nacional, como em nível estadual, em Minas Gerais e municipal, em Uberlândia. Dessa forma, também procuramos identificar estudos que abordaram a estruturação de uma iniciativa importante instituída no município de Uberlândia ocorrida a partir do ano de 1990, o PMEa.

O Estado da Arte (EA) consiste em um tipo de metodologia de caráter bibliográfico que tem o intuito de construir um levantamento e análise de estudos relacionados com a temática que se busca conhecer. Existem estudos que utilizam terminologias diferentes⁹ como sinônimos ou para pontuar estratégias diferentes de pesquisa; contudo, o termo Estado da Arte é o mais utilizado no meio acadêmico: “situa-se nos bancos de dados como o mais usual, levando-se em consideração o número de trabalhos produzidos com essa nomenclatura” (Santos; Maciel, 2020, p. 221). Essa predominância é perceptível em estudos como o de Ferreira (2021 a), que procurou mapear esse tipo de pesquisa utilizando como descritores “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento” considerando o fato que alguns autores utilizam esses termos como semelhantes.

Optamos pela utilização da expressão “estado do conhecimento”, por considerá-la mais abrangente. Na área da educação o interesse por esse tipo de pesquisa tem crescido na medida em que são ampliados os programas de pós-graduação nesse campo pelo país (Torres; Palhares, 2014). A pesquisas de EA pode contribuir significativamente na constituição de campo teórico dentro de uma determinada área de conhecimento, pois

⁹ Esse tipo de estudo é por vezes identificado por diferentes terminologias como: estado do conhecimento, estado da questão, pesquisa bibliográfica, investigação bibliográfica, levantamento crítico, estudo exploratório bibliométrico, estudo bibliométrico, revisão sistemática, revisão de literatura, revisão integrativa, revisão narrativa, pesquisa de pesquisas, pesquisando pesquisas, estudo focado nas pesquisas, análise estilística, análise descritivo-interpretativa, análise comparativa, metassíntese, metanálise e pesquisa metateórica (Santos *et al.*, 2020).

Procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Como explicita Ferreira (2021a, p. 16), a EA é não é somente uma “metodologia ou técnica para recuperar/descrever/interpretar um conhecimento” ou uma fase da pesquisa que permite orientar os marcos teóricos. Dessa forma, a EA consiste em:

(...) uma “investigação que tem objeto de estudo específico (a própria produção científica sobre determinada temática); referencial teórico (do campo estado da arte ou estado do conhecimento); interlocutores de campos multidisciplinares; metodologia (inventariante, descritiva e interpretativa; quantitativa e qualitativa; documental e bibliográfica; hermenêutica); procedimentos metodológicos que se diversificam conforme objetivos bem definidos e etapas da pesquisa, identificação e registro sistemático das fontes, unificação de critérios de busca, apresentação dos dados em tabelas, quadros, gráficos e construção de um corpus de trabalho); rigor analítico interpretativo que pressupõe interrogações, organizações, cruzamentos; explicitações, entrecruzamento de ideias conceituais com as informações ou observações obtidas pelo investigador; produção de resultados e conclusões (FERREIRA, 2021a, p. 16).

Nesse sentido, com a EA é possível realizar análise qualitativa, mas também quantitativa, tendo em vista que é possível quantificar vários dados dos estudos mapeados como número de trabalhos por temática, região, universidade e outros, além de produzir gráficos ilustrativos.

Dessa maneira, buscamos realizar o inventário das teses e dissertações sobre a temática aqui pesquisada. Para tanto, utilizamos para esse levantamento os seguintes bancos de dados: Catálogo de teses e dissertações da Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; e Repositório Institucional da UFU. Não restringimos a busca a um determinado período, somente às palavras-chave e a estudos que permitissem acesso ao conteúdo completo¹⁰. Para incluirmos na lista também havia a necessidade de que a palavra-chave fosse mencionada de preferência no título da obra; caso não houvesse menção no título, buscamos pelas palavras-chave (assuntos) disponibilizadas junto ao resumo do trabalho; caso não houvesse menção nessas palavras-chave, buscamos na leitura do resumo para verificar se correspondia ao tema pesquisado.

¹⁰ Ao buscarmos o trabalho completo, não nos restringimos à disponibilidade deste no registro da plataforma da Capes. Realizamos busca na internet e na página da instituição onde a pesquisa foi realizada. Assim, conseguimos acesso a mais estudos.

1.1 Mobral

Primeiramente realizamos a busca no Catálogo de teses e dissertações da Capes utilizando como palavra-chave Mobral¹¹ e tendo como retorno 52 trabalhos. Desse total, descartamos: 12¹² trabalhos por não haver disponibilidade do texto completo¹³; 9 trabalhos por não corresponderem à temática do Mobral; 1 trabalho que estava com registro repetido; e 1 trabalho por tratar do Mobral voltado para educação infantil¹⁴. Portanto, restaram 29 estudos, conforme Quadro 1.

¹¹ Apesar de usarmos somente Mobral como palavra-chave, só nos interessavam pesquisas em que este estivesse relacionado à Educação de Adultos.

¹² AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: Políticas de (Des)Legitimação**. 2001. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2001.

ARAÚJO, José Luiz De. **Linguagem e cidadania: o trabalho com a leitura e a escrita em uma unidade do PEART**. 1997. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 1997.

ASSIS, Grauben Jose Alves de. **Comportamento de ordenação: uma análise experimental de algumas variáveis**. 1987. 85 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) – Universidade De São Paulo, São Paulo, 1987.

BALEM, Nair Maria. **A construção do alfabetismo de jovens e adultos em Frederico Westphalen/RS - Uma Análise Sócio-Histórica E Cultural**. 2001 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, 2001.

GRANGEIRO, Lucia Helena Fonseca. **Educação Popular: Limites E Possibilidade No Aparelho Do Estado**. 1994. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, 1994.

GUARATO, Mônica. **Alfabetização De Adultos: A Experiência Do Mobral No Município De Uberlândia - MG (1971-1985)**. 2001 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2001.

MARANHÃO, Helena Severiano Ponce. **Trançando Discursos: Pobreza, Política, Sociedade**. 1990. 295 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política E Sociologia) – Instituto Universitário De Pesquisa Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 1990.

ROCHA, Gladys Agmar Sa. **Concepções de Alfabetização e Analfabetismo em Campanhas de Alfabetização: o caso do "Programa De Alfabetização Solidária"**. 2004. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, Mauricio da. **Avaliação no ensino da Matemática: mecanismo intra-escolar de desescolarização?** 1994. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Do Centro-Oeste, Guarapuava, 1994.

TUREZO, José Geraldo. **Um passo a mais na alfabetização de adultos trabalhadores: um estudo sobre os programas do MOBRAL na Escola Estadual Macedo Soares (Campo Largo, Paraná, décadas de 1970 e 1980)**. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Bragança, 2008.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **O PLANFOR e a Educação De Jovens E Adultos Trabalhadores: A Subalternidade Reiterada**. 2001. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

ZUNTI, Maria Lúcia Grossi Corrêa. **A educação de jovens e adultos promovida pelo MOBRAL e Fundação Educar no Espírito Santo de 1970 a 1990: uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real**. 2000. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2000.

¹³ Normalmente esses trabalhos são anteriores à plataforma Sucupira, ou seja, ao ano de 2014. Em alguns casos, mesmo sendo uma obra posterior a 2014, o autor pode solicitar que seu texto não seja publicado por motivos autorais, como publicação do texto em outros meios (revistas ou livros).

¹⁴ CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. **Políticas nacionais de educação infantil: Mobral, Educação pré-escolar e a Revista Criança**. 2006. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2006.

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre o Mobral localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Nº	Ano	Tipo	Autor(a)	Título
01	1990	D	Malvina do Amaral Dorneles	O Mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo
02	1996	D	Álvaro Jose Pereira Braga	Do Mobral ao computador: a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos
03	2007	D	Florianio José Prado Escobar	A Fundação Mobral e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba-SP
04	2007	D	Leni Rodrigues Coelho	Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBREAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980)
05	2008	D	Vandeicol Salviano Sabino	Alfabetização de jovens e adultos no período militar: o MOBREAL segundo alguns críticos e egressos
06	2009	T	Liana da Silva Borges	A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA
07	2010	D	Nilzete Souza Silva de Lima	Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió: MOBREAL (1967-1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010)
08	2010	D	Rosângela Simões dos Santos	O trabalho docente e uma análise da proposta curricular para o ensino de História na educação de jovens e adultos
09	2011	D	Letícia Borges de Oliveira	Educação no campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)
10	2012	D	Antonilda de Oliveira Leitão	Contribuições do ensino religioso na educação de jovens e adultos com perspectivas cidadãs para a sociedade contemporânea
11	2012	D	Luciana Kellen de Souza Gomes	Memórias de professoras alfabetizadoras do MOBREAL em Fortaleza
12	2012	D	Simone da Silva	Panorama histórico do Mobral: operacionalização no município de Araras
13	2019	D	Jailson Costa Da Silva	O Mobral no sertão alagoano: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas
14	2014	D	Maria das Graças da Cruz Barbosa	Educação de adultos em tempos de violação aos direitos humanos: das palavras freireanas grávidas de mundo para as palavras ocas de vida do Mobral
15	2014	D	Gislene Ferreira Venerando	Movimento Brasileiro De Alfabetização (Mobral) – Em Uberaba/MG: Primeiras Aproximações
16	2015	D	Ana Cristina Pederiva	“O Mobral Faz Mais Do Que Ensinar A Ler E A Escrever”: Manifestações Biopolíticas Para O Controle De Adultos Analfabetos Em Varginha-MG (1970-1985)

17	2015	D	Luciana Martins Teixeira Santos	Direito humano à memória da educação de adultos no Brasil autoritário documentos legais e narrativas de ex-participantes do Mobral (1967-1985)
18	2015	D	José Maxsuel Lourenço Alves	Entre vacinas e canetas: as apropriações dos saberes médicos nas publicações do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1970-1985)
19	2016	T	Bianca Nogueira da Silva Souza	Alfabetização E Legitimidade: A Trajetória Do Mobral Entre Os Anos 1970-1980
20	2017	D	João Paulo Guerreiro De Almeida	Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral: Memórias E Práticas Pedagógicas No Município De São João Do Jaguaribe/CE (1972-1979)
21	2017	D	Mariana Lemos do Prado	Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação – Mobral (1967-1985)
22	2018	T	Jailson Costa da SILVA	A memória dos esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no Sertão de Alagoas
23	2019	D	Danielly Cardoso da Silva	“Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos”: a campanha publicitária do Mobral na Revista Veja (1970-1975)
24	2019	T	Simone DA Silva	Cenários Do Mobral: caso de Araras/SP
25	2019	D	Thiago Filgueira Pereira	O Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral E Os Reflexos No Mundo Do Trabalho: Um Estudo Autobiográfico Com Egressos Do Programa Na Cidade De Uibaí – Bahia
26	2020	T	Margareth Correia Fagundes Costa	Arquitetura ideológica e a memória social na cartilha do Mobral/PAF
27	2020	D	Andressa Marques Torres	O programa de educação integrada (PEI) do Mobral no sertão alagoano: a história narrada pelos sujeitos “anônimos”
28	2021	D	Leide Rodrigues dos Santos	Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral (1970-1985): metodologia, materialidade e conteúdo
29	2021	T	Fernanda Borges Neto	O Mobral sob o olhar de uma geógrafa

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: T – Tese
D – Dissertação

A busca no banco de dados da BTDT com a palavra-chave “Mobral” retornou 38 trabalhos. Desse total, descartamos 20 trabalhos já localizados na plataforma de teses e dissertações da CAPES, inclusive 3 desses estudos foram mencionados em duplicidade nessa mesma plataforma. Além disso, 9 trabalhos não correspondiam à temática do Mobral. Portanto, restaram 9 estudos, apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Teses e Dissertações sobre o Mobral localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Nº	Ano	Tipo	Autor(a)	Título
01	1978	D	Rosiris Terezinha Sarmiento Fonseca da Costa	Desempenho do professor das classes de alfabetização funcional: influência da percepção
02	1980		Carmen Navarro Rivas	O mobralense e o domínio do léxico
03	1981	D	Regina Coeli Avila Alves Pereira	A construção e validação de um teste com referência a critério para medir as competências básicas de leitura e escrita para o Programa de Alfabetização Funcional do MOBREAL
04	1987	D	Otaviana Maroja Jales	Estudo sobre o nível intelectual do aluno no Mobral da cidade de Campinas-SP
05	1989	D	Jose Luiz Oliveira	As origens do MOBREAL
06	2014	D	Thalita Di Bella Costa Monteiro	O movimento brasileiro de alfabetização no cenário santista da educação de jovens e adultos -1970-1984
07	2019	D	Kedna Karla Ferreira da Silva Macau	Histórias que vi e vivi: ficção, memórias e representações de uma educadora popular no romance Outros Cantos de Maria Valéria Rezende
08	2020	D	Adriano Fernandes da Silva Junior	Escola Normal Júlia Kubitschek: seus processos de fundação, o golpe civil-militar e a participação no Movimento Brasileiro de Alfabetização (1960-1973)
09	2021	D	Paulo Vitor de Souza Pinto	Movimento de Educação de Base (1967-1971): caminhos da sobrevivência em tempos autoritários

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: T – Tese
D – Dissertação

A busca no repositório institucional da UFU com a palavra-chave “Mobral” retornou 4 trabalhos que já haviam sido localizados na plataforma de teses e dissertações da CAPES, portanto não foram acrescentados aqui.

Diante disso, conseguimos encontrar um total de 38 trabalhos entre teses e dissertações sobre a temática Mobral, como é possível visualizar no Quadro 3.

Quadro 3 - Panorama das Teses e Dissertações sobre o Mobral

Nº	Ano	Tipo	Autor(a)	Título	Orientador(a)	Instituição	Área	Mod.	Local
01	1978	D	Rosiris Terezinha Sarmiento Fonseca da Costa	Desempenho do professor das classes de alfabetização funcional: influência da percepção	Célia Lúcia Monteiro de Castro	FGV IESAE	Educação	A	Rio de Janeiro-RJ
02	1980	D	Carmen Navarro Rivas	O mobralense e o domínio do léxico	Raymundo Moniz de Aragão	FGV IESAE	Educação	A	Rio de Janeiro-RJ
03	1981	D	Regina Coeli Avila Alves Pereira	A construção e validação de um teste com referência a critério para medir as competências básicas de leitura e escrita para o Programa de Alfabetização Funcional do MOBREAL	Lucia Monteiro Fernandes	FGV IESAE	Educação	A	Rio de Janeiro-RJ
04	1987	D	Otaviana Maroja Jales	Estudo sobre o nível intelectual do aluno no Mobral da cidade de Campinas-SP	Orly Zucatto Mantovani de Assis	UNICAMP	Educação	A	Campinas-SP
05	1989	D	Jose Luiz Oliveira	As origens do MOBREAL	Maria Julieta Costa Calazans	FGV IESAE	Educação	A	Rio de Janeiro-RJ
06	1990	D	Malvina do Amaral Dorneles	O Mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo	Maria Beatriz Luce	UFRS	Educação	A	Porto Alegre-RS
07	1996	D	Álvaro Jose Pereira Braga	Do Mobral ao computador: a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos	Corinta M. G. Geraldi	UNICAMP	Educação	A	Campinas-SP

08	2007	D	Florian José Prado Escobar	A Fundação Mobral e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba-SP	José Luís Sanfelice	UNISO	Educação	A	Sorocaba-SP
09	2007	D	Leni Rodrigues Coelho	Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBRAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980)	José Carlos Souza Araújo	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG
10	2008	D	Vandeicol Salviano Sabino	Alfabetização de jovens e adultos no período militar: o MOBRAL segundo alguns críticos e egressos	Zeila de Brito Fabri Demartini	UMESP	Educação	A	São Bernardo do Campo-SP
11	2009	T	Liana da Silva Borges	A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA	Marcos Villela Pereira	PUC-RS	Educação	A	Porto Alegre-RS
12	2010	D	Nilzete Souza Silva de Lima	Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió: MOBRAL (1967-1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010)	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	UFAL	Educação	A	Maceió-AL
13	2010	D	Rosângela Simões Dos Santos	O trabalho docente e uma análise da proposta curricular para o ensino de História na educação de jovens e adultos	Ester Buffa	UNINOVE	Educação	A	São Paulo-SP
14	2011	D	Letícia Borges de Oliveira	Educação no campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)	Sauloéber Tarsio de Souza	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG

15	2012	D	Antonilda de Oliveira Leitão	Contribuições do ensino religioso na educação de jovens e adultos com perspectivas cidadãs para a sociedade contemporânea	Marcia Eliane Leindcker da Paixão	EST	Teologia	P	São Leopoldo, RS
16	2012	D	Luciana Kellen de Souza Gomes	Memórias de professoras alfabetizadoras do MOBRAL em Fortaleza	Francisco Ari de Andrade	UFC	Educação	A	Fortaleza-CE
17	2012	D	Simone da Silva	Panorama histórico do Mobral: operacionalização no município de Araras	Arlete de Jesus Brito	IGCE – UNESP	Educação Matemática	A	Rio Claro-SP
18	2013	D	Jailson Costa Da Silva	O Mobral no sertão alagoano: das histórias e memórias Às sínteses possíveis após quatro décadas	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	UFAL	Educação	A	Maceió-AL
19	2014	D	Thalita Di Bella Costa Monteiro	O movimento brasileiro de alfabetização no cenário santista da educação de jovens e adultos -1970-1984	Luiz Carlos Barreira	UNISANTOS	Educação	A	Santos-SP
20	2014	D	Maria das Graças da Cruz Barbosa	Educação de adultos em tempos de violação aos direitos humanos: das palavras freireanas grávidas de mundo para as palavras ocas de vida do Mobral	Maria Elizete Guimarães Carvalho	UFPE	Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas	A	João Pessoa-PB
21	2014	D	Gislene Ferreira Venerando	Movimento Brasileiro De Alfabetização (Mobral) – Em Uberaba/MG: Primeiras Aproximações	José Carlos Souza Araujo	UNIUBE	Educação	A	Uberaba-MG

22	2015	D	Ana Cristina Pederiva	“O Mobral Faz Mais Do Que Ensinar A Ler E A Escrever”: Manifestações Biopolíticas Para O Controle De Adultos Analfabetos Em Varginha-MG (1970-1985)	Laerthe de Abreu Moraes Junior	UFSJ	Educação	A	São João del-Rei-MG
23	2015	D	Luciana Martins Teixeira Santos	Direito humano à memória da educação de adultos no Brasil autoritário documentos legais e narrativas de ex-participantes do Mobral (1967-1985)	Maria Elizete Guimarães Carvalho	UFPE	Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas	A	João Pessoa-PB
24	2015	D	José Maxsuel Lourenço Alves	Entre vacinas e canetas: as apropriações dos saberes médicos nas publicações do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1970-1985)	Iranilson Buriti de Oliveira	UFCG	História	A	Campina Grande-PB
25	2016	T	Bianca Nogueira da Silva Souza	Alfabetização E Legitimidade: A Trajetória Do Mobral Entre Os Anos 1970-1980	Flávio Weinstein Teixeira	UFPE	História	A	Recife-PE
26	2017	D	João Paulo Guerreiro De Almeida	Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral: Memórias E Práticas Pedagógicas No Município De São João Do Jaguaribe/CE (1972-1979)	Sandra Maria Gadelha de Carvalho	UEC	Educação	A	Limoeiro Do Norte-CE

27	2017	D	Mariana Lemos do Prado	Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação – Mobral (1967-1985)	Armindo Quillici Neto	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG
28	2018	T	Jailson Costa da SILVA	A memória dos esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no Sertão de Alagoas	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	UFAL	Educação	A	Maceió-AL
29	2019	D	Kedna Karla Ferreira da Silva Macau	Histórias que vi e vivi: ficção, memórias e representações de uma educadora popular no romance Outros Cantos de Maria Valéria Rezende	Maria Lúcia da Silva Nunes	UFPB	Educação	A	João Pessoa-PB
30	2019	D	Danielly Cardoso da Silva	“Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos”: a campanha publicitária do Mobral na Revista Veja (1970-1975)	Diane Valdez	UFG	Educação	A	Goiânia-GO
31	2019	D	Thiago Filgueira Pereira	O Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral E Os Reflexos No Mundo Do Trabalho: Um Estudo Autobiográfico Com Egressos Do Programa Na Cidade De Uibaí – Bahia	Carla Liane Nascimento dos Santos	UNEB	Educação	P	Salvador-BA
32	2019	T	Simone da silva	Cenários Do Mobral: caso de Araras/SP	Arlete de Jesus Brito	UNESP	História	A	Rio Claro-SP

33	2020	D	Adriano Fernandes da Silva Junior	Escola Normal Júlia Kubitschek: seus processos de fundação, o golpe civil-militar e a participação no Movimento Brasileiro de Alfabetização (1960-1973)	Lia Ciomar Macedo de Faria	UERJ	Educação	A	Rio de Janeiro-RJ
34	2020	D	Andresso Marques Torres	O programa de educação integrada (PEI) do Mobral no sertão alagoano: a história narrada pelos sujeitos “anônimos”	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	UFAL	Educação	A	Maceió-AL
35	2020	T	Margareth Correia Fagundes Costa	Arquitetura ideológica e a memória social na cartilha do Mobral/PAF	Lívia Diana Rocha Magalhães	UESB	Memória: Linguagem e Sociedade	A	Vitória da Conquista-BA
36	2021	D	Paulo Vitor de Souza Pinto	Movimento de Educação de Base (1967-1971): caminhos da sobrevivência em tempos autoritários	Ana Luiza Jesus da Costa	USP	Educação	A	São Paulo-SP
37	2021	D	Leide Rodrigues Dos Santos	Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral (1970-1985): metodologia, materialidade e conteúdo	José Augusto Ramos da Luz	UEFS	História	A	Feira de Santana-BA
38	2021	T	Fernanda Borges Neto	O Mobral Sob O Olhar De Uma Geógrafa	Sonia Maria Dos Santos	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: Mod. – Modalidade

A – Acadêmico

P – Profissional

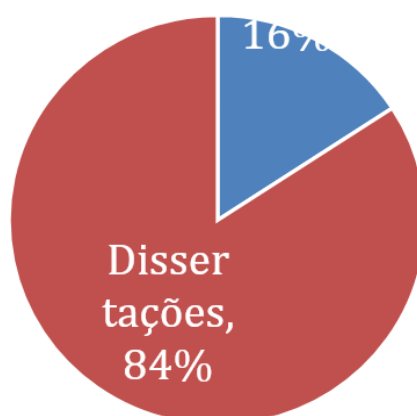
T – Tese

D – Dissertação

Diante desse quadro podemos verificar que a temática do Mobral tem recebido atenção por parte da academia, considerando ainda que, como mencionamos anteriormente, somam-se a estes 38 trabalhos mais 12 que, apesar de não fazerem parte desse estudo, pela falta de disponibilidade do texto completo, resultariam em um total de 51 trabalhos.

Podemos observar no Gráfico 1 que a maioria dos estudos consiste em dissertações (33), correspondendo a 84% das produções, e as teses somam 16% (6).

Gráfico 1 - Percentual de Teses e dissertações sobre Mobral



Fonte: Elaboração própria.

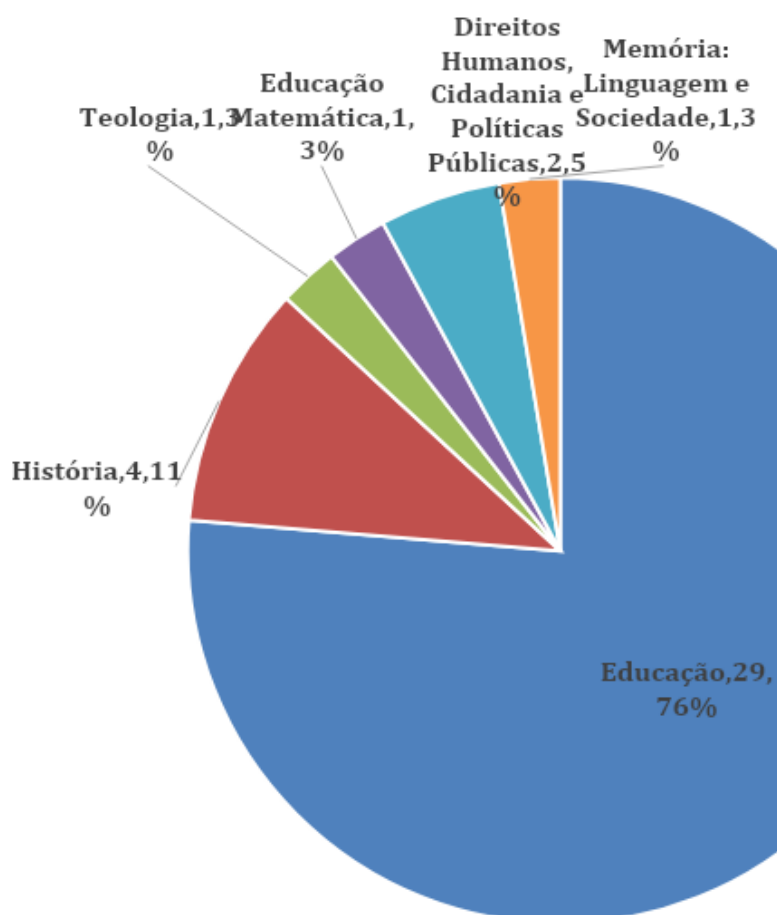
Em relação à modalidade das Pós-Graduações, apenas 2 dissertações foram apresentadas na modalidade Profissional (Mestrado Profissional); o restante (37) se trata da modalidade Acadêmico (Mestrado e Doutorado). De acordo com a Capes, o Mestrado Profissional (MP) consiste em “uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho” (CAPES, 2022, n/p).

Dessa forma, observamos na área da Educação, que existem Mestrados e Doutorados Profissionais que estão voltados para pesquisadores, que têm pretensões na carreira acadêmica, ou seja, trabalhar no Ensino Superior, mas também nos deparamos com outros, os MP para aqueles que estão propensos a simplesmente dar continuidade aos estudos, sem necessariamente ministrar aula no Ensino Superior. Com isso, as exigências para as respectivas conclusões podem variar, conforme o maior ou menor grau de exigência da instituição proponente.

No Gráfico 2 observamos as áreas dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em que os estudos sobre o Mobral foram defendidos. Nesse cenário, verifica-se que a maioria dos trabalhos estão situados na área da Educação (29), correspondendo a 74%. A segunda área e

número de trabalhos é a História (4%), com um percentual bem menor, 10%, seguida pela área dos Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (2) com 5% e com apenas 1 trabalho cada, temos ainda as áreas de Teologia, Educação Matemática e Memória: Linguagem e Sociedade.

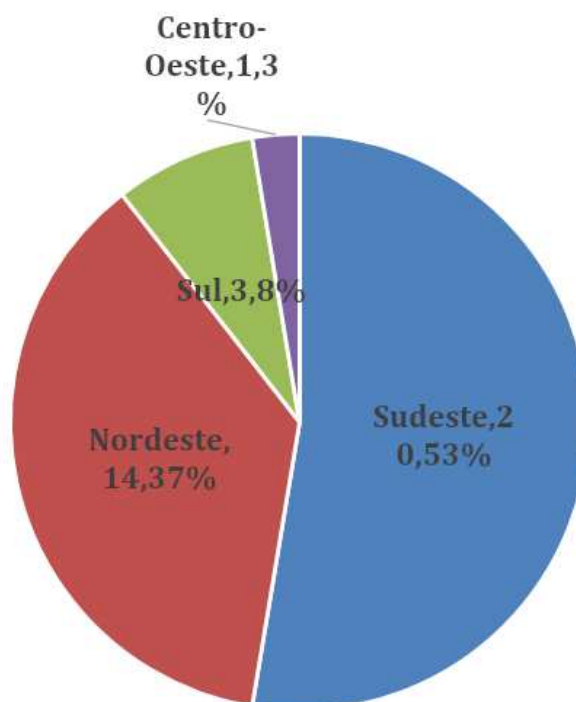
Gráfico 2 - Percentual de estudos sobre Mobral por área de Pós-graduação stricto sensu



Fonte: Elaboração própria.

Sobre a localização das pesquisas defendidas no Brasil, no Gráfico 3 podemos visualizar que a maioria dos estudos foi realizada na região Sudeste (20), correspondendo a 51%, seguido pela região Nordeste (14) com 36%, depois pela região Sul (3) com 10% e Centro-oeste (1) com 3%. A região Norte não apresentou nenhum estudo sobre a temática.

Gráfico 3 - Distribuição por região das pesquisas sobre Mobral no país



Fonte: Elaboração própria.

Sobre a distribuição por estado das pesquisas relacionadas ao Mobral, podemos perceber que se destacam os estados de São Paulo (9) com 23% das pesquisas, seguido por Minas Gerais (6) com 15%, Rio de Janeiro (5) com 13%, Alagoas (4) e Paraíba (4) com 10%, Bahia (3) e Rio Grande do Sul (3) com 8%, Ceará (2) 5%, por último os estados de Pernambuco (1) e Goiás (1) com 3% cada.

As universidades que se destacaram em relação à quantidade de pesquisas sobre o Mobral, com 4 estudos cada uma, foram o Instituto de Estudos Avançados em Educação – Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro-RJ, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em Maceió-AL e a UFU de Uberlândia-MG. Com 3 estudos segue a Universidade Federal da Paraíba de João Pessoa-PB, e com 2 estudos as Universidade Estadual de Campinas de Campinas-SP e a Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro-SP. As outras universidades apresentaram apenas um estudo.

A partir do Quadro 4 buscamos analisar o conteúdo das teses e dissertações iniciando a análise pelas palavras-chave apresentadas nesses estudos.

Quadro 4 - Relação das palavras-chave das teses e dissertações sobre o Mobral

Nº	Autor(a)	Título	Palavras-chave
01	COSTA	Desempenho do professor das classes de alfabetização funcional: influência da percepção	Não declaradas
02	RIVAS	O mobralense e o domínio do léxico	Não declaradas
03	PEREIRA	A construção e validação de um teste com referência a critério para medir as competências básicas de leitura e escrita para o Programa de Alfabetização Funcional do MOBREAL	Não declaradas
04	JALES	Estudo sobre o nível intelectual do aluno no Mobral da cidade de Campinas-SP	Não declaradas
05	OLIVEIRA	As origens do MOBREAL	Não declaradas
06	DORNELES	O Mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo	Alfabetização; Analfabetismo; Políticas públicas; Educação; Brasil; Mobral
07	BRAGA	Do Mobral ao computador: a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos	Alfabetização de adultos; Educação do adolescente; Educação de adultos; Projetos de desenvolvimento; Avaliação; LOGO (Linguagem de programação de computador); Inovações tecnológicas
08	ESCOBAR	A Fundação Mobral e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba-SP	Fundação Mobral; Analfabetismo-Brasil; Mobral-Sorocaba/SP; Educação de Jovens e Adultos
09	COELHO	Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBREAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980)	Mobral; Educação de jovens e adultos
10	SABINO	Alfabetização de jovens e adultos no período militar: o MOBREAL segundo alguns críticos e egressos	Educação de jovens e adultos; Mobral
11	BORGES	A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA	Educação popular; Educação de adultos; Alfabetização; Movimento de alfabetização de jovens e adultos
12	LIMA	Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió: MOBREAL (1967-	Educação de Adultos (EDA); Educação de Jovens e Adultos (EJA);

		1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010)	Campanhas de Alfabetização
13	SANTOS	O trabalho docente e uma análise da proposta curricular para o ensino de História na educação de jovens e adultos	Educação de jovens e adultos; Proposta curricular; Trabalho docente
14	OLIVEIRA	Educação no campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)	Educação do campo; Mobral; Analfabetismo; Educação de jovens e adultos; Rural
15	LEITÃO	Contribuições do ensino religioso na educação de jovens e adultos com perspectivas cidadãs para a sociedade contemporânea	Ensino Religioso; Educação Cidadã; Sociedade Contemporânea
16	GOMES	Memórias de professoras alfabetizadoras do MOBREAL em Fortaleza	Mobral; História; Memória; Professora
17	SILVA	Panorama histórico do Mobral: operacionalização no município de Araras	Mobral; Matemática; Estudo e ensino; Alfabetização; Educação de adultos
18	SILVA	O Mobral no sertão alagoano: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas	Mobral; Alfabetização de Jovens e Adultos; Sertão alagoano
19	MONTEIRO	O movimento brasileiro de alfabetização no cenário santista da educação de jovens e adultos - 1970-1984	Movimento Brasileiro de Alfabetização; Educação de adultos; Alfabetização funcional
20	BARBOSA	Educação de adultos em tempos de violação aos direitos humanos: das palavras freireanas grávidas de mundo para as palavras ocas de vida do Mobral	Mobral; Ditadura Militar; Roteiro de Alfabetização; Violação aos Direitos Humanos; Pedagogia Freireana
21	VENERANDO	Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) – Em Uberaba/MG: Primeiras Aproximações	Mobral; Uberaba; Educação de Jovens e Adultos; Práticas Pedagógicas
22	PEDERIVA	“O Mobral Faz Mais Do Que Ensinar A Ler E A Escrever”: Manifestações Biopolíticas Para O Controle De Adultos Analfabetos Em Varginha-MG (1970-1985)	Mobral; Biopolítica; Discurso; Foucault;

			Igreja; Educação; Saber médico
23	SANTOS	Direito humano à memória da educação de adultos no Brasil autoritário documentos legais e narrativas de ex-participantes do Mobral (1967-1985)	Mobral; Memória da Educação de Adultos; Violação aos Direitos Humanos; Direito à Memória
24	ALVES	Entre vacinas e canetas: as apropriações dos saberes médicos nas publicações do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1970-1985)	Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral; História da Educação Brasileira; Saberes médicos; Livros didáticos; Apropriação de saberes médicos; Alfabetização de adultos; Educação e saúde
25	SOUZA	Alfabetização E Legitimidade: A Trajetória Do Mobral Entre Os Anos 1970-1980	Analfabetismo; Ditadura Civil-Militar; Educação Popular; Mobral
26	ALMEIDA	Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral: Memórias E Práticas Pedagógicas No Município De São João Do Jaguaribe/CE (1972-1979)	Mobral; Memória-São João do Jaguaribe; Autonomia docente
27	PRADO	Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação – Mobral (1967-1985)	Mobral; Educação de adultos; Alfabetização funcional; Ditadura; Princípios políticos e pedagógicos; Educação; Política e educação
28	SILVA	A memória dos esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no Sertão de Alagoas	Mobral Cultural; Sertão de Alagoas; Memórias; Narrativas
29	MACAN	Histórias que vi e vivi: ficção, memórias e representações de uma educadora popular no romance Outros Cantos de Maria Valéria Rezende	Educação Popular; Memória; Outros Cantos; Maria Valéria Rezende
30	SILVA	“Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos”: a campanha publicitária do Mobral na Revista Veja (1970-1975)	História da educação; Mobral; Campanha publicitária; Revista Veja;

			História Cultural
31	PEREIRA	O Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral E Os Reflexos No Mundo Do Trabalho: Um Estudo Autobiográfico Com Egressos Do Programa Na Cidade De Uibaí – Bahia	Movimento Brasileiro de Alfabetização; Narrativas; Trabalho; Educação
32	SILVA	Cenários Do Mobral: caso de Araras/SP	Educação de Jovens e Adultos; Práticas docentes; Mobral; História Oral
33	SILVA JUNIOR	Escola Normal Júlia Kubitschek: seus processos de fundação, o golpe civil-militar e a participação no Movimento Brasileiro de Alfabetização (1960-1973)	Escola Normal Júlia Kubitschek; Ditadura Civil-Militar; Instituições Escolares
34	TORRES	O programa de educação integrada (PEI) do Mobral no sertão alagoano: a história narrada pelos sujeitos “anônimos”	Mobral; Programa de Educação; Integrada; Permanência Escolar; Memória; Sertão Alagoano
35	COSTA	Arquitetura ideológica e a memória social na cartilha do Mobral/PAF	Arquitetura; Ideológica; Memória Social; Cartilha
36	PINTO	Movimento de Educação de Base (1967-1971): caminhos da sobrevivência em tempos autoritários	Ditadura; Educação; Educação popular; História da educação; Movimento de Educação de Base
37	SANTOS	Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral (1970-1985): metodologia, materialidade e conteúdo	Alfabetização; Tecnocracia; Produção didática; Mobral
38	BORGES NETO	O Mobral Sob O Olhar De Uma Geógrafa	Mobral; Geografia; Integração Social; Estudos Sociais; Categorias Gramscianas

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 1 podemos verificar as palavras-chave mais citadas nos estudos aqui analisados¹⁵. Como é possível, observar nos quatro primeiros estudos não havia menção de

¹⁵ Nesse quadro apresentamos palavras-chave mencionadas mais de uma vez nos estudos analisados.

palavras-chave, o que é explicável pelas datas de defesa e publicação, anteriores à 1990. Para quantificar as palavras-chave, realizamos alguns agrupamentos quando havia o mesmo significado, como substantivos em flexão de número (Memória e Memórias; saber médico e saberes médicos), substantivo com seu correspondente adjetivo pátrio (Sertão de Alagoas e Sertão Alagoano), acréscimo de uma palavra (História da Educação e História da Educação Brasileira) ou quando a expressão tinha o mesmo significado (Mobral, Fundação Mobral e Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Tabela 1 - Palavras-chave mais citadas nas teses e dissertações sobre o Mobral

Palavras-chave	Quantidade de citações	Variações contabilizadas
Mobral	24	Fundação MOBREAL; Movimento Brasileiro de Alfabetização
Educação de Jovens e Adultos	8	
Educação de adultos	6	
Educação	5	
Alfabetização	4	
Educação Popular	4	
Memória	4	Memórias
Analfabetismo	3	
História da Educação	3	História da Educação Brasileira
Sertão de Alagoas	3	Sertão Alagoano
Alfabetização de adultos	2	
Alfabetização funcional	2	
Ditadura Civil-Militar	2	
Ditadura ¹⁶	2	
Narrativas	2	
Saber médico	2	Saberes médicos
Violação aos Direitos Humanos	2	

Fonte: Elaboração própria.

Sendo assim, podemos verificar que a palavra ou expressão mais citada foi **Mobral** (24), tendo em vista que é o assunto dessa pesquisa, ou seja, foi a partir dessa palavra que realizamos a busca nos bancos de dados e que um dos critérios de inclusão seria a presença ou no título do trabalho, ou nas palavras-chave ou no resumo.

As próximas palavras-chave mais citadas foram **Educação de Jovens e Adultos** (8) e **Educação de adultos** (6); essas expressões também são semelhantes, mas estão ligadas ao período histórico tratado, pois até a promulgação da LDB – Lei 9394 de 1996, utilizava-se a

¹⁶ Também houve uma menção à Ditadura Militar.

expressão Educação de Adultos, passando, desde então, a ser denominada EJA. Portanto, uma das dissertações (Lima, 2010) utilizou as duas expressões como palavras-chave.

A palavra **Educação** também foi citada com recorrência, mas isso também é previsível, considerando que a maioria dos estudos estão inseridos em Programas de Pós-graduação na área da Educação (29) e, mesmo os que não dentro desses programas, têm ligação com esse campo de pesquisa, como é o caso dos programas de História (4), Educação Matemática (1) e Letras (1).

As palavras **Alfabetização** (4), **Analfabetismo** (3) e **Alfabetização de adultos** (2) estão ligados diretamente à temática do Mobral. Da mesma forma, **Ditadura** (2), **Ditadura Militar** (1) e **Ditadura Civil-Militar** (2) também estão relacionadas ao momento histórico em que o Mobral, como órgão do governo brasileiro, foi criado (instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968), durante o governo de Costa e Silva. O que diferencia essas palavras ou expressões é a perspectiva conceitual, pois a princípio os termos utilizados eram ditadura ou ditadura militar, porém a historiografia passou a utilizar também a expressão ditadura civil-militar, principalmente a partir da tese de doutorado Dreifuss (1981, p. 361) na qual ele defende que “a queda do governo ocorreu como a culminância de um movimento civil-militar e não como um golpe das Forças Armadas contra João Goulart”. Além disso, explicitou que “Apesar de a administração pós-1964 ser rotulada de ‘militar’ por muitos estudiosos de política brasileira, a predominância contínua de civis, os chamados técnicos, nos ministérios e órgãos administrativos tradicionalmente não-militares, é bastante notável” (DREIFUSS, 1981, p. 417).

As palavras **Memória** (4) e **Narrativas** (2) estão ligadas à metodologia de pesquisa de seus estudos. Por fim, destacam-se as expressões **Saber médico** (2) e **Violação aos Direitos Humanos** (2), pelo fato de terem sido citadas como palavras-chave em mais de um estudo, mas que não são comuns aos outros estudos sobre a temática do Mobral. No caso de Violação aos Direitos Humanos percebemos que está ligada à área do Programa de Pós-graduação a que estes estudos estão filiados, ou seja, o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Em relação ao saber médico, isso não se repete, pois as áreas de seus programas são educação e história.

1.2 Fundação Educar

Realizamos a busca no Catálogo de teses e dissertações da Capes utilizando como palavra-chave “Fundação Educar” tendo como retorno 6 trabalhos. Desse total, descartamos 2

trabalhos¹⁷ por não haver disponibilidade do texto completo. 2 trabalhos não apresentavam nem o resumo e as palavras-chave para serem analisados e, portanto, foram descartados, conforme Quadro 5.

Considerando a pequena quantidade de estudos, ainda no Quadro 5 apresentaremos também os trabalhos localizados no banco de dados da BDTD. Foram localizados 4 estudos, dos quais 1 já havia sido localizado na plataforma da Capes e foi descartado. Restaram 3 estudos, conforme Quadro 5. Sendo assim, foram localizados um total de 5 estudos entre teses e dissertações.

Quadro 5 - Teses e dissertações sobre a Fundação Educar

Nº	Ano	Tipo	Autor(a)	Título	Orientador(a)	Instituição	Área	Mod.	Local
01	1993	D	Eliane Ribeiro Andrade	Nos limites do possível: uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense	Zilah Xavier de Almeida	FGV	Educação	A	Rio de Janeiro-RJ
02	2007	D	Anelisa Prazeres Veloso de Souza	Alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990	Cancionila Janzhouski Cardoso	UFMT	Educação	A	Cuiabá-MT
03	2012	T	Mauro Roque de Souza Junior	A Fundação Educar e a Extinção das Campanhas de Alfabetização de Adultos no Brasil	Vanilda Pereira Paiva	UERJ	Políticas Públicas e Formação Humana	A	Rio de Janeiro-RJ

¹⁷ ZUNTI, Maria Lúcia Grossi Corrêa. **A educação de jovens e adultos promovida pelo MOBRL e Fundação Educar no Espírito Santo de 1970 a 1990: uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real.** 2000. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2000.
LIMA, Maria Roberto de. **A Fundação EDUCAR na Paraíba: histórias e memórias.** 2003. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa, 2003.

04	2017	D	Ana Cristina Voigtel de Paula	Memórias do projeto Verso e Reverso: pretextos, contextos e textos na formação de professores	Jane Paiva	UERJ	Educação	A	Rio de Janeiro-RJ
05	2020	D	Fernanda Mayara Sales de Aquino	Verso e Reverso: memórias de uma política de formação continuada de professores de jovens e adultos a distância	Jane Paiva	UERJ	Educação	A	Rio de Janeiro-RJ

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 6 - Relação das palavras-chave das teses e dissertações sobre a Fundação Educar

Nº	Autor(a)	Título	Palavras-chave
01	ANDRADE	Nos limites do possível: uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense	Não declaradas
02	SOUZA	Alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990	Alfabetização; Educação de jovens e adultos; História das campanhas oficiais
03	SOUZA JUNIOR	A Fundação Educar e a Extinção das Campanhas de Alfabetização de Adultos no Brasil	Fundação Educar; Educação de adultos; Políticas públicas
04	PAULA	Memórias do projeto Verso e Reverso: pretextos, contextos e textos na formação de professores	Formação Continuada; Educação de Jovens e Adultos; Memória
05	AQUINO	Verso e Reverso: memórias de uma política de formação continuada de professores de jovens e adultos a distância	História e memória; Projeto Verso e Reverso TV; Política de formação continuada; Professores de jovens e adultos

Fonte: Elaboração própria.

1.3 Programa de Erradicação do Analfabetismo (PMEA) – Uberlândia

Realizamos a busca no Catálogo de teses e dissertações da Capes utilizando como palavra-chave “PMEA AND Uberlândia” tendo como retorno 9 trabalhos. Desse total, descartamos trabalhos¹⁸ por não haver disponibilidade do texto completo. Restaram 8 estudos, conforme Quadro 7.

Considerando a pequena quantidade de estudos, ainda no Quadro 7 apresentaremos também os trabalhos localizados no banco de dados da BDTD e Repositório de Institucional da UFU. No BDTD foram localizados 4 estudos, dos quais 1 já havia sido localizado na plataforma da Capes e foi descartado e os outros 3 não correspondiam a temática, sendo também descartados. Dessa forma, não foram aproveitados os estudos da BDTD. No Repositório de Institucional da UFU, utilizando como palavra-chave “PMEA AND Uberlândia”, tivemos como retorno 9 de 47 trabalhos. Esse repositório não oferece opções de filtro para reduzir a busca, dessa forma, além de descartar 5 estudos já apresentados na plataforma da Capes, foi necessário conferir cada um dos itens para verificar se correspondiam à temática e se tinham disponibilidade de acesso ao trabalho completo. Assim, localizamos mais 1 estudo nessa plataforma, totalizando 9 trabalhos.

¹⁸ OLIVEIRA, Marília Villela de. **O papel do professor no construtivismo**: uma análise através do Programa Municipal De Erradicação Do Alfabetismo De Uberlândia. 1995. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 1995.

Quadro 7 - Teses e dissertações sobre o Programa de Erradicação do Analfabetismo (PMEA) – Uberlândia

Nº	Ano	Tipo	Autor(a)	Título	Orientador(a)	Instituição	Área	Mod.	Local
01	2000	D	Maria Clarisse Vieira	Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: Uberlândia – MG (anos 80 e 90)	Selva Guimarães Fonseca	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG
02	2002	D	Adriana Auxiliadora Martins Bernardes	Nos fios da história...: contextos, saberes e práticas de alfabetizadoras de jovens e adultos	Selva Guimarães Fonseca	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG
03	2002	D	Sheila Maria Pereira Fernandes	Política de educação para jovens e adultos: os desafios para implementação e a manutenção do PMEa no município de Uberlândia-MG (Anos 1980-2000)	Fernando Marson	UFU		A	Uberlândia-MG
04	2011	D	Lucimar Divina Alvarenga Prata	Saberes e fazeres coletivos na educação de jovens e adultos	Myrtes Dias da Cunha	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG
05	2014	D	Rafael Domingues Da Silva	Desvelando histórias de alunas (os) trabalhadoras (es) do PMEa: indícios para construção de uma EJA democrática e dialógica	Gercina Santana Novais	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG
06	2016	D	Juliana Andrade Rocha	Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia-MG (1990/ 2008)	Ana Maria Gonçalves	UFG	Educação	A	Catalão-GO

07	2016	D	Fernanda Afonso Bernardes	Modos de formar professores de EJA - 1990-2006	Sônia Maria dos Santos	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG
08	2018	D	Eder Alves Ferreira	EJA e Educação Popular: Uma Experiência A Partir Do Pmea – Programa Municipal De Educação De Jovens E Adultos Da Prefeitura De Uberlândia-MG (1990-2016)	Sérgio Paulo Moraes	UFU	História	A	Uberlândia-MG
09	2020	T	Juliana Andrade Rocha	Política de educação para jovens e adultos: os desafios para implementação e a manutenção do PMEA no município de Uberlândia-MG (Anos 1980-2000)	Fernando Marson	UFU	Educação	A	Uberlândia-MG

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 8 - Relação das palavras-chave das teses e dissertações sobre a Fundação Educar

Nº	Autor(a)	Título	Palavras-chave
01	VIEIRA	Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: Uberlândia-MG (anos 80 e 90)	Não declaradas
02	BERNARDES	Nos fios da história....: contextos, saberes e práticas de alfabetizadoras de jovens e adultos	Não declaradas
03	FERNANDES	Política de educação para jovens e adultos: os desafios para implementação e a manutenção do PMEa no município de Uberlândia-MG (Anos 1980-2000)	Uberlândia; Período de 1982 a 2000; Erradicação do analfabetismo
04	PRATA	Saberes e fazeres coletivos na educação de jovens e adultos	Educação de jovens e adultos; Trabalho coletivo; Cotidiano escolar
05	SILVA	Desvelando histórias de alunas (os) trabalhadoras (es) do PMEa: indícios para construção de uma EJA democrática e dialógica	Educação de Jovens e Adultos; Educação dialógica; PMEa; Histórias de vida e de escolarização
06	ROCHA	Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia-MG (1990/ 2008)	Políticas Públicas para Educação; Educação de Jovens e Adultos; PMEa
07	BERNARDES	Modos de formar professores de EJA- 1990-2006	Formação inicial; Educação de Jovens e Adultos; PMEa
08	FERREIRA	EJA e Educação Popular: Uma Experiência A Partir Do Pmea – Programa Municipal De Educação De Jovens E Adultos Da Prefeitura De Uberlândia-MG (1990-2016)	Educação de Jovens e Adultos; Educação Popular; Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos (PMEa)
09	ROCHA	Política de educação para jovens e adultos: os desafios para implementação e a manutenção do PMEa no município de Uberlândia-MG (Anos 1980-2000)	Uberlândia; Período de 1982 a 2000; Erradicação do analfabetismo

Fonte: Elaboração própria.

A quantidade de estudos encontrados, principalmente em relação à temática do Mobral, não ocorreu com as iniciativas que o sucederam, mesmo porque os cursos voltados para a alfabetização de adultos de cunho nacional ficaram escassos. Quanto à Fundação Educar, pouco

resta a analisar, uma vez que o projeto desfrutou de pouca projeção e foi criado mediante uma lei que tinha o fim político de extinguir e substituir o Mobral, mas não vislumbrou na sua função social o combate sistemático ao analfabetismo do país. A precariedade nos trabalhos encontrados coaduna com a representatividade da iniciativa para a sociedade, naquele momento. Já o PMEA apresentou uma quantidade de pesquisas considerável, tendo em vista que foi um projeto de educação de adultos de iniciativa municipal, inspirado em uma administração cuja estrutura política era a participação, tendo, entretanto, se adequado, com o tempo, às demandas da cidade e, como veremos, ter estabelecido uma estreita relação com os jovens e adultos uberlandenses.

CAPÍTULO 2 – O MOBRL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO BRASIL

Neste capítulo nos dedicamos ao Mobral como marco cronológico inicial do estudo e as circunstâncias sociais, políticas e econômicas que permearam sua existência. O movimento mobilizou parte das forças produtivas do país no sentido de diminuir os altos índices de analfabetismo que jovens e adultos expunham, evidenciando uma verdadeira chaga na sociedade brasileira. Neste capítulo, buscamos contextualizar o sentimento político e social que imperava no país de 1970 a 1996, recorrendo, no desdobrar da construção narrativa, às lembranças que temos do período estudado, imbricadas com os conhecimentos e experiência de vida adquiridos posteriormente. Aqui, nos empenhamos em trazer um relato surgido na vivência de uma família de classe média baixa, no interior de Minas Gerais, com quatro filhos, pai e mãe, ostentando, ambos, um nível de instrução primária. Seu respeito pelas forças militares, de onde brotavam as autoridades políticas do país naqueles tempos, era tão grande que nos deixava, como herança, um medo, que estimulava em nossas mentes, emoções que, em muitos momentos, dividiam fronteiras com o pânico. Sob este aspecto, ainda guardamos algumas palavras que, sem uma definição léxica, espantavam meu sono apenas por seus timbres silábicos, sendo as mesmas recorrentes nos noticiários radiofônicos: “terroristas”, “comunistas” e “vietcongues”. Em 1970, na minha rua¹⁹, que hoje ocupa boa parte da região central da cidade, eu era o “Psicodélico²⁰” ou “O menino do radinho” – isso porque havia ganhado um rádio de bolso à pilha da marca Phillips e com o aparelho caminhava para todos os lados do bairro ouvindo músicas e programas radiofônicos, entre eles o *Projeto Minerva* e as propagandas do Mobral, propostas de educação implantadas no início dos anos setenta que fazem parte do nosso objeto de estudo a partir de agora.

Abordaremos também aqui a necessidade mundial de capacitação para as novas formas de produção resultantes da onda globalizante, que especialmente a partir da segunda metade do século XX, com o salto tecnológico, informacional e científico, ganhou mais relevância, refletindo em aspectos sociais e econômicos de grande vulto. As iniciativas educacionais se multiplicaram, elevou-se a preocupação com o adulto analfabeto e a necessidade de formação

¹⁹ Moramos na Rua Tenente Virmondes, na esquina com a Rua Eduardo de Oliveira, abaixo da Av. Rio Branco, região central de Uberlândia, de 1967 a 2005.

²⁰ Farmacologia: Produção intelectual elaborada a partir de efeitos alucinógenos. O vocábulo, entretanto, foi uma gíria largamente utilizada pelos integrantes do movimento musical da Jovem-Guarda para designar o que era avançado, à frente de seu tempo. Eu ganhei o apelido aos 6 anos, por ostentar uma vasta cabeleira, como os cantores e grupos musicais que surgiram a partir do Movimento Hippie nos anos 1960.

tecnicista se apresentou como uma possibilidade. O êxodo do campo para as cidades traçou um novo perfil para a população brasileira, que modificou sua forma de vida e de trabalho, com a busca por melhores empregos nas cidades para a melhoria das condições de sobrevivência.

Assim, a promoção social do egresso do meio rural dependia de uma melhor formação educacional e cultural para que ele pudesse, de forma crítica e racional, se utilizar dos meios, que as renovadas fontes de produção lhe proporcionavam, diante dos recentes processos de industrialização e urbanização. A mudança não era tão simples como parecia. A adaptação às novas sociabilidades era difícil sob vários aspectos, especialmente pelas conflitantes equações que cada meio impunha. Aos poucos o contingente populacional se expandiu e diversificou. As cidades, especialmente os grandes centros ganharam novos contornos em sua periferia, trazendo à tona questões sociais hodiernas, como a falta de estrutura habitacional, aumento da violência, precariedade nas oportunidades de trabalho e de escolas para a alfabetização. Surgia a figura do caipira, como o homem que abandonou o campo para transformar a vida junto ao progresso da cidade.

O “Caipira” é uma palavra usada no Brasil para se referir a pessoas que vivem no campo ou em áreas rurais, especialmente nas regiões interioranas dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Goiás. O termo também pode ser utilizado para descrever características culturais, linguísticas e comportamentais típicas dessas pessoas. A sociedade não tardou em apresentar o interessante personagem às manobras capitalistas, tendo em vista sua discrepante maneira de se vestir, falar e, de maneira geral, interpretar os fatos da vida urbana. Os artistas se debruçaram na exploração e popularização da discrepante figura: jornais traziam charges, que se caracterizam por desenhos humorísticos, com ou sem sua respectiva legenda; o cinema e teatro também tratavam o “matuto” como figura que atraía interesse, pelas diferentes experiências, trazidas de um meio distinto das urbanidades a que estavam acostumados; a música também se fartava na temática das comparações entre o meio rural e urbano, usufruindo uma tendência de chamar a atenção para as belezas, benefícios e dificuldades de um e de outro lado.

Neste contexto, há de se ressaltar o enriquecimento da cultura do país que se renovou sob esta nova amálgama populacional, inserindo o caipira retirante em seus modelos de manifestações, mormente pela curiosidade, inquietação e entretenimento que causavam. Nesse passo, ao mesmo tempo em que a sociedade brasileira se transformava, uma figura literária criada no início do século XX (1914), por Monteiro Lobato, para representar o atraso, o iletramento e os caipirismos do país, ressurgia quase cinquenta anos depois, alheia aos anacronismos, conquistando a simpatia e identificação com as camadas mais populares da

sociedade brasileira, com seu analfabetismo e inadaptabilidade para o trabalho: o Jeca Tatu. O personagem representava uma grande parcela carente da sociedade com seus problemas em comum, reclamando das autoridades administrativas da federação, estados e municípios uma resposta política que melhor os contemplasse.

É fato que os índices de analfabetismo no período correspondente ao lapso inicial de nossa pesquisa (1970) estavam em declínio, entretanto representavam ainda números bastante elevados, o que chamava a atenção de autoridades internacionais interessadas em combatê-los, especialmente em países subdesenvolvidos, devido aos vantajosos acordos que firmavam, auferindo ônus nas esferas administrativa, tecnológica e organizacional. O Mobral surgiu como resultado de um destes acordos em 1970 e aqui também empreenderemos um estudo deste projeto, abordando ainda o empenho das autoridades em divulgá-lo através dos jornais, revistas, panfletos, TV e cartazes. Sua estrutura administrativa, desde um órgão central até os mais longínquos recantos, as esferas do governo envolvidas, as políticas empreendidas, sua dinâmica, logística e formas de pleitear engajamento estão no rol de nossa linha descritiva. Discorreremos também sobre seus artífices e como funcionava o projeto em cidades de menor porte – o Mobral em Uberlândia é outro importante ponto deste capítulo.

Finalmente, abordaremos uma considerável contradição no plano de educação do Mobral, quando o referido “projeto”, instituído pelo governo federal em plena Ditadura Militar, adotou alguns processos de ensino pensados por Paulo Freire que, em 1961, havia se tornado Diretor de Extensões Culturais da Universidade do Recife. O eminente professor desenvolveu, a partir daí, o Método Paulo Freire, que se tornou referência no ensino de adultos ao oportunizar a alfabetização de 300 cortadores de cana em apenas 45 dias. O presidente João Goulart, entusiasmado com a iniciativa do pernambucano, implantou um plano de educação popular que, após iniciado, com o Golpe de 1964, foi imediatamente obstruído pelas forças militares que pediram a prisão de Freire, como traidor. Ele foi encarcerado por 70 dias e depois se exilou na Bolívia e no Chile, retornando ao Brasil somente em 1980.

2.1 Escolaridade e ampliação das oportunidades de trabalho

É importante lembrarmos que, no Brasil, os esforços em diminuir a precariedade na vida das populações pobres encontra maiores possibilidades nas políticas públicas que, além de conceder os financiamentos destinados às ações a serem implementadas, dividem com todos os entes das esferas pública e privada as responsabilidades, coordenando forças e organizando as tarefas dirigidas à satisfação do respectivo escopo. A alfabetização de jovens e adultos,

historicamente, em nosso país, não contou com empenho das autoridades administrativas, especialmente na federação e no Estado. Esta é uma problemática sentida por todos nós, tendo em vista o alijamento da população pobre do Brasil quanto às possibilidades do ensino institucionalizado e de suas garantias constitucionais. Assim, evocamos o fato de o analfabeto somente ter conseguido seu direito ao voto a partir das eleições de 1985, imediatamente após a queda da ditadura de 1964, quando o percentual de não alfabetizados era de pouco menos de 25% da nossa população total²¹. Convenhamos, o índice era considerável, uma vez que, com as oportunidades de escolarização diminuídas, as pessoas dedicavam-se ao trabalho, objetivando o sustento familiar e sua própria sobrevivência. Os analfabetos maiores de 15 anos eram a parte do povo que, a partir dos reflexos da Revolução Científica, teve de acelerar seus processos individuais na busca de adaptação a novas perspectivas econômicas, enfrentando inéditas formas de organização do trabalho e de produção.

A historiadora Viviane Forrester, em “O Horror econômico”, estabelece uma crítica ao “pensamento único” com bases fincadas apenas na economia, como diretriz inarredável de nossas vidas. Para a escritora, ressaltada nossa incapacidade de reconhecimento, os novos tempos camuflados sob a atmosfera globalizante deram ao trabalho a prescindibilidade para o crescimento econômico, o que contribuiu para o agravamento dos níveis de exclusão social tanto em países latinos quanto em países desenvolvidos. Enquanto uma minoria privilegiada tem direito à vida, o resto, para “merecer” viver, deve demonstrar àquelas nações sua utilidade social (Forrester, 1997, p. 13).

A necessidade da mão de obra e do trabalho urbano foram reforçados a partir das transformações físicas das grandes cidades iniciadas nos anos 1950, com reflexos nas esferas social, cultural, econômica e política. O país estabelecia mudanças estruturais em vários setores, com propostas de integração com o capitalismo global, industrialização e concentração de renda. A partir daí tivemos de enfrentar o inchaço das grandes cidades e passamos a depender mais das políticas públicas para a melhoria de vida da população que buscava as cidades e, em regra, se estabelecia nas periferias, aumentando os números da precariedade e da pobreza.

O modo de vida capitalista, entretanto trazia algumas contradições com a escolarização sob o ponto de vista dos pesquisadores. Os ideólogos da burguesia revolucionária projetavam uma escola universal, gratuita e obrigatória, portanto comum a todos os homens, contrariando os objetivos preconizados pelo clero e nobreza. Entretanto, a ideia da escola universalizante já apareceu de forma diferenciada entre os teóricos políticos clássicos, com a afirmação de sua

²¹ Ver Tabela 2 deste estudo.

dispensabilidade para os trabalhadores, uma vez que o tempo de aprendizado ocupava o tempo da produção; ou seja, acreditavam que o período das crianças na escola as eximia de contribuir no trabalho, afetando, assim, a mais-valia. Por outro lado, os estudiosos mais perspicazes, que captavam objetivamente os processos sociais, entendiam que a escola era parte de uma tendência modernizadora e veículo condutor para sociedades mais desenvolvidas (Saviani, 1994, p. 9).

A migração do campo para as cidades em nosso país aumentou o número de operários no percentual de 500% em 30 anos. Era a mecânica globalizante transformando países pobres e ricos, reproduzindo uma dinâmica desenvolvimentista proporcional aos investimentos produtivistas que alimentava ainda mais o capitalismo. Entretanto, nos países subdesenvolvidos, o inchaço das cidades decorrente da falta de planejamento adequado ao bem-estar social, levou ao aumento da criminalidade, desabastecimento de água e energia elétrica, falta de esgoto, ausência ou defasagem nos transportes públicos, carência de empregos e ineficiência nos projetos de educação.

As autoridades públicas brasileiras não podem se gabar, em nenhum momento da história, de terem implementado transformações nestes pilares do bem-estar social, a ponto de, sob algum aspecto terem alçado nosso país a patamares comparativos aceitáveis com o primeiro mundo. Lógico que somos pobres e subdesenvolvidos e que a dinâmica progressista dos países ricos é distinta daquelas nações que, pelas condições econômicas internas e esvaziamento do capital internacional, não suportam as mesmas linhas de produção e, por consequência, não oferecem as mesmas oportunidades de trabalho à sua população. Isso, entretanto, não quer dizer que não há formas de se investir politicamente em estruturas efetivamente sólidas para uma vida social minimamente decente.

