

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

MÁRCIA CICCI ROMERO

**AS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL:
VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO TRIÂNGULO MINEIRO
(1947-1985)**

Uberlândia-MG

2026

MÁRCIA CICCÍ ROMERO

AS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL:
VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO TRIÂNGULO MINEIRO
(1947-1985)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Sônia Maria dos Santos

Área de Concentração: História e
Historiografia da Educação.

Uberlândia- MG

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- R763c
2026 Romero, Márcia Cicci, 1990-
 As campanhas de alfabetização de adultos no Brasil [recurso
 eletrônico] : vivências e experiências no Triângulo Mineiro (1947-1985)
 / Márcia Cicci Romero. - 2026.
- Orientador: Sônia Maria dos Santos.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
 Pós-graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.5501>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.
1. Educação. I. Santos, Sônia Maria dos, 1960-, (Orient.). II.
 Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
 Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 09/2026/485, PPGED				
Data:	Vinte e quatro de fevereiro de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	12:30
Matrícula do Discente:	12213EDU034				
Nome do Discente:	MÁRCIA CICCI ROMERO				
Título do Trabalho:	"AS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO TRIANGULO MINEIRO 1947-1985"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Historia e perspectivas da formação de professores da educação básica"				

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; Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - UFU; Vilmar José Borges - 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 25/02/2026, às 11:45, 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 25/02/2026, às 19:20, 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 25/02/2026, às 19:24, 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 09/03/2026, às 10:11, 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 **Vilmar José Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/03/2026, às 14:06, 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 **7076520** e o código CRC **E66B928D**.

MÁRCIA CICCÍ ROMERO

AS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL:
VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO TRIÂNGULO MINEIRO(1947-1985)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Uberlândia, ____ de fevereiro de 2026.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos (UFU)

Profa. Dr^a Betânia de Oliveira Laterza (FACIP-UFU)

Profa. Dr^a Michelle Castro Lima (UFCAT)

Profa. Dr^a Regina Celi Frechiani Bitte (UFES)

Prof. Dr. Vilmar José Borges (UFU)

AGRADECIMENTOS

Em meu percurso até este momento, desejo expressar minha profunda gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão desta jornada acadêmica. Aos meus amigos e familiares, em especial à minha mãe e à minha irmã, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo apoio incondicional.

Estendo meus mais sinceros agradecimentos aos professores e colegas do curso de Doutorado. Em particular, aos colegas da linha de pesquisa História e Historiografia, especialmente a Élide e a Palloma, com quem pude compartilhar inquietações e experiências de pesquisa. Agradeço também aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com destaque para James e Ali, pela constante gentileza e por todo o apoio prestado ao longo do processo.

Um agradecimento especial à minha orientadora, a Professora Dr^a Sônia Maria dos Santos, por sua orientação e amizade tanto no Mestrado quanto no Doutorado. Sua acessibilidade, seus ensinamentos e seu apoio foram cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Minha gratidão se estende ao grupo de pesquisa “História da Alfabetização: Lugares de Formação, Cartilhas e Modos de Fazer”, pelas trocas, diálogos e aprendizados que enriqueceram meu trabalho.

Agradeço à Professora Dr^a Betânia de Oliveira Laterza (FACIP-UFU) e à Professora Dr^a Michelle Castro Lima (UFCAT), membros da banca de qualificação, pelas valiosas contribuições oferecidas em abril de 2024 e por aceitarem o convite para compor a banca de defesa. Sinto-me profundamente grata por suas participações neste momento tão significativo da minha vida acadêmica. Agradeço ainda à Dr^a Regina Celi Frechiani Bitte (UFES) e ao Professor Dr. Vilmar José Borges (UFU) por sua participação na banca de defesa.

Agradeço aos dedicados funcionários do Arquivo Público Municipal de Uberlândia — Cleiton Borges, Paulo Henrique Lopes e Raquel Franca Garcia Augustin — pela recepção cordial e pelo apoio essencial durante minha pesquisa. Sua prontidão e colaboração foram fundamentais para o desenvolvimento do meu trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa, no período de julho de 2023 a maio de 2024.

Por fim, expresso minha gratidão a todos os professores do PPGED-UFU, cujas aulas e conhecimentos foram fontes de grande aprendizado. A todos, meu muito obrigada. A sensação de felicidade e gratidão é imensa.

“A alfabetização de jovens e adultos não é um ato mecânico de aprender a ler e a escrever, mas um ato de conhecimento, de criação, de recriação e de tomada de consciência da própria realidade.”

Paulo Freire

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar algumas experiências e vivências das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil, investigando dicotomias e contradições nas propostas do Triângulo Mineiro no período de 1947 a 1985. No período em questão, buscou-se compreender se essas iniciativas contribuíram para a redução do analfabetismo e para a modernização educacional nessa região. Esse trabalho está inserido no campo de pesquisa em Educação, na linha de pesquisa em História e Historiografia da Educação. A tese central deste estudo foi investigar se as campanhas de alfabetização de adultos no Brasil, desenvolvidas no período entre 1947 a 1985, promoveram a educação básica e influenciaram a modernização educacional do Triângulo Mineiro. Os objetivos deste trabalho foram: analisar as campanhas de alfabetização de adultos no Triângulo Mineiro no período de 1947 a 1985; investigar como essas iniciativas contribuíram para a modernização educacional no Triângulo Mineiro; compreender as mudanças na abordagem das políticas públicas de educação durante o período estudado. Para alcançar os objetivos propostos, foi utilizada uma metodologia baseada na pesquisa documental, na análise histórica, na nova história cultural e, na história oral. Optamos por não conduzir entrevistas originais, mas sim, por trabalhar com depoimentos orais já registrados em outras pesquisas reveladas no estado do conhecimento. As narrativas foram adequadamente contextualizadas e alinhadas aos objetivos desse estudo, as quais representaram valiosas fontes de investigação histórica. Consultamos documentos oficiais, relatórios de governo, dissertações, teses, artigos acadêmicos e outras fontes, as quais consideramos relevantes para abordar o tema da alfabetização de adultos e as políticas educacionais dessa área no Triângulo Mineiro. O problema central deste estudo foi entender como as políticas de alfabetização de adultos se adaptaram às mudanças políticas e sociais ocorridas entre 1947 e 1985, especialmente considerando o período de transição para a ditadura militar. As categorias de análise que permearam esta pesquisa incluem: analfabetismo e suas implicações sociais e econômicas, modernização educacional e as políticas públicas de alfabetização, impacto das mudanças políticas na abordagem das campanhas de alfabetização. Este estudo foi motivado pela necessidade de compreender como as políticas de alfabetização contribuíram para a transformação educacional e social no Brasil, especialmente diante das mudanças políticas que marcaram o período de 1947 a 1985. A pesquisa buscou esclarecer a problemática do analfabetismo, explorando as nuances da modernização educacional e suas implicações para a sociedade brasileira. A pesquisa fundamenta-se nos referenciais da História e Historiografia da Educação, dialogando com a Escola dos Annales (Febvre, Bloch, Braudel, Le Goff), a Nova História Cultural (Chartier, Revel) e a micro-história (Ginzburg, Levi), além das contribuições de Paulo Freire e de autores brasileiros como Saviani e Reis, que permitem compreender as campanhas de alfabetização de adultos em suas dimensões sociais, culturais e políticas.

Palavras-chave: Alfabetização de adultos. Triângulo Mineiro. Analfabetismo. Campanhas de alfabetização. Modernização educacional.

ABSTRACT

The study aimed to analyze some experiences and experiences of adult literacy campaigns in Brazil, inciting dichotomies and contradictions in the proposals of the Triângulo Mineiro in the period from 1947 to 1985, whether these initiatives contributed to the reduction of illiteracy and to educational modernization during the period in question, in this region. This work is included in the research field in Education, in the line of research in History and Historiography of Education. The central thesis of this study was to investigate whether adult literacy campaigns in Brazil developed between 1947 and 1985 promoted basic education and influenced the educational modernization of the Triângulo Mineiro. The objectives of this work were: to analyze the adult literacy campaigns in the Triângulo Mineiro in the period from 1947 to 1985; to investigate how these initiatives contributed to the educational modernization in the understand the changes in the approach of public education policies during the period studied. To achieve the proposed objectives, a methodology based on documentary research, historical analysis and new cultural history and oral history was used. We chose not to conduct original interviews, but rather to work with oral statements already recorded in other surveys revealed in the state of knowledge. The narratives were adequately contextualized and aligned to the objectives of this study, which represented valuable sources of historical research. We consult official documents, government reports, dissertations, theses, academic articles and other sources that we consider relevant to address the issue of adult literacy and educational policies in this area in the Triângulo Mineiro. The central problem of this study was to understand how adult literacy policies have adapted to the political and social changes that occurred between 1947 and 1985, especially considering the transition period to military dictatorship. The categories of analysis that permeated this research include: illiteracy and its social and economic implications, educational modernization and public literacy policies, impact of political changes in the approach to literacy campaigns. This study was motivated by the need to understand how literacy policies contributed to educational and social transformation in Brazil, especially given the political changes that marked the period from 1947 to 1985. The research seeks to clarify the problem of illiteracy, exploring the nuances of educational modernization and its implications for Brazilian society. This study is based on the references of History and Historiography of Education, in dialogue with the School of Annales (Febvre, Bloch, Braudel, Le Goff), the New Cultural History (Chartier, Revel) and micro-history (Ginzburg, Levi), in addition to the contributions of Paulo Freire and Brazilian authors such as Saviani and Reis, which allow us to understand adult literacy campaigns in their social, cultural and political dimensions.

Keywords: Adult literacy; Triângulo Mineiro; illiteracy; literacy campaigns, educational modernization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Dissertações sobre EJA e alfabetização encontradas na BDTD e CAPES.....	51
Quadro 2 – Teses sobre EJA e Alfabetização.....	78
Gráfico 1 – Campanhas de Alfabetização.....	87
Quadro 3 – Dissertações e teses sobre CEAA.....	89
Quadro 4 – Dissertações e teses sobre CNER.....	93
Quadro 5 – Dissertação sobre CNEA.....	96
Quadro 6 – Trabalhos sobre o MOBRAL no Triângulo Mineiro.....	98
Gráfico 2 – Teses e Dissertações sobre o ensino da leitura e escrita no Triângulo Mineiro (1947 – 1985) com metodologia da História Oral.....	129
Gráfico 3 – Teses e Dissertações sobre o ensino da leitura e escrita no Triângulo Mineiro (1947 – 1985) com metodologia da História Oral com divulgação de entrevistas.....	129
Gráfico 4 - Tipos de metodologias utilizadas nos trabalhos.....	130
Quadro 7 - Autores mais utilizados.....	131
Figura 1 – Mapa de Uberlândia na década de 1950.....	176
Figura 2 – Recenseamento Geral de Minas Gerais em 1940.....	178
Figura 3 – Recenseamento Geral do Brasil nos anos de 1940.....	180
Figura 4 – Alfabetização no município de Uberlândia em 1940.....	183
Figura 5 – População não alfabetizada em Minas Gerais e no Brasil (1950-1980)	183

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACIUB	Associação Comercial e Industrial de Uberlândia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEJA	Coordenação da Educação de Jovens e Adultos –
CEMEPE	Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CESU	Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMUNs	Comissões Municipais
DNE	Departamento Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NHC	Nova História Cultural
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
ONG	Organização Não Governamental

PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PMEA	Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PMU	Prefeitura Municipal De Uberlândia
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIT	Centro Universitário do Triângulo
UNITRI	Centro Universitário do Triângulo
UTC	Uberlândia Tênis Clube

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 OS CAMINHOS ESCOLHIDOS PARA REALIZAR A PESQUISA	19
2.1 O Estado do Conhecimento: potencialidades para a pesquisa	34
3 O ESTADO DO CONHECIMENTO: AS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO	48
3.1 CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1963).....	87
3.2 Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) 1948	91
3.3 Campanha Nacional de Erradicação do analfabetismo (CNEA).....	95
3.4 MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) 1969 no Triângulo Mineiro	96
3.4.1 As teses e dissertações sobre o Mobral no Triângulo Mineiro	98
3.4.2 Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBRAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980)	104
3.4.3 Educação no campo: MOBRAL no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985).....	109
3.4.4 Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em Uberaba/MG: Primeiras aproximações	115
3.4.5 História da Educação de Adolescentes e Adultos: As campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia-MG (1947-1963)	119
3.4.6 Caminhos do MOBRAL à EJA no município de Uberlândia (1970-1996).....	122
3.5 ANÁLISE DOS TRABALHOS – Teses e Dissertações sobre as Campanhas de Alfabetização de Adultos do Triângulo Mineiro (1947-1985) abordagens metodológicas	127
3.6 Fases do MOBRAL em Uberlândia (1971–1985)	130
3.7 Os programas do MOBRAL apresentados nos trabalhos pesquisados	136
4 AS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL.....	144
5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MINAS GERAIS E UBERLÂNDIA	161
5.1 EJA na cidade de Uberlândia	173
6 DESCOBERTAS	252
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	254
REFERÊNCIAS.....	257

1 INTRODUÇÃO

A motivação para pesquisar este tema remonta à minha graduação, quando cursei a disciplina de Educação e Formação de Adultos durante um intercâmbio na Universidade de Coimbra, em Portugal. Esta experiência foi fundamental para ampliar meu entendimento sobre as dinâmicas da educação de adultos. Ao retornar para concluir o curso de Pedagogia, a disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA) reforçou meu interesse em explorar mais profundamente essa modalidade de ensino.

Durante o mestrado, meu estudo sobre as Políticas de Incentivo à Leitura no governo de Zaire Rezende, entre 1983 e 1988, após o período da ditadura militar, aguçou minha curiosidade em compreender como as políticas educacionais se desenvolveram anteriormente, especialmente na área da alfabetização de adultos. Agora, no contexto da minha tese de doutorado, concentrei a pesquisa nas campanhas de alfabetização de adultos no Brasil, nas vivências e experiências no Triângulo Mineiro (1947-1985). Essa trajetória acadêmica proporcionou uma base sólida para investigar as políticas educacionais voltadas para a alfabetização de adultos, explorando tanto as continuidades quanto as transformações ao longo do tempo.

A escolha do recorte temporal de 1947 a 1985 justifica-se pela relevância histórica desses anos no contexto da alfabetização de adultos no Brasil. O ano de 1947 marca o início da primeira campanha significativa de alfabetização de adultos no país e representa um marco na tentativa de combater o analfabetismo e promover a educação básica para a população adulta brasileira. Por outro lado, o ano de 1985 foi crucial porque evidenciou o fim do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), uma das mais importantes políticas públicas voltadas para a alfabetização de adultos no Brasil. O MOBRAL desempenhou um papel fundamental na tentativa de expandir a educação básica e combater o analfabetismo no país. Além disso, a escolha por encerrar o recorte temporal da pesquisa no ano de 1985 também está relacionada ao contexto político da época. Importante dizer que a partir de 1966, ocorreu uma mudança significativa na abordagem das campanhas de alfabetização, influenciada pela situação política do Brasil durante a ditadura. Essa transição rompeu com a visão anteriormente mais emancipatória das campanhas, marcando um ponto de inflexão importante na história da educação no país. Nesse sentido, o período de 1947 a 1985 torna-se fundamental para entender as transformações e os desafios enfrentados pela alfabetização de adultos no Brasil, desde as primeiras iniciativas até a implementação de políticas mais estruturadas como o MOBRAL, ao mesmo tempo em que reflete o impacto das mudanças

políticas na abordagem educacional. O jornal Folha de São Paulo, publicado no dia 4 de agosto de 1994 afirmava que “a taxa de analfabetos no Brasil na década de 1980 era de 25,5% dos brasileiros acima dos 10 anos não sabiam ler e escrever”, o que corresponde a mais um motivo da escolha do estudo sobre a alfabetização nesse recorte temporal e, ainda, soma-se a isso o fato de que os analfabetos poderiam exercer o direito de cidadania votando nas eleições somente com a Emenda Constitucional de 1985.

Em concordância com os pensamentos de Saviani (2008), a educação nos ensinos primário e secundário era marcada pela seguinte divisão: o principal público do ensino primário era a classe trabalhadora que deveria ser instruída com o aprendizado da leitura e escrita somente com o intuito do trabalho, para ser inserida de forma mais rápida no mercado de trabalho, enquanto o ensino secundário e o superior tinham como público, os filhos da elite, que constituiriam mais tarde, os intelectuais que governariam a nação. Esse cenário também se fez presente no período proposto neste estudo, sendo esse o motivo por essa escolha.

O movimento intitulado MOBREAL no ano de 1969, no período do regime militar, tornou-se popular por ter como proposta a cessão do analfabetismo no Brasil. Esse projeto não fazia parte do ensino regular, entretanto, seus princípios não lhe conferiam independência, assim estando em concordância com as condutas da ditadura militar. Dando prosseguimento a esse projeto, a Fundação Educar em 1985 teve como objetivo determinante aniquilar o analfabetismo e seus recursos seriam advindos por repasses aos municípios através da Comissão Estadual (Coest). Dessa forma, torna-se incisiva a investigação de como a alfabetização foi planejada e entregue para seus cidadãos, tendo em vista o período histórico e os projetos vigentes descritos nesse trabalho.

De acordo com Greive (2007) vinha-se delineando um modo de fazer pedagogia de tipo crítico-radical, liberado da visão burguesa das ciências e dos processos formativos, inspirados, porém, no princípio/ valor da “diferença”. Com Illich, Freire ou Paul Goodman e Everett Reimer estamos diante de teóricos da desescolarização: é preciso descolarizar a sociedade para afastar a aprendizagem e a formação das jovens gerações da ideologia de poder e reportar tais processos dentro de toda a sociedade, dando vida a uma pedagogia e a uma aculturação alternativas àquelas operadas pela escola, capaz de favorecer a independência dos jovens e um melhor treinamento para o “sentido da descoberta”. Segundo Paulo Freire (1968), uma pedagogia alternativa tem uma consciência política precisa: a pedagogia do oprimido coloca-se do lado dos pobres, dos últimos ativando processos de aprendizagem que vão muito além da simples alfabetização, para realizar uma “conscientização”. Na pedagogia da desescolarização está presente um forte apelo político e profético; o seu radicalismo é

socialmente orientado, é destinado ao resgate dos grupos sociais mais marginais e se nutre, portanto, de um forte impulso utópico, além de um empenho revolucionário.

Em 1968, alimentou um amplo movimento no campo educativo, escolar e pedagógico, que atingiu quase todas as áreas geográfico – culturais e incidiu em profundidade sobre a identidade da pedagogia, segundo três direções, sobretudo. Primeira: trouxe-a de volta a sua fundamental politicidade, já que educar, ensinar e pensar a educação são atividades sociais, que se desenvolvem num tempo histórico, segundo objetivos sociais, segundo objetivos específicos, ligadas a valores, a concepções de mundo, a interesses sociais. Segunda: a pedagogia deve ser revista criticamente na sua tradução, pondo às claras suas insuficiências e condicionamentos, sobretudo ideológicos, desmascarando-os e projetando um pensar/ fazer educação que se emancipe dessa condição de subalternidade, sem cair, porém, no mito da ciência, de uma neutralidade da ciência (neste caso, das ciências da educação), delineando-se pelo contrário, como um saber dialético, caracterizado sobretudo no sentido crítico. Terceira: a focalização de novos modelos formativos, que visam a uma condição desalienada da vida individual e social, caracterizada no sentido libertário, antiautoritário, erótico e criativo, que se colocam numa trajetória explicitamente utópica.

Nesse amplo, variado e complexo movimento existe também um aspecto que marcou sua identidade no sentido menos convincente, em relação ao seu comportamento crítico – radical: o extremismo, e, em dois sentidos: como a ilusão de poder recuperar o grau zero do pedagógico-educativo, de reconstruí-lo *ab amis fundamentis*, ultrapassando a tradição e refundando a história; e como a vontade de agir dentro da revolução, com vistas à revolução, como se esta fosse sempre e de qualquer modo, possível, através de um ato voluntário ou organizativo.

Diante do que foi exposto acima, tendo em vista esse amplo movimento educativo difundido no final dos anos 60, introduzir um novo modelo de educação visando exercer a politicidade, era, sem dúvida, um interesse social. A escolha de Uberlândia como recorte espacial desta investigação não se dá de forma aleatória. O município, ao longo de sua trajetória histórica, consolidou-se como polo econômico e cultural do Triângulo Mineiro, tornando-se referência regional em processos de urbanização e modernização. Nesse contexto, compreender sua história permite situar as condições sociais e políticas que favoreceram — ou limitaram — a implementação das campanhas de alfabetização de jovens e adultos. Assim, ao revisitar a memória da cidade, insere-se a análise em um espaço concreto, onde as contradições entre o discurso de progresso e as desigualdades educacionais se tornaram visíveis, justificando o foco deste estudo. Nesse sentido, em 1982, a cidade de

Uberlândia tinha 94 anos e era um dos municípios mais imprescindíveis dos centros da economia no Brasil. Por conseguinte, os governantes acreditavam que o município encontrava-se em um progresso situado além dos debates políticos da região.

Os dirigentes conseguiam conduzir e propor soluções aos problemas da cidade com o intuito de sanar as demandas e incentivar o desenvolvimento de seu povo. Os líderes das organizações populares que tinham uma maior notoriedade, muitas das vezes estavam de acordo com os objetivos daqueles que estavam no poder, tendo em vista que nas eleições esses grupos apenas se alternavam na administração da cidade, como podemos compreender no exemplo abaixo:

Assim, reproduzir as práticas de poder do mandonismo da República Velha, o populismo getulista, a democracia dos anos 50, o autoritarismo militar, a República ou reforçar o Brasil Novo é absolutamente natural, uma vez, acima de tudo isso, importa o destino traçado para a comunidade local. Uberlândia teria o atributo da modernidade exatamente porque estaria conseguindo realizar o crescimento econômico e demográfico ordenado, sem as mazelas das disputas políticas acirradas e da luta de classes, observadas em outros centros urbanos importantes (Alem, 1991, p. 79-80).

É perceptível, ao falar sobre a memória, que no imaginário coletivo era aquela contada por pessoas que tinham posições de poder na sociedade e não daqueles que se encontravam marginalizados, colocando em realce o desenvolvimento da cidade enquanto a coletiva estava nos bastidores, como as comunidades dos bairros. A política era o instrumento manuseado para ordenar a cidade e sua prática priorizava o desenvolvimento e o crescimento do município. Contudo, era praticada em benefício dos grupos dirigentes dando pauta aos seus interesses e deixando para segundo plano, os interesses da classe trabalhadora, tendo como consequência o aumento de problemas e desigualdades sociais. Vejamos:

O resgate histórico trouxe à tona a compreensão de que, desde o final do século XIX, quando Uberlândia era ainda um pequeno lugarejo, seus administradores já a propalavam com um futuro promissor. Sonhando em ser um dia uma cidade notável eram sempre realçados os aspectos positivos do lugar como: a localização estratégica as “características geográficas (relevo, clima, hidrografia e topografia)” e a potencialidade e arrojo dos seus habitantes. Os ideais de progresso e desenvolvimento davam a tônica para a busca incessante e obstinada de todos os benefícios que pudessem contribuir para torná-la moderna e ocupasse um lugar de destaque no cenário nacional. Este foi o grande mote que justificou todas as ações político-administrativas dos seus governantes (Jesus, 2008, p.32).

De acordo com as ideias de Alem (1991) e Jesus (2008), com a modernização¹ trazida

¹ A modernidade está sendo entendida de acordo com o pensamento de Machado (1970, p.174) “Desde que o estado de modernidade em comparação com o de tradicionalidade implica numa diferenciação em todas as dimensões, o conceito de modernização abrange as dimensões econômicas, políticas e psicossocioculturais.

pelo governo de Juscelino Kubitschek, a então cidade de Uberlândia tinha o intuito também de se modernizar para que a economia pudesse prosperar. Dessa forma, a cidade começou a chamar a atenção das pessoas que desejavam uma vida melhor e também por propiciar que seus cidadãos tivessem uma vida cultural que era sediada no centro da cidade. Como a vida no centro da cidade estava fora de cogitação por ser dispendiosa financeiramente, as pessoas que aqui chegavam dirigiam-se para a periferia, ocasionando como consequência, obstáculos para que pudessem fazer parte da vida cultural da cidade e, consequentemente, das escolas, deixando de fazer parte, de uma certa forma, da sociedade local.

O emblema de “trabalho e progresso” que atraiu os imigrantes, era a principal propaganda dos jogos políticos que ali se estabeleciam, tendo em vista que essa “propaganda” prometia trazer a modernização do crescimento econômico. A cidade de Uberlândia tinha o nome de São Pedro de Uberabinha até 1929, e no período de fundação necessitava atrair a atenção das pessoas para que almejassem se estabelecer por aqui. Para alcançar essa meta, o caminho seria promover o crescimento econômico, especialmente com o advento de sua autonomia. Esse avanço se tornou viável no embate de poder político e dos cidadãos que tinham capital para investir nas redondezas. Nesse sentido, Jesus (2002) afirma:

Salta aos olhos o fato de que desde 1888 (período da emancipação política de Uberlândia) até 1982, todas as administrações que estiveram à frente do executivo municipal mantiveram características bastante semelhantes na forma de conceber a gestão pública. Governada por militares, ruralistas, farmacêutico, advogado, jornalista e empresários, independente da classe social da qual eles se originaram, a linha política seguida esteve sempre voltada para fortalecer e expandir o capital econômico e financeiro, como os setores do comércio e da indústria e a especulação imobiliária. Sendo assim, as alternâncias de poder se deram ao longo de quase cem anos, mais em torno do nome de pessoas ou de grupos familiares do que em torno de propostas ou projetos para a cidade como um todo (Jesus, 2002, p. 4).

Assim sendo, de acordo com Alem (1991) a região que viria a se tornar Uberlândia para que tivesse autonomia e fosse reconhecida como um município com o nome de São Pedro de Uberabinha, carecia de alguns motivos a serem pontuados. Um deles seria a mudança para mercadoria do solo urbano, a crise da escravidão, uma vez que o trabalho livre vinha

Modernização significa mudanças econômicas, políticas e sociais que podem ser definidas antes mesmo que ocorram numa sociedade, pois a modernização já ocorreu nas atuais sociedades desenvolvidas ou modernas. Nesses mesmos moldes é prevista para as atuais sociedades subdesenvolvidas, atrasadas ou tradicionais ou aquelas em transição. A modernização assim entendida pressupõe a identificação do processo do desenvolvimento que se iniciou no século XVIII e o desenvolvimento tardio atual. Como se admite teoricamente que a evolução da tradicionalidade para a modernidade ocorre em unidades sociais independentemente das relações entre si, ou do sistema econômico, ao mesmo tempo, está-se admitindo teoricamente que os obstáculos à modernização estariam exclusivamente nas suas características internas tradicionais. Se as características tradicionais forem superáveis, a modernização ocorrerá. Teoricamente não se admitem outros obstáculos”.

ganhando campo atuando como um combustível para a economia e, principalmente, a vinda dos imigrantes que com o crescimento da cidade confiavam que, aqui, poderiam ter uma vida melhor. Ademais, de arraial foi promovida para paróquia, através de movimentos ligados à educação, religião e outras atividades que oportunizavam o crescimento, uma vez que era a elite quem atribuía a residência dos novos moradores e o local onde se encontraria a Igreja e a escola. Jesus (2002), vem ao encontro de Alem quando alega que os grupos que se mantiveram no poder revezavam-se por grupos familiares, e, ao invés de terem planos para o desenvolvimento e melhoria da cidade, preferiam privilegiar seus interesses.

O grande conflito que a classe dirigente enfrentou no início da constituição do município, foi o beneficiamento dos interesses pessoais perante os públicos. Esse conflito somente ocorreu em detrimento da distinção dos interesses de classe da população. A história que era contada e repassada em jornais e revistas era daqueles que mantinham-se no poder, enquanto as dos outros indivíduos que não ocupavam essas posições, suas histórias acabavam sendo silenciadas, consequência das ações de troca de benesses e promessas pelo voto, trazendo para essas pessoas o sentimento de não pertencimento daquela sociedade local. Nesse cenário, a eleição de Zaire Rezende, pela primeira vez abriu portas para que esses cidadãos que tiveram suas vozes omitidas por um longo período, pudessem ter espaço de conversa com o prefeito, para que este entendesse suas necessidades e os colocasse em sua carta programa de governo, como parte, finalmente, dessa sociedade. Souza (2011) em sua pesquisa nos mostrou que a autoridade era uma característica dos governantes do município, fazendo com que o povo não tivesse espaço e colocasse suas considerações na tomada de decisões. Para que os conflitos pudessem ser evitados, os dirigentes da cidade tiveram que abrir espaço para que a classe trabalhadora participasse da política local.

Para orientar a investigação, esta tese se estrutura em torno de três categorias analíticas principais: o analfabetismo e suas implicações sociais e econômicas, os processos de modernização educacional e as políticas públicas voltadas para a alfabetização de adultos, e os impactos das mudanças políticas nas campanhas de alfabetização. Cada seção retoma uma dessas categorias, articulando-as ao contexto histórico específico do Triângulo Mineiro e às dinâmicas nacionais que marcaram o período estudado.

Espera-se que este estudo contribua para o campo da História da Educação ao aprofundar a compreensão das relações entre alfabetização de adultos e modernização educacional no Brasil, valorizando experiências locais como chave interpretativa para políticas nacionais. Além disso, a pesquisa oferece uma contribuição metodológica ao aplicar referenciais da micro-história e da nova história cultural, ampliando o debate sobre como

políticas educacionais se transformam em contextos de transição política, entre democracia e ditadura.

Do mesmo modo que a condução política do município refletia desigualdades estruturais, as campanhas de alfabetização de adultos se inseriam nesse contexto, evidenciando que a luta pelo acesso à educação estava profundamente entrelaçada às tensões sociais e econômicas da época.

A seguir, foram apresentados os métodos selecionados para a condução desta pesquisa.

Esta tese foi organizada em sete seções, a primeira seção foi destinada a esta Introdução. A segunda seção foi intitulada “Os caminhos escolhidos para realizar esta pesquisa”; na terceira seção foi analisado o estado do conhecimento sobre o tema dessa pesquisa; na quarta seção intitulada “As campanhas de alfabetização de adultos no Brasil”, foram analisadas tais campanhas. Na quinta seção cujo título é “As experiências e vivências reveladas em Minas Gerais e em Uberlândia”, foi realizada uma análise sobre estes itens presentes no próprio título. Na sexta seção foram apresentadas as Considerações finais e na sétima seção, intitulada “As Descobertas” foram revelados os achados da pesquisa. E, por fim, foram listadas as Referências utilizadas no estudo.

2 OS CAMINHOS ESCOLHIDOS PARA REALIZAR A PESQUISA

Essa seção teve como objetivo geral apresentar o arcabouço metodológico dessa tese que é a história cultural. Destacamos a importância da Escola dos Annales, da micro - história, o estado da arte, a história oral e a pesquisa bibliográfica/documental e como ajudaram a compreender o objeto de estudo. Embora a História Oral seja considerada no arcabouço teórico-metodológico, este estudo não realiza entrevistas próprias. A utilização da História Oral ocorre de forma indireta, por meio da análise de trabalhos que empregaram essa abordagem.

A história tradicional estava vivenciando debates calorosos em meados do século XX, tendo em vista que estava embasada em princípios positivistas e no método científico clássico. Nesse contexto é que a Escola dos Annales surgiu, para dar espaço e respostas aos questionamentos que a história tradicional embasada nos ideais positivistas não davam importância.

O grande debate que se instalou na historiografia francesa a partir da década de 1920 suscitou algumas questões teórico-metodológicas que colocaram em xeque alguns elementos defendidos ostensivamente pela história positivista. Esse movimento intelectual da história questionou alguns pressupostos tradicionais da ciência histórica, foi defendido pela École des Annales (Escola dos Annales) e estabeleceu um avanço da história social sobre a história política (Costa; Santos, 2023, p.143).

A revista Annales foi fundada em 1929 e tinha como objetivo possibilitar uma nova história. Os integrantes eram Lucien Febre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie. Burke, explica:

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras (Burke, 1997, p.11-12).

Para a Escola dos Annales, a história era entendida como acontecimento global onde os fatos sociais deveriam ser investigados no seu todo. A história de então, a tradicional, não realizava o aprofundamento que a nova história estava disposta a fazer, uma vez que tinha como foco apenas as disputas de poder entre grandes economias, como também, com políticos. O objetivo de Febvre e Bloch era abranger toda a história, na sua totalidade, o que significava dizer que estavam abertos para dialogar com as outras disciplinas. A história tradicional não conseguia enxergar que, além daqueles indivíduos que tiveram grandes feitos dentro da sociedade, existiam aqueles sujeitos que também faziam parte da história, porém, por não

estarem em evidência perante esses grandes heróis, não eram vistos ou considerados importantes. Esse enfoque mais inclusivo e abrangente da Escola dos Annales foi determinante para que fosse destacado nesta pesquisa, o papel da Educação de Jovens e Adultos. No período de 1947-1985, foi feita a análise de como ocorreram as campanhas de alfabetização na cidade de Uberlândia, incluindo o impacto desses esforços e a inclusão de sujeitos que muitas vezes foram marginalizados na narrativa histórica tradicional.

Lucien Febvre e Marc Bloch não estavam contentes com o modo que seus colegas historiadores estavam debatendo a história, pois estavam tratando-a apenas como uma “história dos vencedores”, sem considerar a individualidade e liberdade dos cidadãos, além de a escreverem de forma linear e factual. O objetivo da criação da Revista dos Annales era anunciar uma nova história, isto é, colocando no lugar da história tradicional, a história-problema, que englobasse todos os ofícios das pessoas e tendo apoio das outras disciplinas como a psicologia, a antropologia, geografia, sociologia, sendo essa a nova versão da história chamada de História Nova (Reis, 1994). A revista Annales foi a propulsora em oposição ao positivismo que dominava a história. Bloch e Febvre acreditavam que o positivismo não permitia aos historiadores entenderem a realidade a sua volta, assim, pretendiam aproximar as outras ciências da história. Assim sendo, a Escola dos Annales foi fundamental nesta pesquisa para entender como essa abordagem inovadora poderia ser aplicada na análise das campanhas de alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Através dessa nova perspectiva, foi possível considerar não apenas os grandes eventos e figuras históricas, mas também o papel dos indivíduos e das práticas educacionais em contextos mais amplos e complexos.

Os Annales procuravam enfrentar a história narrativa. Procuravam ir em direção oposta à tradicional e em segundo plano delinear uma história que pudesse contemplar o campo das ciências sociais (Prost, 2017). Neste contexto:

O diálogo da história com outras ciências sociais, em especial a sociologia, estabeleceu novas estratégias e fontes de pesquisa. Ao combinar novas metodologias e fontes, os annalistas conquistaram adeptos no mundo todo e estabeleceram um novo paradigma para a história: a História Cultural (Costa; Santos, 2023, p.144).

A escola dos Annales foi um movimento que pode ser dividido em três fases. A primeira fase desta escola foi a de Febvre e Bloch, sendo esses historiadores, os criadores do movimento. Tinham poucos integrantes e combatiam a história tradicional. A segunda fase da Escola dos Annales compreende o período após a Segunda Guerra Mundial, a qual iria oportunizar o andamento dessa nova história. Durante o período da Segunda Guerra Mundial, Bloch falece em 1944 e Febvre prossegue com a revista, porém, após a guerra, Febvre vem a óbito, ficando

Fernand Braudel a frente do movimento. Além de Braudel, foi Labrousse quem também colaborou na segunda geração. Foi esse historiador que abriu as portas do marxismo para o movimento.

Essa segunda fase do movimento, que mais aproxima verdadeiramente de uma “escola”, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a “história serial” das mudanças na longa duração), foi dominada pela presença de Fernand Braudel (Burke, 1997, p.12).

Le Goff (1990) alude que depois da Segunda Guerra Mundial, os historiadores que simpatizavam com a Escola dos Annales a reavivem e a fazem prosperar novamente. É somente depois da Guerra, que a revista de fato passa a ter o nome de Annales, visto que, até então, teve seu nome alterado por diversas vezes, devido à guerra e à ocupação alemã, sendo March Bloch morto pelos alemães. É importante aqui destacar que o nome de Annales, também incorporava o de civilizações.

No ano de 1990 Bois afirmou que existem dois tipos de correntes que atravessam a historiografia contemporânea, sendo a primeira o marxismo e, a segunda, a história nova.

Naturalmente, essas duas correntes não podem ignorar-se. Alimentadas, ambas, pela mesma rejeição de uma prática histórica antiquada, elas caminham lado a lado, por vezes misturam indistintamente suas águas, mas também rivalizam tanto em ardor como em desconfiança recíproca. Sua confluência ainda parcial, confusa e tumultuosa será, talvez, o grande acontecimento historiográfico desse fim de século; ela já é um fenômeno fascinante, quando mais não fosse pelo entrelaçamento das relações de alianças e de conflitos que traz consigo. Pode-se afirmar também que, a curto prazo, o destino do materialismo histórico dependerá em larga medida do desenlace de seu confronto com a “história nova”. Seus conceitos são submetidos à prova dessa renovação metodológica. Nos últimos vinte anos, a visão dos modos de produção pré-capitalistas modificou-se profundamente. Isso justifica um exame atento da confluência entre marxismo e “história nova” (Bois, 1990, p.241- 242).

O marxismo ajudou a promulgar a renovação metodológica na história, uma vez que, por abarcar uma história de um todo/global, abrange as diversas características da vida de um indivíduo, seja no aspecto econômico, mental, social e o político. Assim sendo, propicia que esteja aberto sem limitações às outras ciências humanas. Nesse sentido, o marxismo aqui procura aprofundar nas estruturas ao invés de acontecimentos superficiais, o entendimento do coletivo. O estudioso que mais ajudou a propagar o marxismo foi Ernest Labrousse que esteve inquieto sobre as relações entre as classes sociais e como a distribuição de renda entre elas ocorria. O marxismo exerceu influência na historiografia francesa até aos anos 50 como um método de análise do qual englobava tanto a economia como a história (Bois, 1990).

As ideias do marxismo ajudam, neste trabalho, a oferecer uma perspectiva mais profunda e integrada para analisar as campanhas de alfabetização e EJA no Triângulo Mineiro,

entre os anos de 1947 e 1985. Ao adotar uma abordagem que considera as estruturas econômicas e sociais, o marxismo permite examinar essas campanhas não apenas como eventos isolados, mas dentro do contexto mais amplo das relações de classe e das dinâmicas de poder. Isso facilita a compreensão das desigualdades e dos fatores coletivos que influenciaram a implementação e o impacto das campanhas.

A terceira fase do movimento teve início em 1968, sendo o principal líder Jacques Le Goff, tendo em vista que Fernand Braudel havia se aposentado. A fragmentação foi a principal característica dessa fase que foi marcada por estar aberta a novas ideias, especialmente àquelas do exterior, como também, por dar espaço para que mulheres pudessem participar.

O termo História Nova surgiu em 1978 com os membros da Escola dos Annales que tinham o intuito de realizar uma história que não estivesse atrelada à tradicional/metódica. A Nova História foi aplicada na terceira geração dos Annales e estava aberta para dialogar com as outras ciências, abrangendo as fontes. Após essas três gerações, existiria ainda, uma quarta que seria intitulada de “Nova História Cultural” que teria como líderes à frente do movimento, Roger Chartier e Jacques Revel. Assim, essa quarta geração teve como propósito, apurar as práticas culturais, trazendo uma visão crítica e questionadora sobre a história. A “Nova História”, por assim dizer, conectada aos Annales enquanto uma corrente teórica, ao colocar o homem no centro de suas pesquisas, passou a atribuir à história um aspecto sociológico (Matos, 2010). Então,

Frente a tantos olhares, Febvre e Bloch passaram a pregar a união das ciências e a abertura da História para outros campos. Desde o fim da Primeira Guerra, Febvre já pensara em uma revista de História Econômica, a qual seria dirigida por Henri Pirenne, historiador belga, mas, conforme afirmou Burke, o projeto foi abandonado diante de tantas dificuldades e só retomado por iniciativa de Marc Bloch em 1928 (Matos, 2010, p.118).

Barros (2013) explica que o ano de 1968 foi tido como o ano da nova fase dos Annales e foi autorizado por Braudel, que aferiu através da revista que teriam outras pessoas à frente, isto é, apesar de ainda ser a referência ao movimento, não lhe agradava o rumo que estavam tomando. Assim sendo, ele foi um crítico dessa nova geração que se distanciava dos ideais defendidos pelas gerações anteriores. Braudel acreditava fielmente nos ensinamentos de Bloch e Febvre, assim passou a incentivar o surgimento de novos grupos que os seguissem. Braudel deu o seu apoio para a criação da revista *Review* que tinha características marxistas e baseava-se principalmente nos ideais da primeira geração dos Annales.

Os novos tempos começavam a trazer um novo padrão historiográfico, novas

aberturas, retornos e possibilidades, e também incertezas para os historiadores no que se refere à natureza do conhecimento que produzem e ao papel do conhecimento histórico na sociedade. Entre os “retornos historiográficos”, há a retomada da narrativa, do político, da biografia, aspectos que haviam sido de alguma maneira reprimidos ou secundarizados pelo padrão historiográfico anterior, e que agora reemergiam com inesperado vigor. Entre as novidades, postula-se a possibilidade de examinar a história das microrrealidades, para aquilo que habitualmente escapa ao olhar panorâmico da macro-história tradicional- e é a esta nova postura que se passou a chamar de micro-história. Intensifica-se também o olhar do historiador sobre o seu próprio discurso, e o fazer historiográfico, mais do que nunca, será ele mesmo um objeto privilegiado de estudo. De igual maneira, o principal das preocupações historiográficas parece se deslocar para o âmbito da cultura, de modo que a história cultural passa a ocupar uma posição central no grande cenário das modalidades historiográficas (Barros, 2013, p.311).

A crise e as transformações na historiografia a partir de 1968, conforme descritas por Barros, abriram espaço para novos caminhos metodológicos, entre eles a micro-história. Essa nova abordagem, que reavivou a narrativa e a biografia, surgiu como uma resposta ao padrão anterior, que tendia a secundarizar o indivíduo e as “microrrealidades”. Ao focar em um recorte particular, como defendido Bonato, a micro-história não busca apenas descrever um objeto pequeno, mas sim, utilizar esse estudo intensivo para realizar um processo de generalização analítico e teórico. Desse modo, a metodologia da micro-história permite ao historiador, a partir de um ponto de vista diferenciado, lançar luz sobre problemáticas mais amplas, demonstrando como as experiências individuais ou de pequenos grupos podem revelar a complexidade de processos históricos e sociais maiores. Em relação à micro-história, Bonato, afirma que:

Da mesma maneira, a micro-história propõe um desafio análogo para o pesquisador no momento que, a partir de um recorte do objeto em uma dimensão micro, procura promover um exame intensivo dos processos nos quais ele se insere. O método permite ao pesquisador construir, a partir de um “outro” ponto de observação, uma trama narrativa diferenciada. Ele cria condições para que, a partir de um nível empírico do próprio universo de análise, seja realizado um processo de generalização analítico teórico que permite reflexões sobre uma problemática mais ampla que o próprio objeto (Bonato, 2011, p.1-2).

Não se pode falar em micro-história sem citar Giovanni Levi e Carlo Ginzburg. Assim como os *Annales*, a corrente italiana também teve três fases, que foram fundamentais na historiografia italiana durante o século XX, sendo a primeira fase nomeada de Gênese, compreendida entre 1966 e 1974, preocupada sobretudo com os caminhos individuais de seus líderes acerca da edificação da nova micro-história. Em meados de 1975 e 1977, foi anunciada a revista *Quaderni Storici*, tendo como paradigma o “procedimento micro-histórico”. A segunda etapa por sua vez, compreende os anos de 1978 a 1988. É durante esse período que a produção de textos metodológicos sobre a micro-história ocorre. É nessa fase que esses textos percorrem toda a Europa disseminando seus ideais, e, nesse cenário é que vai se afirmando como uma corrente historiográfica de vanguarda fundamental e nova do século XX. O período entre 1989

e 1991 é caracterizado como o período em que a revista *Quaderni Storici* foi abandonada pelos membros da micro-história no período em que difundiram os textos pela Europa. É no ano de 1992 que a terceira fase da micro-história tem seu início. Nessa nova fase, a micro-história é desmembrada em partes individuais, enfraquecendo-se perante a revista *Quaderni Storici* (Rojas, 2012).

Assim como os *Annales* queriam fugir da história positivista, a micro-história também queria. Instalada a crise, seria a micro-história a corrente que poderia conseguir responder a tais questionamentos que, até então, o positivismo não respondia. Para Levi,

Havia, contudo, várias reações possíveis para a crise, e a micro-história em si nada mais é que uma gama de possíveis respostas que enfatizam a redefinição de conceitos e uma análise aprofundada dos instrumentos e métodos existentes. Ao mesmo tempo, têm havido outras soluções propostas, absolutamente mais drásticas, que com frequência desviam para um relativismo desesperado, para o neo-idealismo ou mesmo para o retorno a uma filosofia repleta de irracionalidade (Levi, 1991, p. 135).

Os historiadores que faziam parte da revista *Quaderni Storici* não queriam se enquadrar no que era conhecido como tradicional, a qual dominava a época. Esses historiadores criticavam as concepções defendidas pelo tradicional, assim propunham-se em repensar o fazer do historiador. Esses estudiosos acreditavam piamente na realização de análises menores, pois dessa forma poderiam compreender os modelos estrutural-funcionalistas.

A micro-história como uma prática é essencialmente baseada na redução da escala da observação, em uma análise microscópica e em um estudo intensivo do material documental. Essa definição já suscita possíveis ambiguidades: não é simplesmente uma questão de chamar a atenção para as causas e os efeitos do fato, de dimensões diferentes coexistirem em cada sistema social; em outras palavras, o problema de descrever vastas estruturas sociais complexas, sem perder a visão da escala do espaço social de cada indivíduo, e a partir daí, do povo e de sua situação na vida. Não é, por isso, uma questão de conceituar a ideia de escala como um fator inerente em todos os sistemas sociais e como uma característica importante dos contextos de interação social, incluindo diferentes dimensões quantitativas e espaciais. Este problema tem sido amplamente discutido entre antropólogos que têm apresentado o conceito de escala exatamente nesta perspectiva: a escala como um objeto de análise que serve para medir as dimensões no campo dos relacionamentos. Para Fredrik Barth, por exemplo, que organizou um seminário fundamental sobre o tema, o problema é o de nossa “capacidade para descrever diferentes combinações da escala em diferentes organizações sociais empíricas, para medir o papel que desempenham nos diferentes setores das vidas que elas moldam”. Para a micro-história, a redução da escala é um procedimento analítico, que pode ser aplicado em qualquer lugar, independentemente das dimensões do objeto analisado (Levi, 1991, p.136-137).

Levi (1991) analisa que os historiadores que aderiram à corrente da micro-história, em sua maioria, tinham como base o marxismo e que a nova corrente poderia fazê-los compreender que a realização da pesquisa em história não é simplesmente retórica e estética. A micro-história na verdade busca descrever como se dá o comportamento humano. Utiliza um modelo de ação

e conflito do comportamento do homem em um mundo que legitima a sua liberdade, porém, dentro do sistema opressivo. Nesse sentido, as ações sociais podem ser compreendidas como resultados de uma escolha advinda do indivíduo, dentro da realidade normativa que possibilita ter diferentes interpretações e liberdades. Diante essa perspectiva, a micro-história tinha como intuito não apenas responder o que a antiga história atrelada ao positivismo não conseguia, ela pretendia de fato contestar o relativismo, o irracionalismo, pois o que deveria ser interpretado e estudado eram os textos e não somente os acontecimentos narrados.