As políticas públicas feitas para a população pobre do Brasil parecem estar sempre esbarrando em um teto, constantemente extrapolando os limites da tolerância administrativa. Em termos políticos, existem alguns planos de ação que exigem um maior tempo de implementação para que a “colheita” seja mais sustentável e duradoura, o que desestimula os políticos de maneira geral, figuras ansiosas pela próxima empreitada eletiva, em busca de ações imediatistas e de impacto popular.

A educação está entre os pilares mais trabalhosos e de difícil investimento sob o ponto de vista administrativo, uma vez que demanda tempo para a maturação de seus processos e, via de regra, não oferece imediato atrativo aos olhos do eleitor. Sob este aspecto, acompanhamos o pensamento de Hout (2012), que acredita no reconhecimento social a partir do investimento

em educação, entendendo ainda que dele podemos extrair mais retornos coletivos do que individuais. É certo que não se deve positivamente associar grau de escolaridade com escalada ou declínio socioeconômico. Pode-se, entretanto, afirmar que o maior tempo de estudos ou grau mais elevado de escolarização estão relacionados a um maior rendimento financeiro. Logo, estando a educação posicionada na esfera da produtividade, podemos aquilatar a sua importância, inclusive quando observamos a intensidade dos investimentos neste campo empreendidos pelos países desenvolvidos.

Em “Política Educacional no Brasil: Introdução Histórica” (Vieira; Freitas, 2007), as autoras descrevem a importância dada ao *fazer* educativo no decorrer dos tempos em nosso país, suas implicações populares e os interesses dos políticos em estabelecer diretrizes para esta prática social.

Iniciando sua narrativa pelo Descobrimento do Brasil, as pesquisadoras dividem seu interessante texto em fases distintas, culminando esta etapa pela chegada ao Brasil da Família Real e a Constituinte de 1823 relatando a precariedade da educação nas terras da coroa. Entramos no primeiro e segundo reinados até que, por volta de 1827, as autoridades Reais do Brasil, pela primeira vez, começam a compreender a importância da educação e o que pode ser detectado através da promulgação da primeira Lei Geral da Educação no Brasil. Enfim, um estudo minucioso e sistemático é desenvolvido pelas autoras até que, no último capítulo, elas relatam sobre o período ditatorial e o lento processo, imbricado por muitas lutas, no sentido de buscar a redemocratização com ideais de conquista dos direitos sociais básicos para o povo brasileiro. Citam os quatro presidentes que assumiram a República Federativa do Brasil de 1985 a 2000, revelando a ausência de clareza com os postulados desejados para a educação no governo de José Sarney, o que gerava discussões intermináveis a respeito do tema. A grande expectativa neste momento, revelam as autoras, era o capítulo relacionado à educação, da Constituição de 1988, que estava sendo preparada para regulamentar os princípios democráticos e os direitos fundamentais do cidadão no país.

Vieira e Freitas (2007) continuam seu relato asseverando que, realmente, a Constituição Federal de 1988 trouxe importantes conquistas para a Educação brasileira. Depois citam o início da gestão do presidente Fernando Collor de Mello e a instituição do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que objetivava o ensino universal e a erradicação do analfabetismo, mas que o mandatário fracassou junto com sua credibilidade, retirado do cargo após votação do Congresso Nacional em aprovação do processo de impeachment. Ao assumir o poder, Itamar Franco encontra a educação do país em declínio e, para tentar uma redefinição

neste sentido, o então presidente consagra dois importantes momentos políticos: o debate para a elaboração do plano decenal de Educação para Todos e a Conferência Nacional de Educação para Todos. Paralelamente, o governo buscava por instrumentos que sustentassem uma educação mais inclusiva, tendo alcançado, entretanto, como saldo final, apenas o mérito de promover a discussão em torno do assunto. Para as escritoras, o projeto de educação do país é finalizado e colocado em prática no governo Fernando Henrique Cardoso, que institui a educação como uma das cinco prioridades sociais. Com medidas legais pontuais e assertivas e a consequente promulgação da LDBEN 9.394/96, foram elencadas garantias extras ao Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF) e à manutenção do magistério (Vieira; Freitas, 2007).

Entendemos ser de grande importância a compreensão das relações políticas, sociais e econômicas que permeiam os processos educacionais do país para que saibamos o caminho que temos a percorrer. Apesar da Constituição de 1988 e de outras importantes conquistas políticas no campo, entendemos que muito ainda deve ser feito quanto aos jovens e adultos, uma vez que a história, como vimos, não nos auxiliou na atenuante de seus altos percentuais de analfabetismo. A propósito, assim se manifestam Schwarcz e Bloch:

(...) a história não seria mais entendida como uma “ciência do passado”, uma vez que, “passado não é objeto de ciência”. Ao contrário, era no jogo entre a importância do presente para a compreensão do passado e vice-versa que a partida era, de fato, jogada. Nessa formulação pretensamente simples estava exposto o “método regressivo” (...) Tal qual um “dom das fadas”, a história faria com que o passado retornasse, porém não de maneira intocada e “pura”. (...) a história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado: A própria noção segundo a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda. Seu objeto é “o homem”, ou melhor, “os homens”, e mais precisamente “homens no tempo” (Schwarcz; Bloch, 2001, p. 7-24).

Até a década de 1950, mais da metade da população brasileira, em 50,6% permanecia analfabeta, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007)²². A partir deste período, devido às várias iniciativas educacionais da federação, estados ou municípios e organizações nacionais e estrangeiras voltadas para o ensino, esta taxa, especialmente na população maior de 15 anos, foi caindo paulatinamente. Paralelamente ao declínio do índice de iletrados, iniciava-se um fluxo no sentido campo-cidade refletindo em múltiplas consequências socioeconômicas, fundamentalmente na área do trabalho, fonte mantenedora do bem-estar individual e coletivo. É através do emprego que se busca a oportunidade de comprar uma habitação, de ter acesso à saúde, desfrutar da segurança pública,

²² O IBGE é um instituto público da administração federal brasileira criado em 1934 pelo estatístico Mário Augusto Teixeira de Freitas. Tem o objetivo de retratar o Brasil com informações úteis ao conhecimento de sua realidade e ao pleno exercício da cidadania.

transportes, saneamento básico etc. Com a transformação dos meios de produção e a ressignificação da mão de obra, o inchaço populacional tomou conta dos núcleos urbanos e iniciou um grave desequilíbrio social ao país. Eram necessárias ações estruturais para garantir um mínimo de bem-estar à população brasileira das cidades. A migração ocorria de forma desproporcional aos investimentos realizados pelas autoridades públicas, o que só contribuía com o aumento do contingente de pessoas vivendo precariamente, formando uma camada pobre e excluída socialmente. A transformação dos cenários rural e urbano, acelerada por mudanças estimuladas pelo fenômeno globalizante, influenciava no comportamento da população, por um lado pela evasão e carência de trabalhadores e, por outro, pela quebra de expectativas na adaptação às novas formas de produção. A educação, que poderia auxiliar na qualificação, formação do espírito crítico e determinação por maior adaptabilidade, ao invés de figurar como elemento moderador das distorções sociais, naquele momento estava relegada a um segundo plano.

A educação acompanhou de perto a distribuição de renda no Brasil. Uma parcela ínfima da população controlou historicamente os recursos, e usufruiu convencionalmente dos benefícios da instrução. O título de bacharel em nosso país ganhou foro de nobreza. O “bacharel”, aquele que completou o curso superior, e o “coronel”, aquele que controla a política local do jogo de favores, constituíram-se nos dois pilares de prestígio, privilégio e mando social na Primeira República (1889-1930). A república dos bacharéis era também a república dos coronéis – muito distante da república dos cidadãos, como vêm demonstrando a tradição do pensamento social brasileiro (...) (Bomeny, 2001, p. 19).

Assim, podemos notar que a história da escolaridade e suas memórias no Brasil experimentou múltiplas possibilidades de educação, imbricadas em diversas temporalidades, não tendo, portanto, produzido uma trajetória lógica dotada de coerência fática. No Brasil, a educação, pilar de desenvolvimento socioeconômico, tem sido discutida, de várias formas, por consecutivos governos e população, em momentos e espaços distintos, desde a expansão europeia até os dias de hoje. Não estamos, entretanto, falando de uma linha regular de evolução. Aqui, nos referimos a uma problemática socialmente sentida e analisada sob diferentes aportes teóricos, possibilitando inúmeras leituras do processo histórico da educação e da escola no Brasil (Bastos, 2012, p. 16).

O Estado democrático de direito é amparado pela soberania das leis e pelo regime representativo. Nada como um regime jurídico definido contando com uma população ativa e consciente para bem representar o sistema de governo, já que o povo é importante elemento do Estado de direito. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 14, compartilha desta afirmação ao mencionar o referendo, o plebiscito e a iniciativa do povo como alternativas do processo

democrático representativo, caracterizando, ainda, a participação social como importante mobilizador ao “aperfeiçoamento” da soberania popular.

Contudo ao se pôr o caráter histórico de nossas sociedades e da própria evolução da existência humana, vê-se, na sociedade de classes, inauguradora da sociedade moderna, o conflito de interesses e valores estabelecido entre as diversas classes sociais que a compõem. Daí que o peso de determinados valores não é uma ponderação neutra e aritmética. Ela depende das forças sociais em conflito. Nem sempre a solução do conflito é consensual. Por vezes, o conflito resulta apenas em um acordo como forma de enfrentar as contradições de base (Bastos, 2012, p. 18).

A educação tem atuado frequentemente na sociedade moderna como um antídoto à manutenção das paixões, representando a natureza racional própria do homem. Ela simboliza o seguimento natural de uma vida social pactuada, que incentiva o desenvolvimento crítico do aluno, o que possibilita sua inserção no mundo objetivo das coisas. O raciocínio é o sinal distintivo da ação consciente somada ao autoconhecimento, completado a partir do concomitante reconhecimento do outro. Aí está posta a alteridade, que deveria se estabelecer mais como prática do que como conceito, representando a compreensão dos sofrimentos, angústias e interesses da outra pessoa, na busca por uma coexistência socialmente mais harmoniosa. A educação será o canal desta convivência plena, incentivada pelo diálogo estabelecido com “o igual” e pela relação emancipatória entre as coisas. Logo, o objetivo da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa humana (Bastos, 2012).

Saviani (2008) define as políticas educacionais como: as medidas que os governantes tomam para indicar os rumos que pretendem imprimir àquele setor. Sob este aspecto e seguindo uma dinâmica própria em obediência à sua didática, ele distingue três momentos da educação no Brasil. O primeiro, guiado pelas ideias do iluminismo republicano, ocorreu de 1890 a 1931, fase em que coube aos Estados a regulação do ensino primário e à União, em um movimento pendular, a organização dos ensinos secundário e superior – nesta fase, a organização das escolas primárias na forma de grupos escolares ficou a cargo dos estados e redefiniu o trabalho escolar com mais eficiência. Entretanto, a dinâmica estatal compunha classes com alunos do mesmo nível de aprendizagem, o que fazia dos educandários redutos apropriados para a seleção e formação das elites. A questão das camadas populares ainda não se colocava.

O segundo momento vai até 1961, com a União, buscando o ideal pedagógico conservador, assumiu o protagonismo de todo o ensino no Brasil. Após a Revolução de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, o titular deste Ministério baixaria vários decretos na denominada Reforma Francisco Campos que, embora não

encampasse o ensino primário, iniciava a regulamentação em âmbito nacional da educação no país.

Finalmente, temos o terceiro momento destacado pelo autor, de 1961 a 2001, caracterizado pela hegemonia das ideias novas, reorientação educacional após abril de 1964 e as tentativas de unificação da regulação do ensino, tendo como escopo uma concepção pedagógica produtivista (Bastos, 2012, p. 29).

O primeiro momento destacado por Saviani, iniciando em 1890, refere-se ao período pós-abolição, quando a população brasileira experimentou uma mobilidade dos homens livres e um franco crescimento no processo de miscigenação, impondo dimensões diversas na interpretação dos elementos constitutivos da privacidade destes grupos e dos parâmetros que determinavam sua vida cotidiana. Após a abolição da escravidão, o apelo aos imigrantes se constituía em uma saída imaginada pelo governo e elites, detentores das decisões políticas e da moeda circulante, para substituir o trabalho pesado e, ao mesmo tempo, a partir da miscigenação, realizar uma “limpeza” dos brasileiros marcados pela cor e pela miséria social (Bomeny, 2001).

Depois, com a Proclamação da República (1889), as grandes cidades surgiram como novas possibilidades de dignidade e do esquecimento das dificuldades encontradas no campo. Para os ex-escravos, elas representavam também uma oportunidade para o esquecimento de tempos difíceis e da vida recém-abandonada. Trabalhadores de portos e da lavoura, habitantes de vilas, de pequenas comunidades, forros e brancos pobres buscavam as cidades mais promissoras sob o ponto de vista da oferta de oportunidades. “Movimentar-se-iam, todos eles, pelas ruas alvoroçadas em busca de empregos e de tetos baratos para abrigar-se num deslocamento contínuo que fundia vivências, experiências, tensões – e espaços” (Sevcenko, 2002, p. 132).

Na economia urbana da passagem do século, a expansão das cidades gerou sem dúvida uma ampliação nas oportunidades de trabalho, mas esta se deu mais no setor de serviços e nos espaços da economia informal, das vendas ambulantes nas ruas aos pequenos negócios de fundo de quintal, do que nos diversos ramos da indústria. Os estudiosos apontam para uma industrialização ainda dispersa, aferrada à produção de gêneros de consumo – indústrias têxteis, aniagens e tecidos de algodão e de lã, bebidas e objetos de uso –, incapaz de absorver o número crescente de trabalhadores que chegavam em proporção superior à das necessidades ou demandas das novas indústrias (Sevcenko, 2002, p. 112).

No terceiro e derradeiro momento que Demerval Saviani destaca como sendo de 1961 a 2001, ele evidencia a concepção produtivista em relação às políticas de ensino no Brasil, dada a tendência capitalista abraçada por grande parte dos países ricos naquele período, o que sugeria

a necessidade de maior investimento na capacitação para o trabalho (indivíduo) em prol de maiores estágios de desenvolvimento (coletividade). A particularidade é que, com o Golpe de 1964, a soberania política dos militares restou por longo tempo garantida especialmente diante das classes populares, mediante diversas práticas alienatórias de convencimento, que apontavam como modelos a serem seguidos os países desenvolvidos, onde as forças produtivas estavam mais em evidência. Assim, após um período inicial de perseguição por parte da *Ditadura de 1964*, a EJA no Brasil passou a ter, a partir de um esforço mundial ditado pelas grandes potências, uma perspectiva de maior valorização, devido à sua contribuição para os sistemas de produção.

Por isso, estabelecemos para este estudo o marco cronológico de 1970 a 1996, levando em consideração, como ponto inicial, o Mobral que, embora instituído por lei em 1967²³, somente iniciou seu processo de ensino, efetivamente, no ano de 1970. O Mobral foi um dos maiores projetos educacionais do Brasil e visava a alfabetização de adultos em massa, tendo para isso mobilizado grande parte dos veículos de imprensa nacionais. Utilizou-se de uma considerável estrutura social e política, com imponente financiamento público federal para divulgar a necessidade que o país tinha de combater aquele índice exagerado de pessoas iletradas. As propagandas se repetiam, incansável e apelativamente, nas rádios, TVs e jornais com objetivo de arrebanhar alunos e professores, nos lugares mais distantes do país. O analfabetismo continuava a ser difundido, de forma oficial, como uma *chaga social*, fator que impedia o desenvolvimento do país (Souza; Fischer, 2012).

O lapso final na cronologia de nossa pesquisa é 1996, ano em que é promulgada a LDBEN – Lei nº 9.394/96 –, que determinou novas diretrizes políticas para a educação em nosso país, após um longo período de ostracismo das ações de ensino e desamparo, neste campo, aos jovens e adultos. A LDBEN de 1996 reconheceu a EJA como concepção de ensino, dando uma nova perspectiva àqueles que se empenharam pela educação no Brasil, acreditando no seu potencial transformador.

Historicamente, o ensino de jovens e adultos em nosso país pode contar com reduzidas iniciativas, porém causadoras de enorme alarde, especialmente nos veículos de imprensa que tinham um maior poder de penetração nas classes populares. O Brasil, quanto a este modelo de educação, desde as políticas implementadas no Império, investiu fortemente nos processos de massificação e não na qualidade do conteúdo ministrado. Sobre este tema, Esteve (1991) alertava sobre a quantidade existente de pesquisas, brasileiras e estrangeiras. Ao mesmo tempo

²³ O Mobral foi criado através da Lei nº 5.379/67 em 12 de dezembro de 1967.

em que as classes populares, representadas pelas associações, entidades sindicais, grupos de cultura, estudantes e igreja incorporavam a escola pública nos anos 1970, a sociedade, como um todo, experimentava um acelerado declínio na qualidade de nossos processos de ensino/aprendizado. Alguns pontos importantes deveriam ser debatidos nas esferas políticas para que houvesse uma efetiva tomada de rumos mais decisivos – assim, eram baixos os salários dos professores, inadequada sua qualificação para o ensino das classes populares e precárias as instalações utilizadas para as aulas. Ora, a história da educação em nosso país conhece há muito tempo estes problemas e, mesmo entendendo que poderia através do ensino, alcançar novos patamares de desenvolvimento pela qualificação do trabalhador, não conseguiu solucioná-los e encaminhar sua perfeita implementação.

Com a orientação e apoio dos organismos internacionais sobre a importância do ensino técnico e profissionalizante nos países subdesenvolvidos, o governo militar planejou, em uma primeira etapa, extinguir analfabetismo no Brasil; e em uma segunda, implantar os respectivos cursos de qualificação para o trabalho que estavam no centro das aspirações práticas dos países ricos, no sentido de fortalecer as relações de trabalho e, por consequência, o capitalismo. Os militares iniciaram seu audacioso projeto de alfabetização nacional pelas Cruzadas ABC que, tendo se instaurado a partir do Recife-PE, rapidamente se espalhou pelos demais estados do Nordeste e Guanabara. Defendia-se como objetivo ideológico a manutenção da ordem social com a atuação pela distribuição de itens básicos de subsistência, formação de professores e alfabetização. As dificuldades na liberação de recursos para o incremento das Cruzadas extinguíram-nas no início de 1970 e o Mobral surgiu como o grande plano de salvação da educação nacional para jovens e adultos, com amplo apoio de políticos, da sociedade em geral e também dos veículos de imprensa (Fernandes, 2002, p. 35).

Entretanto, sua estratégia de causar impacto na população com uma fórmula direta de comunicar o analfabetismo e suas consequências (principalmente sociais), ao mesmo tempo em que envergonhava os potenciais alunos, dava margens a discriminações e julgamentos levianos por parte de certas coletividades. Ficaram marcadas em nossa memória as propagandas radiofônicas, impressas e televisivas implementadas de forma oficial a respeito do Mobral, destituídas da menor psicologia ou sentimento de empatia, constrangedoras e apelativas. Quantos deles não teriam abandonado a escola para prestar auxílio na mão de obra familiar? Quantos não tomaram aquela decisão (do abandono escolar) pela pura necessidade de sobrevivência? E quantos não enfrentavam a problemática levantada pela sociedade, pela falta de oportunidades (como distância do local de moradia dos educandários)? Contraditoriamente,

até nas classes populares, reduto de grande parte destes analfabetos, havia a replicação das chacotas a que eram submetidos, sob gritos e risos a partir de piadas e apelidos jocosos.

O Mobral foi extinto em 1985, com o início do processo de Abertura Política, no governo do presidente José Sarney. Durante toda a sua existência, para uma parte da população foi motivo de zombaria, adjetivo indicador de ignorância, inferiorizando seus alunos que, em regra, só queriam a chance de melhorar de vida em uma sociedade pobre, de um país subdesenvolvido e submetido a políticas perversas.

Figura 1 - Panfleto do projeto Mobral largamente distribuído nos anos 1970

**Você deveria ter vergonha
de viver num país
com tantos analfabetos.**

O Mobral é uma fundação criada com um objetivo fantástico: alfabetizar pelo menos 7 milhões de brasileiros até 1973.
E deixar o País sem um analfabeto em 9 anos.
Mas o Mobral não fará coisa alguma, se você não fizer a sua parte.
Vamos, se você gosta deste País, preencha este cupom, e envie-o à Comissão Mobral de sua cidade, ou à sede do Mobral Central, à Rua da Imprensa, 16, Ministério da Educação, Rio de Janeiro, GB.

☐ Sou prefeito e quero organizar uma Comissão Mobral em minha cidade.

☐ Sou dirigente de empresa e quero criar um grupo de alfabetização para meus empregados.

☐ Sou dirigente de empresa e posso ceder salas para um curso de alfabetização.

☐ Sou dirigente de uma organização (sindicato, clube, associação) e quero organizar um grupo de alfabetização.

☐ Sou um líder religioso e quero criar um grupo de alfabetização para meus fiéis.

☐ Sou estudante e quero organizar um grupo de alfabetização em minha escola.

☐ Sou estudante e quero trabalhar para o Mobral.

☐ Sou dona de casa e quero alfabetizar minha empregada.

☐ Sou uma pessoa que quer ajudar outras pessoas, mas não sei como.

Nome: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____

 **MOBRAL**
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

 **20 ANOS**
Iniciativa das revistas Abril de apoio ao Mobral

Fonte: Arquivo pessoal Maria Aparecida Silva Oliveira.

O Mobral também era motivo de escárnio na Escola Estadual Cristóvão Colombo, onde tivemos oportunidade de cursar o ensino fundamental, de 1971 a 1974. Ela ficava na Av. Rio Branco, esquina com a rua Coronel Antônio Alves, região central de Uberlândia. Era um educandário com características bem interioranas, uma vez que, ali, praticamente eram matriculados alunos e alunas que moravam naquela região medial, entre os bairros Cazeca, Lídice e Saraiva, que ficava do outro lado do córrego São Pedro (hoje, Av. Rondon Pacheco). Uberlândia não tinha uma rede de transportes públicos e as escolas urbanas deveriam estar bem próximas aos moradores para que estes pudessem matricular seus filhos. Éramos crianças e, por este e aquele gracejo, recebíamos algumas punições físicas dentro do ambiente escolar – ajoelhávamos em grãos de milho colocados propositalmente em um canto da sala de aula ou, diante de uma resposta oral incorreta, tínhamos de posicionar sobre nossas cabeças “orelhas de burro” moldadas em papelão, que descansavam ameaçadoramente, presas por um fio elástico sobre a mesa da professora. Eram comuns os impropérios verbais: “burros”, “asnos”, “antas” e outros animais que sugerem a total incapacidade de pensar.

Depois, tornou-se “moda”, chamar aqueles que não respondiam corretamente a um questionamento ou que traziam notas baixas nas avaliações pela alcunha de “Mobral”, “Pateta” e “Jeca”. E eu, que ouvia o Mobral com minha avó em seu radinho aos domingos²⁴ e admirava o Jeca Tatú (1914), personagem engraçado *de um livro*, sendo também, com sua figura caricata, ilustração comum em cartazes publicitários afixados nos postos de saúde pública, de repente descobro-o representando aquilo que é burro e preguiçoso, personificando um povo sem estudo e sem esperança.

Na verdade, nossa infância no final dos anos 1960 e início dos 1970, nos traz à lembrança o riso fácil que o Jeca Tatu arrancava, principalmente das pessoas mais simples, a partir de experiências vividas com o personagem que, representando uma peculiar figura campesina, retratava o modo de vida e os valores tradicionais da sociedade brasileira. O Jeca, caracterizado como um homem humilde, analfabeto e ingênuo, tinha sua história imbricada com temas universais, o que possibilitou sua adaptação para diversas mídias, com destaque, a partir dos anos 1950, para o cinema, que ampliou sua popularidade através das interpretações de Amácio Mazzaropi.

O Jeca Tatu não apenas era uma figura do folclore, mas também foi usado por Lobato para fazer críticas sociais e políticas. Foi criado, é verdade, como figura estereotipada que

²⁴ O Domingo Mobral foi um programa de rádio ligado ao projeto de alfabetização, que trazia conteúdos ligados à música, geografia e artes em geral, satisfazendo curiosidades do ouvinte e respondendo cartas, geralmente escritas por alunos do projeto.

trabalhava no campo sob um estigma de desleixado e preguiçoso. Entretanto, por meio do personagem, o autor abordou questões como a pobreza, a falta de infraestrutura no campo, educação de adultos e outras desigualdades sociais. As grandes campanhas sanitárias do Brasil também utilizaram o matuto como símbolo, a exemplo do que ocorreu no combate à ancilostomose, ainda em 1918. Talvez pela identificação com os inúmeros problemas sociais, no apego ao regionalismo, linguagem peculiar e atemporalidade das problemáticas vividas, o povo se via representado no Jeca e, através de tantas histórias, tinha a possibilidade de repensar sua própria sociabilidade. Afinal, o personagem, mateiro e carente, como parte significativa da sociedade desamparada pelos poderes constituídos, era também um iletrado às voltas com os problemas cotidianos da massa populacional.

2.2 Educação no Brasil, Jeca Tatu e democracia

A Proclamação da República (1889) pôs fim ao Segundo Reinado e iniciou a implantação do novo regime no país. Desde a Guerra do Paraguai (1864-1870), com a vitória da Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai), os militares se consolidaram como uma elite respeitada e passaram a reivindicar maior participação nas decisões administrativas do país, fosse no governo central ou nas províncias. Um dos principais redutos de discussões das causas republicanas passou a ser o Centro Militar do Rio de Janeiro.

Dom Pedro II (1825-1891), naquele momento, se afastara do Brasil para tratamento de saúde, o que evidenciava uma incômoda ausência para as forças políticas e a população em geral. Os Republicanos, seguidores da corrente positivista de Auguste Comte (1798-1857), pensamento que dominava o continente europeu, destacavam-se como uma elite brasileira, empenhada na queda da Coroa para perseguir o desenvolvimento em todas as áreas possíveis, indistintamente. A falta de vigor do segundo Imperador começou a influenciar diretamente na seara política do país, embora estudiosos apontem que o povo não era, em sua maioria, favorável à dissolução do regime monárquico. Havia uma espécie de conformismo imbricado com acomodação ideológica, principalmente pelo fato de jamais terem experimentado um sistema de governo diferente daquele em que haviam se sustentado ao longo da vida. Havia sim, um grupo oposicionista articulado, formado por políticos, artistas, intelectuais e pessoas do povo, aspirando uma maior participação na dinâmica administrativa do país e que para alcançar seus objetivos se utilizavam de vários mecanismos, inclusive dos trabalhos da imprensa, na divulgação de seus ideais de soberania e independência. Entretanto, a Proclamação da República, segundo Costa (1999), não seguiu uma sequência de crises que enfraqueceram o

Império, mas ocorreu devido às transformações sociais e econômicas que foram extenuando a monarquia; é de se considerar a abolição da escravidão, a religião (dentro da própria igreja havia um certo desapego quanto ao clero) e a solidificação da elite militar. Proclamada a República, as consequências imediatas foram: o extermínio do Poder Moderador e a consequente queda do Segundo Reinado; a cisão entre estado e igreja, com a garantia individual da liberdade religiosa; a extinção das províncias com a criação dos estados como unidades federativas; e a chegada dos Militares ao poder que, exerceram uma rápida hegemonia (Costa, 1999, p. 45).

O período que se seguiu à Proclamação da República Federativa do Brasil foi conturbado e de muitas comoções internas de relevância. Ocorreram enfrentamentos armados contra o governo federal e os estaduais. Logo de início e dando vazão aos seus ideais positivistas, os republicanos instituíram a Carta Magna de 1891, com escopo de regulação de suas políticas públicas que, a partir do novo sistema, objetivavam a promoção do cidadão brasileiro com mais equilíbrio e garantia dos direitos individuais e coletivos. Haveriam de melhor administrar a coisa pública e satisfazer certas necessidades estruturais, tornando a vida do povo mais harmônica. A transição de sistema, entretanto, de maneira geral, não afetou a vida dos milhões de brasileiros miseráveis e incultos, mantendo no status quo os mesmos impasses administrativos enfrentados anteriormente pela coroa.

Olhando para o objeto de nosso estudo, até o início do século XX, sob os pontos de vista qualitativo e quantitativo, a educação no Brasil era bastante precária, sendo as iniciativas de alfabetização de jovens e adultos quase inexistentes. Desde a ação do Marquês de Pombal contra os movimentos de cristianização e dominação dos povos nativos brasileiros, este segmento da educação havia sido extinto. Não devemos também, nomear como *educação popular* as práticas jesuíticas do século XVI, desenvolvidas aqui no Brasil em nome da Coroa Portuguesa. O que se fez, em nome do ensino, neste particular, foi a tentativa de desconstrução da cultura e sociabilidades de nossos povos indígenas, impondo-lhes um padrão atípico que relativizava sua franca aculturação.

Até a Primeira Guerra Mundial, em nosso país, todos os debates que envolviam a temática da educação popular ocorriam no parlamento (nas discussões de melhoramentos do Município Neutro) e os palestrantes eram aqueles detentores de cargos públicos interessados na causa. Ainda não existiam os profissionais ou técnicos da educação e, portanto, não se utilizavam de uma reivindicação coletiva, que representasse, por exemplo, uma considerável parcela da sociedade. Havia, outrossim, agora e desde os tempos do Império, opiniões isoladas,

de alguns estudiosos da causa, como a de Paulino de Souza que, no fim dos anos 1860, defendeu a concepção de “ensinar o mais possível ao maior número possível de pessoas”(Sousa, 1870). De grande relevância, entretanto, neste período, foi o parecer-projeto registrado por Rui Barbosa, em 1882, estabelecendo a primeira análise sobre educação popular em nosso país e que alcançou o que chamamos de realismo em educação (Paiva, 2003, p. 64).

Em suma, ao longo da história do Brasil, a Monarquia pouco se preocupou com a educação popular, tendo ocorrido o mesmo com a República, especialmente nos primeiros 25 anos de sua proclamação. Entretanto, em relação ao Brasil Império, é de se registrar um relevante fato, vivido a partir de 1870, quando nosso país viveu um período desenvolvimentista, com positivo impacto econômico na população, ao mesmo tempo em que as ideias liberais eram socialmente disseminadas, momento em que germinaram manifestações em favor da educação popular de forma bastante vigorosa. Entretanto, tais discursos somente alcançariam a robustez indispensável aos acontecimentos que desnorтеiam as estruturas sociais a partir de 1915, com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Observemos, a título de exemplo, o modesto peso dado pelos legisladores republicanos à educação do país, quando da elaboração da primeira Constituição Federal após a queda da Monarquia, no ano de 1891 – registre-se que a educação recebeu da Carta Régia Republicana duas referências –; vejamos:

Art. 70. São eleitores os cidadãos maiores de 21 annos, que se alistarem na fórma da lei.

§ 1º Não podem alistar-se eleitores para as eleições federaes, ou para as dos Estados:

1º Os mendigos

2º Os analphabetos (...) (Brasil, 1891, s/p).

Em outra alusão, logo em seguida, a Carta Maior da República faz uma última referência, desta vez de forma direta ao nosso objeto de estudos:

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade nos termos seguintes (...)

§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos publicos (Brasil, 1891, s/p).

Convenhamos, são citações modestas, principalmente levando-se em conta as expectativas que as elites cultural, política e econômica haviam acabado de empenhar, juntamente com a população, em uma exaustiva e complexa transição quanto ao sistema de governo. A Constituição destacava, ainda, os interesses regionais, de cunho federativo: a educação secundária estava a cargo dos estados e a fundamental mais o ensino superior ficavam sob competência do governo federal. Entretanto, ainda assim, com tão poucas diretrizes

traçadas para a educação na Lei Maior do país, talvez movidos pelas expectativas da república, havia aqueles que acreditavam em uma nova ordem educacional, naquele momento, para o povo brasileiro. Porém, devemos ressaltar o retrocesso que a Constituição Federal de 1891 representou, até mesmo em relação à substituída e aprovada na Monarquia (1824), da qual transcrevemos um trecho expresso em seu Título IV – Da Família, Da Educação e Da Cultura, que dispunha sobre o ensino no Brasil da seguinte maneira: “Art. 176 – A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola” (Brasil, 1824, s/p).

A análise hermenêutica da abordagem para a educação de ambas as Constituições nos leva à surpreendente conclusão de que a Carta Magna de 1891 “rebaixou” a educação brasileira, retirando o livre acesso e a garantia de que o ensino seria público e gratuito, como assegurava a lei monárquica aprovada 67 anos antes, em 1824. Entretanto, a partir da Proclamação, um movimento oriundo da própria dialética social começou a despertar certas comunidades para a causa da educação no país. Assim ocorreu a partir do empobrecimento, especialmente dos estados do Norte e Nordeste, com a derrocada das culturas de engenho e mineradoras e o fortalecimento das lavouras de café, que se estabeleceram notadamente em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Paraná. Com isso, ocorreram intensos movimentos migratórios e imigratórios com destino aos estados produtores em busca de trabalho e melhores condições de vida. Esta mobilidade da população, somada ao recente passado de escravidão e imigração europeia, reproduziram fenômenos que as sociabilidades de um povo em formação se apropriam e, via de regra, as incluem na dialética dos costumes hodiernos.

A partir deste cruzamento de diferentes vivências elevaram-se hábitos, culturas, manias e personagens (figuras) populares, dando um novo perfil ao folclore do país. Neste compasso, é importante lembrar um dos cuidados essenciais dos europeus, que se instalaram em grupos menores nas lavouras do sul do país, que se preocupavam com a instrução de seus filhos e, diante de nossa precariedade neste campo, instituíram seus próprios sistemas de ensino. Ora, eles conheciam em sua terra natal uma instrução básica universal e sabiam de sua importância na vida das pessoas. E mesmo em São Paulo, onde boa parte da mão de obra era formada pelos trabalhadores assalariados, sua presença em grande número nas lavouras atuava como pressão para que as autoridades se empenhassem no desenvolvimento da instrução popular.

Com os reflexos da Primeira Guerra atingindo parte significativa das nações mundiais e também o Brasil, novos argumentos se apresentaram em relação aos debates que envolviam a escolarização. O conflito bélico expôs diversos grupos financeiros, relacionando sua ruína

com o desequilíbrio decorrente dos estágios educacionais ocupados pelos respectivos países. Os reveses da guerra foram atribuídos à falta de disseminação do ensino e este fato, em muitos países, desaguou em campanhas de combate ao analfabetismo.

O final dos confrontos coincidiu com uma série de iniciativas, em várias partes do mundo, especialmente no campo da arte e da cultura, que demonstraram preocupação com o ensino e a alfabetização. Aqui no Brasil, neste momento, acontecia o lançamento do livro *Urupês* (1918), uma coletânea de crônicas de Monteiro Lobato (1882-1948), que inaugurou em nosso país, após a fase do romantismo, outra etapa, a do regionalismo crítico. No livro “A Barca de Gleyre”²⁵ (1944), que reúne cartas que Lobato enviava ao amigo, também escritor e tradutor, José Godofredo de Moura Rangel (1884-1951), há entre as missivas uma, de 1923, na qual o literato paulista, anunciava, cheio de entusiasmo, a expressiva venda de 109.500 exemplares da obra “Urupês”. A marca era bastante expressiva, uma vez que, 3 anos antes (1920), o IBGE apresentava, como dado estatístico (Tabela 2), índice de analfabetismo de 65% em nosso país.

“Urupês”, reunindo contos e crônicas, é uma publicação de muita importância na trajetória literária de Lobato, trazendo em determinado texto um personagem oriundo do campo, acaipirado e com modos de vida similares ao de grande parte da população brasileira naquele momento. Com esta figura, o escritor fazia alusão ao caboclo, nomeando-o de “fazedor de desertos” e trazia, ao mesmo tempo, uma visão preguiçosa e acomodada do personagem, o que contrariava a visão romântica manifestada sobre o tipo brasileiro pelos modernistas. “Urupês” é uma manifestação literária caipira, uma vez que foi escrita na fazenda de Lobato em Taubaté, contando as histórias da roça no interior de São Paulo, Vale do Paraíba e carrega o protagonismo de Jeca Tatu, uma metáfora do *mateiro* em busca de perspectiva em nosso país.

O Jeca é a personalização do trabalhador pobre e abandonado pelos poderes públicos, sujeito às doenças, carente de escola e alimentação adequada e marginalizado socialmente. Caracterizava-se por barba rala, andar descalço, aparência envelhecida, ar abobalhado, roupas esfarrapadas e um jeito lerdo, preguiçoso e desanimado, de realizar a mínima tarefa que fosse tendo, entretanto, querelas de respostas a tudo o que ameaçasse seu cenário de conforto. A figura literária descrita é de um morador da roça como a maioria dos brasileiros daquele tempo.

²⁵ Excelente momento para se compreender aspectos da vida e opiniões determinadas do escritor Monteiro Lobato. A obra consiste na reunião de cartas que o paulista escrevia ao amigo Godofredo Rangel, mineiro e também escritor, desde 1903 até 1943. O livro, publicado pela Companhia Editora Nacional em 1944, aborda assuntos variados mas tem como enredo principal a arte e a literatura. O título da publicação é inspirado na primeira carta enviada por Lobato em 1903, quando o escritor se refere às suas vivências assemelhando-se com a aparência do quadro “As ilusões perdidas” do pintor Charles Gleyre. A figura mostra um barco no cais com um velhinho na sua dianteira empunhando uma lira.

Que personagem foi este que encarnando a figura do caipira teve tanta consideração a partir das classes mais populares? Por que a entrada desta personalidade, das páginas de uma ficção, neste estudo científico sobre educação de adultos? Talvez a própria retórica destes questionamentos responda sobre a representação do Jeca nas camadas mais populares, como expressão daquela grande parcela alijada de direitos e garantias fundamentais.

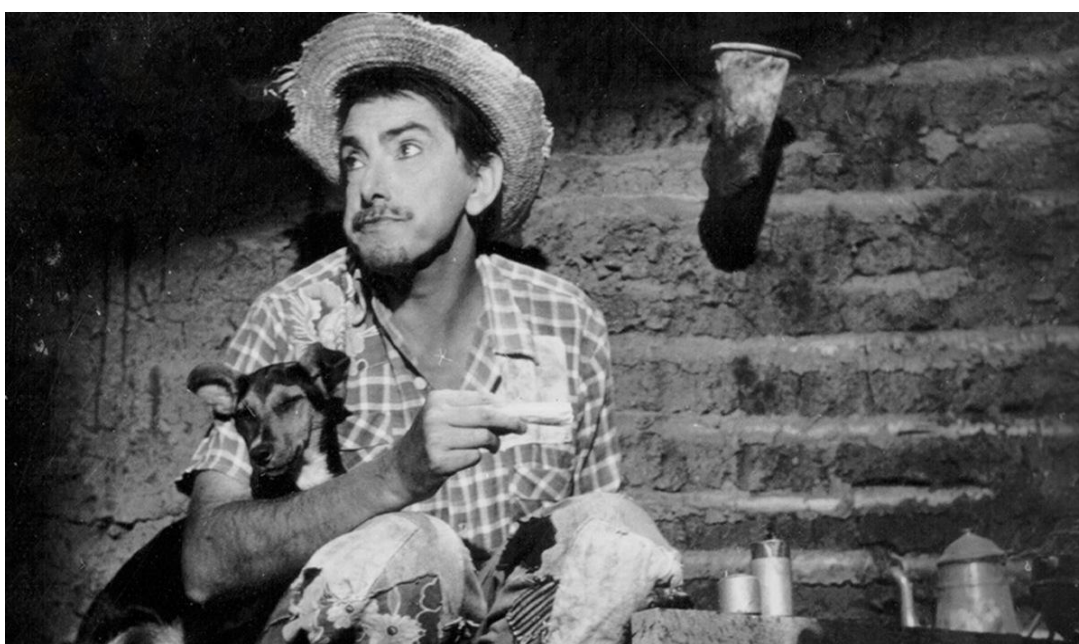
Tivemos oportunidade de relatar, de passagem, a importância do estado de São Paulo naquele momento de expansão da cultura do café com lavouras a perder de vista, gerando empregos a um sem-número de pessoas e dividendos ao país, tornando-se grande força produtiva. Os matutos, carpinas ou caboclos que emprestavam sua mão de obra nos campos paulistas eram chamados caipiras e Urupês, daí o nome da obra literária que apresentou o Jeca Tatu ao Brasil. “Urupê” no léxico, representa um tipo de cogumelo parasita que consome a madeira. E aí, encontra-se uma curiosidade sobre o fundamento da criação de Monteiro Lobato: alguns autores citam-na decorrente de sua própria condição social: natural de Taubaté e fazendeiro, cansado de fracassar em soluções para implementar projetos de plantio em terras esgotadas da Fazenda do Buquira, na Serra da Mantiqueira, herdadas do avô, durante o ano de 1914, Lobato jogou a culpa dos sucessivos insucessos no homem da roça, no caboclo *preguiçoso e indolente*. Escrevia por esta época para o jornal “O Estado de São Paulo” e não poupou em seu artigo os pobres trabalhadores, de sua irritação: era uma seca terrível que assolava a região e segundo o escritor fazendeiro, a caboclada como pretexto à sua fama de preguiçosos, ao invés de preparar o terreno para o plantio por vias ordinárias, mediante a limpeza com os adequados petrechos agrícolas, ateava fogo no campo, causando incêndios irrefreáveis que, além dos danos ambientais e climáticos, adicionavam prejuízos extras aos donos das propriedades. Lobato, indignado, descobriu que não podia punir os incendiários, “pois eleitor da roça, naqueles tempos, em paga da fidelidade partidária, gozava do direito de queimar o mato próprio e o alheio”. Escreveu então uma carta de protesto ao jornal em que trabalhava; publicaram-na sob o título “A Velha Praga”: “Este funesto parasita da terra é o caboclo, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização” (Lobato, 2021, p. 161).

Depois de algum tempo, analisando a problemática social pela qual o país passava, Lobato deparou-se com as pesquisas dos médicos sanitaristas Belizário Pena e Arthur Neiva, cujas conclusões negavam o determinismo da genética do caipira, classificando-o como fruto do subdesenvolvimento, da fome e da miséria (Lobato, 2010). Entretanto, apesar do argumento,

existem autores que atribuem a criação do Jeca Tatu somente à citada desilusão de Lobato com o caboclo, por pura incompreensão de sua forma ociosa de ser.

Enfim, para que sigamos na exploração dialética de nosso objeto de estudo, entendemos que a concepção do Jeca, independente da verve criativa que moveu Monteiro Lobato, representou com humor a maioria do povo desvalido, sem escola e abandonado pelas políticas públicas que habitava o meio rural deste país. Abaixo a figura de Amácio Mazzaropi que apresentou no cinema o papel de Jeca Tatú.

Figura 2 - Foto do artista Mazzaropi



Fonte: Cultura 930 (2022).

O Jeca Tatu ficou ainda mais popular a partir do final dos anos 1950 quando, pelas produções do ator Amácio Mazzaropi (1912-1981), ressurgiu com uma veia bem-humorada, ganhando uma versão cinematográfica. O ator e produtor havia alcançado o sucesso com seus filmes a partir de 1952, sempre interpretando tipos caipiras que transformavam situações cotidianas em esquetes de humor. Em 1959 encarnou o personagem de Lobato no filme “Jeca Tatu”: a esta altura, a criação literária era conhecida como Jeca Tatuzinho e devido à popularidade alcançada no decorrer de anos anteriores, tinha seus direitos autorais pertencentes à Empresa de Medicamentos Fontoura S/A, que se utilizava do personagem em campanhas publicitárias, para divulgação do Biotônico Fontoura, um suplemento comercializado para estimular o apetite.

O sucesso da produção cinematográfica marcou a carreira de Mazzaropi e fez com que o ator, ao longo de sua trajetória, repetisse as aventuras do Jeca Tatu por mais oito vezes. Apesar dos tipos (sempre caipiras) encarnados pelo artista nas telas do cinema ostentarem outros nomes, ele ficou conhecido por grande parte dos fãs como *Jeca*, em um daqueles casos em que a personalidade do intérprete sucumbe ao apelo do herói representado.

O cinema era considerado uma diversão pública acessível a todas as classes sociais, inclusive em cidades do interior. A propósito, Dângelo (2005), sobre a expansão da cinematografia na cidade de Uberlândia, narra um cenário da década de 1920, quando ainda éramos *Uberabinha*²⁶, dando conta que as sessões de cinema por aqui aconteciam em um barracão instalado na casa do Sr. Firmino Grama onde, para o autor, marcavam presença a elite e também as classes menos abastadas da cidade. E continua enfatizando que, com a abertura das primeiras salas de cinema, ficaram mais evidentes as presenças, nesta modalidade de lazer, de todas as classes sociais e que os jornais davam notícias de “algazaras” e “hábitos selvagens”, como bater os pés, falta de silêncio, namoro na plateia e até beliscões. Os periódicos exigiam medidas do delegado, no sentido de manter a ordem no recinto das projeções. Segundo Dângelo, tais comportamentos estavam ligados à criação de salas populares destinadas ao público de menor poder aquisitivo nos anos 1930 e 1940. Ele cita ainda que, mesmo no cinema mais chique da cidade, o Cine Uberlândia, foi criada uma distinção entre as camadas de menor poder aquisitivo – que se acomodavam no que chamavam de “poleiro” – e as elites, que ocupavam as cadeiras inferiores e mais próximas ao palco ou tela de projeção. Insistimos propositalmente nesta citação do historiador uberlandense para atestar a popularidade e importância do cinema para todas as camadas da sociedade, nos grandes centros ou pequenas cidades, como era nosso caso à época (Dângelo, 2005, p. 68).

Sabemos que, no campo das representações, o cinema como fonte de entretenimento é também espaço de construção crítica e de formação educativa e cultural. Como meio comunicacional, caracterizava interessante forma de *distração* pela metade do século XX, quando Amácio Mazzaropi ganhou fama em todo o país como o *Jeca Tatu*. Em 1950, a população rural brasileira correspondia a 63,84% ou mais de 33 milhões de pessoas vivendo no campo. O país contava com 51.944.397 habitantes sendo que, deste total, em torno de 50,6% eram analfabetos (Tabela 2).

²⁶ Pelo Dec. nº 51 de 7 de junho de 1888, as terras de Santa Maria e São Pedro de Uberabinha foram elevadas à categoria de vilas. Em 31 de agosto do mesmo ano ocorreria a emancipação dos dois territórios do município de Uberaba. Em 1891 adotamos o nome de Uberabinha e, em 1919, passamos a Uberlândia.

O *Jeca Tatu* era sinônimo de risada garantida, pois também as elites, por conviverem cotidianamente com pessoas daquele perfil, se fartavam com o humor do caipira. Entretanto, o personagem de Lobato, encarnado por Mazzaropi, era também a representação de todo um povo, carente e titular de tristes estatísticas no campo da saúde, saneamento básico, emprego, segurança pública, transportes, educação etc. Figura popular, adulto que vivia no meio rural e sem estudos, o Jeca das telas apresentava com humor sua maneira de solucionar os enfrentamentos com as intrincadas questões urbanas que o povo pobre da roça, diuturnamente se debatia, a partir do início de sua migração para as cidades. A mecânica do êxodo ganhou densidade nos anos 1930 e somente inverteu o eixo (com virada quantitativa da população urbana sobre a rural) no final dos anos 1960 (Lima, 2005, p. 34).

Tabela 2 - Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Brasil 1900-2010

Ano	População com 15 anos ou mais (em milhares)		
	Total ¹	Analfabeta ¹	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6
2010	144.814	13.933	9,6

Fonte: Elaboração própria, com dados estatísticos dos Censos Demográficos do IBGE (2023).

A tabela acima reflete a realidade da população brasileira adulta, maior de 15 anos de idade, e nos assinala sobre a dificuldade em reduzir o índice de analfabetismo com o passar dos anos com o consequente crescimento da nação. Note-se que, em 1900, logo após a Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889), o Brasil apresentava um percentual de mais de 65% de analfabetos, o que indicava uma falta de preparo para os meios de produção emergentes e a consequente inadaptabilidade às novas oportunidades de trabalho oferecidas fora do meio rural. A industrialização se tornou uma crescente, reforçando a dinâmica capitalista e exigindo maior concorrência dos fabricantes e preparo técnico superior da mão de obra.

A tabela ainda nos mostra que a população se multiplicava em escala bastante superior às políticas de educação dedicadas aos jovens e adultos do país, o que denota, neste aspecto, o abandono político de uma grande parcela da coletividade. Em 1960, pouco depois do lançamento do *Jeca Tatu* nas telas de cinema, ostentávamos ainda quase 40% de analfabetismo adulto no país, enquanto a população rural beirava os 54%²⁷. Tal fato pode, de certa forma, explicar a alegria dos espectadores com as problemáticas que envolviam o caipira analfabeto de Lobato e a fórmula simples e engraçada que empregava como recurso para a solução de seus problemas.

A partir da década de 1960 iniciou-se uma redução nas estatísticas do analfabetismo de jovens e adultos no Brasil. Entretanto, chama-nos a atenção a carência de políticas específicas, por parte do governo federal, justamente em um período bastante desprovido de políticas públicas para a modalidade, de 1985 a 1995. Dos anos 1980 aos 2000, o índice de analfabetismo diminuiu em quase 50%, o que nos faz crer que, sob o ponto de vista prático, outros planos educacionais estavam sendo desenvolvidos por iniciativa de movimentos populares, igrejas, entidades associativas ou sindicais, prefeituras ou governo dos estados, no sentido de suprir uma das necessidades primordiais da população, que não contava com a devida atenção do governo central.

O Jeca Tatu foi um herói de minha geração – estava em vários cartazes institucionais da saúde combatendo doenças como leishmaniose, ancilostomose, anemia ou amarelão. Meus pais falavam dele com alegria e respeito. Queriam ver todos os seus filmes e nos apresentar (aos filhos) aquele personagem que lhes arrancava tantas gargalhadas. O Biotônico Fontoura apresentava “reclames” no rádio, na TV e nos jornais repetidamente. A criançada, ao ver no início do comercial de TV o *Jeca Tatu* fraco e abatido, com olheiras, e após tomar o estimulante alimentar da Fontoura, se tornar bonito, musculoso e inteligente, implorava aos pais que adquirissem o produto. Muitas casas, especialmente onde havia crianças, exibiam, rotineiramente, um vidro de Biotônico (com a imagem do Jeca Tatu no rótulo), depositado sobre a geladeira na cozinha.

Entendemos, portanto, que o alto índice de analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil decorria do descaso administrativo com as classes menos privilegiadas e da consequente falta de políticas públicas para uma educação mais inclusiva, sobretudo com os trabalhadores do meio rural e com aqueles que vislumbraram nas cidades, a partir da industrialização, um

²⁷ O recenseamento do ano de 1960 foi o sétimo realizado no país e foi divulgado pela mídia especializada em 1º de setembro de 1960.

meio de se adaptar às novas formas de produção, objetivando uma vida mais próspera e menos sacrificada. O Brasil, ao longo de sua história, sob o ponto de vista administrativo, negou privilégios básicos às classes menos favorecidas e o fenômeno da globalização deixou mais evidentes os desequilíbrios sociais. A ausência de leis específicas somada à não adaptação de grande parte da população às novas demandas do capitalismo teve como resultado o inchaço das cidades, com a formação de bolsões de pobreza em suas periferias, onde o cidadão passou a conviver de perto com a precariedade e carência de recursos.

2.3 Políticas públicas para a educação, globalização e preocupação com o ensino de jovens e adultos

Até o final do Império a educação primária era descentralizada, ficando a cargo das províncias, e este fato não foi alterado com a chegada da República (1889). A União se encarregava apenas do ensino secundário e superior, ficando sob sua jurisdição apenas no Distrito Federal (Rio de Janeiro) o ensino primário. Em 1890 a Reforma Benjamin Constant indicava as diretrizes da educação primária e secundária, com objetivo de introduzir os ensinamentos científicos e conciliá-los com os literários. Tal legislação, embora restrita ao Distrito Federal, legou aos estados a faculdade de seguir ou não às suas determinações. Esta reforma, entretanto, foi amplamente criticada, mormente pelos adeptos da doutrina positivista, que tinha em Constant uma de suas principais referências (Cunha, 2017, p. 350).

Em 1901 o código Eptácio Pessoa reforçou a necessidade do ensino literário e equiparou as escolas privadas às oficiais, de nível secundário e superior, seguindo o que pregava a visão positivista. Os seguidores de tal pensamento lutavam pela não oficialização do ensino e desnecessidade do diploma para o exercício profissional, pois em 1911 a educação deixava de ser oficial através da Reforma Rivadávia Correa, que concedia ainda ao ensino, total autonomia didática e administrativa. Tais liberalidades trouxeram prejuízos ao processo educacional do país, que somente reagiu em 1915 com a Reforma Carlos Maximiliano que reoficializou o ensino, instituindo o vestibular para admissão aos cursos de nível superior e trazendo a obrigatoriedade do diploma secundarista para ingresso no nível acadêmico. Em 1925 a Reforma Rocha Vaz determinou as grades curriculares das escolas superiores e normatizou o concurso vestibular como classificatório para ingresso em um número predeterminado de vagas no ensino acadêmico (Paula; Carvalho, 2020).

Enquanto as questões no âmbito federal se ofereciam entre a oficialização ou não do ensino e a necessidade dos estudos literários e científicos, os estados se empenhavam na

problemática da implantação e expansão das escolas primárias. O estado de São Paulo, já em 1890, atento à qualificação para o trabalho, empreendeu uma ampla reforma no ensino, iniciando pela implantação do ensino graduado da Escola Normal – afinal, o sucesso da escola primária dependeria de uma eficiente formação de professores (Almeida, 2009, p. 145).

A educação, embora sem o apoio político dos centros urbanos, esteve sempre presente no embate entre o setor rural e o industrial do Brasil, sobretudo a partir da década de 1910, com a crescente oferta de trabalho nas grandes cidades. Neste particular, as fábricas iniciavam sua trajetória produtivista no país, atraindo cada vez mais pessoas e revelando outra classe, além daquela ordinariamente conhecida entre os trabalhadores: a operária. Assim, as revoltas da década de 1920, como o Tenentismo²⁸ e a Coluna Prestes²⁹, revelaram uma oligarquia agrária protegida pelos governos estaduais e a indústria emergente reivindicando seus direitos junto às autoridades administrativas. Tais dissidências que colocavam em confronto forças políticas e dividiam a sociedade brasileira, tinham o propósito de manifestar a insatisfação de parte da população com as manobras das autoridades do governo central em favor de certas elites, evidenciando a inação, sob o ponto de vista político, em relação à grande parcela de menos favorecidos. Os grupos rurais e a recém-abolida escravidão, segundo Bomeny (2001), sustentavam a responsabilidade pelos quase 80% de analfabetos (74,6%) da população em idade escolar no país registrados no recenseamento de 1906. A média nacional se mantinha, para pouco mais ou pouco menos, em quase todos os estados da república, exceto no Distrito Federal (48,1%). A autora prossegue dizendo que a educação básica não era questão que “sensibilizasse a elite brasileira”, não havendo, portanto, interesse em permitir que a sociedade tivesse acesso ao conhecimento. Por outro lado, no meio rural não se dispunha de uma organização, tampouco de meios para que se pudesse exigir seus direitos ou expressar suas insatisfações com o investimento do governo central na área da educação. O resultado se constituía em uma baixa procura por parte dos interessados e reduzido número de escolas oferecidas pelo poder público (Bomeny, 2001, p. 12-14).

²⁸ Movimento instaurado a partir da campanha eleitoral de 1922, composto principalmente por tenentes e capitães das forças armadas brasileiras que se viam insatisfeitos com as práticas políticas voltadas para as oligarquias. Enquanto as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais lançaram o nome de Artur Bernardes à presidência do país, as do Rio Grande do Sul, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro apostaram em Nilo Peçanha como resposta das classes médias urbanas, na campanha que ficou conhecida como “Reação Republicana”. Bernardes era o candidato antimilitar que se popularizou através de cartas falsas contendo supostas críticas suas endereçadas aos militares. O grande confronto deste movimento foi a Revolta do Forte de Copacabana ou Revolta dos 18.

²⁹ Movimento liderado por Luis Carlos Prestes, no período de 1925 a 1927, que atravessou o Brasil, denunciando as ações políticas equivocadas do governo federal. Prestes representou a oposição de extrema-esquerda na política nacional, enquanto Plínio Salgado constituía a imagem da extrema-direita. O opositor foi perseguido e preso durante a ditadura do Estado Novo e perdeu sua companheira Olga Benário nas câmaras de gás do regime nazista imposto por Adolph Hitler em 1942.

A política econômica é que estabelece a diretriz desenvolvimentista de cada país e, sob este aspecto, aqui no Brasil, os setores ligados ao meio rural e, mais especificamente, à cultura do café gozavam de prestígio junto aos agentes da gestão pública. Mas a ideia de que nosso país era uma nação essencialmente agrária já não convencia a todos e encontrava defensores entre os grupos de industriais. Este embate entre o rural e o urbano acabaria por se manifestar na educação, no momento em que aqueles crentes no progresso percebessem na escolarização uma possibilidade de recomposição de seu poder político. Este processo começou a se desenvolver no período em que as forças produtivas começaram a compreender que a educação das massas poderia tornar-se instrumento de acréscimo no contingente de eleitores, o que os beneficiaria. Completando este quadro, é importante lembrar que a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) dificultou o movimento de imigração, fazendo com que o Brasil tivesse de repensar a recomposição das frentes de trabalho, ocupando o mercado com seus próprios recursos humanos. Isto vale como dizer que o povo, inculto, despreparado e abandonado à própria sorte, teria que ser remodelado às pressas para suprir uma necessidade estrutural nos setores de produção do país (Bomeny, 2001, p. 24).

A questão da educação das massas populares só viria a ser enfrentada na *Reforma Paulista* de 1920, através de Sampaio Dória, com um ensino primário de dois anos na primeira fase, obrigatório e gratuito para todas as crianças em idade escolar, e com objetivo de universalizar a alfabetização. Essa escola, segundo o próprio Dória, desenvolveu um ensino primário aligeirado e simples, sendo alvo de inúmeras críticas e acabando por não ser plenamente implantada (Bastos, 2012, p. 3).

Diante de tal descrição política e social do país, sustentando já por esta época um percentual tão significativo de excluídos pelas ações administrativas, algumas perguntas se impunham, especialmente entre as elites: como poderíamos viver uma autêntica democracia com um índice de 80% de analfabetismo predominante no país? Como justificar a legitimidade do poder constituído, em um estado democrático que era, na oportunidade, dominado pelos agraristas (em minoria numérica), se a maioria da população, devido ao analfabetismo, não tinha capacidade para votar? (Paiva, 2003, p. 47).

A globalização apresentou-nos o aumento de fluxos desenvolvimentistas em vários setores de quase todo o mundo, inspirada no modelo capitalista de produção, acelerando os segmentos econômicos e experimentando, com o fantástico expansionismo, uma onda integralizadora de inúmeros processos de promoção humana, biológica, tecnológica e científica. Os benefícios foram enormes para grande parte da humanidade, especialmente na otimização

de metodologias, deixando um novo perfil nas relações socioeconômicas, notadamente nas linhas de produção e consumo. O processo de integração mundial do capital já havia sido previsto por Marx “Manifesto Comunista”³⁰, com uma equitativa divisão da renda e o fim do isolamento de muitas nações até então autossuficientes. Haveria ainda, segundo os autores, um aumento no nível de permuta e interdependência entre os países (Marx; Engels, 1987, p. 80).

Vivemos, atualmente, com numerosas variantes no plano socioeconômico, o que rotineiramente nos confronta com situações previstas na publicação de Marx e Engels. Desta forma, buscando a renovação de mercados, certas elites se espalharam pelo globo para se fixar, explorar e encontrar novas formas de produção. Os autores do *Manifesto* anteciparam que a globalização traria, de início, opressão, particularmente aos países mais pobres; entretanto, não contando com a instabilidade de várias nações, previram ainda, um segundo momento, de libertação para os operários que forneciam sua força de trabalho em todo o mundo. Não obstante, fugindo de uma linearidade evolutiva, a sociedade foi se tornando mais múltipla e complexa, desmantelando as previsões dos teóricos ao ampliar o desequilíbrio entre as nações, fortalecendo, assim, os países mais ricos. A unificação resultante dos processos industrializantes e as inovações da globalização não trouxeram homogeneidade ao mundo, ao contrário, aceleraram a distribuição desigual de poder econômico, político e militar (Neves, 1999, p. 4).

A título de exemplo, no plano da comunicação, o mundo se desenvolveu de forma paradoxal nas últimas décadas, particularmente com a acessibilidade e generalização da internet. Entretanto, nem todas as nações estavam preparadas para acompanhar a complexa transição, tendo em vista seus estágios econômicos e nível de desenvolvimento humano. Apesar dos benefícios, reconhecidamente facilitadores da vida em comum, a onda globalizante revelou sequelas, especialmente nos países subdesenvolvidos e nas populações mais carentes, decorrentes da ausência de investimentos e de políticas que possibilitassem uma adequada adaptação, fosse através de estratégias de realocação do trabalho ou de maior qualificação para os desafios laborais. Embora o progresso seja evidente, é também verdade que os modelos inovadores de técnicas e tecnologias interferem nos padrões ordinários de produção, exigindo da sociedade, de maneira geral, a condição mínima de acompanhamento das linhas desenvolvimentistas. Por isso, as políticas públicas devem se alinhar aos processos

³⁰ Obra escrita pelos fundadores do Socialismo Científico Karl Marx e Friedrich Engels. Foi publicada pela primeira vez em 1848 com o título “Manifesto do Partido Comunista”. É considerado um dos tratados de maior influência política no mundo. Os autores se inspiraram em processos revolucionários importantes que ocorriam na Europa em meados dos anos 1800, especialmente o denominado “Primavera dos Povos”, para avaliarem os reflexos da Revolução Industrial na sociedade em que viviam.

administrativos, buscando ao mesmo tempo um ajustamento à mobilidade social, no sentido de se aparelhar para a adequação às inovações produtivas, a partir da expansão das frentes de trabalho que suscitam a preparação necessária para os novos paradigmas tecnológicos. Neste aspecto, os países pobres, as populações mais carentes e os poderes públicos que pouparam, ao longo dos tempos, investimentos estruturais e na seara do desenvolvimento humano, aqueles que não fomentaram adequadamente as relações de capital e trabalho ou que não planejaram oportunamente os processos educativos de seu povo, responderam com uma maior dificuldade de adequação às novas orientações da onda globalizante.