A micro-história foi extremamente útil para este trabalho ao permitir uma análise detalhada e profunda das campanhas de alfabetização e da EJA no Brasil, nas vivências e experiências no Triângulo Mineiro, entre 1947 e 1985. Ao reduzir a escala de observação e focar em um estudo intensivo dos documentos, jornais, teses e dissertações que contemplam as campanhas dentro do Triângulo Mineiro, a micro-história permitiu explorar como os indivíduos e grupos locais experienciaram e interagiram com as campanhas de alfabetização de adultos. Ao invés de tratar as campanhas apenas como grandes eventos ou políticas gerais, a micro-história ajudou a entender as ações e decisões de indivíduos dentro do recorte temporal de 1947 a 1985, revelando as nuances e dinâmicas locais que moldaram essas iniciativas. Essa abordagem também possibilitou analisar como as estruturas sociais e políticas maiores impactaram e foram impactadas pelas experiências individuais e coletivas. A micro-história, possibilitou, ainda, a análise através dos documentos encontrados, como também das teses e dissertações sobre o tema, a compreender as escolhas e comportamentos dos participantes e gestores das campanhas, identificar e compreender as tensões e conflitos envolvidos e examinar como essas campanhas foram interpretadas e vividas por diferentes grupos sociais. Essa abordagem oferece uma perspectiva rica e detalhada capaz de revelar aspectos da história educacional que outras abordagens podem não capturar, ao enriquecer a compreensão do impacto e das implicações das campanhas de alfabetização na época.

Ginzburg começou a ficar reconhecido por ser o pioneiro da micro-história, a partir de 1966, na Itália, com a publicação de seu primeiro livro. Nesse livro, o historiador utilizou uma história cultural crítica, ao colocar em debate o modelo das histórias das mentalidades e, também, a diferença entre uma cultura popular e a da elite. Foi nesse ano, também, que a revista intitulada de *Quaderni Storici delle Marche* começa a ser publicada. Seu objetivo era incitar o estudo da história local e regional da região que leva o título de “Delle Marche”. A revista foi muito importante por dar abertura aos jovens historiadores, indo por lados opostos aos propostos em outras revistas de caráter tradicional e rígido. Diante esse movimento, foi a partir de 1970, que o historiador Edoardo Grendi passou a fazer parte da revista *Quaderni*, porém, com uma

novidade, a revista perdeu o nome de “Delle Marche”, ficando apenas Quaderni Storici. É diante dessa perspectiva que a revista se modelou para alcançar ao que chamamos de micro-história italiana. Os principais nomes envolvidos com a revista e, conseqüentemente, com a micro-história, são Carlo Ginzburg, Giovanni Levi, Carlo Poni e Edoardo Grendi (Rojas, 2012).

É importante destacarmos Edoardo Grendi que efetuou a ponte entre a cultura inglesa e a cultura italiana. Foi ele quem trouxe leituras de Karl Polanyi, Edward P. Thompson e Norbert Elias (Rojas, 2012). Esses estudiosos acreditavam piamente na realização de análises menores, pois dessa forma poderiam compreender os modelos estrutural-funcionalistas.

Há algumas características distintas na micro-história que derivam daquele período nos anos 70, quando se iniciou um debate político e cultural mais geral. Não há nada particularmente incomum nisso, pois os anos 70 e 80 foram, em quase todo o mundo, anos de crise para a crença otimista prevalecente de que o mundo seria rápida e radicalmente transformado em linhas revolucionárias. Naquela época, muitas das esperanças e mitologias que antes haviam orientado uma parte importante do debate cultural, incluindo o domínio da historiografia, estavam se comprovando, não tanto inválidas, mas inadequadas diante das imprevisíveis conseqüências dos acontecimentos políticos e das realidades sociais - acontecimentos e realidades que estavam longe de estar em conformidade com os modelos otimistas propostos pelos grandes sistemas marxista ou funcionalista. Ainda estamos vivendo as fases dramáticas iniciais deste processo e os historiadores têm sido forçados a colocar novas questões sobre suas próprias metodologias e interpretações. Além de tudo, a suposição do automatismo da mudança foi corroída: mais especificamente, o que tem sido posto em dúvida é a ideia de uma progressão regular, apesar de uma série de estágios uniformes e previsíveis em que se imaginava que os agentes sociais se alinhavam, conforme as solidariedades e os conflitos em algum determinado sentido, naturais e inevitáveis (Levi, 1991, p.133).

A época vigente necessitava de uma nova corrente, diferente do positivismo, que pudesse responder os prognósticos de comportamento social.

Na micro-história, quando há uma observação minuciosa, bem detalhada e descrita, os fenômenos passam a ter novos significados, principalmente modificando a escala de observação. A partir desses resultados, é, então, possível obter uma generalização, ainda que as primeiras observações tenham ocorrido dentro de pequenas proporções. A análise profunda e detalhada atua como uma ferramenta capaz de determinar e identificar aspectos importantes que se não fosse realizada, não poderiam ser identificados, mas que possuem sua contribuição para a análise do todo. Levi (1991) explica que para Geertz, é importante buscar as leis e os conceitos gerais, pois, para compreender a cultura, compreende tentar identificar uma rede de significados, da qual a micro-história é entendida como uma ciência interpretativa que está em busca de significado.

Atrelando a micro-história com o objeto de estudo desta tese, a partir dessa análise detalhada, foi possível obter generalizações significativas sobre o impacto e a dinâmica dessas

campanhas de alfabetização de adultos, mesmo que inicialmente as observações fossem sobre aspectos menores. A abordagem micro-histórica ajudou a identificar aspectos críticos da implementação e da recepção das campanhas, que são fundamentais para compreender como elas influenciaram e foram influenciadas pelo contexto social e econômico da época.

Chartier (1988) em seu livro “A história cultural entre práticas e representações” alega que a história cultural tem o intuito de detectar como a realidade social em diferentes lugares e em diferentes circunstâncias é edificada e pensada. Segundo ele, o primeiro caminho compreende as classificações, as divisões e as demarcações que organizam a compreensão do mundo social enquanto categorias imprescindíveis de interpretação do real. As variáveis são aquelas referentes às classes sociais e aos meios intelectuais que podem ser identificadas em cada grupo. O autor analisou que esses esquemas intelectuais são agregados e são eles que criam o entorno do qual o presente tem a possibilidade de adquirir sentido, o outro transformar-se em inteligível e o espaço poder ser decodificado. Ele atribuiu ênfase ao fato de que as representações do mundo social são construídas de acordo com a razão, porém, tendo como base os interesses do grupo ao qual faz parte. Assim explica:

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 elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, a suas escolhas e condutas (Chartier, 1988, p.17).

Nesse sentido, Chartier (1988) elucida que não existe neutralidade nos discursos em relação às percepções do social, pois elas fabricam técnicas e práticas tanto sociais, escolares e políticas que inclinam-se a determinar uma autoridade, em virtude de outros sujeitos ignorados, na tentativa de fundamentar as suas escolhas e seus comportamentos. É destacado também sobre a luta de representações, o que possui relevância tanto quanto a luta econômica, na busca por entender os meios pelos quais um determinado grupo quer impor a sua visão de mundo social e seus valores perante os demais. Ainda, acrescenta:

Desta forma, pode pensar-se uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse (Chartier, 1988, p.19).

Nessa conjuntura, percebemos como a Escola dos Annales foi importante ao dar espaço para as outras disciplinas, por estudar o todo e não apenas uma parte da história de heróis de uma determinada sociedade. Ao dar abertura para se estudar o todo, podemos compreender o que

leva uma certa sociedade a contar uma história e o que de fato ela representa, num sentido marxista, uma luta de classes, seja do ponto de vista dos “vencedores” ou dos “perdedores”.

A história cultural enriqueceu este trabalho ao examinar as campanhas de alfabetização de adultos no Brasil, as vivências e experiências no Triângulo Mineiro (1947-1985) ao focar em como essas campanhas foram representadas e compreendidas pelos diferentes grupos sociais. Aplicar essa abordagem permitiu entender não apenas os eventos em si, mas também, como as campanhas foram contextualizadas dentro das narrativas sociais e culturais da época, destacando as disputas de representação e os impactos dessas narrativas na prática educativa e na construção de identidades sociais.

Burke (2005) em seu livro “O que é história cultural” explica que a história cultural não é nova. Esse tipo de história já era concebido na Alemanha com o nome de *Kulturgeschichte* há cerca de 200 anos. Foi a partir do século XIX que, então, o termo *Culture*, começou a ser utilizado tanto na Inglaterra como na Alemanha, entretanto, na França, preferiam utilizar o termo *civilisation*. Foi em 1871, que o embate entre a Igreja e o Estado recebeu o nome de “a luta pela cultura”. Assim, para Burke existem alguns tipos de história que podem ser elencadas da seguinte forma: clássica, social da arte, história da cultura popular e a nova história cultural, utilizada como teoria nesta pesquisa. Com a história cultural, foram exploradas as campanhas de alfabetização que foram representadas e compreendidas dentro do contexto social e cultural da época, identificando as classificações e esquemas intelectuais que ajudaram a dar sentido a essas iniciativas e como eles refletiam as dinâmicas de poder e interesses das classes sociais envolvidas. Assim,

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado (Chartier, 1988, p.16-17).

O termo “cultura” passou a ser utilizado de diferentes formas pelos historiadores. Esses estudiosos, em sua grande maioria tinham participado de seminários sobre antropologia, assim a história que antes fazia uso do termo antropologia, com o tempo começou a fazer uso do termo “cultura”. Foi nas décadas de 1980 e 1990, que os estudiosos da área passaram a se interessar pela cultura, pelos estudos culturais e pela história cultural. Com esse cenário vigente, é que o

termo “nova história cultural” passou a existir, já no final da década de 1980. Burke afirma que:

A NHC é a forma dominante de história cultural- alguns até mesmo diriam a forma dominante de história- praticada hoje. (...). A palavra “nova” serve para distinguir a NHC- como a *nouvelle histoire* francesa da década de 1970, com a qual tem muito em comum- das formas mais antigas já discutidas anteriormente. A palavra “cultural” distingue-a da história intelectual, sugerindo uma ênfase em mentalidades, suposições e sentimentos e não em ideias ou sistemas de pensamento (Burke, 2005, p.68-69).

O autor Burke (2005) ainda esclarece que o termo de “história cultural” teve a sua origem na mesma época em que o termo “cultura popular” entrou em vigor, no final do século XVIII, na Alemanha. Assim, o que conhecemos como contos populares, as suas canções, foram identificados pelos estudiosos da época. Em contrapartida, a história da cultura popular estava nas mãos daqueles que se identificavam e gostavam de estudar sobre as antiguidades, entre eles, os antropólogos.

A nova história cultural, em certa medida, fez com que os historiadores pudessem refletir e se conscientizar dos problemas que estavam sendo ignorados, pois passaram a existir como uma reação a eles. O interesse por estudar as questões culturais de uma dada sociedade ocorre pela tentativa de responder às mudanças ocorridas na política, entre outros, pois, até então, nos estudos, as pessoas comuns não eram contempladas e, dentro da história política e econômica, a cultura não era considerada. Nesse sentido, a história cultural abarcaria a história das pessoas comuns levando em consideração a sua cultura e a maneira que viviam. Desse modo:

A História Cultural se consolida na década de 1970, combinando métodos de outras ciências sociais com o propósito de analisar as tradições culturais da experiência humana. Apesar de considerar o período e o espaço em suas análises, a cronologia dos eventos não é muito relevante para essa vertente da história, já que ela se ocupa mais com as práticas dos grupos sociais e suas representações em seus modelos de análise (Costa, 2022, p.44).

A nova história cultural foi crucial para este trabalho ao investigar as campanhas de alfabetização de adultos no Brasil, as vivências e experiências no Triângulo Mineiro (1947-1985), pois permitiu uma análise mais abrangente e inclusiva das experiências das pessoas comuns. A história cultural possibilitou entender como as campanhas de alfabetização se entrelaçaram com a vida cotidiana, refletindo e moldando a cultura local e proporcionou uma visão mais completa e enriquecedora do impacto e da importância dessas iniciativas educacionais na vida das pessoas.

Para compreendermos a história cultural, é muito importante entendermos o que foi a história das mentalidades. A história das mentalidades passou a ficar em evidência na

historiografia francesa a partir da década de 1960, pois, colocava como prioridade, estudar “assuntos ligados ao cotidiano e às representações: o amor, a morte, a família, a criança, as bruxas, os loucos, a mulher, os homossexuais, o corpo, a morte, os modos de vestir, de chorar, de comer ou de beijar” (Vainfas, 2002, p.23). Assim, prioriza a descrição detalhada ao invés de uma explicação que abarcasse o todo de forma resumida, fato que Vainfas (2002) alega representar pontos de conexão entre a micro-história e a história das mentalidades. Ambas priorizando atores que seriam considerados como anônimos ou fatos que não seriam considerados relevantes para a historiografia geral. Para este estudo, sobre as campanhas de alfabetização de adultos no Brasil, as vivências e experiências no Triângulo Mineiro (1947-1985), a história das mentalidades ofereceu uma perspectiva valiosa ao enfatizar o estudo detalhado das práticas cotidianas e das representações sociais. Essa perspectiva permitiu uma análise mais rica e profunda das campanhas de alfabetização, entendendo como elas foram vivenciadas e interpretadas pelas pessoas comuns e como refletiram e moldaram as mentalidades e práticas culturais da época.

A história das mentalidades é na verdade um ‘campo histórico’ – uma modalidade historiográfica como o é a história política, a história econômica ou a história cultural. Não é em absoluto uma corrente da historiografia francesa, nem é uma escola historiográfica à parte, e muito menos é um paradigma teórico ou metodológico. Podemos definir este campo histórico como aquele que estuda as “formas coletivas de pensar e de sentir”. O campo se diferencia, neste sentido, da história das ideias – mesmo que possa haver eventuais imbricações entre os dois – sobretudo porque os historiadores das ideias também costumam estudar as ideias produzidas individualmente por intelectuais de diversos tipos, que não têm necessariamente ligação com modos de sentir coletivos (este “sentir coletivo”, em contrapartida, é traço obrigatório da história das mentalidades) (Barros, 2013, p. 326).

Segundo o pensamento de Barros fica estabelecido que essa não é uma corrente ou escola, mas sim, um “campo histórico” cujo foco são as “formas coletivas de pensar e de sentir”, diferenciando-o explicitamente da história das ideias ao destacar que esta última pode se concentrar em indivíduos. A segunda, de Chartier, busca reforçar essa distinção ao classificar a história das mentalidades como um “domínio de pesquisa” distinto da história das ideias, mas vai além, ao indicar que ela se destaca pela incorporação de metodologias e abordagens inovadoras de outras disciplinas, como a linguística e a sociologia. Assim, enquanto Barros definiu o “o quê” da pesquisa (o coletivo e não o individual), Chartier adiciona o “como”, mostrando que a história das mentalidades é inovadora por seu objeto de estudo e por sua metodologia interdisciplinar.

Para Chartier:

Sob a designação de história das mentalidades ou, por vezes, de psicologia histórica delimitava-se um domínio de pesquisa, distinto tanto da velha história das ideias quanto da das conjunturas e estruturas. Sobre esses objetos novos (ou reencontrados) podiam ser postos à prova modos de tratamento inéditos, tomado de empréstimo às disciplinas vizinhas: tais como as técnicas de análise linguística e semântica, os instrumentos estatísticos da sociologia ou certos modelos da antropologia (Chartier, 1991, p.174).

Em relação à leitura, Chartier (1991) entende que a história da leitura deve compreender as maneiras de ler, como também identificar os aspectos que diferenciam as comunidades de leituras e as tradições de leitura, nesse sentido, averiguando as diferentes oposições, tanto entre os termos de “analfabetizados” como “analfabetos” com a sua relação com a escrita. Cada indivíduo faz uma leitura diferente de um determinado texto, como também depende do grau de leitura em que cada um se encontra.

Para o autor Burke (2005) a história da leitura é uma forma da história das práticas. Michel Certeau (...) “ênfatisa o novo foco sobre o papel do leitor, sobre mudanças nas práticas de leitura e nos “usos culturais” da imprensa” (Burke, 2005, p.82). Em paralelo, é Roger Chartier, o historiador que estuda a leitura e realiza críticas literárias, por estar preocupado em como as obras seriam recebidas pelo público. Mais tarde é que, tanto o grupo de Certeau quanto o de Chartier, tomam conhecimento da existência um do outro.

As questões debatidas acerca da leitura no Ocidente, como explica Burke (2005) decorrem de mudanças significativas na forma como as pessoas começaram a realizar a leitura: se antes realizavam em voz alta, agora ela é silenciosa; se liam em público, agora passam a ler no privado; se liam lentamente, então, nesse momento, a leitura passa a ser dinâmica. Com a popularização dos livros, era difícil para qualquer cidadão realizar a leitura de todos os livros, assim, as novas técnicas em realizar a leitura surgiram, e, entre elas, a de consultar o sumário do livro, sem a necessidade de realizar a leitura de todo o livro. Outro aspecto importante que o autor menciona é que, a partir de 1800, na Alemanha, passaram a estudar o ambiente em que a leitura era realizada, como os móveis, a luz e na organização do dia das pessoas, como as horas do trabalho e aquelas dedicadas ao lazer. É interessante destacar também, que é a partir dessa mudança que um outro gênero passa a fazer parte da leitura das pessoas, o de ficção.

Uma história da leitura não se pode limitar unicamente à genealogia de nossos modos de ler, em silêncio e com os olhos, mas tem a tarefa de redescobrir os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos. A questão é de importância, pois não revela somente a distante estranheza de práticas por longo tempo comuns, mas também os agenciamentos específicos de textos compostos para os usos que não são os de seus leitores de hoje. Assim, nos séculos XVI e XVII, e ainda hoje muitas vezes, a leitura implícita do texto, literário ou não, é construída como uma oralização, e seu leitor como um leitor que lê em voz alta e se dirige a um público de ouvintes. Destinada tanto para o ouvido quanto para o olho, a obra conta com formas e procedimentos

capazes de submeter o escrito às exigências próprias do desempenho oral (Chartier, 1991, p.181-182).

Burke (2005) também argumenta que uma outra forma da Nova História Cultural (NHC) é a história da memória, aqui compreendida também, como “memória social” ou “memória cultural”. O tema surgiu com a publicação do livro de Pierre Nora intitulado “Les Lieux de mémoire”, que foi um livro que abordava a memória nacional da França. Foi a partir daí que passou a existir um interesse geral das pessoas sobre a memória histórica, interesse advindo tanto das mudanças sociais como das culturais, para compreender como uma sociedade era e o percurso que a fez até chegar ao que é, destacando nesse contexto o Holocausto da Segunda Guerra Mundial. Essa abordagem permite explorar como a memória social e cultural das campanhas é formada e mantida, refletindo sobre como esses eventos são lembrados e interpretados pela sociedade ao longo do tempo. A história da memória ajuda a entender não apenas as campanhas em si, mas também como elas foram integradas na memória coletiva e na narrativa cultural local, oferecendo clarezas sobre como mudanças sociais e culturais moldaram e foram moldadas por essas iniciativas. Essa perspectiva enriquece a análise ao revelar as formas como o passado é preservado, interpretado e utilizado para compreender a identidade e a trajetória da sociedade ao longo do tempo.

No último quartel do século XX, marcada por uma incrível pluralidade de denominações e de ênfases, a história cultural enfrentava novos desafios. Era evidente uma linha de tensão entre os historiadores que de algum modo relacionavam o universo das ideias com o de sociedade e aqueles que trabalhavam as ideias a partir do conceito de mentalidade e das representações. Os primeiros, referindo-se às ideias contextualizadas; os segundos, voltados para o texto que servia de suporte. Tal situação tornou difícil o diálogo entre a história cultural e o marxismo (Vieira, 2015, p. 370).

Sobre a crise da história das mentalidades e a ascensão da história cultural, o autor Duarte corrobora com as ideias de Burke:

Burke (1991) afirma que as pesadas críticas sobre o conceito das mentalidades fazem com que a história feita a partir dessa perspectiva caia em desuso e não mais respondiam aos paradigmas criados pela problematização historiográfica. Assim, a partir da década de 1980, surgiram “novos campos” dos estudos históricos. Os principais temas abarcados nesse período foram a história do gênero, da sexualidade e da vida privada. Para o autor, essa crise das mentalidades abriu espaço para a História Cultural, que serviu de refúgio para a história praticada pela terceira geração dos Annales. Na década de 1980 a história das mentalidades sofria uma crise em suas bases teórico-metodológicas. O contexto mundial do declínio do marxismo, devido à queda de prestígio da antiga URSS, provocou uma abertura para o crescimento da História Cultural, chamada agora de Nova História Cultural (NHC) (Duarte, 2022, p.40).

Vainfas (2002) em seu livro “Micro-história – Os protagonistas anônimos da história”

analisa que as características que diferem os historiadores da NHC dos historiadores das mentalidades é que eles não aceitam o significado destas, pois consideram seu conceito inconsistente no que diz respeito entre o mental e o social. Ele explica que os historiadores culturais, por assim dizer, não negam a importância das pesquisas e estudos sobre o mental. A NHC não deixa de dar relevância às manifestações culturais das elites, mas ela prefere, assim como a história das mentalidades, dar espaço para as manifestações anônimas, isto é, pelo popular. Essa nova forma de fazer história está preocupada e atenta em reaver o papel das classes sociais, em como se estagnaram e dos problemas entre elas. Tanto na história das mentalidades como na NHC, por esta última apresentar outras opções de investigação histórica, acarreta divergências para ambas teorias.

A NHC foi valiosa para este trabalho ao estudar as campanhas de alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Triângulo Mineiro entre 1947 e 1985, pois ela equilibrou o estudo das manifestações culturais das elites com atenção às expressões populares e anônimas. Ao se concentrar tanto nas manifestações culturais das elites quanto nas práticas do cotidiano das classes populares, a NHC permitiu uma análise mais abrangente e inclusiva dos impactos e significados das campanhas de alfabetização, revelando como essas iniciativas se entrelaçaram com as experiências e as tensões sociais da época. Se não houvesse a virada linguística, a história cultural, os Anales, essa pesquisa não poderia se concretizar, devido ser somente os historiadores de ofício capazes de realizá-la. Além disso, as pesquisas poderiam ser somente bibliográficas ou documentais sobre os fatos e homens importantes. Foi graças à NHC que pudemos olhar a escola internamente, os homens, os fatos intelectuais.

Nesse sentido podemos apontar três opções de investigação dentro da teoria da NHC das quais já falamos nessa seção, a saber: a micro-história de Carlo Ginzburg; a história das representações que tem como líder, Roger Chartier e, E.P. Thompson de orientação marxista, que levava em consideração a história vista de baixo. Duarte (2022, p.42) aponta que “Thompson ainda cria um conceito de cultura popular, bem diferente do proposto por Ginzburg, ou seja, a cultura popular de Thompson estaria baseada nas resistências sociais e na luta de classes”.

A partir dessa discussão teórico-metodológica, torna-se possível avançar para a análise das campanhas de alfabetização, uma vez que os referenciais da história cultural e da micro-história oferecem instrumentos para compreender não apenas os grandes projetos nacionais, mas também as vivências locais e individuais. Se por um lado a historiografia tradicional privilegiava os grandes acontecimentos, por outro, a perspectiva da micro-história permite iluminar as experiências cotidianas dos sujeitos envolvidos nas campanhas de alfabetização. É

nesse ponto que a análise se desloca para o Triângulo Mineiro, onde tais práticas revelam nuances significativas. Concluída a reflexão sobre os caminhos metodológicos, passo agora a examinar como essas abordagens se aplicam às campanhas de alfabetização de adultos no Brasil, especialmente no Triângulo Mineiro, entre 1947 e 1985.

Essa pesquisa partiu de uma metodologia bibliográfica e documental aliada à História Cultural. Como suporte, utilizou-se o levantamento do estado do conhecimento, entendido como a sistematização da produção acadêmica (teses, dissertações, recortes temporais, instituições e temas). Esse levantamento constitui uma etapa fundamental para a construção do estado da arte, que, por sua vez, avança para uma análise crítica e interpretativa, incorporando debates teóricos, tendências metodológicas e lacunas do campo científico. Assim, enquanto o estado do conhecimento organiza e descreve a produção existente, o estado da arte problematiza e contextualiza essa produção no âmbito da pesquisa educacional. E a história oral, tendo em vista que foram utilizadas entrevistas realizadas em outros estudos.

2.1 O Estado do Conhecimento: potencialidades para a pesquisa

A construção do estado do conhecimento constitui uma etapa fundamental para compreender o lugar que a presente investigação ocupa no campo acadêmico. Mais do que um levantamento bibliográfico, trata-se de um exercício de mapeamento crítico, capaz de revelar tendências, lacunas e possibilidades de diálogo entre diferentes produções. Ao trazer para o centro da análise os estudos já realizados, é possível situar esta pesquisa em relação às contribuições anteriores, evidenciando tanto os avanços quanto os aspectos ainda pouco explorados.

Nesse sentido, o estado do conhecimento não se limita a um inventário de trabalhos, mas se configura como uma ferramenta metodológica que permite problematizar o campo, identificar recorrências e destacar singularidades. A partir dele, delineiam-se as potencialidades para novas investigações, especialmente no que se refere às campanhas de alfabetização, tema que exige articulação entre perspectivas históricas, políticas e educacionais.

Os trabalhos que utilizaram o estado da arte e a metodologia da história cultural foram a tese de Vitor Hugo de Oliveira intitulada “Caminhos do MOBRAL à EJA no município de Uberlândia (1970-1996)” e a dissertação de Carla Cristina da Silva “História da Educação de Adolescentes e Adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia/MG (1947-1963)”. Esses trabalhos nos ajudaram a delinear de que forma as campanhas atuaram no Triângulo Mineiro no período de 1947 a 1985. Os trabalhos levantados pelo estado da arte foram: “Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em Uberaba/MG: primeiras aproximações” defendida por Venerando em 2014; a dissertação “Educação de jovens e adultos:

as ações do MOBRAL no município de Patos de Minas/MG (1970-1980)” que foi defendida no ano de 2007, na cidade de Uberlândia pela autora Leni Rodrigues Coelho; “Educação no campo: MOBRAL no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)” que foi defendida em 2011 por Letícia Borges de Oliveira e a dissertação “Alfabetização de adultos: a experiência do MOBRAL no município de Uberlândia-MG (1971-1985)” que foi defendida pela autora Mônica Guarato, em 2001.

Os trabalhos analisados ofereceram contribuições fundamentais ao evidenciar como o programa MOBRAL foi instrumentalizado pelo regime militar para difundir uma ideologia desenvolvimentista, ao mesmo tempo em que revelaram as contradições entre seu discurso oficial de inclusão e a realidade marcada por evasão e precariedade. Silva (2015), em particular, analisou as campanhas de alfabetização em Uberlândia (1947-1963), demonstrando como o analfabetismo era associado a estereótipos de “atraso” e como as elites locais oscilavam entre apoiar e criticar essas iniciativas conforme seus interesses políticos e econômicos. Juntamente com os estudos de Guarato (Uberlândia), Coelho (Patos de Minas), Venerando (Uberaba) e Oliveira (zona rural), apresentaram como a implementação do MOBRAL variou conforme as dinâmicas de poder regionais, com as professoras adaptando métodos improvisados e os alunos ressignificando a alfabetização em suas vivências cotidianas. Ao adotarem a História Cultural (Oliveira (2024); Silva (2015)), esses trabalhos não apenas destacaram o caráter autoritário e clientelista do MOBRAL, como também, recuperaram as memórias e estratégias dos sujeitos que vivenciaram o programa, oferecendo um repertório essencial para pesquisas sobre políticas educacionais, representações do analfabetismo e os usos da educação como instrumento de controle e resistência.

Romanowski e Ens (2006) expõem que foi nos últimos anos que se percebeu um aumento do movimento em seminários, encontros e cursos na área da educação abrangendo diversos temas na educação, como a formação de professores, tanto a nível de formação inicial quanto continuada. Assim, diversas pesquisas a nível de mestrado e doutorado surgiram diante dessa circunstância, e as autoras explicam que certos questionamentos também começaram a se proliferar: como os temas têm sido colocados em foco; como estão sendo abordados e quais metodologias utilizadas, entre outros. Diante o exposto, as autoras identificaram que faltam estudos que computem essas pesquisas e averiguem o conhecimento produzido, como também, o que foi mais pesquisado e o que não foi abordado.

Nesse sentido, é que apontar que as pesquisas do tipo estado da arte resultam da amplitude de tais pesquisas, com o intuito de identificar quais direções estão sendo escolhidas e os aspectos que estão sendo elencados para serem abordados, ao invés de outros. Elas

explicaram ainda, que apontar como essas pesquisas vêm sendo realizadas, pode auxiliar com a organização e análise nas definições da área, como também, denota a contribuição de tais pesquisas.

Nessa pesquisa, o estado do conhecimento permitiu mapear dissertações e teses que investigaram as campanhas de alfabetização no Brasil (1947-2003).

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

A partir do que foi dito acima, esta pesquisa está inserida como um exemplo prático e essencial da metodologia de Estado do Conhecimento. Essa abordagem vai além de uma simples lista de trabalhos; ela acontece como um mapeamento sistemático que identifica, registra e categoriza dissertações e teses, permitindo uma análise aprofundada da produção científica em um período específico. O objetivo não é apenas conhecer o que já foi feito, mas também utilizar essa apropriação do conhecimento anterior para planejar e inovar a própria pesquisa, garantindo que ela contribua de forma original e relevante. Kohls-Santos e Morosini acrescentam ainda:

Nesse sentido, para conhecer e planejar esse percurso global como uma reinvenção, é necessário que o pesquisador se aproprie do conhecimento anterior, em outras palavras, o que vem sendo estudado por determinada área ou campo científico, para poder viabilizar e inovar na reinvenção de seu trabalho científico. Para tal, uma das alternativas para conhecer sistematicamente a realidade da construção do conhecimento científico de um determinado campo, em um determinado espaço e tempo, é a partir da realização de pesquisa do tipo Estado do Conhecimento (EC) (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p.125).

Nessa lógica, o estado do conhecimento é um tipo de pesquisa bibliográfica, amparada principalmente nas teses, dissertações e artigos científicos, pois, é através dessas pesquisas que torna-se possível entender e compreender o que, até então, vem sendo estudado sobre um tema. Desse modo, o estado do conhecimento/ estado da arte configura-se como uma metodologia bibliográfica, que vem sendo popularizada nas pesquisas por averiguar e compreender o conteúdo pesquisado sobre um tema em uma determinada área do conhecimento. Nota-se um crescimento no número de pesquisas que utilizam o estado do conhecimento como uma metodologia bibliográfica não apenas por auxiliar as pesquisas de dissertações e teses, como também, em grupos de pesquisas (Kohls-Santos; Morosini, 2021).

A autora Soares (1989) afirma, ao escrever o livro “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” que, até então, em 1989, as pesquisas do tipo “estado da arte” eram recentes,

sendo este o único possível para dar respostas ao que foi pesquisado sobre um tema. Ela ainda relata que a alfabetização pode ter diferentes enfoques, seja na criança, no adulto, no ensino regular ou em outras instâncias. Tratando-se da alfabetização do adulto, ela explica que essa alfabetização é a que aponta problemas específicos e características próprias, e, até então, a produção científica e acadêmica estava abarcando sobre a da criança, carecendo aquela dos adultos, de mais pesquisas.

A alfabetização de adultos envolve questões peculiares, que a distinguem da alfabetização da criança, tais como: estudos estatísticos do analfabetismo no País, tanto na perspectiva sincrônica (considerando variáveis como região, faixa etária, nível socioeconômico, etc) quanto na perspectiva diacrônica (evolução de dados sobre o analfabetismo, ao longo do tempo, contextualização do analfabetismo em diferentes momentos históricos, sua relação com condicionantes políticos e econômicos); determinantes sociais, culturais, econômicos do analfabetismo; problemas cognitivos do adulto, na aprendizagem da língua escrita, e suas consequências para a definição de métodos e procedimentos de alfabetização; relações entre aquisição da língua escrita e inserção no mundo do trabalho; ideologias e políticas de campanhas de alfabetização, etc (Soares, 1989, p.15).

Compreendido sobre a relevância do estado da arte/estado do conhecimento com o objetivo de colaborar com os outros estudos sobre o tema, no caso dessa pesquisa, sobre a educação de jovens e adultos.

A pesquisa analisa trabalhos que empregaram a História Oral como metodologia; contudo, as entrevistas realizadas nesses estudos não integram diretamente este trabalho, uma vez que não se encontram contempladas nos procedimentos característicos da História Oral. Trebitsch (1994) afirma que a História Oral moderna teve seu início a partir de 1948, através de Allan Nevins, com o intuito de angariar depoimentos de cidadãos que contribuíram seja nos aspectos políticos, culturais ou econômicos dos Estados Unidos. O autor conta que foi no ano de 1948 que as primeiras entrevistas foram realizadas com políticos através do mais novo aparelho digital, que na época era o gravador de fita. No ano de 1967 que uma revista inaugurada por Nevins passou a circular, a Oral History Review. A história oral passou a constituir o campo de estudo encarregado de completar os vácuos deixados por documentos escritos.

Os debates realizados pela Escola dos Annales foi o movimento que propiciou para que mais tarde a História Oral surgisse e tivesse seu campo, principalmente, se afirmando como uma forma de pesquisa. Na academia, a história oral é compreendida como uma ferramenta que dialoga tanto com documentos escritos, quanto com a iconografia, entre outros.

Para Thompson, a história oral:

Devo dizer, desde logo, que tenho forte preferência por uma definição mais ampla:

entendo por “história oral” a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências (Thompson, 2002, p.9).

Assim sendo, analisa que a história oral é um método do qual as diferentes áreas a utilizam, sendo elas tanto a antropologia como a sociologia. A história oral é uma ferramenta que não se adequa apenas a uma única disciplina, mas a várias. O interesse pela história oral se deu quando o autor Thompson necessitou utilizar as entrevistas para desenvolver a sua pesquisa em história social, para averiguar o passado de seus entrevistados.

Segundo Joutard (2000),

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 (Joutard, 2000, p.33).

O autor analisa que para que a história oral continue desempenhando o seu papel, faz-se necessário identificar quais são os seus limites para transformar em força, uma vez que a história oral propicia que novas informações sejam fornecidas, que sem ela, não seria possível. A História Oral, portanto, não se fragiliza diante do esquecimento; ao contrário, encontra nele sua força, pois é nesse movimento de evocação e reconstrução que se revela a riqueza da experiência vivida.

Na recuperação da história dos excluídos, os depoimentos orais podem servir não apenas a objetivos acadêmicos, como também constituir-se em instrumentos de construção de identidade e de transformação social. Ainda que nessa segunda linha se introduzam conceitos de memória coletiva, não se evidencia uma discussão mais aprofundada sobre as implicações do uso da noção de memória. Em muitos casos a noção de memória é apresentada como algo estável e congelado no passado a ser resgatado pelo pesquisador (Ferreira, 2002, p.327).

Ferreira (2002) em seu estudo analisa que os pesquisadores que fazem uso da história oral preocupam-se em garantir a fidedignidade na fala dos entrevistados, para que tenha veracidade. Nesse sentido, o roteiro de entrevista é um instrumento para orientar, como também auxilia o trabalho com outros documentos, para que seja possível ter elementos que ajudem em uma contraprova e diminuam as deturpações. A construção do roteiro de entrevistas para averiguar as informações e a apresentação de elementos que podem ser utilizados em uma contraprova, ajuda na confirmação e no questionamento de relatos. A disformidade da memória atua mais como um artifício do que como um problema, uma vez que ser 100% fidedigno ao que aconteceu não é a principal preocupação.

O autor Trebitsch (1994) ao explicar a História Oral continua avançando quando aponta que é nela que o interesse pelas minerais poderia ocorrer:

Nos anos Kennedy, mais do que o choque da Guerra do Vietnã - a não ser sob a forma indireta do “terceiro-mundismo” -, a descoberta da “outra América”, da pobreza, e a expansão do movimento negro desencadeiam o interesse pelos excluídos, pelas minorias étnicas, imigrantes e delinquentes (Trebitsch, 1994, p. 21).

Nesse sentido, o autor acima considera que a História Oral não possui uma linearidade, pois, foi com as lutas de suas minorias que se fez possível enxergar uma outra história que não é a oficial, e sim uma da qual não possui senão pouca, nada de visibilidade e que agora possa ter. A História Oral enriqueceu o presente trabalho ao oferecer perspectivas valiosas sobre as campanhas de alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Triângulo Mineiro entre 1947 e 1985, capturando as experiências e memórias de indivíduos que participaram dessas iniciativas, através das teses e dissertações, dos jornais e dos documentos do Arquivo Público Municipal de Uberlândia. Minhas idas ao Arquivo fizeram com que eu encontrasse notícias sobre as campanhas dentro do período pesquisado. Frequentei o Arquivo por duas semanas seguidas até que conseguisse terminar de ver todos os jornais e notícias da época. Encontrei relatos pessoais e detalhes sobre como essas campanhas foram experienciadas e impactaram a vida cotidiana dos participantes, isso ajudou a revelar aspectos que podem não estar documentados nas fontes oficiais, proporcionando uma visão mais completa e autêntica do impacto social e cultural das campanhas.

O autor Joutard (2000) analisa que mesmo que exista as falhas da memória e as informações que podem não ser tão exatas, elas podem também ser úteis ao historiador, tanto quanto o que se pode comprovar, pois essas falhas podem inserir sentidos da realidade. Ele ainda acrescenta que os historiadores positivistas consideram a fraqueza da história oral, o testemunho oral, pois atua tanto no sentido de entender o que aconteceu, como também o que motivou tal acontecimento.

Nesta ótica, são necessários o tratamento crítico e a distância não só para sinalizar as distorções em relação à realidade passada, mas também para interpretá-la. Como interpretar o silêncio e o esquecimento? Para nos ajudar, é indispensável a análise da totalidade do documento: hesitações, silêncios, lapsos... Assinalemos, ainda, o interesse da gravação em vídeo, que permite capturar também gestos e expressões. Inútil dizer, estamos todos convencidos de que o documento original é a gravação e que a transcrição não passa de acessório, não podendo substituir a audição de fitas gravadas ou, ainda melhor, a visão dos videoteipes (Joutard, 2000, p.35).

A História Oral passou a ser debatida como forma de pesquisa em meados de 1920, com a Escola de Chicago. Apesar de ter sido introduzida nesse ano, essa forma de pesquisa deixou de ser escolhida nas próximas décadas, em detrimento das formas quantitativas. É mais tarde, a partir da segunda metade do século XX, na Polônia, que volta a ser utilizada como uma forma de pesquisar.

A partir dos anos sessenta, para ganhar um lugar ao sol entre as correntes de pesquisa, a História Oral procurou superar o subjetivismo impressionista e preocupar-se com seu estatuto epistemológico, estabelecendo a análise do vivido e se constituindo em método de coleta de dados de indivíduos concretos. No âmbito da pesquisa, procurou romper com a ideologia da biografia modelar de outras vidas, para trabalhar com os trajetos individuais no contexto das relações pessoais. Desta forma, a partir da década seguinte, com o aumento de sua credibilidade, difundiu-se com vigor nos Estados Unidos e também em alguns países da Europa, propiciando a implantação de diversos programas, bem como houve a divulgação de inúmeras pesquisas tendo-a como método (Cassab; Ruscheinsky, 2004, p.9).

Nascimento (2011) alude que, no Brasil, a História Oral passou a ser mais utilizada pelos historiadores no ano de 1980, talvez por ser nessa época que o país encontrava-se numa ditadura militar, na qual inúmeras pessoas foram silenciadas ou desapareceram misteriosamente, tendo em vista que é somente a história oral a ferramenta que é capaz de encontrar respostas que não são encontradas nos documentos escritos. O autor Nascimento (2011) aproxima os pensamentos de Pollak (1992) e Rousso (2002), quando analisa que Pollak (1992) justifica que a memória assemelha-se a um fenômeno individual de cada pessoa, no entanto, quando este cita Halbwachs, o qual afirma que a memória também deve ser compreendida como um fenômeno coletivo da sociedade, devido às incessantes transformações desta. Assim sendo, ao citar Pollak e Rousso, acredita que suas definições de memória aproximam-se, uma vez que Rousso entende a memória como uma edificação coletiva.

Portelli (2010) na Conferência do XXV Simpósio Nacional da ANPUH, assegura que optamos por fontes orais, devido ser as pessoas os atores que participaram de um tal acontecimento e por esse motivo, detém de relatos que somente eles vivenciaram e podem contribuir no destrinchamento de algo, principalmente por existir uma aproximação entre a oralidade e a democracia, por ser a oralidade o instrumento de comunicação de todos os seres humanos e que podemos controlar. A procura por fontes orais se dá ao fato de ser somente essa forma capaz de dar espaço àqueles que foram excluídos, marginalizados de uma forma geral, tanto na imprensa como pela sociedade. Assim sendo, as fontes orais abrem alas para que esses indivíduos tenham espaço para contar o que vivenciaram, que a sociedade tome nota do que lhes aconteceu e possam propor mudanças.

Em relação a esse espaço dado pela história oral aos silenciados pela sociedade, Portelli apresenta uma crítica:

Com frequência se diz que, na História Oral, damos voz aos sem voz. Não é assim. Se não tivessem voz, não teríamos nada a gravar, não teríamos nada a escutar. Os excluídos, os marginalizados, os sem-poder sim, têm voz, mas não há ninguém que os escute. Essa voz está incluída num espaço limitado. O que fazemos é recolher essa

voz, amplificá-la e levá-la ao espaço público do discurso e da palavra. Isso é um trabalho político, porque tem a ver não só com o direito à palavra, o direito básico de falar, mas com o direito de falar e de que se faça caso, de falar e ser ouvido, ser escutado, de ter um papel no discurso público e nas instituições políticas, na democracia (Portelli, 2010, p.2).

Portelli (2010) enfatiza que os entrevistados não são elementos a serem estudados, mas são indivíduos que compartilham o mesmo projeto, isto é, numa troca de diálogos entre o entrevistador e o entrevistado. Por se tratar de uma ação dialógica, na entrevista, existem perguntas que são feitas pelo próprio entrevistado, nesse sentido, o entrevistado vale-se da entrevista em andamento para acrescentar outras histórias que deseja agregar à que já está sendo contada por ele. O diálogo é, então, atrelado à paciência, onde prevalece a flexibilidade. Faz-se importante exercer a autoridade compartilhada na entrevista, pois o entrevistador quer um relato que não possui e somente o entrevistado tem, propiciando que na entrevista ocorra aprendizagem, uma vez que tanto o entrevistado como o entrevistador dialoguem, troquem informações e experiências. No ato da entrevista é imprescindível que o entrevistador deixe seus conceitos de lado para se colocar numa situação de aprendizagem, uma vez que é o entrevistado que vai relatar o que sabe.

É a diferença que propicia que a entrevista seja interessante, uma vez que o entrevistador se coloca em uma situação de aprendizagem, justamente por conversar com alguém que é diferente dele, que possui uma outra realidade; aqui Portelli utiliza do termo de diferença em relação tanto ao poder social quanto ao poder cultural. Além da diferença, a entrevista também se torna uma experiência de igualdade, no sentido de se ter respeito, exercer a flexibilidade e a paciência. Ao término da entrevista, quando o entrevistador volta para a sua realidade, o poder encontra-se em suas mãos, pois o relato é de outra pessoa, no entanto, o que será escrito está nas mãos deste entrevistador/pesquisador, pois os artigos que são escritos não foram feitos apenas pelo pesquisador, mas pelo entrevistado, em um diálogo, pois o entrevistado empresta as suas palavras ao pesquisador, assim sendo as palavras que são utilizadas no trabalho do pesquisador são de propriedade dos entrevistados.

Em relação à ética, é conveniente salientar:

A ética da entrevista, a ética da História Oral, não se resolve, portanto, com a obtenção de uma ficha com a autorização para publicar; ou isso é apenas uma proteção para nós, para que não possam levar-nos aos tribunais. Porém a coisa mais importante é que o respeito para com as pessoas e as palavras vivas com que trabalhamos prossiga, continue no trabalho de publicação, no trabalho público. O mesmo vale quando colocamos as fitas ou as gravações em um arquivo, porque o problema é que o arquivo existe para que pessoas que não fizeram as entrevistas tenham acesso a elas e possam usá-las em um trabalho histórico. Bem, essas palavras nos foram confiadas não em abstrato, nos foram confiadas pessoalmente; portanto, continuamos responsáveis pela utilização que os usuários de arquivos delas farão. Se alguém utiliza uma entrevista que eu fiz e coloquei no arquivo, é minha responsabilidade assegurar-me de que o

entrevistado o saiba, ou, se não o sabe, que haja um controle sobre a utilização eticamente e politicamente correta (Portelli, 2010, p.8).

Portelli (1997) postula que assim como a ética deve ser empregada, a honestidade também deve, uma vez que engloba acima de tudo respeito, pelas pessoas com as quais trabalhamos, nesse caso, falando de entrevistas, dos entrevistados. Ser ético e honesto são características imprescindíveis ao pesquisador que deseja trabalhar com a história oral.

A história oral está voltada para a história de vida de uma pessoa, nesse caso o pesquisador tem que se tornar primeiramente amigo da pessoa a ser entrevistada, para que ela lhe conte sua história e possa realizar a análise de sua fala. Existe também outro tipo de abordagem nas pesquisas de cunho qualitativo, que utilizam observações e gravações de momentos sejam em família, na escola ou em outros grupos. São as pesquisas que preferem como método, as perspectivas interacionistas ou a análise do discurso, que tratam seus dados através da averiguação da conversação ou da análise do discurso proferido. Conforme Queiroz (1988):

História oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação ou cuja documentação se quer completar. Colhida por entrevistas de variada forma, ela registra experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo (Queiroz, 1988, p. 19).

Por conseguinte, é perceptível que a História Oral por se relacionar com o passado, está automaticamente relacionando-se com a memória. A memória por ser única dos seres humanos, é social, podendo se materializar quando verbalizada ou oralizada. As lembranças não são as mesmas, embora duas pessoas possam dividir uma mesma memória, mas o jeito de lembrar os detalhes são únicos de cada indivíduo.

A história oral e a memória estão intrinsecamente ligadas. No livro “Crer em História”, o autor Hartog (2017) ajuiza que é necessário realizar leituras diferentes entre o passado e o presente, pois o passado é diferente do presente, nesse contexto, é a memória que articula-se com a memória coletiva, da qual faz a ponte entre a memória e uma realidade social de uma determinada sociedade. Ainda tratando-se da dicotomia entre o passado e o presente, foi March Bloch (1997) que explicou que pelo fato da história ser dinâmica, num vai e vem entre passado e presente, na tentativa de compreender o presente, é que possui um vínculo entre os mortos e os vivos, novamente aludindo ao passado *versus* presente. A memória encontra-se no presente, pois é nele onde faz a sua morada. Assim sendo, compreende que é a própria história atua como uma memória coletiva, visto que é fundamental entender o passado para interpretar o presente.

Em relação à memória coletiva e a individual:

A memória coletiva, por outro, envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis, e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal. Consideremos agora a memória individual. Ela não está inteiramente isolada e fechada. Um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio. Não é menos verdade que não nos lembramos senão do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num momento do tempo, isto é, que nossa memória não se confunde com a dos outros. Ela é limitada muito estreitamente no espaço e no tempo. A memória coletiva o é também: mas esses limites não são os mesmos. Eles podem ser mais restritos, bem mais remotos também (Halbwachs, 1990, p.53-54).

Maurice Halbwachs analisa que a memória coletiva de uma sociedade tem como referência os monumentos, pois são nessas reminiscências do que aconteceu, que essas obras foram edificadas. Por serem monumentos, podemos considerar que também são lugares de memória e assim sendo, estão intrinsicamente ligados à memória coletiva, uma vez por pertencerem a uma dada sociedade, consequentemente, também faz parte da vida daquelas pessoas, das datas nacionais mais importantes e figuras históricas que foram importantes para edificar a história desse lugar (Pollak, 1989).

Mesquita Samara; Tupy (2013) afirmam que existe uma ideia de que a única fonte de pesquisa de um historiador encontra-se nos arquivos públicos, nas bibliotecas, museus, entre outros. Especificamente nesses locais, a informação é organizada, isto é, os documentos estão organizados, facilitando a busca por informações, atuando então como locais de referência de buscas e fácil acesso. No entanto, os documentos que respaldam os estudos históricos possuem inúmeras formas e conteúdos e, além disso, podem ser descobertos em vários lugares. As fontes e os registros podem ser encontrados em diferentes lugares, visto que:

Cada vez mais acessíveis, as informações sobre um determinado tema provêm das mais diversas origens: jornais, revistas, livros, noticiários de rádio e televisão, filmes, documentários, internet, anedotário, linguagem e oralidade, entre tantas outras constituem apenas alguns exemplos. Formam um conjunto de dados no qual a escrita pode ou não ser complementada, pelo menos, pela imagem, pelo som e pelo objeto. Logo, diferente do passado, a democratização do conhecimento incentiva uma rica discussão sobre a própria definição de documento, permitindo afirmar que a pesquisa histórica não se restringe ao espaço especializado do arquivo textual (Mesquita Samara; Tupy, p. 67-68).

As autoras explicitam ainda, que as pesquisas históricas são amparadas pelos registros independente de seu tipo, então formando uma demonstração que irá atuar nas exigências das

análises. Cabe ao historiador não ser anacrônico, isto é, olhar o documento com os olhos de hoje; é necessário levar em consideração a época em que foram produzidos, para que de fato consiga explicar uma situação e retirar/identificar as informações que lhe ajudarão em seu trabalho. As autoras deixam clara a diferença entre um registro escrito e um documento histórico, visto que nem sempre o primeiro configura-se em documento. As formas que podem ser manifestadas são inúmeras, como a iconografia, as entrevistas, entre outras, cabendo ao pesquisador definir o procedimento metodológico específico para cada tipo.

Dessa forma entende-se que: A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram e para constituir, finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entre ajuda que supre a ausência do documento escrito? (Febvre, 1949, p. 428 *apud* Le Goff, 2003, p. 530).

É importante o pesquisador saber identificar o conteúdo de cada documento, realizar uma análise crítica como também a pertinência que terá em seu trabalho. É necessário colocar em prática a cautela, pois uma análise imprecisa pode avariar o trabalho, haja visto que:

Uma pesquisa científica não admite a reprodução de informações sem a precisão da origem da fonte onde pode ser encontrada, quem a escreveu, qual seu título (se houver, em que página está localizada, e demais características que possam bem caracterizá-la). São cuidados que, talvez entendidos como excessivos, quando tomados no momento da coleta de informações, evitam sucessivas voltas ao documento original e permitem citações e notas de rodapé fidedignas, bem como a elaboração de bibliografias completas (Mesquita Samara; Tupy, p.72).

É crucial que o pesquisador faça um estudo prévio de quais fontes poderá utilizar para identificar quais os documentos que podem ser trabalhados no tema de sua pesquisa e as diferentes leituras que podem ser feitas.

Para Bloch:

Uma das tarefas mais difíceis para o historiador é reunir os documentos de que pensa ter necessidade. Ser-lhe-ia difícil consegui-lo sem o socorro de diversos guias: inventários de arquivos ou de bibliotecas, catálogos de museus, repertórios bibliográficos de todas as espécies (Bloch, 1997, p. 116).

As fontes de pesquisa podem ser quantitativas ou qualitativas e tratando-se dessa

pesquisa, escolhemos a abordagem qualitativa:

Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos. (...) Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial (Godoy, 1995, p. 21).

Os métodos qualitativos de pesquisa originaram-se entre os séculos XVIII e XIX quando o método de pesquisa das ciências físicas e naturais que estudavam os fenômenos humanos e sociais, não satisfaziam os pesquisadores. Dentre esses pesquisadores, Max Weber acreditava que a investigação deveria ter como foco a realidade do sujeito para compreender suas ações e seus significados, dessa forma, esses significados só seriam compreendidos se fossem colocados em um contexto.

As pesquisas qualitativas foram direcionadas a um tipo de pesquisa investigativa, na qual pretende-se estudar as ações do sujeito, sua relação com o outro e sua cultura, para compreender sua relação tanto com outros grupos, como as pessoais, a sua realidade e, sobretudo, das características que o constituem, pois a realidade nada mais é que o significado das nossas experiências cotidianas.

Ao utilizar os métodos qualitativos recorreremos à explicação de Neves:

Nas ciências sociais, os pesquisadores, ao empregarem métodos qualitativos estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social; buscam visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o processo objeto de estudo que implique melhor compreensão do fenômeno (Neves, 1996, p.2).

A coleta de dados na abordagem qualitativa é descritiva, relatada por meio de palavras ao que o pesquisador presenciou, e não somente de números, como na quantitativa. Os dados recolhidos possuem todas as anotações feitas em campo, além de fotografias, vídeos, documentos pessoais ou outros registros. Nada é banal nessa perspectiva, todos os aspectos devem ser levados em conta porque podem conter pistas nesse material que permitam que o estudo se torne esclarecedor sobre o que está sendo investigado. A escolha pela pesquisa qualitativa se deu pelo motivo de ser o meio que possibilitará retomar o foco sobre os envolvidos nas campanhas que

fomentavam a alfabetização, tentando revelar a realidade em que os personagens se encontravam e, conseqüentemente, seus avanços.

Para fazer o embasamento teórico, a pesquisa bibliográfica será necessária para conceder os elementos para o melhor entendimento dos dados que serão coletados. Lopes afirma que a pesquisa documental “(...) é a pesquisa realizada com base na documentação direta (questionários, entrevistas, formulários, etc) ou indireta (resultante da extração de produtos oriundos de publicações oficiais ou privadas encontradas nos arquivos) de uma ou várias fontes” (Lopes, 2006, p. 220). Assim,

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador (Silva; Rodrigues *et al.*, 2009, p.45-56).

A pesquisa bibliográfica e a documental se complementam, pois a escolha metodológica deve sempre estar alinhada com os objetivos e o problema de pesquisa. A primeira, ao utilizar fontes publicadas e já analisadas, serve como um guia para o pesquisador, oferecendo o panorama teórico necessário para aprofundar seu tema. Assim, o levantamento de conceitos, teorias e estudos anteriores permite que o pesquisador não apenas se familiarize com o que já foi produzido, mas também identifique lacunas e pontos de partida para sua própria investigação. A pesquisa bibliográfica, portanto, é a base que sustenta a pesquisa documental, a qualitativa e outras abordagens, garantindo que a análise dos dados seja informada e ancorada em um arcabouço teórico sólido.

Podemos entender que a pesquisa bibliográfica:

É a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revistas, trabalho de congressos, teses etc.) e o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado ou na bibliografia final) (Macedo, 1994, p.13).

A pesquisa qualitativa possui o seu foco no acesso ao campo de estudo, como intuito para novas descobertas, indagações. O instrumento de coleta de dados como a observação participante, entrevistas e relatos de vida faz com que o pesquisador tenha convivência com a realidade da vida das pessoas que ele busca compreender e estudar.

É importante destacar que, sob a ótica da nova história cultural, todos os documentos — sejam escritos, bibliográficos ou orais — são compreendidos como fontes históricas que expressam práticas e representações sociais.

A exposição dos referenciais metodológicos evidenciou a relevância da História Cultural, da micro-história e da história oral como instrumentos de análise. Esses aportes teóricos não se limitam à descrição, mas serão operacionalizados nas seções seguintes para interpretar documentos, narrativas e práticas educativas, permitindo compreender tanto as estruturas sociais quanto as vivências individuais que marcaram as campanhas de alfabetização. Na próxima seção, a seção 3, mapeamos as pesquisas que abordaram esse tema.

3 O ESTADO DO CONHECIMENTO: AS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO

Nessa seção, realizamos o estado do conhecimento de teses e dissertações que abordaram cada campanha de alfabetização de adolescentes e adultos, de 1947 a 1985.

A busca pelos trabalhos foi feita de forma on-line no acervo de teses e dissertações de dois bancos de dados, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações² (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior³ (CAPES). Iniciamos as pesquisas na plataforma da BDTD, tendo em vista que essa plataforma oferece uma experiência de pesquisa mais interessante, pois é possível fazer uma Busca Simples através do uso de palavras-chave⁴ combinadas com caracteres especiais de busca⁵ como “ ”(aspas), *(asterisco) e outros, combinadas ainda, com Operadores Booleanos⁶. É possível recorrer à Busca Avançada, estratégia de busca com diversos campos, e onde digita-se as palavras-chave e, assim como na Busca Simples, relacioná-las com determinados metadados e ainda fazer uso dos caracteres especiais e booleanos. É possível também, combinar dois ou mais campos: título, autor, assunto, resumo em português, resumo em inglês, editor, ano de defesa ou todos os campos.

Além da consulta à BDTD, realizei buscas complementares em outras bases digitais e acervos institucionais, utilizando palavras-chave relacionadas à alfabetização de adultos e ao Triângulo Mineiro. Esses levantamentos resultaram em algumas teses e dissertações que, embora identificadas, não foram incorporadas à análise, uma vez que o recorte adotado neste trabalho privilegia documentos e fontes que permitem compreender de forma mais direta as campanhas de alfabetização entre 1947 e 1985. Assim, a menção a esses trabalhos cumpre apenas a função de registrar o esforço de mapeamento inicial, sem que eles integrem o corpus

²A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br>.

³Os dados disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações foram retirados do sistema Coleta em parceria com a área de tecnologia da informação da Capes. Inicialmente foram disponibilizados 125.000 resumos de teses e dissertações no período de 1996 a 2001. Em um trabalho contínuo pela melhoria e ampliação dos dados disponíveis, também foram resgatadas e incluídas referências de trabalhos defendidos desde 1987 em diante. A partir de então, os dados são atualizados semanalmente após o informe de atividades pelos programas de pós-graduação do país à Capes. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

⁴Termos simples ou expressão composta, do próprio autor, para definir assuntos (https://www.udesc.br/arquivos/esag/id_cpmenu/3138/Curso_processo_de_busca_sistem_tica_da_literatura_ci_ent_fica_Udesc_2020_16055642180912_3138.pdf).

⁵Ver mais em <https://www.esalq.usp.br/biblioteca/pdf/Apoio%20Acad%C3%AAmico/Estrat%C3%A9gia-de-Busca,-Operadores-Booleanos-e-Operadores-de-Proximidade.pdf>

⁶O operador lógico booleano define relações entre termos em uma pesquisa. Os operadores booleanos são and, or e not.

principal da pesquisa. Embora o levantamento evidencie a diversidade de pesquisas já realizadas sobre alfabetização de adultos e EJA em diferentes regiões do Brasil, optei por não trabalhar diretamente com esses estudos. A decisão se fundamenta em dois aspectos centrais: primeiro, o recorte geográfico e temporal da tese, que privilegia o Triângulo Mineiro entre 1947 e 1985, não contemplado por tais trabalhos; segundo, a necessidade de manter a viabilidade acadêmica do projeto, uma vez que a análise aprofundada de todos os estudos identificados extrapolaria os limites de tempo e escopo de uma tese de doutorado. Dessa forma, os dados apresentados cumprem a função de mapear o estado do conhecimento e situar minha pesquisa no campo, sem que haja a pretensão de abarcar ou discutir cada produção individualmente.

Após a definição da estratégia de busca, tanto na versão da Busca Simples, como na versão da Busca Avançada, são apresentados os primeiros resultados que novamente podem refinar a busca por: Instituição de defesa; Bases coletadas; Programa de Pós-Graduação; Autor; Orientador(a); Tipo de documento; Tipo de acesso (openAccess e embargo ed Access); Idioma; Assunto; Assunto em inglês; Área do conhecimento CNPq e Ano de publicação (SIB-FURG).

O catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁷ tem uma interface bem mais simples, não disponibilizando buscas avançadas. Dessa forma, a busca é realizada pela combinação palavras-chaves, caracteres especiais de busca e Operadores Booleanos. Depois de definir a estratégia de busca, na próxima etapa são apresentadas opções para refinar a busca: Tipo; Ano; Autor; Banca; Grande Área Conhecimento; Área Conhecimento; Área Avaliação; Área Concentração; Nome Programa; Instituição; Biblioteca. Importante destacar que a Capes possui um Portal de Periódicos⁸ que disponibiliza um sistema de busca bem mais completo, contando com a busca avançada. Nesse sentido, questionamos por que o sistema de buscas de teses e dissertações não possui as mesmas características, tendo em vista a importância das pesquisas em teses e dissertações.

Sendo assim, iniciamos a pesquisa pela BDTD utilizando a Busca avançada e uso de operadores Booleanos, ficando a sequência de pesquisa descrita assim: “(Todos os

⁷A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) disponibilizou o Catálogo de Teses e Dissertações com referências e resumos das teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* do país, com o objetivo de facilitar o acesso a estas informações. As informações bibliográficas das dissertações e teses publicadas na plataforma são fornecidas diretamente a Capes pelos programas de pós-graduação de todo o país. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/info>

⁸O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um dos maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil. São mais de 38 mil periódicos com texto completo e 396 bases de dados de conteúdos diversos, como referências, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência (CAPES, 2023 Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>).

campos: "Educação de Adultos" OR EJA OR "Educação de jovens e adultos" E Todos os campos: (alfabetiza* OR alfabetizacao*). Retornando 254 trabalhos sendo: 197 Dissertações e 57 Teses. Como critério de exclusão definimos os estudos sem trabalho completo, porém, não nos limitamos a encontrar os trabalhos no link da BDTD, procurando também pela internet e nos repositórios das universidades. Assim excluímos 3 (três) dissertações e 3 (três) teses. Também excluímos arquivos repetidos: 12 dissertações e 1 (uma) tese. Tendo em vista que a EJA é um termo que abrange tanto, alfabetização, 1º segmento do Ensino Fundamental, 2º segmento do Ensino Fundamental, Técnico e Médio, houve também a necessidade de buscar nesses estudos a informação que sua temática abarcasse a alfabetização ou 1º segmento do Ensino Fundamental. Dessa forma, excluímos aqueles que abordassem 2º segmento do Ensino Fundamental, Técnico ou Médio sendo: 67 dissertações e 10 teses. Assim, restaram 1 dissertação e 43 teses. Na plataforma Capes utilizamos a expressão: "educação de adultos" OR EJA OR "educação de jovens e adultos" AND alfabetiza* tendo como retorno: 322 trabalhos, sendo: Doutorado (51) Mestrado (222) Mestrado Profissional (3) Profissionalizante (11). Das 225 dissertações (Mestrado e Mestrado Profissional), descartamos os 11 Profissionalizantes; 1 repetido; 10 fora da temática; 77 sem trabalho completo e 50 que já encontramos na BDTD. Restaram 88 dissertações. Das 51 teses encontradas, descartamos 10 sem trabalho completo e 16 que já encontramos na BDTD. Restaram, ao final, 25 teses. O Quadro 1 apresenta as teses sobre EJA e alfabetização encontradas na BDTD e CAPES.

Quadro 1 – Dissertações sobre EJA e alfabetização encontradas na BDTD e CAPES

Nº	Ano	Plataforma	Autor (a)	Título	Local	Palavras-chave
1	1990	BDTD	Emília Black	Educação de adultos.	UNICAMP	Educação de adultos Escolas Organização e administração
2	1996	BDTD/ CAPES	Alvaro José Pereira Braga	Do MOBRAL ao computador: a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos.	UNICAMP	Alfabetização de adultos Educação do adolescente Educação de adultos Projetos de desenvolvimento Avaliação LOGO (Linguagem de programação de computador) Inovações tecnológicas

3	1998	CAPES	Carla Cecília Rodrigues Almeida Silva	Explorando novos caminhos para a democracia: os desafios da participação popular na gestão pública e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP), 1989-1992.	UNICAMP	Não declarou
4	1998	CAPES	Lilane Maria de Moura Chagas	Alfabetização de jovens e adultos: trajetória histórica de uma experiência - NEPE/UFAM (1989-1996).	UFSC	Não declarou
5	1999	CAPES	Airan Almeida de Lima	Participação e Superação do Fracasso Escolar: o caso do Projeto de alfabetização de EJA da cidade de Paranoá-DF.	UNB	Não declarou
6	1999	CAPES	Margareth Fadanelli Simionato	Representações sociais acerca da alfabetização de adultos.	UFRGS	Professor Formação Ensino Técnico Cultura docente
7	2000	CAPES	Maria Clárisse Vieira	Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Experiências e desafios no município de Uberlândia – MG (anos 80 e 90).	UFU	Educação e Estado Educação de jovens e adultos
8	2000	CAPES	Rejane Klein	Os discursos da alfabetização de adultos e as representações do sujeito analfabeto.	UFSC	Não declarou
9	2002	BDTD	Maria da Graça Tavares Silveira	Política de recursos humanos para a educação de jovens e adultos em instituições de ensino superior: um estudo de caso do PREPESUFSC (1997-2000).	UFSC	Educação Institucional Alfabetização de servidores

10	2004	CAPES	Antonio Jorge Funes	Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos: analfabetismo e voluntariado.	UNISO	Analfabetismo Educação de Jovens e Adultos Voluntariado Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos História política, econômica e educacional do Brasil
11	2004	CAPES	Beatriz Elaine Picini Magagna	Um currículo para educar o jovem e o adulto: reflexões sobre a prática no Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos.	UNISO	Educação de Jovens e Adultos Práticas pedagógicas
12	2004	BDTD/ CAPES	Isabel Cristina de Aguiar Orquiz	Políticas públicas na educação de jovens e adultos: programa alfabetização solidária.	UFSM	Programa Alfabetização Solidária Educação de Jovens e Adultos Políticas Públicas
13	2004	BDTD/ CAPES	Ivanise Simplicio de Melo	Cotidiano e Conscientização na Docência da Educação de Jovens e Adultos.	UFPB	Formação-professor Saberes formação docente Cotidiano Prática reflexiva Conscientização Educação-jovens-adultos
14	2004	BDTD	Rita de Cássia Alves	Educação de jovens e adultos: retomando uma questão milenar – PROEJA – Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade Dr. Leocádio José Correia.	UFSC	Não declarou
15	2004	CAPES	Solange Auxiliadora Souza Carli	Políticas para a educação de jovens e adultos (EJA) no Sistema de Ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000: ordenamentos legais e efetivação institucional.	PUC MINAS	Não declarou
16	2005	BDTD	Jussara Ferreira Paim	Há vida para além da sala de aula: um estudo sobre a identidade do aluno de EJA.	PUC-SP	EJA Educação de jovens e adultos Educação de adultos Identidade

17	2006	CAPES	Carmen Verônica de Almeida Ribeiro Nóbrega	A alfabetização de adultos e idosos: novos horizontes.	UFPB	Alfabetização Letramento Trabalho
18	2006	CAPES	Cleusa Maria Denz dos Santos	Identidades evidenciadas na fala em interação em aulas de alfabetização de jovens e adultos.	UNISINOS	Cleusa Maria Denz dos Santos
19	2006	CAPES	Elma Nunes de Mélo	Alfabetizar: o segredo é a inteligência prática.	UFPB	Inteligência da prática Alfabetização de jovens e adultos Prática educativa Saberes prévios
20	2006	CAPES	Kleber Peixoto De Souza	Relações sociais em classes de aceleração-alfabetização: uma exercitação curricular baseada na ação-constitutiva-mútua.	UNB	Educação de jovens e adultos Classes de aceleração Alfabetiza
21	2006	BDTD	Lícia Rosalee Nascimento Moraes de Santana	Interação e letramento: interfaces num contexto de educação de jovens e adultos	UFBA	Letramento; Interação Gênero textual Carta pessoal Educação de Jovens e Adultos
22	2006	CAPES	Márcia Kelma de Alencar Abreu	A Alfabetização de Adultos e o Movimento da Identidade Pessoal: a leitura do mundo e a leitura de si na transformação da realidade.	UFC	Identidade Pessoal Alfabetização de Adultos Valor Pessoal Poder Pessoal Consciência
23	2006	BDTD/ CAPES	Marcus Vinícius Cardoso Podestá	Os sentidos da alfabetização: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo.	UFES	Significados Alfabetização Educação de Jovens e Adultos
24	2006	CAPES	Maria de Lurdes Valino	Quem não sabe ler nem escrever pede favor. Até quando?	USP	Alfabetização Educação de Jovens e Adultos identidade

25	2006	CAPES	Maria Rita Nascimento Perreira	Paulo Freire ontem e hoje: da origem ao atual discurso do formador em educação de jovens e adultos do Instituto Paulo Freire.	Uniupe	Formação de professores Educação de Jovens e Adultos Pensamento Freireano
26	2006	CAPES	Marília Woiciechowski	Jovens, Adultos e Idosos: o sabor de aprender e ensinar a ler e a escrever.	UEPG	Afabetização de jovens e adultos Alfabetização e idosos Ensino aprendizagem
27	2006	BDTD	Martha Paiva Scárdua	Educadoras populares e EJA: saberes, formação e trabalho pedagógico.	UNB	Educação popular Educação de pessoas jovens e adultas Práxis Organização do trabalho pedagógico Formação
28	2006	BDTD	Mônica Farinaccio	Estratégias utilizadas por crianças, adolescentes e adultos na resolução de problemas cognitivos: um estudo da EJA.	UNESP	Jean Piaget 1896-1980 Cognição Desenvolvimento cognitivo Educação de jovens e adultos
29	2006	CAPES	Neiva Terezinha Pelissari	Alfabetizar e qualificar o orelha-seca e o meia-colher: um desafio político pedagógico para a construção civil: a experiência da Concremax com alfabetização de jovens trabalhadores em Cuiabá/MT.	UFMT	Jovens trabalhadores Educação de Jovens e Adultos Construção civil
30	2006	CAPES	Renata Rodrigues de Araujo	Sobre Noções de Constituição do Sujeito: mulheres alfabetizadas têm a palavra.	UNESP	Noção de sujeito Educação de jovens e adultos Mulheres
31	2006	CAPES	Tatiana Reis Fontes Monteiro	Práticas de letramento e inclusão social: o caso de uma classe do ciclo II de Educação de Jovens e Adultos.	PUC-RJ	Letramento Educação de Jovens e Adultos Linguagem e ensino
32	2006	CAPES	Thiago Lobato Alvarez	Trabalho e educação básica de jovens e adultos: uma avaliação de como os trabalhadores são remunerados de	Não tem	Não declarou

				acordo com as diferentes opções de estudo.		
33	2007	CAPES	Alena Pimentel Mello Cabral Nobre	Realismo nominal e consciência metalingüística no processo de alfabetização de adultos e crianças.	UFPE	Consciência metalingüística Escrita Leitura Matemática Realismo Nominal
34	2007	CAPES	Aline Cristina de Oliveira Abbonizio	Orientações da parceria entre poder público e organizações sociais no MOVA-SP.	USP	Educação de Jovens e Adultos MOVA-SP Políticas Públicas Relações Estado Sociedade Civil
35	2007	CAPES	Anelisa Prazeres Veloso de Souza	Alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990.	UFMT	Alfabetização Educação de jovens e adultos História das campanhas oficiais
36	2007	CAPES	Becky Henriette Gonçalves	O uso do computador, a alfabetização e a pós- alfabetização: o que dizem educando/as do MOVA.	UFSCar	Não declarou
37	2007	BDTD/ CAPES	Carolina Rodrigues Manzato	Educação de jovens e adultos: palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização.	UFSCAR	Educação de Jovens e Adultos Mulheres Alfabetização Escola
38	2007	BDTD/ CAPES	Cícera Romana Cardoso	Tramas do impedimento dos sentidos da desistência entre Alfabetizando da EJA.	UFRN	Representações Sociais Educação de Jovens e Adultos Desistência
39	2007	CAPES	Cláudia Weyne Parente Ribeiro Magalhães	Percepções de qualidade de vida e uso de prótese auditiva em adultos jovens surdos pré-linguais.	UNIFOR	Surdez Qualidade de vida Ambientes favoráveis à saúde Promoção da saúde na escola
40	2007	CAPES	Dayane Rodrigues Xavier	Possibilidades dialógicas e interações sociais de jovens com deficiência mental: o contexto da escola especial.	UNIMEP	Deficiência mental Linguagem Educação especial Fonoaudiologia

41	2007	CAPES	Elânia de Moura Rocha	Experiências individuais de envelhecimento: estigmas e a alfabetização na terceira idade.	UFCG	Envelhecimento Idoso Educação Alfabetização
42	2007	CAPES	Elivânia Reis de Andra de Melo	A Educação de Jovens e Adultos e a Formação para a Cidadania: a experiência do programa alfabetização solidária.	UNEB	Cidadania Alfabetização Políticas públicas Programa Alfabetização Solidária
43	2007	CAPES	Heloiza Schetttert de Camargo	A rima como estratégia cognitiva no letramento de jovens e adultos.	UFPR	Rima; Letramento; Alfabetização de Jovens e Adultos
44	2007	CAPES	Iara Silva Lucio	Os significados da alfabetização e do letramento para adultos e alfabetizados.	UFMG	Alfabetização Práticas de leitura e de escrita Educação de jovens e adultos Evasão escolar
45	2007	CAPES	Jamilas Tréia Alves da Silva	Educação de Jovens e Adultos: implicações da presença freireana na prática pedagógica de alfabetizadores.	UFCE	Concepções Freireanas Educação de Jovens e Adultos Formação Continuada
46	2007	CAPES	Katia Maria da Silva	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos no município de União dos Palmares/Alagoas.	UFAL	Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos Políticas Públicas Programas de Formação de Professores Competência Profissional
47	2007	CAPES	Katiuscha Lara Genro Bins	Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais.	PUC RS	Educação de Jovens e Adultos Alfabetização Deficiência Mental
48	2007	CAPES	Lúcia Maria de Santis Barella	Alfabetização de jovens e adultos na perspectiva do letramento: Descrição das práticas de letramento de alunos jovens e adultos e possíveis relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas.	UNICAMP	Não declarou

49	2007	CAPES	Monica Borges Monteiro	A atualidade do pensamento de Paulo Freire na alfabetização de jovens e adultos: dialogando com a animação cultural.	UERJ	Alfabetização de jovens e adultos Pedagogia de Paulo Freire Formação de educador Animação cultural
50	2007	BDTD/ CAPES	Mônica Machado Mota	Educação de jovens e adultos na reforma agrária: um estudo de caso sobre o currículo (1995-2000).	UFS	Educação de jovens e adultos Educação do campo Currículo Movimentos sociais
51	2007	CAPES	Ocirema Grillo Brandão	Pesquisas sobre alfabetização: uma incursão pelos trabalhos apresentados no GT 17 – GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas – da ANPED (Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação) no período de 2000 a 2006 (da 23ª à 29ª reuniões anuais).	UNISANTOS	Alfabetização EJA Prática Docente
52	2007	CAPES	Sandra de Oliveira	Aprender por toda a vida: tramas de efeito na educação de jovens e adultos.	ULBRA	Educação de Jovens e Adultos Poder saber Produção do sujeito Governo
53	2007	CAPES	Silvia Natália de Mello	Gênero e alfabetização de jovens e adultos: uma interlocução necessária para a educação.	UNIJUÍ	Não divulgada
54	2008	BDTD/ CAPES	Andréia da Silva Pereira	A alfabetização sob o olhar de uma educadora de EJA: entre o como e o por quê.	UNESP “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”	Educação de Adultos Formação de educador Alfabetização
55	2008	CAPES	Angela Rita Christofolo de Mello	Um estudo do programa Letração de 2004 a 2007:dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso.	UFMT	Educação de Jovens e Adultos Alfabetização em MatoGrosso Programa Letração Políticas Públicas em Educação

56	2008	CAPES	Cynthia Rúbia Braga Gontijo	Tecnologias de Informação e de Comunicação na Educação de Jovens e Adultos.	CEFET-MG	Tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos Uso de tecnologias nas práticas escolares Formação dos sujeitos para o uso de tecnologias Letramento tecnológico
57	2008	CAPES	Edilson Alexandre da SILVA	Como são (re)construídas e utilizadas as práticas de alfabetização?: na busca de uma interface explicativa entre as origens das práticas de alfabetização e o processo de fabricação do cotidiano escolar.	UFPE	Alfabetização Estratégias Cotidiano
58	2008	CAPES	Fabiola Silvados Santos	Política de alfabetização de jovens e adultos de Mato Grosso do Sul: a experiência do movimento de alfabetização - Mova/MS (1999/2006)	UCDB	Política Educacional Educação de Jovens e Adultos Movimento de Alfabetização de Mato Grosso do Sul
59	2008	BDTD	Giane Mariada Silva	Concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos do meio rural	UFMG	Alfabetização de adultos Leitura Educação Educação rural
60	2008	BDTD/ CAPES	Josiane Soares de Faria Pádua	O processo de construção do conhecimento histórico para alunos em educação de jovens e adultos: um olhar para as práticas de leitura e escrita.	UNESP	Saberes históricos Práticas de leitura e escrita Educação de jovens e adultos
61	2008	BDTD/ CAPES	Leni Rodrigues Coelho	Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBREAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980).	UFU	Educação de jovens e adultos MOBREAL Alfabetização de Adultos – Patos de Minas

62	2008	CAPES	Luciana Santos Silva	Alfabetização de adultos: um estudo de aquisição de linguagem.	UFAL	Aquisição de Linguagem Aquisição da Escrita Linguística
63	2008	BDTD/CAPES	Marielle de Souza Vianna	Dom Quixote, literatura e religiosidade: uma experiência pedagógica na educação de jovens e adultos.	Faculdades EST	Dom Quixote Literatura Interculturalidade religiosa Narrativas Interpretação
64	2008	CAPES	Patrícia Vargas da Rosa	Navegando no jornal em sala de aula: leitura e autopoiese.	UNISC	Leitura Cognição Autopoiese Educação de Jovens e Adultos
65	2008	CAPES	Rosângela Maria de Oliveira Silva	Programa alfabetização solidária: um estudo sobre a experiência no município de Lagoa de Pedras/RN (1997 – 2003).	UFRN	Programa Alfabetização Solidária Analfabetismo Descentralização Parcerias Recursos
66	2008	CAPES	Vandeico Salviano Sabino	Alfabetização de jovens e adultos no período militar: o MOBREAL segundo alguns críticos e egressos.	UMESP	Educação de jovens e adultos MOBREAL
67	2009	BDTD/CAPES	Alexandra Ferronato Beatrice	A educação de jovens e adultos: do legado histórico aos debates na década da educação.	UPF	Educação de adultos Professores - Formação Educação do adolescente Alfabetização de Adultos Educação História
68	2009	CAPES	Ana Maria Soek	Aspectos contributivos do manual do livro didático do PNLA/2008 na formação do alfabetizador do programa Brasil Alfabetizado.	UFPR	Alfabetização de Jovens e Adultos Formação inicial e continuada de Alfabetizadores Material Didático de EJA
69	2009	CAPES	Ana Paula Campos Cavalcanti Soares	Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do Programa Brasil Alfabetizado.	UFMG	Leitura Escrita Consciência Fonológica Educação de Jovens e Adultos

70	2009	CAPES	Ana Paula Rodrigues da Silva	A política educacional do primeiro governo petista de São Carlos (2001- 2004).	UFSCAR	Política educacional Democratização da educação Partido dos Trabalhadores
71	2009	CAPES	Andreia Aparecida de Oliveira Cambraia	O pensar e o fazer de alfabetizadoras e alunos da EJA em uma escola pública de Cuiabá-MT.	UFMT	Educação Alfabetização de Jovens e Adultos Leitura e escrita Letramento
72	2009	CAPES	Antonio Artequilino da Silva Neto	As práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia.	UFG	Alfabetização Detentos Submissão Resistência
73	2009	BDTD/ CAPES	Chrisley Soares Felix	Literatura para todos: análise das obras em função do público da EJA (Educação de Jovens e Adultos).	UFMG	Coleção Literatura para Todos Educação de Jovens e Adultos Políticas Públicas
74	2009	CAPES	Ivonir Rodrigues	Representações do analfabeto no cinema brasileiro.	UEM	Analfabeto Alfabetização EJA Educação de Jovens e Adultos Cinema e Educação Cinema brasileiro
75	2009	CAPES	Mírian Cruz Amaro	Educação em ambientes de fronteira: Um estudo das práticas de alfabetização e letramento no 1º segmento da EJA nas escolas da rede oficial no município de Guajará Mirim, Rondônia.	UFRO	Língua(gem) Alfabetização Letramento Multiculturalismo Educação de Jovens e Adultos
76	2009	CAPES	Nirce Barbosa Castro Ferreira	Construindo a alfabetização de educandos no movimento popular do Rodeador DF: a escola do coração.	UNB	Educação de Jovens e Adultos Acolhimento Desafio Superação
77	2009	BDTD/ CAPES	Paula Alves de Aguiar	Leituras de alfabetização da EJA.	UFSC	Alfabetização de Jovens e Adultos Leitura Práticas de letramento

78	2009	BDTD	Raquel Duro da Silva	A permanência prolongada das totalidades iniciais e a aquisição da língua escrita: um olhar para a EJA.	PUCRS	Educação de adultos Alfabetização (adultos) Escrita - aprendizagem Aprendizagem - dificuldades
79	2009	BDTD/CAPES	Sandra Alves da Silva	Concepções dos professores da EJA de escolas municipais sobre alfabetização e letramento e suas interferências na prática educativa.	UFPB	Ensino Letramento EJA
80	2009	CAPES	Síntia Lúcia Faé Ebert	Jovens e adultos em processo de alfabetização: o uso social da leitura e da escrita.	UNIRITTER	Educação de Jovens e Adultos Alfabetização Letramento Gêneros textuais do cotidiano Uso social da escrita
81	2010	CAPES	Adriana Cristina Kozelski	O método Paulo Freire de alfabetização no Programa Paraná Alfabetizado no município de Palmas: uma presença ausente?	PUC-PR	Programa Paraná Alfabetizado Educação de Jovens e Adultos Método Paulo Freire de alfabetização Teoria e prática educativa
82	2010	CAPES	Anderson Roberto dos Santos	A formação dos trabalhadores em suas histórias de vida: a experiência do MOVA/RS em Santa Cruz do Sul como possibilidade de emancipação.	UFRS	Não divulgou
83	2010	CAPES	Divina de Fátima dos Santos	Relações intergeracionais: palavras que estimulam.	PUC-SP	Relações intergeracionais Cartas e comunicação co-educação entre gerações Infância e velhice
84	2010	BDTD/CAPES	Dorothy do Abaete Andrade Neiva	Letramento literário e os sujeitos da EJA: práticas, eventos e significados atribuídos.	UFMG	Alfabetização de adultos Educação Letramento Leitura Estudo e ensino

85	2010	BDTD/ CAPES	Eliza Solange Vasconcelo sMarques	A especificidade da educação de jovens e adultos no discurso curricular da rede municipal de ensino do Recife.	UFP	Educação de Jovens e Adultos Currículo e Educação de Jovens e Adultos Especificidade e Educação de Jovens e Adultos
86	2010	CAPES	Fernando Octavio Barbosa de Almeira	Alfabetização de jovens e adultos: saberes docentes em uma escola municipal de Ananindeua-PA.	UEPA	Alfabetização Educação de Jovens e Adultos Saberes Docentes
87	2010	CAPES	Glauce Vilela Martins	Livros didáticos de alfabetização de jovens e adultos: um estudo sobre as estruturas multiplicativas.	UFPE	Livro didático Educação de Jovens e Adultos Estruturas multiplicativas Teoria dos Campos Conceituais
88	2010	BDTD	Jesica Barbosa DANTAS	A argumentação matemática na resolução de problemas de estrutura aditiva com alunos de EJA.	UFRPE	Argumentação Interação Social Resolução de problemas Estruturas Aditivas Educação de Jovens e Adultos
89	2010	CAPES	Miriam Corrêa Diniz Barbeto	A educação de jovens e adultos no município de Valinhos: uma análise das políticas de formação de professores no período de 2007 e 2008.	UNICAMP	Educação de Jovens e Adultos Formação continuada de professores Políticas públicas de educação
90	2010	BDTD/ CAPES	Patrícia Guimarães Vargas	Educação de jovens e adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades.	UFMG	Educação de jovens e adultos Práticas sociais de leitura Identidades
91	2010	CAPES	Renata Maria Luna Rolim	Educação de Jovens e Adultos no campo: contribuições à formação de educadores e educadoras ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.	UFC	Educação Popular Educação de Jovens e Adultos Formação de Educadores Pronera Educação do Campo
92	2010	CAPES	Saly da Silva	As práticas de alfabetização e letramento de egressos do programa Brasil Alfabetizado e seus significados para os	UFSJ	Educação de jovens e adultos Alfabetização Letramento Significados Práticas pedagógicas

				sujeitos: uma experiência na rede municipal de educação de Belo Horizonte - o projeto EJA – BH.		
93	2010	BDTD/ CAPES	Sirlene Souza e Silva	Uma experiência de sucesso: relato da construção de um currículo interdisciplinar para a educação de jovens e adultos (EJA) na escola pública.	PUC-SP	EJA Interdisciplinaridade Currículo Afetividade
94	2011	CAPES	Ageu Quintino Mazilão Filho	O uso do método de alfabetização “Sim, eu Posso” pelo MST no Ceará: o papel do monitor da turma.	UFSJ	Letramento, Alfabetização EJA Método “Sim, eu posso” (“Yo, si puedo”)
95	2011	BDTD/ CAPES	Andréia Jofre	A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): o exemplo da Comuna Irmã Alberta São Paulo-SP.	PUC-SP	Educação de Jovens e Adultos (EJA) Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) Comuna da Terra
96	2011	BDTD/ CAPES	Carmen Regina Gonçalves Ferreira	Um estudo sobre a segmentação não-convencional na aquisição da escrita de alunos de EJA.	UFPEL	Segmentação não-convencional Escrita de EJA Hipossegmentação Hipersegmentação Híbridos
97	2011	BDTD	Denise Costa Ceroni	A educação de adultos maduros e idosos: aprendizagens escolares construídas e partilhadas no grupo revivendo a Vida.	UFRS	Educação de jovens e adultos Pesquisa participante
98	2011	CAPES	Divanir Maria de Lima	O Tratamento dado às Juventudes nos Gêneros Textuais do Livro Didático de Ciências Sociais da Educação de Jovens e Adultos.	UFAL	Educação de Jovens e Adultos Juventudes Livro Didático Gêneros Textuais Análise do Conteúdo
99	2011	BDTD/ CAPES	Eneida da Silva Flôres	O uso da TV e do computador nas práticas de língua portuguesa na educação de jovens e	UFAL	EJA Currículo Televisão Computador Práticas Docentes

				adultos.		
100	2011	BDTD/ CAPES	Flavia Regina de Barros	Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos.	UNICAMP	Alfabetização Letramento Educação de jovens e adultos
101	2011	CAPES	Juliane Gomes de Oliveira	O programa nacional do livro didático para alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas: os professores e suas escolhas.	UFMG	Livro didático Alfabetização Educação de Jovens e adultos
102	2011	BDTD/ CAPES	Júlio Cezar Matos Pereira	Os impactos na vida dos educandos da educação de jovens e adultos a partir do acesso à informática na escola.	UFMG	Educação de Jovens e Adultos (EJA) Escola Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) Inclusão digital Letramento digital
103	2011	CAPES	Kety Viana	As canções e filmes como recursos codificadores e descodificadores no currículo da EJA.	PUC-SP	EJA Currículo Paulo Freire Músicas e Filmes
104	2011	CAPES	Letícia Borges de Oliveira	Educação no campo: MOBRAL no meio rural de Uberlândia/MG (1970- 1985)	UFU	Educação do campo MOBRAL Analfabetismo Educação de Jovens e Adultos
105	2011	BDTD	Lívia Andrade Coelho	As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um.	UFBA	Educação de adultos Alfabetização de adultos Tecnologia da informação Tecnologias digitais Letramento digital
106	2011	BDTD/ CAPES	Luana Passos	Trocas ortográficas na grafia da coda silábica simples por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).	UNESP	Aquisição da escrita Coda silábica Convenção ortográfica
107	2011	CAPES	Mônica Pereira	Trajetórias de exclusão e novas expectativas: um estudo sobre jovens e adultos em processo de alfabetização no município de Araraquara-SP.	UFSCar	Educação de Jovens e Adultos Trajetórias escolares Expectativas educacionais Capital Cultural Habitus

108	2011	BDTD	Paula Cristina Silva	Alfabetizando/as na EJA: as razões da permanência nos estudos.	UFMG	Educação Alfabetização Educação de adultos
109	2011	BDTD/ CAPES	Pollyana Pereira Fernandes	Alfabetização online: um caminho de ensino- aprendizagem para educação de jovens e adultos com base em Paulo Freire.	Faculdade de Tecnologia SENAI CIMATEC	Paulo Freire Modelagem de Sistemas Educacionais Tecnologias educacionais
110	2011	CAPES	Rejane de Barros Cavalcante Ferreira	Estudo sobre o programa Brasil alfabetizado na Paraíba: limites e possibilidades (2003-2010).	UFPB	Alfabetização de Jovens Adultos e Idosos Programa Brasil Alfabetizado Limites e Possibilidades
111	2011	CAPES	Rejane Sales Oliveira	Avaliação do Programa de Educação de Adultos da Secretaria da Fazenda do Estado do Ceará (SEFAZ): análises de processos e de impactos.	UFC	Avaliação Aprendizagem Organizacional Educação Desenvolvimento Humano Avaliação de Programa e Gestão
112	2011	CAPES	Rosângela Pedralli	Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado: dimensões extra escolar e escolar.	UFSC	Educação de Jovens e Adultos Alfabetização. Analfabetismo Letramento
113	2011	BDTD/ CAPES	Rosilene Silva Vieira	As relações federativas e as políticas de EJA no Estado de São Paulo no período de 2003-2009.	USP	Política Educacional Educação de Jovens e Adultos Federalismo Política educacional São Paulo (Estado)
114	2011	CAPES	Vanessa de Oliveira Pupo	Disposições culturais e analfabetismo no Brasil: histórias de exclusão educacional.	USP	Educação de Jovens e Adultos Exclusão Desigualdade educacional Analfabetismo Disposições Culturais Capital Cultural
115	2011	BDTD/ CAPES	Viviane Fernandes Fraga da Silva	Oralidade e escrita: narrativas de professoras alfabetizadoras e de alunos da educação de jovens e adultos.	UFBA	Oralidade Escrita Alfabetização de Jovens e Adultos

116	2012	BDTD/ CAPES	Amanda Machado Chraim	Relações implicacionais entre desenvolvimento da consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos.	UFSC	Alfabetização Consciência fonológica Inserção em ambientações grafocêntricas
117	2012	BDTD/ CAPES	Ana Lucia Ferreira Faria	A Educação de jovens e adultos do campo: um estudo nos projetos de assentamento de Natalândia – MG.	UFV	Educação de jovens Educação de adultos Educação Reforma agrária
118	2012	CAPES	Andréia Vieira da Conceição	Diálogos e Silenciamentos interculturais em uma turma de Educação de Jovens e Adultos no Terreiro Mokambo, em Salvador.	UNEB	EJA Pluralidade cultural Currículo e Cultura afro-brasileira Letramento e comunidades afro- brasileiras
119	2012	BDTD	Arlú da Silva Cavalcante	Egressos do programa Brasil alfabetizado: desafios sobre continuidade de escolarização em EJA no Município de Conde/PB.	UFPB	Programa Brasil Alfabetizado Alfabetização de Jovens e Adultos Motivos dos alfabetizados Continuidade nos estudos
120	2012	BDTD/ CAPES	Clarice Lage Gualberto	Linguagem, trabalho e educação: estudo exploratório de livros didáticos para EJA.	UFMG	EJA Materiais didáticos Análise linguística Trabalho
121	2012	CAPES	Crizeide Miranda Freire	A outra margem: a relação dos programas de alfabetização com o processo de letramento dos pescadores e pescadoras de Xique- Xique.	UNEB	Educação de Jovens e Adultos Alfabetização Letramento
122	2012	BDTD/ CAPES	Fabiana da Silva Correia Souza	Desvendando as práticas de alfabetização da EJA: o que pensam e propõem as professoras? O que aprendem e dizem os alunos?	UFP	Alfabetização Ensino-aprendizagem Educação de jovens e adultos
123	2012	CAPES	Ilka Dayanne Medrado Lima	Revisão textual comparando-se crianças e adultos em processo de alfabetização.	UFPE	Revisão textual Desenvolvimento Escolaridade Educação de Jovens e Adultos

124	2012	BDTD/ CAPES	Jeysa Adalles dos Santos Azevedo	Jogos de alfabetização: o desenvolvimento de atividades metalinguísticas nas turmas de alfabetização da EJA - implicações na prática docente e nas aprendizagens dos alunos.	UFPE	Alfabetização de Jovens e Adultos Atividades metalinguísticas Jogos didáticos
125	2012	CAPES	Luciana Kellen de Souza Gomes	Memórias de professoras alfabetizadoras do MOBRAL em Fortaleza.	UFC	MOBRAL História Memória Professora
126	2012	CAPES	Luziê Maria Fontenele Gomes	Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso no Conjunto Penal de Jequié – BA.	Programa de Pós Graduação em Letras	Cidadania Conjunto Penal de Jequié Educação Prisional Prisão
127	2012	BDTD/ CAPES	Micheli Daiani Hennicka	Educação de Jovens E Adultos – Uma Perspectiva freireana e Intercultural.	UFSM	Educação Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire. Intercultural
128	2012	BDTD/ CAPES	Patrícia Fernanda da Costa Santos	Programa Brasil Alfabetizado: impacto para as políticas públicas de educação de jovens e adultos em municípios do sertão paraibano.	UFPB	Educação de Jovens e Adultos Programa Brasil Alfabetizado Políticas públicas
129	2012	BDTD/ CAPES	Raquia Rabelo Rogeri Isac	Educação de Jovens e Adultos: um estudo do Projeto SESC LER.	PUC- GOIÁS	EJA Proposta pedagógica Organização curricular Planejamento Práticas pedagógicas
130	2012	CAPES	Renata Gomes da Costa	Consciência fonológica em adultos da EJA.	UFBA	Consciência fonológica Escrita Educação de jovens e adultos Fonologia
131	2012	BDTD/ CAPES	Rowayne Soares Ramos	Educação de Jovens e Adultos no contexto do Centro de Ressocialização em Cuiabá-MT: práticas de leitura, escrita e letramento.	UFMT	Educação em prisões Leitura e escrita Letramento