Importante aspecto das inovações tecnológicas é que elas são facilitadas pelas novidades da microeletrônica, que viabilizam o acesso à informação e ao conhecimento. A globalização não se refere somente aos aspectos econômicos, envolvendo também a sociedade e sua cultura. Assim, não podemos negar a influência de certos países ocidentais sobre o desenvolvimento de outros. A supremacia dos *gigantes* geralmente se estabeleceu entre as nações menos desenvolvidas, em uma clara imposição de lógica cultural somada à tendência homogeneizadora. Este fenômeno não ocorreu, porém, de forma linear e mecânica, pois confrontou-se com dilemas locais resultantes das idiossincrasias de cada contexto (Vieira, 2000, p. 25).

Como vimos, são as particularidades de cada localidade que recebem e interpretam, de formas tão diferentes, um mesmo fenômeno. Não temos conhecimento de uma pesquisa dirigida diretamente aos jovens e adultos analfabetos de nosso país sobre os efeitos da globalização em suas sociabilidades; inclusive, entendemos que tal estudo, pela complexidade que envolveria, possivelmente não exista. Entretanto, nossa interpretação, a partir deste estudo, com a leitura de inúmeros autores da educação, história, sociologia e ciências correlatas é que o abandono histórico, por parte dos poderes constituídos à grande parte da população, negando-lhe os direitos fundamentais e as condições para uma vida decente, contribuiu para o agravamento da pobreza e miserabilidade, pela exclusão social. As estratégias de ensino e aprendizado, especialmente daqueles adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola ou tiveram de abandoná-la, inexisteram ou foram insuficientes. Nossos representantes públicos não compreenderam que a falta de políticas educativas nega ao país uma oportunidade de se desenvolver e, ao cidadão, a liberdade de pensar, o poder da crítica, a consciência na escolha de seus representantes e a plena fruição dos fenômenos hodiernos.

Eric Hobsbawm definiu a globalização da economia capitalista mais consolidada, do século XIX em diante, a partir da extensão de suas operações para regiões mais remotas do

planeta, causando nestas áreas uma transformação mais aguda com maior exploração das potencialidades da indústria e do comércio. Essa economia não conhecia fronteira e melhor agia nos lugares onde nada interferia na livre movimentação dos fatores de produção, lembra Sevcenko, asseverando que “o capitalismo era assim não só internacional na sua prática, mas internacionalista na sua teoria” (Sevcenko, 2002, p. 8).

O denominado segundo momento da industrialização trouxe incontáveis dividendos sociais pois veio atrelado à revolução científico-tecnológica, desencadeada a partir de meados do século XIX. Embora tal período representasse grande evolução na linha desenvolvimentista, carregava também um grande diferencial em relação à primeira manifestação da economia mecanizada: os processos industriais exigiam uma mão de obra específica que, em grande parte dos países se diferenciava dos meios de subsistência predominantes. No Brasil, a grande maioria da população habitava as zonas rurais, de onde retirava do trabalho agrícola seu sustento e, não dispunha de amparo das forças públicas para sua formação educacional. Os políticos somente se aproximavam nos períodos de eleição, quando necessitavam do voto de alguns poucos que, minimamente alfabetizados, tinham seu direito ao sufrágio garantido pela Constituição Federal.

Enquanto compreendíamos melhor a pouca versatilidade da nossa força de trabalho, as descobertas científicas eram aplicadas aos recentes processos de produção, possibilitando a exploração de novos potenciais energéticos, novos veios na metalurgia, além de um salto marcante nas áreas de microbiologia, bacteriologia e bioquímica, com efeitos importantes sobre a produção e conservação de alimentos, ou ainda na farmacologia, medicina, higiene e profilaxia, com forte impacto no controle de doenças, taxa de natalidade e expectativa de vida. Surgiram veículo automotor, transatlânticos, aviões, telégrafo, telefone, iluminação elétrica, um amplo espectro de eletrodomésticos, fotografia, cinema, radiodifusão, televisão, arranha-céus, elevador, escada rolante, sistemas metroviários, rodas gigantes, montanhas russas, seringa hipodérmica, anestesia, penicilina, estetoscópio, medidor de pressão arterial, processos de pasteurização, esterilização, adubos artificiais, vasos sanitários com descarga automática e papel higiênico, escova de dentes e dentífrício, sabão em pó, refrigerantes gasosos, fogão a gás, aquecedores elétricos, refrigerador e sorvetes, comidas enlatadas, cervejas engarrafadas, Coca-Cola, Aspirina, Sonrisal e caixa-registradora (Sevcenko, 2002, p. 10).

Nilo Peçanha, presidente do Brasil entre 1909 e 1910, compreendendo as demandas do trabalho criou, antes da Primeira Guerra, 19 escolas de aprendizes e artífices, que deram origem à rede federal de escolas técnicas (Aranha, 1996). Ele foi um dos primeiros presidentes negros

do país – há pesquisadores que apontam a ascendência africana de Rodrigues Alves, que exercera o cargo de 1902 a 1906. Peçanha era defensor de causas populares e a educação para o trabalho em seu pequeno período de gestão constituiu-se em uma “bandeira”.

O que ocorria na Europa era facilmente dragado pelas sociedades mais tradicionais, que repercutiam seus usos e costumes, especialmente aquelas mais expandidas para o campo agrícola, que passavam a adotar como referência os ritmos de industrialização imprimidos não só por lá, mas também pelos Estados Unidos e, em breve, o Japão. Às potências mundiais, não bastava apenas a incorporação de outras porções territoriais, mas a transformação de sua forma tradicional de viver, de modo a incentivar sua adesão a novos métodos, alinhados com os hábitos de produção/consumo e padrão da economia de base científico-tecnológica.

A globalização da economia suscitou a criação de novas teses monetaristas e o trabalho foi sendo precarizado, mormente a partir de outras formas de produção, tecnologias de ponta e muitos outros acontecimentos mundiais no decorrer do século passado. O deslocamento das linhas produtivistas acelerou a necessidade de renovação dos processos educacionais para um desempenho mais eficiente nos postos de trabalho. Conforme a sociedade brasileira sinalizava com a competição e novas ideias de oferta, consumo e ganho, o trabalho se tornava uma espécie de passaporte para o convívio no mundo civilizado (Bomeny, 2001, p. 20).

A educação de adultos, guardada a mobilidade do conceito e suas nuances conforme o momento social, político e econômico, pode ser definida como aquela destinada aos que não tiveram oportunidades educacionais na idade própria, ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se ou adquirir conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar. É conhecida pelas instituições e organizações internacionais sob o nome de “educação popular” – tal identificação se concretizou devido à conotação classista da seletividade do nosso sistema de ensino. Esta modalidade educativa, entretanto, somente conseguiu a atenção das lideranças mundiais após o término da Primeira Guerra e, particularmente no Brasil, somente solidificou-se no decorrer dos anos 1940, sob o estímulo das ações praticadas pelos movimentos populares, culturais, estudantis e acordos firmados com organismos internacionais. Em 1950, a maioria da população brasileira ainda morava na zona rural: eram 63,84% (IBGE, 2007) dos quase 52 milhões de habitantes (Paiva, 2003).

O educador Paschoal Lemme, profissional do ensino, de orientação marxista, foi figura notória nas décadas de 1920 até meados dos anos 1930, por levantar a questão da educação de adultos quando ainda havia uma preocupação exclusiva com a educação formal:

Nesse momento, quando as esperanças de recomposição a longo prazo através da difusão do ensino elementar comum já se haviam dissipado, surge pela primeira vez a esperança de que a educação possa contribuir para a transformação da sociedade a curto prazo. Deslocavam-se as preocupações para a educação dos adultos, e as esquerdas marxistas são o primeiro grupo a preocupar-se mais agudamente com o problema. Paschoal Lemme é o primeiro educador a publicar um trabalho dedicado ao ensino dos adultos e a assumir efetivamente a tarefa de organizar cursos para operários no Distrito Federal, nos primeiros anos da década de 30 (Paiva, 2003, p. 52).

Lemme se antecipou na interpretação daqueles tempos de mudanças bruscas, com a indústria e o comércio evidenciando uma nova cena socioeconômica no país, vislumbrando um ajuste nas novas demandas educacionais com vistas ao aprimoramento do capital humano. Em 1934, Getúlio Vargas enfrentava, enquanto presidente da república, um sério desgaste, debatendo-se com greves pelo país e um frágil sistema partidário colaborando para o domínio das oligarquias regionais. A Constituição Federal de 1934 trazia uma aparente sustentação política, mas naquele momento cresciam os litígios entre os grupos políticos que permeavam o poder central. As organizações integralistas e comunistas se avolumaram e a militância política em meio às contendas emergentes fomentavam uma série de campanhas antifascistas. As dissidências políticas fundiam-se com aquelas encetadas no campo da educação, pelo fato das autoridades engajadas na causa serem militantes da Associação Brasileira de Educação e ocuparem cargos diretivos em órgãos ligados ao ensino (Xavier, 2018).

As políticas neoliberais emergentes reclamavam uma maior sintonia do campo educacional com as lógicas de mercado progressistas. Como alçar, então, a educação a um posto de centralidade, dando-lhe um viés produtivista, dedicando-se à classe trabalhadora e, portanto, assumindo uma característica popular, diante de um governo autoritário e centralizador? Havia um movimento internacional em marcha que exigia uma nova configuração da sociedade, devido ao surgimento de novas demandas do capital. Entendemos que o educador respaldou sua publicação na percepção da necessidade de políticas públicas efetivas para o engajamento do trabalhador, diante do moderno sistema produtivista. Os poderes públicos não poderiam ficar inertes. A política deveria fazer o seu papel na inserção de milhões de analfabetos que buscavam se adequar às novas demandas do capital e do trabalho.

No Brasil, a partir da década de 1930, a centralização na gestão política e econômica do país, estratégia adotada logo no início do Governo Provisório³¹ de Getúlio Vargas (1930-1934), determinou significativas mudanças na vida da população com a retirada parcial de poder dos governos estaduais. Esta decisão gerou reflexos nas leis que regulavam a educação do país, que

³¹ A chamada Era Vargas é dividida em três períodos pelos historiadores: Governo Provisório (1930-1934); Governo Constitucional (1934-1937); e Estado Novo (1937-1945).

passaram a ser instituídas e fiscalizadas pelo governo federal. Alguns decretos legislativos daquele período vinculavam a educação aos valores cívicos e econômicos, especialmente a Constituição Federal que, não atendendo amplamente as necessidades inerentes ao ensino público, corroborava com o ideário do governo de centralidade, revelando um, até então, desconhecido mercado capitalista entre as instituições educativas. Estabelecia-se, aqui no Brasil, a livre concorrência no ensino. Este momento político, social e econômico de nosso país poderia ser determinante nos encaminhamentos das conquistas e interpretação de suas necessidades, como ocorreu na luta pelo ensino regular, logo após a Primeira Guerra Mundial, na reforma dos métodos da educação formal na década de 1920 e no investimento estatal pelas vias do ensino técnico-profissionalizante, logo após a Revolução de 1930.

Assim, as iniciativas governamentais nos períodos aos quais estamos nos referindo foram marcadas pelo imediatismo e pragmatismo objetivista, geralmente vislumbrando a erradicação do analfabetismo mediante multiplicação dos processos, através de redes oficiais ou privadas, sem uma maior preocupação com a qualidade do ensino aplicado (Paiva, 2003, p. 37). Apesar disso, a Constituição de 1934³², com vistas a abarcar uma grande parte marginalizada da população brasileira, trouxe a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, com o dever de que este fosse estendido aos adultos (Brasil, 1934).

Depois de 1937, Getúlio Vargas mais uma vez tentou alterar as diretrizes educacionais do país, rompendo com aquelas adotadas pelo governo da Segunda República. As decisões passaram a ser mais políticas do que técnicas, embora não tenham sido abolidas, em sua totalidade, as consultas a alguns profissionais da educação, devido ao respeito com seus respectivos prestígios. Este fator mantinha, para alguns, a preocupação com o ideário de qualidade do ensino, enquanto os agentes políticos, em sentido contrário, lutavam para a manutenção da educação quantitativa, como estratégia de atração da população para a simpatia com o regime adotado no país e aumento do número de pessoas com capacidade para exercer o direito de voto. Optou-se pela difusão do ensino, mesmo porque o governo sustentava uma visão da educação como “apenas” mais um elemento integrante do conjunto da vida social: tratava-se somente de uma área de atuação, não sendo a mais importante e nem aquela que determinaria uma mudança de rumos no desenvolvimento do país.

Mesmo preocupado com o número de educandos e pretendendo implantar sua ideologia, concretamente o governo, pelo menos de início, não exigiu mais que um apelo junto aos

³² “Art.150, § 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, 1934, s/p).

interventores para que ampliassem os sistemas estaduais de ensino. Mas as autoridades federais necessitavam de uma política de atuação no setor educativo e, assim, optaram por manter os imperativos orientadores da *Segunda República*, indicando os caminhos da educação profissionalizante e rural (Paiva, 2003, p. 145).

De qualquer forma, os posicionamentos adotados por gestores e profissionais do ensino devem ser determinados por uma convicção do que é o homem e do que deve ser a sociedade. Assim, a educação é uma prática imbuída de valores que orientam finalidades individuais e sociais. A educação popular é importante viés no desenvolvimento socioeconômico do país posto que, historicamente, envolve um contingente populacional significativo da nação e, por isso, deve ser alavancada pelas políticas públicas, pois,

nunca tem um caráter puramente humanitarista ingênuo, mas persegue objetivos últimos, explícitos ou implícitos, frequentemente ligados às tentativas de sedimentação das estruturas socioeconômicas e políticas, ou de sua recomposição. Devemos ter presente, também, que a promoção da educação popular é uma tarefa que exige recursos que somente o Estado pode dispor e que, por isso mesmo, a política educacional adotada – manifestada na estrutura dos movimentos, em seus objetivos e em seus métodos – vincula-se diretamente a finalidades políticas mais gerais (Paiva, 2003, p. 56).

Nos anos 1940 e 1950 aconteceram inúmeras campanhas governamentais sobre a educação, tendo à frente movimentos populares originários do setor civil, o que se estendeu como política de referência até após a revolução de 1964. Em 1941 foi fundado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que, robusteceram o ensino técnico no Brasil. Ainda em 1942, a criação Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) tornou-se um marco, pois abarcava também o ensino supletivo para adolescentes e adultos (Jensen, 2008, p. 30). Lembremos que a globalização alterou o capitalismo internacional, dando à educação escolar lugar de destaque na modernização dos sistemas econômicos. Neste cenário, as políticas públicas envolvendo a alfabetização de adultos e, mais especificamente, a EJA, tornaram-se iniciativas de grande importância; tinham o auxílio de organismos internacionais que objetivavam transformar, não só o Brasil, mas os países da América Latina, exterminando um cenário de exclusão social (Vieira, 2000, p. 18).

Além de campanhas esparsas de educação de adultos pelo rádio, que exploravam a popularidade e acessibilidade do veículo de comunicação, como casos de projetos no Rio Grande do Sul, em 1947 foi lançado pelo Governo Central a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), no sentido de promover uma atividade massiva de alfabetização. Por esta época, havia ainda o incentivo governamental, na gestão de Gaspar Dutra

(1946-1951), para a alfabetização de adultos em empresas, sindicatos e associações, com o propósito de alcançar uma melhor qualificação para o trabalhador. Getúlio Vargas havia sido deposto e o Brasil buscava na experiência de outras autoridades uma melhor definição para os enfrentamentos sociais emergentes, neste caso a educação. Lourenço Filho, reconhecido e aplaudido pedagogo, esteve à frente deste projeto até 1950, junto com uma empenhada equipe técnica, aproveitando a onda democratizadora que tomava conta do país, após um período de ditadura. O douto professor ficou conhecido pelos inúmeros acordos firmados com estados e municípios, pulverizando a iniciativa pelos mais longínquos rincões, efetivamente buscando uma solução para o problema da alfabetização de adultos no Brasil (Costa, 2012, p. 45).

Dos anos 1950 a 1960 a educação brasileira ganhou centralidade nos debates, atraindo estudiosos, movimentos populares e políticos, com vistas a promover um sistema nacional de ensino, democrático e universal, objetivando atenuar os altos índices de analfabetismo vigentes. Após a queda do Estado Novo de Vargas foi sancionada, em 1946, uma nova Constituição Federal, na qual estava prevista a concepção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A ideia de uma LDB pensada e sopesada pelos membros do legislativo, avaliando as novas demandas sociais, representava um avanço no regime democrático do país, naquele momento, conhecido internacionalmente como *Pátria Mal-Educada*. Entretanto, a primeira LDB somente foi publicada em dezembro de 1961, no governo de João Goulart, depois de intensas discussões entre políticos, autoridades da educação, universidades e movimentos sociais.

No decorrer dos anos 1950, em relação ao ensino de jovens e adultos em nosso país, destacamos aqui a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA), de 1951, que tinha em seu propósito a alfabetização pela mobilização de entidades sociais, associações, professores, estudantes e voluntários, de maneira geral. Esta, entretanto, se caracteriza como uma segunda fase do plano iniciado em 1947 (CEAA), que apesar da mudança de governo, continuou seu desenvolvimento, sendo amparada pelos mesmos órgãos administrativos e concepções de ensino. Entretanto, destacamos que a CNEA, a partir de 1951, como diferencial sistemático do plano alfabetizador de 1947, iniciou por incentivar a formação técnica, mediante a construção de “Centros de Iniciação Profissional”, com maior abrangência dos cursos e englobando também as demandas do trabalho urbano (Paiva, 1987).

Também nasceu em 1952 a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), lançada pelo Ministro da Educação e Saúde, mais voltada para as atividades de desenvolvimento comunitário. Nesta, as atividades de ensino eram mais técnicas e dirigiam-se ao trabalhador, com metodologias de perfuração de poços e técnicas de plantio e irrigação, além da preparação

de filhos de ruralistas para a ministração de aulas alfabetizadoras. Pela CNER buscava-se conjugar as ações dos gestores da agricultura, educação e saúde, para um providencial atendimento das populações rurais.

Enquanto isso, a sociedade civil se organizava nos centros urbanos, buscando melhorias para a educação nacional, o que incluía também a parcela considerável de jovens e adultos em busca do aprendizado das primeiras letras. A União Nacional dos Estudantes (UNE), que desde a década de 1950 assumira uma rígida oposição contra as forças governistas, intensificou suas atividades políticas a partir dos anos 1960, com as campanhas em defesa da escola pública, evocando pautas políticas e pedagógicas, alcançando centralidade nos debates sociais. A entidade, que buscava apoio para a promoção da Reforma Universitária, não concordou com os moldes da publicação da LDB de 1961, considerando-a prejudicial aos interesses populares. Dedicou-se, então, à preparação do I Seminário de Reforma Universitária, em maio de 1961, do qual resultou a *Declaração da Bahia*, que reivindicava uma universidade pactuada com as reais necessidades da população do país. Em 1962, com a UNE Volante, foi deflagrada a *Greve 1/3* ou *Greve do Terço*³³, que contou com grande adesão das universidades e pleiteava a paridade em seus órgãos colegiados. Ainda no mesmo ano, apoiada pela Juventude Universitária Católica (JUC), a UNE deu sustentação ao Centro Popular de Cultura (CPC), na ousada tarefa de divulgar o que chamavam de “Arte Popular Revolucionária”, com participação ativa nas greves de operários e nas lutas camponesas pela reforma agrária. A JUC era formada, em sua maioria, por artistas, estudantes e intelectuais opositores que estavam dispostos a mudar o estruturalismo político que envolvia nosso país.

Embora não refutasse uma das grandes reivindicações da classe estudantil – a oferta de um maior número de vagas no ensino superior –, o presidente João Goulart se notabilizou pela adoção de algumas medidas repressivas, como a retomada dos prédios da universidade no Ceará, pelo exército, após sua ocupação e fechamento pelos grevistas. Em favor do ex-presidente, argumenta-se, entretanto, sobre o Plano Trienal de Educação (1963) e o Programa Nacional de Matrículas (1964), que disponibilizavam investimentos e duplicação das vagas nas séries iniciais nas faculdades de saúde e tecnologia.

³³ Esta paralisação foi idealizada pelos movimentos estudantis universitários do país, em maio de 1962, reivindicando a participação de um terço nas decisões colegiadas. No Ceará houve ocupação e fechamento dos prédios da faculdade, o que fomentou os veículos de comunicação do país por 3 meses, tempo de duração da greve. Os prédios foram evacuados, no início de agosto, mediante atos de violência impetrados pela força do exército brasileiro, mas o movimento já havia atestado seu vigor político sob a liderança da UNE e o poder de mobilização dos alunos.

Com alta inflação, grandes distorções sociais e a falta de apoio político dentro do próprio governo, João Goulart presidia um país em conflito. Suas propostas populares de reformas, especialmente na economia, com o afrouxamento do crédito bancário e aumento do salário-mínimo em mais de 50%, não lhe garantiam a estabilidade necessária para governar. Seu plano Trienal de desenvolvimento através de manobras tendentes ao aumento da liquidez econômica havia fracassado. A sociedade brasileira se manifestava através de múltiplos movimentos, organizados pelas instituições representativas dos vários setores. Com o flagrante fracasso no combate à inflação, o presidente tentou, em vão, entabular uma *Reforma de Base*, envolvendo outros setores primordiais do governo, sem atingir o êxito almejado (Moreira, 2011).

Nosso país estava em ebulição, com camponeses e operários revoltados, as esquerdas reivindicando maior extensão das reformas e maior vigor nas decisões administrativas, a direita se articulando junto com os militares para a tomada do poder, a imprensa não poupando críticas e grande parte da população contrariada com os altos índices inflacionários. João Goulart não conseguiria se segurar no poder diante da instabilidade administrativa, desordem institucional e insatisfação popular. Diante de tantas decisões equivocadas, o país atordoado ostentava várias interrogações quanto ao seu futuro. Como sair daquela situação em que se encontrava e, ao mesmo tempo, preservar as instituições e o sistema vigente? Como gerar riquezas para o oportuno emprego na respectiva seara sem o necessário equilíbrio econômico? E como galgar as escalas de desenvolvimento aspiradas e trilhadas por grande parte dos países ricos, sem o devido investimento no capital humano? Através da educação, vários países haviam obtido uma resposta satisfatória a partir dos níveis de desenvolvimento alcançados. O Brasil estava prestes a inaugurar uma nova fase política, mas buscava um sistema democrático que se harmonizasse com os movimentos organizados e, acima de tudo, que se disponibilizasse a debater sobre a fragilidade do tecido social brasileiro. Dificilmente haveria quem discutisse, democraticamente, a precariedade na vida de um enorme contingente populacional: saúde, trabalho e educação haviam sido relegados à coadjuvância por seguidas administrações, omissas e incompetentes. Pior do que isso, só mesmo um sistema de governo totalitário e ditatorial.

2.4 O governo militar e seus acordos internacionais com ênfase na mão de obra – em busca de desenvolvimento

A partir de janeiro de 1963, o país foi tomado por manifestações populares, acirrando os ânimos políticos entre grupos de direita e de esquerda, devido à convocação de um referendo para determinação do sistema de governo que o Brasil deveria adotar. Venceu, nesta consulta

pública, o presidencialismo, sendo que o parlamentarismo instaurado a partir de 1961 naufragou, restabelecendo os poderes e autoridade do presidente João Goulart. Já observamos o momento de instabilidade social, política e econômica pelo qual passava o país, o que não agradava a classe dominante e tampouco o setor empresarial. Nosso país estava mergulhado em uma complexa crise, com o tecido social polarizado sumariamente entre conservadores (alimentados pelo círculo liberal) e comunistas (compostos pela turma da oposição, associações, sindicatos e igreja). A Guerra Fria desencadeada por americanos e russos era pauta constante nas discussões sociais e parte da elite de nosso país acreditava que o governo de João Goulart estimulava uma política socialista, colocando em risco a ordem social. Ao mesmo tempo, setores da indústria e do meio rural temiam pela sua hegemonia diante da política econômica implantada. Diante de tal cenário, os militares, justificando-se como interventores pela “restauração da ordem” e combatentes do comunismo, resolveram interceder:

Pela legislação eleitoral da época, o voto para vice-presidente não era vinculado à candidatura presidencial. Assim, vitorioso nas eleições, Jango iniciou seu segundo mandato na vice-presidência da República em 31 de janeiro de 1961. Com a renúncia de Jânio em 25 de agosto, iniciou-se uma mobilização contrária à posse de Jango que se encontrava em viagem oficial à China. Após longas manifestações políticas e a participação popular, sobretudo através da cadeia da legalidade liderada por Leonel Brizola, Jango foi empossado no dia 7 de setembro, porém estando previamente acertada a mudança para o sistema parlamentarista. Em 6 de janeiro de 1963, um plebiscito nacional decidiu o retorno ao sistema presidencialista. A mudança de regime não solucionou as crises políticas enfrentadas pelo governo. Em março de 1964, Jango foi deposto pelos militares e iniciou um longo período de exílio (Ferreira, 2006, p. 9).

Com o Golpe Militar, o escolhido para chefiar o novo governo foi o General Castelo Branco, coordenador da conspiração militar, aclamado pela maioria dos revolucionários, civis e militares. Os oficiais moderadores do poder passaram a criar leis e decretos para legalizar ações contra aqueles que se opunham ao regime implantado. Assim, iniciou-se uma verdadeira caça a indivíduos e organizações, através de inúmeras operações, como a denominada “Operação Limpeza”, perseguindo membros do Movimento de Educação de Base (MEB)^[34] e da Juventude Universitária Católica (JUC)³⁴.

As lideranças do proletariado, tanto urbanas quanto rurais, passaram a ser também perseguidas, juntamente com outros organismos e entidades populares, consideradas suspeitas ou que tinham traços subversivos, conforme conclusões da Inteligência Militar ou o Departamento de Ordem política e Social (DOPS), uma corporação com poderes de polícia

³⁴ Associação civil formada dentro da igreja e reconhecida pela hierarquia eclesiástica, com objetivo de difundir o catolicismo no meio universitário. Desapareceu, logo em seguida, entre os anos de 1966 e 1968, com as novas diretrizes adotadas pela CNBB.

instituída dentro do exército. Skidmore (1988) lembra, particularmente, a severidade da repressão no Nordeste do país, onde lideranças foram executadas, com sindicatos sendo arrasados e líderes de trabalhadores torturados pela polícia estadual e local aliados ao exército. Para Germano (1990), o governo, especialmente a partir do AI-5, passou a articular suas ações, livres de qualquer controle social e político, com ampla autonomia do aparato repressivo, instaurando o terror do Estado sobre a população. Ao assumir o poder central, os militares traziam, especialmente contra aqueles que se dedicavam à educação popular, a carga política da experiência, com organismos articulados e dispostos a debater os problemas do ensino e quaisquer que fossem as distorções vividas pela população marginalizada do país. As entidades, organizações, sindicatos e associações de estudantes, artistas, comerciantes e demais representantes classistas haviam abandonado as especificidades de seu campo, em particular, e dedicavam-se à política mais ampla, com o planejamento de greves e posicionamentos veementes em favor do povo excluído. Assim é que, a educação popular, que contava com apoio destas entidades, em conjunto com parte da igreja, foi interpretada pelos militares, assim que estes assumiram em 1964, como atividade subversiva e inerente aos comunistas.

Por isto, a EJA no Brasil, passou um tempo, depois do Golpe, “congelada” pelas estruturas políticas, excluída dos investimentos oficiais, por estar associada aos movimentos populares de esquerda, “baderneiros” e incentivadores da contracultura. Afinal, para aquele regime, só havia uma forma de viver: aquela estabelecida pelas autoridades militares, através de seus milhares de decretos e instruções normativas exaradas do dia para a noite, em obediência às suas próprias conveniências. O fato é que, os projetos que envolviam a educação popular e alfabetização de adultos representavam ameaça à ordem pública, e suscitavam apreensão ostensiva de materiais e desmantelamento das estruturas organizacionais, o que fez com que muitos destes movimentos fossem extintos, com a respectiva perseguição e exílio de parte de seus dirigentes. O governo somente permitiria programas de alfabetização de adultos, mediados por forças conservadoras, a exemplo do que ocorreria, pouco mais tarde, com o Mobral (Oliveira; Souza, 2013, p. 2).

As poucas iniciativas governamentais assumidas no início da ditadura, no campo da educação, não representavam uma política pública ordinária para alcance do equilíbrio social, como poderia parecer em primeira análise. Havia, por esta época, uma dinâmica mundial para que os países em desenvolvimento se dedicassem à educação de adultos e, no Brasil, como ela havia, de 1964 a 1966, como vimos, perdido a sua prioridade, deveria agora transformar sua política de rejeição em proposta sólida de desenvolvimento, pondo em marcha a estratégia do

Regime Militar, de ostentar um “status”, dentro e fora do país, de atrair investimentos internacionais e admiração popular. Assim, no sentido de aliviar as cobranças de algumas nações, organismos internacionais e, ao mesmo tempo, equilibrar as relações sociais, o governo brasileiro apresentou, em 1966, o chamado Plano Complementar em parceria com o Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Planejamento e o MEC: era urgente a necessidade de uma estratégia para baixar os 39,50% de analfabetismo na população acima de 15 anos registrados pelo IBGE em 1960 (Paiva, 1987).

Entidades de relevância como FAO, OIT, UNICEF, UNESCO e USAID “entravam no combate” ao analfabetismo de jovens e adultos no mundo, especialmente nos países que apresentavam um certo desequilíbrio socioeconômico, mediante o estabelecimento de acordos bilaterais nos quais, geralmente, a contrapartida do signatário era de ordem financeira. Assim, o governo brasileiro instituiu em 1966 a Ação Básica Cristã, no sentido de retomar a questão da educação, que havia sido abandonada anteriormente. Entretanto, tal iniciativa, sem a definição de recursos para seu perfeito desenvolvimento, seguiu a linha dos projetos que, na ausência do orçamento adequado, se esvaem pela asfixia econômica; desapareceu entre 1970 e 1971, período em que, segundo Fernandes (2002), ressurgia a ideia do analfabeto como mancha a ser exterminada. Assim, o “Regime Militar”, ansioso por uma satisfação internacional e reiterando junto à população sua estratégia de alienação, passou a oferecer um número extraordinário de vagas para a alfabetização dos maiores de 15 anos de idade, sem a devida atenção com a qualidade do conteúdo a ser ministrado. Investiu firmemente na quantidade para se sobressair no plano das políticas mundiais e ao mesmo tempo demonstrar preocupação com o bem-estar social. Essa massificação, estruturada no expansionismo, desaguou no colapso do sistema de ensino, determinando uma importante deterioração, o que marcou este período com um significativo retrocesso na área da escolarização (Oliveira; Souza, 2013, p. 4).

O MEC, no período entre 1964 e 1968, estabeleceu uma parceria junto a uma entidade americana, que versava sobre doze acordos com a USAID. Tal parceria, firmada durante os governos dos presidentes Humberto de Alencar Castello Branco e Arthur da Costa e Silva, influenciou significativamente a educação brasileira, promovendo reformas e instituindo novos modelos legislativos para atender as necessidades educacionais do país. Tais acordos, instaurados pela Lei nº 5.540/68, receberam fiscalização efetiva por parte da USAID, sendo que alguns deles perduraram até 1971. Os tratados tinham como finalidade o reforço do ensino primário que era ministrado no Brasil, a assessoria técnica dos americanos para a melhoria do

ensino médio e a reforma administrativa e universitária, além de outros setores incluídos na ideologia comum de ambos os signatários (Rosa, 2006).

Para Romanelli (1978), os caminhos historicamente tomados pelas administrações em relação à educação brasileira a partir do início da ditadura, ou seja, a violência empreendida contra as entidades que se dedicavam ao ensino de adultos, por parte do governo federal, soavam como pretexto para a assinatura de tal acordo com os norte-americanos, recebendo em contrapartida, auxílio técnico e financeiro dos estrangeiros. Particularmente, entendemos que poucas iniciativas na ditadura, a partir de 1964, eram desprovidas de teor político-ideológico, pois era com este domínio que os militares se sustentavam no poder e, ao mesmo tempo, debilitavam aqueles que de qualquer forma se opunham às suas ações políticas. Assim, a partir da assinatura do acordo MEC/USAID, um novo modelo de educação começou a ser implantado no Brasil. Para Ribeiro (2000), esta metodologia, que contava com o tecnicismo dos norte-americanos, soava como autoritário e domesticador. Germano cita como motivos do fracasso de tal iniciativa: o custo por aluno, que, segundo o autor, era bem maior que do estudante secundário, extrapolando ainda mais o orçamento; a necessidade de expansão dos equipamentos para a ordem prática das aulas; e o equívoco na adoção do profissionalismo universal, de “caráter terminal”, isentos de preparo em Matemática, Língua e Ciências, o que já era exigência dos países desenvolvidos, segundo Relatório do Banco Mundial de 1989 (Germano, 1990, p. 270).

Importante ainda lembrar, em relação às iniciativas voltadas para a educação popular que elas, em sua maioria, alcançavam uma população em movimento, vulnerabilizada pela abrupta transição rumo às cidades, em um período em que as maiores demandas de produção ainda advinham do campo. Entretanto, a Época Moderna mobilizou, por meio do setor industrial, o capital circulante para as cidades, tornando-as atrativas à mão de obra. Por outro lado, a agricultura, que agora se subordinava à indústria, tendia a se mecanizar e desenvolver seus insumos sob uma nova dinâmica, o que podemos chamar de urbanização do campo. Os governos deviam estar preparados para a produção centrada na cidade e na indústria que, neste momento, adquiriam o signo do conhecimento. Bacon (1999) dizia que o conhecimento, na época moderna, é poder, e poder é conhecimento. O conhecimento na Modernidade estava em sujeitar a natureza às necessidades do homem, mediante sua conversão em meios de produção material. À indústria cabia incorporar a ciência aos meios produtivos. Assim, a sociedade estruturada na cidade e na indústria, regida pelo direito positivo e não mais natural, exigiria,

para a eficiência dos novos métodos produtivos, a generalização da escrita (Saviani, 1994, p. 5).

De maneira geral, a Lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968b), que instituiu e regulou nossos tratados sobre educação com pessoas jurídicas de direito internacional, também interferiu na forma de escolha dos dirigentes universitários e incentivou o processo de privatização das instituições e a criação de sistemas de pequeno porte. Sob este aspecto, a lei: substituiu o regime de cátedras pelo de departamentos e centros, extinguindo as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; estabeleceu a escolha do reitor como competência do governo federal e o regime de dedicação exclusiva aos docentes universitários; enfatizou a importância do ensino profissional universitário, objetivando a inserção do acadêmico no mercado de trabalho; limitou o ensino/aprendizado das matérias inerentes às ciências humanas, mediante a relativização de seus resultados com a concomitante supervalorização das ciências exatas como instrumento apto a atingir o cientificismo que imaginavam; entre outros. A ideia era a modernização do ensino superior brasileiro com vistas ao desenvolvimento do país. Tal lei legitimou várias matérias sob a perspectiva do ensino e realçou a importância da educação técnica que figurava como ponto pacífico nas medidas racionalistas do governo ditador, pois era somente através dela que se adquiriria a organização e o desenvolvimento, individual e coletivo, almejados. O ensino brasileiro, pouco a pouco, se adaptava às concepções Tayloristas, com o professor, organizando e planejando racionalmente a matéria que iria ministrar, objetivando onde queria chegar, tendo sempre em conta os sistemas de produção disponíveis no país. Afinal, a educação deveria atender às necessidades de uma engrenagem social industrializada e tecnológica (Pellanda, 1986).

Para Ghiraldelli (2000), em curto espaço de tempo voltou-se a educação brasileira para a formação da mão de obra, no sentido de satisfazer as necessidades mercadológicas do país, naquele momento. Para o governo, o importante era levar os filhos das classes menos privilegiadas até o ensino médio e neste inserir os elementos tecnológicos e práticos sob a presunção de que, a partir daí, somente uma minoria, privilegiada, ascenderia à universidade. A grande maioria, portanto, teria o ensino médio como baliza definitiva na sua formação. Para atingir tal intento era necessário formar, com mais celeridade, os professores que preparariam estes alunos para o trabalho, o que originou os “Cursos em Licenciaturas Curtas” e a reinserção dos egressos de 2º grau por mais um ano, no sentido de se adaptarem à mão de obra de que o país necessitava, através das escolas polivalentes (Veiga, 1989).

Toda esta dinâmica e estratégias estabelecidas no campo da educação em nosso país decorriam das necessidades que o mundo globalizado apresentava e das vantagens auferidas pelos gestores do nosso regime político. Assim, os acordos entre o Brasil e a organização MEC/USAID, aderindo a este entendimento, instauraram modificações importantes nas universidades e depois nos ensinos de 1º e 2º graus, contemplando conceitos administrativos tendentes à subserviência empresarial, com características repressivas e tecnocratas. Além do mais, também objetivavam a formação de pessoas com a mentalidade mercadológica coerente com o modelo econômico, estrutura social e ideológica impostas pelo governo militar (Romanelli, 1978).

Com tais reformas, a insatisfação social foi se avolumando e não tardaram as manifestações estudantis contra o governo centralizador, através de passeatas e protestos variados, o que resultou em uma série de medidas administrativas no sentido de aplacar os movimentos liderados pelos grêmios e associações de estudantes. As entidades revoltosas, entretanto, eram vigiadas de perto pelos aparelhos governistas. Neste momento político a UNE foi extinta, por ações repressivas do governo, e substituída pelo Diretório Nacional Estudantil (DNE). A UNE, entretanto, apesar da restrição de direitos imposta pelo regime ditador, continuou a atuar na clandestinidade. Curiosamente, não estancaram a atuação dos Grêmios estudantis e Diretórios acadêmicos, que poderiam continuar sua atuação desde que supervisionados por um professor de Educação Moral e Cívica ou Ordem Social e Política Brasileira (OSPB), estes tutelados pela administração federal.

Cunha (1988) dá um importante depoimento sobre sua participação no movimento estudantil nos anos 1960: o autor relata que os estudantes foram engajados em protestos que reivindicavam mais vagas no ensino superior, mais verbas e se posicionaram contra o acordo MEC/USAID, que representava a política de educação proposta pela ditadura. Entretanto, reforça que o modelo universitário estruturado no padrão norte-americano não foi imposto pela USAID pelo acordo de 1968 feito com o governo do Brasil, mas que tal política havia sido implementada desde os anos 1940 por gestores da educação, professores e alunos, mormente aqueles que ansiavam por um sistema mais moderno de ensino. Finaliza dizendo que, quando as autoridades americanas chegaram por aqui, encontraram um formato já iniciado, o que lhes facilitou, imensamente, o trabalho (Cunha, 1988, p. 22).

Sobre as publicações de um dos maiores periódicos do país naquele momento político, Rossi (2018) assevera que:

O Estado de São Paulo, demonstrando não legitimar a UNE, passou a utilizar o termo ex-UNE sempre que tratava a entidade, fato que criminalizava o movimento e amparava as ações violentas do governo. De certa forma, as discussões envolvendo o Movimento Estudantil, já estavam nas páginas de OESP desde o final da década de 1950. Braghini (2015) percebe, inclusive, as modificações dos argumentos para com os estudantes nas páginas de diferentes veículos de imprensa, mostrando os grupos estudantis que reivindicavam e são atacados nas páginas dos jornais, principalmente em OESP. No caso, este jornal, ao falar do MEC-USAID, já está partindo do princípio de “ilegalidade” da UNE que foi decretada logo após o golpe de 1964 (Rossi, 2018, p. 102).

Paralelamente, o país iniciava o período chamado de “Milagre Econômico”³⁵, respirando ares de euforia e focando todas as ações governamentais na mecânica desenvolvimentista apostando no fortalecimento de sua infraestrutura. Tal “Milagre” podia ser visto à luz de três linhas de pensamento: uma que o atribui ao sucesso da gestão econômica daquele período, com políticas monetária e creditícia expansionista e incentivo às exportações; uma segunda que destacava o ambiente externo favorável pela expansão internacional da economia com crédito externo farto e barato; e a terceira linha que creditava grande parte do acontecimento às mudanças institucionais promovidas pelo Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG, 1964-1967), com ênfase nas reformas tributária, fiscal e financeira, que teriam criado as condições necessárias para a aceleração do crescimento do país.

De qualquer forma, é importante ressaltar que as ações governistas, especialmente no campo da autopromoção, eram de manifestar, diante da população, uma imagem de desenvolvimento e cuidado com o povo. Para tanto, recorria a estratégias de alheamento, aproveitando-se de ocasiões como as disputas futebolísticas das Copas do Mundo, Olimpíadas, trabalhos de artistas consagrados, entre outros, para se infiltrar nos lares instigando o amor a pátria e à família, demonstrando o apreço e zelo do sistema político implantado para com o cidadão e, ao mesmo tempo, conclamando a população para a resistência contra o comunismo e combate aos terroristas – este vocábulo era utilizado para os estudantes, políticos, associações e a própria igreja, que faziam oposição à ditadura. Boa parte da imprensa (me lembro bem), auxiliava na pulverização desta expressão, com notas sensacionalistas, de pura imposição autoritária pelo imperativo do medo. Note-se que o sentido da palavra “terrorismo”, segundo definição do Dicionário Michaelis On-line (2019), remete ao ato de violência contra um

³⁵ Momento vivido pelo Brasil, entre 1968 e 1973, de expressivo crescimento econômico, relacionado a políticas do presidente Castelo Branco como o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), que implementou um importante ajuste nas contas públicas e, com isso, contribuiu para a queda da inflação. Ato Institucional consecutivo legislaram sobre o corte de gastos e uma importante reforma tributária e financeira ocorreu. A taxa média de expansão anual do PIB, na época, foi de 10,2%. Especialistas afirmam que o “Milagre” aconteceu devido aos investimentos de países ricos naquele momento, após a instabilidade política e econômica vivida nos governos de Jânio Quadros e João Goulart.

indivíduo ou comunidade, com objetivo de transformar radicalmente a ordem estabelecida. Ora, bem sabemos dos métodos de tortura e violências praticadas pelo aparelho governista, representado naquele tempo pelas forças militares. Passavam-se, principalmente para uma camada da população menos esclarecida, por administradores apaixonados pela pátria, pelo povo e pelas instituições e buscavam o reconhecimento que os países desenvolvidos ostentavam; entretanto, a precariedade no modelo de sobrevivência imposto a grande parte da população e os métodos não ortodoxos de fazer política assim não o permitiam. A ditadura militar, bem como os governos anteriores, da era republicana até o império, traziam em sua história políticas públicas caracteristicamente elitistas, refletindo interesses da burguesia e, ao mesmo tempo, marginalizando as classes operárias de nosso país.

A teoria do fim da história transformou o tempo em elemento repetidor, fazendo-o um aliado vicioso sob o domínio da burguesia. E não estamos nos referindo somente ao nosso país, mas ao mundo inteiro, lembrando que as oligarquias, ao longo dos tempos, caminharam lado a lado em um consenso administrativo. Havia uma predisposição em beneficiar certos setores da sociedade o que, por outro lado, exigia o sacrifício de grande parte da população.

Esta tendência de privilegiar as camadas de rendas mais elevadas e os setores empresariais ocorre, igualmente, nas áreas de saúde, previdência, educação. As verbas para a saúde pública foram minguando ao longo do tempo e, no entanto, o Estado transferia substanciais recursos para o setor privado de saúde. Assim, em 1981, 72% dos recursos destinados à assistência médica e previdência social (em parte oriundos dos assalariados) foram parar nas mãos dos empresários de saúde (Cf. Retrato do Brasil, 1984: 495). Na área educacional, apesar das reformas, o Estado se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública, os recursos estavam comprometidos com o capital privado repassando, ainda assim, verbas para as escolas particulares. A privatização avança nos setores de saúde e educação e se tornam mercadorias de alto custo” (Germano, 1990, p. 124).

Este conflito entre as forças políticas e certos segmentos do tecido social sempre pendeu para o lado das elites financeira e intelectual. A fatia pobre da população, mais vulnerável, sofreu mais os impactos das mudanças e das novas propostas de governabilidade. Assim, as crises políticas e os destemperos administrativos, como os regimes autoritários implantados, o agravamento da fome e da miséria e o esgotamento das condições ecológicas e de biodiversidade hão de criar, repetidamente, um “apartheid mundial” (Santos, 1996, p. 16). Não obstante, os países pobres da América Latina, entre eles o Brasil, perseguem, na sua ambição de desenvolvimento, as “pegadas” dos países ricos, objetivando alcançar a mesma explosão progressista, a partir de metodologias aplicadas em sociedades estruturadas sobre as novas formas de trabalho e de produção, o que nem sempre apresenta resultados satisfatórios. Tal equívoco ocorre, causando uma falsa sensação de competitividade, devido ao fato de as

transformações econômicas estruturadas no capital globalizado ocorrerem com a mesma força entre países ricos e pobres do ocidente. As nações mais carentes, entretanto, se debilitam mais, devido ao esgarçamento social e político a que são submetidas. Para nós, brasileiros, dentre tantos fatores que obstavam nosso desenvolvimento social e econômico, está a educação das massas, mormente da população adulta, devido à necessidade de se ajustar às inovadoras demandas.

Tivemos oportunidade de dizer que as mobilizações populares motivaram o golpe militar de 1964. Dentro destes movimentos encontravam-se aqueles que pleiteavam uma maior atenção aos programas de EJA, o que, em um primeiro momento, soou como ameaça à ordem capitalista. Tais movimentos atuavam ainda, junto aos alunos, em uma esfera conscientizadora sobre a política implementada no país e desequilíbrios sociais vigentes, o que desencadeou ações violentas por parte do governo, no sentido de dizimar os grupos que atuavam nas práticas de educação popular para não verem dificultadas suas ações de alienação e domínio. De acordo com Vale (1992), dos grandes movimentos de educação popular daquela época, o único que conseguiu se manter foi o MEB, poupado devido à sua conexão com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), apesar das alterações impostas em sua metodologia, material didático e objetivos do programa.

Assim, para aplacar o desenvolvimento dos vários grupos que se dedicavam a diminuir os índices de analfabetismo adulto no país, o governo militar iniciou uma perseguição incansável, utilizando-se de várias formas de repressão, dentre elas a tortura e o “sumiço”, taxando de comunistas aqueles que estavam envolvidos com as causas populares. Foram tempos difíceis em que o livre pensar, a crítica e a retórica articulada eram, muitas vezes, punidos com a prisão e o exílio. Este foi o caso do professor Paulo Freire que, tendo desenvolvido uma dinâmica de ensino adulto que chamava a atenção em todo o país, após ser qualificado como subversivo, viu-se obrigado pelas forças governistas a deixar o país, juntamente com tantos outros brasileiros. A partir de 1964, os movimentos das massas, principalmente os nascidos nos meios de trabalhadores, que lutavam por melhores condições de vida, por políticas mais equitativas e por uma sociedade mais justa, passaram a ser contidos à força. Enquanto o governo defendia a elite econômica que, segundo ele, movimentava as forças produtivas do país fomentando o capitalismo, as classes populares lutavam, divergiam e sofriam as consequências de uma política autoritária e proselitista.

Até 1966 a educação de adultos no Brasil foi silenciada e, ao que parece, o governo pretendia que suas práticas anteriores caíssem no esquecimento para que o país, neste sentido,

alcançasse um timbre de neutralidade, com movimentos e lideranças sendo olvidados em meio às políticas alienatórias emergentes. O patriotismo surgia como grande causa e justificativa para a violência e arbitrariedade. O amplo apoio à internacionalização das políticas e admiração às instituições que ancoravam no Brasil propondo acordos de desenvolvimento eram significativos. Neste contexto, se colocando ao lado das políticas capitalistas implementadas pelas nações do ocidente, especialmente os Estados Unidos da América (EUA), nosso país abraçou a *Aliança para o Progresso*, proposta por John F. Kennedy, como meio de integração dos países da América Latina na luta contra a ameaça do comunismo soviético. A USAID era importante instrumento desta política norte-americana, de representação e enfrentamento dos desequilíbrios socioeconômicos nos países pobres e assumiu, mediante acordo firmado com o governo, a tarefa de reorganizar a educação brasileira, em todos os níveis, a partir de sua estrutura, de forma sigilosa. Tal acordo, amplo e sem fissuras legais, enfraqueceu os movimentos organizados existentes no país, com vistas a garantir educação e cultura às massas, o que também prejudicou a emancipação política, pela desmobilização da capacidade crítica dos alunos.

Com a avalanche patriótica e a educação entregue a uma “confiável” agência americana, o governo passou a compreender os altos índices de analfabetismo no Brasil, especialmente o de adultos, como uma grave questão cívica e mazela social. Com isso, objetivando sedimentar seu poder político e assegurar o equilíbrio de seu modelo de gestão, em 1966 os Militares entregam aos norte-americanos os projetos de alfabetização de adultos do nosso país. A USAID escolheu, para início de suas ações, os estados do Nordeste, onde anteriormente alguns grupos organizados, cobrando ações governamentais, haviam estabelecido fortemente suas práticas e que, por isso, demandavam uma atenção especial para uma possível desmobilização rumo à neutralidade (Paiva, 1987, p. 261).

A primeira manifestação do governo em relação à educação de adultos é de 28 de fevereiro de 1966 (decreto nº. 57.895), quando o Presidente da República determinou que os saldos não aplicados nos Fundos Nacionais do Ensino Primário e Médio deveriam ser aplicados pelo MEC a fim de atender, entre outros objetivos, o ensino fundamental das pessoas analfabetas de mais de 10 anos. As parcelas não utilizadas do FNEP e demais recursos orçamentários que, de futuro, fossem consignados para esse fim, seriam aplicados em programas intensivos de erradicação do analfabetismo que deveriam durar até que as taxas dos que não soubessem ler e escrever se reduzissem a menos de 15% da população de 10 anos e mais (Paiva, 1987, p. 264).

Em 1967, os recursos acima expostos na determinação governamental ainda não haviam sido outorgados, o que resultou na edição da Lei nº 5.379/67 que criou o Mobral, com uma clara definição ideológica. O governo militar seguia na esteira de administrações passadas, dando à

alfabetização de adultos uma conotação política, entretanto, adicionando a ideologia como forma de incutir na classe trabalhadora os valores do capitalismo autoritário. Não era, na metodologia, a concepção de alfabetização tutelada por Paulo Freire, embora as autoridades governamentais tenham se utilizado em vários momentos de suas críticas filosóficas e políticas. Houve, entretanto, uma reestruturação do método Paulo Freire, abstraídas as práticas de liberdade, sob os pontos de vista da infraestrutura, sociedade política e civil. Propunham uma consciência cívica, exaltando as cores e inscrição de nossa bandeira, com objetivo de despertar um patriotismo alienante. O Mobral, entretanto, somente saiu do papel alguns anos após a edição da Lei nº 5.379/67, e se notabilizou por impelir ao individualismo, inviabilizando as análises críticas da sociedade que pudessem colocar em risco a ordem política estabelecida. Nos 3 anos transcorridos entre a lei que instaurou o Mobral e seu efetivo funcionamento, não ocorreram outras iniciativas de vulto no campo da EJA em nosso país. Lembremos que também ficaram silenciadas as iniciativas do nosso estado e município, em relação à educação das massas, tendo em vista a sintonia política existente entre o governador de Minas Gerais Israel Pinheiro (PSD, 1966-1971) e do então prefeito de Uberlândia, Renato de Freitas (ARENA, 1967-1971), com o poder central conduzido pelos Militares.

2.5 O Mobral – Movimento Brasileiro De Alfabetização: solução caseira para os Jovens e Adultos

À medida em que a repressão se instalava, movimentos populares buscavam uma organização para não sucumbir diante da força governista desproporcional. Assim, alguns setores da sociedade civil representavam a oposição e ofereciam resistência às ações autoritárias, notadamente sob a tutela de sindicatos, associações, organizações não governamentais e partidos políticos clandestinos. Foram inúmeros os confrontos entre governo e estudantes ou representantes dos segmentos culturais do país, e assim, por mais desproporcionais que fossem os “argumentos” de convencimento ideológico por parte do governo, as forças oposicionistas não lhes permitiam uma supremacia mouca. Os vários períodos de instabilidade cooperaram para a organização e mobilização popular de grupos que se manifestaram nas ruas, em passeatas, caminhadas, protestos em geral, que quase sempre terminavam de forma violenta, com a utilização da força policial e seus aparatos de guerra contra uma massa reivindicante.

Neste cenário, o Mobral foi colocado em prática, em 1970, como uma estratégia da USAID para combater o que considerava uma deformidade social e obstáculo ao

desenvolvimento do país: o analfabetismo. A USAID, instrumento criado pelo presidente norte-americano John F. Kennedy para o enfrentamento ao comunismo nos países do ocidente, detinha toda uma logística assistencial e atuou em diversas áreas, reforçando a política externa dos EUA. Estima-se que logo após assumir o poder, em 1964, os Militares iniciaram as tratativas com a Agência Internacional para gestão da educação em todos os níveis no Brasil, tendo o acordo se tornado público algum tempo depois. Fato é que, logo no início da gestão, foi detectada a urgência na erradicação do analfabetismo de adultos, visto que, de acordo com a estratégia norte-americana, o caminho para o desenvolvimento acenava com uma educação forte e engajada nas estratégias de produção. O Mobral, que tinha o objetivo de alfabetizar a população adulta, acima de 15 anos, trouxe sobre o povo analfabeto, especialmente seus alunos, uma triste pecha de inferioridade e de submissão. Foram inúmeras as campanhas representadas por peças publicitárias que, através de cartazes, anúncios de TV, manchetes de jornal e tantas outras mensagens apelativas, buscavam atrair o iletrado adulto para suas fileiras.

A cooptação de professores para lecionarem no Mobral, em alguns locais, foi realizada através de concurso avaliativo mediante a realização de provas escritas, devendo seguir a seguinte ordem de prioridade: professores que já trabalhavam nas escolas públicas; indivíduos com o segundo grau completo; interessados em atuar no Mobral, porém que haviam concluído apenas o ensino fundamental (Oliveira, 2011, p. 37).

A exposição negativa associada à imagem do potencial aluno era replicada diuturnamente, mobilizando os veículos de comunicação de massa que, ao mesmo tempo, publicavam as regras para recrutamento de professores, além de estimular a participação de empresários e simpatizantes com a causa educacional do país. As inscrições para o curso, no geral, eram feitas na própria casa do aluno, pelos professores locais que, já engajados nos problemas da comunidade, tinham um conhecimento prévio da população analfabeta e, portanto, sabiam antecipadamente seu roteiro, que geralmente era feito de casa em casa, para recrutamento dos mesmos (Oliveira, 2011, p. 38). “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 *apud* Oliveira, 2011, p. 82).

A “comunicação de massa” em 1970 referia-se à imprensa, representada pelos periódicos, revistas, cartazes, rádio e televisão. Os meios ou multimeios existentes à época somente conheciam a linguagem analógica; a internet, que hoje ostenta uma hegemonia nos modelos de publicidade era ainda, para boa parte da população brasileira, inimaginável forma

de comunicação. A era digital, que mobilizou as estruturas comunicacionais de todo o planeta, somente se consolidou mais tarde.

O Mobral, segundo seus instituidores, tinha o objetivo de extinguir o analfabetismo do país em 10 anos. A meta nos traz alguns questionamentos sobre os desafios a que se propunham enfrentar para atingir o desígnio prometido, em um país tão vasto e múltiplo, em período de tempo tão diminuto. Afinal, o que significa alfabetizar? Qual o papel da funcionalidade na sistematização do entendimento empírico do conceito, para que possamos seguir em frente com nossa narrativa? A noção de analfabetismo, que também é adotada pelo IBGE, indica que a alfabetização está concluída ao final do quarto ano do ensino fundamental. Segundo o instituto, entre os que não atingiram este nível educacional, verificam-se altos índices de regressão ao analfabetismo. Com isso, temos que, pelo IBGE, analfabeto é aquele que declara não conseguir ler e escrever sequer um bilhete em idioma pátrio, ou ainda, aquele que, embora tenha aprendido a ler e escrever, haja esquecido; por fim, analfabeto é também o indivíduo que apenas consegue assinar o próprio nome (IBGE, 2000).

Sob a ótica de sua funcionalidade e atuação social, também é considerado analfabeto o indivíduo que, sabendo ler e escrever, reconhecendo letras e números, não tem habilidade para interpretar o que lê, não conseguindo expressar suas ideias através da escrita ou realizar operações matemáticas elementares. O termo ainda designa parte da população que, tendo ingressado na escola, não finalizou o estágio de educação básica (Ribeiro, 1997). O analfabetismo funcional é atribuído às pessoas em idade adulta que não completaram o ensino formal. A UNESCO difundiu mundialmente este termo a partir de 1978, objetivando alcançar um padrão para as estatísticas educacionais e influenciar as iniciativas de escolarização em seus países-membros.

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).

O Mobral tinha a expectativa de atender um grande contingente populacional em um pequeno espaço de tempo, visando ocupar todo o território nacional e atender adultos, especialmente os de 15 a 35 anos de idade (Freitag, 2005). Como estratégia midiática de cooptação dos artífices e simulação de compromisso social do governo para com o povo, o analfabetismo foi difundido como uma chaga social impeditiva do desenvolvimento e mácula

do país diante das nações desenvolvidas. Para o governo, os analfabetos eram culpados pela sua própria condição de iletrados, uma vez que nada faziam para superá-la. Além disso, os iletrados não simpáticos ao “sistema” estavam no centro das preocupações de autoridades, pois ficavam susceptíveis às influências de indivíduos subversivos e dados à “baderna”, o que colocaria em perigo a ordem pública e a dinâmica de organização social que tentavam inculcar em toda a população (Oliveira, 2011, p. 37).

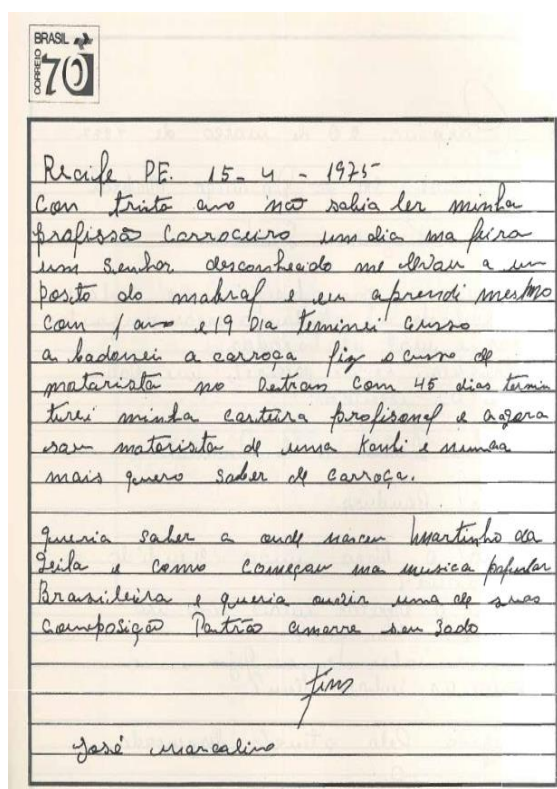
A educação em idade escolar e a alfabetização de jovens e adultos, de maneira sistemática, integram conceitos atravessados por representações de dominação, por parte de quem as propõe, e libertação para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, se beneficiam. Se por um lado constituem-se em importante componente na salvaguarda da ordem capitalista com desenvolvimento social, geração de mão de obra e maior cooperação na arrecadação de riquezas, por outro, a exclusão social e ideologização são contrapostas, com considerável arbítrio sobre a liberdade, através da conquista da capacidade intelectual, crítica e emancipatória.

O Mobral, devido à atração exercida pela radiodifusão pelo final dos anos 1960 e início dos 1970, trouxe com a massificação de seus “reclames” (propagandas) muitas lembranças de minha infância. O ensino era presencial, mas o projeto estava popularizado em todos os veículos de comunicação, almejando o sucesso que o acordo entre o MEC e a USAID haviam planejado. Desde muito criança me tornei um apaixonado por radiodifusão. Tive a oportunidade de ouvir algumas vezes o programa “Domingo Mobral” que, aparelhado com uma veia de entretenimento, exercia a tarefa de educar, trazendo falas de personalidades, folclore regional e música popular brasileira e erudita. O “Domingo Mobral” também atuava como chamariz para novos alunos, professores e apoiadores se engajarem no projeto educativo.

Minha avó Umbelina, do lado paterno, de saudosa memória, cursou o Mobral no início dos anos 1970 na Escola Estadual Bueno Brandão, historicamente situada na Praça Tubal Vilela, centro da cidade de Uberlândia. Segundo ela mesma dizia, era “a melhor da classe e só tirava dez”. Curioso é que, mesmo na condição de aprendiz, ela reunia, aos sábados e domingos, alguns amigos do Mobral na *sala de TV* de sua casa para, munidos de lápis, caderno e borracha, relembrares o formato das vogais e a sonoridade das sílabas conforme haviam aprendido na “escola”: era desta forma que os amigos de minha avó se referiam ao Mobral. Participei, em 1971-1972, por mais de uma vez, destes encontros que terminavam, geralmente, na cozinha ampla e arejada, com um gostoso bolo de fubá e o aromático café de minha avó. Dona Umbelina sempre me lembrava a importância da escola e a “falta que ela faz na vida das pessoas”. Aos

domingos, pela manhã, ela sintonizava o rádio, que descansava em um criado, ao lado de sua cama, na Rádio Educadora Brasileira de Uberlândia, para ouvir o *Domingo Mobral*. Não era uma atração com o formato de rádio aulas, mas um momento de descontração, que buscava o envolvimento das pessoas (ouvintes) com o projeto Mobral. O programa radiofônico trazia a história de artistas e intelectuais, apresentando um refinado acervo fonográfico que variava em talentos, como Cartola, João Gilberto, Nara Leão e Maria Creuza, Vinícius de Moraes, entre outros. Gostávamos da sessão de cartas, lidas pelo apresentador da atração radiofônica, pois não nos passava despercebido, o fato de que as “missivas” tinham sua origem em vários e inusitados lugares do país. Nós, que nunca havíamos viajado, ficávamos imaginando como seria, por exemplo, Maceió-AL, Campina Grande-PB, Sorocaba-SP, Montes Claros-MG, Vassouras-RJ, entre tantos outros lugares, anunciados como endereços dos remetentes.

Figura 3 - Carta ao programa Domingo Mobral



Fonte: Cremeja (2023).

A carta em destaque, lida pelo locutor no programa radiofônico *Domingo Mobral*, nos traz duas impressões importantes: a primeira reside na alegria com a escrita apresentada pelo senhor José Marcelino; e a segunda é um sentimento de liberdade no recém-alfabetizado aluno do Mobral que, como ele mesmo diz, agora, de posse de sua habilitação, não quer mais saber

de ser carroceiro. Estamos diante de um aluno que completou sua alfabetização e que, apesar das dificuldades na escrita, consegue transmitir suas ideias de forma inequívoca e direta. Chama-nos a atenção, entretanto, o fato de o aluno anunciar a duração de sua alfabetização em 1 ano e 19 dias, uma vez que, os documentos oficiais indicam que cada turma do Mobral somente poderia durar 6 meses, sem direito a uma posterior matrícula. Particularmente, entendemos a afirmação do ex-aluno Mobral como uma realidade que permeou a duração do projeto, com os núcleos locais driblando algumas determinações da Gestão Central, no sentido de melhor se adaptar às questões intrínsecas àquela região, àquele povo, especificamente. Um exemplo era a proximidade com os temas urbanos explorados na Cartilha do Mobral apesar da predominância da realidade rural do país, naquele momento. Acrescente-se a falta de formação específica dos professores do Mobral para o ensino de adultos, o que os impelia a reproduzir as práticas utilizadas no dia a dia com crianças. Assim, a amplitude territorial e didática do Mobral, com a audaciosa proposta de alfabetização em massa da população, apesar do rigor pregado, na prática, enfrentava dificuldades no controle das ações de ensino:

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 (Oliveira, 2011, p. 119).

A popularidade do rádio e suas estratégias de divulgação do Mobral, apesar da forma comunicacional utilizada, subjugando uma classe de pessoas que não tiveram oportunidade de desenvolver seus estudos, acabaram por auxiliar o plano de publicidade geral do projeto, no sentido de engajar professores e alunos, mesmo porque, estes últimos que não sabiam ler, tinham no veículo sonoro seu único contato com o mundo das comunicações. Isso não isenta a radiofonia de ostentar uma parcela de culpa na pilhéria social a que foram submetidos os alunos do Mobral. O rádio também foi importante na decisão dos professores em se engajarem no projeto, em um tempo em que a televisão (anos 1970), não dispunha da acessibilidade que temos nos dias de hoje.

Não era difícil encontrar um artífice do Mobral, já que uma boa parte dos adultos iletrados do país e de nossa cidade se engajou no projeto no início dos anos 1970. Entretanto, após 37 anos da extinção do referido curso de alfabetização, a tarefa mostrou-se bastante árdua, mesmo porque com o passar dos anos, além da idade avançada destas pessoas, especialmente os alunos, julgavam-se livres da exposição à *pecha* do analfabetismo, a que haviam se submetido socialmente anos antes. Assim, uma simples conversa com integrantes do Mobral se

apresentou como uma tarefa extremamente difícil. Só depois de grande esforço e inúmeros contatos telefônicos obtivemos relativo sucesso. A experiência nos deu uma melhor compreensão de certos aspectos, especialmente sob o ponto de vista psicológico, que acompanham os jovens e adultos analfabetos contemporâneos ao Mobral.

O governo federal, responsável pelas ações centrais na gestão do projeto de alfabetização, designava a iniciativa da negociação das salas de aula aos estados e municípios. Tais espaços, reservados às ações de ensino e aprendizado, eram contratados com escolas, igrejas, associações de bairro, centros comunitários etc. Em Uberlândia, de acordo com Oliveira (2011), o referido projeto educativo contou com imenso apoio da imprensa local, que operava cotidianamente combatendo o analfabetismo, mediante campanhas publicitárias, propagandas, anúncios, etc. Não só a sociedade uberlandense se preocupava com os altos índices de adultos iletrados no país, mas também seus veículos de comunicação, especialmente as emissoras de rádio e os jornais impressos, mesmo antes da iniciativa do Mobral (Combate, 1955).

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 (Oliveira, 2011, p. 82).

O termo “acordo” foi uma forma de designar uma série de tratativas legais entre o governo militar do Brasil, representado pelo MEC, e a agência norte-americana USAID, para que esta, assumindo a gestão do ensino brasileiro, prestasse toda assistência técnica e operacional necessárias, além da cooperação financeira. Assim, ao envolver no “pacote” do *acordo educacional*, em 1966, a EJA, o governo brasileiro reiterava sua fidelidade política aos EUA, que se evidenciava como potência mundial, se colocando ainda mais em destaque nas relações internacionais entre os países ricos do ocidente e, sob o ponto de vista interno, demonstrava para a população vontade de solucionar o transtorno do analfabetismo, que ostentava índices assustadores, ao mesmo tempo em que expunha mundialmente nosso país. Além disso, passava adiante a causa da educação popular que, ainda há pouco lhe exigira esforço ostensivo na repressão de entidades organizadas, o que lhe acarretou um certo desgaste junto à opinião pública. Assim, o governo mostrava-se ativo na gestão, preocupado socialmente e motivado pelo senso de patriotismo e civilidade; a inserção da educação popular nos acordos firmados com a USAID cumpria objetivos ideológicos suspeitos, ao mesmo tempo em que dissimulava para o povo a execução de um plano perfeito no combate à *mancha social* do analfabetismo de jovens e adultos.

Entretanto, a ingerência internacional na educação brasileira gerou revolta nos grupos de estudantes, partidos oposicionistas, classe artística e lideranças do setor. O acordo havia sido fechado anteriormente e só veio ao conhecimento público em 1966. Como principais reformas, propunha a diminuição de 1 ano no ensino primário, que era de 5 anos, e este fundiu-se com os ensinos de 5^a a 8^a séries, passando este ciclo de 8 anos a ser denominado Primeiro Grau. Por sua vez, o antigo científico incorporou-se ao clássico, etapa que passou a se chamar Segundo Grau, e a universidade passou a ser reconhecida como Terceiro Grau. Entre as obrigações assumidas pelo governo estava a necessidade do ensino da língua inglesa desde o 1º ano do ensino fundamental e a redução na carga horária de disciplinas como História, conforme opinião de críticos, para que não houvesse aprofundamento em questões ideológicas, como a ditadura. Também foram retiradas do currículo matérias como Filosofia, Latim e Educação Política, ao mesmo tempo em que inseriram a Educação Moral e Cívica.

As lideranças estudantis do país colocaram-se contrárias a tantas mudanças sob a principal alegação de que a ingerência americana na educação do país tinha como escopo a privatização do ensino. Inúmeros movimentos reivindicatórios foram reprimidos pelo aparelho governista mediante métodos ortodoxos de controle, chamando a atenção do mundo, o que só fez aumentar a oposição ao acordo, que agora vinha de vários setores da sociedade. O governo militar, pressionado, resolveu criar uma comissão de estudos para então dar início a uma reestruturação na educação, desta vez buscando um modelo mais brasileiro, o que se desenhou como ato inicial da Reforma Universitária de 1968. A partir daí, as autoridades se assenhorearam da condução educacional no país, objetivando apaziguar os recentes confrontos com grupos organizados. Logo em seguida, em 1970, com o índice de analfabetismo extrapolando os limites do aceitável, o governo resolveu colocar em prática a Lei nº 5.379/67 (Brasil, 1967) como uma solução brasileira para a extinção do analfabetismo de jovens e adultos.

2.6 Organização do Mobral: recursos e mobilização do povo através da arte

O governo militar dispunha de inúmeras formas de mobilização, entre elas a utilização da imagem e da arte de ídolos populares, com objetivo de disseminar sua ideologia e, ao mesmo tempo, relativizar a tensão que as constantes ações repressivas exerciam nas pessoas. Os setores encarregados da comunicação governamental pulverizavam pautas de seu interesse e à sua maneira, para que estas se espalhassem entre a população e causassem o popularesco “diz que

diz” e erros de interpretação, ou ainda divulgavam algum fato inverossímil, tudo para a manutenção de sua estratégia alienante, no sentido de assegurar a ideologia que defendiam.

Em vários momentos as diretrizes sociais, políticas, econômicas e educacionais traçadas pelas autoridades administrativas atingiram o povo, motivando uma comoção construída pela idolatria da arte, o que auxiliava nas ações viciadas pela sedução alienante³⁶ exercidas sobre a opinião pública, sobretudo alcançando as camadas mais vulneráveis da sociedade. Os cantores Dom e Ravel são um exemplo do sucesso desta estratégia: foram os compositores de uma das músicas mais executadas pelo rádio e pela TV no ano de 1970, intitulada “Eu te amo meu Brasil”. A música, naquele ano, embalou as conquistas da seleção brasileira de futebol e encheu de orgulho milhares de pessoas, por ocasião da Copa do Mundo, realizada no México. Por muito tempo o patriotismo foi utilizado como mobilizador de massas populacionais através de discursos apaixonados sobre primazia, honra e glória, destacando o amor à nação, como peça distintiva de uma coletividade diante do todo.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (Chartier, 1990, p. 7).

A música, sob este aspecto, era comumente utilizada pelo governo como elemento introdutor de ideias, a partir da comoção ou euforia que causava no ouvinte. Assim, a dupla Dom e Ravel, popularizada pela marcante presença no rádio e televisão, ainda é lembrada por um outro grande sucesso que serviu de trilha sonora exatamente para um dos objetos de nossa pesquisa, o Projeto Mobral: “Você também é responsável”. Havia uma propaganda de TV que explorava a referida música, na qual a cena mostrava centenas de trabalhadores que caminhavam, com enxadas, foices, rastelos, facões e outros instrumentos de trabalho, em um ambiente tipicamente rural. Durante seu trajeto, outros tantos camponeses iam se juntando a eles, cada qual carregando um petrecho profissional e, aos poucos, em uma tomada ampla da imagem, já se formava uma multidão de pessoas, que representava o povo brasileiro, encerrando seu dia de labor e rumando para a alfabetização, em uma sala de aula. A canção identificava a iniciativa governamental, trazendo em sua letra, uma narrativa de cidadania e civismo, ao

³⁶ Segundo definição de Aurélio Buarque de Hollanda, alienação [Psicologia]: Estado da pessoa que, tendo sido educada em condições sociais determinadas, se submete cegamente aos valores e instituições dadas, perdendo, assim, a consciência de seus verdadeiros problemas.

mesmo tempo em que conectava, talvez pela identificação, aspectos emocionais do trabalhador/telespectador, convocando-o ao auxílio na construção de um país mais alfabetizado, despertando-o para o patriotismo e confiança nas instituições. Com um sugestivo título, a música tocava também dia e noite nas rádios, alto-falantes de praças, carros de som e caixas acústicas domésticas. A imagem da dupla, que não era sertaneja e sim de MPB, também ficou bastante identificada com o governo militar, o que lhes rendeu sérios prejuízos profissionais e morais³⁷ a partir do declínio do regime autoritário no país.

Você também é responsável

Eu venho de campos, subúrbios e vilas,
Sonhando e cantando, chorando nas filas,
Seguindo a corrente sem participar,
Me falta a corrente do ler e contar,

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

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

Você também é responsável,
Então me ensine a escrever,
Eu tenho a minha mão domável,
Eu sinto a sede do saber.
(Dom e Ravel, 1970)

Curiosamente, a dupla sertaneja Tonico e Tinoco, no início dos anos setenta, também lançou músicas de sua autoria com teor nacionalista; entre elas, gravou uma em especial, sobre o Mobral, em 1972. Colocaram no mercado fonográfico um compacto simples³⁸, em 33 rpm, que trazia no “lado A”, a música intitulada “Sesquicentenário³⁹” (por ocasião dos 150 anos de

³⁷ A dupla Dom e Ravel, formada pelos irmãos Eustáquio Gomes de Faria e Eduardo Gomes de Faria, ambos cearenses, é identificada pelo público devido ao apoio prestado ao governo militar, principalmente mediante a composição e musicalização de trilhas que eram utilizadas como suporte sonoro às realizações e medidas autoritárias desta época. Além da música “Você também é responsável”, composta especialmente para o Projeto Mobral, durante a Copa do Mundo de 1970 compuseram um sucesso que, naquele ano, foi uma das músicas mais executadas nas emissoras de rádio e TV do país: “Eu te amo, meu Brasil”.

³⁸ Disco de vinil, de 7 polegadas, tendo seu tamanho reduzido à metade de um Long Play. Se tinha uma música, chamava-se compacto simples e se tinha duas, compacto duplo. Tiveram seu auge nos anos 1970 e deixaram de ser vendidos no fim dos anos oitenta, início dos noventa.

³⁹ Sesquicentenário da Independência do Brasil (1972), trata-se de festejos comemorativos dos 150 anos da independência do Brasil, promovidos pelas autoridades governamentais, quando o ponto alto foi o traslado dos

independência do Brasil) e, no “lado B”, “Bendito seja o Mobral”. Parece que os sertanejos não enfrentaram o mesmo julgamento do público que os irmãos cearenses Dom e Ravel.

Bendito seja o Mobral

O cabocro roceiro e pacato,
estudante da escola rural,
traz nos olho o verde do mato
e no peito o diploma Mobral.

Brasil é feliz agora
alcançou seu ideal,
com a luz da nova aurora,
bendito seja o Mobral.

Escolinha modesta da roça
rodeada de pés de café,
o Brasil se levanta e remoja,
numa alvorada de fé.

Brasil é feliz agora
alcançou seu ideal,
com a luz da nova aurora,
bendito seja o Mobral.

Na cidade se pranta edifício,
no sertão nós prantamo semente,
de mão dada não há sacrifício,
elevando um Brasil para frente.

Brasil é feliz agora...
(Tonico e Tinoco, 1972)

Quanto à sua estrutura hierárquica e normativa, o Projeto Mobral estava ancorado em um órgão central que, a partir de comissão própria, formada por educadores renomados e membros do MEC, delegava algumas decisões às coordenações estaduais e territórios, bem como às comissões municipais, com objetivo de dar celeridade e eficiência nas ações. A gestão central, ao mesmo tempo, fiscalizava verticalmente as diretrizes traçadas, através de coordenadores e supervisores que, se empenhavam, pessoalmente, junto às demais instâncias, na instalação e cumprimento das decisões tomadas pelo órgão superior. Prezavam ainda pelos bons relacionamentos funcionais – visando a otimização das atividades, bem como a interação entre as instâncias envolvidas nas ações educativas e pela definição de objetivos, que asseguravam o bom andamento das aulas a fim de garantir o equilíbrio do sistema (Freitas, 2009).

despojos do Imperador Dom Pedro I, do Convento de São Vicente de Fora, Cidade do Porto, Portugal, para o Brasil, para inumação no Mausoléu do Ipiranga.

No tocante ao conteúdo, o Projeto Mobral dividiu-se em quatro linhas: o Programa de Alfabetização Funcional (PAF, de 1970), que objetivava o ensino da escrita, leitura e cálculo, em suas formas mais básicas; o programa de educação integrada (1971), que visava acompanhar aquele aluno que havia se iniciado nas aulas de alfabetização funcional; o programa Mobral cultural (1973), que procurava integrar a educação no dia a dia do aluno, reforçando o aprendizado adquirido; e, por fim, o programa de profissionalização, que tinha o propósito de qualificar o cidadão para seu desempenho no trabalho.

A linha pedagógica era também definida pelo Mobral Central e submetida à hierarquização. Os professores deveriam ensinar conforme as cartilhas e demais materiais impressos pelo projeto, o que mobilizava fiscais e supervisores, no sentido de “conferir” a correspondência do ensino estabelecido e o efetivamente ministrado. Este acompanhamento, se tornava mais difícil em salas de aula instaladas em localidades mais longínquas, o que permitia uma maior liberdade dos professores, na elaboração e desenvolvimento de outras atividades que não aquelas estabelecidas pelo projeto.

E, de onde vinha o financiamento de um projeto desta monta? Desde 1966 estava prevista a liberação de recursos públicos para a alfabetização de adultos no Brasil, levantados por um grupo “Interministerial” que, juntamente com os resultados obtidos em sua avaliação e a definição do aporte necessário para combater a *mazela social do analfabetismo*, apresentou o Mobral e suas estruturas na esfera política. O esforço na educação ao lado de programas profissionalizantes era fundamental para que o Brasil aumentasse sua produtividade, se livrasse do analfabetismo e aumentasse o seu número de eleitores.

No dia 8 de setembro de 1967, Dia Internacional da Alfabetização, o Ministro da Educação e Cultura Tarso Dutra levou à consideração do 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 ambas as matérias passariam a ser atividades prioritárias permanentes do MEC, no qual ficaria instituída a Fundação Mobral como seu órgão executor (Mobral, 1973).

O Mobral somente passou da forma legal à prática três anos após a edição da Lei nº 5.379/67, ou seja, no ano de 1970, devido à escassez de recursos quando de sua criação. O Decreto nº 1.124/70, entretanto, determinou que um percentual da renda líquida da loteria esportiva, quotas do imposto de renda e o incentivo da iniciativa privada fossem aplicados no projeto de educação para que ele se transformasse em uma iniciativa factível. Com este

orçamento, a Fundação Mobral passou a dispor, em 1971, de uma quantia calculada entre 20 e 25 milhões de dólares e, assim, se afirmaria como executora de uma das maiores campanhas de alfabetização do país (Santos, 2014, p. 308).

Entendemos também importante neste estudo, devido ao contexto político em que foi criado, trazermos considerações sobre a motivação de sua concepção, inspirados por nossos achados no Estado do Conhecimento no decurso desta pesquisa. Para nós, o Mobral foi fruto de inúmeros componentes oriundos da atmosfera social em que vivíamos, catalisadores de conquistas e retrocessos, com vistas ao desenvolvimento do ensino de jovens e adultos no Brasil, mesmo anteriores ao Golpe Militar de 1964. Apenas para uma célere tratativa da questão, delimitamos um recorte temporal a partir de janeiro de 1964, quando foi criado o Programa Nacional de Alfabetização no governo de João Goulart, com plano de expansão para todo o território nacional, do método concebido pelo professor Paulo Freire, nas práticas de alfabetização de adultos, que havia experimentado na região Nordeste do Brasil. Torna-se relevante destacar que tal iniciativa tinha um fundamento ideológico devido à resistência encontrada pelo então presidente da República no parlamento, em alterar a Constituição, no sentido de permitir o voto do analfabeto. A tomada do poder pelos militares dois meses depois dizimou, entretanto, os planos de democratização pelo aumento do número de eleitores, pensada por Goulart, e impediu ainda a alfabetização de grande parte da população adulta do país.

O Estado, sob o aspecto político, nunca pleiteou solitariamente a hegemonia dos programas de extinção do analfabetismo. Esteve sempre ladeado ou confrontado pela igreja com o MEB, associações estudantis através da UNE, classes trabalhadoras, artistas, centros de cultura e demais grupos organizados. As reivindicações por ações efetivas no campo da alfabetização de adultos eram constantes e partiam de vários segmentos da sociedade civil. Incontáveis foram as manifestações populares, neste sentido, que terminaram em confronto, violência e até mesmo morte. Pouco antes de 1964, entretanto, as elites brasileiras que se interessavam pelo campo da educação demonstravam, mesmo investidos na institucionalidade, sua obstinação em transformar uma certa e marginalizada fatia da sociedade pelos caminhos da leitura e da escrita. No Rio Grande do Norte, um programa criado pela prefeitura de Natal em 1961 recebeu o nome de “Campanha: de pé no chão também se aprende a ler”, destinada a jovens e adultos e recebeu amplo apoio comunitário. Outras iniciativas estimulantes de maior monta foram o 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular realizado no Recife, em 1963, e a constituição da comissão de educação para a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), realizada em Brasília entre outubro de 1963 e março de 1964. O PNA

deveria representar o engajamento definitivo do governo central nas causas que envolvessem a alfabetização das massas (Oliveira, 1989, p. 74).

Poderíamos pensar que o Mobral resultou inopinadamente da mutilação do sistema precedente, tornando necessária sua criação para preenchimento de uma lacuna, vislumbrando uma metodologia inovadora e ineditismo sem precedentes. Entretanto, contrários a este argumento, entendemos o projeto em questão como resultado do acúmulo de processos experimentados pela sociedade brasileira, notadamente por vias, geralmente políticas, com todos os seus desdobramentos, derivados de atos autoritários ou antidemocráticos, tendo como consequências o êxito, fracasso ou mesmo a violência institucionalizada. Difícil pensarmos que o Mobral não foi a resposta encontrada pelo governo, sob pressão, a partir de uma construção alicerçada nos embates sociais, com seus ônus e bônus.

Toda a história da educação no Brasil contribuiu para a criação do Mobral. O recorte temporal proposto no parágrafo acima foi meramente exemplificativo e poderia, perfeitamente, revolver ao início da Era Vargas ou aos obstáculos enfrentados pelos Jesuítas durante o período em que se dedicavam à catequese indígena: nossa percepção seria a mesma. Pelo lado do “Regime”, havia necessidade de uma satisfação internacional às nações e organizações que tentavam diminuir o impacto da pobreza e desigualdade social entre os estados mais carentes. Assim, mostrar-se-iam alinhados com as potências capitalistas do ocidente, especialmente os EUA, que se fortalecia infiltrado entre os países subdesenvolvidos da América Latina através de tratados de cooperação para o combate às precariedades sociais, consolidando-se a partir de então, em uma espécie de moeda de troca, como importante aliado nas decisões administrativas. A comunidade internacional, através de suas representações e opinião pública, cobrava nosso país pelos altos índices de analfabetismo existentes entre a população adulta, o que era um impeditivo para o desenvolvimento. Além do mais, o Regime Militar ao anunciar um projeto de alfabetização da amplitude do Mobral, também demonstraria sua força de gestão, preocupação social e índole patriótica. Para nós, a soma de todos estes fatores, de caráter social e ideológico, de maneira geral, contribuiu para a criação do Mobral. O Governo brasileiro entendeu o momento adequado e lançou mão de mais uma estratégia política, impactando a sociedade e assegurando a sedimentação do regime administrativo imposto.

O Mobral não cumpriu sua meta de extinguir o analfabetismo no Brasil em 10 anos. Poucos conseguiram os resultados propostos pelo curso, tendo em vista sua metodologia “aligeirada” – seis meses para cada turma sem direito a rematrícula. No geral, o aprendizado ficou por conta da codificação e decodificação da língua escrita, o que, segundo relatos de

algumas professoras do projeto em Uberlândia-MG, era o bastante, pois, no fundo, o que os alunos mais desejavam era, sobretudo, apenas aprender a escrever o próprio nome a fim de evitar constrangimentos. Este processo, embora precário, contribuiu para elevar os indicadores nas estatísticas oficiais e manteve grande parte dos inscritos no Mobral na condição de não alfabetizados. Oliveira e Souza (2013) ressaltam que o insucesso da empreitada se deve a uma série de fatores, mas, é de se lembrar a inadequação do material didático utilizado para aquela faixa etária e a falta de qualificação dos professores para lidar com adultos que, geralmente, haviam cumprido uma rotina diária de trabalho antes de se dirigir para as salas de aula (Oliveira; Souza 2013, p. 34).

É também neste sentido a consideração de Souza (2016), ao se revelar com sentimentos contraditórios ao final de seu estudo sobre o Mobral, tendo inicialmente se apaixonado com a perspectiva de um projeto grandioso, e em um segundo momento se frustrado ao analisar, pura e simplesmente, o resultado obtido. A autora cita ainda o programa educativo como possível estratégia “ardilosa” do governo militar para dissimular as graves violações aos direitos sociais e humanos praticadas naquele período. Completa asseverando que “aqueles que se atreveram a escrever sobre o tema (e claro não me excludo disso), ao pesarem o Mobral, acharam-no em falta” (Souza, 2016, p. 195). Tivemos oportunidade, no decorrer desta pesquisa, por algumas vezes, de manter interlocuções com alunos do Mobral que apenas aprenderam a firmar a própria assinatura e se deram por satisfeitos e agradecidos ao curso por poupar-lhes dos constrangimentos que sofreram, até então.

Curiosa e contraditoriamente, a metodologia de ensino introduzida pelo Comando Central do projeto e distribuída em seu material didático em muito lembrava o modelo da “palavra geradora” desenvolvido pelo professor Paulo Freire, que havia anos antes sido preso e posteriormente exilado pelo Regime Militar. No campo prático, conforme falas de alguns professores do Mobral, observamos outro depoimento no qual fica latente a supressão do planejamento metodológico imposto, diante das dificuldades encontradas no ensino de alunos adultos. Assim, no tocante à alfabetização, a eles eram ministradas as mesmas aulas que se aplicavam costumeiramente ao ensino infantil. “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 *apud* Oliveira, 2011, p. 69).

Em tempo, sob o aspecto da formação do indivíduo como ser social, crítico e, portanto, apto a fazer a diferença em seu meio, o modelo pedagógico de Freire e da Ditadura

apresentavam sensível distinção. As semelhanças circundam, sob o ponto de vista formal, mormente nas propostas estampadas no material didático do Mobral. O educador pernambucano fundamentava sua metodologia a partir de uma visão libertadora na qual as pessoas eram estimuladas a pensar ao se defrontarem com seus problemas cotidianos, adquirindo, assim, a capacidade crítica e poder (confiança) para tomar as próprias decisões. Os Militares, ao contrário, evitavam a explanação e o aprofundamento em disciplinas que levassem às concepções políticas, no sentido de conservar sua hegemonia administrativa através do controle ideológico. Isso tanto é verdade que extirparam da grade curricular algumas disciplinas que despertavam certa inquietação no aluno.

2.7 O método Paulo Freire e o Mobral

Paulo Freire foi um educador, bacharel em direito e filósofo brasileiro. Sua contribuição para a história da educação mundial é inestimável, tendo influenciado o movimento chamado Pedagogia Crítica. Estudioso de Direito, se dedicou também à Filosofia e à Linguagem. Trabalhou como professor de Língua Portuguesa e tornou-se, em 1961, diretor de extensões culturais da Universidade do Recife, momento inicial de suas práticas de alfabetização popular que culminaram com o método que leva o seu nome. A didática por ele desenvolvida adequava-se à educação de crianças e adultos.

De 1947 a 1956 Freire desempenhou o papel de assistente e, posteriormente, de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI-Pernambuco), onde conduziu as primeiras experiências com a educação de trabalhadores e desenvolveu seu eficiente método, que se materializaria em 1961 com o Movimento de Cultura Popular. O pernambucano, que encarava a educação como ato político e de libertação, entendia que as práticas de ensino deveriam partir de uma relação dialógica, de forma que a fala do educando seria levada em conta tanto quanto a organização dos dados ou palestra do educador. O dialogismo colocado em prática pelo professor partia do pressuposto que cada indivíduo ou grupo envolvido no processo de ensino aprendizagem detinha em si, ainda que de forma rudimentar, os conteúdos necessários dos quais se iniciava a jornada do conhecimento. Ou seja, não se tratava de explorar o objeto desconhecido, incompreendido ou inalcançável durante a prática do ensino, mas de despertar uma nova relação com as experiências vivenciadas pelo aluno. O indivíduo não poderia ser um mero depositário das informações; ele deveria ser avaliado no meio em que vive e em contato com suas próprias situações, suas competências cotidianas, para daí se extrair o conteúdo a ser trabalhado.

Dessa forma, o processo de alfabetização se faz com o educando, na interação e nos diálogos contínuos. Os métodos, os livros e as propostas didáticas só fazem sentido se apreenderem a realidade concreta dos educandos. Não é possível pensar num processo de alfabetização em que os alunos são apenas ouvidos atentos e passivos, tal como Freire (1987) mencionou (Maciel; Rocha; Santos, 2020, p. 8).

O Método de Freire, portanto, não admitia processos previamente estruturados ou práticas metodológicas replicadas para a verificação da aprendizagem. Tais formatos, frutos da educação erudita, foram nomeados pelo estudioso pernambucano como “educação bancária” – caracterizada pelo depósito de conteúdo no aluno, assemelhando-se a práticas domesticadoras. No contato dialógico pensado por Freire, a relação entre professor e estudante se faria na horizontalidade, com ambos se posicionando sob um mesmo fato, excluindo-se a hierarquia costumeiramente levada em conta entre mestre e aprendiz, possibilitando, com isso, a crítica e maior conscientização (Couto, 2003).

Pela criação da concepção de educação popular ele consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea, rompendo radicalmente com a educação elitista. Freire jamais deixou de lutar pela superação da opressão e das desigualdades sociais entendendo que um dos fatores determinantes para que ela se dê é o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica. Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática, construindo sua teoria do conhecimento com base no respeito pelo educando na conquista da autonomia e da dialogicidade e utilizou esta trilogia como base para seus princípios metodológicos (Couto, 2003, p. 2).

Freire propunha ao educando, com seus estudos, associar os processos de aprendizado da leitura e escrita com a realidade em que vivia, ao mesmo tempo em que o instigava à formação de uma visão política de si e do meio no qual construía suas experiências. Assim, segundo Couto (2003), enquanto escrevia a palavra S-O-C-I-E-D-A-D-E, o aluno era estimulado a analisar o seu papel na *sociedade* em que transitava. Era convidado a pensar sua “his-tó-ria”, enquanto juntava as sílabas da palavra, solfeando a sua leitura. Tal estratégia, segundo o filósofo pernambucano, auxiliaria no salto da consciência mágica ou ingênua para a consciência crítica.

Freire foi, assim, um transformador, tornando-se um dos primeiros incentivadores da concepção de educação popular, rompendo, como vimos anteriormente, com um paradigma da política brasileira que era proporcionar conhecimento apenas às elites. Na esteira de seu pensamento democrático, propôs um projeto pedagógico crítico e libertador, o que o distanciava das instâncias administrativas e, ao mesmo tempo, chamava a atenção, angariando a simpatia dos setores verdadeiramente empenhados em solucionar o problema da alfabetização das massas no Brasil (Feitosa, 1999, p. 26).

Como dissemos na seção anterior, mesmo considerando o filósofo e seu método de alfabetização subversivo, o governo militar, em alguns de seus projetos de educação e também em materiais didáticos do Mobral, paradoxalmente incorporou parte de seus elementos estruturais, como o exemplo do “cartaz gerador” – com o estudo de uma certa palavra e sua respectiva decomposição silábica. Entretanto, tal apropriação se ressentia da “alma” do Método Paulo Freire, que era o espírito libertador e crítico. Assim, podemos dizer exemplificativamente que se propunha uma “palavra geradora”, rotineira no universo em que viviam os jovens e adultos alfabetizando, e com elas apresentavam ditados, canções, expressões comuns, poemas populares e tudo o que, para o jovem ou adulto aprendiz, representava o seu dia a dia. Isso os levaria à descoberta do mundo e de muitas outras revelações a partir do conhecimento dos vocábulos e expressões.

Figura 4 - Modelo de alfabetização inspirada no Método Paulo Freire

*Se a mãe do aluno em questão se chama **RENATA**, apresentaremos assim:*

RENATA

*Separamos as sílabas: **RE** – **NA** – **TA***

Apresentamos a família fonêmica de cada sílaba:

*RE: RA – **RE** – RI – RO – RU*

*NA: **NA** – NE – NI – NO – NU*

*TA: **TA** – TE – TI – TO – TU*

*Por último, relembremos as vogais: **A** – **E** – **I** – **O** – **U***

Fonte: Instituto Claro (2021).

Podemos também perceber semelhanças didáticas com o Método de Freire, não só no Mobral, mas também na educação infantil durante o Regime Militar, o que nos indica que o trabalho do filósofo e educador pernambucano, apesar da prisão e posterior exílio que lhe foram impostos pela Ditadura em 1964, contava com certo prestígio entre as autoridades repressoras.

Por sua vez, Oliveira (2011), retroagindo ainda mais no tempo, identifica traços do método de Paulo Freire com a “Cartilha Caminho Suave” – criada por Branca Alves de Lima, em 1948, como guia de alfabetização infantil, utilizando as habilidades visuais, método sintético ou silábico, partindo dos pedaços para o todo (síntese para a análise) –, aprendizado da leitura com associação de letras aos nomes, conectando a imagem e signo inicial. Neste caso, como a Caminho Suave precedeu o método de Paulo Freire, podemos entender que ela lhe

serviu de inspiração na construção de seu eficiente método de educação popular. Repetimos, entretanto, que fundamentalmente, a didática do educador pernambucano tinha o poder de desenvolver no educando a capacidade de pensar.

Um dos marcos na história das cartilhas e dos manuais destinados aos professores no Brasil é a publicação, em 1948, da Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, que contou, desde a primeira edição, com um panfleto com orientações para aplicação do método de alfabetização pela imagem, intitulado Auxiliar de Alfabetização. Esse panfleto foi ampliado, posteriormente, e transformou-se no Manual do Professor para a Cartilha Caminho Suave (Carvalho, Rocha; Santos, 2018, p. 185).

Neste passo, considerando o grau de primazia, por que são tão escassos os trabalhos que avaliam a semelhança da didática incorporada pelo Mobral com a da Cartilha Caminho Suave? Analisando o livro de Branca Alves de Lima (o mesmo que nos alfabetizou em 1970), entendemos a puerilidade dos temas e objetividade nas propostas simbólicas, com vistas à atração e apelo à interpretação pelo reconhecimento dos signos. A *Caminho Suave* foi feita para alfabetizar crianças e, devido às características determinadas por seu objetivo específico, dificilmente despertaria interesse na população adulta. E ainda mais, além da já explanada (e necessária) imaturidade dos textos, a cartilha, com seus inúmeros signos, também não representava o grande contingente de brasileiros residentes no meio rural.

Oliveira (2011) está entre os autores que entendem que o Mobral seguiu, quanto à sua didática de ensino, a metodologia da Caminho Suave. A pesquisadora afirma que o Mobral, quando elaborou seu material didático, equivocou-se, adotando uma metodologia inadequada para as demandas de aprendizado do público adulto, uma vez que a cartilha foi criada, originariamente, para alfabetizar crianças. Neste particular, é necessário lembrar que o Mobral causou modificações ao não utilizar desenhos em suas lições, o que ocorria na “cartilha”, com objetivo de atrair e estimular a criança: o projeto dos Militares usava fotografias – ilustrando para o aluno situações reais, empregando ao aprendizado uma característica mais madura. Mas a autora também vê coincidências na dinâmica de ensino adotada pelo Mobral e naquela desenvolvida por Paulo Freire:

Também é importante destacar que, apesar de ter considerado o método Paulo Freire como subversivo 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 (Oliveira, 2011, p. 116).

A dinâmica de alfabetização de Freire objetivava os adultos. Havia, logo que iniciou sua gestão extensionista na Universidade do Recife, experienciado, junto à sua equipe, a

aplicação de seu projeto de ensino, na formação de 200 cortadores de cana. Alfabetizou-os em 45 dias, o que chamou a atenção de lideranças e autoridades. Por isso, afirmamos que o método de Freire sim, este tinha o grau de atratividade necessário para a população adulta e gozava de prestígio nos meios políticos e de gestão educativa. Diante do sucesso da empreitada, o presidente João Goulart aprovou um plano de base para pulverização da experiência com os cortadores de cana, em um Plano Nacional de Educação (PNE). Em 1964, alguns meses após a implantação da proposta de Goulart, inspirada na experiência de Freire, que incluía a formação de professores e criação de inúmeros núcleos de aprendizado pelo país, o Golpe Militar extinguiu toda esta iniciativa: Freire foi preso pelo “Regime” como conspirador, tendo ficado nesta condição por 70 dias. Em seguida, ficou exilado na Bolívia, indo depois para o Chile, onde trabalhou, por aproximadamente 5 anos, para o Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã. Em 1967 publicou seu primeiro livro – Educação como Prática da Liberdade (Brandão, 2016).

Freire ficou fora do Brasil por 17 anos, sempre escrevendo sobre educação. O filósofo pernambucano foi uma das vítimas daquela repressão inicial exercida pelas forças militares contra apoiadores e pedagogos que se dedicavam à educação popular. A repressão se desencadeava a partir de mecanismos empregados pelo serviço de inteligência do governo militar e utilizava-se da violência física e psicológica, no sentido de inibir a participação dos incentivadores desta política educacional. No Nordeste do país a ação governista de combate aos grupos e indivíduos que apoiavam a sistematização de um novo método de ensino para adultos foi particularmente severa. Por ocasião da violência militar contra tais movimentos, os integrantes da Juventude Universitária Católica - JUC elaboraram um documento contestando as bases capitalistas que se instalavam de maneira selvagem, especialmente nos países pobres da América Latina, propondo uma economia estruturada nos princípios e direitos humanos.

A JUC se constituía, basicamente, em um movimento de ativistas católicos que assumiam um compromisso com a educação popular, se apresentando para as lutas sociais. Desta estrutura surgiu o Movimento de Educação de Base - MEB, que foi a primeira tentativa da igreja de criar uma escola de adultos com prática pastoral nas classes populares. Nos primeiros anos, o MEB teve uma atuação intensa nos estados do Nordeste pelo fato de serem, por ali, o catolicismo e as oligarquias rurais, entidades com maior imposição de força. A educação de base divulgada pelo MEB compreendia a ideia de cultura popular, com desenvolvimento crítico do povo e o concomitante combate às ideologias não compatíveis com o espírito cristão de nacionalidade. Talvez aí esteja situada a questão central de tanta violência

despejada contra tais movimentos nos estados do Nordeste do Brasil (Valla; Stotz; Algebaile, 2003, p. 8).

O filósofo Paulo Freire foi parte desta resistência nordestina que primava por uma educação de qualidade, especialmente no que se referia ao critério da alfabetização de adultos, por entender que o país tinha uma dívida social com uma parte significativa desta população, constituída em sua grande maioria, por trabalhadores do campo. Assim, em 1991 foi criado, em São Paulo, o Instituto Paulo Freire, com o objetivo de ampliar e elaborar suas ideias. A entidade, ainda em 2023, mantém os arquivos do educador e realiza diversas atividades relacionadas ao seu legado e atuação com temáticas que envolvem a educação no Brasil e no mundo.

Uberlândia é uma cidade com forte potencial para o desenvolvimento agroindustrial, localizada na Região Sudeste do país, que faz parte do nosso objeto de estudo e, portanto, devemos, neste momento, contextualizá-la. Embora partilhasse, em tese, das mesmas condições políticas de milhares de cidades no Brasil, não vivemos de maneira pariforme os destemperos da repressão. Sabe-se que as ações governistas eram mais vigorosas, tanto quanto se apresentava robusta a oposição. Como dissemos, o Nordeste do Brasil, historicamente, se mostrou organizado para enfrentar, pelo menos no campo das ideias, as autoridades governistas que, não dispostas a ceder ideologicamente, impunham na base da força seu viés autoritário. Tempos de tortura, em que as opiniões foram combatidas em todo o país e a perseguição se tornou rotineira àqueles que se opunham ao *regime*. O exílio de Paulo Freire, sob o ponto de vista sociocultural, por exemplo, caracterizou fato bastante negativo para o país naquele momento, visto que a sociedade demandava uma metodologia que respondesse rapidamente às suas necessidades quanto à alfabetização de adultos, e o filósofo pernambucano havia há pouco experimentado, com sucesso, sua dinâmica com trabalhadores rurais. As forças militares, entretanto, entenderam, naquela hora, que Freire representava um perigo, pois ele ensinava o livre pensar e incentivava o poder de crítica. Isso, mais bem compreendido nos dias de hoje, era visto como uma ameaça aos governantes daquele período.

Mas e quanto aos aliados? Como as autoridades governamentais da repressão lidavam com os redutos onde encontravam guarida? Como interagiam com estados, municípios e entes que, na política, faziam ecoar sua voz? Falamos sobre a conjuntura hostil e de contestação enfrentada pelo governo central em algumas regiões, devido à sua organização no propósito de esclarecer e caminhar ao lado das classes populares. Também abordamos as perseguições e medidas autoritárias tomadas em relação a entidades e pessoas que não partilhavam da ideologia

que objetivavam implantar. Mas e aqueles que comungavam dos mesmos pensamentos hipotecando apoio às ações governistas? Que tipo de tratamento recebiam especialmente nas práticas políticas?

Pensamos ser este o caso da cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, nossa cidade natal. Na política, não dispúnhamos de uma forte oposição. Claro, sempre houve aqueles que se esforçavam em aumentar o tom de voz e gritar do alto de suas *banquetas*, mormente em determinados lugares públicos, contra as autoridades administrativas locais ou federais, mas não podíamos chamar tais atitudes isoladas de oposição organizada ou tampouco caracterizá-las como resistência ameaçadora.

Durante o Regime Militar, as forças políticas de Uberlândia foram majoritariamente formadas por pessoas sintonizadas com a gestão central, que também demonstrava sua simpatia pela cidade, mediante destinação de recursos e constantes visitas em datas festivas ou inaugurações de obras públicas. Sabemos que o período ditatorial não foi bom para a maior parte da população brasileira, sob vários aspectos, e isso também inclui nossa cidade. Mas a verdade é que, desde o início dos anos 1900, no século passado, Uberlândia vem se alinhado politicamente com as forças do estado e da federação, o que ainda hoje vem sendo utilizado por alguns como justificativa para o progresso da cidade, particularmente nos discursos eleitorais dos candidatos que não compõem as forças da esquerda.

De fato, uma boa parte da população uberlandense, em variadas classes sociais, foi criada dentro de uma estrutura familiar tradicionalista que lhes fazia acreditar que caminhar em harmonia com a política conservadora (e ela, por aqui, estava quase sempre à frente do poder) era o caminho mais próximo para o desenvolvimento. O fato é que, contrariando as políticas e discursos obsoletos, a partir da localização estratégica, foram muitos os fatores que influenciaram o vertiginoso progresso de Uberlândia, notadamente dos anos 1960 em diante, o que nos deu uma certa hegemonia entre as cidades de mesmo porte e até mesmo sobre algumas capitais do país, apesar da orientação predominantemente coronelista. Pretendemos na próxima subseção traçar uma narrativa sobre as ações públicas e os processos de educação popular em Uberlândia, a adesão ao projeto Mobral e seu desenvolvimento durante o Regime Militar.

2.8 Uberlândia em busca de progresso: estudo e comunicação

A partir da consulta a jornais e periódicos da cidade de Uberlândia da primeira metade do século XX, tivemos oportunidade de notar a avidez da população, em vários momentos, por se desvencilhar dos caipirismos (tradições e costumes de regiões rurais), com políticas

públicas, guardadas as proporções, assemelhadas às das grandes cidades. Sob este aspecto Dângelo (2005), exalta a pressa da população em se assenhorear dos modelos sociais praticados nas metrópoles, por exemplo, a inauguração da primeira emissora de rádio (1939), ou a significativa frequência ao cinema. Ele também afirma que os jornais da cidade incentivavam as representações do urbano com reportagens, charges e poemas, adotando tom burlesco para aquilo que lembrava a temática agrícola. Também o rádio com seus discursos homogeneizadores iniciou por trazer retóricas de relativização do meio rural e investimento nas dinâmicas desenvolvimentistas. Era o conflito entre a tradição rural e o surgimento de novos padrões de dominação inspirados nas práticas de urbanização. Entretanto, não se alcança o progresso sem o devido investimento nas áreas sociais, notadamente na educação e, no caso de nossa cidade, segundo estatísticas levantadas pelo Inspetor de Ensino Jerônimo Arantes, até os anos 1960, estávamos a par e passo com os insuficientes números, de maneira geral, apresentados no país, com ínfima fração do povo escolarizada e significativo rol de evasão (Dângelo, 2005, p. 24).

Uberlândia foi distrito de Uberaba, com o nome de São Pedro de Uberabinha até 1888, quando se emancipou. Passou então a chamar-se Uberabinha e em 1929 assumiu, definitivamente, a atual denominação. São inquietantes as similaridades da sociedade *uberabinhense* descritas por Newton Dângelo (2005) com as situações que marcaram a sociedade carioca, na então capital federal, no vigor dos anos 1930, tão bem detalhadas por Nicolau Sevcenko (2002). Assim, os esforços da imprensa para que a cidade mineira abandonasse seu passado rural somados à peleja pelo abandono do dialeto caipira, o orgulho dos símbolos de cosmopolitismo adquiridos e a tentativa de apropriação dos espaços públicos e formas de lazer pela elite dominante são marcas importantes do período relatado. Havia ainda uma concorrência da população para o desfrute das “novidades” técnicas e industriais como representações de poder e expansão social. Outro ponto comum em ambas as sociedades era a separação da elite de um restante populacional formado em sua maioria por negros, escravos, índios e caboclos, ocorrendo também, como parte da estrutura política, social e educativa, a discriminação do gênero feminino. O sensível distanciamento das fatias empoderadas (elites) constrangia pobres e trabalhadores, ao ponto de o principal jornal de Uberlândia sugerir a esta classe “não reabilitada física e moralmente”, que se recolhesse no “Dispensário dos pobres, no alto das Tabocas”⁴⁰ (Dângelo, 2005, p. 90).

⁴⁰ O local, às margens da BR-365, principal rodovia de ligação ao centro-oeste do país, na cidade de Uberlândia, também era conhecido como “Villa dos Pobres”, hoje Bairro Bom Jesus. Situa-se entre a Av. João Pessoa e a Av. Monsenhor Eduardo.

“Aquele povo feliz que ainda não sonhava com a invenção do rádio”, título do livro a que estamos nos referindo (Dângelo, 2005), é uma frase de uma carta saudosista enviada em 1939, através de uma publicação jornalística, por Jerônimo Arantes, na Revista Ilustrada, ao Dr. Lacerda, sobre o cotidiano de Uberlândia em 1909, na qual os personagens são duas figuras representativas da história da cidade, integrantes do “coronelato”. O autor conta ainda, entre várias outras histórias, a dos alto-falantes, precedentes à chegada do rádio, como emissora local, à nossa cidade. Os petrechos sonoros que tinham o formato de “*enormes cornetas*” foram instalados na esquina da Av. Santos Dumont, com avenida Afonso Pena, no local conhecido à época como Confeitaria Globo, ao lado do Cine Avenida. Os sons se tornaram uma nova forma de contato entre os transeuntes, chamando a atenção pelas músicas que tocava, pelas publicidades (que na época se intitulavam reclames) ou por um sinal sonoro (assemelhado ao trompete), representando entre olhares e comentários de admiração, reclamações e protestos devido ao barulho que projetavam. Eram as novas urbanidades e inéditas formas das empresas de nossa cidade anunciarem seus produtos e serviços. O local, nos dias atuais, é conhecido com o nome comercial de “Real Café” embora tenha se popularizado, em décadas anteriores, como “Real Vitaminas”, referência, em nossa cidade, de discussões acaloradas e visitas das autoridades políticas de todo o Brasil.

Interessante a veia desenvolvimentista da população, apesar dos fortes traços agrícolas e da cultura do campo historicamente implantada na sociedade dominada pela política dos donos de fazendas, conhecidos por “coronéis”, devido ao poder de decisão e influência sobre a classe trabalhadora. Apesar da origem campestre, o cidadão uberlandense, desde velhos tempos, se gabou da tendência progressista de nossa cidade; assim, Uberlândia, correspondendo às expectativas de empresários e trabalhadores, ricos e pobres, se transformou, desenvolvendo-se significativamente, apesar dos paradoxos sociais, em curto espaço de tempo.

Sevcenko (2002), em seu volume 3, “História da vida privada no Brasil - República da Belle-Epoque”, exalta a medicina das classes populares, extraindo seus remédios das florestas e matagais exercendo uma espécie de miscelânea entre religião e saúde. Sob este aspecto, Dângelo (2005) chama a atenção, em uma nota de rodapé na página 22, para a chegada do rádio ao interior, e isso, bem depois da tentativa de homogeneização da população proposta, principalmente nas grandes cidades brasileiras, entre o fim do Império e início da República, até meados do século XX. Uberlândia, ainda segundo o autor, no fim da década de 1930 e início dos anos 1940, evidenciava um movimento de urbanização das populações e de combate aos caipirismos. Esta dinâmica passava também pelas expressões linguísticas dos nativos, pelo

orgulho na aquisição de um aparelho de rádio e do consumo dos medicamentos da indústria química que o veículo propagandeava. Enfim, representava a modernidade a adoção dos produtos alardeados na atração radiofônica, em substituição aos chás de folhas, raizadas e outras variadas espécies de infusões, que até então eram comumente utilizadas e consumidas pelas populações do interior do Brasil.

Aqui, apenas como ilustração destes antagonismos sociais, e reiterando as sociabilidades emergentes entre a perspectiva de progresso e a preservação da cultura nativa, recorremos a passagens de nossa infância, vivida já no início dos anos 1970, quando tivemos a oportunidade de desfrutar uma criancisse, em parte rural, mas dentro do espaço urbano, logo abaixo da Av. Rio Branco, na região central da cidade. Vivíamos entre rezadeiras, benzedadeiras e vizinhas que faziam com que a criançada se embrenhasse nos matagais das redondezas para apanhar folhas de boldo, ramos de arnica, moitas de capim-cidreira, paus de cravo, cachos de mamonas, folhas de babosa (Aloe Vera) etc. Foi muito marcante, naquela época, o quanto as “*donas de casa*” recorriam às benzeções e rezas, para bebês e adultos, contra quebranto, mau-olhado, vento-virado, cobreiro e outros males do corpo e da alma. A nós, meros “pacientes”, as respeitáveis senhoras, responsáveis por nosso restabelecimento, pareciam trazer uma estranha autoridade de cura e de alívio. E neste paralelismo entre desenvolvimento urbano e cultura rural imbricados em uma mesma época e contrapondo forças em um mesmo espaço geográfico, registramos ainda, as manipulações caseiras com os matagais que colhíamos, na produção de shampoos, emplastros, colorantes, alvejantes de roupas, sem contar a variedade de chás.

Ao mesmo tempo e, paradoxalmente, ouvíamos as expectativas, geralmente vindas de nossos pais, sobre desenvolvimento e cosmopolitismo, o que para nós era incompreensível, diante da vida que levávamos. Meus genitores acreditavam nas instituições: no poder da política, na bênção do padre e no noticiário do jornal. Enquanto isso, as autoridades e veículos de imprensa divulgavam notícias sobre a importância da abertura do setor industrial e da inauguração da faculdade federal. Uberlândia seria uma grande e progressista cidade: o povo trabalhava para isso e os políticos acreditavam que ali seria um bom lugar para se trabalhar.

Interessante, entretanto, o quadro estatístico publicado na Revista Uberlândia Ilustrada de 1940, dando conta que enquanto a capital federal, o Rio de Janeiro, acolhia nos cinemas 14 vezes a sua população, Uberlândia acolhia 28 vezes a sua. E realmente, em geral, Uberlândia não se diferenciava do que ocorria social e politicamente, em várias partes do país, especialmente nas cidades do interior: as autoridades administrativas daqui atribuíam grande valor às políticas públicas para viabilização do desenvolvimento urbano. A cidade, entretanto,

cresceu ostentando, como em outras partes do Brasil, um enorme contingente de pessoas não alfabetizadas, entre eles jovens e adultos que não se encaixavam no modelo de escolarização elitista aplicado por aqui. Assim, Uberlândia seguia a mesma tendência observada em outras localidades do país quando condicionava seus projetos de educação aos interesses políticos e econômicos da nação (Bernardes; Santos, 2019, p. 128).

Enquanto isso, parte da população urbana, apoiada na vanguarda desenvolvimentista, deixava a impressão, em suas pretensões de progresso, que o meio rural era uma representação de atraso. A cidade, fundamentando-se em políticas públicas historicamente conservadoras, canalizava suas forças econômicas e sociais para aquilo que representava a modernidade, o urbano. Enquanto isso, o segmento rural, investido da legitimidade quanto aos meios de produção e significativo contingente populacional, representava a incivilidade e a ignorância. Isto fortalecia o contexto das cidades, que recebiam maiores privilégios dos políticos nestas paragens mineiras (Oliveira, 2011, p. 61).

Neste contexto, em meados da década de 1950, em alguns casos, o campesino nem mesmo era considerado cidadão. Assim, sua educação estava sujeita à existência de escolas rurais que, em número reduzido, gozavam de pouca credibilidade por parte da população urbana.

(...) 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, às vezes eu trabalhava até descalço, naquela dificuldade (...) era uma vida bem escravizada naquela época (Araújo, 2008 *apud* Oliveira, 2011, p. 95).

Com o início das obras para a construção da capital federal Brasília, Uberlândia conheceu uma nova fase de progresso, devido à sua localização no eixo hegemônico das malhas ferroviária e rodoviária, em conexão com os principais centros produtores do Brasil, em especial com São Paulo e o Centro-Oeste. Tal etapa progressista, seguindo uma tendência de todo o país, teve início nos anos 1950, quando Uberlândia expandiu sua área central, alcançando populações que dela ficavam mais afastadas e também pequenos comércios, investindo em infraestrutura e, de maneira geral, na plástica de seu setor urbano. Assim, tornou-se um dos principais centros distribuidores de mercadorias do país, ostentando uma rede atacadista que detém os maiores prestadores de serviço deste ramo em toda a América Latina.

Logo após o Golpe Militar de 1964, Uberlândia, ganhando novos contornos, fixou na região Norte da cidade, entre as maiores rodovias da região, uma vasta área onde seria levantado

o Distrito Industrial, para estabelecimento de grandes empresas e setores prestadores de serviço. Desta forma, por aqui se instalaram marcas de cunho nacional e estrangeiro, como a Daiwa Têxtil, Cargill e Companhia de cigarros Souza Cruz, entre tantas outras.

Aliada a todas as mecânicas de desenvolvimento que alcançavam nosso município, a tendência estudantil aos poucos também foi tomando conta da cidade, com o estabelecimento dos colégios normais e depois da Faculdade de Direito. Em 1959, com grande incentivo das Irmãs do Colégio Nossa Senhora das Dores, mais os homens públicos Homero Santos e Jacy de Assis, foi idealizada a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, que também contribuiu para o progresso da nossa educação.

Em 1961 foi criada a primeira escola pública de ensino superior em Uberlândia, a Faculdade Federal de Engenharia e depois foi instituído o curso de Ciências Econômicas (1963). Em seguida, em 1964, veio a solenidade de aceitação pública do terreno, onde hoje se localiza o Campus Santa Mônica, com a respectiva assinatura do presidente João Goulart. Em 1966 aconteceu a doação, por Rui Ramos, do terreno onde hoje se localiza o Campus Umuarama e a fundação da Escola de Medicina de Uberlândia. Com o Regime Militar instaurado, em meados dos anos sessenta, nossa cidade, ao lado do recente e insurgente salto industrial, reconhecia a necessidade da formação de pessoas pela educação, com o investimento em escolas de apoio técnico e profissionalizante e faculdades de curso superior que passaram a pontuar o município em vários setores (MACHADO, 2016).

Em pleno governo militar, o país vivia um clima de euforia com o “milagre econômico” ao lado de altas taxas de analfabetismo da população adulta, cerca de 39,6% na década de 60. O analfabetismo era uma vergonha nacional, visto como fator de impedimento ao desenvolvimento socioeconômico brasileiro, de modo que, a educação aliada à programas de profissionalização era imprescindível para o país aumentar sua produtividade e crescer economicamente (Guarato; Araújo, 2002, p. 8).

Assim, a cidade interiorana, respirando ares de modernidade, com localização geográfica privilegiada e perfeitamente adaptada às malhas de transportes disponíveis, criava empregos no comércio e abria postos de trabalho a partir das indústrias e fábricas recém-instaladas. Ao mesmo tempo, procurava preparar o seu cidadão, desde a infância, com as oportunidades educacionais que também gerava, através de acordos entre suas gestões municipais e as esferas superiores da administração. Como dissemos, Uberlândia, em grande parte de seus governos, teve nas mais altas esferas da administração governos progressistas e aliados com as políticas do estado e/ou do país⁴¹. Mas e o adulto cidadão uberlandense? Quais

⁴¹ Em apenas em três ocasiões o prefeito eleito de Uberlândia pertenceu à oposição: Zaire Rezende - PMDB (1983-1988); Zaire Rezende - PMDB (2001-2004); e Gilmar Machado - PT (2013-2016).

eram os planos para a redução do analfabetismo em uma região de cultura ainda predominantemente rural onde, certamente, tais índices eram elevados e chamavam a atenção das autoridades? Além disso, outro questionamento faz-se necessário, diante de tal descrição socioeconômica: o quão excludente era o sistema de ensino oferecido pelos educandários da cidade de Uberlândia?

Um dos marcos e iniciativa reveladora sobre o investimento em uma educação mais elitista foi a inauguração do Colégio Liceu de Uberlândia, em 1928, dando um novo status às mecânicas do conhecimento na cidade, formando pessoas de grande importância em nossa história. Segundo Milton Porto, que dirigiu o estabelecimento por 43 anos, o “Liceu” foi fundado por iniciativa de seu irmão Mário Porto e do professor Antônio Vieira Gonçalves (pai do professor Osvaldo Vieira). A escola, que ainda hoje é lembrada como uma das mais tradicionais de Uberlândia, fechou suas portas, definitivamente, em 1973. O educandário, que atuava na área privada do ensino, funcionava na Praça Osvaldo Cruz, onde hoje fica a agência da Caixa Econômica Federal, em frente ao antigo Fórum Abelardo Pena, atual Casa da Cultura (Machado, 2020).

Figura 5 - Colégio Lyceu de Uberlândia - Praça Osvaldo Cruz - Atual Caixa Econômica Federal



Fonte: Uberlândia (2015).

Figura 6 - Colégio Júlio Bueno Brandão - Demolido em 1963



Fonte: Uberlândia (2015).

Para fazer jus ao sistema educacional de Uberlândia, não podemos deixar de citar a primeira escola – Grupo Escolar Bueno Brandão –, que surgiu em 1915, segundo o professor Vladimir Queiroz, em entrevista para o documentário de TV “*Uberlândia de Ontem e Sempre*”. O professor narra como fato gerador da referida escola que quando ainda éramos Uberabinha, em 1909, durante o governo municipal do Intendente Severiano Rodrigues da Cunha houve um tiroteio por razões políticas nos fundos na matriz, local onde hoje reconhecemos como a Biblioteca Pública Municipal; depois, por volta de 1911, o presidente do Estado de Minas Gerais, Júlio Bueno Brandão, em visita à nossa cidade, conseguiu pacificar tais litígios políticos e prometeu à comunidade a doação de um grupo escolar (Machado, 2018).

Por fim, lembramos o Museu - Escola Estadual de Uberlândia, inaugurada em 1929 como Ginásio Mineiro. A Escola ainda está em plena atividade, situada na Praça Adolfo Fonseca, no Centro de Uberlândia, dedicada exclusivamente à educação de segundo grau. Estes educandários tiveram importante papel na história e na educação do povo uberlandense.

Com os exemplos dados, resta-nos atentar o leitor para a preocupação com a produção e o conhecimento reinantes na cidade a partir de uma análise da letra do Hino de Uberlândia, composto em 1969, com Melodia de Alyrio França, sendo a letra escrita por Remy França e Moacir Lopes de Carvalho.

Hino de Uberlândia

Uberlândia, terra gentil que seduz,
Uberlândia, jóia da minha afeição,
Uberlândia, tua beleza reluz
Os teus jardins formosos são

Toda a minha adoração

Uberlândia, grupos e faculdades,
Polias e bigornas, tua marcha triunfal!
Teu progresso: estudar... trabalhar...
Da universidade e cidade industrial.

Uberlândia, terra gentil que seduz,
Uberlândia, jóia da minha afeição,
Uberlândia, tua beleza reluz
Os teus jardins formosos são
Toda a minha adoração

Uberlândia! Luzes em profusão,
Turistas tu acolhes em teus campos de boninas
Clubes sociais, recantos adoráveis
Clubes beirando rios ou em líricas colinas.
(França; França; Carvalho, 1969).

Apesar da letra e rimas no hino de nossa cidade⁴² e do propósito de, através de suas políticas liberais, atender o viés nacional de caminhar sempre rumo ao progresso, contávamos com a mesma problemática enfrentada pela federação e pelos estados: evidenciávamos altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos, em um momento em que os projetos de educação deveriam ser priorizados, como alicerce das pretensões desenvolvimentistas.

Uberlândia, entretanto, motivada pelas retóricas de modernidade, teve uma diminuição drástica em sua população rural a partir dos anos 1960. Com a aceleração deste processo, o município, nos anos 1980, apresentava uma taxa de desenvolvimento urbano bem acima das exibidas pelo estado de Minas Gerais e pela federação. O ensino rural, desenvolvido no município até 1950, também contribuía para os bons índices, uma vez que havia escolarizado boa parte do povo, em uma época em que quase a metade da população local residia, ainda, no campo, 47,55% (Oliveira, 2011, p. 54).

Entretanto, o acúmulo da população no perímetro urbano em tão pouco tempo, expunha fissuras sociais, especialmente levando-se em conta o motivo primordial do êxodo que era a conquista de melhores condições de vida através de uma nova ordem mundial imposta nas formas de trabalho. Neste particular, a educação alçava-se como demanda preponderante, no sentido de transformar o indivíduo, antes relegado ao trabalho braçal e submerso nos automatismos dos costumes e tradições, em um ser crítico e apto aos ajustamentos das novas demandas laborais.

Em Oliveira (2011), encontramos números extraídos a partir de dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e dos recenseamentos populacionais do IBGE relativos

⁴² O hino de Uberlândia foi composto por Remi França, Alírio França e Moacir Lopes de Carvalho, sendo regulamentado pela Lei nº 1.679 de 21 de fevereiro de 1969.

aos anos de 1970, 1980 e 1991: ali a população total do município de Uberlândia, analfabetos acima de 15 anos, apresentava índices inferiores aos do estado de Minas Gerais e do país. Segundo a pesquisadora, a população adulta, não alfabetizada por aqui, em 1970, era de 17,40%. Este mesmo estudo aponta que a população total da cidade era de 124.706 habitantes, com 10,62% morando na zona rural. Neste período, o estado de Minas Gerais apresentava um índice de analfabetismo de 34,24% em sua população acima de 15 anos, e a federação 32,94%. Na década seguinte, nossa cidade deu continuidade a tal redução, registrando em 1980, para a mesma categoria, o índice de 12,60% de analfabetos, enquanto o estado apresentava o percentual de 24,70% e o país 25,41% (Oliveira, 2011).

Calcula-se que a hegemonia de nosso município, em relação aos índices de analfabetismo, comparada a outras instâncias de mesmo porte, pôde ser alcançada, especialmente a partir dos anos 1960, devido à estruturação do ensino urbano, com o significativo aumento de escolas, buscando atender o contingente de pessoas que migravam para a cidade. Entretanto, apesar do esforço das autoridades públicas na redução das taxas de analfabetismo, especialmente nos adultos acima de 15 anos, Uberlândia se industrializava rapidamente e precisava acompanhar o ritmo alucinante das necessidades impostas pelos meios de produção com as demandas de trabalho. Para tanto, se empenhava em apoiar os projetos governamentais que tinham como escopo a escolarização de adultos, para que estes pudessem contribuir, diretamente com as cadeias produtivas da vanguarda capitalista.