132	2012	CAPES	Simone da Silva	Panorama histórico do MOBRAL: operacionalização no município de Araras.	UNESP	Educação de Jovens e Adultos MOBRAL Ensino de Matemática Método Biográfico
133	2012	BDTD/ CAPES	Tiago dos Santos Búrigo	Ideologia e identidade cultural nos materiais didáticos da educação de jovens e adultos no Brasil.	UNESC	Educação popular Identidade cultural Alfabetização Material didático Educação de adultos
134	2013	BDTD	Ana Cristina de Souza Eicardi	Arte popular nordestina em um Centro Integrado de Educação de jovens e adultos: do convívio entre os alunos ao desenvolvimento da leitura e da escrita.	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Educação CIEJA Arte nordestina Alfabetização Inclusão
135	2013	BDTD	Antonia Lucy Lima Maia	Educação de jovens e adultos: políticas públicas no município de Pinhais (2009-2012).	UFSPR	Educação de Jovens e Adultos Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos Direito à Educação
136	2013	BDTD	Arthur Ferreira da Costa Lins	A retenção de alunos da educação de jovens e adultos em uma escola pública do Distrito Federal.	UNB	Educação de jovens e adultos Relações humanas Alfabetização de jovens e adultos
137	2013	BDTD	Daniela Gobbo Donadon Gazoli	Afetividade e condições de ensino na educação de jovens e adultos.	UNICAMP	Afetividade Educação de jovens e adultos Aprendizagem Prática pedagógica
138	2013	BDTD/ CAPES	Denise Travassos Marques	Educação de jovens e adultos: uma perspectiva de alfabetização com idosos.	PUC-CAMPINAS	Práticas Pedagógicas Formação Docente Alfabetização Idosos
139	2013	BDTD/ CAPES	Evandro Anderson da Silva	As políticas públicas na educação de jovens e adultos a partir do Programa Paraná Alfabetizado (2004-2012).	UNIOESTE	Políticas educacionais Educação de jovens e adultos Interdisciplinaridade
140	2013	BDTD	Renata Gomes da Costa	Consciência fonológica em adultos da EJA.	UFBA	Consciência fonológica Escrita Educação de jovens e adultos Fonologia

141	2013	BDTD	Zilma Franco Morais Araujo	O significado da educação de jovens e adultos para educandos e educadores no CEJA Cesário Neto.	UFMT	Fenomenologia Educação freiriana EJA/ CEJA Narrativas. Significados
142	2014	BDTD	Angelita Aparecida Azevedo Freitas	Professores iniciantes na educação de jovens e adultos: por que ingressam? O que os faz permanecer?	UFOP	Educação de Jovens e Adultos Professor iniciante Formação de professores
143	2014	BDTD/ CAPES	Dayse Auricéa da Silva Alves	Saberes e fazeres docentes: contribuições para a construção da escrita na educação de jovens e adultos.	UFPB	Educação de Jovens e Adultos Diversidade Construção da Escrita Alfabetização Letramento
144	2014	BDTD	Marcela Parmanhane Guimarães Garcia	Sentidos políticos da linguagem na Educação de Jovens e Adultos: tensionamento entre oralidade e escrita em contexto escolar.	UERJ	Linguagem Ideologia Oralidade e Escrita Educação de Jovens e Adultos
145	2014	BDTD	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.	UFPB	MOBRAL Ditadura Militar Roteiro de Alfabetização Violação aos Direitos Humanos Pedagogia Freireana
146	2014	BDTD	Thalita Di Bella Costa Monteiro	O movimento brasileiro de alfabetização no cenário santista da educação de jovens e adultos 1970-1984.	UNISANTOS	Movimento brasileiro de alfabetização Educação de adultos Alfabetização funcional
147	2015	BDTD	Luciana Martins Teixeira dos Santos	Direito humano à memória da educação de adultos no Brasil autoritário: documentos legais e narrativas de ex participantes do MOBRAL (1967-1985).	UFPB	MOBRAL. Memória da Educação de Adultos Violação aos Direitos Humanos Direito à Memória
148	2015	CAPES	Marcia Alves de Carvalho Machado	Políticas Educacionais no Brasil na área de Educação de Jovens e Adultos: o caso do Programa Brasil Alfabetizado em Sergipe.	UNIT	Educação de Jovens e Adultos Formação de Professores Políticas Públicas Programa Brasil Alfabetizado Sergipe Alfabetizado

149	2015	BDTD	Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite	Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: A Experiência do Projeto AJA- expansão na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2001-2004).	PUC-GOÍÁS	EJA Educação Popular Projeto AJA Expansão EJA
150	2015	BDTD	Otilia Nair Obst	Resolução de Problemas e Linguagem em EJA.	UNESP	Educação de Jovens e Adultos EJA Matemática Situações-problema. Língua materna
151	2016	BDTD	Ambrosiana da Silva Fernandes	Alfabetizar letrando na EJA: das dificuldades docentes à busca de superação.	UFRN	Educação de Jovens e Adultos Alfabetização-Letramento de Jovens e Adultos Dificuldades docentes Estratégias de superação das dificuldades
152	2016	BDTD	Bruna de Oliveira Jeronimo	O Professor da EJA e a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER's.	UFRRJ	Educação de Jovens e Adultos Educação das Relações Étnico-Raciais Diretrizes Curriculares
153	2016	BDTD	Doralice de Lourdes Silva	A inserção-continuidade de alfabetizadas e alfabetizados no Centro de Ensino Fundamental 120 de Samambaia, na primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.	UNB	Educação de jovens e adultos Alfabetização Inclusão social
154	2016	BDTD	Eliane Apolinario Vieira	Estudo nos campos temáticos da educação de jovens e adultos e das tecnologias da informação e da comunicação por meio da produção acadêmica e de redes de colaboração.	UFMG	Educação de Jovens e Adultos (EJA) Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) Pós-graduação em Educação Teses e Dissertações Mapeamento
155	2016	BDTD	Fernanda Afonso Bernardes	Modos de formar professores de EJA – 1990-2006.	UFU	Formação inicial Educação de Jovens e Adultos

156	2016	BDTD/ CAPES	Lívia Sonalle do Nascimento Silva	A prática pedagógica na educação de jovens e adultos no MOVA-Brasil: a experiência do Rio Grande do Norte.	UFPB	Prática pedagógica Alfabetização de Jovens e Adultos MOVA-Brasil
157	2016	BDTD	Maria Aparecida Couto	Mediação pedagógica com apoio de material didático para Educação de Jovens e Adultos.	UNESP	Alfabetização de Jovens e Adultos Material didático Mediação pedagógica
158	2016	CAPES	Pedro Lopes da Silva	Estudantes egressos do programa MOVA/ALFA 100 de Cruzeiro do Sul/Acre: relações de aprendizagens e de inserção social.	UFSC	Alfabetização de Jovens e Adultos Políticas Públicas Inserção Social
159	2016	BDTD	Raquel Viegas Pose D'Agostini	Demandas teórico-práticas e limitações teórico-práticas na construção do currículo da EJA em Santo André: da possibilidade do trabalho como princípio educativo.	UNINOVE	Educação de jovens e adultos Trabalho Currículo integrado
160	2016	BDTD	Sueli Iwasawa	A história de uma educação de jovens e adultos no município de Rio Claro-SP.	UNESP	História EJA Projeto Vésper Escolarização
161	2016	BDTD	Tânia Lúcia Corrêa Valente	O ensino-aprendizagem da língua portuguesa e ciências da natureza numa abordagem semiótica, na educação de jovens e adultos, com alunos em privação de liberdade.	UTFPR	Semiótica Arte Alfabetização científica Alfabetização Sistema penitenciário
162	2016	BDTD	Vanderlaine Isidório da Silva	A fonologia e suas possíveis contribuições para a alfabetização na educação de jovens e adultos.	UFP	Linguística Fonologia Alfabetização Educação de jovens e adultos Livros didáticos Língua portuguesa – Ortografia e soletração

163	2016	BDTD	Viviane França dos Santos	Os alunos da Educação de Jovens e Adultos em processo de escolarização e as relações com as tecnologias digitais: possibilidades e desafios.	UFBA	Alfabetização de pessoas jovens e adultas Tecnologias digitais Letramento digital
164	2017	BDTD	Carolina Schenatto da Rosa	Toda a idade é certa se a educação é ao longo da vida: horizontes de(s)coloniais para política de educação de jovens e adultos na América Latina.	Unilasalle	Educação de Jovens e Adultos Descolonialidade Política Educacional América Latina Educação ao longo da vida
165	2017	BDTD	Cheila Dias dos Santos	Sentidos atribuídos por praticantes da educação de jovens e adultos ao livro didático.	UERJ	EJA Livro Didático Alfabetização Representações Sociais
166	2017	BDTD	Jeane Tranquelino da Silva	Projeto Sal da Terra: um estudo acerca da experiência de Formação Continuada para Educadores (as) da Educação de Jovens e Adultos.	UFPB	Formação de professores Educação de Jovens e Adultos Educação popular
167	2017	BDTD	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).	UFU	MOBRAL Educação de adultos Alfabetização funcional Ditadura. Princípios políticos e pedagógicos
168	2017	BDTD	Rosimeire Pan D'Arco de Almeida Serpa	A Educação de Jovens e Adultos no campo: estudo de uma experiência de educação no Pontal do Paranapanema SP.	UNESP "Júlio de Mesquita Filho"	Pronera. Estado Políticas Públicas de Educação Educação do Campo.
169	2017	BDTD	Sayonara Leite Falcão	O celular na sala de aula: possibilidade para os multiletramentos na educação de jovens e adultos.	UFPB	Educação de Jovens e Adultos Inclusão Digital Letramento social

170	2018	CAPES	Camila Paula Jevinski	Alfabetização de jovens e adultos: um estudo sobre o perfil dos (as) alfabetizados (as) do município de Erechim/RS.	UFFS	Educação de jovens e adultos Alfabetização Educação popular Analfabetismo
171	2018	BDTD	Julia Rodrigues Chagas Cabral	“Hoje eu sou uma heroína porque eu sei ler”: construções identitárias na Educação de Jovens e Adultos sob a ótica da narrativa como prática social e do Sistema de Avaliatividade.	PUC-Rio	Letras , teses, identidades Educação de Jovens e Adultos Narrativas Linguística Sistêmico-funcional Sistema de Avaliatividade
172	2018	BDTD	Juliana Monteiro Galvão Araújo	A prática social da leitura e da escrita nos primeiros ciclos da educação de jovens e adultos no município de Parnaíba-PI.	Faculdades EST São Leopoldo/RS	Leitura Escrita Alfabetização Letramento
173	2018	CAPES	Luciana de Oliveira Pinto	Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizando a partir de uma abordagem histórico-cultural	UNB	Educação de Jovens e Adultos Alfabetização Aprendizagem Desenvolvimento
174	2018	CAPES	Maria Júlia Alves Garcia Montero	Alfabetização de mulheres: a experienciada CNA-Nicarágua (1980) e do MOVA-SP(1989-1992).	PUC-SP	Alfabetização de adultos Alfabetização de mulheres CNA Nicarágua EJA MOVA-SP
175	2018	BDTD	Nalú Farenzena	Direito à educação de jovens e adultos na tessitura das políticas públicas de financiamento.	UFRS	Educação de Jovens e Adultos Financiamento da educação Direito à Educação de Jovens e Adultos Políticas Públicas de Educação
176	2018	BDTD	Solange Alves de Souza Rodrigues	Raça e Extensão universitária: o Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos.	UFRJ	Racismo Desigualdade racial Extensão universitária Educação de Jovens e Adultos
177	2018	BDTD	Taciana Durão Leite Caldas	Caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino do Recife/PE, no combate	UFJF	Educação de jovens e adultos Analfabetismo funcional Políticas públicas Programas Projetos e ações

				ao analfabetismo funcional de 2013 a 2016.		
178	2019	BDTD	Bruna Nascimento Silva Lombardo	Educação de jovens e adultos no século XXI: concepções em disputa para a formação do trabalhador brasileiro no período de 2003 a 2014.	UFF	EJA Classe Trabalhadora Partido dos Trabalhadores
179	2019	BDTD	Camila Rosilda Vigganigo	As contribuições das pesquisas sobre alfabetização e letramento na EJA em espaços de privação e restrição de liberdade.	UFSC	Educação Alfabetização Letramento Educação de jovens e adultos Prisão
180	2019	CAPES	Decio Keher Marques	Educação, Filosofia e Tecnologia: redimensionamento da prática docente na EJA no IFRO Campus Guajará-Mirim a partir do desenvolvimento de um aplicativo para Play Store ambiental.	UFRO	EJA Educação e trabalho Itinerários educativos elaborativos Interculturalidade. Aplicativo para play store
181	2019	BDTD	Flávia Sousade Sena	A Educação de Jovens e Adultos e suas possibilidades no Plano Municipal de Educação do Conde/PB (2015-2025).	UFPB	Educação de Jovens e Adultos Poder local Plano Nacional de Educação(PNE) Conde
182	2019	BDTD	Gilberto Ribeiro do Nascimento	Ceilândia e Memórias de Vida na Educação de Jovens e Adultos: A História do Lugar na Formação do Trabalhador e da Trabalhadora.	UNB	Ceilândia Narrativas Memória Movimentos Sociais Educação Popular
183	2019	BDTD	João Vinícius dos Santos Bobek	As pesquisas em educação de jovens e adultos produzidas em Santa Catarina: um estudo de teses e	UFSC	Educação Pesquisa educacional Educação de jovens e adultos Teses

				dissertações.		
184	2019	BDTD	Ludmila Lustosa Lessa	Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Rio de Janeiro de 1930 a 1937: disputas por hegemonia.	UFF	Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores Estado, Trabalho e Educação
185	2019	BDTD	Maria da Penha Martins Vido	O cinema como modalidade didática: a percepção sobre hábitos alimentares de estudantes do programa de educação de jovens e adultos de uma escola pública do Rio de Janeiro.	FIOCRUZ	Ciência Arte Cinema Educação Alimentar e Nutricional Educação de Jovens e Adultos
186	2020	BDTD	Ana Iara Dalla Rosa	Intercruzando saberes na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	UFMT	Educação Educação de Jovens e Adultos (EJA) Processo de ensino e de aprendizagem Leitura Escrita
187	2020	BDTD	Ana Rita Santos	"(Neste) espelho onde o refletido me interroga": pesquisando a própria prática em unicodência na EJA - múltiplos letramentos, literatura e audiovisual.	UFMG	EJA Pesquisa-ensino Múltiplos letramentos Audiovisual Literatura
188	2020	BDTD	Jéssica Lira da Silva	Alfabetização de jovens e adultos: representações sociais de professores da EJA.	UFRN	Alfabetização Educação de Jovens e Adultos Representações Sociais
189	2020	CAPES	Marcelo de Souza	Conceito de criticidade de Paulo Freire na matriz curricular do Programa Brasil Alfabetizado na perspectiva de teses e dissertações.	UNIFAL	Brasil Alfabetizado Educação de jovens e adultos Alfabetização Currículo Criticidade

190	2020	BDTD	Riza Amaral Lemos	Os Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's) de Juiz de Fora/MG (2011 - 2019) : contexto histórico e institucional, as políticas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e a ressignificação político-pedagógica fundamentada no pensamento de Paulo Freire.	UNICAMP	Educação de Jovens Adultos e Idosos Círculos de Alfabetização e Cultura Paulo Freire
191	2021	BDTD	Adriana Martins Moreira	A produção acadêmica sobre egressos da educação de jovens e adultos no Brasil (2006 - 2017).	UFBA	Estado de Conhecimento Educação de Jovens e Adultos - EJA Egressos da EJA
192	2021	BDTD	Adriana Silva Machado	A formação continuada de professores de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): referências freireanas.	PUC-SP	Formação continuada Educação de Jovens e Adultos Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Formação permanente
193	2021	BDTD	Cristóvão da Silva Neves	Letramento no contexto da EJA: o que dizem os professores?	UFAM	Letramento Prática Pedagógica Docentes EJA
194	2021	BDTD	Fabiane Maria Silva	Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos Especial: o contexto de Minas Gerais (2008-2019).	UFMG	Educação Básica Educação Especial Educação de Jovens e Adultos Deficiência Intelectual Inclusão
195	2021	BDTD	Letícia Fernanda Gonçalves	As TDICs na EJA: contribuições em teses e dissertações da CAPES.	UFSCAR	Educação de jovens e adultos Tecnologias Alfabetização
196	2021	BDTD	Luciane Dombroski	Destinação orçamentária e oferta da educação de jovens e adultos: uma análise com base nos resultados dos indicadores das metas do Plano Nacional de Educação.	UFP	Educação de Jovens e Adultos Orçamento da EJA Metas do Plano Nacional de Educação.

197	2021	BDTD	Rodrigo Chechi	Instrumento lúdico para o ensino - aprendizagem de Ciências e Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos: a plataforma Edmodo.	UNESP	Educação de Jovens e Adultos Tecnologias Digitais da Informação, Comunicação Ensino de Ciências
198	2021	BDTD	Terezinha Rosa da Silva	A matemática cotidiana e a matemática escolar na Educação de Jovens e Adultos: aproximações e distanciamentos em aulas remotas.	UFMT	Educação de Jovens e Adultos Letramento matemático Práticas de numeramento Matemática
199	2022	BDTD	Aline Lambach	O ensino de ciências nos anos iniciais da educação de jovens e adultos (EJA): contextos da realidade para o desenvolvimento de uma proposta didática.	UTFPR	Educação de Jovens e Adultos Ensino de Ciências Formação de Professores
200	2022	BDTD	Angelica Tatiany Rodrigues dos Santos	Educação Ambiental e Alfabetização Científica na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	UEPB	Ensino de ciências Recursos naturais na educação Impactos ambientais
201	2022	BDTD	Soraya Roberta dos Santos Medeiros	O pensamento computacional na formação de professores da Educação de Jovens e Adultos.	UFRN	Pensamento Computacional Formação de professores Educação de Jovens e Adultos
202	2023	BDTD	Samara Oliveira Brasil	Memória e ressignificação do corpo na educação de jovens e adultos: jogos, danças e brincadeiras.	UFSCAR	Educação de Jovens e Adultos Cultura Corporal Jogos Danças Brincadeiras; Memórias

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A seguir no Gráfico 1 são apresentadas as Teses sobre EJA e Alfabetização encontradas na pesquisa realizada.

Quadro 2 – Teses sobre EJA e Alfabetização

Nº	Ano	Plataforma	Título	Autor	Local	Palavras chaves
----	-----	------------	--------	-------	-------	-----------------

1	2000	CAPES	As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999.	Maria Clara Di Pierro	PUC-SP	Não divulgou
2	2005	BDTD	A gestão da educação de jovens e adultos no Brasil.	Rosemary Aparecida Santiago	UNICAMP	Educação de jovens e adultos Alfabetização de adultos Gestão Educacional Educação e Estado Política e Educação Políticas públicas
3	2006	BDTD	A dialogicidade freireana na educação de jovens e adultos.	Eder Soares	UNESP	Educação popular Educação de jovens e adultos Dialogicidade freireana Fenomenologia Hermenêutica Práxis dialógica.
4	2006	CAPES	A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos.	Rosane Braga de Melo	UFRJ	Não divulgou
5	2006	BDTD	Representações sociais do professor de educação de jovens e adultos sobre leitura e escrita.	Denise Aparecida Brito Barreto	UFBA	Leitura e escrita Representações sociais Prática docente Formação de professores Alfabetização de adultos
6	2007	CAPES	Educação de Jovens e Adultos: o aprender a aprender e a prática pedagógica de professores na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.	José Barbosa da Silva	UFC	Educação de Jovens e Adultos Aprender a aprender Cognição
7	2007	CAPES	Educador e Educando: dimensão relacional da educação em experiência positiva na escolarização de adolescentes.	Liliane dos Santos Jorge	UFMG	Não divulgou
8	2007	CAPES	Formação de educadores de jovens e adultos no Programa Geração Cidadã: relação entre saberes na proposição curricular.	Rosa Aparecida Pinheiro	UFRN	Saberes Currículo Formação Jovens e Adultos

9	2007	CAPES	Movimento de Cultura Popular em Pernambuco: Evolução e Impactos na Sociedade.	Letícia Rameh Barbosa	UFPB	Movimento de Cultura Popular Educação popular Educação de adultos Cultura popular História oral
10	2007	CAPES	Tecendo a Rede MOVA-Brasil: sua história, seus sujeitos, suas ações.	Maria Alice de Paula Santos	USP	Educação Popular Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos Parceria entre a Sociedade Civil e Estado
11	2007	CAPES	Um olhar avaliativo sobre o MOVA-regional no ABCD paulista: dos movimentos populares dos anos 60 à perspectiva neoliberal.	Edna Cristina do Prado	UNESP Araraquara	Alfabetização de jovens e adultos Políticas públicas Educação popular Movimento de Alfabetização /MOVA-Regional
12	2008	CAPES	“Enraizamento de esperança”: as bases teóricas do movimento de Educação de Base em Goiás.	Maria Emília de Castro Rodrigues	UFG	Não divulgou
13	2008	CAPES	Alfabetização e consciência metatextual: uma análise do conceito de letramento.	Alberto Santos Arruda	UFPE	Alfabetização Consciência metatextual Letramento
14	2008	CAPES	Desencontros entre teorias e propostas de alfabetização de adultos na perspectiva da pessoa Analfabeta.	Célio Alves Espíndola	UFBA	Educação de Jovens e Adultos Educação do Campo Movimentos Sociais Analfabetismo
15	2009	CAPES	A alfabetização e o letramento de jovens, adultos e idosos sob a ótica da sociolinguística educacional.	Maria Alice Fernandes de Sousa	UNB	Não divulgou
16	2009	BDTD	A educação de jovens e adultos: uma análise dos aspectos subjetivos envolvidos no processo de alfabetização.	Maria Betânia Gondim da Costa	PUC-Campinas	Educação de jovens e adultos Subjetividade Educação libertadora
17	2009	CAPES	A formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular: o Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná (PEPO).	Karin Adriane Hugo Lucas	PUC-SP	Currículo Formação de Educadores Memória e Sistematização

18	2009	BDTD/ CAPES	Abordagem dialógica do discurso de professoras da educação de jovens e adultos.	Fátima Maria Elias Ramos	UFPE	Discurso de professoras Ensino de língua portuguesa Educação de Jovens e Adultos Abordagem dialógica
19	2009	BDTD/ CAPES	Alfabetizar formando e formar alfabetizando - um estudo do projeto de educação de jovens e adultos na UNIPLAC.	Marilane Maria Wolff Paim	Unisinos	Educação de Jovens e Adultos Práticas Alfabetizadoras Formação Docente.
20	2009	BDTD/ CAPES	Educação de jovens e adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado.	Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda	PUC-SP	Políticas Públicas de Alfabetização Formação de Educadores Paulo Freire
21	2009	BDTD	Educação para o consumo diagnóstico da compreensão do mundo econômico do aluno da educação de jovens e Adultos.	Mara Fernanda Alves Ortiz	UNICAMP	Teoria do conhecimento Representação mental Pensamento econômico Educação
22	2009	BDTD/ CAPES	Políticas públicas de educação de jovens e adultos no ABC paulista: conquista de direitos e ampliação da esfera pública.	Marli Pinto Ancassuerd	USP	Educação de Jovens e Adultos Políticas Públicas Política Educacional Rede Estadual Paulista
23	2009	BDTD/ CAPES	Uma experiência de consultoria em educação de jovens e adultos no semiárido do Piauí: os limites das ações do governo federal nas políticas públicas.	Adriana Medeiros Farias	USP	Educação de Jovens e Adultos Políticas Públicas Terceirização Consultoria Programa Brasil Alfabetizado Piauí
24	2010	BDTD	A atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação de jovens e adultos no século XXI.	Silvana Donadio VilelaLemos	PUC-SP	Paulo Freire Educação de Jovens e Adultos
25	2010	CAPES	Escola da vida: conhecimentos de adultos analfabetos sobre a escrita.	Ana Carolina Faria Coutinho Gléria	UFPE	Alfabetização Letramento Educação de Jovens e Adultos Práticas sociais de leitura e escrita

26	2010	CAPES	Estados de escrita: contribuições à formação de professores Alfabetizadores.	Paula da Silva Vidal Cid Lopes	UERJ	Não divulgou
27	2010	CAPES	Eu não desisti!: os sentidos da escolarização retratados por estudantes adultos do campo.	Lúcia Helena Corrêa Lenzi	UFSC	Educação de jovens e adultos Educação do campo; Enunciado fotográfico
28	2010	CAPES	O ensino da Língua Espanhola na Educação Especial: formação docente e aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual.	Fabiana Lasta Beck Pires		Ensino; aprendizagem Formação docente Deficiência intelectual Abordagem histórico-cultural.
29	2010	BDTD/ CAPES	O uso da Comunicação Alternativa e Ampliada por pessoa com deficiência múltipla e prejuízo severo de fala na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso.	Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira	UERJ	Interação Comunicação Alternativa e Ampliada Educação de Jovens e Adultos Educação Especial na perspectiva da Inclusão
30	2010	CAPES	Participação de idosos nas aulas de alfabetização e resignificação da fala nos espaços públicos da sociedade.	Zelia Maria de Arruda Santiago	UFPB	Alfabetização Idosos(as) Resignificação
31	2010	BDTD/ CAPES	Permanência e Desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro.	Jaqueline Luzia Da Silva	PUC-RIO	Educação de Jovens e Adultos Eficácia Escolar Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro (PEJA)
32	2011	BDTD/ CAPES	A política da educação de jovens e adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos.	Elisete Enir Bernardi Icon Garcia	UNISINOS	Não divulgou

33	2011	CAPES	De movimento social comunitário à institucionalização: análises sobre o Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania - PROMAC	Ana Cristina Silva da Rosa	UNESP	Educação de jovens e adultos Políticas Públicas PROMAC Educação formal Educação não-formal
34	2011	CAPES	Política educacional para jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul (1999-2006),	Elielma Velasquez de Souza Maiolino	UFMS	Política educacional Educação de Jovens e Adultos Mato Grosso do Sul
35	2011	CAPES	Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular.	Eduardo Jorge Lopes da Silva	UFPE	Formação de professores Educação de Jovens e Adultos Educação Popular
36	2012	CAPES	A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no estado do Espírito Santo (1947- 1963: um projeto civilizador.	Deane Monteiro Vieira Costa	UFES	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Espírito Santo Lourenço Filho História da Educação no Brasil
37	2012	CAPES	A Fundação Educar e a Extinção das Campanhas de Alfabetização de adultos no Brasil.	Mauro Roquete Souza Junior	UERJ	Fundação Educar Educação de adultos Políticas públicas
38	2012	BDTD/ CAPES	Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos.	Valdecy Margarida da Silva	UERJ	Oralidade e Letramento Alfabetização Educação de Jovens e Adultos Formação de Professores Identidades Sociolinguística variacionista
39	2012	BDTD/ CAPES	Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular.	Sonia Couto Souza Feitosa	USP	Alfabetização Currículo Educação de jovens e adultos Intertransdisciplinaridade Sujeitos da EJA

40	2013	BDTD	Educação matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010).	Adriano Vargas Freitas	PUC-SP	Educação Matemática Educação de Jovens e Adultos Estado da Arte
41	2014	BDTD/ CAPES	Educação de jovens e adultos: perfil identitário dos professores alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária das regiões Norte e Nordeste	Kátia Regina Roseiro Coutinho	UNESP de Marília	Não divulgou
42	2014	BDTD	Educação de jovens e adultos: subsídios à construção da cidadania.	Marcelo de Almeida	UNESP	Educação para Jovens e Adultos. EJA Cidadania reforma agrária trabalhadores rurais Ribeirão Preto
43	2014	BDTD	Lugar e Comunidades no Jardim Morada do Sol e Parque Residencial Francisco Belo Galindo: análise a partir de uma estratégia de Educação de Jovens e Adultos.	Rosiane Morais Torrezan	UNESP	Lugar Comunidade Jardim Morada do Sol Educação de Jovens e Adultos
44	2014	BDTD	Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA.	Rosângela Pedralli	UFSC	Educação de Jovens e Adultos Práticas de letramento Horizontalização de vivências com a escrita
46	2015	BDTD	História, memória e vivências: A EJA no Norte de Minas Gerais 1940-1960.	Rita Tavares de Mello	UFU	História Memória Saberes e Práticas EJA no Norte de Minas Gerais
47	2015	BDTD	O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador.	Fabio Pessoa da Silva	UFPB	ISD Professor-Alfabetizador PBA Educação de Jovens e Adultos Gestos didáticos Agir pedagógico
48	2015	BDTD	O ciclo da revolução burguesa tupiniquim e a educação de adultos no Brasil.	Lênin Tomazett Garcia	UFG	Revolução Burguesa no Brasil Educação de Adultos Luta de Classes
49	2015	BDTD/ CAPES	O livro didático na EJA: possibilidades para (re)invenção de práticas culturais no/do/com o cotidiano escolar.	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	UFAL	Educação de Jovens e Adultos Livro Didático Práticas Culturais Cotidiano

50	2016	BDTD	Educação de Jovens e Adultos: um caleidoscópio de histórias instituintes em análise.	Ângela Maria Gomes Ribeiro Fernandes	UERJ	Política Pública Educação Popular Diversidade Micropolítica produção de subjetividades Experiências instituintes
51	2017	CAPES	Da alfabetização à escolarização: busca pela continuidade dos estudos de egressos do Programa Brasil Alfabetizado/Fortaleza Alfabetizada.	Rejane Mary Moreira	UFCE	Educação de Jovens e Adultos Escolarização Programa Brasil Alfabetizado Fortaleza Alfabetizada Políticas Educacionais.
52	2017	BDTD	Mnemosine, Clio e a memória histórica da educação de jovens e adultos em/com ações de extensão na UFES de 1986 a 1996.	Tatiana de Santana Vieira	UFES	História Memória Educação de Jovens e Adultos Projetos de Extensão UFES
53	2017	BDTD	O Ministério da Educação (MEC) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) : linguagem e discurso.	Odinei Inacio Teixeira	UFSCAR	Análise de Discurso Ministério da Educação Educação de Jovens e Adultos Ideologia
54	2018	BDTD	Alfabetização na EJA e a dispersão das práticas : escritas de abertura ao outro e leituras de mundo.	Henrique José Alves Rodrigues		Alfabetização Prática Dispersão Educação de jovens e adultos; Ética
55	2018	BDTD	Formação inicial de alfabetizadoras para a educação de jovens e adultos em Minas Gerais (1996 -2006).	Vanessa Lepick	UFU	Formação Inicial Alfabetização Educação de Jovens e Adultos Pedagogia Universidades Federais Mineiras
56	2018	BDTD	Órfãos das letras no contexto Amazônico: memórias de uma prática docente em EJA na Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia.	Maria de Nazaré Corrêa da Silva	PUC-SP	EJA Prática Docente Tríplice Fronteira Alfabetização Órfãos das Letras
57	2019	BDTD	A ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da educação de jovens e adultos no Brasil.	Maria Lúcia Gomes da Silva	UFPB	Ordem do discurso Imagem visual Educação de Jovens e Adultos
58	2019	BDTD	Desempenho cognitivo e impacto da alfabetização fônica no contexto de educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo.	Analice Oliveira Fragoso	Universidade de Presbiteriana Mackenzie	EJA Analfabetismo Neuropsicologia

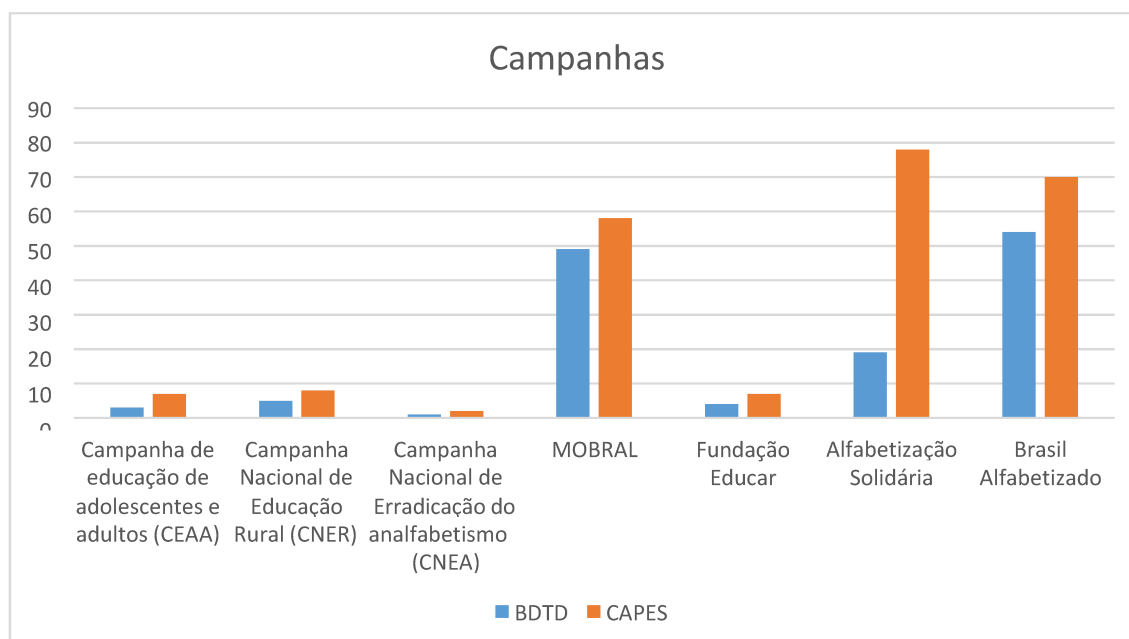
59	2019	BDTD	Impactos da reforma gerencial do Estado na gestão das políticas públicas para a EJA.	Rodrigo Coutinho Andrade	UFRRJ	Não divulgou
60	2019	BDTD	Perspectivas e percursos teóricos metodológicos nas pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos. Análises de publicações na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - 1980 a 2016.	Marcia Araújo Ribeiro Lima	UERJ	Perspectivas teórico-metodológicas Educação de Jovens e Adultos Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)
61	2020	BDTD	Afetividade e subjetividade: a construção de sentidos na educação de jovens e adultos.	Daniela Gobbo Donadon	UNICAMP	Afetividade Alfabetização de adultos Constituição da subjetividade Psicologia da idade adulta Teoria Histórico-Cultural
62	2021	BDTD	“Mas eles tinha que pôr tudo aí, ó! Isso tá errado, uai!... Seis... Eu vou mandar uma carta prá lá, que ele não tá falando direito, não!”: mulheres em processo de envelhecimento, alfabetizadas na EJA, apropriando-se de práticas de numeramento escolares.	Flávia Cristina Duarte Pôssas Grossi	UFMG	Envelhecimento Mulheres idosas e em processo de envelhecimento Escolarização de pessoas idosas na EJA Apropriação de práticas denominadas escolares Leitura e escrita de prazos de validade em rótulos Aprendizagem
63	2021	BDTD	Representações do trabalho docente no estágio supervisionado de língua inglesa na educação de jovens e adultos: um estudo sociointeracionista.	Márcia Ozinete de Alcântara Pinho Borborema	UFPB	Linguística Aplicada Interacionismo Socio discursivo Clínica da Atividade Estágio supervisionado Ensino de língua inglesa na EJA
64	2022	BDTD	A Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira: concepção histórica, gênese, vivências e experiências (2005 - 2015).	Fernanda Afonso Bernardes	UFU	Educação de Jovens e Adultos Prática pedagógica Conscientização Transformação da realidade
65	2022	BDTD	Alfabetização de adultos e educação popular: práticas democráticas da EJA em São Bernardo do Campo (2009–2016).	Estela Fidelis Rodrigues	PUCSP	Alfabetização de Jovens e Adultos Políticas Públicas Educação Popular Direito à Educação. Justiça Curricular

66	2022	BDTD	Educação de adultos no cenário amazônico: Movimento de Educação de Base em Tefé/AM (1963-1982).	Leni Rodrigues Coelho	UERJ	Movimento de Educação de Base Tefé/Amazonas. História da Educação
67	2023	BDTD	Política educacional para Educação de Jovens e Adultos na rede estadual paulista (1995–2018).	Caio Cabral da Silva	Unifesp	Educação de Jovens e Adultos Políticas Públicas Política Educacional Rede Estadual Paulista

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O próximo passo seria aplicar outros filtros às dissertações e teses localizadas. Porém, após a realização dessa pesquisa, diante de tantos estudos na área da EJA, percebemos que uma outra estratégia poderia apresentar melhores resultados. Dessa maneira, definimos uma nova estratégia de busca nos bancos de dados de teses e dissertações da BDTD e CAPES. A tática foi buscar os trabalhos com foco nas campanhas de alfabetização, dentro do recorte temporal deste estudo. A primeira estratégia foi utilizar as siglas de cada campanha, no entanto, não houve êxito, tendo em vista que esse filtro apresentou outras siglas. Desse modo optamos por realizar a busca pelos nomes das campanhas entre aspas. Utilizamos como critério de exclusão aqueles trabalhos dos quais não encontramos resumo e trabalho completo e consideramos os que ficaram repetidos, como outro crivo para exclusão. Nesse sentido, encontramos as campanhas pesquisadas que estão inseridas no recorte temporal de 1947 a 2003. Cada campanha foi abordada nos subtópicos desta seção. Como pode ser observado no gráfico abaixo foram encontradas as seguintes quantidades, conforme BDTD e CAPES.

Gráfico 1 – Campanhas de Alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O gráfico mostra como, desde 1947, (primeira campanha), há uma sequência de campanhas que se estendem até meados da década de 1980. Isso reforça a ideia de continuidade da preocupação estatal com a alfabetização de adultos, mas também revela a persistência do problema. Cada campanha tinha objetivos específicos — algumas voltadas ao meio rural (CNER), outras com caráter nacional e massivo (MOBRAL). O gráfico ajuda a visualizar essa diversidade e como elas se sucedem sem necessariamente resolver o problema de forma definitiva. A transição para o regime militar (1964) marca uma mudança perceptível. O MOBRAL, iniciado em 1969, aparece como a campanha mais duradoura e estruturada, mas também como instrumento de alinhamento às diretrizes autoritárias da época. Ao observar o conjunto, percebe-se que as campanhas não formam uma linha contínua de avanços, mas sim tentativas múltiplas, muitas vezes fragmentadas, que refletem tanto a urgência social quanto os limites das políticas públicas. O gráfico, portanto, não é apenas ilustrativo: ele condensa a história das políticas de alfabetização como um processo de avanços e recuos, em que cada campanha surge como resposta a um contexto político e social específico. A leitura crítica mostra que, apesar da variedade de iniciativas, o analfabetismo permaneceu como desafio estrutural, o que explica a necessidade de sucessivas campanhas ao longo de quase quatro décadas. Em razão do meu recorte histórico, minhas análises recairão nos trabalhos que abordaram até a Campanha do Mobral, que se encerra no ano de 1985.

3.1 CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1963)

Para selecionar os dados que interessavam para a realização deste estudo, num primeiro momento foi feita uma busca nas campanhas de alfabetização no Brasil. Para refinar a busca foi inserida a sigla da primeira campanha CEAA na BDTD, tendo encontrado cerca de 5272 resultados, o que não foi útil para o objetivo da pesquisa. Dessa forma, a opção foi inserir o nome completo – CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS, tendo assim, como retorno: 03 (três) trabalhos, sendo 02 (duas) dissertações e 1 (uma) tese. Na CAPES, ao inserir apenas a sigla, foram alcançados cerca de 468 resultados e, para refinar a busca novamente, foi feita a inserção do nome completo da campanha, o que retornou 7 (sete) trabalhos, sendo 05 (cinco) dissertações e 02 (duas) teses. Foram descartadas 01 (uma) dissertação e 01 (uma) tese por já terem sido encontradas na BDTD; sendo 01 (uma) dissertação por não possuir trabalho completo e outra dissertação por não estar de acordo com a temática. Portanto, ficamos com 03 (três) trabalhos na BDTB (02 dissertações e 1 tese) e 03 (três) da CAPES BDTB (02 dissertações e 1 tese). Foram excluídos dois trabalhos, devido ao fato de um

deles não ter o trabalho completo e o resumo (Concepções de Alfabetização de Adultos no Brasil no período de 1946 a 1964) e destrinchando o outro trabalho (Programa Brasil Alfabetizado: possibilidades e limites na prática de formação do alfabetizador de adultos), foi constatado que o autor não estudou sobre a campanha. O Quadro 3 a seguir apresenta as dissertações e teses sobre CEAA na BDTD e CAPES.

Quadro 3 – Dissertações e teses sobre CEAA

Ano	Tipo	Plataforma	Autor	Título	Local
2000	D	CAPES	Rejane Klein	Os discursos da alfabetização de adultos e as representações do sujeito analfabeto.	UFSC
2007	D	CAPES	Anelisa Prazeres Veloso de Souza	Alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990.	UFMT
2012	T	CAPES	Deane Monteiro Vieira Costa	A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador.	UFES
2014	D	BDTD/ CAPES	Gabriela Maria Fornaciari	Da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos aos Grupos Escolares noturnos: São Carlos, SP(1930 a 1950).	UNESP
2015	D	BDTD	Carla Cristina Jacinto daSilva	História da educação de adolescentes e adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia – MG (1947 -1963).	UFU
2019	T	BDTD/ CAPES	Rosana da Silva Cuba	Os discursos sobre moral e civismo da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1963) a partir de alguns livros didáticos.	UFSC

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A dissertação “Os discursos da alfabetização de adultos e as representações do sujeito analfabeto” foi defendida no ano 2000 em Florianópolis pela autora Rejane Klein, pelo Centro de Ciências da Educação do Programa de Pós- Graduação, Curso de Mestrado em Educação. A pesquisa analisou a formação da figura do sujeito analfabeto nos discursos de alfabetização de adultos na região oeste do Paraná, destacando campanhas significativas para a erradicação do analfabetismo no Brasil, como a CEAA, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), o MOBREAL, o Plano Decenal e a Conferência de Hamburgo. Como fontes, a autora utilizou documentos, incluindo programas pedagógicos dos governos de José Richa, Álvaro Dias e Jaime Lerner, o currículo básico para Educação de Jovens e Adultos no Paraná, e o Projeto

Político Pedagógico do Centro de Educação a Distância (CEAD) Marechal Cândido Rondon. A metodologia que a autora fez uso foi a análise do discurso de Michel Foucault, focando na descrição de enunciados. Os resultados evidenciaram a construção de diferentes imagens do sujeito analfabeto, retratando-o como incapaz, inculto, alienado e necessitado. Essas representações se manifestaram de maneira clara na prática pedagógica nas escolas.

A dissertação “Alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990” foi defendida em 2007 por Anelisa Prazeres Veloso de Souza, em Cuiabá, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, no Instituto de Educação, da Universidade Federal do Mato Grosso, na área de Concentração – Teorias e Práticas Pedagógicas na Educação Escolar e Linha de Pesquisa – Educação e Linguagem. O estudo procurou analisar as Campanhas Oficiais de Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso, entre 1947 e 1990. Tendo como fontes documentais – planos de governo, relatórios oficiais e narrativas de participantes, a pesquisa adotou uma abordagem histórica e se baseiou na História Cultural e na História Oral. Suas análises revelaram que, apesar dos esforços, as campanhas não resolveram o problema do analfabetismo devido a deficiências administrativas, falta de escolas e professores qualificados, e uma concepção limitada de alfabetização. A taxa de analfabetismo em Mato Grosso ainda era de 11,6% em 1990, indicando a necessidade de mais ações para solucionar o problema.

A tese “A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador” de autoria de Deane Monteiro Vieira Costa, foi defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) na linha de pesquisa História, Sociedade Cultura e Políticas Educacionais, no ano de 2012, em Vitória. A pesquisa procurou analisar a primeira iniciativa governamental de educação de adolescentes e adultos no Brasil, a CEAA que foi promovida pelo Ministério da Educação e Saúde (MES) em 1947. Essa campanha teve relevância na educação de jovens e adultos que tinha como projeto civilizador – saneamento, pátria e educação. A autora utilizou o conceito de processo civilizador oriundo de Norbert Elias para clarificar o elo entre educação, saúde e civilização, tendo em vista que Norbert Elias procurou analisar como a sociedade ocidental mudou hábitos e comportamentos devido às alterações nas relações de interdependência e poder entre indivíduos e grupos sociais. A imagem dos analfabetos foi edificada de forma estigmatizante, muitas vezes, através dos textos que foram entregues pelo Serviço de Educação de Adultos para leitura “pós-escolar”. A CEAA aconselhou a ampliação do papel da mulher brasileira, dando ênfase do trabalho feminino que seria parte integrante do projeto civilizador. Tratando-se da campanha no Espírito Santo, foi a professora Zilma Coelho

Pinto, de Cachoeiro de Itapemirim, a figura que tomou frente na luta contra o analfabetismo, ao criar a Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim (CAASCI). Essa campanha, assim como a CEAA, tinha uma concepção de educação semelhante, visto que acarretaria a “redenção” do homem brasileiro. O estudo chegou à conclusão de que a alfabetização que foi promovida pela CEAA fez parte do curso civilizatório brasileiro, que desde meados do século XIX enxergou a escolarização como uma referência civilizatória.

A dissertação “Da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos aos grupos escolares noturnos: São Carlos, SP (1939 a 1950)” foi defendida em 2014 por Gabriela Maria Fornaciari no Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. A pesquisa abordou a (re) construção da história dos grupos escolares noturnos Eudóxia Coelho e Perpétua Genofre em São Carlos, SP, criados em 1948. A autora conta que essas instituições marcaram o início da institucionalização da educação de adultos no município. A pesquisa foca no período de 1930 a 1950, analisando documentos escolares, artigos de jornais e legislações relacionadas à educação de adultos. O trabalho analisou as produções acadêmicas sobre a educação de adultos ao longo da história, explorando as diversas concepções de alfabetismo e analfabetismo e suas conexões com fatores ideológico-culturais, desenvolvimento econômico e urbano, além da relação entre oralidade e escrita. Também foram examinados a disseminação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos em São Carlos e os discursos sobre analfabetismo e educação presentes na imprensa. A conclusão apontou que as demandas pela alfabetização da população adulta refletiam a intensa efervescência nacional da época, além de associar a escolarização à ascensão social, progresso nacional, modernidade e civilidade. A criação dos grupos escolares noturnos marcou o início da institucionalização da educação de adultos no Brasil, consolidando os “valores urbanos da cultura escrita” e evidenciando as ações do Estado e da sociedade no combate ao analfabetismo.

A dissertação “História da educação de adolescentes e adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia -MG (1947-1963)” foi defendida em 2015 pela autora Carla Cristina Jacinto da Silva. Sua pesquisa abordou sobre a história da Educação de Adolescentes e Adultos em Uberlândia-MG, tendo como recorte temporal o período de 1947 a 1963. O objetivo foi entender as características das campanhas de alfabetização, mapear e analisar as instituições noturnas de ensino primário e caracterizar os alunos dessas escolas, com ênfase nas representações do analfabeto. Como fontes, utilizou documentos tais como: atas de reuniões, livros de matrículas e frequência e jornais locais. Seu trabalho revelou que a área de

ensino recebeu atenção significativa após o censo de 1940, que mostrou que 55% da população acima dos 18 anos era analfabeta. Essa primeira campanha – CEAA, foi lançada em 1947, mas foi extinta em 1963 devido a críticas. Seu trabalho identificou que seis instituições ofereciam ensino noturno em Uberlândia, sendo cinco urbanas e uma rural. O município, com o lema ordem, progresso e modernização, apoiou a campanha para projetar uma imagem de cidade moderna, mas enfrentou críticas quando a campanha entrou em conflito com os interesses da elite local.