Logo após 1966, o governo federal iniciou o combate ao analfabetismo dos adultos de 15 a 35 anos de idade como uma chaga social e impeditivo ao crescimento socioeconômico da população. Passou então a fomentar projetos e modelos que correspondiam às necessidades locais e nacionais, objetivando minorar o iletramento no menor tempo possível, utilizando-se dos veículos de comunicação disponíveis para uma melhor identificação imagética com o patriotismo e civismo que pregava, mas, principalmente, para angariar a simpatia e investimentos de países e organizações internacionais. O rádio, em voga neste período, era meio de comunicação acessível e capaz de cumprir, devido à sua popularidade e inteligibilidade, especialmente junto àqueles que não sabiam ler e escrever, o ideal de educação de adultos, agora perseguido e não mais reprimido pelo governo militar. Os jornais e revistas também exerciam impacto na população, mesmo naqueles que não sabiam ler. Uberlândia tinha uma imprensa bastante ativa. Contava com periódicos e com emissoras de rádio, desde a pioneira, em 1939 (Dângelo, 2005). Nossos veículos de comunicação, se engajavam, em regra, nas atividades políticas, primeiro devido aos interesses econômicos (venda de comerciais e espaços

publicitários) e, segundo, pela própria natureza da informação contendo serviços de utilidade pública. Segundo Dângelo (2005), em Uberlândia, havia já na primeira metade do século XX, notadamente por grande parte da imprensa, interesse especial em incentivar os cidadãos a revisarem suas boas maneiras e os confrontava com seu grau de instrução.

Assim, contemporâneo ao Mobral, surgiu o *Projeto Minerva*, como uma experiência de educação, via rádio, que poderia cumprir os objetivos de massificação almejados pelo governo do Brasil. Foi um programa iniciado também em 1970, com objetivo de levar o supletivo de 1º e 2º graus, especialmente à classe trabalhadora, principalmente aos maiores de 15 anos de idade. Era a ansiedade pela aceleração da formação do povo, auxiliando na sua qualificação, para a conquista de espaço no meio urbano, no sentido de aumentar o alarde em torno do *Milagre Econômico*, largamente propagandeado pelos administradores. O *Projeto Minerva*, levado a efeito pela Portaria 408/70, tinha transmissão obrigatória em todas as emissoras de rádio do país, de segunda a sábado, das 20:00 às 20:30, logo depois da “Voz do Brasil”. Para algumas crianças, apaixonadas pelo rádio, as produções das aulas radiofônicas, especialmente as que envolviam os estudos de Geografia e História, nos transportavam a outras dimensões do saber. Lógico que a exploração lúdica e capricho na produção faziam parte da estratégia de conquista e empatia dispensada pelos governantes daquele período, junto ao povo. As aulas traziam com o folclore brasileiro o gosto pelas regionalidades e a partir destas culturas, histórias sobre as etnias que auxiliavam na formação do povo. Havia também as aulas de Matemática, Português, Ciências e Estudos Sociais. Era nesta última matéria que o governo pulverizava sua ideologia por meio de questões que invocavam ao patriotismo e civismo sob o manto do heroísmo. O *Projeto Minerva*, com suas aulas via rádio, nos levava a imaginar um país, que de fato, não existia. Tal iniciativa educacional estava sob a batuta dos mesmos gestores que alienavam e exerciam sua autoridade através da repressão e da censura, pela imposição de sua supremacia político-militar (Pinheiro, 2016, p. 55).

Tivemos a oportunidade de pesquisar o *Projeto Minerva* em Uberlândia. Infelizmente, o referido plano de escolarização proposto pelo governo federal através de aulas radiofônicas, não deixou muitos vestígios por aqui. Nossa intenção era nos depararmos com a realidade dos *radiopostos*, com artífices e radialistas que pudessem nos enriquecer de informações e enfim, robustecer nossa pesquisa, destinada à construção dialética deste objeto, aqui na cidade de Uberlândia. Entretanto, além de observar a debilidade dos resultados obtidos com a iniciativa, em grande parte das localidades, por aqui, ainda nos vimos envolvidos com a dificuldade de nos deparar com os mínimos vestígios. Fato é que, o grande investimento governamental para

cobertura de todo o território nacional não deixou muitas pistas, pelo menos no município de Uberlândia, o que nos dificultou a narrativa, mantendo vivas muitas de nossas inquietações quanto a este objeto. Era um projeto de massificação da educação ancorado em estratégias quantitativas que, pouco contribuíram para o avanço cultural da população como um todo. A propósito dos resultados do *Projeto Minerva* podemos aquilatar sua fragilidade nos efeitos práticos, observando nossa vivência diária e percebendo a falta de melhorias significativas na cultura geral da população. O aperfeiçoamento no nível de escolaridade não ocorreu nem antes, nem durante e nem depois do Governo Militar (Santos, 2016, p. 173).

Ainda sobre o *Projeto Minerva* em Uberlândia, nossos contatos com radialistas que exerciam a operação de áudio nas emissoras no momento em que esta deveria entrar em cadeia com a Rádio MEC, então geradora do PM, somente resultaram em poucas lembranças ou, no horário estabelecido para descanso de tais funcionários que, livres da mecânica fatigante da mesa de som, saíam ao relento, para tomar um ar fresco, fumar um cigarro ou buscar um café no bar da esquina. Ressalte-se que todas as rádios do país eram obrigadas a retransmitir o *Projeto Minerva*, o que se fazia a partir da emissora geradora. E como este processo se realizava nos locais onde não havia emissoras de rádio? Ou ainda, onde não contavam com aparelhos de rádio? Mesmo assim, o governo central, mediante o planejamento de uma logística nada convencional, enviava mediante os múltiplos e variados meios de transportes, as gravações, por fitas, das respectivas aulas do *Projeto Minerva*. “Neste cenário, o Governo Militar determina a implantação do PMR a ser transmitido em cadeia nacional através das emissoras de rádio. Em alguns estados os programas só são reproduzidos em fitas gravadas, por não haver as condições de transmissão via Embratel” (Santos, 2016, p. 86).

Este, entretanto, acreditamos não ter sido o caso de nossa cidade que, embora interiorana, figurava na vanguarda das pretensões políticas e tecnológicas, contando já no ano de 1970 com cinco emissoras de rádio e uma prefeitura colaborativa e anuente às ações federais. Portanto, ao entender que nossas políticas públicas ecoavam as ordens emitidas de Brasília, acreditamos, apesar da dificuldade na obtenção de fontes sobre o *Projeto Minerva*, que foi estabelecida a necessária parceria administrativa para que todos os estágios desta iniciativa em educação fossem alcançados. Nossos mandatários se mantiveram, durante o período autoritário, alinhados com as forças militares.

Sob o ponto de vista político, a partir de 1965, o governo federal nos impôs a condição bipartidária: passamos a seguir, no país, a divisão entre ARENA e MDB. Madeira e Gerardi (2012) alegam que a ARENA foi marcada por um enorme artificialismo, com políticos de

diversas bandeiras prontos a apoiar as estruturas governamentais militares, apesar de sua heterogeneidade. Talvez por isso, segundo os autores, o núcleo do sistema arenista vivia em ebulição, com as disputas de cargos eletivos e vagas no poder dentro da própria sigla, decorrentes do partido que sustentava politicamente o regime governista. A ARENA se formou da confluência de várias siglas existentes anteriormente ao golpe militar de 1964 no Brasil, especialmente UDN, PSD, PL, PDC e PRP. E por assim dizer, quem não estava perfeitamente em concordância com os ideais pregados pela política da ARENA se instalava no MDB e ali, filiados e simpatizantes, mais à esquerda ou mais ao centro, “se viravam” em meio às dificuldades de constituir uma oposição ao regime repressivo (Madeira; Gerardi, 2012, p. 3).

Seguindo o raciocínio traçado por estes autores, podemos afirmar que as consecutivas prefeituras de Uberlândia, foram, quase todas elas, assumidas por representantes que atuavam em benefício da repressão, excetuando-se os últimos 3 anos do regime militar, quando o Dr. Zaire Rezende foi o prefeito eleito da cidade. Assim, tivemos, de 1963-1967 o prefeito Raul Pereira de Resende, da UDN, que compôs com outros partidos a ARENA posteriormente; 1967-1971 – Renato de Freitas da ARENA; 1971-1973, Virgílio Galassi, ARENA; 1973-1977, novamente Renato de Freitas, ARENA; 1977-1983, Virgílio Galassi retorna a mais um mandato, pela ARENA; e, finalmente, em 1983, Zaire Rezende, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assumiu o poder máximo do município.

Portanto, pensamos que nossa cidade deu todo o amparo aos projetos de educação federais, especialmente o Mobral que, instituído pelo governo Central, teve engajamento massivo da imprensa nacional e local, ao mesmo tempo em que objetivava a otimização da mão de obra para o desenvolvimento das frentes de trabalho. Sob o ponto de vista político, com ações desta monta, pensamos que o Governo Militar tentava desenvolver os papéis, há pouco exercidos, por entidades de classe e grupos culturais que haviam se notabilizado com amplas conquistas em termos de educação popular, antes do golpe de 1964. Uberlândia foi, portanto, uma das primeiras cidades de Minas Gerais a aderir ao Mobral e se colocar à disposição para as pretensões inaugurais do referido curso (Strelhow, 2010, p. 50).

2.9 O Mobral em Uberlândia

Embora a Lei nº 5.379, que deu origem jurídica ao Mobral, seja de 15/12/1967, o projeto só começou a existir de fato, em 1970. O convênio entre o Projeto Mobral e o nosso município, entretanto, só veio a se firmar no decorrer de 1971, na gestão do prefeito Virgílio Galassi, tornando a cidade pioneira no interior do estado a abraçar o referido programa de alfabetização,

demonstrando sua identificação com as demandas do governo federal. Uberlândia, embora ostentasse média inferior à estadual e também federal, tinha, ainda assim, sua quota de analfabetos e resolveu aderir ao projeto educativo proposto pelo MEC (Oliveira, 2010, p. 229).

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 no ano de 1971, na gestão do prefeito Virgílio Galassi. Conforme destaca o Jornal Correio, em 1972, a cidade de Uberlândia foi pioneira na implantação do MOBRAL no Estado de Minas Gerais. No ano de 1971, na gestão do prefeito Virgílio Galassi, os cursos realizados nesse ano foram financiados exclusivamente pela administração do município, através da Secretaria de Educação. Nesse período, como apresentou o jornal, foram alfabetizados mais de mil adultos nos cursos oferecidos pelo MOBRAL (Oliveira, 2010, p. 229).

Ao ser implantado em Uberlândia, o Mobral veio ao encontro dos anseios de uma cidade que, tendo iniciado sua caminhada no modelo de produção agroindustrial, observava a migração de sua população do campo para a cidade, almejando uma colocação nos novos postos de trabalho que se apresentavam. A exemplo do que acontecia no Brasil, a precariedade da vida no campo e, de maneira geral, a falta de infraestrutura, contribuíram para que tal fenômeno ocorresse também por aqui.

A gestão Central definiu que o Mobral teria duração de 5 meses e que as aulas teriam duas horas de duração, de segunda a sexta-feira. Em um segundo momento, de 1973 a 1976, houve um planejamento seguindo determinadas metas, traduzidas em ações efetivas para o combate ao analfabetismo. A partir de 1977, o projeto, com maior envolvimento da população e buscando satisfazer necessidades sistemáticas, passou a buscar o alcance não só de adultos, mas também da educação infantil (Oliveira, 2011, p. 56).

O objetivo inicial era a aplicação do PAF e o Método de Educação Continuada, atribuindo prioridades à didática da escrita, leitura e cálculo, tendo como escopo a necessidade de uma maior inserção do educando no meio social, para estabelecimento de melhores condições de vida. O projeto prometeu erradicar o analfabetismo do país ao fim de 10 anos, contribuindo com uma maior autonomia e senso crítico do cidadão, o que não ocorreu.

A estrutura administrativa e fiscalizadora do Mobral se desenhava da seguinte forma: nos municípios, contava com comissões formadas por membros da comunidade denominados Conselhos Municipais (COMUNs), que ficavam responsáveis pela instrumentação e satisfatória execução do programa na busca pela estrutura física adequada para as aulas (salas de aula em escolas públicas e particulares, salões paroquiais, associações comunitárias, centros de bairros, entre outros), recrutamento de potenciais alunos e professores, divulgação nos veículos de comunicação etc. Em Uberlândia, a primeira Comissão Municipal (1971), foi constituída pelas

peças “mais capazes e interessadas da cidade” (MOBRAL, 1971a), escolhidas pela então Secretária de Educação Sônia Vieira Gonçalves. As comissões locais eram subordinadas às Comissões Estaduais (COESTs), que em Minas Gerais estava sediada em Belo Horizonte e estas, por sua vez, obedeciam ao Mobral Central, no Rio de Janeiro, que repassava, verticalmente, a filosofia adotada e regras gerais de instrumentalização, além das didáticas a serem seguidas. O modelo administrativo destinava às comissões municipais a execução prática e aos órgãos estatais e Central, respectivamente com menor e maior ingerência, as designações e estratégias visando o êxito do projeto (Guarato, 2002, p. 89-90).

Em 1970, os veículos de comunicação do país se empenharam em divulgar o PAF e o Projeto Mobral como a solução para uma necessidade do país que era o analfabetismo. A “falta de estudo” foi disseminada pelos militares e adotada pelos órgãos de imprensa como uma mancha social, com especial reforço aos tons de incredulidade e sensacionalismo, o que marginalizava seus potenciais alunos e os colocava em situação vexatória diante da sociedade. Com a imprensa de Uberlândia parece que não foi diferente.

Segundo Guarato (2002), com a finalidade da matrícula, o Mobral em Uberlândia adotou uma linha mais informal e prática a partir de 1971 para a inscrição dos alunos, utilizando-se de levantamentos feitos pelos universitários que colaboravam no Projeto Rondon⁴³. A autora conta que os referidos estudantes indicavam os locais, na cidade de Uberlândia, onde havia um considerável número de pessoas sem alfabetização e, só então, a *Comissão Municipal* partia para a fase de matrícula e definição dos locais destinados às respectivas salas de aula. Assim, além dos espaços comumente utilizados para as aulas do projeto, lugares que ainda hoje encontram-se em voga como referências no turismo da cidade foram utilizados, como o Parque do Sabiá e o Mercado Modelo Municipal. Também cederam espaços para as aulas do Mobral algumas escolas, como Bueno Brandão, Estadual de Uberlândia (Museu), Seis de junho, Cristóvão Colombo (Grupinho), entre outras.

Guarato (2002) ainda afirma que, em 1971, aproximadamente duas mil pessoas, na sua maioria ginásiais do sexo feminino, se inscreveram para, através de exame de seleção, alcançar o posto de professora do Mobral em Uberlândia, em uma prova que continha questões de Matemática, Língua Portuguesa, Conhecimentos Gerais e Estudos Sociais. O concurso

⁴³ Foi uma iniciativa estratégica do governo Emílio Garrastazu Médici, criada em 1967, expressando um ideário de desenvolvimento associado aos princípios de segurança nacional. Tinha como lema: “Integrar para não entregar”. Caracterizava-se pela promoção de atividades de extensão, reguladas pelo governo, levando estudantes universitários a comunidades pobres e isoladas, onde prestavam trabalhos de cunho assistencial. Extinto em 1989, o Projeto Rondon envolveu mais de 350.000 estudantes e professores de todo o país. Os críticos da iniciativa governamental diziam que o projeto constituía oportunidade de cooptar mais estudantes para as frentes políticas.

aconteceu no Uberlândia Tênis Clube, então conhecido pelos cidadãos uberlandenses como “Piscina”. Após a escolha dos professores foi marcada uma reunião com as COMUNs e COESTs para acerto de diretrizes, com apresentação do material didático e treinamento envolvendo as respectivas dinâmicas de ensino. As entidades comunicantes de Uberlândia, com sua TV, jornais, panfletos e rádios, se envolveram firmemente no ideal de erradicar o analfabetismo, chamando a atenção do povo para a importância do *estudo*. Os veículos conclamavam todos a participar e enfatizavam a responsabilidade de cada um, sob uma atmosfera patriótica (e muitas vezes apelativa), no desenvolvimento do país e da cidade.

Oliveira (2011) chama a atenção para o fato que, ao término do período letivo da primeira turma do Mobral de Uberlândia, aconteceu a cerimônia de diplomação dos alunos, com a presença do então prefeito Virgílio Galassi e do governador do estado de Minas Gerais, Rondon Pacheco. Os certificados de conclusão do Mobral, além de outros locais, destinados às aulas, chegaram a acontecer no Cine Uberlândia, Colégio Liceu e no Uberlândia Tênis Clube, entre outros. A autora nos esclarece ainda que os professores tinham como incentivo, ao aceitarem lecionar gratuitamente⁴⁴ para o Mobral, a averbação de seus nomes no MEC e nas Secretarias estadual e municipal. De igual forma, os estabelecimentos de ensino privado, indicados para sediarem as salas de aula no período noturno ou de férias, que se recusassem à indicação governamental, ficariam impossibilitados de receberem bolsas, subvenções e perderiam a condição de entidades de utilidade pública. Note-se que a averbação dos nomes de professores nos órgãos gestores da educação estava condicionada à opção deles por lecionarem no Mobral, no período relativo às férias (Oliveira, 2011, p. 58).

⁴⁴ Em abril de 1972, o deputado Aírton Rios (ARENA-PE) apresentou na Câmara Federal um projeto de lei que tinha como objetivo promover incentivos às professoras para que se engajassem mais no programa, em meio à expansão do Mobral. A medida também visava incluir mais alunos nas salas do Mobral. Assim, o senador José Lindoso (ARENA-AM) apresentou um projeto que previa a dispensa da obrigatoriedade de trabalhar fora do horário normal para os inscritos no Mobral. Para motivar os profissionais, foi estabelecido que aqueles que lecionassem durante as férias teriam seus nomes incluídos no Ministério da Educação e Secretarias de Educação de estados e municípios. Entre as propostas de auxílio à ampliação do Projeto Mobral, as escolas públicas e particulares foram sugeridas para sediar, durante o período de férias, as salas de alfabetização do referido curso. As escolas particulares que se recusassem neste intento ficariam impossibilitadas de receber subvenções, auxílios, bolsas de estudo e perderiam a condição de entes de utilidade pública (Projeto, 1972).

Figura 7 - Panfleto publicitário do Mobral



Fonte: Hernandez (2018).

É de se ressaltar, no cartaz acima, o sensacionalismo e o sentimento de nítida subjugação ao brasileiro iletrado que tal mensagem publicitária exala. A própria imagem da impressão digital com um “x” sobreposto nos impacta de maneira negativa. A imprensa local seguia a mesma linha dos anúncios nacionais, o que acabava por refletir em um estranhamento em torno deste adulto analfabeto, devido à sua discriminação em relação àquele que havia recebido o ensino ordinário. O governo, portanto, se empenhava, após grande repressão aos agentes interessados, na EJA do país, movido pela ideia de desenvolvimento.

O Jornal *O Correio*, da cidade de Uberlândia, em 1972, destacava os significativos auxílios do município, através de sua Secretaria de Educação, devido ao bom desempenho do projeto Mobral e, em um de seus anúncios evidenciava os números sobre a alfabetização local no ano anterior (1971): mais de mil adultos. Neste ano, após renovação do convênio entre município e o governo federal, foi instalado o plano de expansão do Mobral aos distritos e zona rural, uma vez que os gestores nacionais anunciavam a pretensão de atingir o montante de um milhão e duzentos mil alunos alfabetizados em todo o território nacional através do Plano de Educação Integrada. A meta, arrojada, de forma sistemática, era a efetivação do ensino

primário, no prazo de um ano, utilizando-se, entretanto, de material didático e dinâmica de ensino específicas para os adultos. Importante ressaltar que, o Mobral, tratando-se de números e massificação noticiosa, já em 1972, alcançava todas as regiões do país e oficializava quocientes que permitiam uma divulgação maquiada de sucesso, como parte da estratégia alienante, estruturada na quantidade de alunos inscritos e não na efetiva qualidade do ensino ministrado (Oliveira, 2010, p. 56).

Em 1971, ano inicial do Mobral em Uberlândia, foram previstas 40 salas de aula espalhadas pelo perímetro urbano. Os Conselhos Municipais (COMUNs) e estaduais (COESTs) preparavam os professores ministrando a filosofia de ensino a ser adotada e apresentando o material didático, formatado pelo Mobral Central (Rio de Janeiro) mostrando-lhes o método de uso (Guarato, 2002). A autora ainda afirma que a iniciativa do governo empreendeu inúmeras ações no sentido de envolver, de uma forma concreta, a população, realizando eventos que objetivavam conscientizar a comunidade sobre suas regionalidades e particularidades locais, como é o caso das feiras de artesanato, campanhas para arrecadação de fundos, jogos de futebol beneficentes, shows artísticos, rifas, exploração da “Mobralteca”, etc. Esta era uma biblioteca existente a partir de um ônibus que ostentava uma agenda itinerante pelos bairros da cidade. Outros convênios foram firmados, pela Secretaria da Preparação de Mão de Obra, com o Projeto Obras e Trânsito tendo a parceria do Mobral, vislumbrando a adaptação social do educando. Também engrossaram as fileiras de colaboradores públicos no projeto: Detran, Polícia Militar, Instituto Nacional de Literatura, Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal – todos, segundo as forças administrativas, com o propósito de ensejar melhores condições de sobrevivência para o cidadão (Guarato, 2002).

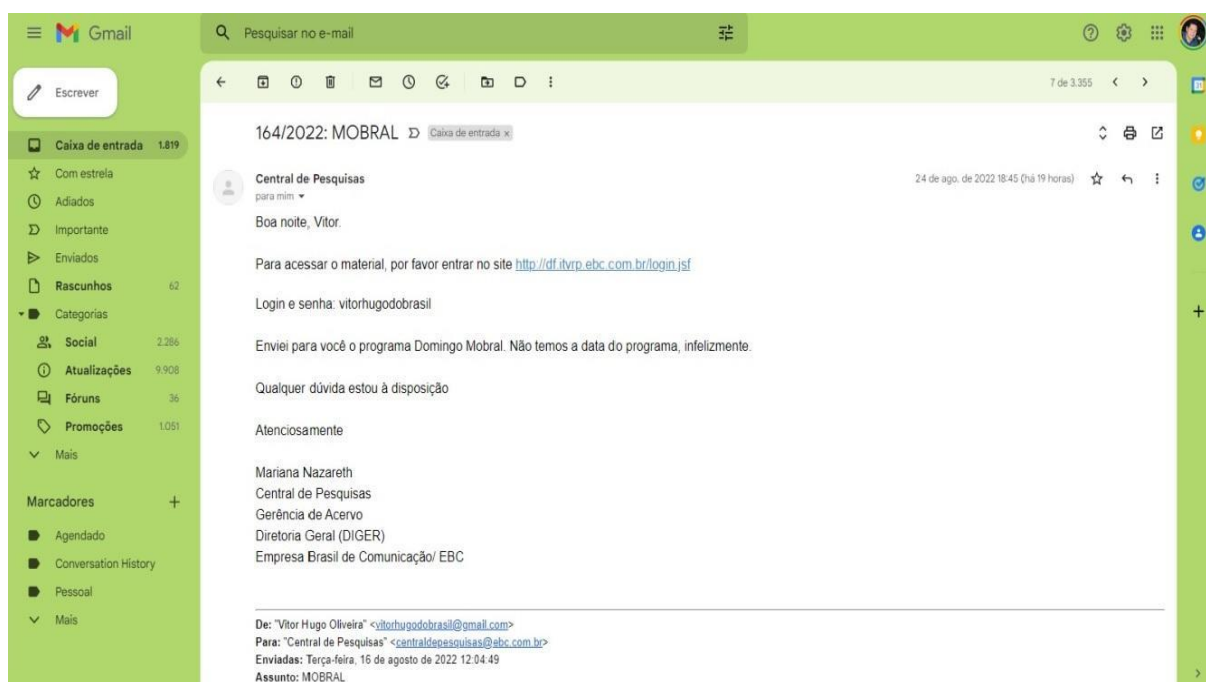
Registre-se que as instalações do Mobral, nas fazendas e municípios de Uberlândia, não ocorreram ao mesmo tempo em que o projeto se desenvolvia na sede do município. E quando ocorreram, foram utilizadas salas e espaços improvisados com visível precariedade. Às vezes tais locais recebiam a visita de políticos e pessoas públicas, à guisa da conquista do voto ou do reconhecimento geral. Isto se dava quando era considerável a importância política ou proximidade nas relações com o fazendeiro, proprietário daquelas terras. Entretanto, tais presenças *ilustres*, ficavam ainda condicionadas aos lugares em que havia grande quantidade de alunos matriculados; afinal de contas, as figuras públicas não podiam perder seu *precioso*

tempo com uma “meia dúzia de gatos pingados”⁴⁵ ansiando por alfabetização (Oliveira, 2011, p. 61).

A autora narra ainda, uma fase final no Mobral, quando o projeto, com clara intenção de se expandir, se uniu ao *Projeto Minerva* na preparação dos professores, levando mensagens educativas aos estudantes do campo, através do rádio. Isto nos suscitou dúvida sobre a possibilidade de o Mobral ter, em algum momento, articulado aulas via rádio, a exemplo do modelo adotado pelo *Projeto Minerva*. Assim, enviamos um e-mail, há alguns meses, para a EBC, que representa a antiga Rádio MEC, então produtora do *Projeto Minerva* e órgão governamental encarregado de boa parte das publicidades inerentes ao Mobral. Vale lembrar que o *Projeto Minerva* somente contava com aulas radiofônicas, o que nos levou a perguntar aos representantes da EBC se o Mobral também havia experienciado, no decorrer de sua história, iniciativa com as aulas através da radiodifusão. A resposta veio com um spot de 5’26” minutos de um programa denominado “Domingo Mobral”, que ia ao ar nas manhãs dominicais e mais a afirmação de que o Mobral produzia aquele programa artístico e cultural, sem um viés de letramento. Com características de entretenimento e propaganda ostensiva do governo, não contava com a metodologia de ensino intrínseca ao *Projeto Minerva*; estava mais voltado para o lazer do que para uma organização de ensino. Os poucos minutos de produção que nos foram enviados pela EBC servem como demonstrativo do que seria a atração radiofônica. De fato, nos trazia a nostalgia dos tempos de criança, quando ouvíamos o programa na casa de minha avó.

⁴⁵ Expressão reveladora de presença pequena de circunstâncias. Pouca gente em certo lugar. Quorum diminuto. Enunciado, geralmente usado, para designar pequena quantidade de pessoas. Seguidamente, usa-se para dizer, por exemplo, que um público diminuto compareceu a um estádio para assistir a um jogo de futebol.

Figura 8 - E-mail resposta da EBC sobre o Mobral contar com aulas radiofônicas a exemplo do que ocorria com o Projeto Minerva



Fonte: Elaboração própria.

A peça sonora que recebemos inicia-se com uma vinheta cantada em coral “Domingo Mobral”, e em seguida entra uma locução (voz masculina) cumprimentando quem participa, faz e colabora com o Mobral (Áudio, 1979). Como primeira atração, anunciam uma homenagem ao cantor Ismael Silva⁴⁶ e, neste ponto, descobrimos que tal programa é de 1979, pois o comunicador fala da morte do referido compositor “no ano passado”. Depois lembram que, no Ano Internacional da Criança, vão explanar as lendas e brincadeiras do nosso folclore infantil. Aí mais uma evidência de que o programa foi produzido em 1979, devido ao Ano Internacional da Criança, projeto estabelecido pela UNICEF para alertar o mundo sobre os problemas vividos pelas crianças de até 7 anos de idade. Em seguida, anunciam música popular, leitura de correspondências dos ouvintes na sessão, já citada por nós, que se chamava Cartas para o Domingo Mobral (Figura 3), e ainda, música erudita.

⁴⁶ Milton de Oliveira Ismael Silva foi cantor e compositor, referência no Morro do Estácio, um dos compositores prediletos de Francisco Alves, o Chico Viola. Autor de sambas como “O samba pede passagem” e “Se você jurar”, fundou em 1928, com um grupo de sambistas do Estácio, um bloco que seria o precursor da primeira escola de samba do Rio de Janeiro – a “Deixa Falar” –, que desfilou em 1929, 1930 e 1931, deixando de existir devido à mudança de Ismael do morro para o centro da cidade. “A Deixa Falar” se tornou mais tarde Unidos de São Carlos e, posteriormente, Grêmio Recreativo Escola de Samba Estácio de Sá. Boêmio, Ismael foi condenado a 5 anos de cadeia após atirar nas nádegas de outro malandro carioca, Edu Motorneiro, que havia se engraçado com sua irmã. Após o cumprimento da pena, Ismael se recolheu em sua intimidade e somente voltou à cena na década de cinquenta.

Importante que, na primeira fala de locução, o narrador usa a expressão “(...) neste primeiro Domingo Mobral (...)”, o que nos dá a nítida impressão de que trata-se de uma estreia. Entretanto, após anunciar as atrações do programa radiofônico, como detalhamos no parágrafo acima, o locutor iniciou uma manobra explicativa, argumentando que o “Programa Domingo Mobral” ficou ausente por um tempo, mas que durante três anos esteve no ar e, decorridas 154 edições, podiam chamar os ouvintes de amigos, contando que tal amizade fosse expressa pelo envio de cartas e pedidos musicais. Atentos à oitiva, percebemos que a narrativa do comunicador era toda em detrimento da busca de aproximação com o público, estabelecendo uma intimidade estratégica e simulando familiaridade com os ouvintes, especialmente os que se correspondiam. Presumimos também, a partir do número de programas relatados acima pelo locutor e, pelo tempo que esteve fora do ar, que o “Domingo Mobral” iniciou suas transmissões no rádio por volta de 1975. O narrador diz em seguida que “este primeiro programa” (já vimos que se trata de uma reestreia) está prejudicado pela falta de participação dos ouvintes, e completa sua assertiva – “já que essa é a preocupação primeira do Domingo Mobral. No próximo (programa), já teremos as cartas e os pedidos de vocês e esperamos prosseguir dessa maneira por um bom tempo”.

Em seguida, reforça e reitera que o programa radiofônico está de volta após um tempo de paralisação, invocando o pronunciamento do então presidente do Mobral, Arlindo Lopes Corrêa. Ele inicia dizendo que após 1 ano de ausência, o “Domingo Mobral” está de volta e que, graças à compreensão do Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC, “estamos em toda a rede de emissoras do nosso país”. Posteriormente, analisa que tal adesão das emissoras proporciona uma maior participação da audiência, e completa: “vamos educar, divertir, procurar uma participação dos nossos ouvintes (...) Através das cartas que sugerem, que pedem, que nos dão novos caminhos a trilhar, é que nós medimos o atingimento e engajamento de vocês no nosso programa”. A partir daí, iniciam a exploração das atrações anunciadas na folha de rosto da produção radiofônica, com uma entrevista do próprio compositor Ismael Silva e uma de suas composições como fundo musical.

Apesar de nossa experiência na radiodifusão uberlandense e dos inúmeros contatos travados, não conseguimos encontrar radialistas que se lembrassem do referido programa nesta cidade. Também não obtivemos êxito com artífices do Mobral com os quais tivemos oportunidade de conversar. O máximo que conseguimos foi, em alguns casos, perceber que, muitos deles reportavam-se aos programas ouvidos do *Projeto Minerva* e nossa interpretação deu-se pelo fato de que a produção do Mobral somente ia ao ar aos domingos pela manhã.

Normalmente, ouvimos relatos de pessoas que se referiam a programas radiofônicos levados ao ar durante os dias de semana, que era o caso do *Projeto Minerva*. Assim, apesar de nossa afetiva lembrança (do programa Domingo Mobral), e da obrigatoriedade de sua transmissão por todas as emissoras do país, entendemos que a referida produção, obedecendo aos diferentes efeitos do Mobral nas diversas regiões, aqui em Uberlândia, pelo menos entre os contatos que obtivemos, não trouxe uma clara ou marcante recordação.

O Mobral se solidificou como ideia de EJA não só em nossa cidade, como em todo o Brasil. Estruturou-se e estabeleceu suas frentes de atuação, fez parcerias e firmou convênios, como ocorreu com o Instituto dos Farmacêuticos, a Polícia Militar e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), materializando sua imagem e objetivos junto à população como solução a um desequilíbrio social que prejudicava o desenvolvimento de nosso país: o analfabetismo. Enquanto isso, expandia suas possibilidades de alcance com programas que envolviam o rádio (em uma parceria sazonal com o *Projeto Minerva*) e a televisão, no Programa Nacional de Teleeducação (PRONTEL), objetivando a preparação de professores e estudantes.

A pulverização da iniciativa do Mobral, que já se encontrava estruturada e em pleno desenvolvimento, somada às políticas públicas de efeitos sazonais, acabou por iniciar uma dissipação da função social proposta pelo governo federal, o que fez, no decorrer da década de 1970, com que as Comissões Municipais (COMUNs), se voltassem, em termos de política educacional, para o Programa Pré-Escolar, conforme desejo do MEC. Ao mesmo tempo, as ações comunitárias se multiplicaram, como reflexo das novas pretensões governamentais voltadas para a “Abertura Política”, e isto enfraqueceu, aos poucos, o movimento de EJA, até pela diminuição dos recursos financeiros. Este cenário foi percebido por aqui, no final dos anos 1970 e início dos 80, com o ensino assumindo portanto, como prioridade, as crianças de 4 a 6 anos de idade, mudando o eixo das atenções quanto à faixa etária do alfabetizando (Guarato, 2002, p. 91).

Aliás, as transformações e mudanças de rota política foram comuns durante o Regime Militar, após a “linha dura”, imposta em uma primeira fase de governo, quando vários conflitos entre manifestantes e forças militares foram registrados. Entretanto, durante a presidência do General Ernesto Geisel (1974-1979), e no decorrer do mandato do General João Batista Figueiredo (1979-1985), o Brasil passou por um processo de abrandamento das políticas social e econômica, com o crescimento da dívida externa, alta dos juros internacionais e consequente impacto no preço do barril do petróleo, o que iniciou um desequilíbrio na balança comercial brasileira. Geisel, percebendo o descontentamento da população com as formas de inchaço

econômico exploradas pelo país, através do endividamento com nações e organismos internacionais, propôs uma abertura econômica, com o paulatino abrandamento dos métodos utilizados pelo governo militar. Mais uma vez, o povo se opunha às decisões do governo, porém o fazia em “voz baixa”, e planejando alçar ao primeiro plano as instituições legislativas para o reencontro com a liberdade, através da promulgação da Constituição Federal de 1988, que traria de volta o nosso país a um sistema democrático e de ampla concorrência. Tal episódio ficou conhecido como a Abertura Política, que devolveu ao Brasil um governo civil e, limitou a autoridade militar aos quartéis, de onde jamais deveria ter se desvinculado.

O Mobral, a partir dos movimentos sociais e políticos desenvolvidos no processo de Abertura, assim como algumas outras iniciativas do Governo Militar, foi se dissipando entre as promessas de inovadores projetos de educação que os ventos da democracia assopravam. Na década de 1980, declinou de vez, segundo Oliveira (2011), apresentando resultados diferentes daqueles anunciados pelo IBGE. Ainda segundo a pesquisadora, em Uberlândia, por esta época surgia o movimento *Novo Cidadão*, iniciativa da Prefeitura Municipal com as associações de moradores. As emissoras de rádio e os demais veículos de comunicação, possivelmente motivados por outros objetivos, foram forçando a curva de divulgação para baixo, à medida em que o Mobral se desvanecia até que não houvesse mais nenhuma divulgação.

Não temos como mensurar, exatamente, o impacto que o Mobral representou para a sociedade uberlandense, ou ainda o quanto foi importante para o nosso desenvolvimento social. Sob o ponto de vista de sua representatividade, inspirados pelos estudos de trabalhos e bibliografias, além de alguns depoimentos, entendemos que, individualmente, a referida proposta educativa, em alguns casos, conseguiu cumprir seu objetivo de alfabetizar basicamente; no entanto, na grande maioria das vezes, não logrou ensinar mais que operações elementares como as de cálculo simples e o manejo do lápis para a assinatura do nome do aluno. Lembramos ainda que, mesmo dominando certas operações ou habilidades na escrita, o aluno pode, ao não praticar constantemente, ou não tendo a prática diária, estar inserido na categoria dos analfabetos funcionais, como já tivemos oportunidade de explicar (Ribeiro, 1997, p. 145).

Trazemos, a título de curiosidade, as taxas de analfabetismo dos adultos, maiores de 15 anos, da cidade de Uberlândia em 1970, que foi o ano em que teve início o Projeto Mobral: 44,8% (IBGE, 1973, p. 35). No Censo de 1980, o IBGE não revelou dados específicos sobre o percentual da população adulta analfabeta de nossa cidade. Entretanto, o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em parceria com o IBGE e a Fundação João Pinheiro, estabelece

que a taxa de analfabetismo de adultos em Uberlândia no ano de 1980 era de 25,9% (PNUD, 2013, p. 77). Uma década depois, o IBGE, através do Censo 1990, calculou a taxa dos analfabetos acima de 15 anos, em nossa cidade, em 18,2% (IBGE, 1992, p. 292). Segundo o Censo do IBGE, a população total de Uberlândia cresceu cerca de 47,2% entre os anos de 1970 e 1980. Em 1970, a população era de 201.253 habitantes, enquanto que em 1980, essa mesma população havia crescido para 296.979 habitantes (IBGE, 1983, p. 1). Já de 1980 a 1990, Uberlândia cresceu 37,2% (IBGE, 1992, p. 121).

Os números acima demonstram um considerável crescimento populacional e, ao mesmo tempo, significativa redução no índice de analfabetismo na população adulta maior de 15 anos, dos anos 1970 a 1990. Um fator, entretanto, interfere em nossa análise mais assertiva desses índices, pois o IBGE não divulgou a taxa de analfabetismo dos maiores de 15 anos, em nossa cidade, no Censo de 1980, o que foi feito por um órgão desenvolvido pelas Nações Unidas. Apesar do reconhecimento da importante contribuição demográfica do “Atlas”, ficamos tecnicamente impedidos de nos aprofundar na exploração destes dados uma vez que, alterados os institutos, não contamos com elementos suficientes para a certificação identitária das respectivas bases de cálculo. Certo é que, apesar do amplo apoio às estruturas governamentais em favor de seus projetos, obtivemos em nossa cidade, como resultado do Mobral, as mesmas decorrências do país.

Com a extinção do Mobral, um vácuo se fez na EJA do país e os projetos, neste sentido, ficaram adormecidos por significativo espaço de tempo. As causas políticas tomaram a dianteira na linha das prioridades da população. O Brasil clamava por democracia. As oposições ao regime autoritário, que se estendia há quase duas décadas, cresciam. A população ansiava por novos rumos, em todos os sentidos; a educação de adultos teria que esperar – a Fundação Educar foi criada em substituição ao Mobral, mas não vingou. E a EJA, que se firmou como a verdadeira concepção de alfabetização de adultos, somente viria em 1996, com a LDBEN - Lei Nº 9.394, de Diretrizes e Base do Ensino Nacional, como forma oficial de ensino. A população, entretanto, estava fatigada do autoritarismo. A política precisava ser mudada em seus rumos para assegurar os direitos individuais e coletivos da população. A liberdade era uma emergência. Além disso, as últimas decisões no campo econômico colocavam o governo em xeque, a partir de medidas impactantes no poderio financeiro da população. O povo agora se opunha ao governo, opinava, pichava muros e se organizava em grandes movimentos pelo país. Os atos de autoritarismo passaram a ecoar mais entre todas as camadas da população. Havia um

clima de desconfiança no ar. Entre as entidades reivindicantes, sempre estiveram presentes os grupos da educação, dos estudantes e da cultura. A ditadura no Brasil havia ido longe demais!

CAPÍTULO 3 – DA FUNDAÇÃO EDUCAR À EJA COMO UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ENSINO NO PAÍS

Com o fim do Mobral o país passou por várias transformações em termos de educação popular, ao longo de várias décadas. As iniciativas neste sentido, se renovaram conforme as necessidades da política. Algumas destas tentativas foram exitosas e muitas outras ficaram como verdadeiro fracasso no campo da EJA. O Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) instituído por Collor de Mello (1990) representou o que os causídicos chamam de “letra morta” em quase nada tendo acrescentado à EJA. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 foi um salto na garantia de muitos direitos na educação do trabalhador, sendo desenvolvida tanto no campo do ensino fundamental quanto no superior. É o que veremos a seguir, juntamente com o cenário de acontecimentos políticos que se estabelecia no país, paralelamente às conquistas e retrocessos obtidos em termos de educação popular.

3.1 A fadiga do Regime, liberdade e projetos de alfabetização de adultos no Brasil e em Uberlândia

Durante o período de 1964 a 1974, o Regime Militar foi liderado por três generais que nos impuseram tempos de grande rigidez em todos os campos da vida social. Através da implementação de uma série de Atos Institucionais, Castelo Branco, Costa e Silva e Garrastazu Médici reprimiram os partidos políticos, militantes e organizações de esquerda por meio da censura, perseguição política, prisão, tortura e execuções. O que deveria ter se constituído em uma rápida ação do exército tornou-se uma ditadura, tendo, por outro lado, estimulado o surgimento de diversos movimentos de resistência, que buscavam o retorno da democracia ao país.

Durante este tempo, o governo e a oposição se confrontaram em inúmeros episódios, como as greves de grandes fábricas que movimentaram as organizações operárias, as manifestações da UNE, tendo às vezes a participação de diferentes grupos de guerrilha urbana (como a Aliança Nacional Libertadora - ANL) e rural (como a Vanguarda Popular Revolucionária - VPR), somadas a uma resistente e expressiva parcela da igreja católica. Estas entidades merecem ser citadas para que melhor possamos contextualizar, em nosso objeto de pesquisa, as resistências oriundas das classes populares que, em um ambiente político hostil, se empenharam, ostentando uma vigorosa oposição em nosso país, especialmente no que dizia respeito à política educacional destinada a jovens e adultos. No final do governo de Ernesto

Geisel (1974-1979) iniciava-se a Abertura Política do Brasil, resguardada pelas autoridades norte-americanas, como novo viés a ser adotado em relação aos vínculos estabelecidos com os países latino-americanos, devido à divergência referencial na diplomacia adotada por Jimmy Carter⁴⁷ (1977-1981), que assumia a presidência dos EUA em substituição a Gerald Ford⁴⁸ (1974-1977).

De qualquer forma, o Brasil ansiava pelas mudanças políticas e reagia com grandes manifestações se utilizando, na medida do possível, dos veículos de imprensa, a qualquer sinal de autoritarismo, como ocorreu, por exemplo, em 1981, no Riocentro (RJ), quando uma ala do exército resistente às propostas de “Abertura” do então presidente João Batista Figueiredo (1979-1985), unida à Polícia Militar, planejou a explosão de várias bombas durante um show de MPB onde estavam presentes mais de 20.000 pessoas, celebrando o Dia do Trabalhador. A intenção dos terroristas era simular uma ação das frentes oposicionistas e assim, frear o processo de Abertura Política que se encontrava em franco desenvolvimento, tramando de forma ardilosa a valorização do aparato repressivo do governo. Assim, na tentativa de forjar provas contra militantes dos partidos de esquerda, o exército viu suas conclusões caírem por terra diante da opinião pública, tendo sido desmoralizadas suas articulações: o ataque tinha como objetivo detonar três explosivos no local, simular uma falsa autoria e, assim, impedir a continuidade do processo de democratização do país. Entretanto, os organizadores do atentado falharam em seu planejamento: uma das bombas explodiu, *atrapalhadamente*, em um carro que se encontrava no estacionamento do Riocentro, causando a morte de um sargento e ferindo gravemente outro soldado. O veículo guardava ainda outra bomba que não foi detonada, mas uma terceira explodiu na central de energia do evento. O episódio desacreditou ainda mais o governo de Figueiredo, impondo a queda do Ministro da Casa Civil Golbery do Couto e Silva, que era um dos articuladores da Abertura Política (Skidmore, 2012, p. 286).

Dentre as mudanças, sobretudo do ponto de vista econômico e social preconizadas pela população, a educação esteve sempre em destaque. O ensino universal e a redução do analfabetismo de adultos era uma das severas cobranças do povo brasileiro ao governo ditador. Sob o aspecto da escolarização, as tentativas dos consecutivos governos federais haviam falhado: desde a CNEA, iniciativa do com o MEB (1961) – com Jânio Quadros; a tentativa de Goulart, em 1964, na aplicação do Método Paulo Freire para a alfabetização de jovens acima

⁴⁷ James Earl Carter Jr. Conquistou a nomeação pelo Partido Democrata em 1976 e exerceu a presidência norte-americana de 1977 a 1981.

⁴⁸ Gerald Rudolph Ford Jr. foi líder do Partido Republicano na Câmara dos Representantes de 1965 a 1973 e, em seguida, foi vice-presidente dos EUA de 1973 a 1974. Posteriormente, alcançou a presidência dos EUA, exercendo-a de 1974 a 1977.

de 15 anos e adultos; o Mobral e o *Projeto Minerva* logo após, no início dos anos 1970 (Gadotti, 2011).

Neste capítulo pretendemos demonstrar as políticas públicas e projetos de alfabetização de Jovens e Adultos em nosso país e em Uberlândia, a partir da extinção do Mobral, após o fim da ditadura, com a volta do regime democrático e início da chamada Nova República⁴⁹, tentando se ajustar às emergentes demandas sociais e sob um novo cabedal de funções institucionais. Vamos ainda mencionar os principais trabalhos em termos de escolarização de jovens e adultos realizados por organismos municipais, até chegarmos à Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), que oficializou a educação popular no Brasil. Devemos, entretanto, explorar duas marcantes iniciativas de alfabetização, uma de cunho nacional – “Projeto Educar” – e outra levada a cabo por forças municipais, o PMEIA – “Programa Municipal de Educação de Adultos”.

O primeiro foi uma tentativa de combate ao analfabetismo em áreas rurais e periferias urbanas, logo no início da presidência exercida pelo alagoano Collor de Mello, em 1991. Já o PMEIA foi um programa de combate ao analfabetismo desenvolvido no município de Uberlândia, tendo sido enaltecido por várias prefeituras do país, no momento em que UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial se mobilizavam em torno dos grandes projetos de educação pelo mundo (Ferreira, 2018, p. 24). Temos, entretanto, para contextualizarmos este período de nossa narrativa, de retornar à insatisfação crescente da população à medida que o sistema ditador se espichava e denúncias eram realizadas entre os órgãos judiciários e não judiciários, tendo histórias expostas, contando com parte da imprensa alargando seu grau de atenção para os desmandos autoritários durante a procura de métodos paliativos para uma continuidade administrativa.

3.2 Abertura Política e Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Esta longevidade governista estimulava a manifestação nas ruas e praças públicas de vários grupos que começaram a se opor ao sistema político vivido, clamando por democracia. O embate entre governo e oposição ficou marcado por movimentos grevistas, como em Osasco e Contagem⁵⁰, somado às manifestações de populares e intelectuais pelas capitais do país, além

⁴⁹ Nova República ou Sexta República foi o período exatamente posterior ao término da ditadura militar, caracterizado pela democratização política e estabilidade econômica, tendo seu início em 1985, com a eleição presidencial, através do Colégio Eleitoral, de Tancredo de Almeida Neves contra Paulo Maluf. A Nova República tem como marco inesquecível a elaboração da Constituição Federal de 1988.

⁵⁰ Ambas ocorreram em 1968 e marcaram, pelo grau de importância, o ressurgimento do sindicalismo no Brasil após o refluxo político, com cassação de direitos econômicos e sociais, motivado pelo Golpe Militar de 1964. Nestas oportunidades, os sindicatos mostraram sua organização e representatividade junto às respectivas

da invasão do Congresso de Ibiúna-SP, com a consequente prisão de aproximadamente 1.000 alunos.

A violência governista chegou ao seu ápice em 1968, com o assassinato do estudante secundarista Edson Luiz Souto que resultou na “Passeata dos Cem Mil⁵¹” no Rio de Janeiro e uma sequência de manifestações pelo Brasil com o governo utilizando-se da repressão para acalmar os ânimos mais exaltados daqueles que gritavam por justiça e democracia. Nesta ocasião, o número de prisões se multiplicou pelo país enquanto a UNB era palco de mais uma cena de violência por parte das forças militares: foi invadida, tendo como motivação a prisão de vários comunistas, incluindo, nesta oportunidade, o líder estudantil Honestino Monteiro Guimarães que, segundo os repressores, ameaçava firmemente a segurança nacional (Sanfelice, 2015, p. 139).

Do lado oposicionista, faziam parte do cenário político vários grupos de guerrilha que, estruturados sob uma hegemonia paramilitar, se contrapunham ao governo em busca de afirmação de suas reivindicações, especialmente, aquelas em defesa de causas populares, como é o caso da ANL, formada a partir de uma dissidência do Partido Comunista do Brasil (PCB), especializada em assaltos, sequestros e atentados que pudessem chamar a atenção para as causas políticas que adotava – tinha como um dos comandantes Carlos Marighella⁵²; e da VPR, que se

militâncias. A greve de Contagem eclodiu em março de 1968, paralisando 1.200 trabalhadores da siderúrgica Belgo-Mineira – pleiteavam 25% de aumento, enquanto os patrões ofereciam 10%, com marco inicial de pagamento apenas da data base. Apesar das tentativas de acordo, principalmente por parte do Ministro do Trabalho Jarbas Passarinho, os trabalhadores resistiram a todas investidas e engrossaram cada vez mais as fileiras de resistência, o que levou a Polícia Militar às ruas de Contagem, reprimindo qualquer espécie de aglomeração ou reunião. Sob ameaça de demissão sumária, os operários resistiram por alguns dias, e isso alimentou, de maneira geral, os trabalhadores de todo o Brasil para a possibilidade de enfrentamento ideológico com as autoridades do governo. A Greve de Osasco ocorreu em julho daquele mesmo ano, marcando o renascimento do sindicalismo no Brasil. A preparação prévia da militância operária foi necessária para a violência implementada pelo governo federal nos confrontos. Apesar de sucumbirem à repressão e terem voltado ao trabalho após o 3º dia, deixaram mais uma demonstração de poder e determinação que serviria de base à construção dos princípios norteadores dos representantes classistas em nosso país.

⁵¹ A “Passeata dos cem mil” resultou da arbitrariedade das autoridades governistas, sobretudo em relação às inúmeras manifestações de protesto realizadas por estudantes. Assim, em 1968, durante uma manifestação no Restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, onde universitários pleiteavam o barateamento das refeições, após a invasão da Polícia Militar, o comandante da tropa, Aloísio Raposo, matou com um tiro no peito o estudante de segundo grau Edson Luiz de Lima Souto. O fato foi o estopim para várias manifestações por todo o país e, diante das seguidas repercussões negativas, o comando militar permitiu que fosse feita uma passeata estudantil no dia 26 de junho daquele ano. A comoção e revolta popular levou milhares de pessoas a se reunirem na Cinelândia-RJ, de onde partiu, naquele dia, o que passou a ser chamada “Passeata dos cem mil”.

⁵² Carlos Marighella foi integrante do Partido Comunista Brasileiro e entusiasmado pela entidade política cubana denominada Organização Latino-Americana de Solidariedade (OLAS). A OLAS, aproveitando o momentâneo sucesso da Revolução Cubana, que tinha Che Guevara e Regis Debray à frente, propunha exportar para os países em dificuldades com governos autoritários nas Américas, os métodos utilizados para um confronto armado e, assim instalar várias células de resistência em nosso continente. Marighella, incentivado pelos teóricos de Cuba, optou pelo abandono da perspectiva legalista adotada pelo PCB, criando uma dissidência armada, pronta para os combates bélicos aqui no Brasil.

formou a partir da união de ex-integrantes da Política Operária (POLOP) e dissidentes do Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR), que objetivava, entre outros, a instauração de um governo socialista no Brasil.

É importante também dizer que considerável parte da igreja católica fazia coro com os oposicionistas, engrossando as fileiras daqueles que enfrentavam os desmandos governamentais e rechaçavam a violência e repressão imposta pela ditadura dos comandantes militares no Brasil. Como vimos, alguns destes movimentos organizados abandonando o campo da mera ideologia também se armavam, como forma de enfrentar a violência das forças administrativas em igualdade de condições.

Neste contexto e pressionados por parte da população que, dia após dia, se deparava com a violência contra aqueles que discordavam do regime vigente, os EUA, que anteriormente haviam apoiado os militares no Golpe de 1964, em meio a inúmeras crises políticas que se instalavam não só no Brasil mas em outros países do ocidente, iniciaram um movimento de defesa em favor da Abertura Política, objetivando liberar as nações latino-americanas de seus governos ditadores com a adoção de regimes mais democráticos. E o momento era propício. Os operários, setores populares urbanos ou rurais e empresários também se envolviam com a ideia de transição que desaguardaria na Abertura Política, levada a cabo mais adiante pelo presidente João Batista Figueiredo, em 1985.

Entendemos que a maior complexidade das demandas populacionais, sob o ponto de vista sociopolítico, desde a aceleração do movimento globalizante, especialmente no período ditatorial, situava-se em focos de protesto e tensão que se agravariam com a subsequente crise econômica. Tanto é que a intensidade dos conflitos cresceu, na medida em que as forças governistas e populares em choque revitalizavam suas ações, manifestações e movimentos sociais. Pensamos também que aos militares era interessante a mudança política devido aos desgastes enfrentados, pela violência e medidas restritivas impostas por anos seguidos ao povo, durante a ditadura, especialmente nos “Anos de Chumbo⁵³”. Junte-se a isto o fato que a imprensa começava a se destacar como arma poderosa no enfrentamento de desequilíbrios sociais, o que potencializava sua visibilidade durante este período de expansão (Diniz, 2022, p. 243).

Diante da insatisfação popular, da situação econômica precária pela qual o país passava e da mobilização das elites em prol da redemocratização, o então presidente General Ernesto

⁵³ De 1968 a 1973 os militares, durante o que eles mesmos chamaram de *Milagre Econômico*, impuseram ao Brasil a crueldade de um sistema repressor, motivado por assassinatos e torturas de pessoas que se opunham ao regime político proposto.

Geisel (1974-1979) iniciou o que seria o paulatino abandono dos métodos autoritários de governo, com discursos mais moderados e abrandamento das ações repressivas. Segundo ele, a Abertura Política ocorreria de forma lenta e gradual. Coube, entretanto, ao General João Batista de Oliveira Figueiredo (1979-1985) dar continuidade ao processo de liberação política do regime adotado no país, mormente com o agravamento da crise financeira que contaminava indústrias e comércios, causando ainda mais descontentamento na população.

Cumprir dizer, entretanto, que o capitalismo havia se consolidado em nosso território e, por isso, algumas elites burguesas emergiam deste processo fortalecidas, com tendências à manutenção do controle sobre os movimentos populares. A Abertura Política chegaria, sem, entretanto, trazer a democracia, da forma que as classes trabalhadoras, elites culturais, entidades de classe, estudantes e parte dos empresários esperavam. Para que isso ocorresse, deveriam ser modificados alguns aspectos institucionais vigentes, mormente em relação à Reforma Partidária, uma vez que as siglas políticas representavam, por um lado, grupos burgueses e ruralistas, e por outro os oposicionistas ao regime; além disso, havia ainda aqueles que se reuniam em torno de nomes e de determinadas tendências (Seino; Algarve; Gobbo, 2012).

O PDS (Partido Democrático Social), antiga Arena, apoiava o governo e reunia setores da burguesia e proprietários rurais. O antigo MDB, em torno do qual durante a ditadura agrupara-se a oposição de diversos matizes, tornou-se PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Outros partidos formaram-se em torno de antigos políticos – como o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), de Ivette Vargas, o PDT (Partido Democrático Trabalhista), de Leonel Brizola, e o PP (Partido Popular), de Magalhães Pinto e Tancredo Neves, liberal-conservador, reunindo parte da alta burguesia brasileira e que, posteriormente, foi absorvido pelo PMDB (Rodrigues, 1999, p. 16).

Tal reforma fortaleceu sobremaneira a oposição no pleito de 1982, na primeira eleição direta para governador desde 1960, sendo o eleitor, obrigado pelo voto vinculado⁵⁴, a votar no senador e deputado federal do mesmo partido. Nesta oportunidade, compareceram às urnas 58.616.588 eleitores (IBGE, 1990, p. 351). No escrutínio geral, o PDS, que era o partido da situação, teve uma votação equilibrada contra os demais partidos (PMDB, PDT, PTB e PT), que representavam a oposição. Tal equilíbrio seria fundamental para a composição do Colégio Eleitoral que elaboraria a Carta Constitucional de 1985.

Apesar da prevalência da tradição do PDS na eleição para governador⁵⁵ (foram 12 os governadores eleitos por este partido), a oposição com o PMDB se deu por satisfeita (elegeu 9

⁵⁴ Condicionava o eleitor a votar em senadores e deputados federais do mesmo partido, sob pena de anulação do voto.

⁵⁵ Somente o Rio de Janeiro fugiu à polarização entre PDS e PMDB nas eleições para governador em 1982, alçando ao cargo máximo do estado, naquela oportunidade, Leonel Brizola.

governadores), entendendo que a democracia é exatamente isso, a liberdade de escolha e que parte da população, devido às estratégias alienantes dos últimos anos, estava desacostumada ao livre exercício de sua liberdade. E sem dúvida, o livre direito de decisão faz parte da lisura do processo democrático, ainda que a falta de escolas, no sentido mais amplo, desequilibre a isenção da escolha como elemento aglutinador pela promoção de um maior poder de crítica através de discussões em torno do fazer social.

Em 1983, o país se doava em imensas manifestações populares, no sentido de aprovar a emenda Dante de Oliveira (Deputado Federal pelo PMDB-MT), que propunha eleições diretas para a presidência da república, com a respectiva alteração dos artigos 74 e 148 da Constituição Federal de 1967. A movimentação popular visando a referida aprovação pressionou as autoridades através da realização de passeatas, manifestações e comícios. Hora era uma entidade de classe, hora um diretório estudantil, mas o fato é que o Brasil abraçou a causa das *Diretas Já*, fazendo deste um dos maiores movimentos políticos da nossa história. Em 16 de abril de 1984, no último comício antes da votação da referida emenda no Congresso Nacional, estiveram presentes na Praça da Sé, em São Paulo, mais de 1.500.000 pessoas. Entre os presentes, no mesmo palanque estavam Luiz Inácio Lula da Silva, Fernando Henrique Cardoso, Leonel Brizola, Miguel Arraes, Mário Covas, Franco Montoro, entre outros. A classe artística também se fazia presente com as atrizes Eva Wilma e Fernanda Montenegro e a cantora que se notabilizou como *A Musa das Diretas Já*⁵⁶ – Fafá de Belém. Neste mesmo dia, enquanto acabava o comício da Sé, às 20:30, surgia em Rede Nacional de Rádio e TV o presidente da república, General João Batista Figueiredo, adiantando o posicionamento ideológico do comando militar, afirmando que ainda “não era chegada a hora de eleições diretas”, e que elas viriam somente em 1988.

A votação da Emenda Dante de Oliveira ocorreu em 25 de abril de 1984. Precisava de 320 votos, maioria absoluta da câmara, mas obteve 298, sendo, por conseguinte, rejeitada, o que causou frustração em todo o país. As forças políticas de oposição tentaram manter a mobilização popular em torno de uma emenda substitutiva à Constituição que previa as eleições diretas para presidente da república em 1988. Entretanto, um acordo das lideranças federais no congresso traçou o caminho da conciliação e aceitação do resultado, o que iniciou um período

⁵⁶ Durante os comícios das Diretas Já, Fafá de Belém se apresentava sem cachê e cantava as músicas “Menestrel das Alagoas” (Milton Nascimento e Fernando Brant), composta em homenagem ao senador Teotônio Vilela (1917-1983), lançada em 1983 em seu álbum intitulado “Fafá de Belém”, e o “Hino nacional do Brasil” (Francisco Manuel da Silva) – lançado em seu disco “Aprendizes da Esperança”, de 1985. Ao final de cada manifestação, a cantora se encaminhava para o meio do palanque e, de lá, soltava uma pomba branca, em uma simbologia de fé e esperança, o que acabou por consagrá-la como “A Musa das Diretas”.

de união do partido denominado Frente Liberal com o PMDB – surgia a *Aliança Democrática* que indicou como candidato para aquele pleito, indireto, à Presidência da República de 1988, o governador do estado de Minas Gerais, Tancredo Neves, tendo como seu vice-presidente José Sarney. Tratava-se de um nome que, embora constante na política nacional daquele momento, não pertencia à carreira militar.

A rejeição no Congresso Nacional à emenda Dante de Oliveira, entretanto, acabou desgastando ainda mais a imagem do governo militar, que se viu diante de uma população comovida com o decepcionante resultado. Todo aquele movimento e aquelas manifestações pareciam ter sido em vão e, sob este prisma, mesmo algumas das pessoas que durante o processo se mostraram favoráveis ao autoritarismo, neste momento se viram frustradas e desapontadas. O resultado da votação no Congresso entristeceu o Brasil mas nos aproximou dos objetivos populares. A partir daquela decisão em 1984, muita coisa mudou no respeito, credibilidade e até no medo que alguns populares guardavam em relação às forças militares que governavam nosso país. A Ditadura estava no fim. Ela mesma havia se consumido em meio a tantos desmandos e contradições. O povo estava cansado, não suportava mais.

Tancredo venceu, em 15 de janeiro de 1985, na votação do Colégio Eleitoral⁵⁷, por 480 a 180 votos contra Paulo Maluf. O Brasil, após 21 anos, voltava a ter um presidente civil. Horas antes da posse, entretanto, o presidente recém-eleito foi internado, causando imensa comoção na população, que depositava sua esperança na mudança do quadro político do país. Tancredo Neves faleceu, em 21 de abril, sem tomar posse, alçando, pelos rigores da lei, seu vice-presidente, José Sarney, ao cargo máximo do executivo federal. A eleição de Sarney iniciava o período que chamamos de *Nova República*.