A tese “Os discursos sobre moral e civismo da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1963) a partir de alguns livros didáticos” de autoria de Rosana da Silva Cuba foi defendida em Florianópolis em 2019 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa explorou como os discursos sobre moral e civismo eram abordados nos livros didáticos da Coleção Educar, da série Moral e Civismo que foram distribuídos pela CEAA, entre os anos de 1947 e 1963, no Brasil. A autora utilizou a análise crítica do discurso de Norman Fairclough para examinar os textos em suas dimensões textual, discursiva e como prática social. O intuito de sua pesquisa foi identificar os modos de vida e comportamento promovidos nesses textos, que visavam a constituição de sujeitos modernos, um debate presente na educação desde o início do século XX. A pesquisa também aborda a ordem social modernizadora do Brasil e de outros países da América Latina, apoiada por organismos internacionais. Os livros que foram analisados foram escritos por Renato Sêneca Fleury, sendo “Voto e Democracia”, “Direitos e Deveres do Cidadão Brasileiro”, “Como é bom trabalhar” e “O Espôso, a espôsa, os filhos”, todos publicados em 1962. Esse material deixa consolidada uma moral cívica baseada em crenças e costumes existentes, promovendo a participação dos cidadãos nos processos políticos e sociais. Como conclusão, identificou que a alfabetização promovida pela CEAA fazia parte do curso civilizatório brasileiro, que desde o século XIX via a escolarização como uma referência civilizatória.

3.2 Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) 1948

Para pesquisar sobre a CNER, foram utilizados os mesmos critérios utilizados para a CEAA, onde, primeiro foi inserida a sigla e depois o nome completo da campanha. Na BDTD utilizando o nome completo da campanha entre aspas “Campanha Nacional de Educação Rural” tivemos como resultado 05 trabalhos, sendo 03 dissertações e 02 teses; não houve exclusão. Na CAPES tivemos como resultado 08 trabalhos, sendo 05 dissertações e 03 teses. Excluímos 01 dissertação e 01 tese por não terem trabalho completo e mais 02 dissertações e 01 tese por já terem sido localizadas na BDTD.

Quadro 4 – Dissertações e teses sobre CNER

Ano	Tipo	Plataforma	Autor(a)	Título	Local
1989	D	BDTD/ CAPES	Iraide Marques de Freitas Barreiro	Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural.	UNICAMP
1994	D	BDTD/ CAPES	Marlene Rosa Cainelli	Entre a roça e o ditado: a Campanha Nacional de Educação Rural: Londrina: 1952/1963.	UFPR
2000	D	CAPES	Rejane Klein	Os discursos da alfabetização de adultos e as representações do sujeito analfabeto.	UFSC
2015	D	BDTD	Carla Cristina Jacinto daSilva	História da educação de adolescentes e adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia- MG (1947-1963).	UFU
2017	D	CAPES	Eliene Rodrigues Ramos	Campanha Nacional de Educação Rural – CNER: as missões rurais na Bahia e uma nova perspectiva de educação rural (1952 – 1963).	UNEB
2020	T	BDTD/ CAPES	Tatiane Modesti	Discursos sobre a educação rural no Brasil: a presença de projetos de educação para o desenvolvimento na cultura política (1946-1963).	UFSC
2022	T	BDTD	Cleicinéia Oliveira deSouza	Nos sertões do Centro-Oeste e Norte brasileiros: formação de professoras normalistas rurais em Mato Grosso e no território federal do Guaporé em Rondônia (1946-1963).	UFMT
2023	D	CAPES	Ester Figueira Costa	Educação para a Redenção: representações educacionais na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (1954 - 1962).	UFU

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A dissertação de Iraide Marques de Freitas Barreiro intitulada de “Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural” foi defendida no ano de 1989 na Universidade Estadual de Campinas na Faculdade de Educação. A pesquisa procurou analisar os frutos da Campanha Nacional de Educação Rural, desde o ano de 1952 quando do seu lançamento até ao

seu término em 1963. A autora deixou claro no resumo, que existia uma preocupação específica, que era o entendimento do fenômeno da Educação Rural Capitalista no Brasil dos anos cinquenta. Seu trabalho procurou investigar e apurar as contradições e as lutas sociais que surgiram durante os anos que a campanha esteve em vigor. Utilizou de conceitos de educação modernizadora e educação de classe. Do ponto de vista dos camponeses, as contradições e lutas envolviam uma complexa interação de horizontes culturais, que geravam, entre eles, uma dinâmica de ignorância e saber. Isso os levava, em determinadas situações, a resistir e, em outras, a aceitar as imposições da educação modernizadora promovida pela Campanha Nacional. Já, do lado da Campanha, destacava-se um conflito interno que permeava a ação de seus técnicos e educadores, cuja atuação, em alguns momentos, parecia surgir da fusão conflituosa entre os valores da cultura camponesa e o ideário modernizador da própria Campanha.

A dissertação de Marlene Rosa Cainelli, intitulada “Entre a Roça e o Ditado: a Campanha Nacional de Educação Rural em Londrina (1952-1963)”, defendida em 1994 no Curso de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Paraná, teve como objetivo analisar os pressupostos e a atuação da Campanha Nacional de Educação Rural na região de Londrina entre 1952 e 1963. A pesquisa resgatou a literatura das décadas de 1930 e 1940 para compreender o contexto histórico que levou à criação da campanha, além de examinar os discursos daquela época sobre a edificação de uma nova sociedade. Cainelli investigou também os objetivos, propostas e estratégias da campanha, analisando como ela se concretizou em Londrina. Para isso, a autora se baseou em fontes como revistas da Campanha Nacional de Educação Rural, programas de ensino, relatórios do Departamento de Educação e Assistência Social da Prefeitura de Londrina e documentos da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná.

A dissertação “Campanha Nacional de Educação Rural I – CNER: As Missões Rurais na Bahia e uma nova perspectiva de educação rural (1952-1963)” foi defendida por Eliene Rodrigues Ramos no ano de 2017 em Salvador, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, na Linha de Pesquisa I: Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A pesquisa investigou a CNER e o seu projeto de “recuperação” do homem rural na Bahia entre 1956 e 1963. O estudo analisou a CNER e seu projeto de “recuperação” do homem rural na Bahia, entre 1956 e 1963. O objetivo da pesquisa foi compreender o contexto histórico da educação rural no estado, o funcionamento das Missões Rurais da CNER e as ações específicas dessas missões na região. Como conclusão, aferiu que a campanha CNER teve um papel crucial na transformação das estruturas sociais no campo, promovendo uma mudança

profunda no comportamento e nas atitudes dos habitantes da zona rural.

A tese “Discursos sobre a educação rural no Brasil: a presença de projetos de educação para o desenvolvimento na cultural política (1946-1963)” foi defendida por Tatiane Modesti, no ano de 2020, em Florianópolis no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa teve como objetivo analisar os discursos sobre a educação rural no Brasil entre 1946 e 1963, no contexto do ideário do desenvolvimento, com foco na construção de uma estrutura discursiva que relacionava a educação ao processo de desenvolvimento e na proposição de projetos educacionais voltados para o meio rural. O desenvolvimento é abordado aqui como um discurso político e científico, que orientava as políticas públicas no país, dentro de um contexto transnacional de atuação de organismos intergovernamentais e centros de pesquisa. A abordagem adotada combina elementos da análise crítica do discurso de Norman Fairclough com o contextualismo linguístico de J.G.A. Pocock, tratando o discurso tanto como prática social quanto textual. Isso possibilitou uma análise de projetos educacionais, como a alfabetização, a modernização agrícola e a assistência social, evidenciando os léxicos culturais associados a hábitos, costumes, atitudes e modos de vida no campo.

A tese “Nos sertões do Centro-Oeste e Norte brasileiros: formação de professoras normalistas rurais em Mato Grosso e no território federal do Guaporé em Rondônia (1946-1963)” foi defendida por Cleicinéia Oliveira de Souza no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na Linha de Pesquisa: Cultura, Memória e Teorias em Educação, no ano de 2022, em Cuiabá. A tese investigou a formação de professoras normalistas rurais no estado de Mato Grosso e no Território Federal do Guaporé/Rondônia entre 1946 e 1963. Essa pesquisa começou com a promulgação do Decreto-Lei nº 8.530, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, que modificou a organização do ensino normal brasileiro, e terminou com o encerramento da CNER em 1963. O objetivo foi analisar a formação dessas professoras, as normas, regulamentos e relatórios das escolas, e os motivos para o estabelecimento de escolas normais regionais e rurais no Centro-Oeste e Norte do Brasil. As fontes utilizadas incluem documentos escolares e institucionais, como regimentos internos, leis, decretos, relatórios, boletins, mensagens presidenciais, iconografia e imprensa. As descobertas revelaram que os governos federal e estadual investiram minimamente na instalação de escolas normais rurais e, a formação das professoras rurais muitas vezes ocorreu através de campanhas e treinamentos rápidos, realizados em centros de treinamento ou durante períodos de férias. Apesar das dificuldades, as professoras rurais exerciam suas atividades com dedicação nas comunidades. As políticas de educação rural seguiram orientações de

organizações internacionais, e a CNER foi criada para promover treinamentos e cursos rápidos, com o objetivo de modificar hábitos e costumes da população rural.

A dissertação “Educação para a redenção: Representações educacionais na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (1954-1962)” de Ester Figueira Costa foi defendida em Uberlândia no ano de 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Pesquisa: História e historiografia da educação. A pesquisa analisou a CNER e sua proposta de redenção do meio rural, destacando o discurso presente na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (RCNER). O estudo teve como objetivos principais: identificar como a CNER e a RCNER foram estruturadas, compreender o modelo educacional proposto pela campanha e analisar as repercussões desse discurso nas ações efetivas da CNER. Iniciada em 1952, a CNER surgiu como uma resposta às transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas no Brasil a partir dos anos 1930, que resultaram em um contexto de modernização e industrialização. A campanha tinha como meta disseminar a Educação de Base entre as populações rurais, buscando não só a alfabetização, como também a mudança de hábitos e costumes para alinhá-los aos ideais de modernidade, predominantes nas décadas de 1950 e 1960. A dissertação concluiu que, embora a CNER visasse promover a educação no meio rural, ela na verdade buscava isolar e controlar os moradores rurais, impedindo que estes questionassem outras realidades. A campanha construiu uma imagem do homem rural como passivo e desprovido de cultura, necessitando urgentemente das transformações que a CNER se propunha a implementar.

3.3 Campanha Nacional de Erradicação do analfabetismo (CNEA)

Ao inserir a sigla CNEA, na BDTD foram retornados 1154 trabalhos e, na CAPES, cerca de 423 trabalhos. Ao digitar o nome completo da campanha entre aspas, “Campanha Nacional de Erradicação do analfabetismo”, encontramos 01 trabalho, sendo dissertação na BDTD. Na CAPES encontramos 02 trabalhos, sendo 01 dissertação e 01 profissionalizante, porém os dois foram excluídos, um por não ter o trabalho completo e o outro por já ter sido localizado na BDTD. No Quadro 5 foi apresentada a dissertação encontrada sobre a CNEA.

Quadro 5 – Dissertação sobre CNEA

Ano	Tipo	Plataforma	Autora	Título	Local
2011	D	BDTD/ CAPES	Gisele Gutstein Güttchow	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo: implementação em Santa	UFPR

				Catarina e o “cobaia” Joinville (1958-1963).	
--	--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A dissertação “Campanha Nacional de erradicação do analfabetismo: implementação em Santa Catarina e o “Cobaia” Joinville (1958-1963)” foi defendida por Gisele Gutstein Guttschow no Programa de Pós- Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação, no ano de 2011, em Curitiba. A pesquisa analisa a constituição e implementação da CNEA em Joinville, Santa Catarina, entre 1958 e 1963. Foi durante o mandato de Juscelino Kubitschek que a campanha foi idealizada e continuada pelos governos de Jânio Quadros e João Goulart, sendo desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e seus órgãos associados. Teve como fontes – jornais, relatórios escolares, leis e decretos, artigos acadêmicos e bibliografias relevantes. O primeiro capítulo abordou a criação da CNEA em nível federal e a contribuição dos intelectuais para o processo. O segundo capítulo teve foco na implementação da campanha no estado de Santa Catarina. O último capítulo investigou os motivos que levaram à escolha de Joinville e as características específicas da execução da CNEA no município. A campanha tinha como objetivo erradicar o analfabetismo e foi implementada em diversas cidades brasileiras, que funcionaram como “cobaia”. A pesquisa se propôs a analisar como a CNEA foi aplicada em Joinville, destacando suas particularidades.

3.4 MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) 1969 no Triângulo Mineiro

A análise da Campanha MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criada em 1969, foi delimitada ao Triângulo Mineiro por se tratar de uma região estratégica para compreender os impactos locais da política nacional de alfabetização. Essa escolha se justifica pela relevância histórica e socioeconômica da região, que concentra cidades médias com forte dinâmica educacional e cultural, além de apresentar documentação acessível e consistente sobre a implementação do programa. Assim, o recorte territorial permite observar como uma política nacional se materializou em contextos específicos, sem perder de vista o caráter abrangente da campanha em nível nacional.

O critério regional do Triângulo Mineiro foi utilizado de forma mais consistente na análise do Mobral justamente porque havia documentação e fontes locais que possibilitavam reconstruir como essa campanha se desenvolveu na região. No caso das demais iniciativas (CEAA, CNER, CNEA), a escassez de registros específicos sobre o Triângulo Mineiro

inviabilizou a aplicação do mesmo recorte. Além disso, tais campanhas foram concebidas e executadas em escala nacional, com pouca descentralização documentada, o que dificultaria uma abordagem regional sem incorrer em lacunas. Dessa forma, a opção metodológica foi aplicar o critério geográfico apenas quando havia base documental suficiente, garantindo consistência analítica e viabilidade dentro dos limites de uma tese de doutorado.

No que se refere ao MOBRAL, na BDTD encontramos 52 estudos, sendo 33 dissertações e 19 teses. Excluímos 7 deles, 2 (dois) por serem repetidos, 2 (dois) por falta de trabalho completo e 3 (três) por apresentarem temáticas diferentes. No site da CAPES encontramos 59 trabalhos, sendo 38 dissertações e 16 teses; foram excluídos 25 trabalhos, pois já tinham sido encontrados na BDTD, 3 (três) sem trabalho completo, 4 (quatro) com “outro assunto”. Utilizamos somente a palavra “MOBRAL” para efetuar a busca em ambas plataformas. Depois de localizar todos os arquivos, filtramos através da leitura dos títulos e dos resumos, os trabalhos do Triângulo Mineiro. Eles foram apresentados no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Trabalhos sobre o MOBRAL no Triângulo Mineiro

Ano	Tipo	Plataforma	Autor	Título	Local
2001	D	CAPES	Mônica Guarato	Alfabetização De Adultos: A Experiência Do MOBRAL No Município De Uberlândia/MG (1971-1985).	UFU
2008	D	BDTD CAPES	Leni Rodrigues Coelho	Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBRAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980).	UFU
2011	D	BDTD CAPES	Letícia Borges de Oliveira	Educação no campo: MOBRAL no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985).	UFU
2014	D	CAPES	Gislene Ferreira Venerando	Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) Em Uberaba/MG: primeiras aproximações.	UNIUBE
2015	D	BDTD	Carla Cristina Jacinto da Silva	História da educação de adolescentes e adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia/MG (1947-1963).	UFU
2024	T	BDTD	Vitor Hugo de Oliveira	Caminhos do MOBRAL à EJA no município de Uberlândia (1970-1996).	UFU

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para atender ao recorte temporal proposto na pesquisa, foi necessário realizar uma curadoria ainda mais cuidadosa dos trabalhos. O estudo tem foco na região do Triângulo Mineiro, entre os anos de 1947 a 1985, este último sendo o ano em que o MOBRAL teve fim. Para efetuar a busca, foi necessário ir à Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) procurar os trabalhos que não estavam disponíveis tanto no site da BDTD como no site da CAPES. Após efetuar as buscas pelos trabalhos com foco no recorte temporal de 1947 a 1985 foram escolhidos apenas esses seis trabalhos listados no quadro acima (Quadro 6).

3.4.1 As teses e dissertações sobre o Mobral no Triângulo Mineiro

Entre os trabalhos identificados, apenas dois — referentes a Uberaba e Patos de Minas — não se concentram na cidade de Uberlândia. Essa predominância evidencia a força política e institucional de Uberlândia no enfrentamento ao analfabetismo, uma vez que a cidade desenvolveu políticas e iniciativas de combate com grande propriedade, sustentadas por indicadores que revelam índices de analfabetismo historicamente menores tanto em relação ao Triângulo Mineiro quanto ao cenário nacional. A presença da Universidade Federal de Uberlândia e a relevância socioeconômica da cidade contribuíram para consolidá-la como polo de produção acadêmica e de implementação de programas educacionais. Ressaltar Uberlândia nesse contexto significa reconhecer seu papel estratégico e promissor, articulando questões próprias da região com os desafios mais amplos do Brasil no campo da alfabetização de adultos.

A dissertação de Mônica Guarato “Alfabetização de Adultos: A Experiência do MOBRAL No Município De Uberlândia - MG (1971 - 1985)” foi encontrada na Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia. Embora o título contasse na base da CAPES, não estava disponível em formato digital (PDF), motivo pelo qual recorri diretamente ao acervo físico da instituição para consulta.

O trabalho foi escaneado e lido em casa. A pesquisa foi defendida pela autora Mônica Guarato, na UFU no Programa de Pós-Graduação em Educação, na cidade de Uberlândia, no ano de 2001. A pesquisa procurou preencher uma lacuna histórica ao investigar a educação de jovens e adultos (EJA) durante a ditadura militar (1964-1985), focando no MOBRAL em Uberlândia-MG (1971-1985). Analisou tanto os aspectos políticos de sua implantação quanto os métodos pedagógicos do Programa de Alfabetização Funcional (PAF), utilizando documentos oficiais, publicações e relatos de ex-participantes (como dirigentes e educadores). A pesquisa visou ampliar o entendimento sobre a EJA no período, oferecendo bases para

políticas públicas e novas interpretações sobre a educação brasileira. A autora explica sobre como o MOBRAL foi criado e fala um pouco sobre ele de uma forma geral, como ocorreu seu funcionamento pelo país. O trabalho evidencia que a nossa região do Triângulo Mineiro apresentou uma carência histórica sobre os estudos da EJA, tendo poucas publicações até meados dos anos de 1990. Na cidade de Uberlândia, a autora relata que os estudos voltados para essa população aconteceram através de organizações empresariais, filantrópicas e religiosas. Ela pesquisou sobre como o MOBRAL atuou na cidade de Uberlândia entre os anos de sua vigência (1971-1986) e, para isso recorreu a uma pesquisa bibliográfica com análise de livros, artigos, dissertações; realizou o estado do conhecimento sobre o que já havia sido falado sobre a EJA e o MOBRAL, como também consultou o Diário Oficial de Minas Gerais e o Correio de Uberlândia. Ela relatou que Uberlândia foi considerada no MOBRAL como uma “cidade modelo”, levando em consideração a cidade ser considerada conservadora. Ela visitou o CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz), no qual não conseguiu localizar documentos, porém, no CDHIS (Centro de Documentação e Pesquisa em História), da Universidade Federal de Uberlândia, encontrou um acervo do Professor Milton Porto, que continha alguns documentos e certificados referentes ao MOBRAL. Ela utilizou da história oral para entrevistar os membros hierárquicos da Comissão Municipal. Foram entrevistados seis membros do MOBRAL em Uberlândia: dois gestores (Coordenadora Regional e Presidente da COMUN) e quatro educadores (monitoras e supervisoras). As entrevistas semiestruturadas, complementadas por documentos, foram analisadas em cinco categorias: perfil, avaliação, condições de trabalho, conceito de analfabeto e significado da atuação.

Guarato (2001) relata que a influência política de figuras como Rondon Pacheco, garantiu a Uberlândia vantagens nos projetos desenvolvimentistas dos anos 60, atraindo indústrias e consolidando seu polo econômico. Entretanto, o crescimento desordenado provocou tensões sociais, evidenciadas no “quebra-quebra de 1959”, que desmascarou as contradições do suposto progresso harmonioso. Após 1959, a elite uberlandense aprimorou mecanismos de controle social para ocultar desigualdades, alinhando-se ao regime pós-64 para disciplinar a mão de obra industrial. A formação profissional precária e o analfabetismo persistente (33,6% nos anos 60, dado da autora Guarato) revelaram-se como entraves ao desenvolvimento regional, expondo as limitações do modelo econômico adotado no Triângulo Mineiro. Ela apresenta os dados do IBGE referente à década de 50 para a de 70 apontando que a taxa de analfabetismo teve a redução de 42,24% e a década de 70, período de atividade do MOBRAL, tendo quase um terço da população com mais de 5 anos de idade que não estavam

inseridas dentro dos bancos escolares. Apesar do avanço educacional, a melhoria não se refletiu na distribuição de renda ou nas condições de vida das famílias mais pobres. Uberlândia manteve sua vantagem regional, superando até mesmo Uberaba em indicadores de alfabetização, evidenciando progresso desigual entre desenvolvimento educacional e social.

Em Uberlândia, instituições como a Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia (ICASU) (1998) surgiram para articular assistência social com esse projeto desenvolvimentista, tentando converter a população marginalizada em força produtiva. A Igreja Católica, liderada por Dom Estêvão Cardoso Avelar (1978-1992), assumiu papel central nos anos 70/80 na organização popular, oferecendo alfabetização pelo método Salesiano Dom Bosco, através da Paróquia Nossa Senhora Aparecida. Paralelamente, a Igreja Presbiteriana também desenvolvia trabalho similar com enfoque religioso. Essas iniciativas eclesiais formaram bases para atuação posterior de voluntários no MOBRAL, revelando a insuficiência das políticas públicas educacionais. Em 1970-71, o MOBRAL em Minas Gerais atingiu 1.850.162 matrículas, liderando o país, com discursos oficiais (como o do governador Rondon Pacheco) vinculando educação ao desenvolvimento. A imprensa propagou a imagem do programa como “milagre” capaz de aumentar produtividade, usando slogans como *“Você Também é Responsável”* para transferir à população a culpa pelo analfabetismo. A estrutura do MOBRAL no estado era altamente politizada, com cargos distribuídos a aliados do regime e hierarquia rígida para controle centralizado. Apesar do sucesso quantitativo, o programa mascarava seu caráter clientelista e a falácia de resolver desigualdades sociais apenas com a alfabetização (Guarato, 2001).

Em Minas Gerais, a estrutura do MOBRAL era politizada, com duas coordenações regionais (Norte e Sul) e cargos preenchidos por indicações de grupos aliados ao poder. A hierarquia rígida garantia controle centralizado, do nível nacional até os monitores locais, revelando o caráter clientelista do programa. As Delegacias Regionais de Ensino (DRE) organizavam as Comissões Municipais do MOBRAL, providenciando locais para aulas e supervisionando postos de alfabetização. A Resolução nº 48/70 estabelecia que cada delegacia indicaria um responsável, com apoio de inspetores, para controlar as atividades. Em Uberlândia, a pedagoga Maria Olímpia R. Oliveira foi nomeada Coordenadora Regional, supervisionando 21 municípios após treinamento em Belo Horizonte. Os convênios do MOBRAL nos municípios da região de Uberlândia eram assinados localmente na DRE, facilitando a logística. A coordenadora Maria Olímpia enfrentou resistência de prefeitos que negavam a existência de analfabetismo, atrasando a adesão de Uberlândia (só concretizada em 1971 após censo estudantil). Antes do MOBRAL, instituições como Lions Clube, ICASU e igrejas já ofereciam

alfabetização de adultos na cidade (Guarato, 2001).

A seleção de alfabetizadores do MOBRAL em Uberlândia envolveu prova escrita no clube Uberlândia Tênis Clube (UTC) para 4.000 candidatos, com testes de Português, Matemática e Estudos Sociais. Os treinamentos, ministrados por equipes municipal e estadual, abordavam filosofia, metodologia e uso do material didático do programa.

Geralmente donas-de-casa, em busca de uma atividade que as tirasse da rotina caseira, pessoas ligadas a grupos religiosos e que viam ali uma possibilidade de ampliação de suas ações evangelizadoras e sociais, estudantes que buscavam oportunidade de iniciar no campo de trabalho (quase como estágios) desde mais cedo e ainda reforçar suas mesadas e era também comum professores do ensino regular que precisavam reforçar seus ganhos mensais (Informação obtida em entrevista concedida à pesquisadora pela ex-Encarregada de Supervisão Global e também ex-Supervisora de Área e ex-alfabetizadora) (Guarato, 2001, p.135).

O perfil dos alfabetizadores era majoritariamente feminino: donas de casa, religiosas, estudantes e professores buscando complementar renda, conforme relato de ex-supervisoras. Escolas particulares que se recusassem a ceder espaços perdiam benefícios públicos. A primeira formatura do MOBRAL em Uberlândia (outubro/1971) reuniu autoridades como o governador Rondon Pacheco e o Padre. Felipe Sportorno e aconteceu no Cine Uberlândia. Além dos certificados, alunos receberam documentação básica (certidão, carteira profissional) organizada por universitários do Projeto Rondon, facilitando sua inserção em cursos noturnos. O evento simbolizou a articulação entre poder público, forças armadas e instituições educacionais no projeto de alfabetização. Os postos de alfabetização do MOBRAL frequentemente funcionavam em condições precárias, como em igrejas adaptadas sem infraestrutura adequada. As salas improvisadas enfrentavam problemas como falta de mobiliário adequado, barulho externo e dificuldades para manter a concentração dos alunos. Essas limitações materiais, somadas à baixa remuneração dos alfabetizadores, criavam um ambiente desfavorável para o ensino. A situação gerava desânimo tanto nos educadores quanto nos alunos, comprometendo a qualidade do processo educativo.

(...) o principal problema enfrentado era a desistência, em função de problemas ligados à família, à saúde e ao trabalho. Assim, por exemplo, se o filho adoecia, acontecia de alguns largarem o curso ou, se o trabalho estava exigindo muito e por causa do cansaço, não iam mais. Assim vieram outros, com a dificuldade de evoluir com o programa, já que os alunos faltavam muito e dar uma sequência ao projeto pedagógico ficava difícil. Algumas coisas relacionadas a isso dependiam da clientela. Eu trabalhei com um grupo de pessoas idosas que tinha dificuldades motoras e problemas com a memorização, normais para a faixa etária (hoje eu sei disso, um pouco mais). Tratava-se de alunos que estavam bem adormecidos para as vivências intelectuais e isso, às vezes, era um empecilho grande. Hoje penso nisto diferentemente (claro!). Percebo que algumas características da faixa etária precisariam ser levadas em conta e o programa pedagógico precisaria estar submetido a elas (Trecho de entrevista concedida

por uma ex-alfabetizadora que também atuou como Encarregada de Supervisão Global e Supervisora de Área em 12/05/2000) (Guarato, 2001, p.156).

Os alfabetizadores do MOBRAL enfrentavam desafios como evasão escolar causada por problemas familiares, de saúde ou trabalho exaustivo dos alunos. A heterogeneidade das turmas – incluindo alunos com limitações motoras, cognitivas ou idosos – exigia adaptações que o programa não previa. Essas dificuldades eram agravadas pela falta de formação específica dos monitores, que não estavam preparados para lidar com as complexidades do ensino de jovens e adultos. O curto prazo estipulado para a alfabetização gerava ansiedade tanto nos alunos quanto nos educadores voluntários (Guarato, 2001).

Em Uberlândia, os alfabetizadores do MOBRAL, sem formação pedagógica, seguiam um material didático pré-formatado que simplificava seu trabalho, mas limitava sua autonomia. Apesar das diretrizes rígidas, muitos adaptavam as aulas conforme suas possibilidades, tentando superar as limitações do programa. Essa abordagem revelava a contradição do sistema: de um lado, a conveniência para o governo de um modelo padronizado; de outro, a tentativa dos monitores de personalizar o ensino dentro de suas capacidades. A falta de base educacional dos voluntários dificultava uma análise crítica dos métodos e conteúdos impostos. Os alfabetizadores do MOBRAL frequentemente adaptavam o conteúdo programático oficial, utilizando materiais do cotidiano como jornais e anúncios para contextualizar o ensino. Essas iniciativas buscavam tornar as aulas mais relevantes para a realidade dos alunos, indo além do currículo rígido estabelecido pelo órgão central. Apesar das limitações, os monitores demonstravam criatividade pedagógica ao incorporar discussões sobre direitos e temas sociais nas atividades. Essas práticas revelavam uma tentativa de humanizar o processo de alfabetização, mesmo dentro das restrições do programa. O “Jornal do MOBRAL” servia como material didático complementar, apresentando uma visão otimista do Brasil em desenvolvimento. Seu conteúdo destacava melhorias nas condições de vida e trabalho, promovendo uma imagem harmoniosa do país. Dividido em quatro seções, o jornal abordava desde temas informativos até atividades lúdicas, sempre alinhado à propaganda governamental. Essa publicação reforçava a narrativa oficial enquanto tentava engajar alunos e monitores no processo de alfabetização (Guarato, 2001).

Na cidade de Uberlândia, o MOBRAL estabelecia critérios rígidos de avaliação, mas a pressão por resultados quantitativos levava a distorções na prática. A necessidade de justificar a estrutura do programa fazia com que problemas como aprendizagem superficial (apenas assinar o nome) ou retrocessos fossem ignorados. A distribuição de diplomas muitas vezes servia a interesses políticos imediatistas, em detrimento da qualidade real da alfabetização.

Essas contradições revelavam o caráter mais propagandístico que pedagógico do programa em sua implementação local. Os critérios de alfabetização variavam significativamente entre os educadores do MOBRAL – alguns consideravam alfabetizado quem apenas frequentava as aulas, enquanto outros exigiam habilidades básicas de leitura e escrita. Na prática, a supervisão priorizava aspectos burocráticos como frequência e entrega de relatórios, em detrimento da efetiva aprendizagem. Essa inconsistência revelava a fragilidade do programa, cujos resultados dependiam mais da interpretação individual dos monitores e da estrutura municipal do que de parâmetros pedagógicos consolidados. A avaliação tornava-se assim um processo subjetivo, com critérios flexíveis que refletiam as contradições do modelo. O MOBRAL contou com melhores condições de trabalho devido à infraestrutura educacional mais desenvolvida da cidade em comparação com outros municípios mineiros. A Comissão Local e os supervisores atuavam com recursos mais adequados, resultando em um corpo de alfabetizadores com melhor capacitação técnica. Essa vantagem relativa permitiu à cidade implementar o programa com maior eficiência operacional, ainda que mantendo as contradições inerentes ao modelo. A experiência local revela como as desigualdades regionais influenciavam diretamente os resultados da campanha de alfabetização. O programa criou um vínculo humano significativo entre alfabetizadores e alunos, transcendendo as dificuldades estruturais. Os voluntários, longe de se colocarem como detentores absolutos do saber, aprenderam tanto quanto ensinaram, descobrindo realidades sociais até então desconhecidas na “cidade progresso”. Essa troca transformadora revelou-se uma experiência enriquecedora para ambas as partes, superando em valor qualquer formação acadêmica tradicional. O programa, apesar de suas limitações, proporcionou um encontro humano que ressignificou a educação como processo mútuo de aprendizagem. Os alfabetizadores do MOBRAL conquistaram profundo reconhecimento social, sendo recebidos com gestos de gratidão como flores e presentes pelos alunos. O vínculo emocional era tão intenso que muitos educadores relataram experiências marcantes, como idosos aprendendo a escrever o próprio nome. Essa relação transcendia a esfera pedagógica, tornando-se um encontro humano transformador para ambas as partes. Apesar das limitações do programa, esses momentos revelavam o impacto pessoal da alfabetização na vida dos participantes (Guarato, 2001).

O MOBRAL revelou a alarmante realidade do analfabetismo em Uberlândia, forçando o poder público a reconhecer a dimensão do problema e a necessidade de ações urgentes. Essa mobilização deveria ir além das instituições, pressionando o governo a implementar políticas sistemáticas que garantissem educação de qualidade, trabalho digno e melhores condições de vida para a população. A iniciativa destacou que a solução exigia mais do que campanhas

pontuais - era preciso um compromisso permanente com o desenvolvimento social integral dos cidadãos (Guarato, 2001).

3.4.2 Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBRAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980)

A dissertação “Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBRAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980)” foi defendida no ano de 2007, na cidade de Uberlândia pela autora Leni Rodrigues Coelho no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. A autora procurou examinar as práticas e a implantação do MOBRAL na cidade de Patos de Minas dentro do recorte temporal de 1970 e 1980. Na cidade de Patos de Minas, a autora relata que ocorreu a implantação, três anos depois, em 17 de setembro de 1970. A pesquisadora utilizou como fontes: os documentos oficiais, a história oral, os anuários de IBGE desse recorte temporal, como também, os manuais pedagógicos e a imprensa local.

No capítulo 1 a autora fez uma linha do tempo da EJA no Brasil, passando pela Primeira República, pelo Estado Novo, no período pós-64 e discorreu sobre a EJA no contexto estadual mineiro. Ela relatou que Minas Gerais iniciou a educação de jovens e adultos no ano de 1947, no I Congresso Nacional de Educação de Adultos, para debater como seria a implantação da campanha no estado. O Estado de Minas Gerais tinha enviado o professor Manuel Casassanta como representante à 2ª reunião dos delegados onde foi previsto que Minas Gerais teria, em 1948, uma média de 2000 classes para o ensino supletivo.

A realidade até 1930, era de que a capital mineira tinha inaugurado apenas dez grupos escolares, mas, a partir de 1947 teve um aumento de cinco grupos escolares devido a primeira campanha ter entrado em vigor. Diante de tais acontecimentos, a campanha de ensino supletivo passou a ser encarada como um grande fato, devido ao aumento no número de matrículas. A autora relata que foi criada nesse mesmo ano, a Portaria nº 7, que referia-se à Comissão de Educação de Adolescentes e Adultos e tinha o intuito viabilizar a ocorrência da campanha em Minas. Essa comissão, através da Coordenação Geral da Campanha, recebeu materiais para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que estava prevista a instalação de 1500 salas de ensino supletivo. A SEA (Serviço de Educação de Adultos) em Minas tinha como principal objetivo selecionar os professores que iriam atuar na campanha, usando como critério, indicações políticas, sendo a maioria leigos. A falta de preparação dos professores, irrisórios salários e por não apresentar nenhum benefício no plano de carreira, foram elementos que constituíram o alvo de muitas críticas. A campanha teve voluntários, apoio de muitas instituições, de empresários,

da Igreja Católica. Essa participação advinha do objetivo de fazer com que tivesse um caráter de movimento social, deixando de ser, de fato, oficial do governo. Nota-se que essa participação dos voluntários, empresários e da Igreja Católica foi reduzida a partir de 1958, após o II Congresso Nacional de Educação, quando foram exarcebadas as críticas no que concerne ao pagamento e a qualificação dos docentes (Coelho, 2007).

Em Minas, a campanha foi perdendo o prestígio e, em 1958, as dificuldades para que continuasse em vigor, eram nítidas. Diante esse cenário, a experiência de Leopoldina/MG que estava atrelada à campanha CNEA, tornou-se referência nacional. Essa experiência tinha como foco eliminar o analfabetismo em todas as faixas etárias, no entanto, seu foco deu-se apenas na educação infantil, pois, para eliminar o analfabetismo de adultos, acreditavam que era preciso investir na educação infantil. O estado de Minas, como os outros estados, realizou um seminário regional em Belo Horizonte para debater a expansão do ensino e as dificuldades que a campanha enfrentava no estado, as quais eram parecidas com as dificuldades observadas em todo o país. Como conclusão, a autora entendeu que apesar do programa “alfabetizar”, tinha uma vertente ideológico-político e por isso não levou em consideração os interesses daqueles que eram o seu foco, os analfabetos (Coelho, 2007).

Em 1963 ocorreu o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular que foi realizado na cidade de Recife. Tiveram relatos de experiências em Belo Horizonte; em 1970, o MOBRAL passou a vigorar em alguns estados, incluindo Minas Gerais, com cerca de 66.052 matrículas e, em 1972, Minas Gerais tinha o maior percentual de matrículas referentes ao MOBRAL. A autora utiliza Soares (1995) para explicar que o MOBRAL Norte abrangia o norte do Estado e Belo Horizonte e, o MOBRAL Sul, toda a área sul da capital mineira que detinha de ingerências entre os políticos para obter recursos e indicações de pessoas para ocupar os cargos do programa. A educação de jovens e adultos não teve divergências significativas no Estado de Minas Gerais (levando em consideração o que ocorreu no restante do país) (Coelho, 2007).

A autora dedicou um capítulo inteiro para falar sobre o cotexto educacional da cidade de Patos de Minas, do século XIX até os anos 1970. Ela relatou que no dia 17 de setembro de 1970, foram inauguradas as salas do MOBRAL no auditório da Rádio Clube de Patos de Minas. Nesse dia estavam presentes as autoridades locais, os clubes de serviços e os representantes da Igreja Católica. Os jornais que circulavam na época, em Patos de Minas, divulgavam matérias focando a erradicação do analfabetismo através do MOBRAL, e o MOBRAL começou a ser divulgado pela imprensa de Patos de Minas em janeiro de 1970. Assim que entrou em vigor, o prefeito, Ataídes de Deus Vieira, decidiu eleger uma comissão específica do MOBRAL na

cidade de Patos, para que pudessem comparecer em Belo Horizonte para assinar o convênio com o MOBRAL Central. Foi amplamente divulgado que toda a comunidade deveria estar envolvida na erradicação do analfabetismo, como também, os clubes e associações religiosas. É importante salientar que a autora deixa claro que o MOBRAL se estabeleceu através das Comissões Municipais, que eram constituídas por voluntários e líderes locais.

Os professores do MOBRAL que atuavam na cidade de Patos de Minas, para ocuparem o cargo tinham como critérios: o indivíduo ser considerado um bom aluno e quando aluna, esta deveria estar cursando o 2º ano do Ensino Normal (magistério); o cargo seria ocupado com uma indicação da Coordenação Municipal do MOBRAL (COMUN) tendo em vista que a autora explica que não existiam processos seletivos para fazer a contratação dos professores.

Bom, elas tinham que está cursando o Curso Normal, tinha que está no 2º ano, tinha que ter um bom rendimento escolar, ser as melhores alunas da turma, tinha que ter um bom comportamento moral dentro e fora da sala de aula[...]. Geralmente a Dona Filomena, era quem escolhia. Então, ela fazia a seleção dessa forma (Luzia: ex professora do MOBRAL) (Coelho, 2007, p.91).

Apesar de existir um grande número de escolas públicas que ofertavam a educação básica, o índice de analfabetismo ainda era alarmante. Ainda em 1970, existia um elevado número de pessoas que não tinham nenhuma instrução, ou se tinham, tinham somente as séries iniciais do ensino fundamental. Tais dados eram alarmantes tratando-se do desenvolvimento e progresso da região. Dessa forma, em 1970, em Patos de Minas, houve uma carência de mão de obra qualificada, sendo apenas 2% do sexo masculino que tinham curso superior, e 0.07% do sexo feminino com este nível de escolaridade; levando em consideração que os cargos para alfabetizadores do MOBRAL eram ocupados por mulheres, não havia professora com curso normal completo ou ensino superior. É importante destacar que a autora utiliza Corrêa (1979) para explicar que o MOBRAL tinha adotado uma política descentralizadora, visto que as lideranças locais tinham autonomia e liberdade e as comissões municipais para tomar as suas decisões sem consultar o órgão central. As comissões municipais observavam como estavam sendo desenvolvidas as atividades das professoras e o professor apenas executava as atividades (Coelho, 2007)

Os coordenadores e supervisores do MOBRAL tinham a atribuição de garantir que as atividades vindas do programa estivessem sendo executadas. Para isso, houve um treinamento dos supervisores nos encontros nacionais realizados no Rio de Janeiro. Esses encontros, na verdade, serviram como um reforço dos laços de lealdade dos supervisores com o Movimento, pois eram entregues fotos autografadas do presidente do MOBRAL Central, como também a

expectativa dos que estavam viajando de avião pela primeira vez e visitando o Rio de Janeiro, também pela primeira vez. Os supervisores eram treinados pelo MOBRAL Central para que, quando retornassem às suas cidades, treinassem e fiscalizassem os professores, como também reforçassem os princípios do MOBRAL. Nesse cenário:

O professor não tinha autonomia nenhuma. O processo pedagógico era proposto pelos coordenadores e o professor tinha que seguir aquilo que era imposto. Ele era autoritário. O MOBRAL acreditava que sabia o que era melhor para o povo. As atividades eram impostas pelos planejadores. Militarismo mesmo (Márcia: ex-professora do MOBRAL) (Coelho, 2007, p. 96).

Os docentes tinham que colocar em prática o que era determinado pelo MOBRAL Central. O autor Corrêa (1979) utilizado pela autora, explica que um dos intuitos do MOBRAL era fazer com que seu público pudesse ingressar no mercado de trabalho, o que viabilizaria que houvesse um crescimento econômico, como também que fossem trabalhadas a autoconfiança, a valorização, a liberdade e a responsabilidade. Esse autor acreditava que o MOBRAL poderia desenvolver em seu aluno, a consciência de seus direitos e deveres, o que o levaria a adquirir melhores formas de participação na sociedade. Esses discursos eram apenas jogos ideológicos, visto que não eram de fato colocados em prática, levando em consideração que na época em que estava vigor, o que estava em andamento no país era o regime militar, período no qual, não era permitido colocar em prática, a sua liberdade de expressão (Coelho, 2007).

Em Patos de Minas não foi diferente. O MOBRAL não conseguiu fazer com que seu público tivesse um avanço econômico e social. A autora fez uma crítica de que o MOBRAL tentou atribuir aos analfabetos a culpa pelo seu fracasso, já que todos teriam “poder”. Dessa forma, entende-se os conceitos e propagandas equivocadas, existiam apenas na teoria, uma vez que, apesar de defenderem a criticidade, o país estava sobre as ordens da ditadura militar, quando não era permitido exercê-la, pois se fosse, colocaria em risco os interesses dos governantes; por esse motivo que na teoria era de um jeito e na prática de outro. Tratando-se de Patos de Minas, observa-se que existia um controle dos dirigentes locais nas práticas dos professores do MOBRAL, para verificar se estavam de acordo ao que tinham pedido. Era necessário realizar a vigia para que os professores não fossem além do que tinha sido pedido. O professor não tinha autonomia, deveria apenas executar o que estava sendo pedido. A autora explica que o discurso do MOBRAL não era condizente com as práticas desenvolvidas em Minas Gerais (Coelho, 2007).

O MOBRAL em Patos de Minas desenvolveu-se de forma imposta; nesse sentido o programa não tinha a intenção de desenvolver intelectualmente o seu aluno, uma vez que o

discurso era que, após o MOBRAL, essas pessoas poderiam dar prosseguimento em estudos mais avançados, mas o exemplo que dissemina, era de que só de ter aprendido a escrever o nome era um motivo de grande satisfação; em outros termos, estavam desprovidos de uma consciência crítica e não tinham condições de ter outros sonhos. Não havia condições para os alunos prosseguirem seus estudos, pois não tinham incentivos para tal. A autora deixa claro que o MOBRAL não conseguiu oferecer aos seus alunos as condições para que prosperassem e seguissem com seus estudos. O aluno ao terminar o curso, não poderia continuar nos estudos, pois as matrículas eram encerradas e as novas turmas eram formadas com novos alunos, como também, não havia escolas que tivessem cursos noturnos para os alunos trabalhadores. Apesar de, no seu discurso afirmar que as disciplinas levavam em consideração e davam exemplos da realidade do aluno, na prática isso não ocorreu. A autora afirmou em seu estudo, que a realidade do aluno não foi levada em consideração, pois o que estava dado como importante, eram as gigantescas obras que o governo estava edificando. O que foi observado foi que as autoridades governamentais na verdade trabalhavam justamente para que não houvesse o despertar da consciência crítica dos alunos, para que permanecessem no mesmo patamar que já estavam (Coelho, 2007).

Na cidade de Patos de Minas o elo entre o MOBRAL e a Igreja Católica se fez presente. Os representantes da Igreja Católica estavam sempre presentes tanto nos encontros como nas solenidades organizadas pelo MOBRAL, tendo uma participação ativa na erradicação do analfabetismo na região. Cabe salientar que ao término das atividades e programas do MOBRAL, a Igreja sempre propunha-se a celebrar missas. A autora afirma que o MOBRAL não conseguiu fazer com que, após o seu término, seus alunos tivessem propriedade da leitura, escrita e interpretação de texto, levando em consideração que não poderiam matricular-se outra vez no MOBRAL e pela sua curta duração, que eram apenas de 5 meses e as novas turmas eram sempre compostas por novos alunos. A principal dificuldade era o cansaço dos alunos, visto que eram pessoas que trabalhavam de forma braçal. Era imprescindível que as professoras sempre enfatizassem diariamente em sala de aula a importância dos alunos participarem das aulas, apesar do cansaço. Criavam-se alternativas para que os alunos não desistissem dos cursos. A evasão dos alunos, fizeram que algumas classes fossem fechadas permanentemente, visto que exigia-se uma quantidade mínima de alunos para que estivesse aberta. Os professores recebiam de acordo com a frequência dos alunos, por isso era de grande interesse dos alfabetizadores MOBRALenses incentivar a permanência de seus alunos (Coelho, 2007).

As professoras iam de casa em casa de todos os bairros para atrair as pessoas que ainda não estavam alfabetizadas a ingressarem no MOBRAL, visto que o salário delas seria de acordo

com a quantidade de alunos que estavam presentes. O MOBRAL não conseguiu atrair a população mais jovem, visto que a grande maioria eram de idosos. Em 1980, a população de Patos de Minas era jovem, visto que 70% da população tinha entre 0 e 29 anos. Assim, o MOBRAL patense não atingiu seus objetivos para atrair pessoas com mais de 30 anos para participar do programa e não detinham de expectativas de melhorias de qualidade de vida (Coelho, 2007).

3.4.3 Educação no campo: MOBRAL no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)

A dissertação “Educação no campo: MOBRAL no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)” foi defendida em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, de autoria de Letícia Borges de Oliveira. A autora procurou investigar como ocorreu o MOBRAL na cidade de Uberlândia, sendo o recorte temporal de 1970 a 1985. Teve como objetivo também analisar como se deu a implantação do MOBRAL na zona rural e realizou uma pesquisa documental nos jornais “O Repórter” e “Correio de Uberlândia”; analisou também o material didático do programa que estava guardado com ex-alunos e ex-professoras do programa. A pesquisadora conseguiu realizar entrevista com a ex-coordenadora do programa em Uberlândia, a senhora Olga Lara Cardoso.

Em seu capítulo I, a autora fez um histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, a partir de 1950 a 1980. Discorre sobre o estado de Minas Gerais, sobre a educação rural e o MOBRAL em Uberlândia.

Em Minas Gerais, a autora explica que o atendimento escolar estava sendo insuficiente, tendo em vista o crescimento da população devido à transferência da população rural para a zona urbana, o que acarretou um aumento no número de matrículas das escolas públicas. Consequentemente, o governo teve que construir prédios para atender a nova demanda, mas que não estavam equipados para o ensinar. No estado de Minas Gerais, a população urbana ultrapassou a rural na década de 1970. Houve o crescimento da população em busca de escolas, estas que já estavam sendo insuficientes, ocasionando um aumento significativo do número de analfabetos.

A autora teceu uma crítica ao afirmar que em muitos aspectos, as campanhas acabaram por retificar o preconceito contra os analfabetos. Ela utilizou Paiva (1987) para explicar que, logo após 1964, foi reforçada a ideia perante a sociedade de que ser analfabeto era motivo de vergonha e também, de ser um indivíduo incapaz de servir a comunidade, impedido de se integrar ao desenvolvimento econômico ou à participação política. Dessa forma, muitos

migraram para a zona urbana. Os que ainda ficaram no campo, permaneceram com pouca atenção sobre sua situação; a vida no campo era sinônimo de uma condição social que contribuía para que os números de analfabetos fossem altos.