Sob este aspecto, Garcia (2000) nos traz a importante ideia de que os movimentos sociais desenvolvidos no final da gestão dos militares em nosso país ganharam uma nova orientação quanto à sua atuação, no sentido de amplificação de suas redes de cooperação, pressão e resistência. Com isso, pluralizam-se os sujeitos sociais atuando em comum, rumo ao objetivo de atender seus interesses individuais. Isto possibilitou um redirecionamento em tais movimentos, com a adoção de novas diretrizes, como a cooperação regional e pluralismo organizacional e ideológico. A ação em rede, segundo a autora, viabilizou a participação do sujeito em diferentes espaços/tempos, fazendo com que percebesse a realidade a partir daquilo que se viveu e da atmosfera anímica coletiva (Garcia, 2000, p. 121).

⁵⁷ Órgão formado por um conjunto de eleitores com poderes para a escolha de algum posto ou cargo, através do exercício do voto. No caso da eleição de 1985, o Colégio Eleitoral para a escolha do presidente Tancredo Neves foi composto pelos Deputados Federais e Senadores da República.

Diante disso, podemos afirmar que os movimentos sociais, oprimidos e colocados à prova no período da ditadura, descobriram novas formas de se estabelecer, aproveitando as dificuldades impostas pelo regime, para não serem extintos e não abandonarem suas bandeiras. Citamos, como exemplo, o Movimento Sem Terra (MST), que nasceu no estertor do militarismo em 1984, na luta pela Reforma Agrária e direito dos trabalhadores rurais sem terra. Destacamos também o movimento Quilombola, que se estabeleceu a partir das comunidades de descendentes de escravos que resistiram à opressão e mantiveram suas culturas e tradições no decorrer do tempo. E não podemos nos esquecer do Movimento Sindicalista de São Bernardo do Campo, que surgiu também por esta época, apoiado na defesa do direito de greve, impondo-se em todo o território nacional. Assim também, como sustentáculos reivindicativos de novas e antigas organizações coletivas, se fortaleceram os movimentos dedicados à alfabetização de adultos ligados à EJA, com sua normatização a partir da Constituição Federal de 1988, apesar de, como vimos, ser objeto da maturação de inúmeras demandas e lutas sociais ao longo da história.

O fato é que as inúmeras formas de opressão submeteram tais coletividades a desafios que estimularam as novas ideias e diversificadas formas de enfrentamento. Sabemos que o Ensino de Jovens e Adultos é uma causa emergencial, desejada e reivindicada por vários setores e não deve ser analisada isoladamente, destacada dos acontecimentos políticos que se verificaram em nossa sociedade ao longo da história. Arroyo e Saraiva (2017) argumentam que a EJA, na historiografia atual, não pode ser vista como um mero processo de escolarização, como uma modalidade de ensino ou fração do sistema educacional oficial; deve ser observada como um processo resultante de lutas e um instrumento de formação humana em que a escola e os enfrentamentos pela educação se inserem.

O Brasil, entretanto, continuava ostentando altos índices de analfabetismo e o Mobral, desvanecido pela conjuntura política, aos poucos se dissolvia. O presidente José Sarney, em seu primeiro ano de gestão, assinou o Decreto 91.980/85 (Brasil, 1985) instituindo a Fundação Educar, que tinha por finalidade a promoção e execução de programas educativos e de alfabetização para aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar ou para os que abandonaram a escola prematuramente. A proposta governamental era uma espécie de substituição ao Mobral, que legava para a nova iniciativa, conforme previsão no decreto, seu patrimônio material e intelectual. O estatuto de regulamentação da Fundação Educar – Decreto 92.374/86 (Brasil, 1986) – trouxe como diferencial de seu antecessor a descentralização das demandas, delegando ao Distrito Federal, estados e municípios a dianteira das ações juntamente

com a própria Fundação. Para alcançar seus objetivos com o novo projeto de EJA, a Educar desenvolveu material didático para difundir seu método pelas escolas do país, facultando o seu uso, o que lhe rendeu um status de complementaridade em grande parte das vezes. Some-se a isto o fato de que uma importante fatia da didática impressa nestes materiais não atendia às necessidades do público adulto (Souza Júnior, 2012, p. 51).

A redemocratização só se completaria, entretanto, após um último ato: as eleições diretas, com escrutínio do povo, para presidente da República. No dia 9 de novembro de 1989, os jornais noticiaram a queda do muro de Berlim e seis dias após, no dia 15 de novembro de 1989, comparecemos às urnas para escolher o nosso representante máximo: venceu o jovem Fernando Collor de Mello.

Nosso país, depois do duro teste ideológico imposto pela ditadura, deveria confrontar-se com outras provações, desta vez determinadas pela necessidade de aprimoramento nas relações com o sistema democrático. Deveríamos, com urgência, nos adaptar à celeridade e aos modelos inovadores da informação, tendo em contrapartida os discursos e promessas políticas com inéditas e explícitas formas de corrupção. Nosso país deixou a ditadura para trás, mas trouxe um espólio de mazelas, especialmente sob o ponto de vista socioeconômico que, uma vez não tratadas devidamente, expunham nossas fragilidades de maneira arrebatadora.

O Brasil, devido às obrigações assumidas com Estados e entidades internacionais, notadamente o Fundo Monetário Internacional (FMI), era agora um país ainda mais pobre e endividado do que aquele assumido pelos militares. A dívida, entretanto, não se comparava com o déficit social nas áreas de saúde, transporte, habitação, segurança pública e educação. Sob este último aspecto, necessitávamos de um salto tecnológico que renovasse as fontes de produção exigindo uma nova postura nas frentes de trabalho. O analfabetismo adulto não havia deixado de ser um problema, e deveria ser combatido para que pudéssemos apresentar uma mão de obra adequada às necessidades desenvolvimentistas.

Em um de seus atos no primeiro ano de governo, Collor de Mello extinguiu várias fundações, entre elas a Educar, através da edição do Decreto 99.240/90 (Brasil, 1990a). O novo mandatário do país, representante do neoliberalismo, entretanto, não perdera de vista a contundência dos problemas gerados com o analfabetismo dos jovens e adultos acima de 15 anos, e assim que extinguiu a Fundação Educar, publicou o Dec. nº 99.519, de 11 de setembro de 1990, instituindo a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com objetivos de formular políticas de educação, identificar projetos para concessões e alocar recursos para a execução e manutenção das diretrizes educativas estabelecidas. Em seu artigo

2º, a lei estabelecia quais eram os cargos que compunham a comissão, reservando ao Ministro de Estado e Educação a presidência do *Programa*. Nos artigos seguintes, o decreto criava também um conselho consultivo para dirimir questões atinentes às especificidades dos campos educacionais, bem como expressavam a forma estrutural para sua composição mediante indicação do presidente da comissão.

É importante lembrar que, em 1989, como suporte preliminar ao Ano Internacional da Alfabetização (1990), declarado pela UNESCO, foi criada em nosso país a Comissão Nacional de Alfabetização, objetivando a definição de políticas educacionais de longa duração. Na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) foram traçadas metas para a Educação a serem aplicadas nos países que apresentavam maior atraso escolar: o Brasil estava entre estas nações com os piores indicadores do mundo, e comprometeu-se a criar ações para a melhoria dessa condição (Silva; Abreu, 2008).

A propósito, o êxito do PNAC foi comprometido por condições de desmobilização e desarticulação, devido a uma queda de disposição em relação às expectativas iniciais, tendo o MEC muito contribuído para o decréscimo de tal entusiasmo e aniquilamento das perspectivas. O órgão governamental desconsiderou o planejamento por ele mesmo proposto ao fechar parcerias de financiamento com várias organizações através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em nome do PNAC, mas relativizou a inclusão de quaisquer elementos oferecidos pelas comissões estaduais ou pela direção nacional. Há que se destacar a forte ênfase que algumas bases municipais conseguiram, a partir da união de setores ligados à educação; entretanto, a falta de clareza na distribuição dos recursos realizada pelo MEC acabou por desgastar e enfraquecer o projeto, que tinha entre seus princípios norteadores a transparência na gestão financeira. Além disso, a indefinição do valor destinado ao programa foi um elemento que deixou de lado um de seus principais objetivos que era a responsabilidade financeira compartilhada, o que inviabilizou a proposta de administração democrática da iniciativa. O PNAC, que se definia como uma campanha de resultados amplos de médio e longo prazos, tentou se firmar na estrutura governamental beneficiando-se da organização de estados e municípios, tendo como meta o reforço dos processos públicos de ensino. Entretanto, ao não implementar uma estratégia operacionalizada, seu desenvolvimento resultou na geração de uma grande quantidade de projetos que apresentaram características pontuais e de curto prazo, levando à dispersão de recursos.

Desta forma, infelizmente, podemos considerar que o PNAC foi apenas mais um programa institucional do governo brasileiro voltado para a educação popular, fadado ao

fracasso. Nosso país viveu um vácuo na EJA, com raras e esparsas iniciativas, principalmente de núcleos instalados nos municípios, até a edição da LDBEN de 1996 (Haddad; Luce; Fávero, 1992, p. 23).

Em 1992, o presidente da República, Fernando Collor de Mello, passou a enfrentar um processo de impeachment, que culminaria com a sua cassação em 29 de dezembro, após condenação no Senado Federal, por participação em um esquema de corrupção liderado por seu tesoureiro de campanha, Paulo César Farias.

Tudo começou em maio daquele mesmo ano com as denúncias do irmão do próprio presidente, Pedro Collor, à revista *Veja*⁵⁸, o que mobilizou a população brasileira em grandes manifestações reivindicando o afastamento de Fernando Collor. A partir da cassação, assumiu o governo o vice-presidente eleito na chapa de Collor, Itamar Franco, cuja administração trouxe poucas determinações ou diretrizes para a EJA. Suas ações no campo da educação tentavam abarcar um todo e, como destaque, citamos o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que estabelecia metas para o ensino brasileiro, contemplando desde a educação infantil até a EJA. O plano visava promover a universalização e a melhoria da qualidade da educação em todas as etapas e modalidades. Foi também durante o governo de Itamar Franco a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 1994. Esse encontro tinha como objetivo debater e propor diretrizes para a educação brasileira, abordando diversas temáticas, incluindo a alfabetização de jovens e adultos. Note-se que, neste período, a EJA no Brasil não contava com políticas específicas, mostrando-se sempre ancorada em planos gerais nos quais, via de regra, encontramos a educação infantil como meta prioritária (Brasil, 1993).

Em 1994, o Brasil voltava às urnas para escolher seu presidente da República, no segundo processo democrático após o regime autoritário, e assim encerraria também o governo de Itamar Franco. O escolhido foi o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, eleito em primeiro turno com 54,28% dos votos válidos. O novo presidente vinha de uma gestão marcante no Ministério da Economia, tendo sido um dos principais articuladores do Plano Real, que havia estancado a inflação galopante de anos anteriores e, por isso, contava com significativo apoio popular.

Fernando Henrique deu prosseguimento à reforma estatal iniciada por Collor, com objetivo de adequar o país ao modelo mínimo do neoliberalismo. Ainda em 1994, ele editou

⁵⁸ Revista Brasileira da Editora Abril Cultural, de distribuição semanal, publicada às quartas-feiras, que ainda nos dias de hoje aborda assuntos de relevância nacional e internacional, especialmente as questões políticas, econômicas e culturais. Assuntos importantes como ecologia, tecnologia, ciência e religião também são objeto de matérias na publicação. A revista foi criada em 1968 pelo jornalista Roberto Civita, que também consta no rol dos empreendedores beneficiados pelo Regime Militar.

um documento em que designava a educação como uma das 5 prioridades de seu governo, através do projeto *Mãos à Obra*. Entretanto, somente no ano de 1996 Fernando Henrique Cardoso explicitaria as políticas educacionais a serem desenvolvidas, através da aprovação, pelo Congresso Nacional, da Emenda Constitucional de nº 14, de 12 de setembro de 1996. Esta compilação legislativa alterou alguns artigos constitucionais relativos à educação, delineando um novo status ao ensino, elevando sua prioridade entre as demandas sociais.

Também foram, ainda em 1996, aprovadas duas outras importantes leis no sentido de implementar as reformas na educação: a Lei nº 9.394/96 estabelecendo a LDBEN e a regulamentação do FUNDEF. Em seguida, o governo promoveu a grande reforma curricular do ensino fundamental e editou outras tantas leis com o objetivo de centralizar as políticas educacionais favorecendo, entretanto, a fluidez nas ações dos estados e municípios (Jacomeli, 2011, p. 124).

De maneira geral, as políticas públicas voltadas para a educação popular no governo Fernando Henrique Cardoso utilizavam uma abordagem de mobilização social em que envolvia-se a sociedade civil, os estados da federação e os municípios em regime de corresponsabilidade. O estado de Minas Gerais, no geral, atuou como parceiro, implementando e estruturando as iniciativas municipais que, frequentemente, concebiam os projetos voltados aos adultos, buscando adequá-los às suas características regionais. Sob este aspecto, cumpre-nos concordar com Vieira (2006) na afirmação que a EJA foi a herança deixada pela Fundação Educar aos estados, mas, principalmente, aos municípios que, a partir de então, se encarregaram da tarefa de produzir políticas públicas e enfrentar os índices alarmantes de analfabetismo (Vieira, 2006, p. 152).

Uberlândia, ainda sob os ares estimulantes da Nova República, lançou o PMEA (1990), na gestão do prefeito municipal Virgílio Galassi, tendo como Secretário de Educação Afrânio M. de Freitas Azevedo. A cerimônia, que marcou o início dos trabalhos do PMEA, contou com a presença do Ministro da Educação, Carlos Chiarelli, visitando as salas de aula do novo projeto pela cidade. As aulas eram ministradas em salões paroquiais e associações de bairros com alunos sendo arregimentados, de casa em casa, repetindo a fórmula de anos anteriores, em relação ao Mobral, no sentido de formar núcleos de alfabetização por toda a comunidade.

De 1993 a 1996, Uberlândia, sob a administração de Paulo Ferolla da Silva, manteve o secretário Afrânio que, reestruturando a educação do município, extinguiu a manutenção do PMEA, sob a justificativa de que as escolas municipais absorveriam os alunos daquele projeto, conforme suas respectivas localizações. O ato administrativo não obteve os resultados

esperados, com contratos de estagiários não sendo renovados, o que modificava a metodologia implementada até então. Além disso, as equipes das escolas não apresentavam aptidão para desenvolver com eficiência o ensino dos jovens e adultos do município. A Secretaria de Educação, detectando o insucesso da empreitada, resolveu reativar o PMEA no segundo semestre de 1993, formando novos grupos de trabalho e, assim, voltou a atender as necessidades da EJA na cidade de Uberlândia.

A EJA em Uberlândia teve seu prosseguimento, entretanto, passando por instabilidades devido aos diferentes gestores e suas respectivas políticas educacionais; em alguns momentos prestigiada, em outros negligenciada, com cortes de verba e mudanças de rota na sua administração. Até que, em 1999, o PMEA foi colocado sob a responsabilidade do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), por meio do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), o que dificultou, mais uma vez, o desenvolvimento do programa (Bernardes; Santos, 2019, p. 135).

3.3 A redemocratização e a educação no Brasil

O governo da Década Perdida⁵⁹ (1980-1990) ficou assim taxado, devido à crise econômica enfrentada pelo Brasil neste período. O novo presidente, José Sarney, passou todo o seu mandato tentando, através da reformulação de instituições políticas, encontrar saídas para a enorme inflação que o país enfrentava, herança da administração militar. Ela atingiu, em 1985, o patamar de 235% ao ano. Longe de, através dos processos políticos ordinários, conseguir contê-la, Sarney lançou em fevereiro de 1986, o Plano Cruzado I, que trazia, entre outras medidas, a substituição da moeda, o congelamento de preços e o gatilho salarial. O plano teve um certo sucesso inicial, inclusive trazendo aumento de popularidade ao presidente, entretanto, no final daquele ano, começaram a faltar produtos de consumo nas prateleiras dos supermercados, com empresários burlando as tabelas e comercializando a preços mais altos. Chegou a faltar carne, uma vez que os produtores rurais se negavam a vender o boi pelo preço fixado em tabela. E vieram outros planos, para tentar aplacar a dureza do momento político, que nem se comparava às dificuldades financeiras enfrentadas por grande parte do povo brasileiro. Ainda em 1986 foi lançado o Plano Cruzado II. A partir da detecção de sua

⁵⁹ A década de 1980 a 1990 ficou conhecida como Década perdida devido à grande crise econômica e social enfrentada pelo Brasil. O país se viu envolvido pela hiperinflação, aumento extraordinário da dívida pública e estagnação do PIB, resultantes de políticas equivocadas, como o aumento da oferta da moeda e os desequilíbrios fiscais. Este período marcou também a transição do Regime Militar para o democrático, tendo como chancela o desalento e desacertos no campo político.

fragilidade, veio o Plano Bresser em 1987 e depois, em 1989, o Plano Verão. Enquanto isso, as necessidades elementares à vida da população eram relativizadas, restando, infelizmente, entre estas, a educação (D'Araujo; Soares; Castro, 2014).

Como a economia do Brasil andava “a par e passo” com a escassez, causando precariedade e desequilíbrio social, a EJA e a recém-criada Fundação Educar ficavam para um segundo momento, posto que a sobrevivência do povo diante da fome e todas as demais dificuldades eram emergenciais, com os bens e serviços extrapolando seu preço e atingindo taxas extremamente altas, em um curto período de tempo. A hiperinflação era uma realidade, compreendendo taxas mensais de até três dígitos, o que reduzia o poder de compra da população, trazendo incertezas nos negócios e dificuldades para planejar a médio e longo prazos. A Fundação Educar, embora objetivando o ensino de adultos e sua formação profissional, o que os prepararia para o mercado de trabalho, era mais um projeto de educação que não constava entre as prioridades deste e de outros governos, e que engrossaria a fila das atividades administrativas que ficaram por se completar.

O fim da década de 1980 foi marcado pela precariedade. A instabilidade das instituições e a descrença na política, de maneira geral, davam o tom das conversas por todo o país. O brasileiro temia o que estava por vir. O desequilíbrio social era cada vez mais patente e a economia se destacava como uma das mais avassaladoras do mundo. Nossos representantes políticos também estavam sem reação diante de uma dívida social que aumentava a cada dia.

Com este cenário, dificilmente poderíamos esperar algum bônus para a educação, uma vez que ela passou pela história sendo, mesmo nos momentos de estabilidade, negligenciada. Note-se que ainda não estamos falando da alfabetização de adultos, que sob o ponto de vista político, habitualmente, se colocava no tabuleiro das desconsiderações. Certo que havíamos saído de dois projetos nacionais de alfabetização de adultos, sem a medida de seu impacto real na população; entretanto, era patente o grau de alfabetização entre grande parte dos maiores de 15 anos que, geralmente, haviam se eximido ao período de escolarização, devido à necessidade do trabalho. O certo, porém era que o nosso índice de analfabetos, mormente adultos, continuava desproporcional em relação a países de mesmo porte. Em contrapartida, tais números, se atenuados, poderiam significar uma esperança de maior equilíbrio social, econômico e cultural para o país.

O *Projeto Minerva* havia sido extinto em 1989 e o Mobral em 1985. Não contava, portanto, o governo federal, com nenhuma iniciativa popular de ensino, formação ou alfabetização, neste momento, especialmente para jovens e adultos analfabetos ou em vias de

buscar uma melhor qualificação, que representavam uma camada relevante da população, visto que a recém-lançada Fundação Educar mal saíra da decretação e já se encontrava em vias de fracassar.

Importante salientar que, de maneira ostensiva e às vezes subliminar, grande parte dos projetos de educação popular concebidos pelas forças administrativas foram implementados com objetivos produtivistas, levando em conta o desenvolvimento do país pela qualificação do trabalho e não pela potencial atividade individual dirigida a um grupo, cumulada com a capacidade crítica a ser adquirida. As políticas de educação, entretanto, ainda que dogmaticamente, eram temas de debates por alguns setores da sociedade, notadamente os populares, mas também foram objeto de abordagem pelo representante maior da Educação à época, no Rio de Janeiro.

Em 1989, o Ministro da Educação Carlos Sant'Anna, do governo republicano de José Sarney, participou de uma conferência sobre Políticas e Estratégias na Escola Superior de Guerra (RJ), ocasião em que foi convidado a discorrer sobre a Política Nacional de Educação desenvolvida naquela gestão presidencial. As anotações do Ministro se tornaram um livro editado em 1989 pelo MEC, convertendo-se em um registro precioso das ações governistas naquele momento, especialmente levando-se em conta que a Constituição Federal de 1988 acabara de ser promulgada e em sua explanação. O representante do governo elencava os direitos e garantias assegurados à educação e, especialmente, aqueles de aplicabilidade imediata aos quais o executivo deveria, de pronto, dar seguimento (Sant'Anna, 1989).

Abordando, após as ressalvas iniciais, a Constituição Federal de 1988, o representante do governo Sarney elogiou sua versatilidade, não se preocupando apenas com a organização do estado e a defesa dos Direitos Humanos, mas ressaltou que a Carta Magna também se dedicava a assegurar os direitos sociais, citando como exemplo o seu compromisso com a Educação, na garantia de ensino básico e gratuito a todos os que a ele não tiveram acesso na idade adequada e não mais apenas aos pleiteantes de 7 a 14 anos de idade. Falou do salto educacional, com a criação pela Constituição Federal do Sistema Municipal de Ensino, deixando a gestão da educação fundamental e pré-escolar para a administração local, inclusive, se for o caso, com a elaboração de leis. Ressaltou ainda o aumento de receitas destinadas pela União através da Constituição para investimento na educação de estados e municípios; e finalizou elogiando a competência compartilhada em termos de educação, pela União, estados e municípios.

O documento ainda lembrou o estabelecimento do Plano Plurianual de ensino, com suas diretrizes regionalizadas, com a administração pública dando seus contornos, obedecendo o

enunciado do art. 214 da Constituição Federal (Brasil, 1988, s/p), incentivando ações que conduzam à “erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do país”. Estas, o Ministro elencou como as grandes metas e desafios daquela gestão governamental sob a diretriz da nova Carta Constitucional. Explanou também as diretrizes orçamentárias que estabeleceriam os financiamentos anuais para a educação e também ao interesse apresentado pelo MEC em avaliar os processos de ensino, demonstrando, neste momento, sua preocupação com a qualidade daquilo que é ministrado como conteúdo citando como obsoletas as velhas fórmulas da educação massificante, tomadas a cabo pela quantidade de alunos inscritos ou matriculados, ação costumeira no recém-finalizado governo militar.

Em seguida, Sant’Anna reforçou a autoridade governamental que, ao estabelecer que União, Estados e Municípios cuidem respectivamente da parcela de educação que lhes é atribuída pela Constituição (1988), faz com que o legislador vislumbre exatamente um maior entrosamento entre os níveis administrativos com o compartilhamento de informações e interdependência nas ações, a exemplo do que ocorre entre os poderes da federação, no sentido de se ajudarem na combinação de forças e na experiência dos resultados, para que o país se desenvolva de forma igualitária e conjunta.

Em seguida, passou a arrolar os grandes problemas enfrentados pelo país na área de educação – começando pela *erradicação do analfabetismo especialmente de jovens e adultos*; falou ainda sobre a gratuidade do ensino de quem não teve oportunidade de encerrar seus estudos ou que foi obrigado a abandoná-los, garantida pela nova Constituição. Ele salientou a importância da alfabetização nos processos de desenvolvimento e produção de uma nação. Depois, declarou a necessidade em se atacar o problema da alfabetização de adultos, conforme o índice apresentado por cada região e exaltou a recente redução no número de adultos analfabetos no país, resultante, segundo ele, de uma maior oferta de vagas nas escolas, destacando neste momento a Fundação Educar - Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. Aqui, entendemos equivocada (ou política) a afirmação ministerial uma vez que, como vimos, o que reduz o analfabetismo é, efetivamente, o ensino, e não o número de vagas ofertado. Não encontramos nenhuma estatística oficial e confiável assegurando que a Fundação Educar tenha contribuído para a redução do índice de analfabetismo entre Jovens e Adultos no Brasil.

O Ministério da Educação vem concentrando esforços no desenvolvimento de ações diversificadas, sob a coordenação da Fundação Educar, de forma a apoiar a ampliação da oferta de ensino fundamental para jovens e adultos das camadas populares "que a ele não tiveram acesso na idade própria". Esses esforços obedecem à linha da descentralização, oferecendo aos estados e municípios a oportunidade da concentração de programas específicos em áreas consideradas também específicas (Sant'Anna, 1989, p. 31).

Note-se que a Fundação Educar é citada por Sant'Anna apenas uma vez, tendo surgido em 1985, em substituição à Fundação Mobral, extinta com o início da Nova República. Era, portanto, ainda, o programa oficial do governo federal dedicado à EJA. Assim, a autoridade política disse que o Ministério vinha apoiando a Fundação Educar, no sentido de ampliar as vagas do ensino fundamental para jovens e adultos das camadas populares. Finalmente, asseverou que, a universalização do ensino fundamental e eliminação do analfabetismo são tão importantes no cenário político do país que, a Carta Magna dedicou-lhes especial atenção em suas *Disposições Transitórias*, vinculando-lhes os recursos necessários e o prazo de dez anos para que ambas fossem alcançadas.

Já dissemos que a Fundação Educar surgiu de uma redefinição dos objetivos do Mobral, pelo Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985 que, além de estabelecer a nova denominação, buscava a ampliação de oportunidades aos jovens e adultos. Como desígnios estratégicos, a Educar deveria angariar recursos para o desenvolvimento de programas de alfabetização e educação básica e fomentar a criação e difusão de metodologias de ensino estimulando, ao mesmo tempo, a capacitação dos professores que atuariam no processo alfabetizador. Diferentemente do Mobral, os programas de ensino da Fundação Educar seriam realizados seguindo a fórmula regionalizada e de maneira participativa, a partir das petições encaminhadas ao projeto pelo Distrito Federal, estados, territórios e municípios, além de entidades das esferas pública e privada dos diversos setores da sociedade.

A Educar, que tinha, inicialmente, sua sede no Rio de Janeiro, foi posteriormente transferida para Brasília, buscando atender as demandas de todo o território nacional como parte de seus objetivos. Assim, no ano de sua criação, foi nomeada uma comissão de elaboração das políticas pedagógicas que deveriam compreender os quatro primeiros anos do ensino fundamental. A Fundação Educar, em suas ações diretas, buscava beneficiar os locais onde a federação e o Estado não alcançavam; além disso, oferecia maior apoio aos projetos das regiões onde havia maior acúmulo de jovens e adultos analfabetos, como nas áreas rurais e regiões geograficamente mais afastadas e menos contempladas pelas forças políticas do país. A Educar foi extinta em 1990, menos de um ano depois do discurso do Ministro Sant'Anna no Rio de

Janeiro, em um dos primeiros atos administrativos do presidente Collor de Mello, sucessor de José Sarney.

Sant'Anna, em sua sinopse sobre a educação brasileira naquele período, não foi convincente quanto à dedicação que se fazia necessária ao ensino de jovens e adultos. Abordou assuntos gerais e recorrentes como a universalização do ensino e as novas garantias constitucionais, explicitando ainda sua opinião favorável à articulação do ensino fundamental com o médio, através da Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), quando o ginásio passou a integrar o ensino fundamental, tornando-o com duração de oito anos letivos. Deixou claro ainda os esforços governamentais para a universalização nas regiões mais pobres do país, mediante o esforço conjunto da União e dos Estados. “É preciso não ignorar que o problema de acesso ao ensino é enfrentado, sobretudo, pelas crianças de família de baixa renda, localizadas, principalmente, nas periferias favelizadas dos grandes centros metropolitanos, em áreas rurais de população rarefeita, nas fronteiras agrícolas” (Sant'Anna, 1989, p. 35).

O Ministro falou também sobre a formação para o trabalho, guardadas as especificidades do meio e suas relações com os processos de ensino, afirmando que tais questões não se limitam a responder as dúvidas relativas ao exercício da mão de obra ou da atuação profissional, em detrimento de uma empresa ou demandas industriais, mas que, primordialmente, devem obedecer a uma contribuição efetiva para o crescimento pessoal e do poder de discernimento crítico para o livre exercício de sua cidadania. Outrossim, reiterou não pretender, naquele momento, se estender em lides imbricadas entre as relações de escolaridade e trabalho, mas que daria ênfase às diretrizes educacionais como respostas às exigências cada vez maiores, feitas, em termos de graus de escolaridade, pelos setores produtivos, desde que constatarem o domínio da ciência e tecnologia em suas áreas.

Exaltou a promoção humanística, científica e tecnológica do país, pelas linhas da Constituição Federal, que naquele momento se afigurava como novidade, e com poder de direcionar o país, sob uma nova ótica em termos de inovações científicas. Neste aspecto, realmente a CF aponta para o futuro, lembrando-nos da importância do ensino acadêmico e dos cursos superiores. Estas devem servir sempre como centros de construção e saber, alavancas do sistema de produção que nos permitirá chegar ao século XXI como um país próspero e desenvolvido⁶⁰. E emendou dizendo sobre a responsabilidade das universidades em explorar o potencial criativo de seus alunos, que é, segundo ele, uma das maiores riquezas do brasileiro.

⁶⁰ Note-se que o Ministro falava para os integrantes da Escola Superior de Guerra, dando as modificações no campo da educação introduzidas pela recente Constituição Federal (1985) e prestando conta das realizações do Governo Sarney, que também havia assumido no mesmo ano em que fora promulgada a Carta Magna brasileira.

Finalmente, falou sobre a perda de qualidade no ensino superior brasileiro, relacionando-a ao ritmo e à forma, de expansão do sistema, mormente a partir dos anos 1979, quando se notou que o ensino público se estruturava nas universidades públicas, em sua maioria federais, e estas não tinham estrutura adequada para responder à demanda da população, passando a ocorrer o retraimento da oferta de vagas, e ao mesmo tempo o incentivo à criação de institutos de características privadas que pudessem suprir tal lacuna propiciada pelas universidades públicas.

A responsabilidade maior pelo atendimento da demanda de ensino superior passou a ser assumida por escolas de pequeno porte, que, em 1976, representavam 88% do total de instituições, funcionando, quase sempre, precariamente, sem bibliotecas, sem laboratórios, empregando um corpo docente sem a qualificação devida e em regime de tempo parcial (Sant'Anna, 1989, p. 36).

Enfim, evidenciamos aqui nosso empenho em registrar um documento oficial do governo federal no período inicial da redemocratização, por entendermos que, relativizada a autopromoção, haveria iniciativas de que não tínhamos conhecimento e que mereceriam, sob o ponto de vista do pesquisador, certa atenção.

Percebemos, entretanto, que o Sr. Ministro da Justiça Carlos Sant'Anna não apresentou, sob o aspecto da aplicabilidade presente ou futura, nenhuma novidade em marcha e tampouco sinalizou estratégias de combate ao analfabetismo ou de auxílio na formação de jovens e adultos, exceto nas duas linhas em que citou a Fundação Educar (substituta do Mobral), sem entretanto, dar-lhe ares de renovação e sem acrescentar-lhe metodologias de recrutamento, exploração mais adequada de mídia, mapeamento metodológico etc. O Ministro discorreu sobre as propostas da nova LDBEN⁶¹ que se encontrava em discussão no Congresso Nacional e que acabou sendo rejeitada. Enfim, entendemos que um governo, que já se encaminhava a passos largos para o fim de gestão, quase nada havia feito em termos de EJA, a não ser as ações ordinárias ligadas à Fundação Educar, quando da extinção do Mobral. Ora, estamos certos de que, para efeitos políticos, a abordagem à educação formal é mais fácil do que o intrincado postulado da EJA, uma vez que este, historicamente, traz o signo da inadimplência administrativa.

Neste sentido destacamos que, para Paiva (1987), o Mobral foi extinto por absoluta impossibilidade de alcançar os objetivos a que se propôs. De mais a mais, os momentos finais

⁶¹ Durante o governo federal de José Sarney (1985-1990) foi apresentado o Projeto de Lei nº 5.379/1988, com objetivo de atualizar a LDBEN de 1961. O projeto passou por intensas discussões no Congresso Nacional, sendo, por fim, reprovado. A próxima proposta da LDBEN somente ocorreria em 1990, já no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), e constituiu a atual Lei nº 9.394/1996, que regula as diretrizes da educação nacional desde então.

do programa foram marcados por denúncias de desvios de recursos financeiros, o que desaguou, a exemplo do que ocorre nos dias atuais, em uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). A Fundação Educar surgiu como redefinição de caminhos, no sentido de suprir a lacuna deixada na EJA, incentivando os programas de alfabetização e formação básica.

Silva (2016) afirmava que os defensores do Mobral e da Fundação Educar perceberam a necessidade da educação retomar sua função de transmitir o saber sistematizado. Era necessário aprimorar o ensino destas pessoas. Para o autor, o governo reconheceu que as primeiras e mais efetivas medidas para o combate ao analfabetismo com resultados definitivos em longo prazo eram a democratização das oportunidades de escolarização e a elevação da qualidade do ensino oferecido pela escola brasileira (Sousa; Silveira, 2021, p. 109).

Apesar de não podermos contar com políticas públicas de vulto, neste período da Nova República, e da Fundação Educar não ter trazido novidades ao substituir o Mobral, a política de educação de adultos no Brasil sofreu um golpe ainda maior quando Fernando Collor de Mello, alegando falta de verbas públicas, passou a gestão de tal modalidade de ensino para os municípios, logo no início de seu governo. Ironia do destino, em 1990, as nações do mundo afirmavam, em Jomtien, Tailândia, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que toda pessoa deveria ter direito à educação. Era o clichê repetido em todo o planeta no Ano Internacional da Alfabetização. A esfera federal não promoveu políticas públicas para a EJA de 1990 a 2002. Restou, neste particular, um vácuo na educação do país (Silva, 2016).

Haddad e Di Pierro (1994), em sua obra “Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Consolidação de Documentos 1985/1994”, afirmam que há uma insistência nos documentos em atribuir a responsabilidade, por esta modalidade de educação, às 3 esferas de governo (União, Estados e Municípios): caberia à União cuidar das diretrizes políticas, da assistência técnica e financeira, atuando também na implementação de condições para o equilíbrio logístico na realização dos processos, para minorar as disparidades regionais; já aos estados e municípios caberia o atendimento e suplementação em questões práticas. Alegam, entretanto, os autores, que realmente tem ocorrido uma forte tendência à municipalização dos serviços, resultante da demanda e da omissão dos Estados e União. Finalizam dizendo que não há uma doutrina de responsabilização pela não efetivação de políticas públicas educacionais.

3.4 A Nova República e as políticas de Educação para Jovens e Adultos - Fundação Educar e PNAC

Na verdade, o Ministro Sant'Anna proferiu, no Rio de Janeiro, uma opinião política, eivada das tendências governistas daquele momento, com manifestas fugas da realidade educacional brasileira. Senão, vejamos: na segunda parte da década de 1980, registramos mais de 50% de alunos reprovados nas primeiras séries do ensino fundamental e apenas 26% as concluíam. Estes números eram ainda mais assustadores quando analisamos os alunos de escolas rurais. Os reprovados engrossavam as estatísticas de desistência ou se amontoavam nas demais séries, avolumando o número de alunos por salas de aula, tornando mais complexos os processos de ensino-aprendizagem. Aos professores, especialmente aos leigos do ensino fundamental, não promoviam a devida capacitação, além de negar-lhes uma política salarial compatível. A lei nº 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases, que então vigorava, garantia o direito de Jovens e Adultos a prestarem os exames supletivos de 1º e 2º graus, deixando que estados e municípios oferecessem a estes aprendizes um apoio precário por meio de cursos específicos. Com este quadro, a Nova República buscou, através do Plano Nacional de Desenvolvimento, assegurar ensino de boa qualidade a todos, o que de certa forma inspirou o nascimento da Fundação Educar (Souza Júnior, 2012, p. 50).

Instituída pelo Decreto nº 91.980/85, a Fundação Educar nasceu em substituição aos objetivos a que o Mobral se propunha, recebendo como herança todos os bens do antigo projeto, sob o ponto de vista material e intelectual. Apenas como ressalva, já no artigo 1º do referido decreto o legislador mudava o nome do Mobral para Fundação Educar. Ou seja, em termos práticos, extinguiu o primeiro projeto educativo e trazia à tona o segundo.

Em seu art. 2º nos deparamos com os objetivos do Educar, que foram reescritos um ano depois, a partir do Decreto nº 92.374/86, impondo a necessidade na execução dos programas de alfabetização e de educação básica não-formal para os que não tiveram acesso ou foram excluídos da escola extemporaneamente. Sua mecânica deveria ser movimentada por estados, territórios (o Brasil ainda os tinha), Distrito Federal e municípios com a participação das esferas políticas e administrativas e, se necessário, o envolvimento da iniciativa privada, no sentido de instrumentar, gerar recursos e divulgar. Aí, segundo Souza Júnior (2012), situava-se o grande diferencial da Fundação Educar em relação ao Mobral, uma vez que detectado algum problema na base, os gestores direcionavam suas demandas às instâncias imediatamente investidas na competência. A prioridade era incluir as áreas que contavam com mais alunos analfabetos, sem abandono do setor rural e também do interior do país. A Fundação Educar dedicava-se, por assim dizer, à clientela não abarcada, ordinariamente, pelos estados e municípios, cuidando de apoiar os programas oriundos de áreas e regiões mais remotas. Sob este aspecto, vale dizer que

a Região Nordeste do Brasil foi a mais atendida por este projeto educativo. A Fundação Educar chegou a imprimir material didático a fim de serem distribuídos pelas escolas do país, entretanto seu uso era opcional e grande parte do conteúdo tinha metodologia dedicada à educação infantil (Souza Júnior, 2012).

O art. 3º da referida lei falava sob o seu desenvolvimento regionalizado e o art. 4º proclamava o lapso temporal de sessenta dias para a elaboração de seu estatuto, que ocorreu através do Dec. nº 92.374/86, que se dedicou aos objetivos específicos, forma de alocação de recursos, estrutura organizacional, administrativa etc.

Para Souza Júnior (2012), a transição do Mobral para Fundação Educar tratou-se de mera redenominação, fato que notabilizou mais um descaso político com a EJA no Brasil. O autor ainda assevera que nada houve de inovações, em estratégias, métodos de ensino, ou qualquer outro aspecto; e continua, afirmando que “o Mobral tinha muito mais serventia para empregar, formar e acolher pessoas íntimas de autoridades políticas daquele período”. Finaliza dizendo que a Fundação Educar foi uma forma de responder politicamente àqueles que no decorrer de tantos anos passaram a depender do Mobral – “forjou-se então uma aparente nova concepção político social que norteia este processo de transformação” (Souza Júnior, 2012, p. 177).

Seguindo nesta linha, há ainda a argumentação que, de várias formas, o surgimento da Fundação Educar representou o prosseguimento do Mobral, ficando como diferencial a subordinação ao MEC e sua conversão em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de executor. Assim, a Educar assumiu um papel de provedora financeira e assessoria técnica, fomentando o projeto educativo junto aos governos de estados, entidades civis e empresas interessadas (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 120).

Souza (2007) reitera que todas as tentativas foram infrutíferas diante da inconstância no envio de recursos financeiros e material didático pela Fundação Educar aos estados e municípios que lutavam com a resistente crise, o que, via de regra, causava a paralisação do projeto de alfabetização de Jovens e Adultos:

Nesta ocasião, a maioria dos municípios brasileiros não possuía recursos próprios para manter projetos de alfabetização de adultos sem a ajuda dos convênios firmados com a Fundação Educar e, como esses convênios eram mantidos de forma descontínua, os projetos não tinham vida longa, o que efetivamente não resolvia o problema da erradicação do analfabetismo pretendido pelo governo federal (Souza, 2007, p. 132).

Uberlândia, que havia prestigiado o Mobral, também se engajou na campanha pela Fundação Educar, com a SME se empenhando na continuidade dos projetos de alfabetização

para jovens e adultos que estavam em marcha. Formou-se uma equipe com líderes políticos do município, ligados ao PMDB, no sentido de desenvolver um projeto voltado para a EJA apoiado pela UFU, UFMG e autoridades em educação como Paulo Freire e Demerval Saviani (Bernardes; Santos, 2019, p. 129).

Apesar dos problemas financeiros e logísticos enfrentados pela Fundação Educar, pensamos que, mais uma vez, Uberlândia estabeleceu uma boa parceria com o governo federal, tendo atendido, desde o início, neste projeto, um número considerável de jovens e adultos que necessitavam do conhecimento das primeiras letras, da grafia e das operações básicas em Matemática. Em 1987 foram 700 alunos e 49 professores ministrando aulas em 24 bairros da cidade, onde se incluía 6 conjuntos de habitação popular mais a Zona Rural. Em 1988, o projeto atendeu em torno de 950 alunos, tendo 57 salas de aula no município (Fonseca, 2000, p. 7).

É importante lembrar que em 1985 o então prefeito de Uberlândia, Zaire Rezende (1983-1988), ligado ao PMDB, desmembrou a Secretaria de Educação e Cultura, o que permitiu a cada segmento o desenvolvimento de seus próprios projetos. Estávamos no início de uma nova gestão política em Uberlândia, rumando para um sistema mais democrático, o que permitia ao mandatário municipal uma maior liberdade administrativa.

A Lei nº 91.980/1985, que trazia a extinção do Mobral e a criação da Fundação Educar, movimentou os políticos da região, mormente os do PMDB, partido do prefeito, no sentido de buscar uma adequação das potencialidades do município às circunstâncias legais que permeavam o novo projeto educativo voltado para os adultos. O Mobral, empreitada militarista e imposta, havia se desgastado e agora abria espaço para uma nova determinação, objetivando mobilizar as necessidades da EJA respaldadas pelos ventos da democracia. A Fundação Educar permaneceu como projeto oficial do governo federal até o primeiro ato do ex-presidente Fernando Collor de Mello, logo após a primeira eleição direta da era democrática, em 1989.

Collor de Mello, defendia o enxugamento do Estado em uma agenda liberal e acabou se expondo demais, ao confundir o poder que ostentava com os limites da autoridade presidencial. Collor tentou impor seu arbítrio a um país que já vinha fragilizado por anos de administrações repressoras e, ao ameaçar a democracia, submeteu nossa economia a graves riscos. Como se não tivesse a medida das consequências de seus desatinos, cometeu ainda vários atos de irresponsabilidade fiscal. Mello se viu diante de um processo de impeachment que, em 1992, seria o primeiro na história do Brasil e destituiria do poder o primeiro presidente da república eleito pelo voto direto. Antes, porém, no 43º dia de sua posse, em 1990, expediu o Dec. nº

99.240/90, no qual extinguiu, de uma só vez, 5 autarquias e 7 fundações, entre elas a Fundação Educar:

ART. 1º Fica determinada a extinção das seguintes entidades:

I - Autarquias:

- a) Superintendência do Desenvolvimento da Região Centro-Oeste - SUDECO
- b) Superintendência do Desenvolvimento da Região SUL - SUDESUL
- c) Departamento Nacional de Obras e Saneamento - DNOS
- d) Instituto do Açúcar e do Alcool - IAA
- e) Instituto Brasileiro do Café - IBC

II - Fundações:

- a) Fundação Nacional de Arte - FUNARTE
- b) Fundação Nacional de Artes Cênicas - FUNDACEN
- c) Fundação do Cinema Brasileiro - FBC
- d) Fundação Nacional Pró-Memória - PRÓ-MEMÓRIA
- e) Fundação Nacional Pró-Leitura - PRÓ-LEITURA
- f) Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR
- g) Fundação Museu do Café – FMC (Brasil, 1990a, s/p).

Ainda em 1990, através do Dec. nº 99.519/90 (Brasil, 1990b), com objetivo de reconstituir a ausência de um programa oficial para a EJA, instituiu a Comissão para a composição do PNAC. Tinha o objetivo de financiar as iniciativas públicas e privadas da educação e, seguindo o otimismo exagerado do ex-presidente, pretendia reduzir 70% do analfabetismo no país em 5 anos. Entretanto, tal iniciativa teve duração de apenas 1 ano.

Este programa também contou com uma publicação oficial, que eram os “marcos de referência” do mencionado projeto com as perspectivas, expectativas do governo, na pessoa do próprio Presidente da República e manifestações do Ministro da Educação Carlos Chiarelli, que, logo após as saudações de praxe, traziam os princípios norteadores do PNAC. Assim, o documento firmava a iniciativa educacional sobre a importância do projeto para a formação da cidadania, colocando a educação fundamental como estrutura básica do ser humano, “direito inalienável das crianças, jovens e adultos e devido pelo estado” (Brasil, 1990b, s/p).

Neste mesmo passo, destacaram as autoridades que o êxito do PNAC estava vinculado à “responsabilidade solidária” entre o Estado, a sociedade civil organizada e os demais segmentos sociais interessados. Aqui coloca-se a importância do regime de colaboração entre União, estados, municípios, os então territórios e o Distrito Federal, em uma conjugação de forças e distribuição de responsabilidades com objetivo de viabilizar os recursos humanos,

financeiros e de organização para o alcance da universalização do ensino fundamental. Houve uma convocatória para a sociedade civil organizada, elencando, neste particular as igrejas, empresas, entidades de classe e famílias. Enfim, mais uma vez o Estado buscava apoio institucional e compartilhamento de responsabilidades para a formação dos jovens e adultos, legando aos municípios e estados sua alfabetização, no sentido de encontrar a solução para os problemas que afetam o desenvolvimento do país.

Claramente, ao citar a “responsabilidade financeira compartilhada”, a União se manifestava de forma a não assumir isoladamente com o investimento de tal projeto, convocando também as administrações dos estados, municípios, territórios e Distrito Federal para, solidariamente, prestarem sua contribuição. Ainda neste sentido, reafirmaram a necessidade dos critérios redistributivos de financiamento, com o propósito de contribuir para a diminuição das desigualdades regionais.

O presidente e o ministro exaltaram também, no documento oficial, o “fortalecimento da instituição escolar”, que é o espaço necessário para o desenvolvimento qualitativo e quantitativo da educação no geral, e do aluno, em particular. Firmaram este marco legislativo como condição importante para o desenvolvimento do ensino fundamental no contexto do PNAC. Por fim, fixaram destaque sobre a valorização do professor, garantindo-lhe planos de carreira, piso salarial e ingresso através de concursos de provas e títulos. Sua valorização no PNAC devia representar a incorporação do professor cidadão.

Verdade é que o governo articulou com os demais entes compartilhantes da iniciativa e do compromisso com o desenvolvimento do PNAC, no sentido de viabilizar o material humano e financeiro, reduzindo os obstáculos inerentes à burocracia e buscando uma centralização de forças rumo à solidificação do referido projeto, com o intuito primordial de obter êxito nesta modalidade de educação (PNAC, 1990). Mas, fato é que, lançado em setembro de 1990, com o propósito de diminuir o analfabetismo adulto no Brasil em 70%, o PNAC teve vida curta e não atingiu seus objetivos (Souza Júnior, 2012, p. 128).

Desta forma, o plano alfabetizador de Collor não ultrapassou a barreira das intenções ao tentar substituir a Fundação Educar, mesmo tendo mobilizado setores da sociedade civil e instâncias subnacionais de governo em sua forma organizacional. O PNAC, que sinalizava com a cessão de recursos financeiros a entidades públicas, privadas e comunitárias, no sentido de que estas, levassem a alfabetização aos jovens e adultos, foi abandonado durante o mandato de Itamar Franco, sucessor de Collor de Mello, após o impeachment (Haddad; Di Pierro, 1994, p. 121).

Sabemos que a inconstância no envio de recursos e material didático transferia aos estados e municípios obrigações adicionais que impactavam na otimização e efetiva realização de ações educacionais, mormente no tocante a jovens e adultos. A falta de investimento, adicionada à inexperiência pedagógica e gerencial, trouxeram como resultado a diminuição do atendimento dos alunos ou, em alguns casos, a mera reprodução do ensino infantil, desatendendo à especificidade necessária ao nicho e sua experiência de vida acumulada (Vieira, 2000, p. 192).

Neste sentido, entende-se que o sucesso dos projetos para a educação básica de Jovens e Adultos pressupunha a indução do governo federal coordenando as políticas, compensando as desigualdades regionais e estabelecendo diretrizes e incentivos para que os municípios incorporassem a EJA em seu sistema de ensino (Beisiegel, 1997, p. 244).

Entendemos hoje que as críticas feitas ao PNAC quanto à superficialidade do material didático, falta de empenho na estrutura e desorganização na formação de profissionais foram ínfimas perto da fragilidade e pouca expressão que representou tal iniciativa. A título de exemplo, nossa busca nas principais páginas científicas do país, sob o descritor “PNAC” ou mesmo “Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania”, nos levaram praticamente a um resultado próximo a zero, no tocante às obras que trataram especificamente do projeto sob qualquer aspecto, excetuando-se o pronunciamento oficial que foi publicado pela editoria da Presidência da República. Era o segundo projeto voltado para a escolarização de adultos, em breve espaço de tempo, planejado pelo governo federal que, ficava apenas no papel e mal produzia algum resultado prático. Um vácuo se fez, em termos de iniciativas populares, especialmente nesta modalidade, até 1992, uma vez que o Dec. 99.240/1990, ao extinguir a Fundação Educar, também colocou fim à trajetória de centenas de projetos regionais em curso, asfixiando-os, política e economicamente, em nome dos arroubos de poder da figura recém-escolhida pelo povo, como mandatário do país.

O presidente Collor de Mello foi afastado temporariamente do cargo em 2 de outubro de 1992, devido a um processo que corria na Câmara dos Deputados, por Tráfico de Influência e Irresponsabilidade Fiscal. Renunciou ao cargo de presidente da república no dia 29 de dezembro daquele mesmo ano, assumindo em seu lugar o vice-presidente eleito em sua legenda, Itamar Franco.

CAPÍTULO 4 - UBERLÂNDIA E OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS - A EDIÇÃO DA LDBEN, LEI Nº 9.394/1996

A partir do movimento em prol da EJA iniciado pelo estado de Minas Gerais nos anos 1970 com os Departamentos de Ensino Supletivos (DESU), que ensejaram o surgimento dos Centros de Ensino Supletivos (CESU), Uberlândia que gozava de privilegiada situação política e orçamentária foi uma das cidades pioneiras na instalação das referidas salas de aula propostas pelo estado, dos cursos de educação para adultos. Os CESUs tinham um objetivo inicial de complementação curricular e formação técnica e profissional do educando. Correspondiam à concepção educativa da união, naquele momento, de estabelecer metas para o desenvolvimento do país, a partir de uma economia equilibrada mediante maior qualificação da mão de obra. O capitalismo internacional exigia o controle dos meios de produção, que poderia ser alcançado com aumento dos níveis de educação, especialmente entre os adultos, que eram os responsáveis pela força de trabalho.

O CESU iniciou suas atividades em 1975, no estado de Minas Gerais, na gestão do Governador Rondon Pacheco (1919-2016), que era filho de Uberlândia e político formado em suas fileiras. Logo em 1977, Renato de Freitas, o então prefeito de nossa cidade inaugurou por aqui as primeiras salas do referido curso supletivo. Assim, com lideranças políticas alinhadas às forças conservadoras e um cenário econômico propício pelo dinamismo de suas linhas de produção, Uberlândia, procurou seguir as políticas sugeridas pela união e estado, no sentido de diminuir os altos índices de analfabetismo entre adultos e ao mesmo tempo, formar mão de obra para o trabalho, através do ensino técnico que se tornou uma exigência crescente nos anos posteriores.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representaram um grande avanço na EJA, entretanto estamos certos que, temos ainda muito a conquistar para que esta modalidade de educação alcance o status necessário para a emancipação política, social e econômica de nosso povo.

4.1 O CESU - Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia

Em Uberlândia, com o Decreto 99.240/1990, já na gestão do prefeito Virgílio Galassi tendo como Secretário de Educação Afrânio M. de Freitas Azevedo, a sociedade se mobilizou no sentido de criar mecanismos de alfabetização para a grande parcela de jovens e adultos que buscavam sua incursão nas primeiras letras.

O referido decreto foi um sinalizador de que os municípios deveriam caminhar por si, impulsionando as cidades a inserirem-se, definitivamente, no campo da EJA. Uberlândia pôs mãos à obra, aproveitando sua economia privilegiada e os resquícios da Fundação Educar, que havia dado mostras de que contávamos com profissionais dedicados e com uma parcela da comunidade ansiosa por alcançar seu engajamento nas lides educacionais. Em 1990, com 8,5% de analfabetos em sua população, segundo dados do IBGE (1992, p. 292), Uberlândia criou o PMEIA, voltado para jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou que nela não puderam desenvolver seus estudos. Antes desta abordagem, entretanto, faz-se necessária a contextualização da educação que jovens e adultos recebiam dos poderes constituídos em nosso município e o papel desempenhado pelo estado de Minas Gerais.

Como decorrência do sistema capitalista de produção, no qual o tecnicismo auxiliava o aprendiz, dando-lhe as condições para executar seu trabalho, o ensino profissional passou a ser incentivado e as iniciativas de uma educação catalisadora, concentrada, passaram a ser comuns entre jovens acima de 14 anos, especialmente durante o período militar. Com isso, criaram-se Centros de Estudos Supletivos (CESU) em vários estados do Brasil. A Lei nº 5.692/71 outorgou aos Conselhos Estaduais de Educação autonomia e agilidade na oferta desta modalidade de ensino.

Em Minas Gerais, no ano de 1975, foi criado o Departamento de Ensino Supletivo (DESU) pela Secretaria de Estado da Educação, órgão que, posteriormente, se transformou em Diretoria de Ensino Supletivo. Nosso estado se notabilizou pelo incentivo aos CESUs, com ênfase no exame de massas, tendo iniciado as implantações no ano de 1976. No decorrer dos anos de 1970 e 1980, Minas Gerais efetivou 24 CESUs, 74 Unidades de Ensino Supletivo (UES) e 86 Postos de Ensino Supletivo (PES). As iniciativas se justificavam, uma vez que, em relação aos cursos supletivos esparsos que sobreviviam pelo estado, apenas os colégios Roma e Promove, localizados em Belo Horizonte, e parte da rede privada de ensino, tinham autorização para realizar exames e emitir os certificados de conclusão. Daí a opção pela pulverização de tais cursos pelo estado, com sua respectiva estruturação conforme a necessidade dos locais a que se destinavam. Além disso, no que diz respeito às UES e aos PES, estes obedeciam a necessidades políticas de expandir e interiorizar suas ações, para atender de forma mais abrangente o território mineiro (Vieira, 2000, p. 184).

A escassez de programas voltados para adultos, notadamente sob o ponto de vista socioeconômico, pela necessidade do trabalho, deixava as cidades do interior descobertas e, via de regra, detentoras dos maiores índices de adultos analfabetos, se comparadas com as capitais

e grandes centros. Por outro lado, não podemos perder de vista a teoria do capital humano aliada ao tecnicismo na educação que compreendiam nos cursos supletivos, necessidades sociais e pedagógicas. Por isso, podemos afirmar que o CESU, em uma cidade como Uberlândia, teve papel importante na instrução e consequente formação de pessoas em busca de melhor colocação no mercado de trabalho. Apesar da abordagem dada à educação de adultos pela Constituição Federal de 1988, até que suas disposições pudessem ser aplicáveis, enfrentamos o problema com as soluções que estavam à mão, e o CESU foi uma delas (Rocha, 2016, p. 70).

Em nossa cidade, o CESU iniciou suas atividades em 1977, com recursos da Prefeitura Municipal, UFU e Secretaria de Estado da Educação, funcionando em local provisório até 1979, quando recebeu da administração um prédio próprio, que se localizava na Rua Prata, bairro Aparecida. Apesar de, a partir de 1987, as funções educacionais do CESU terem sido inteiramente absorvidas pela Secretaria de Estado da Educação, a PMU, embora não investida das principais responsabilidades com a instituição, esteve sempre envolvida com a cessão de pessoal, compra de materiais etc. No ano de sua inauguração em Uberlândia (1977), o CESU alcançou 160 matriculados, tendo, entretanto, 150 alunos efetivamente frequentado suas aulas. Em 1978, foram 505 matriculados com 365 frequentes e, em 1979, se inscreveram 872, mas 650 realmente acompanharam as aulas (Vieira, 2000, p. 185).

Importante ter em mente, quanto aos números acima, que em 1980 o Censo do IBGE apontava como população total de nossa cidade 240.967 habitantes (IBGE, 1983). Assim, se quase 900 alunos se inscrevem em um curso supletivo em nossa cidade, no ano de 1979, podemos entender que o CESU, amparado pelo estado de Minas Gerais, a Prefeitura Municipal e a UFU, apresentava considerável resultado na educação de adultos, ao lado de outros programas que se desenvolviam, paralelamente, sustentados pelo governo federal, como era o caso do Mobral e do *Projeto Minerva*.

Resende (2022) afirma que, em princípio, o CESU se ocupava de aulas preparatórias para os exames de suplência, também conhecidos como exames de massa. Estes testes se prestavam, muitas vezes, a avaliar a posição política dos educandos e não o seu grau de conhecimento – tinham como objetivo identificar opiniões subversivas ou contrárias ao regime. Com isso, os *rebeldes* ficavam impedidos de continuar seus estudos, corriam risco de perder seus empregos e em casos extremos, eram perseguidos e torturados. Entretanto, com a Resolução MG nº 260/79, o CESU passou a preparar os alunos para as provas supletivas de 1º e 2º graus oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, através de seu

DESU. As provas eram produzidas na capital do estado, realizadas em Uberlândia e voltavam a Belo Horizonte para correção (Resende, 2022, p. 68).

O CEE trouxe mudanças no CESU, com a Resolução nº 6163/87, deixando suas funções educacionais, exclusivamente, a cargo do estado – SEE-MG. Assim, a UFU foi retirada do convênio, mantendo-se a prefeitura com os mesmos encargos de atuação. Em 1994, a instituição passou a formular, aplicar, corrigir e divulgar seus próprios resultados localmente. E em 1998, após a Resolução nº 9.514, recebeu autorização para funcionamento permanente. No ano 2000, passou a ser denominado Centro Estadual de Educação Continuada, a partir da Resolução nº 162 (Resende, 2022, p. 69).

De acordo com Vieira (2000), o número de matrículas no CESU aumentou significativamente, em seus primeiros anos, notadamente em relação ao 1º grau. Entretanto, em que pese a doação da sede, realizada pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), o educandário encontrava-se com instalações inadequadas e estrutura precária, para receber o número crescente de alunos. Funcionava nos três períodos, atendendo alunos maiores de 14 anos. Embora o CESU tenha democratizado o ensino e alcançado as camadas mais populares, os números relativos a matrículas e desistências, atestaram também a inconsistente taxa de permanência e conclusão (Vieira, 2000, p. 187).

Em 1995, o CESU, a SME e a Escola Superior de Educação Básica da UFU (ESEBA) firmaram um acordo institucional, com a supervisão da 40ª SRE, no sentido de implementar o Curso Especial de Suplência relativo às quatro últimas séries do Ensino Fundamental, para jovens e adultos da cidade. No ano inicial do acordo foram atendidos 179 alunos pela ESEBA e 250 pela Secretaria de Educação do Município (SME). A ESEBA experimentava um projeto especial de alfabetização de adultos, atendendo os servidores técnico-administrativos da UFU desde 1986, o que se estendeu até 1991, expandindo-se no ano seguinte a toda a comunidade (Vieira, 2000, p. 188).

Uberlândia, aliada, comumente, às políticas governistas, detentora de status privilegiado pela geração de riquezas, o que ainda lhe garantia uma bela fatia nas receitas públicas, elaborava, concomitantemente, seus próprios projetos e apoiava outras instituições que se aventuravam em tal empreitada, dentro das medidas aceitas por seus administradores progressistas. Além disso, compreendendo sua tradição agrária, investia também na educação rural, onde existia uma grande demanda social pela escolarização. Ressalte-se ainda que nossa cidade buscava, paralelamente a estas iniciativas, engajamento nos projetos do estado de Minas Gerais, uma vez que podia contar com associações e algumas empresas privadas parceiras da

administração que se preocupavam com a inserção social do trabalhador, no intuito de ministrar-lhe o ensino, pelo menos a alfabetização, contribuindo, assim, com um país mais desenvolvido.

4.2 Em 1990, Uberlândia cria o Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA)

Depois de um revezamento do mesmo grupo político, por vários anos e, durante todo o regime militar, a continuidade em nossa administração foi interrompida em 1982, com a vitória para a prefeitura de Uberlândia de Zaire Rezende, do PMDB. A nova gestão, denominada “Democracia Participativa”, contava com o apoio de certos segmentos da igreja católica e sindicatos, o que sinalizava com a possibilidade de uma administração voltada a causas mais populares.

O PMDB local, desde 1981, objetivando o pleito do ano seguinte, vinha reorganizando os bairros periféricos, mediante debates e reuniões nos quais se colocavam os problemas do país, estado e município, essencialmente, provocando discussões sobre as oligarquias dominantes na política local. Buscavam, estrategicamente, apoio popular, com objetivo de estruturar suas propostas em um momento em que o país caminhava para o fim da ditadura militar, iniciando o processo de redemocratização. Assim, propunham como necessárias maiores descentralização do poder e participação do povo nas decisões e organização das entidades comunitárias, sob este aspecto instituindo as associações de moradores e colocando-as como interlocutoras entre as classes populares e a administração. Desta forma, surgiram os programas de EJA, estabelecendo uma ligação entre as associações de moradores e a prefeitura de Uberlândia (Vieira, 2000, p. 170).

Em 1984 iniciou-se a EJA em Uberlândia, adotando a educação popular e o método de Paulo Freire como referencial teórico. Desta forma, a PMU utilizava-se de uma causa popular no sentido de buscar a transformação humana e social do cidadão. Ao mesmo tempo, o estado de Minas Gerais, pondo em prática o Plano Mineiro de Educação (PME), se dedicava a uma campanha de alfabetização de adultos, desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação, denominada “Novo Cidadão”. Este plano foi desenvolvido pelo Secretário Hélio Garcia para a gestão mineira de 1984-1987, tendo como base o Censo do IBGE de 1980, que apontou no estado de Minas Gerais o índice de 15,5% de analfabetos entre a população maior de 14 anos⁶².

⁶² Esta mesma pesquisa apontou que 12,5% da população maior de 15 anos em Uberlândia era analfabeta.

Assim, o estado também se mobilizou no sentido de erradicar o analfabetismo da população adulta, estabelecendo como meta a alfabetização de dois milhões de adultos. Para tanto, criou incentivos, como a progressão daqueles professores que alfabetizassem pelo menos 10 alunos, estabelecendo pontos para sua classificação e critérios de desempate nos concursos. Entretanto, não havia recursos para o desenvolvimento de tal projeto e o estado delegava toda a responsabilidade aos municípios, cuidando apenas de orientações técnicas, não tendo, assim, atingido os objetivos estabelecidos para a campanha educativa (Vieira, 2000, p. 173).