A autora relatou que, em 1963, fizeram o Estatuto do Trabalhador Rural, que conferia os mesmos direitos do trabalhador urbano ao rural. Esses fatores contribuíram para que essas pessoas migrassem para a zona urbana. A diferença de educação entre o campo e a cidade foi realçada, pois a educação para o meio rural estava organizada para o ensino de rudimentos da leitura e escrita, valores e hábitos de higiene. O ensino ofertado nas cidades era mais complexo, principalmente àquelas localizadas nos centros, pois a possibilidade de avanço através dos estudos era maior (Oliveira, 2011b).

Foi em 1970 que o MOBREAL iniciou as suas atividades no estado de Minas Gerais, levando em consideração os altos índices do analfabetismo. O estado se dedicou a aprimorar o progresso do programa, oferecendo treinamentos para capacitar a gestão estadual. No segundo ano de implementação da campanha, o programa foi ampliado para várias cidades mineiras. A autora recorreu a Castro (2007) para destacar que o Projeto Minerva (1970) visava coordenar a transmissão de programas educativos e culturais via rádio no Brasil, em parceria com o MOBREAL, para capacitar professores em áreas remotas. O rádio foi escolhido por seu baixo custo e acessibilidade, sendo um meio familiar à população. A iniciativa incluía o uso de radiopostos, especialmente em zonas rurais (Oliveira, 2011b).

Na década de 1980, Minas Gerais criou a campanha “Novo Cidadão”, apoiada pelo MOBREAL para alfabetizar adultos em bairros periféricos, visando reduzir o analfabetismo e alcançar metas econômicas, ideológicas e políticas. Segundo Vieira (2000), a iniciativa foi integrada ao Plano Mineiro de Educação (1984-87) sob a gestão de Hélio Garcia, inspirada nas metodologias de Paulo Freire. O governo estadual passou a fomentar políticas públicas para jovens e adultos, em parceria com municípios e comunidades. Com base em Silveira (2008), a autora ressalta que, em 1980, Uberlândia já possuía uma taxa de urbanização (67%) muito acima da média de Minas Gerais e do Brasil, após três décadas de intenso êxodo rural. No entanto, até o início dos anos 1950, o ensino rural no município foi fundamental para a escolarização da população, já que 47,55% dos habitantes ainda viviam no campo. A educação rural, marcada por escolas precárias e professores despreparados, era ineficiente e associada ao atraso, agravando o analfabetismo nas décadas seguintes. As más condições de vida e a falta de infraestrutura escolar aceleraram a migração para as cidades (Oliveira, 2011b).

A autora revelou que Uberlândia tinha taxas de analfabetismo inferiores a Minas Gerais e ao Brasil, devido às campanhas urbanas, mas a taxa de 17,4% na década de 1970 motivou a

expansão do MOBRAL, inclusive no campo. O êxodo rural elevou o analfabetismo entre adultos rurais, enquanto a urbanização exigia mão de obra qualificada, levando o município a apoiar iniciativas educacionais. Assim, o poder público intensificou ações contra o analfabetismo, tanto por demandas sociais quanto econômicas. Isso sugere que as taxas de analfabetismo entre adultos (acima de 15 anos) permaneciam altas nessas áreas. Oliveira (2011b) ainda destaca que Uberlândia foi pioneira na introdução do MOBRAL em Minas Gerais, firmando convênio em 1971. Recorre ao pensamento de Guarato (2000), para explicar que o programa teve três fases: mobilização (1970-72) com alfabetização urbana, consolidação (1973-76) com expansão de metas, e diversificação (a partir de 1977) adaptando-se a novos públicos como crianças. Fontes como o “Jornal Correio” e relatos da coordenadora Olga Lara confirmam a atuação precoce da cidade no projeto (Oliveira, 2011b).

O “Jornal Correio” (1972) registrou que, em 1971, o MOBRAL alfabetizou mais de mil adultos em Uberlândia com apoio municipal. Em 1972, a prefeitura expandiu o programa para zonas rurais e distritos, integrando-se ao plano nacional que já atendia 33.602 jovens pelo ensino supletivo acelerado. O objetivo era alcançar 1,2 milhão de alunos no país com métodos pedagógicos adaptados para adultos. Em 1972, Uberlândia expandiu o MOBRAL para as zonas rurais, integrando-se ao plano nacional que visava 1,2 milhão de alunos com ensino primário acelerado, após já ter atendido 33.602 jovens em 1971. O Jornal Correio (jan/1972) destacou esse esforço, registrando o III Encontro no Colégio Inconfidência para mobilizar educadores contra o analfabetismo. O evento buscou articular ações pedagógicas integradas, reforçando o papel pioneiro da cidade no programa. Ainda nesse ano de 1972, parlamentares como Airon Rios (Arena-PE) e José Lindoso (Arena-AM) propuseram projetos para incentivar professoras e garantir direitos aos alunos do MOBRAL. Escolas públicas e privadas foram obrigadas a ceder espaços durante as férias para aulas do programa, com sanções para instituições que se recusassem. Essas medidas visavam ampliar a alfabetização de adultos através de parcerias institucionais e incentivos legais (Oliveira, 2011b).

Nos anos 1980, o MOBRAL entrou em declínio com redução de recursos e dados inconsistentes, enquanto emergia em Uberlândia o programa “Novo Cidadão”. Esta iniciativa municipal, articulada com associações comunitárias, adotou a educação popular baseada nos princípios de Paulo Freire, a partir de 1984. O projeto representou uma transição do modelo assistencialista para uma abordagem participativa, valorizando o protagonismo dos educandos. Oliveira (2011b) recorre a Vieira (2000), para explicar que o programa “Novo Cidadão” expandiu-se significativamente, atendendo 1.050 alunos em 1986 e 700 em 1987, com 49 professores em áreas urbanas e rurais. Apesar do índice de analfabetismo entre as pessoas com

15 anos ou mais ser de 12,6% em Uberlândia (1980), esse número era inferior à média nacional; as ações foram insuficientes, especialmente no campo. A iniciativa, embora relevante, não conseguiu suprir toda a demanda por educação de jovens e adultos no município (Oliveira, 2011b).

A pesquisa destaca a histórica de negligência com a educação rural no século XX, analisando especificamente a atuação do MOBREAL em Uberlândia e sua expansão para o campo. Através de relatos de ex-alunos e professoras, a autora investigou o impacto real do programa na vida da população rural.

Muitos trabalhavam na roça, naquela época tinha muitos serviços nas fazendas [...] tinha muito trabalho de enxada, de capinar, de fazer cerca, a “tiração” de leite era manual, tinha muita lavoura, que não era lavoura grande que dependia daquelas máquinas [...] quando tinha colheita eles não vinham na escola, e quando vinham não tinham proveito de nada, e quando a pessoa não vê progresso desanima. Tinha também as mães de família, mas havia mais homens do que mulheres, homens jovens, e muitos vinham de outras regiões que vêm pra morar nas fazendas, até hoje é assim (Oliveira, 2011b, p.87 - 88).

O estudo revela as contradições entre a proposta educacional e as condições efetivas de ensino nas áreas rurais durante o período.

Oliveira (2011b) explicitou seus pressupostos ao utilizar Ribeiro (2009) com base em Lima (2004) e Silveira (2008), afirmando que as escolas rurais de Uberlândia sofriam com infraestrutura precária, muitas vezes instaladas em espaços improvisados cedidos por fazendeiros. Os pensamentos de Lima (2004) aos quais recorreu a autora revelaram que, apesar da retórica idealizada pelo inspetor Jerônimo Arantes (1930-1950), essas escolas eram instrumentalizadas politicamente, atendendo apenas comunidades estratégicas para interesses eleitorais. O cenário expunha a contradição entre o discurso oficial e a realidade de abandono da educação rural no município. A autora evidencia a marginalização da educação rural, agravada pela escassez de registros pós-1950, quando a urbanização transformou as cidades em símbolos de progresso, relegando o campo ao ostracismo. Com base em Silveira (2008), Dantas (2008), Soares (2008) e Brito (2007), demonstrou como Uberlândia (fundada em 1888) internalizou essa dicotomia, associando o urbano à modernidade capitalista e o rural ao atraso, discurso amplamente difundido pela imprensa local na primeira metade do século XX. Essa narrativa refletia os projetos civilizatórios das elites, que buscavam apagar as raízes rurais em nome de uma identidade urbana “higienizada” e moderna (Oliveira, 2011b).

A partir dos anos 1950, Uberlândia viveu acelerado crescimento urbano com a construção de Brasília e a expansão rodoviária, tornando-se polo logístico e industrial (atraindo multinacionais como a Cargill, em 1965) e superando cidades vizinhas em desenvolvimento.

No pensamento de Soares (2008), ao qual recorreu a autora, esse progresso consolidou uma narrativa que associava a urbanidade à civilização, enquanto o rural era estigmatizado como espaço do atraso, redefinindo inclusive os parâmetros de cidadania. A cidade projetou-se como modelo de modernidade capitalista, implementando uma estética urbana que reforçava hierarquias socioespaciais entre centro e periferia, campo e cidade. A imprensa destacava escolas urbanas como símbolos civilizatórios, enquanto invisibilizava as rurais – mais numerosas e essenciais. A autora revelou que só com o êxodo do século XX, a educação rural ganhou atenção, porém, registros se perderam em espaços improvisados ou no descarte institucional de arquivos. Notas sobre o “Ruralismo Pedagógico” expõem tanto a tentativa de adaptar escolas ao campo quanto o abandono documental que dificulta reconstruir essa história. A imprensa uberlandense, como o “Jornal Correio”, foi instrumento crucial para o MOBRAL, vinculando alfabetização ao “progresso nacional” sob o regime militar – estratégia que transferia ao cidadão a responsabilidade pelo combate ao analfabetismo, tratado como “vergonha pública”. Os veículos locais, ao aderirem à narrativa oficial (pátria/família/ordem), evitavam censura enquanto reproduziam a ideologia autoritária que associava educação a controle social. Fontes como o jornal “O Repórter (1955)”, utilizado pela autora, revelam como a mídia já se mobilizava contra o analfabetismo antes do MOBRAL, mas agora alinhada ao projeto político de moldar mentalidades para legitimar a ditadura (Oliveira, 2011b).

A implantação do MOBRAL na zona rural, paradoxal ao foco urbanizador, sugere motivações político-eleitorais, evidenciadas pela cobertura midiática que vinculava o aumento de alfabetizados à expansão do eleitorado. A campanha transferia aos analfabetos a culpa pelo “atraso nacional”, enquanto instrumentalizava a educação rural como estratégia de controle político. Essa contradição expõe o caráter utilitarista do programa, que servia tanto à propaganda do regime quanto a interesses locais.

Teve um caso de alunos que desenvolveu bem. Era um casal de irmãos, eles vinham da fazenda a cavalo, eles nunca foram à escola antes, nunca tiveram oportunidade, eles vieram do Nordeste para trabalhar na fazenda. E com as aulas, eles desenvolveram, mas o MOBRAL não tinha um tipo de avaliação pra mudar de série não (Oliveira, 2011b, p. 87).

As entrevistas realizadas pela autora revelam que as professoras rurais atuavam no MOBRAL sem formação específica, apenas com supervisões mensais – muitas sequer conheciam o programa antes de serem recrutadas, incluindo jovens voluntárias das comunidades. Essa precarização refletia a estratégia do regime militar de transferir a responsabilidade educacional para a sociedade, cortando investimentos sociais em favor de

obras infraestruturais. A implantação do programa reforçou disparidades regionais: professoras urbanas recebiam treinamento formal enquanto as rurais atuavam sem capacitação, revelando a hierarquia educacional do regime. A ausência de registros oficiais sobre salas rurais contrasta com a documentação urbana, apesar de evidências pontuais em distritos (1970-80), vinculadas a objetivos econômicos (consumo) e políticos (expansão eleitoral). Essa invisibilidade histórica expõe como o projeto “civilizatório” priorizou o controle social sobre a efetiva inclusão educacional no campo (Oliveira, 2011b).

Evidências sugerem que o MOBRAL atuou nos quatro distritos rurais de Uberlândia, embora a prioridade aos investimentos urbanos desde os anos 1950 tenha acelerado o êxodo camponês em busca de serviços básicos. Oliveira (2011b) cita Dantas (2008), para relatar que essa modernização local integrava um projeto nacional pós-abolição e República, onde elites buscavam construir uma nação capitalista competitiva, transformando cidades em vitrines do “progresso”. O MOBRAL rural, assim, coexistiu com um modelo de desenvolvimento que sistematicamente marginalizou o campo.

Os distritos rurais de Uberlândia, como Martinésia e Cruzeiro dos Peixotos, mantinham comércios básicos, mas dependiam da sede urbana para acesso a serviços essenciais e educação continuada – privilégio de poucos. Enquanto Jerônimo Arantes idealizava a escola rural como “templo de luz”, o êxodo camponês se intensificava pela negligência política voltada à urbanização, reforçando a dicotomia entre o projeto de “Metrópole do Triângulo” e a marginalização do campo. A concentração agrária e a falta de investimentos transformaram os distritos em áreas de passagem, onde mesmo o crescimento econômico local não freou a migração para a cidade (Oliveira, 2011b).

As entrevistas realizadas por Oliveira (2011b) com quatro ex-professoras do MOBRAL rural revelam trajetórias marcadas por obstáculos: falta de escolas com séries finais nos distritos obrigava deslocamentos precários para Uberlândia, superados apenas com apoio familiar ou alternativas como ensino por rádio. Casos como os de Luzia Alves e Edna Ferreira (entrevistadas da pesquisa) mostram como a formação docente exigiu sacrifícios pessoais (migração, estudos à distância), enquanto Regina Maura e Eudete Ferreira representam o perfil de professoras urbanas que atuavam no campo por oportunidades trabalhistas. Regina Maura e Eudete Ferreira representam o perfil de professoras que ingressaram no magistério por necessidade, não por vocação, refletindo a escassez de oportunidades para mulheres na década de 1970. Em Miraporanga, a falta de divulgação deixou docentes alheias ao MOBRAL, enquanto em Cruzeiro dos Peixotos o programa chegou tardiamente (fim dos anos 1970), implementado com recursos improvisados como a MOBRALteca. Esses casos revelam como a

educação de adultos no campo foi marcada por desinformação, adaptações locais e a ausência de políticas estruturadas. Em Miraporanga, o MOBRAL funcionou precariamente na Escola Jamil Tanús (1980) através de parceria com fazendeiros – que cediam espaço enquanto professoras, alojadas no local, trabalhavam em três turnos e executavam tarefas extras. Apesar da infraestrutura melhorada nos anos 1980, o programa teve alta evasão e curta duração, reflexo da descontinuidade típica das políticas rurais. A nucleação escolar posterior desativou as turmas, evidenciando como a educação de adultos era tratada como iniciativa secundária e temporária (Oliveira, 2011b).

O MOBRAL, o programa de alfabetização de adultos ocorrido durante o regime militar no Brasil, enfrentou inúmeros desafios na zona rural de Uberlândia. Com materiais didáticos urbanos sem nenhuma contextualização com a realidade rural, o programa reforçava estereótipos do campo como ambiente “atrasado” e a cidade como sinônimo de progresso. As professoras, muitas sem formação específica, improvisavam métodos de ensino, enquanto os alunos – em sua maioria idosos e trabalhadores rurais, abandonavam as aulas devido ao cansaço físico e à inadequação do conteúdo. Apesar da retórica de inclusão, o MOBRAL reproduzia a lógica autoritária do regime: transferia a culpa pelo fracasso educacional para os alunos (“só não aprende quem não quer”), enquanto usava a alfabetização como ferramenta de controle social, promovendo valores como patriotismo, consumo e submissão à hierarquia. Os depoimentos revelam como a precariedade estrutural (falta de transporte, escolas distantes) e a descontinuidade das políticas perpetuaram o analfabetismo funcional, especialmente no campo – onde o programa foi implementado tardiamente e sem adaptações. Embora tenha gerado momentos significativos (como idosos aprendendo a assinar o nome), o MOBRAL falhou em oferecer uma educação emancipatória. Seu legado expõe as contradições de um projeto que, ao mesmo tempo que massificou o acesso à alfabetização, reforçou desigualdades históricas entre o urbano e o rural, além de instrumentalizar a educação como propaganda política (Oliveira, 2011b).

3.4.4 Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em Uberaba/MG: Primeiras aproximações

A dissertação “Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em Uberaba/MG: primeiras aproximações” foi defendida por Gislene Ferreira Venerando em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Este estudo analisou a implementação do MOBRL em Uberaba, desde sua criação em 1967 até sua atuação como

campanha de massa a partir de 1970. A pesquisa examinou as três fases do MOBRAL — implantação, expansão e revitalização — e seu alinhamento com a ideologia do regime militar, utilizando como base teórica os autores Corrêa (1979) e Paiva (2003). O trabalho investigou o material didático, as práticas pedagógicas e documentos locais, com visitas a escolas, secretarias e arquivos públicos. O objetivo foi contribuir para a história da educação em Uberaba, destacando os desafios e impactos do MOBRAL na alfabetização de adultos.

A pesquisa abordou a implantação e as ações do MOBRAL em Uberaba entre 1967 e 1985, período em que o movimento se estruturou e desenvolveu seus programas. O estudo teve como proposta, analisar o material didático, as práticas pedagógicas e os documentos relacionados ao MOBRAL na cidade, contribuindo para a história local e dando continuidade aos trabalhos de outros pesquisadores da região do Alto Paranaíba e Triângulo Mineiro. O levantamento bibliográfico incluiu fontes nacionais e regionais, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, História da Educação e História de Uberaba. Venerando (2014) realizou uma pesquisa documental nas escolas e instituições locais, mas só obteve dados específicos após acesso aos registros escolares de turmas do MOBRAL. As visitas ao Arquivo Público de Uberaba foram essenciais para a autora, permitindo a consulta e a fotografia de documentos tais como prestações de contas, atas e recortes de jornais. A pesquisa contou com a colaboração de ex-participantes do programa, incluindo o ex-presidente da COMUN, uma ex-supervisora, uma ex-secretária, quatro alfabetizadoras e uma ex-aluna, que responderam a um questionário e compartilharam acervos pessoais. A autora utilizou fontes bibliográficas que apresentam tanto a perspectiva do programa quanto as críticas a ele. Os documentos encontrados no Arquivo Público de Uberaba, nos acervos pessoais dos entrevistados e na secretaria da escola pesquisada corroboram, complementam e validam as informações das fontes bibliográficas (Venerando, 2014).

Como já mencionado anteriormente, o MOBRAL foi iniciado em 1970, no dia 8 de setembro, com o objetivo de combater o analfabetismo no Brasil, atendendo a uma iniciativa do Governo Federal. Seu foco inicial era a população urbana analfabeta, com a faixa etária entre 15 e 35 anos, visando à qualificação da mão de obra. O programa firmou convênio com Uberaba em 1970, e a Comissão Municipal (COMUN) foi formada, com Alcides Miranda assumindo a presidência. Em entrevista, uma Supervisora de Área relatou sua formação contrária às práticas do MOBRAL e criticou o regime militar, destacando o apoio dos prefeitos ao programa (Venerando, 2014).

No Arquivo Público de Uberaba, Venerando (2014) encontrou um documento de prestação de contas de viagem da Supervisora A1, datado de 4 de maio de 1971, que relatava

sua participação no 1º curso de Treinamento do MOBRAL em Belo Horizonte. A partir de 1972, foi criado o Subsistema de Supervisão Global (SUSUG) para monitorar as atividades dos municípios. Os documentos indicam que as aulas do PAF começaram em novembro de 1970, realizadas em locais como escolas, salões paroquiais e galpões. A imprensa local colaborou na divulgação dos eventos do programa. Esses professores eram contratados sem ter o vínculo empregatício. As professoras do MOBRAL em Uberaba, muitas ainda cursando o Magistério, eram recrutadas sem processo seletivo formal, apenas por indicação ou anúncios. Os treinamentos eram esporádicos e focados em aspectos burocráticos, como frequência e captação de alunos, com pouca atenção às dificuldades pedagógicas. As reuniões mensais priorizavam questões administrativas, enquanto as alfabetizadoras relatavam falta de apoio e formação adequada. O material didático era centralizado, sem participação dos educadores em sua elaboração, reforçando a natureza verticalizada do programa. As reuniões pedagógicas do MOBRAL enfatizavam a aplicação rigorosa do material didático oficial, com demonstrações práticas usando cartazes geradores e apostilas. As supervisoras incentivavam técnicas como o Quadro Valor de Lugar para matemática e dinâmicas de grupo, além de distribuírem jornais e materiais de leitura complementar – embora estes últimos tivessem baixa adesão devido ao nível limitado de leitura dos alunos. Os pagamentos às alfabetizadoras variavam inicialmente por aluno frequente, mas posteriormente se tornaram fixos, com valores entre Cr\$20,00 (vinte cruzeiros) e Cr\$60,00 (sessenta cruzeiros) nos primeiros anos, chegando a Cr\$15.000,00 (quinze mil cruzeiros) em 1984, sendo custeados por recursos municipais e estaduais conforme registros de atas e recibos. As professoras alfabetizadoras recebiam pequenos benefícios como um bônus de Cr\$500 (quinhentos cruzeiros) pelo Dia do Professor, além de presentes simbólicos e eventos comemorativos. O programa incentivava o desempenho com premiações, como viagens para quem alfabetizasse mais de 20 alunos. Para captar estudantes, o MOBRAL utilizava campanhas na mídia e visitas domiciliares realizadas pelo Tiro de Guerra 059, que identificava e cadastrava analfabetos. Empresas eram convidadas a contribuir com 1% do imposto de renda, enquanto a comunicação eficaz do programa conquistava apoio popular (Venerando, 2014).

A COMUN promovia iniciativas como a “Noite da Saudade” e arrecadava fundos para oferecer benefícios aos alunos, incluindo consultas oftalmológicas gratuitas. Esses eventos contavam com ampla divulgação local e participação ativa da comunidade escolar. A “Noite da Saudade” era um evento organizado pelo MOBRAL em Uberaba para reunir alunos, ex-alunos e familiares em um momento de confraternização com música e cultura local, visando promover valores comunitários. A COMUN administrava os recursos financeiros do programa, enviando

prestações de contas detalhadas para a Coordenação Estadual em Belo Horizonte, conforme exigido pelo regulamento. Essas atividades demonstravam o esforço do MOBRAL em integrar educação e ação social na comunidade. O MOBRAL recebia verbas consideráveis, financiadas por loterias, impostos e contribuições de empresários. Em 1973, seu orçamento chegou a Cr\$ 202 milhões de cruzeiros, um montante expressivo naquele período. Entretanto, relatos apontavam que parte desses fundos era mal administrada, sendo destinada a custos variados, como materiais de escritório, serviços terceirizados e manutenção operacional, levantando questionamentos sobre o uso inadequado do dinheiro público (Venerando, 2014).

Outro desafio era a falta de capacitação adequada para os professores, o que impactava diretamente o aprendizado. Um exemplo citado foi o caso de uma aluna que desistiu do programa sem conseguir se alfabetizar devido a obstáculos pessoais. O MOBRAL em Uberaba contava com apoio da COEST, que distribuía materiais didáticos e de limpeza gratuitamente. Os alunos só precisavam levar um prato e uma colher para a merenda, pois todo o restante era fornecido nas aulas. A prefeitura também contribuía com recursos extras para manter a estrutura. O ano letivo de 1982 teve início em abril com duração de 12 meses, seguindo um calendário diferente das escolas regulares. A comunidade era bastante envolvida: famílias carentes ajudavam na organização das aulas, doavam alimentos e participavam de eventos escolares, criando um ambiente de colaboração mútua. De acordo com depoimentos, a convivência entre professores, alunos e pais era positiva, sem grandes conflitos. As professoras eram valorizadas (chegando a receber presentes), e as crianças tinham acesso a alimentação e estrutura adequadas, reforçando a boa imagem do programa na região (Venerando, 2014).

A autora Oliveira (2011b) explica que o MOBRAL em Uberaba surgiu em 1970, alinhado ao lançamento nacional do programa, sob um contexto de repressão militar onde a participação era quase obrigatória por medo de punições. A COMUN era formada por funcionários públicos que acumulavam funções, e a iniciativa contou com apoio da mídia local, que só divulgava aspectos positivos, sem críticas. Inicialmente, as alfabetizadoras não recebiam treinamento—só a partir de 1973, é que começaram formações técnicas, mas sem uma preparação pedagógica consistente. O material didático, enviado de Belo Horizonte, era padronizado e luxuoso, mas muitas professoras criavam seus próprios recursos, obtendo melhores resultados. Algumas sequer usavam o material oficial. As práticas pedagógicas eram rígidas, seguindo determinações do MOBRAL Central, sem enfoque em conscientização política ou autonomia, apenas em leitura, escrita e cálculo básico. Apesar disso, o relacionamento entre professores e alunos era respeitoso e afetivo, com histórias de amizades duradouras. O programa alfabetizou muitos adultos, mas enfrentou evasão devido a dificuldades pessoais dos alunos. Empresas

incentivavam a frequência com brindes como bicicletas e rádios. Após o fim do MOBREAL em 1985, parte da estrutura foi absorvida pela rede pública, mantendo o atendimento educacional (Venerando, 2014).

3.4.5 História da Educação de Adolescentes e Adultos: As campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia-MG (1947-1963)

A dissertação de Carla Cristina Jacinto da Silva foi defendida na cidade de Uberlândia em de 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisadora iniciou o trabalho, apresentando a história da cidade de Uberlândia. Apontou que um dos maiores segmentos da cidade é o agronegócio, sendo a cidade de Uberlândia um longo de ligação comercial. A autora utilizou Lopes (2008) para explicar que, desde o final do século XIX, a história da cidade foi oficializada por meio de símbolos de ordem, progresso e modernização; a elite enxergava a cidade como modelo, na qual os problemas sociais não existiam. Silva recorreu a Soares (1993) para explicar que o incremento à urbanização teve seu início em 1940, e, nos planos de modernizar a cidade, não existia a preocupação de colocar em pauta as dificuldades enfrentadas pelo povo. Corroborando, a autora mencionou Moura Sobrinha (2003) para elucidar que, em 1950, 41,69% da população da cidade era analfabeta, o que em números, correspondia a 19.475 pessoas.

A pesquisa buscou investigar a história da educação de adolescentes e adultos em Uberlândia (1947-1963), analisando campanhas educacionais, instituições de ensino noturnas e o perfil dos alunos, com foco nas representações do analfabetismo. Clemente Mariani foi ministro da educação de 1946-1950; a autora utilizou os autores Lopes e Sousa (2005) para explicar que a campanha na área urbana queria preparar a mão de obra para atender às necessidades do meio industrial e no meio rural, o objetivo era fixar o homem no campo, como também aumentar o número de eleitores do país.

A autora utilizou de Soares (1995) para explicar que o estado mineiro obteve ajuda de muitas instituições, especialmente de empresários e da igreja católica, que tinham o objetivo de alfabetizar esse público. No ano de 1958, houve a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que deflagrou a queda do apoio à causa da alfabetização de adultos, devido ao elevado número de críticas e a remuneração e qualificação dos professores. A pesquisa foi fundamentada nos pressupostos da Nova História Cultural e utilizou como fontes, documentos escolares (matrículas, frequência, atas) do Arquivo Público de Uberlândia, bibliografia acadêmica sobre o período (1947-1963) e jornais da época (Silva, 2015).

A análise documental revelou que o analfabetismo era associado a termos como “doença”, “atraso” e “problema”, refletindo visões da época que o vinculavam a obstáculos ao desenvolvimento e causas de miséria social. A pesquisa identificou iniciativas públicas e privadas de alfabetização, com abertura de turmas em grupos escolares existentes. Entre 1947 e 1963, foram mapeados 5 (cinco) grupos noturnos na zona urbana e 1 (um) na rural que ofertava o ensino primário. O estudo identificou as seguintes instituições responsáveis pela educação de adultos em Uberlândia: Grupo Escolar Felisberto Alves Carrejo, Grupo Noturno Governador Valadares, Grupo Noturno Augusto César, Escola Modelo Governador Valadares e Escola Municipal Padre José de Anchieta (estas duas últimas funcionavam também no período diurno), além da escola rural da Cerâmica Eldorado. A pesquisa analisou seu ano de fundação, período de funcionamento, número de matrículas, locais de instalação e organização do tempo escolar. A maioria não possuía prédio próprio, ocupando espaços de escolas estaduais já existentes. As exceções foram o Grupo Escolar Padre Anchieta e o Governador Valadares, projetados para operar em três turnos (Silva, 2015).

Silva (2015) explica que as campanhas de alfabetização foram alvo de críticas, como as de Paiva (1973), que as consideravam superficiais, limitando-se a alfabetizar sem promover uma educação mais profunda. Em 1953, rumores sobre a possível extinção da campanha pelo governo provocaram reações contrárias na sociedade. O debate ganhou dimensão política quando o professor Eurico Silva, em artigo publicado no Jornal “O Repórter”, defendeu que Uberlândia — cidade “progressista e vanguardista” — aderisse à campanha. Ele argumentou que, além do caráter nobre da iniciativa, a alfabetização em massa poderia beneficiar políticos, já que novos eleitores seriam formados em um ano eleitoral. Essa perspectiva revela que a campanha, além do objetivo educacional, tinha interesses políticos eleitorais. Silva (2015) cita Soares (2008) para destacar que a elite de Uberlândia, preocupada com o progresso nacional, buscou modernizar a cidade até mesmo na arquitetura, refletindo também na Campanha de Educação de Adultos com a abertura de turmas em espaços não escolares.

Conforme Silva (2015), Uberlândia contabilizava em 1947 um total de 840 adultos estudando em escolas estaduais, municipais e particulares — prova do comprometimento local com a alfabetização. Mencionou que jornais da época elogiavam esse esforço, registrando casos específicos como as 337 matrículas noturnas e 503 em escolas da rede municipal. As reportagens negavam o caráter político da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, mas, estudos como os de Soares, comprovaram o contrário. Embora Uberlândia tenha se integrado à campanha nacional de alfabetização, reproduzindo o ideário modernizador, a iniciativa encontrou oposição entre setores privilegiados da sociedade. Registros históricos

revelam, por exemplo, que empregadoras protestavam contra o funcionamento das aulas noturnas, que supostamente interferiam em suas dinâmicas domésticas. O estudo investigou ainda a organização pedagógica e a ocupação física desses centros de ensino para adultos, com foco nas turmas vespertinas e noturnas (Silva, 2015).

A pesquisa revelou detalhes importantes sobre a implantação e o desenvolvimento da educação noturna em Uberlândia entre 1947 e 1963. O Grupo Noturno Augusto César, que funcionava nas dependências do Grupo Estadual “Júlio Bueno Brandão” na atual Praça Ismene Mendes (antiga Tubal Vilela), era mantido pelo município e teve suas atividades documentadas a partir de 1948, embora relatos indiquem sua existência desde 1937. Os registros mostram que a escola operou até 1958, com a importante inclusão do 5º ano no currículo em 1949. Esse período coincide com a gestão do prefeito Cleanto Vieira Gonçalves, nomeado em 1947, e com o auge da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos. Os dados demonstram que as matrículas nas escolas noturnas atingiram seu pico entre 1947 e 1954. Silva (2015) cita Beisiegel (1974) para explicar que a campanha nacional passou por duas fases distintas: a primeira – 1947-1950, sob a liderança de Lourenço Filho, registrou crescimento expressivo, com o número de classes saltando de 10.416 para 17.000 e as matrículas aumentando de 659.606 para 850.685 alunos. O Departamento Nacional de Educação (DNE) produziu e distribuiu mais de 5 milhões de exemplares de material didático nesse período, conforme Paiva (1973), evidenciando o esforço nacional para erradicar o analfabetismo (Silva, 2015).

Em 1950, o jornal “O Repórter” publicou dados estatísticos sobre a educação em Uberlândia, informando que 931 alunos estavam matriculados em grupos escolares urbanos, dos quais 720 eram adultos. No entanto, esses números divergem dos registros encontrados nos diários dos grupos noturnos, pois apenas a soma das matrículas de três escolas — Felisberto Carrejo, Augusto César e Padre Anchieta — já ultrapassava esse total, alcançando 1.136 alunos. Além disso, Silva (2015) recorreu às reflexões de Lima (2010) para destacar que, desde a década de 1930, a arquitetura imponente dos grupos escolares contrastava com as condições precárias de ensino. Apesar das construções grandiosas, alunos e professores enfrentavam problemas como mobiliário deteriorado, realidade frequentemente denunciada pelo jornal “O Correio” na época (Silva, 2015).

Uberlândia, que se apresentava como uma cidade moderna sob o lema “ordem, progresso e modernização”, apoiava campanhas educacionais para consolidar sua imagem de centro desenvolvido. No entanto, quando essas iniciativas passaram a confrontar os interesses da elite local, a mesma imprensa que antes as celebrava começou a criticá-las (Silva, 2015).

3.4.6 Caminhos do MOBRAL à EJA no município de Uberlândia (1970-1996)

A tese “Caminhos do MOBRAL à Eja no município de Uberlândia (1970-1996)” de Vitor Hugo de Oliveira foi defendida na cidade de Uberlândia em 2024 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. O recorte temporal da pesquisa compreendeu o período de 1970 a 1996 e teve como objetivo entender o ensino de jovens e adultos no estado de Minas Gerais e na cidade de Uberlândia, abordando políticas educacionais federais durante a Ditadura, a Nova República e crises econômicas. Partindo do MOBRAL até chegar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que oficializou a EJA, a pesquisa utilizou fontes bibliográficas, documentais e orais, sob a perspectiva da História Cultural e da Educação.

Essa pesquisa, de caráter exploratório, qualitativo e descritivo, analisou a alfabetização de jovens e adultos no Brasil, com foco nas políticas públicas educacionais e nos agentes responsáveis por sua implementação entre 1970 – início do MOBRAL, e, 1996 – com a LDBEN nº 9.394/96. Utilizando a NHC como metodologia, o estudo examinou as representações de autoridade e população, investigando como as ações nacionais influenciaram Uberlândia e como a cidade desenvolveu projetos locais de educação, sem realizar entrevistas diretas, mas valendo-se de oralidades presentes em outras pesquisas. O estudo valoriza tanto as entrevistas quanto os vestígios históricos, utilizando fontes documentais como cartilhas, diários, relatórios, anotações e materiais iconográficos, além de mobiliário do período 1970-1996, para enriquecer a análise. Visitas a arquivos públicos, museus e bibliotecas, como o Arquivo Público Municipal, a UFU e o MIS, complementam a pesquisa. A pesquisa baseou-se em autores como Burke (2005), Le Goff (2003) e Chartier (1990), que abordam a História Cultural, e Prost (2008), que oferece diretrizes para a prática historiográfica, garantindo uma abordagem crítica e fundamentada.

O MOBRAL (1970) foi o ponto de partida desta pesquisa, com buscas realizadas em plataformas como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Google Acadêmico, Scielo e Science Direct. Foram selecionados trabalhos como “O MOBRAL e a alfabetização de adultos” (Beluzo; Toniosso, 2015) e “MOBRAL: um desacerto autoritário” (Paiva, 1981), que abordam o tema em nível nacional. Além disso, estudos focados em Uberlândia, como “Educação no Campo: MOBRAL no meio rural de Uberlândia” (Oliveira, 2011b) e “Alfabetização de jovens e adultos: a experiência do MOBRAL em Uberlândia” (Guarato, 2002), ofereceram insights valiosos para a análise local. Após o MOBRAL, iniciativas como a Fundação Educar e campanhas de alfabetização enfrentaram limitações políticas, sociais e econômicas, com

investimentos insuficientes e pouca visibilidade midiática, até a criação da EJA pela Lei nº 9.394/96 (LDBEN). Estudos como “Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização” (Souza Júnior, 2012) e “Escolarização de Jovens e Adultos” (Haddad; Di Pierro, 2000) analisam esse período. Pesquisas como “Entre histórias e memórias de formação na EJA” (Santos, 2015) e “Política de educação para jovens e adultos em Uberlândia” (Fernandes, 2002) destacam desafios e experiências locais, enquanto “História da educação popular no Brasil” (Paiva, 2003) e “Formação inicial de alfabetizadoras em Minas Gerais” (Lepick, 2018) abordam políticas públicas e formação docente (Oliveira, 2024).

Foram encontrados 38 trabalhos na BDTD, dos quais 9 (nove) foram selecionados após descartar duplicados e estudos fora do tema. No repositório da UFU, 4 trabalhos já haviam sido identificados na CAPES. No total, a temática do MOBRAL foi abordada em 51 estudos, sendo a maioria, 84% de dissertações e 16% de teses, demonstrando o interesse acadêmico pelo tema. A maioria dos estudos sobre o MOBRAL foi realizada em programas de pós-graduação acadêmicos (37), com apenas 2 (duas) dissertações na modalidade profissional. A área da Educação concentra 74% das pesquisas, seguida pela área de História (10%) e Direitos Humanos (5%). A região Sudeste lidera com 51% dos estudos, destacando-se São Paulo (23%), Minas Gerais (15%) e Rio de Janeiro (13%). As universidades com mais pesquisas são FGV-RJ, UFAL e UFU, com 4 estudos cada (Oliveira, 2024).

Nos primeiros estudos analisados, não havia menção a palavras-chave, o que se justifica por serem trabalhos publicados antes de 1990. Para organizar as palavras-chave, foram agrupados termos com significados semelhantes, como variações de número – Memória/Memórias, adjetivos pátrios – Sertão de Alagoas/Sertão Alagoano; acréscimos de palavras – História da Educação/História da Educação Brasileira ou expressões equivalentes – MOBRAL/Fundação MOBRAL/Movimento Brasileiro de Alfabetização. A palavra mais citada foi “MOBRAL” (24), central para esta pesquisa, seguida por “Educação de Jovens e Adultos” (8) e “Educação de adultos” (6), refletindo a evolução terminológica até a LDB de 1996. Termos como “Alfabetização” (4) e “Ditadura” (2) estão diretamente ligados ao contexto histórico do MOBRAL, enquanto “Memória” (4) e “Narrativas” (2) remetem às metodologias de pesquisa. Expressões como “Saber médico” (2) e “Violação aos Direitos Humanos” (2) aparecem em estudos específicos, vinculados a áreas como saúde e direitos humanos (Oliveira, 2024).

A busca por “Fundação Educar” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES resultou em 6 (seis) trabalhos, dos quais 2 (dois) foram descartados por falta de acesso ao texto completo e 2 (dois) por ausência de resumo e palavras-chave. Na BDTD, foram encontrados 4 (quatro) estudos, com 1 (uma) duplicada descartada. No total, 5 (cinco) estudos sobre a

Fundação Educar foram selecionados para análise. A busca por “PMEA AND Uberlândia” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES resultou em 9 (nove) trabalhos, com 1 (um) descartado por falta de acesso ao texto completo, restando 8 (oito) estudos. Na BDTD, 4 (quatro) trabalhos foram localizados, mas todos foram descartados por estarem duplicados ou por inadequação ao tema. No Repositório da UFU, após análise detalhada, foi encontrado mais 1 estudo, totalizando 9 (nove) trabalhos. Enquanto o MOBREAL gerou ampla produção acadêmica, iniciativas posteriores, como a Fundação Educar, tiveram menor impacto e representatividade, refletindo-se na escassez de pesquisas. Já o PMEa, embora municipal, inspirou um número considerável de estudos, destacando sua relevância local e adaptação às demandas de Uberlândia. O ano de 1996 marca o encerramento da cronologia desta pesquisa, com a promulgação da LDBEN – Lei nº 9.394/96 –, que estabeleceu novas diretrizes políticas para a educação no Brasil, após um período de descaso e desinvestimento no ensino, especialmente para jovens e adultos. A LDBEN de 1996 reconheceu a EJA como uma modalidade de ensino, renovando as esperanças e perspectivas daqueles que lutaram pela educação no país, acreditando em seu poder transformador (Oliveira, 2024).

Em Uberlândia, durante o Regime Militar, não havia uma oposição política forte ou organizada, apenas vozes isoladas que criticavam as autoridades. A cidade manteve-se alinhada com o governo federal, recebendo recursos e visitas oficiais, o que contribuiu para seu desenvolvimento. Apesar dos impactos negativos da ditadura, a tradição de alinhamento político com as esferas estadual e federal, iniciada no século XX, ainda é usada como justificativa para o progresso local, especialmente em discursos eleitorais de candidatos não ligados à esquerda. O autor utilizou Dângelo (2005) para explicar que outra semelhança entre as sociedades era a divisão entre a elite e a maioria da população, composta por negros, escravos, indígenas e caboclos, além da discriminação contra as mulheres. Esse distanciamento social e político marginalizava os pobres e trabalhadores, a ponto de o principal jornal de Uberlândia sugerir que essa classe “não reabilitada física e moralmente” se recolhesse ao “Dispensário dos pobres, no alto das Tabocas”.

Uberlândia, apesar de suas raízes agrícolas e da influência dos “coronéis”, destacou-se por seu espírito desenvolvimentista, unindo empresários e trabalhadores em prol do progresso. A cidade cresceu rapidamente, superando paradoxos sociais. Sevcenko (2002) e Dângelo (2005) destacam a modernização cultural, com a chegada do rádio nos anos 1930-1940, que promoveu a urbanização e substituiu práticas tradicionais, como o uso de chás medicinais, pelos produtos industrializados propagandeados no veículo, simbolizando a entrada na modernidade. A cidade de Uberlândia destacou-se como uma cidade progressista, com a população e políticos

empenhados em seu desenvolvimento. Dados de 1940 mostravam que a cidade superava até o Rio de Janeiro em frequência ao cinema, refletindo seu dinamismo cultural. No entanto, assim como em outras partes do Brasil, Uberlândia enfrentava altos índices de analfabetismo, especialmente entre jovens e adultos excluídos do modelo educacional elitista. Enquanto o urbano era associado à modernidade, o meio rural era visto como símbolo de atraso, reforçando políticas públicas que privilegiavam as cidades em detrimento do campo. O autor utiliza o pensamento de Oliveira (2011b), para elucidar que com base em dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e do IBGE, Uberlândia apresentou índices de analfabetismo inferiores aos de Minas Gerais e do Brasil entre 1970 e 1991. Em 1970, 17,40% da população adulta da cidade era analfabeta, enquanto o estado registrava 34,24% e o país, 32,94%. Em 1980, o índice caiu para 12,60% em Uberlândia, contra 24,70% em Minas e 25,41% no Brasil, refletindo uma redução contínua no analfabetismo local. Após 1966, o governo federal intensificou o combate ao analfabetismo, especialmente entre adultos de 15 a 35 anos, visando reduzir o impacto socioeconômico dessa “chaga social”. Utilizando veículos de comunicação como o rádio, que era acessível e popular, o governo promoveu projetos como o MOBRAL e o Projeto Minerva, este último transmitido nacionalmente após a “Voz do Brasil”. O Minerva oferecia aulas de supletivo via rádio, mesclando educação com propaganda patriótica e ideológica, enquanto o MOBRAL focava na alfabetização básica. Ambos refletiam a busca por acelerar a formação da população, alinhada ao discurso do “Milagre Econômico”. A pesquisa sobre o Projeto Minerva em Uberlândia revelou a escassez de vestígios e informações sobre sua implementação local, dificultando a análise de seu impacto. Apesar do investimento governamental para cobrir todo o território nacional, os resultados foram limitados, sem avanços significativos no nível de escolaridade ou na cultura geral da população. A iniciativa, focada em estratégias quantitativas, falhou em promover uma melhoria educacional duradoura, deixando poucas marcas na cidade e mantendo dúvidas sobre sua eficácia real. O Projeto Minerva, transmitido obrigatoriamente por todas as rádios do país, foi implementado em Uberlândia, que contava com cinco emissoras e uma prefeitura alinhada ao governo federal. A cidade, predominantemente governada por representantes da Aliança Renovadora Nacional (Arena) durante a ditadura, apoiou iniciativas educacionais como o MOBRAL, visando otimizar a mão de obra e promover o desenvolvimento. Apesar da escassez de registros sobre o Minerva, acredita-se que Uberlândia seguiu as diretrizes federais, refletindo a adesão local às políticas educacionais do regime militar (Oliveira, 2024).

O MOBRAL foi oficializado pela Lei nº 5.379/1967, mas só começou a funcionar em 1970, com Uberlândia aderindo ao projeto em 1971, durante a gestão do prefeito Virgílio

Galassi. A cidade, pioneira no interior de Minas Gerais, buscou reduzir seus índices de analfabetismo, alinhando-se às políticas educacionais do governo federal. O programa focava na alfabetização básica e na educação continuada, mas não cumpriu a meta de erradicar o analfabetismo em 10 anos. Como já mencionado, a estrutura organizacional do MOBRAL incluía Comissões Municipais (COMUNs), Estaduais (COESTs) e o órgão central no Rio de Janeiro, responsáveis pela implementação e fiscalização do projeto. A Fundação Educar foi criada em 1985 para substituir o MOBRAL, herdando seus bens materiais e intelectuais, com foco em regiões remotas, especialmente o Nordeste. Em Uberlândia, o projeto foi apoiado pela prefeitura e instituições como a UFU, atendendo centenas de alunos em bairros e zonas rurais. No entanto, a Fundação enfrentou problemas financeiros e logísticos, e sua atuação foi encerrada em 1990, quando Fernando Collor transferiu a responsabilidade pela EJA para os municípios, marcando o fim de mais uma iniciativa federal de alfabetização de adultos (Oliveira, 2024).

Em 1975, Minas Gerais criou o Departamento de Ensino Supletivo (DESU), que incentivou a expansão dos Centros de Estudos Supletivos (CESUs) para atender à demanda por educação técnica e profissionalizante. Uberlândia aderiu ao movimento em 1977, alinhando-se às políticas estaduais e federais para reduzir o analfabetismo e qualificar a mão-de-obra. Em 1990, com 8,5% de analfabetos, a cidade lançou o PMEa, voltado para jovens e adultos, aproveitando a estrutura da extinta Fundação Educar. O estado, por sua vez, expandiu os CESUs, UES (Unidades de Ensino Supletivo) e PES (Postos de Ensino Supletivo) para interiorizar o ensino supletivo, atendendo às necessidades regionais. O CESU em Uberlândia iniciou em 1977, com apoio da Prefeitura, UFU e governo estadual, atendendo inicialmente 160 alunos. Em 1979, o número de matriculados chegou a 872, refletindo a demanda por educação supletiva. No entanto, a infraestrutura precária e as altas taxas de desistência limitaram seu impacto. Em 1995, o CESU firmou parcerias com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA/UFU) para expandir o ensino supletivo, atendendo jovens e adultos. Uberlândia, alinhada às políticas estaduais e federais, também investiu na educação rural e em parcerias com empresas, buscando reduzir o analfabetismo e promover o desenvolvimento social (Oliveira, 2024).

Em 1984, Uberlândia iniciou a EJA com base no método de Paulo Freire, buscando transformação social, enquanto Minas Gerais lançou a campanha “Novo Cidadão” para reduzir o analfabetismo. No entanto, a falta de recursos limitou o alcance do projeto estadual, que delegou a execução aos municípios. A prefeitura, com apoio da Fundação Educar e associações de moradores, expandiu a EJA, atendendo centenas de alunos. A falta de continuidade das

políticas públicas, algo comum no Brasil, dificulta a consolidação de ações educacionais de longo prazo, priorizando-se políticas de governo em detrimento de políticas de estado. A EJA no Brasil nunca foi tratada como política de Estado, sendo relegada a iniciativas esporádicas e limitadas. Projetos como o MOBRAL e o Minerva, lançados durante o regime militar, buscavam reduzir o analfabetismo, mas falharam em oferecer ensino de qualidade, focando mais na quantidade de alunos do que no aprendizado efetivo. Em Minas Gerais, o MOBRAL teve amplo engajamento, com o estado liderando em número de matrículas, mas enfrentou problemas como falta de estrutura e metodologia inadequada. Apesar dos esforços, a EJA continuou negligenciada, refletindo a falta de prioridade política para esta modalidade educativa.