Enquanto isso, em Uberlândia, a prefeitura, com sua iniciativa de educação popular, abria salas e atendia uma parcela da população, tendo neste início recebido recursos financeiros advindos do Mobral. As associações de moradores impulsionaram o programa, cooptando alunos e levando às autoridades outras reivindicações. A Fundação Educar deu contribuições técnicas e financeiras ao projeto de educação popular uberlandense, auxiliando em sua expansão (Educar e Sesus, 1986). O programa de EJA de nossa cidade atendeu 700 alunos de 24 bairros em 1987 e em torno de 950 estudantes, divididos em 57 salas de aula, em 1988. Seu conteúdo, incluía, além do domínio da leitura e da escrita, uma sistematização das matérias inerentes aos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Após a conclusão destas etapas, os alunos podiam dar continuidade aos estudos através do Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia (CESU) (Vieira, 2000, p. 179).

Zaire Rezende ocupou o cargo de prefeito em Uberlândia, até 1988, quando assumiu Virgílio Galassi que, aos poucos, foi traçando um novo perfil para a EJA municipal, em meio a crises políticas, econômicas e sociais que marcaram o início de um novo período na história do Brasil. A gestão municipal compartilhada com a população, assim como outras políticas que exigiam sua participação ativa, não estavam entre as prioridades do governo ingressante. Aliás, em nosso país, este é um problema crônico entre as políticas públicas: elas raramente permanecem, como herança, de uma gestão para a outra, mormente em se tratando de setores administrativos adversários, prevalecendo, portanto, as Políticas de Governo, que têm seu fim ou se desmobilizam com o término da administração que as promoveu. As Políticas de Estado são as que deveriam predominar no caso da educação e em várias outras contingências sociais, pois sobrevivem às administrações proponentes, de acordo com as necessidades emergentes e a eficiência de seus resultados.

Enquanto um novo mandatário assumia a administração municipal em Uberlândia, o Brasil também vivia importante momento político, no qual o povo iria às urnas pela primeira vez após um longo período sem o exercício do voto, uma vez que o último presidente havia

sido eleito pelo Colégio Eleitoral (1986-1989). Ao mesmo tempo, a Organização das Nações Unidas (ONU) anunciava ao mundo que o próximo ano seria dedicado ao empenho de esforços para alcance de metas de alfabetização, notadamente nos países subdesenvolvidos e marcados pela estagnação socioeconômica: 1990 seria o Ano Internacional da Alfabetização. Assim, temos notícias de que, diante da preocupação internacional em torno da temática, ainda em 1989, várias cidades iniciaram seus preparativos, com encontros entre autoridades, discussões públicas e palestras para o enfrentamento proposto pela ONU. Junte-se a este estímulo, o fato que o art. 60 das Disposições Gerais e Transitórias da festejada e, naquele momento, recém-aprovada, Constituição Federal (1988), estabelecia um prazo de 10 anos para que se extinguisse o analfabetismo no território nacional com a respectiva universalização do ensino fundamental, aplicando-se, com esta finalidade, 50% do montante a que se refere o art. 212⁶³, que diz respeito à distribuição do Imposto de Renda. Assim, havia uma espécie de convocação para que os poderes constituídos e a sociedade em geral concentrassem suas forças nos próximos 10 anos para que se alcançasse a extinção do analfabetismo no país.

Uma comissão, chefiada pelo prof. Paulo Freire, foi nomeada com objetivo de preparar as ações do ano celebrativo que viria e iniciou por promover discussões pelo Brasil. Paralelamente, em Uberlândia, autoridades empenhavam-se em seu engajamento na campanha internacional e buscavam soluções para nossas distorções sociais, convocando dirigentes e estimulando conferências entre as elites interessadas no assunto. Assim, ainda em 1989, iniciaram-se as tratativas para a implementação do PMEA em Uberlândia.

Em âmbito nacional, vale lembrar que Collor de Mello, ao extinguir a Fundação Educar e prevendo um revés político internacional pela desmobilização de uma das prioridades da ONU, criou de imediato a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), que não prosperou e foi desarticulada em 1991. No sentido de reiterar seu engajamento, na Conferência Mundial de Alfabetização na Tailândia (1990) o Brasil tornou-se signatário da “Declaração Mundial de Educação para todos” e do “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Além disso, pelo que entendemos, foi com este entusiasmo internacional pela educação, especialmente de jovens e adultos, que o presidente Collor lançou o PNAC. Como vimos, a iniciativa se mostrou como um grande fracasso, em termos práticos, mal tendo saído do papel.

⁶³ “Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Brasil, 1988, s/p).

De maneira geral, os estados e municípios que apoiavam a solução progressista e liberal (como ele mesmo se descrevia) proposta por Collor de Mello no pleito de 1989, como ainda os que haviam apoiado governos anteriores, se articulavam de acordo com as tendências expressas em seus planos de governo e os que dispunham de mais recursos colocavam em prática, com o próprio erário, os projetos do plano presidencial.

A título de esclarecimento, Fernando Collor de Mello, ganhou as eleições de 1989 em todos os estados, exceto Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Rio de Janeiro, onde Leonel Brizola saiu vencedor, e no Distrito Federal, lugar em que Luiz Inácio Lula da Silva teve votação majoritária. Além disso, havíamos acabado de promulgar uma Constituição Federal (1988) que priorizava o ensino de adultos e deixava à cargo de estados e municípios os ensinos fundamental e médio. Assim, na administração de Virgílio Galassi (1989-1992), implementou-se um projeto de alfabetização de adultos trabalhadores, através da SME, com objetivo de apresentar um ensino compacto, célere e disciplinado pelo conceito de eficiência. A iniciativa foi prestigiada em seu ato inaugural com a presença do Ministro da Educação do governo federal, Carlos Chiarelli (Chiarelli, 1990).

Uberlândia, entretanto, apesar de sua posição econômica, não estava livre dos distúrbios sociais. É verdade que desfrutamos, há bastante tempo, devido ao nosso desenvolvimento e interesses políticos, das regalias da modernidade. Entretanto, tais benefícios carregam consigo contradições características do desenvolvimento urbano. Ocorre que, geralmente tais contrastes se escondem disfarçados entre o progresso e a opulência. Assim, as áreas mais nobres da cidade foram ocupadas por uma pequena elite privilegiada, restando às camadas mais pobres a moradia nas regiões periféricas, onde não se encontravam condições básicas de infraestrutura e saneamento. Desta forma, entre a elite privilegiada e uma grande parcela da população desvalida, Uberlândia também precisava mobilizar setores políticos e da sociedade civil para alçar a EJA ao patamar das prioridades sociais, no sentido de diminuir as desigualdades e conquistar maiores níveis de desenvolvimento.

Neste passo, em março de 1990, iniciavam as primeiras aulas do PMEa, aproveitando a tendência apontada pela Constituição Federal (1988) e contando com a gestão entusiástica do Secretário de Educação Afrânio M. de Freitas Azevedo. Dispondo da parceria de várias empresas, Associação Comercial e Industrial de Uberlândia (ACIUB) e universidades, a administração municipal também estabeleceu como objetivo a erradicação do analfabetismo em 10 anos. Para o primeiro ano de funcionamento dispunha de 1 coordenadora geral, 1 assessora

de coordenação, 1 secretária e os estagiários universitários, que iriam lecionar ou desempenhar o papel de monitores pedagógicos.

A coordenadora e sua assessora eram servidoras concursadas da PMU, e ficavam responsáveis pelo controle técnico e supervisão das diretrizes pedagógicas. Para tanto, realizavam uma reunião semanal com os estagiários, objetivando a avaliação e o mapeamento das aulas ministradas, com vistas a ajustar o trabalho desenvolvido. Competia também à coordenadora o trabalho de seleção e treinamento dos estagiários que iriam atuar no PMEA, bem como a promoção de encontros culturais entre os alunos. A seleção destes universitários era realizada mediante análise do curso que frequentavam na faculdade, combinando-se com a carga horária de que dispunham para dedicação ao projeto de ensino municipal. Seu preparo se dava através de uma equipe liderada pela coordenadora, com base no Manual de Orientação do Professor, elaborado pelos proponentes da cartilha utilizada (Bernardes, 2002, p. 49).

A monitoria consistia no trabalho de acompanhamento e orientação dos professores, cabendo a cada uma o atendimento de aproximadamente 8 educadores, mediante visita semanal às salas de aula. Os monitores ainda se reuniam, durante 4 horas na semana, com os professores, no sentido de avaliar as aulas aplicadas, auxiliando também no planejamento das aulas, produzindo materiais e sistematicamente resolvendo os problemas emergentes nas salas de aula. Como o método inicial no PMEA era o salesiano Dom Bosco, os monitores ainda avaliavam a fidelidade de seu emprego e o desempenho de educadores e alunos no trabalho com a família silábica (Bernardes, 2002, p. 49).

No início havia a pretensão de ministrar as aulas no local de trabalho, com prioridade para o serviço público e indústrias de grande e médio porte. Já em seu primeiro ano, foram abertas 14 salas de aula, que abrigaram em torno de 150 alunos. A ACIUB auxiliou na implantação destas salas, que também ocuparam espaços em escolas municipais e estaduais, grupos assistenciais, associações de bairro, igrejas e empresas como Armazéns Martins e Peixoto. O apoio técnico e financeiro prestado pela Fundação Educar à SME permitiu uma grande expansão deste projeto em Uberlândia (Prata, 2011, p. 68).

As empresas deveriam ceder seus funcionários em 1 hora, durante três dias na semana, para que estes pudessem acompanhar as aulas, e os trabalhadores, por sua vez, cederiam também 1 hora, antes ou depois do horário de trabalho, perfazendo então 3 aulas na semana com duas horas de duração, cada. Quanto à metodologia, após um período inicial, adotou-se aquela implementada por Paulo Freire, na qual o aluno aprende a partir de sua própria experiência de vida. Esta flexibilização no tempo de estudo era necessária tendo em vista a

manutenção do estímulo do trabalhador/aluno que já chegava nos locais de estudo desgastado física e emocionalmente com as horas empregadas em seu labor diário. O projeto ainda buscava romper com a visão ortodoxa da escola, tentando estender a permanência do trabalhador através da proximidade do local das aulas com a casa do aluno/trabalhador e com a metodologia adequada à idade (Fernandes, 2002, p. 73).

Aqui, recorremos, para melhor compreensão do estudo, às vozes oficiais inseridas por Vieira (2000) na sua dissertação de mestrado sobre o perfil deste trabalhador, alcançado pelo PME A:

A clientela do programa é constituída, basicamente, por pessoas da classe trabalhadora, na faixa etária de 20 a 50 anos. Trata-se de uma população de baixa renda, “que mora em bairros periféricos, que exerce atividades profissionais braçais: pedreiros, carregador de caminhão, donas de casa, faxineiras (...) é uma clientela bem judiada, que mora distante e não tem condição de levar uma vida digna (Supervisora do PME A *apud* Vieira, 2000, p. 210).

Ainda segundo Vieira (2000), grande parte dos ingressantes do PME A havia tido algum contato com a escola, tendo, entretanto, interrompido sua trajetória devido às dificuldades financeiras e outras necessidades sociais. Completa reiterando que muitos dos alunos habitavam a zona rural, tendo começado a trabalhar ainda muito cedo, ajudando nos rendimentos da família ou tiveram seguidos insucessos com a escola, quando por ela passaram.

Até 1995, o PME A se dedicava exclusivamente à alfabetização inicial de adultos e tinha suas aulas ministradas por alunos da UFU e Faculdades Integradas do Triângulo (FIT). Após prova escrita e entrevista, uma vez aprovados os professores passavam por um período de treinamento junto ao corpo pedagógico do programa alfabetizador. Os universitários/professores ministravam suas aulas mediante uma carga horária de 20 horas semanais e recebiam uma bolsa equivalente a 75% do salário-mínimo, mais os passes de transporte coletivo urbano.

Tais contratos tinham termo após seis meses, podendo ser renovados mediante avaliação e aprovação do universitário/professor, que geralmente trabalhava para o PME A em três frentes: a de pesquisa – que se encarregava do levantamento dos analfabetos no bairro e elencava as demandas de salas de aula por setor; de apoio – que estabelecia os contatos com os potenciais alunos, procurando alcançar seu convencimento e definia o local apropriado para as aulas naquele lugar, com a respectiva equipe supervisora; e a pedagógica – responsável pela aplicação das aulas e metodologias pré-estabelecidas.

A partir de 1995, o programa passou a contar apenas com professores qualificados pelo Magistério, indicados pelas associações de bairros e pré-selecionados por agentes educativos

da PMU. Depois de 1996, o PMEa estabeleceu o critério do concurso municipal para ministração das aulas e, no ano seguinte, começou a fornecer os ensinos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental (Prata, 2011, p. 68).

No tocante aos métodos de ensino, que se caracterizam, de maneira geral, pelo conjunto de técnicas e processos com objetivo de formar o aluno em áreas específicas, em seus primeiros anos de existência, o PMEa adotou o “Método Dom Bosco de Alfabetização”. Esta diretriz, Salesiana, foi inspirada na cartilha “Caminho Suave”, de Branca Alves de Lima e nos processos Sodré e Cima. Embora a metodologia se mostrasse célere, fácil e eficiente, propondo uma alfabetização equilibrada, que não exigia grandes preparos ou formação de quem a ministrava, os resultados não eram satisfatórios no projeto da Prefeitura de Uberlândia. Na verdade, o método em questão mostrou-se ineficiente e fez com que a supervisão do curso revisasse o processo de ensino. Isto porque a metodologia implementada pela cartilha “Caminho Suave” tinha como objetivo a alfabetização infantil e isso, na perspectiva do estudante adulto/trabalhador, acarretava uma série de entraves, pela necessidade de assimilação e correlação rápidas, o que fugia às características daquele aluno. Por outro lado, neste modelo de educação, os estudantes trazem uma heterogeneidade que, exige do professor, o ritmo e respeito ao conhecimento inerentes a cada indivíduo. Com a entrada do segundo semestre de 1991, passou-se a adotar a metodologia construtivista, inspirada nos estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores. A partir daí, o construtivismo-interacionista, ao lado dos trabalhos do professor Paulo Freire, passou a ser ministrado para os alunos do PMEa (Ferreira, 2018, p. 31).

A propósito do ensino da EJA, neste período, Gadotti e Romão (2000) reiteram que as políticas públicas se retraíram em relação às esferas federal e estadual, o que fez com que os municípios tomassem a frente, especialmente após a extinção do Mobral, convocando a sociedade civil e entidades interessadas para o combate ao analfabetismo e extensão das oportunidades de ensino aos jovens e adultos. Entretanto, segundo o autor, surgiu o problema da pulverização destas iniciativas e da duplicação de esforços. Sob este aspecto, entretanto, Uberlândia estava mobilizada e a SME imbuída no êxito do enfrentamento ao analfabetismo adulto, através do PMEa (Gadotti; Romão 2000).

Assim, a partir do trabalho de conscientização realizado pela ACIUB, engajamento dos empresários com a ideia da alfabetização de seus funcionários, a união de forças de faculdades e demais setores interessados da sociedade, somados ainda a uma ampla divulgação pela imprensa local, o PMEa colocava em prática sua meta de alfabetizar o trabalhador no espaço

de 3 a 4 meses. Ao final deste tempo, os alunos semi alfabetizados eram encaminhados para o ensino regular, nas salas de jovens e adultos, onde poderiam seguir com seu aprendizado ordinariamente.

A partir de 1991, o projeto remodelou seu atendimento à nossa comunidade, buscando também atuar junto aos trabalhadores da construção civil, segundo o Secretário de Educação da época, colocando até soldados do exército nas ruas para bater de porta em porta, arrolando o número de analfabetos. Para aumentar seu alcance, o PMEa redividiu suas atribuições administrativas em equipes de pesquisa que faziam o levantamento do número de moradores, as respectivas idades, a quantidade de estudantes e seu grau de escolaridade, e a relação de analfabetos nas residências da cidade. Com estas informações e sabedores dos locais onde se encontravam adultos pertencentes ao nicho, entravam em ação as equipes de mobilização que tentavam acessar estas pessoas e convencê-las a participar das aulas, que aconteciam em seu bairro ou na empresa em que trabalhavam. Estas mesmas equipes de mobilização também entravam em contato com aqueles alunos/trabalhadores que haviam desistido de ir às aulas ou aqueles que, tendo demonstrado interesse inicial, não haviam comparecido; procuravam aconselhar sua ida ao educandário, ao mesmo tempo em que alicerçavam um questionário de pesquisa sobre o não comparecimento ou evasão. Havia ainda a equipe local que buscava o espaço adequado para as aulas e sua conformidade com os objetivos do programa educacional. Cada uma das equipes contava com um monitor que tratava do levantamento de prioridades, intercâmbio entre as turmas, mapeamento e distribuição de tarefas (Bernardes, 2002, p. 51).

Entretanto, apesar da organização e zelo da administração para com a atividade, alguns documentos atestam que o PMEa enfrentava dificuldades na sua execução, especialmente na relação ensino/aprendizado. Os estagiários, em sua maioria, viviam a primeira experiência como professores e, muitas vezes, deixavam a desejar nos trabalhos executados junto aos alunos. Por isso, no sentido de aplacar sua ansiedade e obter maior integração com o estudante, trabalhador e adulto, foram desenvolvidos treinamentos específicos quanto à forma de orientação, objetivando alcançar os fins a que o curso se propunha. Constam ainda, dentro da problemática enfrentada pelo PMEa, atrasos nos pagamentos dos estagiários, morosidade na contratação de novos docentes, burocracia na abertura de outros espaços em comunidades carentes e débitos recorrentes entre a PMU e o proprietário dos imóveis onde se realizavam as aulas (Rocha, 2016, p. 90).

Nas eleições municipais de 1992, Paulo Ferolla da Silva, que havia sido Secretário de Habitação na administração de Virgílio Galassi, assumiu a prefeitura de Uberlândia (1993-

1996), mantendo o Secretário de Educação, Afrânio M. de Freitas Azevedo e, de maneira geral, dando continuidade ao exercício de seu antecessor. O secretário, entretanto, em uma manobra de reestruturação da educação municipal, extinguiu o Departamento de Projetos Especiais, que era responsável pelo PMEa. Desta forma, no início da gestão de Ferolla (1993), o “Programa” foi liquidado, mediante compromisso de que suas turmas seriam integradas às escolas municipais, mantendo a comodidade dos alunos de estudar próximo às suas residências. Os professores estagiários foram dispensados e os efetivos abarcados pelas escolas do município.

Bernardes (2002) afirma que a extinção repentina do PMEa, não informada em tempo hábil aos diretores do município, acarretou grandes dificuldades de adaptação das salas de alfabetização àquelas de uso ordinário da escola, o que atrasou o início das atividades em 1993. A autora reitera ainda que as equipes de trabalho das escolas municipais não estavam estruturadas para desenvolver a tarefa alfabetizadora nos modelos praticados pelo PMEa, o que desestimulou parte dos alunos, ocasionando o fechamento de várias salas. Diante da insatisfação generalizada, foram interrompidas as atividades do programa naquele primeiro semestre de 1993, deixando uma lacuna na educação de adultos da nossa cidade, ao mesmo tempo em que alunos e ex-estagiários pediam o seu retorno.

Temos o máximo respeito pela trajetória de lutas e trabalho na educação de Uberlândia desenvolvido pelo secretário Afrânio Azevedo. O cirurgião plástico, destacado entre as lideranças estudantis a partir dos anos 1950, ostenta o histórico de ter reformulado a aparência de Carlos Lamarca⁶⁴ através de uma intervenção estética, tendo posteriormente auxiliado o líder guerrilheiro no planejamento de sua fuga, o que lhe rendeu 73 dias de prisão nos porões da Ditadura Militar. Afrânio, que se dedicou, por 16 anos, à secretaria de educação de nossa cidade, teve uma trajetória de vitórias e grandes conquistas neste campo, sendo reconhecido nacionalmente por alguns de seus projetos. Entretanto, convenhamos, sobre a decisão de extinguir o PMEa, levando-se em conta o estágio de desenvolvimento em que se encontrava, houve um equívoco do secretário, uma vez que o aniquilamento do projeto, pelo que pudemos depreender de nossos estudos, surpreendeu a todos, especialmente os alunos, professores e gestores das escolas encarregadas de absorver a turma que dependia da iniciativa. Tanto é verdade que a SME voltou atrás em sua decisão, resolvendo reestruturá-lo, logo em seguida, a

⁶⁴ Carlos Lamarca foi Capitão do Exército Brasileiro, tendo desertado em 1969, tornando-se líder da luta armada contra a Ditadura Militar no Brasil, instituída em 1964. Foi comandante da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), organização da guerrilha armada de extrema esquerda que combatia o regime. Foi assassinado em 17 de setembro de 1971 pelas forças militares.

partir do segundo semestre de 1993. Com novas seleções, as salas foram sendo restabelecidas e o projeto, aos poucos, se reestruturando (Rocha, 2016, p. 91).

Mais uma vez, para ilustrar nossa narrativa, recorremos a um importante depoimento, agora, de quem se desdobrava em rotinas de trabalho durante o dia e se esforçava com papel, lápis e borracha na tarefa do aprendizado à noite – história de vida, luta e muita dedicação na década de 1990: “Nós morávamos na fazenda e não tinha jeito de estudar. Eu vim do Rio Grande do Norte, quando tinha dois anos (...). Como sempre moramos na roça, era muito difícil estudar. Eu comecei a estudar e parei. Também casei muito nova, com 16 anos” (Aluna PMEIA *apud* Vieira, 2000, p. 211).

Note que a realidade enfrentada pela aluna do curso uberlandense, registrada em 1999, tinha uma aspereza que, entretanto, se caracteriza até os dias atuais, como histórias comuns aos jovens trabalhadores rurais e urbanos que enfrentam o desafio de se adaptar às renovadas fontes de produção habitualmente encontradas nas cidades. Estes trabalhadores, via de regra, não encontram, em seu lugar de origem, os meios para se qualificar e saem em busca de oportunidades, encontrando-as, às vezes, nos grandes centros. No caso específico da aluna em voga, ela ainda enfrenta um outro problema, que é o casamento extemporâneo, fato comum na sociedade moderna que, entretanto, distorce os objetivos daquele jovem que, atropelando etapas da vida, se vê obrigado a abandonar os estudos em busca do sustento familiar e, no caso específico da mulher, muitas vezes pela necessidade de uma dedicação prematura à maternidade. Infelizmente, o relato de Vieira (2000) não traz dados suplementares acerca de outras características da depoente, como idade, tempo que se dedica ao PMEIA, etc. Estes detalhes que seriam um *plus* em nosso estudo, não têm, entretanto, o condão de relativizar tão importante fala e as conclusões a que nos leva. Mais à frente, a pesquisadora traz outra fala, de uma segunda estudante do PMEIA: “Porque eu não tive nem pai, nem mãe. Fui criada com a minha avó. Quem pagou para eu estudar foram os meus tios, e a vida para eles, era muito difícil. Eles pagaram só 3 meses para mim. Aprendi mal escrever meu nome e ler” (Aluna PMEIA *apud* Vieira, 2000, p. 211).

Sem dúvida, os fatores socioeconômicos estão presentes, de forma significativa, na manifestação desta outra aluna do PMEIA, que nos dá conta da ausência dos pais e da precariedade da vida que levava ao lado dos familiares que se sacrificaram para propiciar algum estudo à menina. Concordamos com a afirmação de nossa orientadora que relaciona o analfabetismo, como um dos fatores provocadores de problemas econômicos e sociais em nosso país, especialmente nos séculos de XIX e XX (Santos, 2017, p. 44).

Neste passo, Vieira (2000), após inúmeras entrevistas com alunos do PME A, algumas das quais reproduzidas nesta pesquisa, teve o cuidado de sistematizar as causas motivadoras destes estudantes em se matricular no curso de jovens e adultos oferecido pelo nosso município. Destacam-se: a ânsia pelo conhecimento da leitura e escrita; a convivência no ambiente da escola com a respectiva construção de novas sociabilidades; a melhoria das condições financeiras, com o recebimento de salário mais adequado; e a dedicação aos estudos com fim de atingir o nível supletivo (Vieira, 2000, p. 211).

As entrevistas realizadas por Vieira (2000), em sua dissertação, talvez pela nossa vivência em meio às classes populares desta cidade durante o período de tempo estabelecido para este estudo (1970-1996), trouxeram-nos à memória situações análogas, em relação a adultos que também buscavam na escola o acolhimento para suas necessidades pessoais e sociais. Notamos que, à medida em que nos envolvíamos com a leitura de sua pesquisa, as lembranças irrompiam, inadvertidamente, em uma espécie de *déjà vu*⁶⁵, apontando-nos para a construção de um *saber* particular que justificava nossa missão de desenvolver com êxito este trabalho:

Nesse sentido, pode-se recorrer às lembranças de outros e se transportar a referências externas determinadas pela sociedade. É importante, para o funcionamento da memória individual, a utilização de instrumentos tomados do ambiente, já que nossa memória está interligada ao grupo social ao qual pertencemos (Santos; Lima, 2020, p. 81).

Ainda sobre o perfil dos alunos do PME A, Prata (2011) acrescenta que os ingressantes discentes carecem de um olhar atento dos professores, uma vez que são trabalhadores que sustentam suas famílias e dispõem de pouco tempo para se dedicar aos estudos.

Quanto à interrupção dos trabalhos do PME A em nossa cidade, no ano de 1993, Fernandes (2002) afirma que os motivos da paralisação não estão “claros politicamente”. Reitera ainda que houve “várias transformações” no projeto, notadamente em sua estrutura e funcionamento, culminando com a cessação das aulas. A autora conjectura também sobre: a extinção do Departamento de Projetos Especiais, que alimentava administrativamente o PME A; a resistência dos estagiários em aceitar uma nova estrutura proposta pela gestão; a demissão de pessoal; e a dificuldade em inserir salas de alfabetização nos educandários municipais (Fernandes, 2002, p. 75).

⁶⁵ *Déjà vu* é um termo francês, cujo significado diz respeito ao que já foi anteriormente visto, remetendo a uma situação subjetiva de já ter experienciado algo que acabou de ocorrer. Em certos instantes, um fato concreto, nos traz, pelo caminho das ideias, a percepção de já ter passado por aquele momento. A pronúncia correta em português é “Djavi”.

Tão logo percebeu o impacto de sua decisão administrativa encerrando as atividades do PMEa, a SME convocou os trabalhadores e alunos do projeto e propôs sua reinstalação sob novo formato de execução. Ainda em maio de 1993, a SME se reunia com os artífices do programa de ensino, propondo, entre outras mudanças, a desnecessidade do atendimento dos alunos exclusivamente em seus locais de trabalho ou em salas oferecidas pela comunidade, sugerindo a abertura de espaços de alfabetização nas escolas municipais e estaduais, que agora contariam com a supervisão de profissionais do ensino formal. As antigas supervisoras do PMEa se ocupariam dos locais destinados às aulas remanescentes nas empresas e nos bairros (Fernandes, 2002, p. 76).

No ano de 1995, o PMEa substituiu os estagiários universitários que ministravam as aulas, passando a contar apenas com professores formados no magistério. Este foi mais um passo para a profissionalização da iniciativa e de atenção para com as propostas nacionais de educação, notadamente tendo em conta que os professores em questão eram, em regra, pessoas ligadas à comunidade e conhecidas dos alunos. Assim, professores e alunos poderiam se entregar à tarefa do ensino/aprendizado com mais liberdade, ligados pela confiança e cumplicidade, posto que viviam no mesmo bairro, tinham vínculos com pessoas em comum e partilhavam, de maneira geral, a mesma realidade.

Em 1996 o PMEa passou a contar apenas com professores concursados na prefeitura de Uberlândia que atuavam nos primeiros anos do ensino básico. Assim, os docentes, com o fim de atuar na EJA, faziam as chamadas “dobras” para atender tanto as crianças como os adultos. Desta forma, no final de 1996, a SME decidiu por implementar no PMEa o ensino pós-alfabetização de 1ª a 4ª séries, a partir do início de 1997 (Ferreira, 2018, p. 32).

Ainda em 1995, a Secretaria Municipal de Ensino, objetivando uma gestão mais dirigida ao PMEa, criou a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que passou a tratar de toda a problemática cotidiana que envolvia o curso de adultos do nosso município e outras demandas para além do PMEa. Com o tempo, a Coordenação passou a receber convites de empresas, sindicatos e associações, interessados na EJA do município, no sentido de providenciar a abertura de novas salas do PMEa, propondo, inclusive, parcerias, na empreitada. Paralelamente, o órgão promovia cursos de formação, mostras culturais e encontros pedagógicos entre alunos e professores. A Coordenação foi responsável ainda por um importante levantamento feito junto aos funcionários da PMU a respeito de seu nível de escolaridade, o que propiciou a abertura de salas de alfabetização e pós-alfabetização naquele órgão público (Rocha, 2016, p. 94).

Consta ainda que, em 1995, a equipe gestora do PMEa se empenhou em um projeto de capacitação a estagiários sobre técnicas de ensino da leitura e escrita. Entretanto, a SME informou à Coordenação do PMEa que, devido a uma revisão na aplicabilidade dos convênios entre UFU e FIT, somente estudantes de Letras e Pedagogia poderiam se dedicar à atividade, o que causou um esvaziamento no programa capacitatório com posterior desligamento dos estagiários no final do ano; isto deixou as equipes em dificuldades, devido ao déficit, para desenvolver as atividades do ano vindouro. Vale dizer que, antes desta revisão, estudantes das mais variadas áreas do conhecimento poderiam se inscrever como estagiários do PMEa, inclusive aqueles dedicados à área de saúde, que entendemos ter pouca identificação com o ensino alfabetizador de adultos.

Assim, seguindo este critério, 1996, contou com muitos professores concursados da PMU e com poucos estagiários. Rocha ainda acrescenta que, como os docentes concursados da Prefeitura de Uberlândia, eram, no seu turno ordinário, professores da educação infantil, quando se tratava da alfabetização de adultos, pela inexperiência e heterogeneidade carregada por alunos/trabalhadores, os servidores se equiparavam em eficiência aos estagiários, sofrendo as mesmas dificuldades, e por isso necessitando também participar da qualificação oferecida aos acadêmicos (Rocha, 2016, p. 95).

Outra alteração constatada em 1996 é que a equipe de pesquisa que ficava encarregada de sair às ruas e fazer o levantamento e cooptação de alunos deixou de existir, ficando esta tarefa a cargo da supervisora de sala; assim, o programa passou a contar apenas com a equipe pedagógica. Apesar de tal desmobilização, o PMEa resistiu e resiste ainda, como principal iniciativa alfabetizadora do município de Uberlândia.

O PMEa não registrou, em seu primeiro ano de atividade (1990), a quantidade de salas implantadas pelo programa nas empresas, associações e bairros do município, bem como não indicou a contagem dos alunos. No ano seguinte foram 96 salas de aula, onde o programa atendeu 2.400 alunos. Em 1992, em 80 dependências destinadas ao ensino, estudaram pelo PMEa 1.300 alunos. No ano de 1993 registrou-se o número de 23 salas, mas não houve cômputo no resultado dos alunos. Em 1994 havia 25 locais de estudo e 317 alunos. No ano seguinte, foram 28 salas para 406 estudantes. Estes números são sustentados por Rocha (2016), referenciada por vários documentos oficiais, oferecidos pela PMU e secretarias, conforme dispõe a autora em seu estudo. Apesar dos números, alguns autores não os consideram estatística oficial, para uma quantificação dos alunos que passaram pelo PMEa (Rocha, 2016, p. 104).

De acordo com Fernandes, o PMEIA, que sofreu mudanças expressivas em sua estrutura de administração, a partir de 1995 passou a contar com a CEJA, que cuidava do Programa de Erradicação do Analfabetismo e sua Equipe de Apoio também geria os Cursos Supletivos e o Ensino Regular de Suplência (Fernandes, 2002, p. 126).

A partir de 1996, o PMEIA priorizou as professoras concursadas que, via de regra, atuavam no sistema de dobras de 14 horas semanais, acrescidas da jornada desempenhada por seu cargo, no sentido de atender também a educação fundamental. Os estagiários, em menor número, eram pagos pelas associações, empresas ou outras entidades parceiras do programa alfabetizador. Além disso, associações, instituições filantrópicas e igrejas passaram a contar com o trabalho voluntário, em um indicativo de que a sociedade se preocupava em ocupar o vazio deixado pelo Estado nas demandas relativas ao ensino de adultos.

Com a promulgação da Lei nº 9.424, em dezembro de 1996, a Secretaria Municipal de Educação, estabeleceu como exigência básica para dobra de cargos, que os professores do PMEIA, necessariamente, tinham que atuar com educação infantil. Esta exigência relaciona-se à norma estipulada no “fundão”, que estabelece que nenhuma verba destinada ao ensino fundamental pode ser usada no pagamento de professores de outro nível de ensino. Segundo depoimentos de supervisores, os professores oriundos da educação infantil, quando iniciam o trabalho no PMEIA, possuem pouca ou nenhuma experiência com alfabetização de jovens e adultos. Desta forma, estes necessitam de um acompanhamento mais intenso do corpo pedagógico (Vieira, 2000, p. 213).

Para Vieira (2000), as administrações sempre desprestigiaram a educação de adultos, agindo muito mais sob a textura política do que na social, tendo a esfera federal negligenciado aspectos fundamentais deste ensino em nome dos estados e municípios, confiando em um engajamento hipotético que não ocorreu em grande parte do Brasil, levando-se em conta a sociedade civil. Continua a autora reiterando que a falta de amparo do Estado, em qualquer nível de educação, levará ao caminho inarredável da privatização do ensino. Nosso país priorizou, ao longo da história, o ensino fundamental regular, mas as forças administrativas não podem omitir-se em relação às demais modalidades de educação (Vieira, 2000, p. 221).

O PMEIA passou, depois de 1996, a outros núcleos de coordenação, sempre como iniciativa do governo municipal na EJA, sendo a partir de 1999 reestruturado pelo CEMEPE, passando à coordenação do NEJA (Silva, 2014, p. 8).

Não podemos, igualmente, mensurar o impacto que o PMEIA teve na população de Uberlândia; entretanto, temos como elemento norteador os índices do IBGE, apontando que o

número da população adulta analfabeta de Uberlândia em 1980 era de aproximadamente 21,9%. Em 1991, esta taxa caiu para 14,9% e, em 2000, para 10,6%⁶⁶.

Os números nos mostram uma tendência decrescente no número de analfabetos adultos na cidade de Uberlândia; todavia, esta predisposição não se compatibiliza com a aprovação das políticas implementadas no ensino de adultos, uma vez que são conhecidos os problemas por eles enfrentados e necessários debates para a perfeita implementação desta modalidade de ensino. A diminuição do número de maiores de 15 anos analfabetos em Uberlândia, em relação a outras cidades de mesmo porte, também não poderia ser ostentada em nome do desenvolvimento decorrente das políticas públicas, uma vez que este índice, ao se considerar o número absoluto de iletrados, continuava expressivo. Claro está que, se o investimento aumenta, diminuem os necessitados da alfabetização. Cabe aos nossos legisladores colocarem em prática os mandamentos legais, dispostos nas Constituição e Leis ordinárias, quanto a esta modalidade de ensino e, assim, proporcionar maiores condições aos adultos que precisam da alfabetização ou da sequência em seu aprendizado. Enquanto isso, no campo da educação nacional, deputados e senadores não demorariam em editar a Lei 9.394/1996, que estabeleceria novas conquistas para a educação brasileira, em todos os níveis, incluindo a EJA.

4.3 A Lei Nº 9.394/1996 e suas determinações sobre a Educação de Adultos

A gestão de Itamar Franco (1992-1994), mandato “tampão”, devido ao impedimento de Collor de Mello, ficou marcada por ações históricas como o *Plano Real*, arquitetado para o enfrentamento de problemas econômicos que, desde a Ditadura Militar afligiam o país, e o *Plebiscito* para escolha da forma e sistema de governo que, sob vários aspectos, mobilizou o país. Ao assumir a cadeira presidencial, Itamar Franco anunciou, como um de seus primeiros atos, o nome do novo Ministro da Educação (MEC): Murilo Hingel, docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que ganhara sua confiança ao desempenhar o papel de Secretário Municipal de Educação na gestão de Itamar na prefeitura de Juiz de Fora.

O presidente também iniciou, imediatamente, uma reforma administrativa no MEC, por intermédio da Lei nº 8.490/92, agregando naquele Ministério a Secretaria dos Desportos e a Secretaria de Projetos Educacionais da Presidência da República. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cuja função é promover a avaliação

⁶⁶ Nosso recorte temporal vai até 1996 e não temos como mensurar o número de analfabetos acima de 15 anos de idade que havia em Uberlândia neste ano, uma vez que o Censo populacional só se realizou no ano 2000.

dos sistemas de ensino brasileiro, e o FNDE foram reestruturados com a consequente retomada do censo educacional, importante meio de diagnóstico do ensino no país, a partir de 1993. Não foi, entretanto, na área de educação que o governo de Franco alcançou seu maior destaque.

Nosso país, desde a derrocada militar, enfrentava grave crise econômica, com a inflação alcançando patamares inacreditáveis. Desta forma, o Plano Real foi a alternativa de estabilização das contas do governo, lançado no primeiro semestre de 1994, com medidas tendentes a colocar fim à hiperinflação que perseverava na realidade do Brasil desde a década de 1980. O responsável pela proposta econômica foi o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, que montou sua equipe de trabalho e implementou as reformas gradualmente. O “real” se tornou a nova moeda do país e, no final de 1994, a inflação dava seus primeiros sinais de estabilidade. Sob o aspecto político, o sucesso do Plano Real, elevou o nome de Fernando Henrique Cardoso a grande popularidade, o que viabilizou sua vitória na eleição presidencial de 1994, assumindo o governo brasileiro em 1º de janeiro de 1995.

Cardoso exerceu seu mandato de 1995 a 2002 (eleição e reeleição), estabelecendo um cuidado especial com as metas econômicas, mas também se preocupando com a educação do país, por entender, como sociólogo, a necessidade de se investir no ensino de adultos, e assim contribuir com um maior desenvolvimento social.

Desta forma, em relação à EJA, destacam-se entre suas ações, além da contribuição administrativa na edição da LDBEN nº 9.394/1996: o lançamento em 1998 do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que tinha o objetivo de propiciar alfabetização, educação básica e ensino técnico-profissionalizante aos assentados da Reforma Agrária e trabalhadores rurais; o Programa de Alfabetização Solidária (PAS, de 1996), criado para o combate do analfabetismo no Brasil, através da ação de voluntários que, inserindo-se na comunidade do estudante, passaria a ensinar-lhe as primeiras letras; o Programa Universidade Aberta (1997), que se dispunha a oportunizar o estudo acadêmico àqueles que não puderam estabelecer a frequência tradicional na universidade – este projeto atendia adultos que trabalhavam e que ostentavam variadas responsabilidades, oferecendo cursos à distância e semipresenciais; o Bolsa-Escola (2001), que embora mais voltado para a educação básica, concedia auxílio financeiro a famílias de baixa renda que mantivessem seus filhos na escola, o que, indiretamente, favorecia os adultos que voltassem a estudar; além das revisões à LDB de 1996 que houve durante seu mandato, no sentido de robustecer a EJA, buscando maior flexibilidade na oferta de cursos noturnos e adequação dos currículos. A atenção a esta

modalidade de educação tentava quebrar o descaso político de toda uma história, com os jovens e adultos do país que almejavam, por quaisquer razões, alcançar um maior nível de aprendizado.

A EJA no Brasil, excetuando-se alguns movimentos populares, sazonais, até então, só havia sido utilizada pelas forças políticas de forma utilitarista, situacionista e descontínua, estruturada em políticas efêmeras e quebradiças, do ponto de vista institucional. Muito provavelmente, todo este pouco caso com os jovens e adultos carentes de educação explique a fragilidade dos resultados obtidos com tantas campanhas e programas a eles dedicados no decorrer de nossa história.

Para nós, é muito marcante a luz que a LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a) trouxe para a EJA do nosso país, transformando-a em política pública, refazendo seu trajeto sob o mapa das ações oficiais de governo e dando um novo viés de esperança a uma parte carente de ensino da população brasileira.

Além disso, entendemos que, a partir da aprovação da LDB, ocorreu no país uma intensa mobilização em torno das elites educativas, gerando debates e discussões sobre a modalidade, com objetivo de aperfeiçoar as disposições legais e formatar, pela dialética da ideação, a perfeita aplicação da recém-aprovada lei.

Assim, vieram outras deliberações, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos (2000), Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2010) e tantos outros Decretos legislativos regulamentadores do compilado educacional de 1996. Entretanto, vale dizer que, com a aprovação pelo Congresso Nacional da LDBEN de 1996, a EJA deixou de ser somente um projeto de governo ou ação sistemática de escolarização, e passou a ser um instrumento governamental de ataque à demanda social do ensino adulto. O mesmo princípio constitucional que pressupõe a educação na fruição da cidadania garante subjetivamente a participação do indivíduo nas diversas atividades sociais, políticas, econômicas, culturais, etc.; ou seja, é parte de um processo continuado de ensino/aprendizado que os levará ao “pleno desenvolvimento” (Julião; Beiral; Ferrari, 2017, p. 44).

A Lei nº 9.394/96, entretanto, estabeleceu o direito à EJA, fora da perspectiva diretiva que o país assumia e para além da necessidade desenvolvimentista ou inclusão nas massas com direito ao sufrágio; instituiu a importância do indivíduo no processo educacional, independente da idade, estabelecendo seu conhecimento como base para a cidadania. A EJA, gerada pela Lei nº 9.394/96, estabeleceu um componente da educação básica, destinado àquele que não frequentou ou não deu continuidade aos estudos dos ensinos fundamental e médio na idade

adequada, devendo ser considerado levando-se em conta as particularidades individuais e o contexto em que está inserido.

Desta maneira, a LDBEN de 1996, e a legislação que a complementou posteriormente, abordou, sobre um novo prisma, os alunos da EJA, pois eles não podiam ser encarados com a mesma metodologia que aqueles do ensino regular, uma vez que traziam consigo uma carga de trabalho, vivência e maturidade e alimentavam expectativas que não pertenciam, normalmente, às crianças, embora a seu turno, frequentassem os mesmos níveis de aprendizado.

O fato é que antes, e mesmo durante, o processo de aprovação da LDBEN de 1996, estavam tramitando emendas constitucionais e decretos que procuravam uma melhor regulação para a educação do país, com o propósito de pacificar questões controversas e, acima de tudo, adequar a letra da lei a uma demanda histórica da sociedade brasileira. Assim destaca Saviani (2008), entre outros, sobre o Conselho Nacional de Educação e a aprovação da Lei nº 9.192, que alterou algumas passagens da Lei nº 5.540/68 em relação à escolha dos dirigentes universitários.

Não se pode, porém, atribuir a sanção da LDB como uma iniciativa exclusiva do governo Fernando Henrique Cardoso, embora o referido mandatário tenha exercido um papel fundamental para a edição da lei, ao não aprovar o substitutivo originário do Senado. O texto oriundo da Câmara, apesar das deficiências (e toda lei as tem), era a expressão dos resultados obtidos após discussões e debates entre os vários setores interessados no assunto. E as ações estatais, em termos educacionais, são facilmente descentralizadas em atenção às demandas sociais, conforme exigência à Constituição Federal de 1988, com base na Lei 9.394/1996.

A LDBEN de 1996 prega no *caput* de seu artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996a, s/p). Aí estão expostas garantias do cidadão, que lhe proporcionam acesso a todos os processos de instrução educacional, desde os originários na célula familiar, como aqueles que derivam das relações humanas, núcleos de trabalho etc. É obrigação do Estado (a lei se refere ao Estado-Federação) socorrer também seus cidadãos, que buscam formação fora das esferas ordinárias do aprendizado, seja por não ter tido oportunidade de frequentá-lo no período adequado, ou por ter obedecido à necessidade de abandono extemporâneo, em seu próprio prejuízo.

A intenção é fazer com que o estudante da EJA alcance seu pleno desenvolvimento, conquistando os benefícios da vida em sociedade e sua liberdade pessoal. Sob este aspecto, a

lei considerou de extrema importância para a pessoa humana o domínio da capacidade de interagir, livre e criticamente, no espaço geográfico em que se encontrava, obedecendo às condições culturais, econômicas e sociais a ela impostas. A esta demanda, em particular, dedica-se o art. 37 da LDBEN, quando garante educação básica a todos aqueles que se encontram em descompasso com o aprendizado escolar, especialmente os jovens e adultos. No § 2º deste mesmo artigo, a lei determina que o *Poder Público* deverá viabilizar a permanência do trabalhador na escola, devendo para isso, acolher meios integrados e complementares que o permitam. Ora, quando o legislador fala em “poder público”, claro que ele está se referindo a todas as esferas de administração, com suas respectivas autarquias e abarcando as associações, igrejas e entidades assemelhadas, inclusive da esfera privada, desde que tenham a tutela de responsabilidade atrelada ao Estado.

Os “meios integrados e estratégias complementares”, expostos no § 2º, são os benefícios de sincronismo de que o órgão gestor se utiliza para facilitar a vida do trabalhador/estudante em seu aprendizado, não sendo dele exigido um sacrifício (físico ou mental) maior do que o necessário para o eficiente exercício de ambas as atividades, concomitantemente. O objetivo do país quando editou a LDBEN situava-se na redução dos índices cada vez maiores de jovens e adultos analfabetos, o que demandava uma estratégia sistemática de enfrentamento aos inúmeros obstáculos interpostos na vida do trabalhador que almejava prosseguir nos estudos. Assim a nova lei levava em conta o escasso tempo daquele empregado para com os deveres do aprendizado; a ausência de entusiasmo devido ao cansaço físico e mental na labuta diária; a distância entre o local de moradia e a escola; e, no geral, a rotina desmotivadora que levavam o trabalhador à falta de concentração, o que, normalmente, o desencorajava na aprendizagem.

O artigo 32, em seu § 3º, traz a assertiva de que “a modalidade EJA se articulará com a educação profissional” (Brasil, 1996a, s/p). Sob este aspecto, neste trecho, nos deparamos com a herança do Estado totalitário desenvolvido pelo governo dos militares, com a manutenção da ideia de uma perspectiva direitista na educação de adultos. Esta concepção foi amplamente explorada no decorrer do regime, estabelecendo como primordial objetivo na disseminação da EJA a formação de mão de obra para incremento das linhas de produção do país. Embora a inteligência do artigo seja para democratizar o ensino e universalizar seu acesso, não podemos nos descuidar dos ônus trazidos como espólio de um período que o país pretendia esquecer.

A Lei nº 9.394/1996, ainda com relação à EJA, afirma em seu artigo 22 que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e

em estudos posteriores” (Brasil, 1996a, s/p). O “exercício da cidadania” referido é aquele inerente aos membros de uma coletividade, com direitos e obrigações decorrentes. Entretanto, a cidadania sob o ponto de vista jurídico é referência direta ao “eleitor”. Devemos alargar, portanto, o entendimento da expressão “cidadania”, na análise do artigo em questão, atribuindo-lhe a amplitude máxima na compreensão conceitual, levando também em consideração o sentido jurídico em si, pois sabemos quanto o analfabetismo foi vinculado, pelas elites dominantes, ao longo do tempo em nosso país, à incapacidade de exercício do sufrágio. A expressão que se segue, “progredir no trabalho e em estudos posteriores”, carrega uma relação direta com os jovens e adultos que buscavam acolhimento na escola devido ao seu anseio de desenvolvimento pessoal e social. A capacidade crítica haveria de lhes permitir melhor desempenho nas frentes de produção e na convivência social propriamente dita. As políticas públicas de nosso país, entretanto, em relação à EJA, continuaram enfrentando a defasagem com relação à idade/série, a problemática do maior tempo para a conclusão das etapas e a heterogeneidade no acesso escolar, além dos diferentes resultados entre as camadas socioeconômicas e étnico-raciais.

O art. 4º da Lei nº 9.394/1996 diz que o Estado deve garantir educação para Jovens e Adultos, adequando-se às suas necessidades e mantendo condições iguais de acesso e permanência na escola. O dispositivo ainda traz evidenciada a definição legal da EJA como uma das modalidades da educação básica, expressando a obrigatoriedade de sua oferta de forma gratuita nos ensinos fundamental e médio. Sabemos o quanto nosso território ostenta desequilíbrios entre os estados e, principalmente, seus municípios mais distantes dos grandes centros. Então, é difícil esta distribuição equitativa por parte do aparelho estatal, se levarmos em conta as desigualdades econômicas, sociais e políticas que existem em nosso país, mormente entre os centros mais desenvolvidos e aqueles onde o progresso está ligado à força política intervencionista, não tendo alcançado, por isso, estágios elevados de modernidade devido à precariedade de sua mão de obra (Lima, 2010, p. 4).

Importante para a LDBEN foi a aprovação da emenda constitucional 14/96, que modificou as disposições legais dos artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988, alterando ainda o artigo 60 de suas Disposições Transitórias. A normatização deste novo entendimento aconteceu através da Lei nº 9.424/1996 e originou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), no contexto dos estados, municípios e Distrito Federal. O FUNDEF significou um maior desenvolvimento do ensino, sobretudo por prever não só o financiamento da educação

fundamental mas para qualquer outro nível de ensino assumido por estados e municípios. O fundo previa 25% dos impostos arrecadados por estados e municípios para serem aplicados na educação, de acordo com o quantitativo de alunos matriculados no ensino fundamental da rede pública. Assim, passou-se a estimar o custo por aluno, que se caracterizava pela despesa mínima de um estudante da rede fundamental de ensino, no estado ou no município, no decorrer de 1 ano. Caso o estado ou município não conseguisse alcançar este custo mínimo, o erário nacional se encarregaria de tal tarefa, mediante repasse supletivo. O fundo também valorizou o magistério, destinando 60% do total de seus recursos para o pagamento de salários da docência em exercício no ensino fundamental. Mas e quanto aos municípios que, porventura, não atendessem o nível de ensino fundamental? Neste caso, tanto estados quanto municípios, repassavam seus recursos a outros ofertantes, perdendo o direito à obtenção dos recursos provenientes do “fundo”.

O FUNDEF, de fato, sob o ponto de vista administrativo, representava a distribuição dos encargos financeiros aos estados e municípios, enquanto o governo federal experimentava, neste aspecto, uma maior racionalização. A União, entretanto, permanecia no controle das normas e documentos relativos à educação, estendendo ainda sua autoridade sobre as políticas de implementação do ensino. Por outro lado, o aumento substancial de receita implantada a partir do FUNDEF gerou um maior comprometimento de alguns estados e municípios com a causa da educação, o que passou também a beneficiar as iniciativas que envolviam jovens e adultos, visto que perseguiram o objetivo de alavancar, com recursos específicos, o ensino fundamental do país.

A educação, com o mínimo de 25% na receita de impostos, poderia respirar novos ares e renovar suas expectativas, especialmente com o novo projeto de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). A tendência de engajamento político às iniciativas educacionais encampou os movimentos constituintes de alguns estados e municípios que optaram por fixar sua participação nas ações de ensino não em 25%, mas em 30% dos impostos. Este movimento, muitas vezes, não contou com o apoio do poder executivo dos estados ou municípios, devido à “perda” de receita, mas partindo das respectivas casas legislativas, ganhava força de lei e impunha às administrações a sua aplicabilidade. O FUNDEF foi extinto em 2007 pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que propiciou uma distribuição mais equilibrada entre todos os níveis de ensino.

Sobre o FUNDEF, Saviani (1999) ressalta a eficiência da administração e investimento dos recursos recebidos, entretanto, atenta para a falta de previsão de fontes, o que limitava o

investimento em questão apenas àqueles já vinculados. A cobertura midiática da época sobre o importante recurso educacional, especialmente nas rádios e jornais, trouxe uma polêmica que se instalou nas esferas de ensino, uma vez que os municípios que vinham oferecendo um custo acima daquele estabelecido pelo MEC como gasto mínimo necessário por aluno, ficaram receosos de perder recursos e rebaixaram o valor investido, causando, por consequência, queda no padrão educacional de ensino. Outros diminuíram ou extinguíram seu atendimento a certos graus de ensino, também pelo medo de redução na verba educativa (Vieira, 2000, p. 134).

A aprovação da Emenda 14/1996 não traz boas lembranças à EJA, uma vez que ela causou, através da modificação do Art. 208 da Constituição Federal, a não obrigatoriedade à universalização do ensino, com a respectiva ausência no oferecimento da educação fundamental àqueles que a ela não tiveram acesso em idade própria. O Estado, mais uma vez, repetia sua trajetória de desobrigação com as necessidades educativas de jovens e adultos do país.

Além disso, esta mesma emenda levou à supressão do art. 60 das Disposições Finais e Transitórias da CF, que estipulava um compromisso de erradicação do analfabetismo no país no prazo de 10 anos. E foi esta mesma emenda que, tendo instituído o FUNDEF nos estados e municípios, desconsiderou a contagem dos alunos adultos no ensino fundamental, o que acarretou sua concreta exclusão do ensino regular. Aliás, incoerentemente, foi o próprio presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, quem vetou, ainda em 1996, a inclusão dos alunos da EJA no ensino fundamental. Justificou, para tal atitude, no Diário Oficial da União, que incorporar matrículas do ensino supletivo na contagem do fundamental causaria, para efeito de recebimento de recursos, uma corrida nos âmbitos estaduais e municipais, no sentido de se criar cursos supletivos, com a precípua finalidade de conseguir recursos, sem observância das mínimas condições pedagógicas, o que contribuiria para um decréscimo na qualidade da educação ministrada.

Alguns autores consideram que a implementação do Fundo, pode provocar disputa entre os demais níveis da educação básica, pelas verbas não capturadas pelo Fundo, equivalentes a 40% dos recursos previstos constitucionalmente. Para Silva *et al.* (1999) esta disputa, no âmbito estadual, dar-se-á no financiamento do ensino médio, que nos últimos anos tem apresentado um notável crescimento da demanda. No âmbito municipal, situa-se no financiamento da educação infantil e da educação de jovens e adultos (Vieira, 2000, p. 136).

Fernando Henrique ainda vetou o projeto de Lei nº 107, do Deputado Federal Jackson Pereira (PSDB-CE), que propunha um programa para empresas dos setores público e privado, que contavam com mais de 100 funcionários, a quem caberia instituir um curso para alfabetização de adultos. As próprias empresas arcariam com o custeio da empreitada, ficando

o poder público com a parte burocrática, de treinamento e linha pedagógica. Na justificativa do veto, o presidente alegou a inconstitucionalidade do ato normativo, uma vez que temos como princípio a responsabilidade do Estado para com a educação fundamental.

Estes registros rompem com a ideia de que a LDBEN nº 9.394/1996 somente trouxe bônus à EJA. Paiva (1998) afirma que a referida lei, tendo obedecido a movimentos organizados e grupos interessados na defesa da escola pública, também sustou com alguns processos da EJA que vinham se articulando e transformando a realidade de milhares de trabalhadores.

Assim, ainda conjecturando sobre as opiniões que dão o protagonismo na instituição da LDBEN ao governo Fernando Henrique Cardoso, preferimos analisar a questão com equilíbrio, munida de seus ônus e bônus, não atribuindo ao presidente da República maior destaque do que aquele que realmente merece. Como vimos, a EJA, proclamada por este governo através da LDBEN, teve limitados seus repasses de recursos via FUNDEF (Lei nº 9.424/1996) e ainda foi suspenso, através da Emenda Constitucional nº 14/96, o compromisso assumido perante a CF de combater o analfabetismo e de expandir a oferta de ensino médio. Na contramão de todo um processo de legalidade política, o mesmo mecanismo que sancionou a LDBEN vetou a irrigação de seus recursos, através da lei que criou o FUNDEF, atingindo em cheio a EJA, o que quase a “asfixiou”. O veto do presidente Fernando Henrique Cardoso chocava-se frontalmente com os direitos garantidos pela interpretação do art. 4º da Lei nº 9.394/1996 (Machado, 2009, p. 20).

Neste mesmo sentido, Cardoso ainda desenvolveu os Programas de Alfabetização Solidária (PAS), marcados pela característica assistencialista, ministrados de forma célere, um ensaio de terceirização de política social; e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), elaborado pela Secretaria Nacional de Desenvolvimento e financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Este último visava integrar as políticas públicas à formação profissional do trabalhador, por meio de parcerias com entidades voltadas à profissionalização, com objetivo de, pelas vias do conhecimento, integrar o estudante adulto nas linhas de produtividade, para que pudesse gerar maior renda (Julião; Beiral; Ferrari, 2017, p. 46).

De acordo com Machado (2009), o PAS foi criado pelo governo federal como uma das atribuições do Conselho da Comunidade Solidária, órgão governamental de 1995, que tinha como fim catalisar ações públicas voltadas para a diminuição das desigualdades sociais, mediante o esforço de autoridades políticas e comunitárias, no sentido de municiá-las técnica e financeiramente, objetivando seu êxito.

Assim, o PAS surgiu como programa oficial do governo, tendente a combater o analfabetismo, levando auxílio aos municípios que ostentavam os piores índices de alfabetização, especialmente aqueles localizados nos estados do Norte e Nordeste. Para que obtivesse sucesso, o PAS estruturou-se em cinco bases: mobilização nacional; projeto piloto como referência; busca de parcerias; avaliação permanente; e mobilização da juventude.

Este programa passou, a partir de 1996, com a edição da nova LDBEN, a fomentar a Rede EJA, mediante a ampliação de suas atribuições. Isto porque, sob o ponto de vista prático, a EJA contava com propósitos convergentes aos do PAS, entretanto, muito mais amplos, com vistas a abarcar sistematicamente um maior número de pessoas e regiões do país. As novas normas exaradas pela LDBEN/1996 sobre a EJA causavam mobilização e estimulavam discussões de autoridades e elites interessadas no assunto, dentro dos estados e municípios. As audiências públicas que se desenvolveram em torno do tema tiveram seus resultados compilados em um parecer elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que trata das DCN para a EJA (Machado, 2009, p. 21).

O art. 4º da LDBEN, entretanto, com origem no Projeto de Lei Complementar 1258/1988, diz o seguinte:

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 1996a, s/p).

Note-se que o inciso VI se origina do Projeto de Lei Complementar 1258/88, posteriormente anexado à LDB. Esta lei, em sua forma original, quando de sua apresentação à Câmara, se sobrepunha à proposta de EJA, pois fora estabelecida, tradicionalmente, com o

precípua intuito de recuperar o tempo perdido do educando. No projeto da Lei nº 9.394/1996, a EJA estava associada ao mundo do trabalho, nicho diretivo do público reclamante desta categoria de ensino, mas também às demais demandas sociais de um cidadão, munido de suas vivências e trabalhador. Assim, os jovens e adultos, apesar de demandarem níveis iniciais de ensino, poderiam ser vistos a partir de suas experiências, modo de trabalho e formação, diferentes daquelas praticadas com as crianças e adolescentes (Haddad, 1998, p. 119).

No inciso I há uma referência ao jovem ou adulto extemporâneo, referindo-se àqueles que, devido a obrigações por ordem do trabalho, local de moradia ou outro impedimento de natureza socioeconômica, não puderam frequentar a escola na idade adequada. O item de número VII garante a oferta de ensino escolar a adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades. Assim, a lei deixava claro que não se poderia obter do trabalhador, que havia se entregado durante todo o dia, ao esforço físico do labor, a mesma disposição encontrada nas crianças, o que requeria a adoção de medidas especiais de facilitação e de manutenção destes operários nos locais de ensino que os atendiam. Algumas ações mostravam-se emergenciais, como a redução da carga horária escolar e a adaptação da metodologia para indivíduos mais maduros e dotados da experiência de vida. A EJA, nas linhas da LDBEN, acertadamente, previa um tratamento especial aos trabalhadores para que, estimulados, pudessem desenvolver e alcançar estágios mais elevados de aprendizado.

Entre tantas questões de ordem prática, a EJA lutava para se solidificar como concepção oficial e, de acordo com Machado (2009), o art. 5º da LDBEN/1996 abriu espaço para uma instrução normativa que chegou posteriormente (ano 2000), e por outras leis ordinárias votadas pelo congresso que dedicaram 26 metas ao Ensino de Jovens e Adultos, estipulando que o programa de alfabetização as incluísse. Assim, como exemplo citamos ampliação de matrículas, extensão das áreas de abordagem, avaliação das metodologias de alfabetização, integração curricular, formação de professores e apoio federal aos sistemas estadual e municipal de desenvolvimento da EJA. Todas as legislações que vieram em socorro da Lei nº 9.394/1996 auxiliaram no desenvolvimento de seu objeto e na adequação do texto às necessidades expostas pela sociedade brasileira.

A cabeça do artigo 37 da LDBEN define a quem é designada a EJA e a motivação pela qual estes alunos não se dedicaram ou não se mantiveram nos estudos. O enunciado do artigo oferece, em uma análise dogmática, a partir da combinação com inciso I, do art. 4º da mesma lei, a exigência legal da obrigatoriedade de oferecimento do ensino fundamental e médio aos

adolescentes e maiores de idade, geralmente vindos da classe trabalhadora. Assim se desenvolve o referido artigo:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Brasil, 1996a, s/p).

A educação básica, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, passou a se caracterizar como um direito inerente a todas as pessoas e a EJA, como uma de suas modalidades, catalisou a sistematização deste direito, essencialmente ao ressaltar as peculiares características de seus sujeitos, assumindo métodos específicos, mais as formas de organização administrativa que correspondessem às necessidades deste jovem ou adulto.

Com a nova LDB, a EJA passou a ser desenvolvida como um modelo de educação básica, o que suprimiu a outrora oferta de ensino aligeirado, compensatório e meramente complementar. O art. 205 da Constituição Federal atribuiu à educação a condição de direito social e subjetivo, extensivo a todas as pessoas, sem ter em conta qualquer que seja sua condição, com objetivo de atingir o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para a cidadania e qualificação para as frentes de trabalho. A EJA, neste passo, ganhou com a LDBEN/1996 status de política pública reparadora, inspirando maior atenção das administrações, no sentido de cumprir as metas legislativas propostas e suas respectivas funções sociais. O art. 37, portanto, oficializou uma diretriz governamental para a EJA que, antes relegada à marginalização política, se alternava entre a concepção do aprendizado supletivo e a política compensatória, tendo agora, através da Lei, se constituído em método regular de educação (Amorim; Dantas; Aquino, 2017, p. 187).

No art. 38, o legislador continua dedicando-se a algumas especificidades da aplicação regulatória, no sentido de incentivar a permanência do educando nas frentes escolares e também sua continuidade nos estudos regulares, mediante a manutenção por parte dos sistemas de ensino, dos cursos supletivos.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996a, s/p).