3.5 ANÁLISE DOS TRABALHOS – Teses e Dissertações sobre as Campanhas de Alfabetização de Adultos do Triângulo Mineiro (1947-1985) abordagens metodológicas

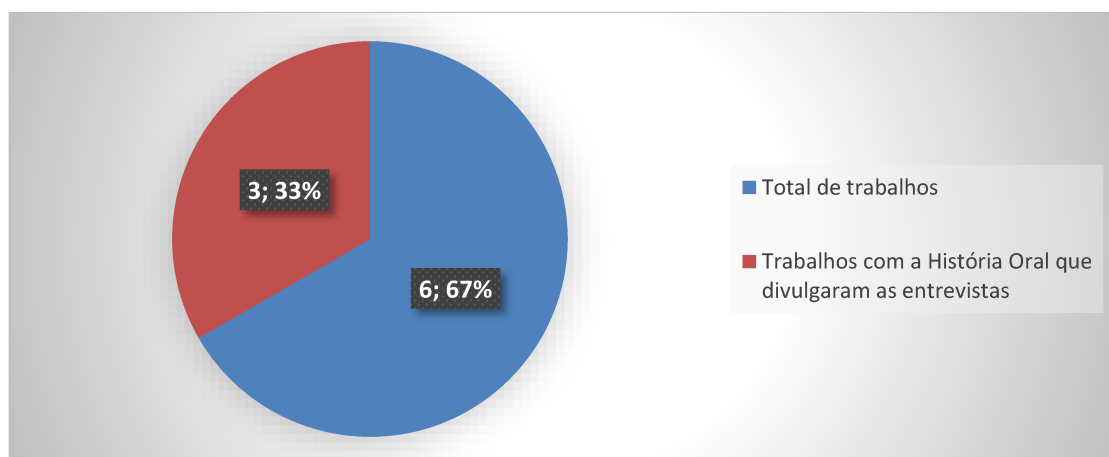
Os trabalhos encontrados que abordaram a História Oral foram: “Alfabetização de adultos: a experiência do MOBRAL no município de Uberlândia-MG (1971-1985)” de Mônica Guarato; a “Educação no campo: MOBRAL no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)” de Letícia Borges de Oliveira; “Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em Uberaba/MG: Primeiras aproximações” de Gislene Ferreira Venerando que, houve uso de entrevistas, mas não necessariamente de História Oral. e, “Caminhos do MOBRAL à EJA no município de Uberlândia (1970-1996)” de Vitor Hugo de Oliveira que, embora não tenha realizado entrevistas, fez uso da História Oral, pois utilizou as oralidades presentes em outros trabalhos. Somente o trabalho de Carla Cristina utilizou como metodologia as pesquisas documental e bibliográfica. Vejamos os gráficos a seguir.

Gráfico 2 – Teses e Dissertações sobre o ensino da leitura e escrita no Triângulo Mineiro (1947 – 1985) com metodologia da História Oral



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Gráfico 3 – Teses e Dissertações sobre o ensino da leitura e escrita no Triângulo Mineiro (1947 – 1985) com metodologia da História Oral com divulgação de entrevistas.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O estudo “Educação no campo: MOBRAL no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)” de autoria de Letícia Borges de Oliveira, apesar de divulgar o roteiro de entrevistas, também não divulgou o conteúdo das mesmas.

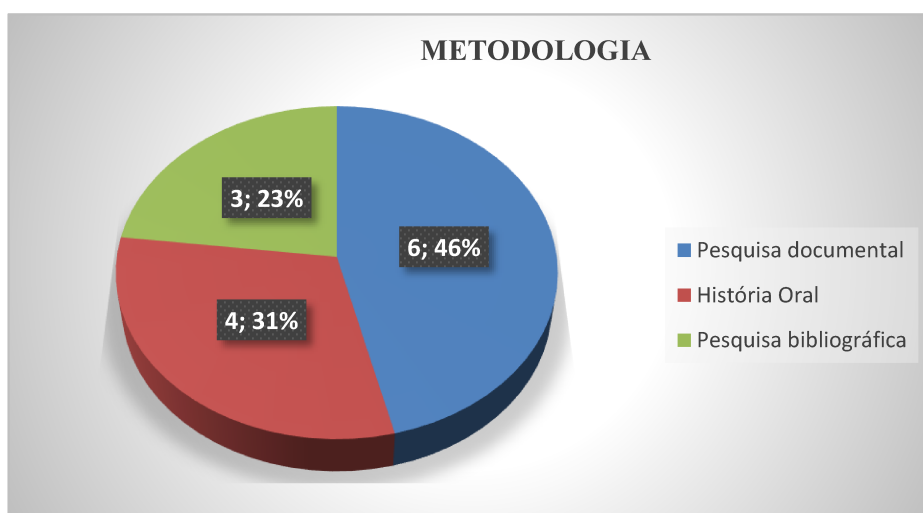
A pesquisa “Caminhos do MOBRAL à EJA no município de Uberlândia (1970-1996)” do Vitor Hugo de Oliveira utilizou entrevistas de outros trabalhos.

O trabalho “Alfabetização de adultos: a experiência do MOBRAL no município de Uberlândia-MG (1971-1985)” de Mônica Guarato, não divulgou as entrevistas e o roteiro.

Dos trabalhos selecionados, somente o “Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em Uberaba/MG: primeiras aproximações” da Gislene Ferreira Venerando divulgou o roteiro de entrevistas.

É importante salientar que somente dois trabalhos utilizaram a História Cultural como método que foram: a tese de Vitor Hugo de Oliveira e a dissertação de Carla Cristina Jacinto da Silva.

Gráfico 4 - Tipos de metodologias utilizadas nos trabalhos



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A pesquisa “Educação de jovens e adultos: as ações do MOBRAL no município de Patos de Minas/MG (1970-1980)” da autora Leni Rodrigues Coelho, foi uma pesquisa documental e utilizou a História Oral, mas no corpo do texto não há indícios e afirmações de que foi o método adotado em sua pesquisa.

A pesquisa “Educação no campo: MOBRAL no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)” de Letícia Borges de Oliveira, utilizou de uma pesquisa documental e História Oral.

A pesquisa “Caminhos do MOBRAL à EJA no município de Uberlândia (1970-1996)” de Vitor Hugo de Oliveira, consistiu numa revisão bibliográfica e documental de teses e dissertações relacionadas ao tema de investigação, que adotou como referencial teórico a História da Educação e como abordagem metodológica a História Cultural. Além disso, incorporou contribuições da História Oral, reunindo depoimentos e narrativas extraídos de diversas pesquisas acadêmicas. A dissertação “Alfabetização de adultos: a experiência do MOBRAL no município de Uberlândia-MG (1971-1985)” da Mônica Guarato, fez uso de uma

pesquisa documental e utilizou a História Oral através das entrevistas; embora a autora não mencione que realizou o estado da arte, no seu texto relata que procurou teses e dissertações sobre o tema.

Já o trabalho “Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em Uberaba/MG: primeiras aproximações” da Gislene Ferreira Venerando, utilizou de uma pesquisa bibliográfica e documental e fala que em seu estudo que utilizou a pesquisa bibliográfica para procurar as teses e dissertações ao invés de falar sobre o estado da arte.

A dissertação “História da Educação de Adolescentes e Adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia-MG (1947-1963)” de autoria de Carla Cristina Jacinto da Silva utilizou como metodologia uma pesquisa bibliográfica e documental.

Quadro 7 - Autores mais utilizados

Trabalhos	Freire	Paiva	Beisiegel	Romanelli	Haddad	Germano
Leni Rodrigues Coelho	X	X	X	X		X
Letícia Borges de Oliveira	X	X	X	X	X	X
Vitor Hugo de Oliveira	X	X	X	X	X	X
Mônica Guarato	X	X	X	X	X	X
Gislene Ferreira Venerando	X	X	X		X	X
Carla Cristina Jacinto da Silva	X	X		X	X	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

3.6 Fases do MOBRAL em Uberlândia (1971–1985)

Dos trabalhos escolhidos para fazer parte dessa pesquisa, os que abordam sobre o MOBRAL especificamente na cidade de Uberlândia foram “Educação no campo: MOBRAL no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)” da pesquisa de Letícia Borges de Oliveira e o estudo “Alfabetização de adultos: a experiência do MOBRAL no município de Uberlândia-MG (1971-1985)” da Mônica Guarato.

Os trabalhos de “Alfabetização de adultos: a experiência do MOBRAL no município de Uberlândia-MG (1971-1985)” de Mônica Guarato e “Educação no campo: MOBRAL no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)” de Leticia Borges de Oliveira, foram os trabalhos que discorrem sobre o MOBRAL em Uberlândia.

Guarato (2001) explicou que o MOBRAL surgiu na cidade de Uberlândia através da campanha estadual de alfabetização que atingiu todos os municípios até 1972. Na sua pesquisa explicou que a cidade foi eleita como sendo uma “cidade modelo”. A cidade transmitia uma imagem de “ordem e progresso”, não tendo problemas sociais como o analfabetismo e a pobreza; essa imagem era advinda desde o seu surgimento, visto que as elites colocaram em prática projetos políticos e a extensão da ferroria da Companhia Mogiana em 1896.

Nessa perspectiva, a autora Guarato (2001) esclarece que a cidade era vista como possível ímã para atrair investimentos econômicos, sendo apresentada para o restante do país como local em desenvolvimento. Ela clarifica que o que levou a cidade a ter esse impulso foi a ponte Afonso Pena (1909) integrando a região; a rede de transportes da Companhia Mineira (1912); o polo industrial (1955) com incentivos fiscais; a instalação do 36º Batalhão (1968) como estratégia geopolítica; a criação da Cidade Universitária (1969), federalizada em 1978; e o desenvolvimento das telecomunicações a partir dos anos 60. Essas iniciativas consolidaram a cidade como polo econômico e educacional. Ainda esclarece que Uberlândia destacou-se como base estratégica na “Marcha para o Oeste” (anos 40) e como entreposto comercial no projeto desenvolvimentista de JK (anos 50), superando sua origem periférica. Entre 1940 e 1970, sua população urbana saltou de 49,97% para 89,39%, acompanhando o crescimento industrial nacional. Para explicar o aumento da população no século XX, a autora relatou que houve uma migração da população da zona rural para a zona urbana, aumentando para 89,39% em 1970 a população urbana.

Oliveira (2024) também fala sobre esse salto no desenvolvimento da cidade que se deu com a construção de Brasília. Ela explicou que Uberlândia cresceu devido à sua localização estratégica nas rotas entre São Paulo e o Centro-Oeste. Nos anos 1950, expandiu sua infraestrutura e tornou-se um importante centro distribuidor. Após 1964, o Distrito Industrial atraiu grandes empresas e a educação superior avançou com a criação de faculdades. No entanto, a cidade enfrentou altos índices de analfabetismo, especialmente em áreas rurais, revelando desafios na inclusão educacional, mesmo com marcos como o Grupo Escolar Bueno Brandão (1915) e o “Museu” – Escola Estadual de Uberlândia (1929). O crescimento urbano não resolveu totalmente a exclusão educacional. Apesar do progresso e do desenvolvimento urbano acelerado a partir dos anos 1960, a cidade enfrentava altos índices de analfabetismo

entre jovens e adultos. O ensino rural, predominante até os anos 1950, ajudou a escolarizar parte da população, mas a migração para áreas urbanas e a falta de políticas educacionais inclusivas mantiveram desafios significativos na erradicação do analfabetismo.

Oliveira (2011) informou em sua pesquisa, que na cidade de Uberlândia, o MOBRAL teve seu início oficial em 1971 através do convênio assinado pelo prefeito Virgílio Galassi e autoridades estaduais. Guarato (2001) explanou em seu trabalho que a Comissão Municipal foi formada por indicação política, com cargos-chave ocupados por figuras influentes como Alívia de Oliveira Marques (presidente da COMUN) e Claurides Silveira (coordenadora municipal), entre outros. A criação da comissão contou com a presença de importantes personalidades locais, incluindo o vice-prefeito José Carneiro Espíndola e o vereador Darcy José, Ivaldo Naves, Euler Lannes Bernardes (diretor do Colégio Anchieta e membro do Conselho Comunitário do MOBRAL, segundo informações da autora) demonstrando o alinhamento político do programa com as elites municipais.

Guarato (2001) ainda explicou que a atuação do MOBRAL em Uberlândia (1971-1985) dividiu-se em quatro fases: implantação do PAF (1971), fase de consolidação e diversificação dos programas (1972-79), fase de introdução e ênfase no Programa Pré-Escolar (1980-82) e descentralização de recursos e municipalização das ações com relação à EJA. (1983-85). A fase inicial envolveu o levantamento de analfabetos por universitários do Projeto Rondon e aulas em espaços alternativos como escolas, mercados e parques. A estrutura operacional combinava esforços municipais com iniciativas federais, utilizando diversos locais da cidade para as aulas noturnas. A seleção de alfabetizadores do MOBRAL em Uberlândia envolveu prova escrita no clube UTC (Uberlândia Tênis Clube) para 4.000 candidatos, com testes de Português, Matemática e Estudos Sociais. Os treinamentos, ministrados por equipes municipal e estadual, abordavam filosofia, metodologia e uso do material didático do programa. O perfil dos alfabetizadores era majoritariamente feminino: donas de casa, religiosas, estudantes e professores buscando complementar renda, conforme relato de ex-supervisoras:

Geralmente donas-de-casa, em buscas de uma atividade que as tirasse da rotina caseira, pessoas ligadas a grupos religiosos e que viam ali uma possibilidade de ampliação de suas ações evangelizadoras e sociais, estudantes que buscavam oportunidades de iniciar no campo de trabalho (quase como estágios) desde mais cedo e ainda reforçar suas mesadas e era também comum professores do ensino regular que precisavam reforçar seus ganhos mensais (informação obtida em entrevista concedida à pesquisadora pela ex-Encarregada de Supervisão Global e também ex-Supervisora de Área e ex-alfabetizadora)(Guarato, 2001, p. 135).

Escolas particulares que se recusassem a ceder espaços perdiam benefícios públicos. Oliveira (2024), por sua vez explica que o MOBRAL iniciou suas atividades em Uberlândia em

1971, utilizando dados do Projeto Rondon para identificar áreas com altos índices de analfabetismo e estabelecer salas de aula em locais como o Parque do Sabiá e o Mercado Municipal. Cerca de duas mil pessoas, principalmente mulheres, inscreveram-se para o concurso de professores, realizado no Uberlândia Tênis Clube, com apoio da imprensa local. O programa começou com 40 salas urbanas, métodos padronizados e eventos comunitários para engajar a população, enquanto as instalações rurais eram precárias e negligenciadas, refletindo uma priorização da quantidade sobre a qualidade. Na fase final, o MOBRAL uniu-se ao Projeto Minerva para capacitação de professores e transmissão de mensagens educativas via rádio. Entretanto, o programa de rádio “Domingo MOBRAL” transmitido pela Rádio Educadora Brasileira de Uberlândia, tinha caráter artístico, cultural e propagandístico, sem foco no letramento, diferindo da proposta educativa do Minerva. Com 154 edições em três anos, o programa buscava interação com o público, mas não há registros de sua repercussão em Uberlândia. O MOBRAL estabeleceu parcerias com instituições como a Polícia Militar e a Legião Brasileira de Assistência, contribuindo para a redução do analfabetismo em Uberlândia (de 44,8% em 1970 para 18,2% em 1990), embora parte desse avanço possa estar ligado ao crescimento populacional. Na década de 1980, o projeto entrou em declínio devido à priorização da educação infantil e cortes de recursos, encerrando suas atividades após uma atuação que, em muitos casos, limitou-se ao ensino de habilidades básicas, como assinar o nome.

Guarato (2001) relata que em 1971, o MOBRAL em Uberlândia iniciou com 14 postos atendendo 1.190 alunos, usando campanhas com carros de som e folhetos para mobilização. Monitores (estudantes, professores e universitários) recebiam inicialmente Cr\$3(três cruzeiros) por aluno, depois salário fixo. Apenas o supervisor global era remunerado na comissão municipal. Os alunos tinham acesso gratuito a exames médicos na Faculdade de Medicina, integrando saúde à alfabetização. A estrutura operacional combinava voluntariado com apoio institucional limitado. A autora ainda especifica que o MOBRAL em Uberlândia (1971) contou com apoio da Prefeitura (material didático, merenda) e doações advindas da Comun solicitando 1% do Imposto de Renda para o MOBRAL, como também a doação de materiais escolares. Ao final dos 5 meses do curso PAF, eram feitas formaturas solenes (como no Cine Uberlândia, Colégio Liceu e o UTC), com entrega de certificados e documentação básica aos alunos, organizada pelos universitários do Projeto Rondon.

A autora Oliveira (2011) analisou o MOBRAL em Uberlândia (MG), destacando que, embora a cidade tivesse taxas de analfabetismo menores que a média estadual e nacional, os 17,4% na década de 1970 levaram à expansão do programa, principalmente no campo. Uberlândia foi pioneira em Minas Gerais, aderindo ao MOBRAL em 1971, que passou por três

fases: mobilização urbana, consolidação de metas e diversificação para novos públicos. No entanto, o programa reforçou desigualdades: professores urbanos recebiam formação adequada, enquanto os rurais atuavam sem capacitação, refletindo a prioridade do regime militar pelo controle social sobre a inclusão educacional efetiva. A falta de registros oficiais sobre turmas rurais contrasta com a documentação urbana, embora haja indícios da atuação do MOBRAL nos quatro distritos de Uberlândia.

A pesquisadora Oliveira (2011) salienta que o êxodo rural aumentou devido à falta de investimentos no campo, alinhada a um projeto nacional de modernização que privilegiava o urbano. Distritos como Martinésia e Cruzeiro dos Peixotos sofriam com a falta de infraestrutura, e o MOBRAL chegou tardiamente, com recursos precários. Professoras rurais, muitas vezes sem formação adequada, enfrentavam desinformação e improviso, evidenciando a marginalização da educação no campo. O MOBRAL em Uberlândia refletiu as contradições do período: embora combatesse o analfabetismo, priorizou o urbano e serviu a interesses políticos e econômicos, perpetuando a exclusão das áreas rurais.

Guarato (2001), em sua pesquisa, enfatizou que o MOBRAL em Uberlândia, durante os anos 1970 e 1980, foi um programa de alfabetização vinculado ao regime militar, com forte caráter político e clientelista. Apoiado por instituições religiosas e parcerias locais, promoveu educação básica, profissionalização e eventos culturais, mas enfrentou evasão e perda de eficácia ao longo dos anos. Adaptou-se às novas demandas na década de 1980, incorporando educação infantil e métodos como o de Paulo Freire, em um contexto de redemocratização.

O estudo de Oliveira (2024) contextualizou a trajetória do analfabetismo no Brasil, destacando o papel do MOBRAL e suas contradições. Na Escola Estadual Cristóvão Colombo (1971-1974), onde o autor estudou, o programa era alvo de zombarias, refletindo estigmas sociais. Alunos com dificuldades eram ridicularizados com termos como “MOBRAL” ou “Jeca” – este último inspirado no Jeca Tatu, personagem de Monteiro Lobato em “Urupês” (1918). Originalmente uma crítica às condições do homem rural, o Jeca foi reduzido a estereótipo da ignorância, mas também serviu para denunciar desigualdades, sendo usado em campanhas de saúde e educação. O cenário brasileiro era marcado por altos índices de analfabetismo (63,84% da população rural em 1950), agravado pela falta de políticas públicas pós-abolição e industrialização. Entre 1985-1995, a carência de ações federais foi compensada por iniciativas locais (igrejas, movimentos populares), reduzindo o analfabetismo em 50% até 2000. A negligência histórica do Estado perpetuou exclusão, especialmente entre trabalhadores rurais e urbanos, exacerbada pela globalização e crescimento desordenado das periferias. O MOBRAL, criado em 1967 sob o regime militar, teve um caráter ambíguo: enquanto promovia

alfabetização, servia como propaganda política. O programa usou o rádio e artistas como a dupla Dom e Ravel (com músicas como “Você também é responsável”) e Tonico e Tinoco (“Bendito seja o MOBREAL”) para mobilização nacionalista. A parceria com a United States Agency for International Development (USAID), visto que em 1966 o governo brasileiro estabeleceu a Ação Básica Cristã, revelou interesses ideológicos, mascarando a alfabetização como projeto civilizatório.

Oliveira (2024), argumenta que em Uberlândia, a imprensa local incentivou a adesão, enquanto a estrutura hierárquica do MOBREAL garantia controle centralizado.

O autor explica que o MOBREAL simbolizou tanto uma tentativa de inclusão educacional quanto um instrumento de propaganda, refletindo as contradições de um país marcado por desigualdades. A herança do personagem criado por Lobato (Jeca Tatu) e os dados históricos evidenciam como o analfabetismo foi tratado com negligência e estigmatização, enquanto soluções efetivas dependiam de esforços descentralizados. A música e a mídia foram armas de mobilização, mas também de alienação, deixando cicatrizes em gerações que associaram o programa à humilhação ou ao regime autoritário.

Oliveira (2011) relatou que em 1971, o PAF alfabetizou mais de mil adultos na cidade, e, em 1972, se expandiu para zonas rurais e distritos, integrando-se a um plano nacional que visava atender 1,2 milhão de alunos com ensino acelerado. Em Uberlândia, o MOBREAL começou com o PAF, usando espaços alternativos como igrejas e escolas. A seleção de professores incluía provas e capacitação, enquanto campanhas de mídia incentivavam a participação. No campo, porém, o programa enfrentou dificuldades: materiais didáticos que não contemplavam a realidade do campo, falta de infraestrutura, evasão escolar devido ao cansaço dos trabalhadores rurais e descontinuidade das políticas. Professores improvisavam métodos, mas o programa reproduzia estereótipos: rural = atraso; urbano = progresso, e servia como ferramenta de propaganda política, promovendo valores como patriotismo e obediência. Apesar de alguns avanços, como idosos aprendendo a assinar o nome, o MOBREAL não garantiu uma educação emancipatória e perpetuou desigualdades entre campo e cidade. O MOBREAL ampliou o acesso à alfabetização, mas falhou em oferecer uma educação de qualidade no meio rural, sendo marcado por improvisação, descontinuidade e uso político pelo regime militar.

Guarato (2001) aferiu que em 1984 com o apoio financeiro federal e a instalação de salas de aula em áreas periféricas, o MOBREAL atendeu cerca de 150 alunos. Em 1985, o programa foi reestruturado e transformado na Fundação Educar, atuando apenas como financiador de iniciativas municipais. O programa utilizou campanhas midiáticas e parcerias com igrejas e grupos comunitários para mobilizar voluntários e alunos, muitas vezes jovens

sem formação pedagógica, que trabalhavam por remuneração simbólica. As aulas ocorriam em locais precários, como igrejas adaptadas, e enfrentavam problemas como evasão escolar e turmas heterogêneas, incluindo idosos e pessoas com deficiências. Apesar das limitações, os alfabetizadores adaptavam o conteúdo, usando materiais do cotidiano para contextualizar o ensino. O programa tinha critérios de avaliação inconsistentes, priorizando quantidade sobre qualidade, e muitas vezes servia a interesses políticos.

Apesar das falhas estruturais, o MOBRAL possibilitou a criação de vínculos emocionais entre alunos e educadores, com histórias marcantes. O programa revelou a gravidade do analfabetismo na cidade, destacando a necessidade de políticas públicas mais efetivas e duradouras, além de campanhas pontuais. Em Uberlândia, o MOBRAL teve um caráter social e patriótico, mas foi marcado por improvisação, falta de recursos e foco em propaganda. Ainda assim, gerou impactos humanos significativos, expondo a necessidade de um compromisso mais sério com a educação de jovens e adultos.

Oliveira (2011) explicou que nos anos 1980, o MOBRAL entrou em declínio devido à redução de recursos e dados inconsistentes, enquanto em Uberlândia surgia o programa “Novo Cidadão”, baseado nos princípios de Paulo Freire. Essa iniciativa municipal, em parceria com associações comunitárias, promovia uma educação mais participativa, saindo do modelo assistencialista. No entanto, apesar de atender centenas de alunos, o programa não foi suficiente para resolver o problema do analfabetismo, especialmente no campo, onde as condições eram mais precárias. A pesquisa destaca a negligência histórica com a educação rural em Uberlândia, mostrando que as escolas rurais eram improvisadas e usadas para interesses políticos. A cidade passou por um processo de urbanização acelerado a partir dos anos 1950, e, como já mencionado anteriormente, associava o urbano ao progresso e o rural ao atraso, o que reforçou a marginalização das comunidades rurais. O MOBRAL na zona rural era visto como uma estratégia político-eleitoral, com a mídia vinculando alfabetização ao “progresso nacional” sob a ditadura militar. As professoras rurais atuavam sem formação adequada, revelando a precariedade do programa.

3.7 Os programas do MOBRAL apresentados nos trabalhos pesquisados

Em linhas gerais os programas do MOBRAL foram: PAF, Programa de Educação Integrada (PEI), Programa de Desenvolvimento Comunitário (PDC), Programa Cultural, Programa de profissionalização, Programa Diversificado de Ação Comunitária (PRODAC), Programa de Autodidatismo, Programa de Educação Comunitária para a Saúde (PECS)

Programa de Educação Comunitária para o Trabalho (PETRA) e o Programa Pré-Escolar.

Guarato (2001) explicou que em 1971, Uberlândia implementou o Programa Comunitário do MOBRAL com cursos de reforço de dois meses nos mesmos locais de alfabetização. O objetivo era consolidar aprendizados e engajar a comunidade em atividades de desenvolvimento local. Entre 1972-1973, o programa foi expandido para a zona rural e promoveu eventos culturais com feiras de artesanato, exposições artísticas e barracas de comida, visando valorizar a cultura regional enquanto reforçava a alfabetização. A iniciativa combinava educação com mobilização comunitária. O MOBRAL em Uberlândia promoveu eventos comunitários como feiras e jogos para arrecadar recursos e óculos para alunos. Implementou o PEI (1972) para concluir o primário em 1 ano. Com Maria Helena Zandonadi como nova coordenadora estadual, priorizou-se a inclusão dos 22 municípios remanescentes e a formação de monitores via rádio através do Projeto Minerva. Uberlândia tornou-se polo de capacitação para monitores regionais no Colégio Bueno Brandão. Em 1973, o MOBRAL de Uberlândia firmou parcerias com empresas locais e o Programa Intensivo de Preparação de Mão de obra (PIPMO) da Secretaria do Trabalho e Ação Social do Ministério do Trabalho, para profissionalizar egressos dos cursos de alfabetização. A Escola Estadual Américo René Giannetti ofereceu cursos profissionalizantes nos três setores econômicos, investindo Cr\$ 70.000 (setenta mil cruzeiros) em 260 alunos em 1974. Paralelamente, promoveu concursos literários e distribuição de livros para estimular a leitura. Em 1974, um convênio com o Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN) visou alfabetizar motoristas mineiros, demonstrando a expansão do programa para demandas específicas do mercado de trabalho. Em 1974, Uberlândia foi selecionada como cidade-modelo no combate ao analfabetismo, implementando aulas por rádio no “Domingo MOBRAL” (programa que também foi abordado na tese de Oliveira (2024).

Venerando (2014) relatou que paralelamente, o MOBRAL Cultural promovia ações para inserir os alunos na comunidade, incluindo atividades culturais como empréstimos de livros e eventos sociais, coordenadas por um responsável local. Apesar desses esforços, o programa enfrentava desconfiança da população, principalmente por conta da ineficiência na gestão de recursos e nos resultados educacionais. O Posto Cultural do MOBRAL em Uberaba promovia eventos como a Mobralteca, um caminhão adaptado com cinema, música, exposições de arte e oficinas de artesanato, levando cultura às comunidades. A prefeitura apoiava essas ações, que incluíam também o “Domingo Alegre”, um evento com esportes, shows e premiações, registrado em fotos e com a participação de líderes locais.

Na pesquisa de Guarato (2001), ela ainda analisou que um censo revelou 12.000

analfabetos na cidade, levando à criação de subcomissões nos bairros. Em 1975, 16 postos periféricos foram abertos, mas a evasão crescente reduziu os formandos de 1.900 (1971), para 1500 em 1975 e 500 em 1976. Em 1977, a comissão local, sob a coordenação de Antônio Kavamoto, inovou com atividades culturais como a “Mobralteca” para reverter o desgaste do programa. A Mobralteca (1977) era um caminhão-espetáculo do MOBRAL que percorria cidades com atividades culturais (teatro, música, cinema) e empréstimo de livros, visando criar Postos Culturais permanentes. Em 1979, o programa lançou o MOBRAL/TV para alfabetizar via TV, grupos como domésticas e operários. Este período também marcou a incorporação de ideias de Paulo Freire e a ênfase na educação pré-escolar, indicando mudanças na política educacional do movimento. Em Uberlândia, o MOBRAL Pré-Escolar iniciou suas atividades no ano de 1981, em parceria com o Programa de Educação Pré-Escolar da Secretaria Municipal de Educação. A colaboração incluiu o fornecimento de monitores e recursos financeiros para expandir o programa, além de promover na sociedade uberlandense a conscientização sobre a relevância da educação infantil para o desenvolvimento do país. Atuou em parceria com o programa municipal de educação infantil, fornecendo monitores e recursos para ampliar o atendimento. A iniciativa também buscou conscientizar a população sobre a importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da cidade e do país. Essa colaboração ocorreu em um contexto de redemocratização, quando o MOBRAL, antes ligado ao regime autoritário, precisou se adaptar às novas demandas sociais e educacionais da comunidade uberlandense. Em Uberlândia, o MOBRAL apoiou financeiramente o PMEJA⁹ em seu primeiro ano (1984), além de contar com pequenos repasses federais. O programa instalou 14 salas de aula em bairros periféricos, atendendo cerca de 150 alunos jovens. Em 1985, com seu prestígio em declínio, o MOBRAL se reestruturou, transformando-se na Fundação EDUCAR e passando a atuar apenas como financiador de iniciativas municipais de educação de jovens e adultos. Essa mudança refletia a nova dinâmica da educação popular na cidade durante o processo de redemocratização. Em Uberlândia, o PAF foi lançado com uma intensa campanha midiática, utilizando rádio, TV, jornais e carros de som para conscientizar a população sobre a importância de erradicar o analfabetismo.

Guarato(2001) explica que a COMUN, formada por líderes locais, atuou na mobilização de recursos e articulação com a Prefeitura para estruturar as turmas de alfabetização. No entanto, a imprensa local muitas vezes reproduzia visões preconceituosas, retratando os analfabetos como “marginais” ou “incapazes”, culpabilizando-os pelo próprio fracasso

⁹ O PMEJA refere-se aos materiais e documentos relacionados à Educação de Jovens e Adultos.

educacional e social. Essa narrativa reforçava estereótipos que associavam o analfabetismo a um obstáculo para o progresso nacional. Em Uberlândia, o MOBRAL promoveu uma abordagem que priorizava o voluntariado como ação social mais que educacional, convocando especialmente os jovens. A campanha enxergava a alfabetização como uma oportunidade para a juventude local exercer cidadania, usando seu entusiasmo para integrar marginalizados. O discurso destacava que esta seria a “maior obra social do momento”, transformando a alfabetização em um ato patriótico. Essa narrativa reforçava a ideia de que ensinar a ler era um dever cívico dos jovens uberlandenses. Qualquer cidadão, após breve treinamento, podia se tornar alfabetizador, sem vínculo empregatício formal. Essa abordagem priorizava a mobilização social sobre a qualificação profissional, resultando em remunerações simbólicas inferiores às de professores regulares. Jovens estudantes sem experiência pedagógica compunham a maioria dos voluntários, atraídos pela oportunidade de ganhar um complemento financeiro enquanto contribuíam com essa “missão cívica”. O programa revelava assim uma estratégia de baixo custo que transferia à sociedade a responsabilidade pela erradicação do analfabetismo. Em Uberlândia, o MOBRAL realizava campanhas de mobilização utilizando ampla propaganda nos meios de comunicação e parcerias com instituições comunitárias, como igrejas, que ajudavam a divulgar os cursos e ceder espaços. Além disso, grupos organizados, incluindo universitários do Projeto Rondon e jovens estudantes, realizavam visitas domiciliares e ações diretas para recrutar alunos e voluntários. Essa estratégia combinava divulgação em massa com abordagens pessoais para alcançar a população analfabeta.

Coelho (2007) esclarece que dentro do MOBRAL existiam vários programas que tinham o intuito de propagar a sua ideologia, sendo eles: o PAF, que foi criado em 1970, Programa de Educação Integrada (PEI) que foi criado em 1971, Programa de Desenvolvimento Comunitário (PDC) criado em 1972 e foi extinto em 1974, Programa Cultural em 1973. Na cidade de Patos de Minas, a autora afirma que o MOBRAL tinha concursos de redações com temas sugestivos, mas que não tinha nada de crítico. Algumas festividades foram feitas na cidade de Patos de Minas, todas ofertadas pelo MOBRAL, como a Festa Junina em 1978 e a comemoração do dia do Índio. Nos esportes, criou a campanha “Esporte para Todos”. A autora explica que essa campanha do Esporte, em especial, propiciou que a população sonhasse com dias melhores, visto que essa campanha era aprovada pelas massas populares.

Coelho (2007) afirma que em Patos de Minas houve um torneio de pelada organizado pelo MOBRAL em 1979. Esses programas foram desenvolvidos para que os “recém-alfabetizados” não regredissem no analfabetismo por não ter estímulos à leitura. Em 1974 houve o Programa de profissionalização, em Patos, ofertaram o de corte, costura e de empregada

doméstica (1978). A autora afirma que todos esses cursos ofertados pelo MOBRAL prometiam aos MOBRALenses que teriam uma melhor qualidade de vida, como também um aperfeiçoamento profissional, no entanto o que se verificou foi que esses cursos não cumpriram com o que prometiam. Outro programa criado pelo MOBRAL em 1975 foi o Programa Diversificado de Ação Comunitária (PRODAC), que objetivava interligar a educação ao desenvolvimento do indivíduo e da comunidade. O Autodidatismo foi outro programa que foi criado em 1975. Seu público alvo era os alfabetizadores do MOBRAL. Na cidade de Patos de Minas, foi divulgado pela imprensa que objetivavam cumprir as metas propostas pelo MOBRAL Central, tendo em vista o interesse do MOBRAL Central em atingir seus objetivos. O PES (Programa de educação comunitária para a saúde) surgiu em 1976. O seu intuito era propiciar para a população rural melhores condições de saúde e de saneamento. Em Patos de Minas, o programa intercalou palestras educativas sobre os problemas referentes às doenças que estavam em alta naquele momento. O PETRA (Programa de Educação Comunitária para o Trabalho), foi criado em 1978. Chamavam os profissionais locais idosos para trabalharem como monitores nos cursos de bordado, costura e crochê. O Pré-Escolar foi criado em 1980. As classes foram organizadas a partir dos interesses da própria comunidade, sendo o recrutamento e o treinamento dos funcionários atribuição da própria comunidade. Logo, esse programa foi agregado às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A autora verificou que os programas que tiveram funcionamento em Patos de Minas foram o “Cultural”, o “Esporte para Todos” e os cursos profissionalizantes, que tinham uma maior procura pelos MOBRALenses. Os discursos proferidos pelo MOBRAL procuraram atingir toda a sociedade, visto que afirmavam que era uma responsabilidade não apenas do governo, mas da sociedade como um todo. A inspetora Moller no Estado de Minas Gerais, segundo a autora, batia nessa tecla que a população também deveria ser responsabilizada a erradicar o analfabetismo do país.

Oliveira (2011), utilizou Guarato (2001), para explicar que o MOBRAL em Uberlândia iniciou com o PAF, utilizando espaços alternativos como igrejas e escolas, mapeados em parceria com o Projeto Rondon. A seleção de professores incluía prova escrita e capacitação, enquanto campanhas midiáticas com o slogan “Você também é responsável” mobilizavam a sociedade. Essa estrutura flexível e comunitária caracterizou a fase inicial do programa no município. Em 1972, Uberlândia expandiu o MOBRAL para zonas rurais através da recém-criada Comissão Municipal (COMUN), renovando seu convênio com o programa. Segundo Guarato (2001), entre 1972-79, eventos comunitários mobilizaram a população contra o analfabetismo, tratado como “vergonha nacional”. A estratégia priorizou alcançar áreas remotas, consolidando o programa como política educacional local.

Venerando (2014) alega que além da alfabetização, o MOBRAL oferecia cursos profissionalizantes devido à demanda por qualificação. Em 1976, um convênio com a Massey-Fergusson possibilitou o curso de tratorista, enquanto o PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra, sigla escrita dessa forma pela autora) trouxe formações como auxiliar de cozinha, corte e costura, eletricista e encanador, realizadas no Colégio Polivalente. Para garantir a continuidade dos estudos, o Programa de Educação Integrada (PEI) atendia alunos que concluíam a alfabetização. Em Uberaba, documentos de 1972 comprovam a formatura de turmas do PEI, mostrando seu impacto na educação de adultos. Essas iniciativas buscavam não só alfabetizar, mas também integrar social e profissionalmente os participantes, embora críticas sobre gestão de recursos e eficácia persistissem. O PEI em Uberaba mantinha turmas de 25 a 30 alunos, conforme o padrão do MOBRAL. Porém, os dados oficiais não especificavam quantos alunos eram aprovados, tornando difícil comparar os resultados com as metas do programa.

Venerando (2014) entrevistou uma professora (Alfabetizadora A4) que relatou que o PEI era dividido em quatro fases: a primeira ensinava leitura e escrita, enquanto as outras etapas incluíam novos conteúdos. As aulas começaram em uma escola pública e depois mudaram para um local próprio. Os alunos eram em sua maioria adultos, e as professoras criavam seus próprios materiais. Mesmo com as críticas externas, muitos alunos defendiam o programa, afirmando que ele sim fazia diferença. A autora mostra que em uma ata de 13 de dezembro de 1974 mostram que alunos mal preparados estavam enfrentando dificuldades no PEI, levando a um pedido para não aprovar quem não estivesse realmente alfabetizado. Já em 1979, uma supervisora propôs unir as formaturas do PAF e do PEI, confirmando que o programa ainda funcionava naquela época. Venerando (2014) utilizou, Paiva (2003) que argumentou que o PEI não assegurava uma progressão educacional sólida, servindo mais como um curso rápido para quem buscava o ensino supletivo. Isso indica que, apesar dos esforços, o programa não conseguiu oferecer uma base educacional duradoura para os recém-alfabetizados. O MOBRAL em Uberaba utilizava espaços improvisados para aulas da Pré-Escola, como galpões, salas de igrejas e casas alugadas, com mobiliário cedido pela Delegacia de Ensino. O programa não focava em alfabetização formal, mas na socialização das crianças, com atividades básicas como copiar o nome. As professoras, muitas em formação no Magistério, foram absorvidas pela rede pública após a extinção do MOBRAL em 1985, evitando descontinuidade no atendimento. Em 1980, um Projeto de Alfabetização Individual mobilizou voluntários (estudantes e universitários) para ensinar adultos, ocorrendo a entrega de certificados aos 936 alunos e aos alfabetizados voluntários. A iniciativa, sem remuneração, foi divulgada na mídia e celebrada

em solenidade com autoridades. Com o fim do MOBRAL, suas pré-escolas viraram escolas particulares, garantindo que as crianças não ficassem sem ensino. O programa contou com apoio de governo, empresas, igrejas e voluntários, mas enfrentou evasão e falta de registros (possivelmente destruídos). Apesar das limitações, ex-participantes destacaram para a autora Venerando (2014) o orgulho da experiência e o impacto social do projeto.

Oliveira (2024) recordou em seu estudo, que o MOBRAL foi estruturado em quatro programas: Alfabetização Funcional (1970), Educação Integrada (1971), MOBRAL Cultural (1973) e Profissionalização, cada um com objetivos específicos, como ensino básico, reforço educacional e qualificação para o trabalho. Financiado por recursos públicos, incluindo parte da loteria esportiva e incentivos privados, o projeto contou com um orçamento significativo a partir de 1971. Criado em 1967, mas implementado apenas em 1970, o MOBRAL surgiu em um contexto político marcado pelo Golpe de 1964, que interrompeu o Programa Nacional de Alfabetização de João Goulart, baseado no método de Paulo Freire. O projeto refletia tanto avanços quanto retrocessos na educação de jovens e adultos no Brasil.

Na seção 3, observa-se que os trabalhos relacionados às campanhas da CEAA, CNER e CNEA foram fundamentais para compreender o panorama nacional da alfabetização de adultos, oferecendo referenciais teóricos e metodológicos relevantes. Contudo, apesar de sua importância, eles não abordaram diretamente o contexto do Triângulo Mineiro dentro do recorte temporal delimitado (1947-1985). Nesse sentido, apenas um trabalho — o desenvolvido por Carla — dialoga mais estreitamente com o objeto de estudo, por se debruçar sobre a realidade regional e contribuir de forma efetiva para a análise crítica do estado do conhecimento. Essa distinção evidencia tanto a relevância das campanhas nacionais para a compreensão mais ampla do tema quanto a lacuna existente em pesquisas locais, reforçando a originalidade e pertinência da investigação em questão.

Os trabalhos que estiveram mais próximos ao objeto de estudo foram as dissertações e teses que analisaram diretamente as campanhas de alfabetização de adultos no Triângulo Mineiro entre 1947 e 1985, como os estudos sobre o MOBRAL em Patos de Minas (1970-1980), o MOBRAL no meio rural de Uberlândia (1970-1985), o MOBRAL em Uberaba e os trabalhos que investigaram as instituições de ensino noturnas em Uberlândia (1947-1963), como também o trabalho de Vitor Hugo de Oliveira “Caminhos do Mobral à Eja no município de Uberlândia 1970 a 1966” e o da Mônica Guarato “Alfabetização de Adultos: a experiência do Mobral no município de Uberlândia-Mg 1971-1985)”. Esses trabalhos compartilham o mesmo recorte temporal e metodológico, além de conferirem centralidade às campanhas de alfabetização, dialogando diretamente com minha pesquisa.

Os que estiveram mais distantes foram os estudos que abordaram a Educação de Jovens e Adultos em perspectivas mais amplas ou em períodos distintos, como pesquisas sobre a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Embora relevantes para compreender o panorama nacional, esses trabalhos se afastaram do foco específico da sua tese por não privilegiarem o Triângulo Mineiro ou por adotarem metodologias diferentes, como análises mais quantitativas ou centradas em políticas gerais.

A revisão do estado do conhecimento permitiu identificar tanto os avanços quanto as lacunas existentes nas pesquisas sobre alfabetização de adultos. Essa sistematização não se limita a situar o presente estudo no campo acadêmico, mas fornece parâmetros para a análise histórica que se seguirá. Ao evidenciar quais dimensões foram pouco exploradas — especialmente no contexto do Triângulo Mineiro —, esta seção estabelece o terreno sobre o qual as seções analíticas irão se desenvolver, orientando a investigação para aspectos ainda carentes de aprofundamento e garantindo que a tese contribua de forma original e consistente para o debate científico.

4 AS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

Esta seção tem como objetivo geral apresentar os principais aspectos históricos referentes às campanhas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

De acordo com o artigo de Viviane Macario Souza e Camila Nunes Duarte Silveira (2021), intitulado “As campanhas de alfabetização para a educação de jovens e adultos no Brasil: uma revisão histórica”, desde a década de 1980 surgiram diversos estudos sobre alfabetização que influenciaram mudanças significativas nas séries iniciais. Entretanto, no contexto da EJA, as políticas educacionais continuaram centradas em campanhas de alfabetização. As autoras destacam que historicamente as campanhas de alfabetização no Brasil têm sido caracterizadas por iniciativas pontuais e descontínuas, muitas vezes influenciadas por agendas políticas de curto prazo. Isso contrasta com a necessidade de políticas educacionais mais consistentes e de longo prazo para enfrentar os desafios estruturais da alfabetização de adultos no país. Além disso, Souza e Silveira enfatizam que as taxas elevadas de analfabetismo persistem, especialmente na região Nordeste, onde o IBGE registrou cerca de 13,9% da população analfabeta em 2019, destacando uma realidade que os dados nacionais frequentemente mascaram. As autoras levantaram questionamentos sobre as razões pelas quais muitos alunos não prosseguem em seus estudos, diante das altas taxas de analfabetismo ainda existentes. A falta de escolarização, especialmente a alfabetização, e o analfabetismo funcional continuam a ser fatores que impactam negativamente o desenvolvimento individual e a qualidade de vida. Historicamente, a educação de adultos no Brasil remonta à Colônia, com iniciativas dos jesuítas que visavam principalmente à catequese e à preparação para o trabalho escravo, em contraste com a EJA moderna, que busca alfabetizar e escolarizar adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade apropriada. A EJA surge no contexto da educação popular, com o objetivo de promover a formação das camadas populares. As autoras observaram no estudo que o Ato Adicional de 1834 destacou a educação como uma preocupação central do Império, atribuindo às províncias a responsabilidade pela instrução primária e secundária das pessoas adultas, embora muitos grupos, como indígenas, mulheres e negros, ainda fossem excluídos. É interessante notar que a Reforma Couto Ferraz, que ocorreu posteriormente, enfatizou a importância da alfabetização de adultos, embora a efetividade dependesse da disponibilidade de professores. Em relação à escravidão, o artigo aponta que seu fim trouxe à luz as necessidades das classes trabalhadoras livres, sendo que a sociedade passou a associar o subdesenvolvimento do país à falta de educação formal, resultando na exclusão do voto para pessoas analfabetas. Somente na década de 1920, as camadas populares começaram

a ser seduzidas pelas ideias liberais e pela promessa de ascensão social através da industrialização. A partir desse período, a luta contra o analfabetismo se tornou uma prioridade nacional, visto que se acreditava que o analfabeto era responsável por sua própria alfabetização, crucial para se tornar produtivo e contribuir para o desenvolvimento nacional. Com o governo de Getúlio Vargas, surgiram campanhas como a CEAA, a CNER e a CNEA, buscando instituir um senso de civismo e valores que contribuíssem para uma nova identidade nacional.

Os primeiros alfabetizadores do Brasil foram os jesuítas, que chegaram em 1549 considerando que estavam no país com a finalidade de alfabetizar os indígenas adultos. O trabalho dos jesuítas teve seu começo com a catequese, e, em seguida, teve continuidade com a educação, que englobava o ato de ler e escrever. E, quando, em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil, o Império assumiu tal responsabilidade. Vejamos:

A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo o elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes (Strelhow, 2010, p. 51).

Em 1822, logo após a Proclamação da Independência, o imperador viu a necessidade de se implantar uma Constituição e leis específicas para a instrução pública, para que a educação pública fosse inserida no Brasil. Saviani (2008), aponta que Condorcet explana que a instrução é imprescindível para que os erros possam ser evitados, como também é uma pré-requisito para a liberdade. Para ele,

Além de necessária, a instrução deve ser pública, pois ela diz respeito ao exercício da soberania, sendo, assim, uma questão de liberdade pública e não de liberdade privada. Sem ela o novo soberano, o povo, não pode exercer a soberania. Cabe, portanto, ao poder público garantir sua homogeneidade, desenvolvê-la e protegê-la (Saviani, 2008, p. 121 - 122).