Note-se que o §1º traz uma condição ligada à faixa etária para a obtenção do certificado de conclusão para os estudantes da EJA, nos ensinos fundamentais e médios. No § 2º, o referido artigo traz uma interessante dinâmica de entendimento, quando se propõe a aferir o estágio de desenvolvimento ostentado pelo aluno trabalhador, mediante a realização de exames. Ora, estava claro que os alunos que buscavam a EJA desfrutavam de uma heterogeneidade não determinada apenas pelas diferentes idades, mas também pelas experiências de vida, facilidades no aprendizado, divergências do meio originário, sociais, culturais, geográficas e econômicas, entre outras. A designação dada à EJA por este parágrafo, como um domínio absoluto dos trabalhadores, objetivava a sua preservação estimulada nas frentes de aprendizado, suscitando a iniciativa de ações que o mantivessem motivado pelos estudos.

É ainda de se salientar o pensamento do legislador ao expressar, na inteligência dos arts. 38 e 39 da Lei nº 9.394/1996, o desejo em manter os sistemas de exames supletivos, dando claros sinais de que a LDBEN se estruturou em relação à EJA, tendo como atividade precípua a recuperação do tempo de escola perdido pelo aluno/trabalhador. Isto, de certa forma, nos remeteu aos desdobramentos vividos com a Lei nº 5.692/1971, editada pelos militares, que tinha na recomposição do tempo perdido justamente uma de suas finalidades, sem entretanto adentrar nas peculiaridades personalíssimas do aluno e, portanto, ao contrário dos propósitos da legislação nascente, descuidando de sua característica elementar de trabalhador. Quanto à formação de professores que entendiam as especificidades dos estudantes que se dedicavam à EJA, a Lei nº 9.394/1996 infelizmente não a incorporou.

Para Haddad (1998), a LDBEN poderia ter se estruturado sobre exponenciais benefícios ao aluno trabalhador, contribuindo com sua maior insistência e permanência nas frentes de ensino, mediante prerrogativas do trabalho que, acoplados ou associados às regalias do processo de aprendizagem, constituir-se-iam em ações afirmativas estimulantes para o aprendizado. Assim, para o autor, a LDBEN de 1996 deixou de incorporar: “programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade do aprendizado, financiados com recurso específico”; “formas e modalidades de ensino que atendessem a demandas dessa clientela nas diferentes regiões do país” – aqui, o autor se refere à gama heterogênea de elementos, intrínsecos e extrínsecos, que envolviam os processos educacionais da EJA em nosso país; “o valor de bolsas de estudos ou outros

benefícios educacionais, concedidos pelos empregadores a seus empregados, não sendo considerado, para nenhum efeito, como utilidade ou parcela salarial, não integrando, portanto, a remuneração do empregado”, entre outros (Haddad, 1998, p. 121-122).

Em seu trabalho, Vieira (2000) cita que, ao não absorver estas proposições, a nova lei, embora tenha significado grande avanço no alcance deste grupo de pessoas, não levou em consideração as difíceis condições de vida do aluno trabalhador e todos os embaraços que enfrenta para, após a jornada diária extenuante, se dedicar ao estudo e aprendizado. Tal condição, não abordada pela lei, deixou à cargo deste trabalhador a responsabilidade de recuperar a própria escolaridade através de projetos educativos e exames supletivos.

Característica importante da LDBEN de 1996 em relação à normatização antiga, Lei nº 5.692/71, é que esta estabelecia a idade mínima de 18 anos para que os exames supletivos fossem concluídos no ensino fundamental e 21 para a finalização do supletivo 2º grau. A Lei nº 9.394/1996 reorganizou estas faixas etárias mínimas em 15 anos para o 1º grau e 18 para o ensino médio. Alguns estudiosos e também a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) se mostraram contra tal mudança, manifestando-se em abril de 1996, com uma carta endereçada ao MEC. Na correspondência, a entidade argumentava que o rebaixamento da faixa etária poderia não democratizar as oportunidades, a exemplo do que pensou o legislador, uma vez que a realidade do ensino regular era de altos índices de repetência e evasão escolar, correndo o risco de resultar em uma longa permanência na escola e deformidade quanto a faixa etária e série do educando. A carta lembrou ainda, que o projeto apresentado de LDBEN trazia em si a flexibilização e seriação, que compunham o fluxo do sistema escolar no cerne da própria escola de ensino médio e fundamental. Assim, tornava-se recomendável escapar à superposição de sistemas pela redução da faixa etária. A Comissão ainda não se furtou em comparar a antiga Lei 5.692/71 com a LDBEN/96, alegando que, na primeira, a restrição da idade escolar tinha um fundamento pedagógico, inspirado na socialização daquele trabalhador/estudante adulto no ambiente escolar. Então, não se deveria privar desta experiência os jovens menores de 18 anos de idade. Enfim, a carta da Comissão Nacional da Educação de Jovens e Adultos resumia seu entendimento de que todo este processo caminhava em comunhão com os interesses privados da educação, contribuindo com a multiplicação dos cursos que preparavam para os exames.

Considerando a idade-série prevista no sistema nacional de ensino e os resultados negativos de insucesso escolar de um grande número de crianças e jovens, principalmente das classes populares, que não concluem o Ensino Fundamental aos 14 anos, e o Ensino Médio aos 17, compromete o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos estados, a modalidade tem sido reconhecida pelos

governos como mera estratégia de correção de fluxo e limpeza dos indicadores negativos de avaliação. Isto transfere, quase que automaticamente, os jovens que completam 15 e 18 anos para a modalidade de EJA ou criando projetos específicos de correção de fluxo (Julião; Beiral; Ferrari, 2017, p. 46).

Para Haddad (1998), consolidava-se sob o manto da redesignação etária uma tendência em dar mais relevância aos exames do que aos cursos propriamente ditos, o que soava como uma falta de comprometimento do poder público com a EJA, a partir de uma relativização daquilo que a pedagogia sancionou ao longo dos tempos como elementos fundamentais para seu pleno desenvolvimento: metodologias, professores, materiais didáticos, currículos etc. A responsabilidade apenas pelo produto fazia do Estado um mero observador do desenrolar do processo educacional, o que repercutia como abandono ao compromisso com a formação, deixando a preocupação centrada apenas no que tange à mecânica da certificação (Haddad, 1998, p. 122).

De acordo com Paiva (1998), a redução da idade nos exames supletivos soava como uma contradição legal da LDB, com o incentivo à instituição de cursos que sistematizavam o processo escolar e, ao mesmo tempo, a carga de importância despejada nos exames avaliativos. Assim, para a autora, estas avaliações colidiam com a ideia de sistematização dos processos educativos, chegando mesmo a impossibilitar a fruição destas sociabilidades somente adquiridas com a vivência escolar, aos jovens e adultos. Ela ainda ressalta que, conforme o entendimento legal da LDBEN/1996, a educação brasileira passou a se preocupar mais com as certificações do que com os saberes (conhecimentos). Para um estudante, continua a escritora, e seguindo seu entendimento da nova lei, era muito mais oportuna a conquista de um certificado do que de conhecimentos, já que o mercado de trabalho se mostrava arredio àqueles que não conseguiam comprovar cartorialmente sua escolaridade.

Vejamos mais uma menção à EJA feita pelo art. 80 da Lei 9.394/1996:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (Brasil, 1996a, s/p).

O *caput* do artigo revelava uma clara preocupação com jovens e adultos trabalhadores, normalmente objetos centrais dos programas de ensino à distância em nosso país. Entretanto,

temos a acrescentar que, até os dias de hoje, não contamos com uma estatística segura, capaz de mensurar a eficácia da Educação à Distância (EAD) para os jovens e adultos, tampouco seu custo-benefício na história desenvolvimentista do Brasil. Não podemos perder de vista que as modalidades de ensino, estabelecidas no referido artigo 80, mormente pelos telecursos, traziam em seu entendimento uma característica meramente cartesiana, servindo mais para a certificação do alcance de um certo nível escolar do que propriamente para a conquista de conhecimentos, o que interessava diretamente ao mundo do trabalho e da cultura tecnicista, que se completava com a simples obtenção de um diploma. Assim, há no dispositivo legal uma franca responsabilização do Estado para com a EAD, situando-se ainda a União no campo da regulamentação e credenciamento de instituições interessadas.

A edição da Lei nº 9.394/1996, entretanto, pesados todos os pontos, teve grande importância para a EJA, uma vez que a forma legislativa, no período de redemocratização do país, pós-promulgação da Constituição Federal de 1988, alçou esta modalidade de ensino a política de Estado, articulando suas ações com a sociedade civil e com as forças políticas. Os dispositivos legais, da forma que aludiram à EJA, procuraram abordar a temática do jovem e do adulto carentes de ensino, com suas peculiaridades de trabalhador, atacando os fatores desestimulantes para o aluno e, ao mesmo tempo, garantindo-lhe universalmente o direito à educação. A EJA deixou ainda de ser apenas fruto de atitudes politiqueiras, aleatórias e oportunas, passando a compor o rol das emergências sociais para as quais o Estado deve estar sempre vigilante.

Entretanto, alertamos para o seguinte ponto: a legislação garantidora da EJA já havia sido editada. Nela, vieram estabelecidas uma série de fontes recursais e direitos inerentes ao estudante/trabalhador, que estruturaram seu caminho para as letras e para um maior desenvolvimento social. Diante desta realidade, tornava-se de suma importância a mobilização constante dos artífices e sujeitos que demandavam esta modalidade de ensino, no sentido de aprimorar a LDBEN e zelar pelo seu fiel cumprimento. Era preciso, mediante participação, aprimorar os marcos de legalidade da Lei nº 9.394/1996, para que pudéssemos desfrutar, enquanto sociedade, de sua ampla aplicabilidade, no tempo e no espaço, para efetivamente consolidarmos as práticas nela planejadas.

Para Ventura (2011), a EJA ainda está em processo de solidificação, esbarrando nas múltiplas iniciativas, com diferentes propostas de programas, nos mais variados lugares e para uma heterogeneidade espantosa de alunos, o que não permitiu que se estabelecesse, definitivamente, como política pública voltada para a educação. As proposições educativas para

os jovens e adultos, neste sentido, via de regra, se utilizaram de metodologias aligeiradas e pouco integralizadoras das experiências de professores e alunos.

A EJA, para sua maior eficiência, deveria prever programas de incentivo ao estudante, partindo do empregador, como bônus por progressão escolar, acréscimo de passes do transporte, da-prêmio de folga pelo reconhecimento escolar etc. A EJA, apesar da legislação imperativa e dinâmica e de suas elites atuantes em nosso país, ainda se ressentia do número reduzido de ofertas e da lógica de atração assistencialista, o que interfere na proposta de qualidade, inclusive quanto à infraestrutura, o que acaba por lacerar, além do entusiasmo, também a dignidade do aluno/trabalhador.

Para nós, apesar de entendermos a lei como uma criança em desenvolvimento, os jovens e adultos de nosso país, merecem ter a EJA reconhecida como política estratégica e como modalidade do ensino fundamental. Isto fará com que as propostas pedagógicas específicas da modalidade passem ao longe das adaptações grosseiras realizadas a partir da educação infantil. Um plano pedagógico individualizado, currículo próprio, recursos de formação para docentes, equipe profissional específica da EJA, são sugestões de caminhos por onde a LDBEN pode trilhar, visando sua melhor implementação. Importante ainda, conferir o caráter regional a cada segmento da EJA, no sentido de ambientar seus artífices, tornando sua adaptação facilitada ao possibilitar sua identificação com as situações cotidianas com as quais convive. Para tanto, far-se-ia necessário a institucionalização das práticas políticas e pedagógicas na construção de um projeto que envolvesse as prefeituras, secretarias de educação e associações dedicadas ao ensino de adultos.

Em Uberlândia, a Lei nº 9.394/1996 só veio robustecer as políticas da EJA implementadas ao longo dos anos, uma vez que, como tivemos oportunidade de observar, nossa cidade, entre ações exitosas e desacertos, conduzia de maneira concreta os processos de ensino de adultos, impulsionada pelos recursos que as diversas lideranças do país nos destinavam, fruto das boas relações administrativas e também, do custo-benefício que a pujança da cidade poderia ofertar-lhes em demandas políticas presentes e futuras. Assim é que, nossa cidade, antecipando seu papel nas lides da educação de adultos, exercia a fiscalização, zelando pela fiel aplicação da LDB, nos moldes em que fora aprovada. Não devemos também nos esquecer que, Uberlândia, quando da edição da Lei nº 9.394/1996, já desenvolvia administrativamente, juntamente com entidades comunitárias e iniciativa privada, o PME, que atendia a demanda da população necessitada, através das aulas que o curso promovia nos bairros e empresas.

Não encontramos, nas principais plataformas de divulgação das pesquisas acadêmicas, nenhum estudo que se dedique à performance da educação de adultos em Uberlândia, no período da edição da respectiva lei, como resultante de seus próprios efeitos. Entretanto, ao nos aprofundar em algumas leituras, conseguimos compreender que, nossa cidade, sob a prefeitura de Virgílio Galassi, se estruturou para atender as exigências da LDB/1996, adequando-se às suas disposições legislativas naquilo que ainda não correspondia e observando os imperativos da sua aplicabilidade. No sentido de buscar esta adequação das novas demandas legais à estrutura de ensino da cidade, no Ensino Religioso, por exemplo, a Secretária Municipal de Educação daquela gestão, professora e Mestre Ir. Ilar Garotti, direcionou sua metodologia para a busca de fundamentos nos valores humanos e universais, propondo a alteração do nome da matéria para “Ensino Religioso de Orientação para a Vida” (Tomazini, 2016, p. 88).

Claro que, a partir da vigência da LDBEN de 1996, a educação de adultos ganhou privilégios e conjuntura de política de Estado, assim considerando devido ao seu caráter permanente. Passamos a ter um maior cuidado com a formação de professores e, ao mesmo tempo, conseguimos salvaguardar sua qualificação mais equilibrada, especialmente sob o ponto de vista social e econômico, ao compreender que não seria plausível a exigência de curso superior ao docente de toda e qualquer etapa do ensino.

Ainda com relação à docência, a LDB incluiu na sua carga de trabalho as horas remuneradas de estudo pedagógico e assegurou o piso salarial profissional em seu artigo 67. Este artigo, entretanto, suscita discussões, em uma clara demonstração que nem tudo que adquire força de lei pode contar com sua aplicabilidade na prática cotidiana. Alguns estados e municípios não aplicavam o montante e outros não tinham condições financeiras de sustentar a satisfação de tal piso. A Lei acenou ainda com a possibilidade de construção de estatísticas, definindo metas a cada 10 anos, através do PNE.

Enfim, a LDBEN de 1996, nascida como substitutivo de uma outra versão de 1971, multiplicou os direitos relativos à educação e emancipou, no campo das ações, o ensino público do país, com definição sistemática do trabalho a ser desenvolvido pelo professor. A obrigatoriedade da educação básica e aplicação dos 18% do Produto Interno Bruto (PIB) também foram consagradas como conquistas da Lei nº 9.394/1996. Sob o ponto de vista específico da EJA, já tivemos oportunidade de explanar: esta deixou de ser objeto de ações sazonais e passou a integrar um plano de realizações efetivas, dotadas de continuidade, por parte do governo federal.

Uberlândia, quando da outorga da LDB, desenvolvia seus projetos de EJA, colocando a prefeitura municipal ao lado de indústrias, associações, sindicatos e igreja, com objetivo de diminuir o analfabetismo adulto. Talvez por isso a aprovação da LDBEN de 1996 não tenha acarretado grandes mudanças nas ações que, diariamente, eram implementadas para o ensino dos jovens e adultos por aqui. Como dissemos, não encontramos trabalhos que relacionam, diretamente, a LDB de 1996 com a educação desenvolvida em Uberlândia, para jovens e adultos. Entendemos até que tal objeto se enquadraria em um belíssimo texto para novas pesquisas, pela importância e ineditismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino de Jovens e Adultos no Brasil esteve, ao longo do tempo, à margem das preocupações governamentais das autoridades de nosso país. Esta modalidade de educação, em grande parte das vezes, foi utilizada como atividade política de controle ideológico, no sentido de aumentar a quantidade de eleitores ou mesmo de angariar simpatizantes para o sistema de governo imperante. A EJA em nosso país jamais foi planejada como política de Estado, restando como atividade sazonal, esporádica e restrita a uma parte da população. Verdade é que a educação, no geral, apesar da sua importância no processo de desenvolvimento dos países de primeiro mundo, entre nós, apesar dos discursos e das referências constantes nas plataformas políticas, foi bastante indulgenciada.

O Brasil iniciou os projetos *Minerva* e Mobral (1970) em um momento em que o governo militar precisava de apoio em suas ações mediante a legitimação pública, e ao mesmo tempo imprimir seu tom autoritário. Para isto, lançou mão de estratégias alienatórias como a pulverização do devaneio patriótico, em meio à atmosfera de paixão que envolvia nosso povo durante a disputa de uma Copa do Mundo de Futebol, ou ainda, apregooou aos quatro cantos da nação a replicação de projetos que haviam emancipado países ricos; neste aspecto, a EJA era, por aqui, assunto corrente, sob o ponto de vista político, amplamente utilizada. O analfabetismo adulto era, também entre a população mais pobre, malvista e motivo de vergonha entre os que buscavam o conhecimento através das primeiras letras. Por isto, tais projetos foram tão amplamente divulgados, tentando alcançar um acolhimento junto à sociedade civil, tendo, entretanto, encontrado, como obstáculo, a precária situação econômica do estudante que, via de regra, se resumia na figura do trabalhador, pai de família, que cansado das ocupações diárias, dispunha de reduzido tempo e disposição para se dedicar às aulas de alfabetização.

O *Projeto Minerva*, apesar de ter sido uma *grande* proposta, pensada para todo o território nacional, com aulas via rádio, que representava em nosso país, um importante veículo de comunicação de massa, não teve o êxito esperado pela célula governamental e tampouco teve oficialmente verificados os números de matrículas e de diplomas expedidos, publicados na imprensa da época.

Castro (2007) assevera, entretanto, que quando recuperamos e repassamos a trajetória do *Projeto Minerva*, estamos considerando também a história da EAD, dando-lhe a importância merecida, dentro de um país de dimensões territoriais continentais; neste sentido, podemos contribuir para a fluência e sucesso de futuros projetos via rádio, que na opinião da autora, para

poucos outros veículos de comunicação perde em *abrangência e praticidade*. Talvez ao trazer uma metodologia inovadora e célere de educação supletiva de 1º e depois de 2º graus, por meio do rádio, a adaptação dos estudantes ao processo de aprendizado pode ter se tornado um empecilho ao êxito do projeto. Por outro lado, não podemos, apesar do governo hostil e autoritário daquele período, abominar o *Projeto Minerva*, pois segundo Santos (2016), a compilação militar cumpriu a função de curso preparatório. Sob este aspecto, o autor ressalta ainda que ao *Minerva* não foi dada uma autoria certa; ou seja, não se sabe quem foi o responsável pela sua elaboração. O certo é que o analfabetismo e a baixa escolaridade situavam-se nas camadas mais carentes da sociedade, e a ditadura investiu no projeto com intenção de manifestar sua preocupação social, inspirada em ações exitosas semelhantes, levadas a efeito, via rádio, especialmente pelos municípios (Santos, 2016, p. 171).

O *Minerva*, como outras ações administrativas, não só do governo militar, mas de tantos outros, no decorrer de nossa história, tinha como escopo a escolarização em massa, o que nos leva, a uma análise quantitativa da educação por ele preconizada. Qualitativamente, os exames de aptidão traziam o incentivo para que, em um primeiro momento, fosse realizada a inscrição; entretanto, a preparação apresentava um descompasso com o processo de aprendizado, o que revertia a expectativa dos alunos, convertendo-a em alto índice de abandono e reprovação (Santos, 2016, p. 174).

Não encontramos nenhuma referência expressa às ações do estado de Minas Gerais em relação ao *Projeto Minerva*. Entretanto, entendemos que, pelo perfil partidário de seus governadores, alinhados ao governo dos militares, o estado mineiro, dentro dos limites de sua competência, na área educacional, apoiou, amplamente, os projetos elaborados pela União Federal, incluindo-se aí o *Projeto Minerva*.

Em Uberlândia, após intensa pesquisa de campo, não conseguimos alcançar contato com artífices do projeto, o que nos revela uma baixa procura de inscrições, apesar da histórica parceria da cidade com os governos autoritários. Sabemos que a radiodifusão, por este período em nossa cidade, gozava de grande prestígio e engajamento considerável em todas as classes sociais. Entretanto, somente alguns amantes do rádio referem-se a vagas lembranças do projeto, uma vez que sua transmissão radiofônica diária, antecedia, às quartas e quintas-feiras, aos debates esportivos ou ao jogo de futebol (das 20:00 às 20:30). Na SME e na SRE não encontramos nenhum documento e, mesmo entre os servidores mais antigos, nossas buscas não obtiveram sucesso.

O máximo que alcançamos, em relação ao *Projeto Minerva* em Uberlândia, foram as lembranças de alguns operadores de radiodifusão daquele período que relataram se lembrar do curso, pois aproveitavam os 30 minutos do projeto para descansar da rotina mecânica diuturna, imposta pela alternância de discos e fitas, uma vez que o *Minerva* era sintonizado com a Rádio MEC (em cadeia nacional), o que para eles significava uma merecida pausa para o café, ou um papo rápido na portaria da emissora.

O Mobral também iniciou suas aulas em 1970, durante o Regime Militar e buscava extinguir com o analfabetismo do país em 10 anos, apelando para a educação das massas; neste caso, era um curso presencial, utilizando-se amplamente dos veículos de comunicação, em uma campanha publicitária institucional sem precedentes. O país objetivava alcançar outros níveis de desenvolvimento e a culminância com a migração do meio rural para o urbano, com os desdobramentos práticos da Revolução Técnico Científica, estimulou o adolescente e adulto analfabeto à escolarização, com a finalidade de conseguir uma nova colocação laboral e alcançar um maior salário para sustento de sua família.

Embora presenciais as aulas, o Mobral teve nos veículos de comunicação, especialmente no rádio (que era o meio mais popular do período), seu grande aliado, uma vez que tinha como argumento de campanha a generalização da figura do analfabeto como mancha social, paradoxalmente, com objetivo de angariar o maior número de alunos possível, devido aos baixos índices de escolaridade ostentados pelo Brasil naquele período. Os jornais, revistas, cartazes e televisão completaram o conjunto de meios comunicacionais utilizados pelo aparelho governista na divulgação do Mobral. Entretanto, entendemos que o rádio teve fundamental importância no projeto educativo, uma vez que era acessível a quase todas as classes sociais, apesar da realidade econômica precária que o país vivia.

Neste período, Minas Gerais, plenamente envolvida no processo desenvolvimentista do país, estabeleceu vários convênios com o Mobral logo no início da campanha, e se destacou como o estado de maior engajamento, em termos de inscrições de alunos, em todo o Brasil. Com isso, se dedicou amplamente ao seu desenvolvimento e realização de cursos para a melhor administração do projeto. Em seu segundo ano de aplicação, o estado se encarregou de expandir o Mobral a vários municípios, dando apoio à estrutura e gerenciamento. Oliveira (2011) destaca que, em 1971, Minas Gerais conseguiu ultrapassar o estado de São Paulo, contando 141.530 alunos alfabetizados, enquanto os paulistas apresentavam, no mesmo ano letivo, 101.132. Diante dos indicadores expostos pela autora, durante todo o transcorrer do projeto, Minas

Gerais esteve entre os estados que obtiveram maior engajamento ao Mobral na Região Sudeste (Oliveira, 2011, p. 52).

Especialmente a partir de 1980, a Campanha Novo Cidadão, que se propunha a alfabetizar as pessoas maiores de 18 anos, levada a cabo pelo governo de Minas Gerais, passou a receber apoio financeiro e administrativo do Mobral, que iniciava uma gradativa desmobilização com os primeiros sinais de decadência dos militares. Não encontramos, entretanto, referências mais detalhadas ou em número significativo, sobre a ação do Mobral no estado de Minas Gerais. O fato é que grande parte dos municípios mineiros recrutou considerável contingente de alunos, o que pressupõe uma ativa participação do estado, dentro da sua esfera político-administrativa, no projeto educativo.

Entendemos que o Mobral, de maneira geral, excetuada a intenção alienante de grande parte das ações daquele governo autoritário, representou para o país uma forma de controlar os altos níveis de analfabetismo e, ao mesmo tempo, implementar uma educação que proporcionasse uma melhor adequação do estudante às inovadoras matrizes técnicas daquele momento. Pecou, em muitos casos, pela falta de estrutura, ausência de qualificação dos professores, publicidades vexatórias, metodologia inapropriada e de forma sintética, e no otimismo exagerado em sua capacidade de reduzir os índices de analfabetismo. Mas sob o ponto de vista do recrutamento, o projeto alcançou grande parte de seus objetivos, uma vez que, em todo o país, nos lugares mais longínquos, nas cidades e no campo, existia pelo menos uma sala do Mobral. A estratégia, porém, mais uma vez, reforçou o raciocínio quantitativo, deixando à margem a possibilidade de se ministrar um ensino de qualidade, o que nada se articula com as reais propostas de ensino/aprendizado.

Assim, propondo-se a aligeirar o curso em apenas 6 meses, a alfabetização, de fato, não acontecia, uma vez que os alunos somente conseguiam se matricular por uma única vez. O que ocorria, como vimos anteriormente, é que na prática, as pessoas eram capacitadas, na maioria das vezes, a apenas assinar seu próprio nome. A falta de adaptação com os métodos, cumulada com a carga de trabalho que o estudante levava para as salas de aulas, não alteraram a realidade da maioria das pessoas, causando grande evasão ou mantendo-as no mesmo estágio de escolaridade em que se encontravam antes da inscrição. Por seu lado, o governo, utilizando-se de exaustiva comunicação, divulgava suas estatísticas alienantes, naturalmente elencando aqueles alunos que apenas haviam aprendido a escrever o próprio nome na classe das pessoas alfabetizadas.

Em Uberlândia, o Mobral contou com apoio irrestrito das autoridades administrativas, o que a tornou uma das cidades de maior participação no estado de Minas Gerais. A imprensa se mobilizou alcançando grande parte da população adulta que almejava sua iniciação nas primeiras letras. Algumas escolas municipais e prédios públicos cediam suas instalações, no período noturno, para as aulas do projeto. Entretanto, os resultados não se diferenciaram daqueles que já descrevemos e que envolviam, basicamente, a falta de tempo hábil ao ensino/aprendizado, metodologia, sobrecarga física do aluno e, como corolário, algumas poucas pessoas arriscando um trêmulo tracejar das letras.

Tivemos oportunidade, após muita procura, de falar com alguns dos artífices do Mobral que, em uma primeira empreitada, nitidamente ocultavam sua participação, devido à *vergonha* em ter feito parte do projeto. Ora, o próprio governo, na campanha de recrutamento para o Mobral, havia taxado-lhes como estorvo social, fato que possivelmente os tenha colocado em situação vexatória e submissa. Desta forma, em nossa cidade, apesar das forças políticas participarem ativamente da implementação das aulas, o Mobral também não obteve os resultados pretendidos, sendo criticado por professores e alunos com os quais conversamos.

O Mobral foi perdendo forças junto com o regime militar e em 1986, para substituí-lo, o presidente José Sarney criou a Fundação Educar. Uberlândia, por sua vez, beneficiando-se de sua situação geopolítica privilegiada e de uma economia destacada, desde 1977, vinha desenvolvendo a iniciativa educacional para jovens e adultos proposta pelo estado através dos CESU. Estes centros de estudo desenvolviam, conforme o ritmo imprimido pelo capitalismo e as necessidades emergentes do país no setor de serviços, as atividades de ensino formal e as profissionalizantes.

Assim, nossa cidade, uma década antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, que legou a EJA em definitivo aos municípios, deu um salto rumo ao futuro, promovendo esta modalidade de educação, com apoio da Prefeitura Municipal, UFU e Secretaria do Estado da Educação, ainda que sob os preceitos militares de ministrar um ensino massificante e alienatório. Uberlândia, apesar de interiorana, não compartilhava da realidade de outras cidades de médio e pequeno porte no país, enfrentando a carência de políticas dedicadas à EJA. Com a atribuição expressa na Constituição Federal de 1988, no art. 201 sobre a responsabilidade estatal no ensino de jovens e adultos, os municípios se tornaram protagonistas nesta modalidade de ensino e, nossa cidade, que já vinha se empenhando nesta variante, não fez mais do que reforçar suas iniciativas, sendo que grande parte delas encontrava-se em andamento.

A Fundação Educar foi instituída pelo Decreto nº 91.980/85, extinguindo o Mobral e recebendo como herança todos os seus bens materiais e imateriais. Para alguns estudiosos, a nova lei serviu apenas como red denominação, sem alterações de fundo, demonstrando a indiferença dos poderes públicos com a educação de adultos. Uberlândia se empenhou na proposta da Educar, na medida em que acolheu o novo desígnio, dando prosseguimento nas suas ações voltadas para a EJA. Por aqui, o que ainda restava do Mobral e as atividades da modalidade EJA inerentes ao município continuavam, o que nos leva a dizer que não houve uma interrupção abrupta de tudo o que se fazia em relação ao ensino de adultos, para depois dar lugar a um reinício. Assim, sob a nova alcunha, nossa cidade atendeu entre os anos de 1987 e 1988, mais de 1.600 alunos.

Entretanto, a Fundação Educar, de fato, não cumpriu o papel previsto pelas forças políticas que lhe deram origem, para um desempenho mais amplo. Foi apenas o desenlace do Mobral e ficou extinta pelo Dec. nº 99.240, expedido por Fernando Collor de Mello, em 1990. Neste mesmo ano, o presidente criou, como forma de suprir a ausência de um programa oficial da EJA, o PNAC, que contava com uma série de marcos referenciais e o otimismo do governo no combate ao analfabetismo de jovens e adultos. Destaca-se entre as referências legais do projeto a previsão de gestão compartilhada, entre união, estado e municípios, o que, convenhamos, já deveria estar acontecendo desde a promulgação da CF de 1988.

O PNAC, que seguindo a letra da lei, tinha um esboço imponente e com propósito de alterar a realidade de milhões de jovens e adultos necessitados de escolaridade no país, praticamente não saiu do papel. Apesar de ter causado uma certa mobilização social, o projeto, em estágio incipiente que, contaria com recursos de instituições públicas, privadas e comunitárias para desenvolver a EJA, caiu em descrédito com os escândalos políticos protagonizados pelo governo Collor de Mello, sobretudo após a aprovação do impeachment do presidente em 1992. Além disso, mesmo em seus movimentos iniciais, o PNAC recebia uma série de críticas sobre a fragilidade de seu material didático, precariedade nas estruturas físicas, falta de qualificação dos professores, ausência de compensação das desigualdades regionais e supressão dos incentivos aos estados e municípios, que eram os principais motivadores do projeto educativo.

Logo após o decreto de Collor, que extinguiu a Fundação Educar, Uberlândia, impulsionada pelas recentes políticas públicas que davam boas-vindas ao Ano Internacional da Alfabetização e investida nas proposições da Carta Magna de 1988, criou o PME A (1990). A experiência dos anos anteriores com os projetos participativos da EJA, embora não expressa,

haveria de expandir-se e, atualizada sob novas práticas, leis com mais incentivos e estímulo popular deveria alcançar os resultados perseguidos pela modalidade.

O PMEIA nasceu como política do prefeito Virgílio Galassi, durante a presidência de Collor de Mello, no sentido de dar prioridade à população de jovens e adultos de nossa cidade. Em 1990 aconteceram as primeiras aulas, com grande empenho da SME, em parceria com a ACIUB, empresas estabelecidas no município e as universidades, tendo como escopo inicial a realização do curso no próprio local de trabalho. O apoio da Fundação Educar permitiu a posterior expansão das salas de aula para outros locais, como escolas, igrejas e associações. Quanto ao processo de ensino, ministrado por alunos da UFU e da FIT, após uma tentativa inicial, frustrada, com o método Dom Bosco, optou-se pela estrutura defendida por Paulo Freire, na qual o estudante/trabalhador aprende a partir de suas próprias vivências.

Com um trabalho de engajamento social, o projeto propunha ensinar e iniciar a alfabetização do trabalhador em 4 meses, período após o qual eram os alunos direcionados às salas de adultos do ensino regular, de onde poderiam continuar seu aprendizado. O PMEIA, entretanto, apesar da contribuição dos vários setores sociais, e da considerável procura, tinha problemas a resolver, tais como: a falta de preparo dos alunos universitários que ministravam as aulas, o que suscitou o desenvolvimento de treinamentos específicos para o corpo docente; a morosidade na contratação de novos professores bem como o atraso em seu pagamento; e os débitos entre a prefeitura e o proprietário dos imóveis onde aconteciam as aulas.

Em 1993, logo no início do ano, o prefeito Paulo Ferolla, sucessor de Galassi, em seus primeiros meses de governo, através de uma tentativa de reestruturação educacional do município, por intermédio do Secretário Afrânio Rodrigues, extinguiu o PMEIA. Os motivos de tal ato político jamais foram compreendidos posto que o projeto educativo, apesar da ordinária problemática apresentada, cumpria junto à população adulta da cidade o papel a que se propunha. As atividades do PMEIA, entretanto, também sem causa aparente, foram restabelecidas, imediatamente, ainda no primeiro semestre daquele mesmo ano.

Os trabalhadores do PMEIA só foram convocados novamente em maio de 1993, sob uma nova forma de funcionamento: uma das principais mudanças em relação ao período anterior foi a não priorização dos atendimentos em locais de trabalho ou espaços oferecidos pela comunidade, priorizando-se a abertura de salas nas escolas municipais e estaduais. Com esta modificação, as salas existentes nas escolas passaram a ser coordenadas por supervisores do ensino formal; as supervisoras do PMEIA atuavam, apenas, nas classes que funcionariam na comunidade ou em empresas (Fernandes, 2002, p. 76).

A tentativa de extinção do PMEIA até hoje soa incompreensível para grande parte das pessoas envolvidas com a educação em nossa cidade, naquele período. Mesmo porque foi

decisão do mesmo secretário que havia instituído o programa educacional de adultos no governo de Galassi. Ainda mais que, apesar de alguns ônus, que tivemos oportunidade de elencar acima, o PMEIA atendia a uma significativa parcela da população adulta, o que o colocava no rol das ações políticas cumpridoras de sua função social.

O PMEIA não registrou oficialmente o número de salas de aula e alunos em seus primeiros anos de execução. Registrou, todavia, em 1992 e 1993, um total de 3.700 alunos inscritos; um ano depois, operou com 93 salas e não estabeleceu o número de alunos. Em 1994, foram 25 salas de aula e 317 alunos e no ano seguinte, 28 locais e 406 estudantes. Em 1996, o PMEIA teve 29 salas de aula e 487 inscritos (Fernandes, 2002, p. 76).

A SME não registrou um número total de pessoas atendidas pelo PMEIA. Os dados colhidos são extraoficiais, mas servem para dar uma dimensão da complexidade do projeto educativo desenvolvido em Uberlândia e corroboram a opinião de que as políticas implementadas no país não se dedicaram com o empenho devido às atividades da EJA, geralmente sinalizando com a preocupação primordial em diligenciar sua política para a educação formal, voltada para as crianças com idade apropriada para o ensino padrão.

O estado de Minas Gerais, na maior parte dos casos, não sustentou, ao longo do tempo, as iniciativas de alfabetização não formal propostas, ou as deixou a cargo dos municípios que, do ponto de vista prático, albergaram a fatia de jovens e adultos necessitada de escolarização. Sob o aspecto formal, o estado é a unidade federativa que concentra e carrega recursos às unidades constituintes, concretizando as demandas sociais, pela experiência diuturnamente vivida junto ao cidadão. O ensino de jovens e adultos em nosso país, porém, ao longo de nossa história, foi sendo esquecido pelas forças políticas, adequando-se ao que chamam de matéria não eleitoreira – não rendem votos nas urnas e não constituem políticas de curta duração. Assim, a modalidade da EJA, excetuadas algumas iniciativas municipais, como vimos o caso do PMEIA em Uberlândia, ficou adormecida por um longo período no estado e na nação, no decorrer dos anos 1990. Somente ganhou novo impulso do governo federal, a partir de 1996, com a edição da Lei nº 9.394, que reconheceu uma nova condição aos jovens e adultos analfabetos do Brasil. As conquistas da EJA, portanto, reconhecidas na LDBEN de 1996, são frutos de uma construção histórica, levadas a cabo, naquele momento político do país, por um presidente e legisladores que, preocupados com a economia, mas também com as demandas da educação, assumiram o poder, apostando no desenvolvimento social através das conquistas do enorme contingente de adultos analfabetos do Brasil.

A Lei 9.394/1996 extinguiu a política quebradiça que envolvia a EJA, dando às suas ações um grau de perenidade, transformando sua matéria estrutural em política de Estado, independente do líder ou da sigla partidária que estivesse no poder. Isso causou intensa mobilização dos setores dedicados à educação que, entusiasmados com as novas perspectivas da modalidade, estabeleceram debates, encontros e palestras, no sentido de reforçar a necessidade da EJA e de posicioná-la devidamente no viés das demandas sociais amparadas por lei, com escopo de serem atendidas de forma emergencial.

A lei vislumbrou o educando para além de sua contribuição nas explosões desenvolvimentistas ou do mero depositário do voto na urna eleitoral. O jovem e adulto analfabeto passou a ser encarado como indivíduo, componente social, senhor de sua liberdade e detentor da cidadania, a partir de seu conhecimento. O ensino da EJA e a continuidade do estudante em sua trajetória de conhecimentos tornou-se uma obrigação do Estado, que passou a lutar pelas mesmas condições de acesso e permanência no ambiente escolar para aqueles que se encontravam em descompasso com sua aprendizagem. Ao mesmo tempo em que definiu a EJA, a Lei nº 9.394/1996 a categorizou como modalidade de Educação Básica garantindo sua oferta gratuita nos ensinos fundamental e médio. Lógico que a LDBEN não nasceu perfeita, e como todas as compilações jurídicas que se propõem a uma regulação da sociedade, deve estar propensa a ajustes e mudanças de rota, no sentido de se amoldar às questões objetivadas. Nosso país ostenta grandes dimensões geográficas e significativo desequilíbrio socioeconômico, o que deveria submeter a aplicabilidade da lei a dialéticas diferentes. O rigor legislativo não deveria ser o mesmo nos grandes centros, nas cidades desenvolvidas e nos municípios mais carentes, sob pena de restar ferido um dos pilares do Direito, que é o Princípio da Igualdade. Não se poderia, por exemplo, sob o ponto de vista legal, exigir de uma cidade com escassez de recursos o mesmo que se reclamava de outra, que os evidenciava de forma abundante. Assim, tornou-se de grande importância para a LDBEN a aprovação da Lei nº 9.424/1996, que criou o FUNDEF, no campo dos estados, municípios e Distrito Federal, com objetivo de financiar a educação em todo o país. O aumento de receitas promovido pelo FUNDEF passou a beneficiar a EJA com a fatia de recursos destinada ao ensino fundamental.

Por outro lado, o próprio presidente Fernando Henrique Cardoso vetou um projeto que propunha a alfabetização de adultos em empresas, públicas e privadas que contavam mais de 100 servidores, sob a argumentação de que a lei se contrapunha à universalização do ensino expressa na Lei nº 9.394/1996, o que a tornava inconstitucional.

Devemos, portanto, encarar a LDBEN de 1996 com seus ônus e bônus, entendendo que ela representou uma política pública sólida de reconhecimento de uma demanda dos jovens e adultos do país, mas que com seu caráter de lei esteve sempre sujeita a ajustes, com objetivo de atender a clientela que esperou pela escolarização. Não devemos nos esquecer que a proposta inicial da EJA para a LDBEN/1996 era ligada ao mundo do trabalho, assim como imaginavam os líderes do governo militar, como estratégia formadora de mão de obra, o que caracterizaria desvio na rota inicial, corrigido em tempo pelo legislador. A EJA buscou aproximar o trabalhador, com sua experiência de vida e formação individual, de uma educação mais apropriada, evitando a fórmula de, simplesmente aplicar a educação infantil e, assim, desestimular os adultos e adolescentes para o processo de aprendizado.

A Lei nº 9.394/1996 está em vigor até os dias atuais. Autoridades e elites dedicadas à educação enveredam-se, via de regra, em debates, no sentido de ajustar-lhe, alcançando uma sintonia fina com os estudantes/trabalhadores. Nada mais justo, afinal o que é a legislação de um país, senão a pura representação de suas demandas sociais? A lei deve estar sempre em movimento, buscando o avanço da sociedade em todas as suas nuances. A LDBEN/1996 representou para a EJA uma grande evolução, uma significativa vitória da população; não se caracterizou como conquista de um presidente, tampouco do corpo legislativo que ocupava a Câmara e o Senado em 1996. A Lei 9.394/96 é resultado de uma construção histórica, forjada por uma sociedade de maioria carente, que passou por vários governos, enfrentou uma série de regimes políticos e jamais desistiu de lutar por seus direitos.

REFERÊNCIAS

Fontes bibliográficas

ALMEIDA, Jane Soares de. **Indícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930)**. Educar, Curitiba, n. 35, p. 139-152, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300011>.

AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento (org.). **Educação de jovens e adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural**. Salvador: EDUFBA, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel; SARAIVA, Ana Maria. **Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil**. Brasília, Em Aberto. v. 30, n. 99, 2017. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i99.3253>.

BACON, F. **Novum Organum ou Verdadeiras interpretações acerca da natureza**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil - Vol. III - Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 4, 1997.

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. **O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, n. 2, v. 1, 2015.

BERNARDES, Adriana Auxiliadora Martins. **Nos fios da história...: contextos, saberes e práticas de alfabetizadoras de jovens e adultos**. 2002. 126 f. Dissertação - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

BERNARDES, Fernanda Afonso; SANTOS, Sônia Maria dos. **A Alfabetização de Jovens e Adultos no município de Uberlândia (1990 a 2005)**. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 11, 2019.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAGA, Alvaro Jose Pereira. **Do Mobral ao computador: a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos**. Dissertação (mestrado) – Unicamp, Campinas, 1996. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000109587>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de; ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sônia Maria dos. **Cartilha Caminho Suave: um estudo sobre as orientações para aplicação do método de alfabetização pela imagem**. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 7, 2018.

CASTRO, Márcia Prado. **O Projeto Minerva e o desafio de ensinar matemática via rádio**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história cultural - Entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, v. 1, 1990.

CHIARELLI, Carlos Alberto Gomes. **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - Marcos de referência**. Brasília, MEC, 1990.

COELHO, Leni Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBREAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

COLETI, Laura Maria Baron. **Do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) aos Programas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) atuais: evolução ou manutenção das práticas pedagógicas**. Marília: UNESP, 2012.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 6. ed. São Paulo: UNESP, 1999.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. **A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

COSTA, Maria Gorete Xavier da. Entrevista sobre a metodologia do Mobral. In: CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral: Quando o testemunho refaz a história (1967-1985)/Reconstruindo as memórias educacionais do Mobral: 1967-1985**. João Pessoa/PB. Pesquisa de iniciação científica/PIBIC. Relatório final. João Pessoa: UFPB, 2013.

COUTO, Sônia. **O método Paulo Freire**. Acervo Paulo Freire: Recife, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformada - O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República**. Rio de Janeiro: do Autor, 2017.

DÂNGELO, Newton. **Aquele povo feliz, que ainda não sonhava com a invenção do rádio: cultura popular, lazeres e sociabilidade urbana, Uberlândia, 1900-1940**. Uberlândia: Edufu, 2005. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-083-4>.

DA SILVA BANDEIRA, Glaucio Martins; FERNANDES, Marcos Vinicius Reis. **Jovens, Adultos e Idosos na EJA: um mapeamento intergeracional**. Políticas Educacionais e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: Escritas Compartilhadas, 2022.

D'ARAUJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon; CASTRO, Celso. **Visões do golpe**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, 2000.

DINIZ, E. **A transição política no Brasil: perspectivas para a democracia**. Sociedade e Estado, Brasília, n. 1, v. 2, p. 65-88, 2022.

DORNELES, Malvina do Amaral. **O Mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo**. 1990. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

DREIFUSS, René A. **1964: A conquista do Estado**. Petrópolis: Vozes, 1981.

ESCOBAR, Floriano José Prado. **A Fundação Mobral e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba-SP**, 2007.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1991. p. 93-125.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERNANDES, Sheila Maria Pereira. **Política para Educação de Jovens e Adultos – Os desafios para implementação e a manutenção da PMEa no município de Uberlândia-MG (Anos 1980 - 2000)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2002.

FERREIRA, Éder Alves. **EJA e educação popular: uma experiência a partir do PMEa - Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura de Uberlândia-MG (1990-2016)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Ed.). **João Goulart: entre a memória e a história**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Pesquisas intituladas estado da arte: em foco**. Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática, p. e 021014-e 021014, 2021a.

FLORES, C. **La mémoire**. Paris: Universitaires de France, 1972.

FORRESTER, Viviane. **O Horror Econômico**. São Paulo: UNESP, 1997.

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.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Ática, 2011.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GARCIA, Regina Leite (org.). **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985 - Um estudo sobre a política educacional**. São Paulo: Cortez, 1990.
- GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortes, 2000.
- GUARATO, Mônica; ARAÚJO, José Carlos Souza. **Alfabetização de jovens e adultos: a experiência do MOBRAL em Uberlândia, MG**. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 1, 2002.
- HADDAD, Sérgio. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2. ed. São Paulo: Cortes, 1998.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994**. São Paulo, 1994.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100005>.
- HADDAD, Sérgio; LUCE, Maria Beatriz Moreira; FÁVERO, Osmar. **A contribuição das comissões estaduais do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania: subsídios para uma avaliação**. [S.l.], 1992.
- HOUT, M. **Social and economic returns to college education in the United States**. Annual Review of Sociology, [s.l.], v. 38, p. 379-400, 2012. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102503>.
- JACOMELI, Mara Regina Martins. **As políticas educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula**. Revista Exitus, Santarém, v. 1, n. 1, p. 119-128, 2011.
- JENSEN, Janice Machado dos Santos. **Educação de jovens e adultos: fragmentos de práticas ou práticas em fragmentos?**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. **As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB**. Revista Poiésis, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40-57, 2017. <https://doi.org/10.19177/prppge.v11e19201740-57>.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

LEPICK, Vanessa. **Formação inicial de alfabetizadoras para a educação de jovens e adultos em Minas Gerais (1996-2006)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

LIMA, Lucimeire Pessoa de. **Clima e forma urbana: métodos de avaliação do efeito das condições climáticas locais nos graus de conforto térmico e no consumo de energia elétrica em edificações**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

LIMA, Nilzete Souza Silva de. **Campanhas de alfabetização de adultos e de Jovens e Adultos em Maceió: Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967-1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010) 2010**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

LOBATO, Monteiro. **Problema Vital, Jeca Tatu e outros textos**. São Paulo: Globo Livros, 2010.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. Cotia: Pandorga, 2021.

MACHADO, Maria. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública**. Em aberto, Brasília, v. 22, n. 82, 2009.

MACIEL, F. I. P.; ROCHA, J. G.; SANTOS, S. M. dos. **Dossiê: alfabetização de jovens e adultos: “de dentro para fora”**. Revista Brasileira de Alfabetização, São Paulo, v. 1, n. 11, 25 mar. 2020.

MADEIRA, Rafael M.; GERARDI, Dirceu A. **Descomprimindo tendências: os embates intra partidários no interior da ARENA e MDB em eleições municipais gaúchas (1968-1976)**. In: Cuarto Congresso Uruguayo de Ciência Política. Montevideo, Uruguai. 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 6. ed. São Paulo: Global, 1987.

MOREIRA, Cássio. **O projeto de nação do governo João Goulart: o Plano Trienal e as Reformas de Base (1961-1964)**. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NEVES, Lucília de A. **Manifesto Comunista: história, utopia e inclusão social**. In: XI Encontro Regional de História. Uberlândia, ANPUH, UFU/CEHAR, 1999.

OLIVEIRA, Jose Luiz. **As origens do MOBRAL**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.

OLIVEIRA, Letícia Borges de. **Memórias e representações: a experiência de professoras na alfabetização de adultos no meio rural de Uberlândia/MG**. In: Seminário de Pesquisa do NUPEPE, v. 2, p. 226-233, 2010.

OLIVEIRA, Letícia Borges de. **Educação no campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

OLIVEIRA, Letícia Borges de; SOUZA, Sauloéber Társo de. **A alfabetização no Mobral, métodos e materiais didáticos (Uberlândia/MG, 1970-1985)**. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, [s. l.], v. 7, n. 13, p. 12-37, 2013. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v7i13p12-37>.

PAIVA, Jane. **Desafios à LDB: educação de jovens e adultos para um novo século?** In: ALVES, N.; VILLARDI, R. (org.). **Múltiplas Leituras da Nova LDB**. Rio de Janeiro: Dunya, 1998. p. 85-104.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Mobral: um desacerto autoritário**. Revista de Filosofia Síntese, Belo Horizonte, n. 23, v. 8, 1981.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003.

PAULA, Leandro Silva de; CARVALHO, Rosana Areal de. **As reformas educacionais na Escola de Farmácia de Ouro Preto (1890-1911)**. Acta Scientiarum Education, v. 42, 2020. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.45136>.

PELLANDA, Nize Campos. **Ideologia e educação & Repressão no Brasil Pós 64**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

PINHEIRO, Giovani Gonçalves. **Rádio educativo no contexto da ditadura militar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, v. 2, 2005.

PRATA, Lucimar Divina Alvarenga. **Saberes e fazeres coletivos na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RESENDE, Maria Joana Costa Muniz de. **O ensino de história e da cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais: um estudo na educação de jovens e adultos (Cesec, Uberlândia, MG, Brasil)**. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a Organização Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. Educação & Sociedade, São Paulo, v. 18, p. 144-158, 1997. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300009>.

RODRIGUES, M. **A década de 1980 - Brasil: quando a multidão voltou às ruas**. São Paulo: Ática, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação.** Revista Diálogo Educacional, Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSA, Juliano de Melo da. **As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

ROSSI, Pamela de Mattos. **Os acordos MEC-USAID no Jornal o Estado de S. Paulo (1962-1973).** 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANFELICE, José Luís. **A UNE na resistência ao golpe de 1964 e à ditadura civil-militar.** Rev. Simbio-Logias, v. 8, n. 11, dez./2015.

SANT’ANNA, Carlos. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação.** Editora MEC. 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma Pedagogia do Conflito.** In: SILVA, Luis Heron da *et al* (org.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, José Carlos. **"Eu cresço com o Minerva e o Brasil cresce também": o Projeto Minerva pela Radiobrás: a experiência em Sergipe (Brasil-1970/1985).** Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. **Mobral: a representação ideológica do Regime Militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos.** Revista Crítica Histórica, Maceió, v. 5, n. 10, 2014. <https://doi.org/10.28998/rchv15n10.2014.0016>.

SANTOS, Sônia Maria dos. **A formação do professor de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** In: **I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos.** Caderno de Textos. UFMG, 2017.

SANTOS, Sônia Maria dos; LIMA, Michelle Castro. **Fontes orais para a historiografia da alfabetização. História da alfabetização e suas fontes,** Edufu, p. 77, 2020.

SANTOS, Sônia Maria dos; MACIEL, F. I. P. **História e memória da EJA nas Universidades brasileiras e portuguesas - séculos XX e XI.** Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 3-6, 2020. <https://doi.org/10.14393/che-v19n1-2020-2.2020>. <https://doi.org/10.14393/che-v19n1-2020-2>.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios.** Educação & Sociedade, São Paulo, v. 20, p. 119-136, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400006>.

- SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação PUC, Campinas, n. 24, p. 07-16, 2008.
- SCHWARCZ, L. M; BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- SEINO, Eduardo; ALGARVE, Giovana; GOBBO, José Carlos. **Abertura Política e redemocratização brasileira: entre o moderno-conservador e uma nova sociedade civil**. São Paulo: Unesp, 2012.
- SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil. República: Da Belle Époque à Era do Rádio**. São Paulo: Companhia das Letras; 2002.
- SILVA, Jailson Costa da et al. **O Mobral no Sertão alagoano: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas**. 2019.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais**. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 2, jul./dez., p. 523-550, 2008. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n2p523>.
- SILVA, Oney Cardoso Badoró Alves da. **Alfabetização de pessoas jovens e adultas: um estudo do Programa TOPA no Município de Vitória da Conquista-BA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.
- SILVA, Rafael Domingues da. **Desvelando histórias de alunas (os) trabalhadoras (es) do PMEIA: indícios para construção de uma EJA democrática e dialógica**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castelo**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SOUSA, Paulino José Soares de. **Relatório apresentado pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, na 2ª Sessão da 14ª legislatura, na Assembléia Geral do Império**, 1870.
- SOUSA, Viviane Macário; SILVEIRA, Camila Nunes Duarte. **As campanhas de alfabetização para a educação de jovens e adultos no Brasil, uma revisão histórica**. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, [s.l.], v. 2, n. 10, p. 100-123, 2021.
- SOUZA JÚNIOR, Mauro Roque de *et al.* **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

- SOUZA, A. P. V de. **Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.
- SOUZA, Bianca Nogueira da Silva. **Alfabetização e legitimidade: a trajetória do MOBRAL entre os anos 1970-1980**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- SOUZA, José Edimar; FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Formação e prática no contexto do Estado Novo Brasileiro (1937-1945): memórias da professora Maria Gersy Höher Thiesen em Novo Hamburgo/RS**. Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 13, n. 20, p. 97-112, 2012. <https://doi.org/10.31514/rliberato.2012v13n20.p97>.
- STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR on-line, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689>.
- TOMAZINI, Daniela Aparecida. **O ensino religioso na educação pública e o trabalho docente: um estudo no município de Uberlândia/MG a partir da Lei de Diretrizes e Bases 1996/97**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto (org.). **Metodologia da Investigação em Ciências Sociais da Educação**. Lúmus, 2014.
- VALE, A. M. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1992.
- VALLA, Victor V.; STOTZ, Eduardo N.; ALGEBAILLE, Eveline B. **Educação popular, religião e pobreza**. Caxambu: GT Educação Popular, ANPED, 2003.
- VEIGA, Ilma Passos (coord.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1989.
- VENTURA, J. **A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores**. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro / UFF, 2011.
- VIEIRA, Maria Clarisse. **Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: Uberlândia - Mg (anos 80 e 90)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.
- VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, História e Experiência: Trajetória de Educadores de Jovens e Adultos no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano, 2007.
- XAVIER, Cristiane Fernanda. **Universidade do Povo (1946-1957) educação de adultos e democratização da sociedade no projeto político-pedagógico de Paschoal Lemme**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230057>.

Fontes documentais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 1970**: Rio de Janeiro, 1973.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 1980**: Rio de Janeiro, 1983.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 1990**: Rio de Janeiro, 1992.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2000**: Rio de Janeiro, 2001

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 1940/2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília, 2013.

UBERLÂNDIA. **Consultoria do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA)**. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Coordenação Técnica Pedagógica. Uberlândia, Prefeitura Municipal, 1993.

Fontes iconográficas

CREMEJA. **Foto de carta enviada ao programa de rádio Domingo Mobral**. Site do Cremeja. Disponível em: <http://cremeja.org/a7/acervo-digital/fundo-osmar-favaro/educacao-de-jovens-e-adultos/mobral/documentos/institucionais/cartas-ao-domingo-mobral/> Acesso em: 22 fev. 2023.

CULTURA 930. **Foto do artista Mazzaropi**. 2022. 1 fotografia. Disponível em <https://www.cultura930.com.br/amacio-mazzaropi-risos-fortuna-e-solidao/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

HERNANDEZ, Oswaldo. **Foto de um panfleto publicitário do Mobral**. 2018. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2018/06/propaganda-antiga-mobral.html>. Acesso em: 17 mar. 2023.

INSTITUTO CLARO. **Foto de um modelo de alfabetização inspirada no Método Paulo Freire**. Site Instituto Claro. 2021. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/alfabetizacao-inspirada-em-paulo-freire-como-fazer/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

UBERLÂNDIA. Arquivo Público Municipal. **Foto da Escola Júlio Bueno Brandão**. 2015. 1 fotografia. Disponível em: <http://www.museuvirtualdeuberlandia.com.br/site/predio-da-antiga-escola-julio-bueno-brandao/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

Fontes impressas

CHIARELLI vem erradicar o analfabetismo. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, ano 43, p. 6, 27 jun. 1990.

EDUCAR E SESU liberam verbas para Uberlândia. **Jornal Primeira Hora**, Uberlândia, Ano V, nº 1.319, p. 7, 14 ago. 1986.

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Documento Básico Mobral**. Editora Mobral, 1973.

PROJETO de lei incentiva professoras a lecionarem no Mobral. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, ano 25, nº 69, p. 9, 11 jan. 1972.

Fontes legislativas

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 de dez, 1968c.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidente da República, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 62.455 de 22 de março de 1968**. Institui a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 de mar, 1968a.

BRASIL. **Decreto nº 1.124, de 8 de setembro de 1970**. Permite deduções do imposto de renda das pessoas jurídicas para fim de alfabetização, nos exercícios de 1971 a 1973, inclusive. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 de set, 1970.

BRASIL. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985.** Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de nov, 1985.

BRASIL. **Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986.** Aprova o Estatuto de Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de fev, 1986.

BRASIL. **Decreto nº 99.240, de 7 de maio de 1990.** Dispõe sobre extinção de autarquias e fundações públicas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 de maio, 1990a.

BRASIL. **Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990.** Institui a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de set, 1990b.

BRASIL. **Emenda Constitucional** de nº 14, de 12 de setembro de 1996. Altera algumas disposições Constitucionais relativos à educação e delineia um novo status ao ensino nos estados e territórios e muda a redistribuição financeira, DF, Brasília, 13 de set, 1996.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 de dez, 1967.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de nov, 1968b.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, LDB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de ago, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez, 1996a.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez, 1996b.

MINAS GERAIS. **Resolução** nº 260 de 20 de novembro de 1979. Estrutura os acordos educacionais entre o Estado de Minas Gerais e suas respectivas prefeituras e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Minas Gerais, Belo Horizonte, 21 de nov, 1979.

Fontes midiáticas

ÁUDIO do **Programa Radiofônico Domingo Mobral**, 5'39". Enviado via e-mail, em 16.04.2022, irradiado presumidamente em 1979. Arquivo Pessoal.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e missão**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em: 11 abr. 2022.

DOMINGUES, Joelza Ester. **Último e maior comício das “Diretas Já”, em São Paulo**. Publicado em 20 de jun de 2022. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/comicio-das-diretas-ja-sao-paulo/#:~:text=Em%2016%20de%20abril%20de,que%20j%C3%A1%20durava%2020%20anos>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FERREIRA, N. S. de A. Pesquisas intituladas estado da arte: em foco. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [s. l.], v. 2, p. 021014, 2021b. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/524>. Acesso em: 18 nov. 2022.

FONSECA, M. **A formação do professor na ótica internacional**. Cd Rom, Rio de Janeiro, 2000.

HERNANDES, Osvaldo. **Propagandas Históricas**. 2017. Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2018/06/propaganda-antiga-mobral.html> Acesso em: 6 set. 2022.

MACHADO Celso. Uberlândia de Ontem e Sempre. **Escola Estadual de Uberlândia**, Youtube, 10/09/2018. Disponível em: <https://www.uberlandiadeontemesempre.com.br/tags/escola-estadual/> Acesso: 20 de setembro de 2022.

MACHADO CELSO. Uberlândia de Ontem e Sempre. **Linha do Tempo**, Youtube, 07/11/2016. Disponível em: <https://www.uberlandiadeontemesempre.com.br/linha-do-tempo-de-uberlandia-desenvolvimento-economico/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MACHADO, Celso. Uberlândia de ontem e sempre. **Professor Milton Porto**, Youtube, 07.02.2020. Disponível em: <http://www.museuvirtualdeuberlandia.com.br/site/professor-milton-porto/>. Acesso em: 4 out. 2022.

MACHADO, Celso. Uberlândia de ontem e sempre. **Vladimir Queiroz**. História do Grupo Escolar Bueno Brandão. 2017. Disponível em: <http://www.museuvirtualdeuberlandia.com.br/site/escola-estadual-bueno-brandao-parte-1/>. Acesso em: 3 nov. 2022.

MICHAELIS. Dicionário. **Terrorismo**. São Paulo: Autêntica, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/terrorismo/>. Acesso em: 12 maio 2023.

Fontes musicais

DOM E RAVEL. **Eu te amo meu Brasil**. Gravadora RCA Victor, 33 rpm, 1970.

DOM E RAVEL. **Você também é responsável.** Gravadora RCA Victor, 33 rpm, 1970.

FRANÇA, Alyrio; FRANÇA Remi; CARVALHO, Moacir Lopes de. **Hino de Uberlândia**, 1969.

TONICO E TINOCO. **Bendito seja o Mobral.** Gravadora Continental, 33 rpm, 1972.

Fontes orais

ARAÚJO, Arino Beltrão de. **Ex-Aluno do Mobral.** Entrevista concedida a Letícia Borges de Oliveira, em 18 de novembro de 2008, publicada na Dissertação - Educação no Campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985), p. 95, 2011.

FERREIRA, Eudete. **Ex-professora do Mobral.** Entrevista concedida a Letícia Borges de Oliveira, em 18 de novembro de 2008, publicada na Dissertação - Educação no Campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985), p. 69, 2011.

PMEA, **Aluna 1.** Entrevista concedida a Maria Clarisse Vieira, em 1999, publicada na dissertação - Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Experiências e Desafios no Município de Uberlândia - MG (anos 80 e 90), p. 211, 2000.

PMEA, **Aluna 2.** Entrevista concedida a Maria Clarisse Vieira, em 1999, publicada na dissertação - Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Experiências e Desafios no Município de Uberlândia - MG (anos 80 e 90), p. 211, 2000.

PMEA, **Supervisora.** Entrevista concedida a Maria Clarisse Vieira, em 1999, publicada na dissertação - Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Experiências e Desafios no Município de Uberlândia - MG (anos 80 e 90), p. 210, 2000.

SANTOS, Edna Ferreira dos. **Ex-Professora** do Mobral no Distrito de Cruzeiro dos Peixotos. Entrevista concedida a Letícia Borges de Oliveira, em 16 de novembro de 2008, publicada na Dissertação - Educação no Campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985), p. 82, 2011.