A instrução primária gratuita a todos, foi outorgada pelo imperador em 25/03/1824, através da Constituição do Império do Brasil. Sendo o ensino dividido em 4 graus, a saber:

O primeiro grau (“as pedagogias”) abrangia os conhecimentos elementares necessários a todos independentemente da sua situação social ou profissão, compreendendo “a arte de ler e escrever, os princípios fundamentais da aritmética, e os conhecimentos morais, físicos e econômicos, indispensáveis em todas as circunstâncias e empregos” (ANNAES, 1826, p.150). (...) O segundo, os “liceus”, voltava-se para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio, na forma como são desenvolvidos pelas morais e econômicas (...). A duração do curso seria de três anos. Prevvia-se a criação de uma

escola de 2º grau, com dois mestres, nas cidades e grandes vilas. O terceiro grau, denominado “ginásios”, compreendia os conhecimentos científicos gerais, como introdução ao estudo aprofundado das ciências e de “todo gênero de erudição” (...). Finalmente, o quarto grau, isto é, as academias, destinava-se ao ensino das ciências abstratas e de observação, consideradas em sua maior extensão e em todas as mais diversas relações com a ordem social, compreendendo-se além disso, o estudo das ciências morais e políticas (...) (Saviani, 2008, p. 124-125).

Entendemos que havia um ensino básico para todos e o ensino da leitura, da escrita e os outros conhecimentos eram vistos como primordiais para que um cidadão conseguisse desempenhar as suas atribuições em sua função no trabalho. Embora houvesse esse ensino primordial, fica claro que a educação para a classe trabalhadora deveria ser de uma forma e para a elite deveria ser de outra.

Strelhow (2010) fez uma crítica sobre a educação de jovens e adultos:

É importante lembrar que a partir da Constituição Imperial de 1824 procurou-se dar um significado mais amplo para a educação, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária. No entanto, essa lei, infelizmente ficou só no papel. Havia uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos de formação formais. E a partir do Ato Constitucional de 1834, ficou sob a responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas, mas que foi designada especialmente para jovens e adultos. É importante ressaltar que a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas (Strelhow, 2010, p.51).

Em contrapartida, foi a lei de 15/10/1827 que instituiria a criação das “Escolas de Primeiras Letras”. Essa lei foi muito importante, visando as ideias iluministas que estavam em alta, o que garantiria que as luzes seriam derramadas na população, o que era imprescindível para que a modernidade ganhasse espaço e a ignorância fosse deixada no passado. Nessa época estava em vigor o ensino mútuo. Nesse método de ensino não se admitia conversas, visto que, para Lancaster, era impossível falar e aprender ao mesmo tempo. O ensino mútuo ou método lancasteriano como ficou conhecido, baseava-se em solicitar aos alunos mais adiantados que fossem assistentes do professor em salas com número elevado de alunos. Importante dizer que não era dispendioso aos cofres públicos e tornou-se oficial a partir de 1827.

Portanto, o método de ensino mútuo, que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827 com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, ensaiando-se a sua generalização para todo o país. Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função

docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, especialmente os monitores (Saviani, 2017, p. 15 - 16).

Nesse início de Brasil, a religião oficial era a Católica que estava aberta a conciliar as novas ideias de derramamento das luzes com as antigas tradições. Nesse ensino público, com influência da religião oficial, foi acrescentando ao currículo os princípios e a doutrina do catolicismo. No ano de 1834, o governo desincumbiu-se de administrar as escolas primárias e secundárias, ao delegar essa atribuição ao governo provincial, consequência da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império. O método lancasteriano ou mútuo não teve êxito. Aranha (2006) analisa o fracasso:

O fracasso da experiência deveu-se a várias causas. A necessidade de salas bem amplas para abrigar grande número de alunos certamente não foi contemplada, porque os prédios usados, sempre de improviso, não eram apropriados. Faltava, ainda, material adequado, tais como bancos, quadros, fichas, sinetas, compêndios etc. Apesar de terem sido criadas escolas normais em vários estados para a instrução do método mútuo, os professores, além de descontentes com a remuneração, nem sempre estavam bem preparados (Aranha, 2006, p.234).

Podemos observar que a autora menciona que os professores não estavam bem preparados. Mais tarde, seria uma exigência nos grupos escolares que os profissionais tivessem formação adequada e estivessem qualificados.

O novo método de ensino que foi implantado, foi o simultâneo, que tinha como princípios, ensinar através da prática. Ele foi inserido através da Reforma Couto Ferraz ou o Regulamento de 1854, que tinha como objetivo obter a obrigatoriedade da instrução pública provincial, assim, as famílias que não matriculassem os seus filhos teriam de arcar com uma punição. É nesse momento que o Brasil começa a esboçar um sistema nacional de ensino. Couto Ferraz acreditava que as Escolas Normais eram muito caras ao governo, além de serem inúteis em relação ao ensino, e por isso a sua reforma sugeria que as escolas normais fossem substituídas pelos professores adjuntos, ou seja, aqueles profissionais que ministrariam aulas através do ensino simultâneo.

O curto período da reforma eleitoral de introdução do voto direto no Império, que vai do final de 1878 a início de 1881, travou-se intenso debate entre os liberais a respeito do voto dos analfabetos. O exame atento dos debates parlamentares havidos nesse período, numa Câmara toda ela liberal, ajuda a entender como se deu a mudança de significado do termo “analfabetismo” (Ferraro, 2014, p. 68 - 69).

Mais tarde, as pessoas que não estavam alfabetizadas, somente seriam úteis para somar votos aos que estavam no poder, uma vez que estava sendo considerado como “alfabetizado”,

apenas pelo fato de um indivíduo saber escrever seu nome.

Strelhow (2010) acrescenta:

Sob estas discussões a constituição republicana foi construindo-se e em 1891, o que era ruim ficou ainda pior, o voto foi restrito à pessoas letradas e com posses, uma pequena minoria. Agora estava garantida na lei a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta. Ao invés de evoluir para uma democracia, reduzia-se à uma República dominada por poucos. O voto que anteriormente era restrito às pessoas que possuísem uma determinada renda, agora além da renda teriam de ser alfabetizadas. O movimento contrário à evolução é gritante, uma situação lastimável da república brasileira (Strelhow, 2010, p.51-52).

Em relação ao voto, Silva (2015) relata no ano de 1881 foi aprovada a Lei Saraiva, que não incluía as pessoas analfabetas ao direito de votar nas eleições. Além disso, ela cita Saviani (2008), quando o mesmo afirma que o intelectual Rui Barbosa foi apoiador da nova lei, tendo em mente que para ele, acarretaria o interesse dos analfabetos brasileiros em votar, e para que isso se concretizasse deveriam procurar a instrução pública e consequentemente o governo propiciar a abertura de escolas. No entanto, a lei não ajudou os analfabetos como Rui Barbosa almejava, pelo contrário, reforçou a sua exclusão perante a sociedade.

A Reforma Leôncio de Carvalho vinha defender a ideia de que o ensino primário e o secundário seriam livres no município da corte, enquanto o ensino superior somente vigoraria caso a moralidade e higiene estivessem em vigor, visto que o higienismo passa a ganhar espaço e importância. Saviani (2008) afirma que José Gonçalves Gondra entendia que a educação era um remédio eficaz contra as mazelas da sociedade, sendo as escolas a única ferramenta que poderia livrar a sociedade do analfabetismo, levando luzes e combatendo a ignorância. Em relação à essa reforma, Paiva (1973) esclarece:

(..) obrigatório o ensino entre 7 e 14 anos, eliminando a proibição quanto aos escravos. Preconizava a criação de escolas noturnas para evitar a improvisação de professores, estabelecendo ainda que o Governo Central poderia criar ou auxiliar escolas normais nas províncias, bem como cursos para o ensino primário de adultos analfabetos (Paiva, 1973, p.71).

A Reforma Leôncio de Carvalho ocorrida em 1879, vêm regularizar o funcionamento das Escolas Normais, como também manter a obrigatoriedade do ensino primário compreendendo a idade dos 07 aos 14 anos. Como na Reforma de Couto Ferraz (1854) considerava as Escolas Normais ineficazes, e, a partir de então, um novo método entrou em vigor – o de lição das coisas ou intuitivo.

Consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação. (...). Tal método, assim denominado pelos seus críticos, pautava-se na aprendizagem com base na memória e na repetição e consistia em uma abordagem

dedutiva do saber: ir do simples ao complexo ou do geral para o particular. O método intuitivo, ao contrário, pressupunha uma abordagem indutiva pela qual se deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. A prática do ensino concreto seria realizada pelas lições de coisas – forma pela qual foi vulgarizado. Recebeu, ainda, outras denominações como ensino por aspectos e ensino intuitivo (Souza, 2017, p. 42- 43).

Esse método começou a se propagar, graças à revolução industrial do século XVIII e metade do século XIX, pois foi viabilizada a confecção de materiais didáticos para servirem de suporte ao novo método. Assim, as professoras passaram a atribuir ao material pedagógico, maior relevância, tendo em mente os manuais e livros que foram criados justamente para orientar o trabalho das docentes dentro da sala de aula. Esse método esteve presente durante a Primeira República.

As condições, no entanto, haviam mudado. O século XVIII suscitara, de fato, a questão da alfabetização e escolarização do povo. E, no século XIX, os censos demográficos em diversos países começavam a dar mais visibilidade a essa condição de saber ou não saber ler e escrever. O recenseamento realizado no ano de 1872 colocara o Império do Brasil como campeão do analfabetismo entre uma série de países em que o fenômeno fora pesquisado. É nesse contexto que tem lugar a reforma eleitoral de introdução do voto direto no Brasil. Nesse momento, os termos “analfabeto” e “analfabetismo”, já carregados de sentido pejorativo para pessoas desempenhando determinadas funções, passam a ser pronunciados contra o povo, tornando-se critério de exclusão do voto. O termo “analfabeto” passa a aderir às pessoas do povo como uma segunda pele (Ferraro, 2014, p.70-71).

Na nova realidade, em 1889, o Brasil República estava em busca de seu novo cidadão, que seria aquele que deveria adequar-se com a modernidade e, para isso, saber ler e escrever era fundamental, independente da classe social. Com o novo século – o século XX, a sociedade queria expurgar o seu mal que era o analfabetismo. A culpa do país não estar se desenvolvendo estava sendo atrelada às pessoas analfabetas.

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados (Mortatti, 2006, p. 2-3).

Diante desse cenário é que foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo no ano de 1915. O processo de modernização da sociedade brasileira foi altamente divulgado e colocado em ação no século XX. Várias reformas foram implantadas na instrução pública com

o intuito de fomentar a educação pública. É interessante destacar que foi nesse século que a educação primária paulista foi redefinida a partir dos pressupostos da Escola Nova.

Foi no ano de 1850 que a Lei de Terras foi aprovada no Brasil, como também quando ocorreu o fim do trabalho escravo, fato que abriu as portas para que os imigrantes substituíssem a mão de obra escrava nas lavouras de café. Essa lei tratava da proibição e compra de terras para indivíduos que não fossem já proprietários. Durante a Primeira República e até o final da década de 1860, o país enfrentava um novo dilema, que era a substituição da mão de obra escrava pelo trabalho assalariado. Nessa época, o principal produto que dominava a economia era o café. Assim, a educação ganhou um novo papel, em virtude do fato de que, para que os proprietários de terras não tivessem perdas em suas produções, era preciso instruir o seu novo empregado. Foi então, que o governo passou a organizar o seu sistema de ensino.

À vista disso, é que a educação ganhou mais espaço para que fosse organizada no país. Em São Paulo, ocorreu essa oportunidade de regularizar a educação, em razão de ser nesse estado, que se deu o surgimento dos grupos escolares. Essa “regularização” ficou conhecida como uma reforma da instrução pública do ensino primário. Os grupos escolares consistiam em “escolas modelares onde era ministrado o ensino primário completo com um programa de ensino enriquecido e enciclopédico utilizando os mais modernos métodos e processos pedagógicos existentes na época” (Souza, 1998, p. 16).

No que se refere aos grupos escolares em Minas Gerais (os grupos escolares representavam tudo aquilo de mais moderno que existia), Martins e Santos relataram que:

Os grupos escolares instituídos no Brasil e em Minas Gerais resultaram do fortalecimento do pensamento republicano na educação escolar e representaram a ruptura de um modelo educacional oferecido pelo império brasileiro; a implantação de uma nova modalidade escolar; a esperança e a confiança em um futuro melhor, mediante a transformação da sociedade a partir da formação do indivíduo, por meio de uma nova escola (Martins; Santos, 2011, p. 214).

Foi em 30 de dezembro de 1892 que a reforma geral da instrução pública paulista ocorreu. O seu foco concentrava-se no ensino primário e a grande novidade foram os grupos escolares, que também ficaram conhecidos como escolas graduadas.

Assim, o processo de urbanização e de escolarização previa a construção de prédios próprios para a instalação das escolas de primeiras letras. Esse novo ambiente arejado e limpo deveria reunir os alunos em um só espaço, respeitando as faixas etárias. Para tanto, a edificação escolar deveria estar em local nobre, demonstrando a sua importância no cenário urbano. Os chamados grupos escolares, responsáveis pela educação elementar, dividiam espaço com prédios públicos no centro da cidade, garantindo que os alunos percorressem e reconhecessem a cidade e suas instituições antes mesmo de chegarem à escola (Buffa; Pinto, 2002, p. 43 *apud* Gatti; Filho; Júnior,

2015, p.148 – 149).

É importante destacar que os grupos escolares possuíam construções próprias para o seu funcionamento, o que a escola unitária não tinha. Após a criação dos grupos escolares, as escolas isoladas foram sendo vistas como escolas primárias rurais. O sentimento de nacionalismo e patriotismo já estavam sendo cultivados com a construção dos grupos escolares, que também deveriam estar de acordo com o higienismo, sendo essas, características primordiais para o afastamento da ruralidade e do subdesenvolvimento. Para Gatti, Filho e Júnior (2015):

A necessidade de suprir o atraso em relação às grandes metrópoles, também fez com que o Brasil pensasse em projetos arquitetônicos e de urbanização que pudessem substituir as características rurais daquela época. Nessa perspectiva, a construção de edifícios monumentais, a pavimentação de ruas e os projetos de higienização tornaram-se muito importantes (Gatti; Filho; Júnior, 2015, p. 147).

Os profissionais que iriam trabalhar nos grupos escolares deveriam ser bem preparados, como também, o ensino deveria ter como princípio o conhecimento científico e a razão. Nesse sentido, no ano de 1899, o ensino religioso foi excluído das escolas públicas, assim como ocorreu a Proclamação da República, a separação entre o Estado e a igreja e a dissolução do regime do padroado.

Na segunda metade do século XIX havia três mentalidades, a saber: a tradicional, a liberal e a cientificista. Essas duas últimas estavam imbuídas pela ideia do Estado laico, da cultura e educação.

Em relação à educação de jovens e adultos, o autor Magalhães (2014) relata:

Desde a segunda metade do século XIX que a alfabetização massiva de adultos (que não buscassem ou a quem não fosse exigida a certificação escolar) tinha sido assegurada através de campanhas de alfabetização, de escolas móveis, de cursos breves. Em meados do século XX, em contraponto à universalização da alfabetização escolar das populações infanto juvenis, a UNESCO patrocinou o conceito de alfabetização funcional, que assegurasse um *minimum* do letramento das populações adultas com caráter técnico-profissional, variando, uma vez mais, em função do grau de complexidade de cada língua materna (Magalhães, 2014, p.43).

A organização do sistema de educação brasileiro encontrou dificuldades, principalmente em relação às condições materiais e sobre a mentalidade pedagógica. Para que a reorganização do caráter nacional e o “sentimento nacional” ganhasse vida, foi definido que a educação cívica, a do caráter e física, teriam espaço no currículo, como também seria a mulher, a figura da professora que ficaria encarregada de ministrar aulas.

Cerca de 72% da população brasileira era analfabeta em 1920. Assim, na década seguinte, precisamente em 1934, é que foi criado o Plano Nacional de Educação que trazia a educação

primária pública como integral, obrigatória e gratuita às pessoas adultas. Esse plano foi a primeira tentativa voltada à educação própria de jovens e adultos. Em 1938, o INEP é criado e no ano de 1942 é criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, com o objetivo de estabelecer o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, esse fundo foi regularizado, atribuindo cerca de 25% de seus recursos exclusivamente para a educação de jovens e adultos. Assim, nas décadas de 40 e 50, a educação específica para jovens e adultos foi amplamente debatida como uma prioridade nacional (Strelhow, 2010).

Sampaio Dória foi o responsável por promover uma reforma para que o analfabetismo fosse eliminado. Não bastava eliminar, era preciso saber onde se encontravam essas pessoas, para que novas escolas fossem criadas. Washington Luís, presidente do Brasil no período de 1926 a 1930, incubiu Dória da responsabilidade de aniquilar o analfabetismo no Brasil. Para que a reforma tivesse início, convidou Lourenço Filho para participar, na perspectiva de que a Lei nº 1750 sancionada em dezembro de 1920, seria colocada em prática, com a criação de uma escola unicamente voltada para a alfabetização. Conforme Monarcha (2002):

Sancionada a Lei nº 1.750, em dezembro de 1920, a reforma entrou em vigência e, com ela, um “tipo novo da escola alfabetizante”. De forma polêmica, a “escola de tipo novo” pressupunha a redução do curso primário de quatro para dois anos; redução do rol de matérias; não reprovação, para permitir aumento de matrículas; obrigatoriedade e gratuidade apenas para escolares entre nove e dez anos; criação do “curso médio”, formado pelo 3º e 4º ano primário, com pagamento de taxa de matrícula. Tais mudanças repercutiram negativamente, gerando debates de ordem jurídica. A essas mudanças acrescentaram-se outras: unificação das escolas normais primárias pelo padrão das normais secundárias, alterações nos currículos das escolas normais, valorização da matéria Prática de Ensino; autonomia didática do professor; implantação de delegacias regionais de ensino, e, sobretudo, a ação pioneira da reforma: o recenseamento escolar, para identificar os núcleos de analfabetos. Se as conclusões contidas na publicação Recenseamento Escolar confirmavam os altos índices de analfabetismo no Estado de São Paulo entre crianças em idade escolar, a estatística nacional, por sua vez, não era menos eloquente. O Recenseamento Federal de 1920 confirmava a permanência dos cruentos índices de analfabetismo nacional. De acordo com a estatística levantada, a população brasileira chegava a trinta milhões de habitantes, dentre os quais vinte e quatro milhões eram iletrados. No comentário de um crítico das desdidas do ensino paulista, a Constituição Estadual de 1891 consagrara os princípios de laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; porém, desses três princípios, apenas a laicidade tornara-se realidade (Monarcha, 2010, p. 32).

Ele estabeleceu uma escola primária da qual a primeira etapa teria 2 anos, sendo laica, gratuita e obrigatória a todos os cidadãos. Foi em sua Reforma (1920-1924), que as escolas reunidas se alastraram pelo país. Apesar da reforma, o Recenseamento Escolar de 1920 ainda apontava elevados índices de analfabetismo no Estado de São Paulo. O autor Monarcha (2010) enfatiza que para que o analfabetismo fosse combatido com êxito, era necessário cultivar o sentimento de patriotismo/nacionalismo. Isso ocorreria com a criação da Liga Nacionalista de

São Paulo, possibilitando que o sentimento de nacionalismo/patriotismo fosse semeado com a participação de diretores e professores.

O nome de Lourenço Filho foi levado para o Ceará no ano de 1922 por Gustavo Kuhlmann. Ele foi convidado a ministrar aulas na Escola Normal em Fortaleza (CE). Seguindo o modelo paulista de educação, ele também foi convidado por Justiano Serpa para atuar como diretor geral da reforma da educação. Assim, uma nova escola modelo foi implantada, utilizando materiais didáticos produzidos por Lourenço Filho.

Após o trabalho de recenseamento no Ceará, em que se identificou a quantidade de crianças fora da escola, bem como as distâncias entre elas e os estabelecimentos mais próximos, Lourenço Filho observou que apenas 12% das crianças em idade escolar frequentavam as salas de aula. Após um ano de trabalho, 22% do público estava matriculado. Embora os números ainda pareçam incipientes em comparação aos dados atuais, é preciso considerar que, em relativamente pouco tempo, a reforma promoveu um grande avanço no número de matrículas e na frequência escolar (Silva b, 2019, p. 27- 28).

Esse movimento acarretou o crescimento dos grupos escolares. Assim como em São Paulo, em Fortaleza Lourenço Filho carregou o emblema da Liga Nacionalista de São Paulo que enfatizava a erradicação do analfabetismo.

A Associação Brasileira de Educação conhecida como ABE surge em 1924. Ela constituiu-se em um órgão apolítico, o qual convocava admiradores das novas ideias de educação, não levando em consideração a religião, questões filosóficas e políticas. Essa associação era laica. Um dos principais assuntos debatidos dentro dessa associação era o analfabetismo e o que o poderia ser feito para que ele fosse eliminado; era analisado como o indivíduo analfabeto deveria contribuir para que o país conseguisse se desenvolver e, seria somente o alfabetizando que se garantiria tal feito. Getúlio Vargas acreditava que esse órgão o ajudaria a regulamentar a sua política educacional.

A aplicação dos exames nos primeiros anos da República, e a importância dada a isso era uma ação utilizada como ferramenta para divulgar a escola pública entre a população.

Foi a Reforma Francisco Campos que oportunizou que a educação fosse vista como uma questão nacional, revelando a preocupação do governo em todos os seus níveis e modalidades.

No ano de 1930, ocorreu a disputa entre os renovadores da educação e a Igreja Católica. Neste mesmo ano, durante o governo de Getúlio Vargas foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, sendo Francisco Campos o ministro. No ano de 1931, Francisco Campos baixou 7 (sete) decretos que mais tarde ficariam conhecidos como a Reforma de Francisco Campos. E um desses decretos, apesar do ensino religioso ter sido excluído em 1899, é o decreto número 19.941 de 1931 que vai reinseri-lo durante a República, no currículo, tendo em vista

que foi solicitado por obstinação da Igreja Católica. Para alcançar a modernidade, era preciso investir na educação, para que os indivíduos que não eram instruídos saíssem da ignorância, tornando-se esclarecidos. A criação da ABE atraiu simpatizantes das ideias pedagógicas novas. Em 1937 teve início o Estado Novo, cujo o objetivo era incutir o nacionalismo e patriotismo na população brasileira.

O fenômeno conhecido como “entusiasmo da educação” ocorreu na segunda década do século XX, principalmente, devido à Primeira Guerra Mundial, evento que despertou no país, o nacionalismo, além disso, os Estados Unidos divulgaram uma lista dos países com altos índices de analfabetismo e o Brasil ocupava o primeiro lugar. Era necessário combater o analfabetismo, uma vez que poderia prejudicar o nacionalismo, e, principalmente o país ser visto com maus olhos perante os demais. Foi nesse momento que o governo passou a se movimentar para organizar a instrução para o povo, principalmente, por que nesse período não havia profissionais qualificados e habilitados para exercer o magistério (Paiva, 1973).

O chamado “entusiasmo da educação”, surgido na segunda década do século XX, não pode ser compreendido apenas como um movimento pedagógico ou cultural, mas como uma estratégia política vinculada ao nacionalismo e à necessidade de projetar uma imagem positiva do Brasil no cenário internacional. A divulgação, pelos Estados Unidos, de listas que apontavam o país como líder mundial em analfabetismo gerou constrangimento e mobilizou o Estado brasileiro a adotar campanhas massivas de alfabetização. Contudo, tais iniciativas estavam menos preocupadas com a emancipação social dos sujeitos e mais voltadas para a produção de estatísticas que demonstrassem avanços rápidos. Essa lógica inaugurou uma tradição de políticas educacionais que privilegiaram o quantitativo em detrimento do qualitativo, contribuindo para a formação de analfabetos funcionais. Assim, o “entusiasmo” pode ser visto como marco fundador de uma trajetória em que a alfabetização de adultos foi constantemente contaminada por interesses políticos, relegando a segundo plano o caráter social e emancipatório da educação.

O “entusiasmo pela educação”, caracterizado por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino, visava à imediata eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos – de iniciativa oficial ou privada, abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado. Seu aparecimento, coincidindo com a maior firmeza conseguida pelo industrialismo na década de 10, parece estar ligado ao problema da ampliação das bases eleitorais, através do aumento do número de votantes proporcionando pela multiplicação das oportunidades de instrução elementar para o povo. Entretanto, um de seus aspectos mais importantes é a supervalorização da educação como fator capaz de solucionar todos os demais problemas da Nação: a educação começa a ser percebida como o principal problema nacional que, uma vez resolvido conduziria à solução dos demais (Paiva, 1973, p. 28-29).

Nesse sentido, para que o país pudesse se desenvolver, investir na educação da população seria inevitável e um assunto de caráter urgente. A sociedade atrelava a ideia do país não conseguir se desenvolver devido ao “analfabeto”, assim internalizando um preconceito. Para que pudesse participar das “nações de cultura”, a imagem do país precisava ser melhorada e investir na educação constituía algo intrinsecamente ligado à ideia de progresso e a ferramenta que acarretaria a solução de todos os problemas.

Francisco Campos atuava como ministro da justiça e foi ele quem elaborou a nova Constituição do Brasil. Nesse período, Gustavo Capanema ficou responsável por organizar alguns setores, dentre eles a educação e a cultura, e para isso, estava seguindo os novos pressupostos de modernização da sociedade, tendo como simpatizantes Edgard Roquette-Pinto, Lourenço Filho, entre outros. Foi nesse contexto que ocorreu a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), tendo Lourenço Filho recebido o convite para ser o diretor do referido. O Estado Novo trouxe como inovação: “(...) os fundamentos da educação educacional com a decretação das leis orgânicas, que norteariam o ensino industrial, secundário, comercial, primário, normal e agrícola até 1961, data de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Monarcha, 2010, p. 91).

Em 1946 Lourenço Filho retomou o foco contra o analfabetismo, dando mais relevância, pois, foi nesse ano que ele assumiu a direção do Departamento Nacional de Educação, e pode colocar em prática suas ideias e propostas para alfabetizar a população. Uma de suas ideias foi a cartilha de alfabetização intitulada de “Ler”, tendo como método o silábico, alcançando o total de 5 milhões de exemplares vendidos. Nesse ínterim, um documento de regalias à educação privada foi criado – o “Substitutivo Carlos Lacerda”; os renovadores contrariados, então, criam mais um documento para defender a escola pública, que mais tarde, em 1959 se denominaria “Manifesto dos Pioneiros: mais uma vez convocados”. Com esse segundo documento, foi que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira seria promulgada, em 1961. O conflito da Igreja Católica com os renovadores eclodiu na IV Conferência Nacional de Educação, tendo a sua quebra em 1932, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em consequência dessa briga, a Igreja Católica saiu da ABE e no ano seguinte, em 1933, fundou a Confederação Católica Brasileira de Educação.

Vale dizer que Lourenço Filho foi o intelectual que descobriu a psicologia infantil. Ele foi o autor do livro “Introdução ao estudo da Escola Nova”. É importante enfatizar esse intelectual, tendo em vista que ele foi um dos principais educadores que corroborou para melhorar e modificar a educação no século XX. Para alavancar o país, era necessário que a escola

fosse laica, obrigatória, pública e gratuita. Assim, em 1916 que Sampaio Dória percebeu a figura de Lourenço Filho, uma vez que tinha mudado para São Paulo recentemente para prosseguir com seus estudos na Escola Normal da Praça da República. Lourenço Filho atuou como professor em Escolas Normais a convite de Sampaio Dória.

Nesse período Fernando de Azevedo liderou uma reforma com os princípios da Escola Nova. Para ele, foi em 1937 com a Constituição que a questão da educação e cultura atingiu o seu clímax.

Outro grande intelectual que também estava envolvido com o Manifesto do Pioneiros da Educação Nova de 1932, foi Anísio Teixeira. Anísio aproveitou a Escola Normal para transformá-la em uma escola de professores, sendo uma escola de experimentação. Para esse educador, a educação era a ferramenta que propiciaria uma revolução no país.

O documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propunha uma educação gratuita, laica e obrigatória a todos os cidadãos. Baseada no princípio no qual a educação seria igual para todos. Esse documento, como doutrinário, foi pautado nos princípios da Educação Nova, defendia a escola pública, englobando da educação infantil ao ensino universitário. Em relação à Educação de Jovens e Adultos, em 1947 tivemos:

Dessa forma, em 1947, o Departamento Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação e Saúde, criou o Serviço de Educação de Adultos (SEA), com o intuito de orientar a coordenação geral dos trabalhos e planos anuais do ensino supletivo. Nesse mesmo ano, foi também lançada no país a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (Silva b, 2019, p.44).

Como já dito anteriormente nesta tese, em 1947 foi criada a CEAA que foi uma campanha do governo, advinda do Ministério da Educação e Saúde e tinha como objetivo alastrar a educação para aqueles que não eram letrados, tanto das áreas urbanas como rurais. Lourenço Filho atuou como diretor dessa campanha de 1947 a 1950, tendo como ponto principal propulsor da campanha o movimento da Escola Nova. Vejamos:

A CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em vigor de 1947 a 1963, no Brasil, foi iniciativa do Ministério da Educação e Saúde e funcionou num esquema de cooperação entre União, Estados, Territórios e Municípios. Os Estados e Territórios deveriam providenciar a inscrição do maior número possível de alunos, recrutar docentes, supervisionar o ensino e instalar as salas de aula necessárias. O chamado para adolescentes e adultos era realizado através de jornais impressos e estações de rádio, além da utilização de cartazes nos municípios brasileiros. A Campanha previa a alfabetização de adolescentes e adultos em três meses, o curso primário inteiro em dois períodos de sete meses (Cuba, 2019, p.307-308).

A população da zona rural estava migrando para a área urbana e para que o processo de industrialização e urbanização obtivesse êxito, era necessário que essas pessoas, principalmente

advindas da zona rural fosse alfabetizada, então para que o país conquistasse e entrasse de fato na sua tão sonhada modernidade e conseguisse se desenvolver. A campanha além da ajuda do governo também tinha apoio das instituições privadas. A ideia era que o material didático fosse padronizado para que pudesse ser disponibilizado em todo o país.

Além da CEAA, Lourenço Filho promoveu uma segunda campanha no ano de 1948, conhecida como CNER, também já mencionada em outro momento nesta pesquisa. A seguir Lopes, Silvana e Damasceno (2016) apresentam uma das metas dessa campanha:

Uma das metas da nova campanha não era somente oferecer alfabetização as pessoas da roça, aos excluídos, mas sobretudo, transformar sua realidade socioeconômica, proporcionando condições de saúde, trabalho e produção, tendo em vista, que se a população é instruída, bem informada, ela pouco adoece. O trabalho e produção estão ligados diretamente ao fator de sobrevivência das pessoas que estavam precisando ser alfabetizadas (Lopes; Silvana; Damasceno, 2016, p.154).

Essa segunda campanha tinha mais recursos financeiros para que fosse bem trabalhada. Assim, a população que se beneficiaria dela não somente seria alfabetizada, como também os profissionais que foram contratados para trabalhar, além de alfabetizar, também estariam imbuídos da atribuição de educar.

O CNEA foi a terceira campanha feita nos anos 50 que tinha o objetivo de erradicar o analfabetismo e debater sobre o assunto da alfabetização de jovens e adultos. Essa campanha também estava com o emblema de que se a pessoa estivesse alfabetizada, ela consequentemente teria grandes chances de mudanças de vida, considerando que nessa época o crescimento e desenvolvimento do Brasil estavam no seu auge.

Nesse ínterim, o educador Paulo Freire, relevante com o seu método de alfabetização que pressupunha instigar em seus alunos o pensamento crítico entra em cena. O docente passou a ter destaque no ano de 1964, quando foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, no qual os programas de alfabetização estariam sob a sua liderança. O seu pensamento e suas ações tiveram início na década de 50 e 60 no Nordeste, justamente num período crítico da política brasileira, que acarretou o golpe militar em 1964. Porém, durante o regime militar instaurado entre o período de 1964 – 1985, Paulo Freire foi exilado e um novo projeto de alfabetização passa a vigorar. Os projetos de alfabetização que foram implantados antes do regime militar, se permanecessem em vigor, poderiam transformar-se em uma ameaça à ordem instaurada.

Foi no ano de 1969 que o MOBREAL tornou-se popular, ainda durante o regime militar. Não era um projeto independente, e embora não fizesse parte do ensino regular, estava em consonância com as ações do governo. O movimento tinha como objetivo eliminar o analfabetismo até ao ano de 1975 e contemplava o público entre 15 e 30 anos. O projeto foi

criado com a Lei nº 5379, de 15/12/67, sendo considerado de caráter emergencial pelo governo a educação de jovens e adultos.

A Lei nº 5379/67 instituiu o MOBRAL, órgão com autonomia administrativa e financeira e com estatuto próprio. A Lei especificou o patrimônio da Fundação que seria constituído de dotação orçamentária e subvenções da União e, ainda, de doações e contribuições de entidades e rendas eventuais. O MOBRAL poderia realizar convênios e contaria com serviços de comunicação de massa. Teria por objetivo a execução do Plano de Alfabetização (Rocco, 1979, p. 73).

A crítica feita neste estudo a esse projeto é que não havia um critério para se contratar um professor, muito pelo contrário. Bastava que um indivíduo soubesse ler e escrever, se voluntariasse para colocar em ação o projeto, o que deixava clara a desvalorização da formação docente para atuar com a EJA.

Haddad; Di Pierro, apresentam o parecer:

Em 1969, o MOBRAL começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Lançou-se então em uma campanha de massa, desvinculando-se de propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior a 64. Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendessem aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendessem aos objetivos políticos dos governos militares (Haddad; Di Pierro; 2000, p. 114).

As verbas do MOBRAL provinham de verbas orçamentárias, além disso, no interior dos estados, o projeto seria implantado por Comissões Municipais que desenvolveriam o projeto em suas respectivas cidades, oferecendo espaço adequado, como também professores. O material que foi usado no projeto foi elaborado por empresas privadas e com o objetivo de ser aplicado em todo o Brasil, independente das diferenças regionais.

Em relação ao regime militar, o autor ainda acrescenta:

Estávamos em 1970, auge do controle autoritário pelo Estado. O MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como “vergonha nacional” nas palavras do presidente militar Médici. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBRAL (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 115 – 116).

Ao analisarmos a citação acima, vimos o descaso com a formação docente do educador para alfabetizar o público da EJA. Não havia critério. Aferimos que na época que foram realizadas campanhas como o MOBRAL, o governo não se preocupava em contratar professores habilitados para alfabetizar o público da EJA. O seu objetivo era alastrar a ideia de que qualquer pessoa poderia se tornar um “professor”, bastava de voluntariar, acarretando um

enfraquecimento no ensino e fazendo com que seus “professores” improvisassem, não fizessem o mínimo, que seria um planejamento. Carvalho (2013), critica o projeto:

O MOBRAL tinha como metodologia as palavras-chave, ou seja, trabalhava com a realidade do sujeito, as palavras eram do cotidiano do educando. Mas não podemos confundir essa metodologia com a de Paulo Freire. Era utilizada apenas uma técnica e não a pedagogia freireana. O movimento era financiado por 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementado com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva, além de recursos de ordem orçamentária (de que o MOBRAL não dependia). Com esses recursos, o MOBRAL tinha rendimentos rápidos e de caráter extra orçamentário. O que podemos entender com essa ação orçamentária é que o governo fazia uma propaganda junto aos empresários, ou seja, dizia a eles que estavam contribuindo para erradicar o mal que havia no nosso país: o analfabetismo (Carvalho, 2013, p.41).

Uma das preocupações do MOBRAL era com a mão de obra que o país estava formando, assim ele visava que quem participasse do projeto, poderia mudar a sua vida nos âmbitos econômico e social. Nesse sentido quando levantada a questão dos voluntários como existiam anteriormente nas CEAAS; é que nesse projeto cidadãos de diversos ramos da sociedade eram solicitados para participarem ajudando na alfabetização. Interessante destacar que pessoas que estavam envolvidas nos projetos anteriores de alfabetização e que estavam ligadas ao DNE foram convocadas para ajudar. No final do MOBRAL, o projeto já não conseguia incentivar que adultos que não estavam alfabetizados participassem, o que contribuiu para que chegasse ao fim.

Logo após o fim do MOBRAL, no ano de 1985, foi criado o projeto denominado Fundação Educar. O seu principal objetivo era exterminar o analfabetismo.

Na década de 1980, com a abertura política que ocorria no país, as experiências que continuaram sendo desenvolvidas após o Golpe Militar, paralelamente, de alfabetização de adultos dentro de um formato mais crítico, puderam, então, retomar visibilidade e ganhar corpo. Ainda como consequência desse contexto, em 1985, o MOBRAL foi extinto e foi criada, em seu lugar, a Fundação Educar, que se eximia de executar diretamente os projetos e passava a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes. Em seguida, no ano de 1988, ocorreu o que se pode considerar um marco histórico para a EJA: foi promulgada a Constituição, que ampliou o dever do Estado para com esta, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos (Porcaro, 2011, p.31).

Diferente do MOBRAL que contavam com a ajuda da população, a Fundação Educar privilegiava a contratação de professores habilitados, embora ainda tivesse professores leigos advindos do projeto anterior. A Fundação garantia aos seus professores, formação e capacitação adequada para o exercício das aulas, para que assim pudessem elaborar o material didático específico a ser utilizado na educação de jovens e adultos.

A Constituição de 1988, foi implantada no Brasil como um processo de redemocratização,

logo após o regime militar. A sua criação foi consequência tanto do entusiasmo político e dos movimentos populares, que até então, eram proibidos. Enfatiza-se que nesse documento a educação ficaria designada como um direito social, dever do Estado, sendo uma atribuição do governo fornecer a educação de jovens e adultos. Na próxima seção desta tese o foco foi a apresentação dos aspectos históricos que envolveram a educação de jovens e adultos em Minas Gerais e, especialmente, na cidade de Uberlândia.

Com a decadência do Mobral e suas respectivas fases, foi instituída e reconhecida, legalmente a EJA, assim, na próxima seção, irei dedicar à uma análise história da educação de jovens e adultos em Minas Gerais, com o intuito de desvelar os movimentos e fases da educação de adultos que contribuíram para que a EJA fosse reconhecida como modalidade de ensino na atual LDB.

A análise das campanhas nacionais evidenciou suas contradições e potencialidades, oferecendo um quadro de referência para compreender as iniciativas locais. Essa contextualização será diretamente aplicada nas seções seguintes, em que as experiências do Triângulo Mineiro serão interpretadas à luz das políticas nacionais, permitindo identificar convergências e especificidades regionais.

5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MINAS GERAIS E UBERLÂNDIA

Essa seção tem como objetivo geral apresentar os principais aspectos históricos referentes à educação de jovens e adultos em Minas Gerais e, em especial, na cidade de Uberlândia.

Rosa (2002) mediante estudo realizado, afirmou que a primeira lei que surgiu no estado de Minas Gerais com o intuito de regularizar o ensino mineiro foi a nº 13, de 28 de março de 1835 e tinha grande preocupação com a formação do corpo docente. Essa lei foi consequência do Ato Adicional de 1834 que delegava às províncias o dever do ensino primário e secundário. É diante de tais acontecimentos que se intensificou a preocupação com a formação de professores, uma vez que deveriam ser preparados para atuarem nas escolas de primeiras letras.

A discussão da formação de professores foi assunto nas décadas de 1830 e 1840, principalmente em torno da necessidade de haver uma instituição que os preparasse para o magistério. Foi então, que na cidade de Ouro Preto, Minas Gerais, criou-se uma Escola Normal. Essa escola foi tida como revolucionária, tendo em conta que atuava na instrução do corpo de seu professorado. Como aponta Rosa (2002):

Na província de Minas foram registradas iniciativas de fundação de associações para animar e difundir a instrução, como a criação em Ouro Preto da Sociedade Propagadora da Instrução Pública, em 1872, e no ano seguinte, em Lavras, a criação da Associação Propagadora da Instrução que mantinha um curso noturno para adultos (Mourão, 1959 *apud* Soares; 1995, p. 23- 24).

Tanto Rosa como Mourão, relataram sobre essa escola, a primeira apontou que tinha como foco a formação de professores e a segunda sobre o curso noturno para adultos. Entendemos que essa transmissão de métodos citado por Rosa não propiciava benesses no sentido de se ter um ensino crítico, apenas piorava e descaracterizava a formação de professores, acarretando um ensino de baixa qualidade para o público da EJA.

Gonçalves (2004) afirmou em seu estudo que em Minas Gerais, a partir da República, sob a Lei nº 516, de 1891 foi apresentada por parte do Estado a vontade em ordenar a instrução primária. Assim sendo, foi a partir dessa lei que os grupos escolares em Minas Gerais foram autorizados a serem criados. Uma das leis que vieram para organizar o ensino no estado de Minas Gerais, foi a Lei estadual nº 2 de 14 de setembro de 1891. Essa lei promulgava que a instrução primária pública fosse colocada como uma prioridade. Na época, o então presidente Afonso Penna (15 de novembro de 1906 – 14 de junho de 1909), regularizou uma lei que implantou a secretaria do Interior, à qual a educação estava atrelada. Nogueira (2009, p. 93), acrescenta: “Como se pode ver, a educação figurava como parte da própria estruturação e

construção do novo regime, sendo considerada, inclusive nos municípios, como uma das condições para delimitação geopolítica das regiões”.

Ainda na República, foi reforçada a ideia de que seria a educação a ferramenta profícua que levaria as luzes ao cidadão e que possibilitaria o seu crescimento e desenvolvimento, condições indispensáveis à nova realidade e características almejadas ao novo cidadão brasileiro moderno. A preocupação com esse novo cidadão se dava devido ao país querer deixar para trás qualquer traço que remetesse à ruralidade e, para se desenvolver, era necessário investir na instrução primária da população, sendo que seriam eles que trabalhariam no país, e o mínimo era que soubessem ler e escrever. Foi nesse enquadramento que as escolas noturnas para o ensino de adultos passaram a existir.

Silva (2019 b), revelou que foi no ano de 1878, através do Decreto nº 7.031 – A que institucionalizou-se a criação de cursos noturnos para analfabetos em estabelecimentos públicos. A autora mencionou que essa legislação foi importante no sentido de regulamentar os cursos noturnos no país, delegando a cada província a liberdade de criarem seus respectivos cursos noturnos. Foi através desse decreto que mais tarde a Reforma Leôncio de Carvalho entraria em vigor.

É importante destacar também a contribuição da pesquisa de Carla Cristina Jacinto da Silva (2015), que analisou as campanhas e instituições de ensino noturnas em Uberlândia entre 1947 e 1963. Sua investigação evidenciou como o analfabetismo era associado a estereótipos de atraso e como as elites locais oscilavam entre apoiar e criticar as iniciativas, dependendo de seus interesses políticos e econômicos. Ao trazer essas questões, a autora reforçou o entendimento de que as campanhas no Triângulo Mineiro foram atravessadas por contradições e disputas, aspecto que também se observa em outros municípios da região.

No ano de 1879 foi permitido ao governo construir tanto escolas noturnas como dominicais de ensino primário para a instrução de adultos. Nessa época, também, a Reforma de Leôncio de Carvalho foi instituída². Vejamos:

No Município da Corte, a reforma Leôncio de Carvalho, que veio a ser transformada em lei por decreto em 1879, considerava obrigatório o ensino entre 7 e 14 anos, eliminando a proibição quanto aos escravos. Essa lei preconizou a criação de escolas normais para evitar a improvisação de professores, incentivando o Governo Central a auxiliar o surgimento das mesmas nas províncias, bem como cursos para o ensino primário de adultos analfabetos. A partir daí foram criadas novas escolas normais na Província de Minas (Soares, 1995, p. 26).

Foi em 1906¹⁰, através da lei nº 439 de 28/12 que João Pinheiro estabeleceu que o ensino primário em Minas Gerais seria organizado em grupos escolares. Segundo Almeida (2017):

A Reforma João Pinheiro proporcionou uma mudança no rumo da educação primária mineira, trazendo novos mecanismos de participação dos municípios, dando centralidade à inspeção, elegendo a arquitetura escolar como o símbolo do republicanismo, privilegiando a reestruturação de programas de ensino com novas orientações e diretrizes metodológicas de ensino (Almeida, 2017, p.54).

Era fundamental que todos reconhecessem a importância da educação, tendo em vista que assuntos como o higienismo estavam em pauta; isso significava que o Estado achava importante que seus alunos tivessem uniformes, participassem das festas escolares e que os grupos escolares estivessem em pontos da cidade onde fossem facilmente localizados e isso significava ter imponentes prédios. É crucial observar que nem todos os grupos escolares eram estruturas imponentes; muitos eram simples edifícios, conhecidos também como pardieiros. No nosso entendimento isso também era uma forma de exclusão do aluno pobre, uma vez que nem todos poderiam arcar com os gastos das vestimentas.

Gonçalves (2004) acrescenta:

Essa inovação, que surgiu com a reforma do ensino em 1906, visava dar à instrução primária um tratamento semelhante ao que vinha sendo dado pelas nações modernas, como defendido pelos políticos e intelectuais da época. O que se difundia mundialmente era uma concepção de escola que, baseada nos moldes da escola graduada, propunha-se a classificar os alunos homogeneamente, dividi-los em várias salas num mesmo prédio, com vários professores regendo, cada um deles, a sua própria sala e, sobretudo, praticando um ensino que tinha como fundamento uma concepção pedagógica que visava desenvolver na criança a faculdade da observação (Gonçalves, 2004, p. 85).

Era necessário que todos vissem a importância da educação e a presença de construções imponentes no centro das capitais, faria com que os cidadãos, antes de chegar nos grupos escolares, já pudessem identificar de qual órgão público se tratava. Foi no Regulamento da Instrução Primária e Normal de 1906, que o então secretário Carvalho Brito corroborou com a construção dos prédios imponentes dos grupos escolares, ao afirmar que “Para a disseminação [...] de grupos escolares, serão de preferência atendidas as localidades que corresponderem aos intuítos do governo, oferecendo [...] prédios”. De início não foram feitas estas construções; o governo aproveitou estabelecimentos que não estavam sendo utilizados para adequá-los às novas exigências.

Nesse contexto, o ensino primário deveria ser gratuito e obrigatório e as aulas seriam

¹⁰ Regulamento da Instrução Primária e Normal, em 1906.

ministradas nos seguintes estabelecimentos: grupos escolares, escolas isoladas e as escolas modelos que eram anexas às escolas normais. Na Reforma de João Pinheiro, o governo teve a obrigação de criar escolas exclusivamente para adultos, tendo como condição possuírem em seu quadro discente a quantidade mínima de 30 alunos (Silva, 2019 b).

O estudo de Gonçalves e Nogueira (2019) examinou como Minas Gerais abordou a formação educacional dos trabalhadores durante o período inicial da República (1891-1920). O foco do estudo esteve nas várias iniciativas de educação propostas por legisladores, proprietários de fábricas e líderes operários. Os autores destacaram o desenvolvimento de programas educacionais nos grupos escolares e nas fábricas, revelando que a formação dos trabalhadores foi vista como um meio de disciplinar e fundar a cidadania. Durante o final do século XIX e início do século XX, as propostas educativas estavam estreitamente ligadas ao ideal de construir uma nação civilizada e moderna. A educação era vista como essencial para modernizar o país, progredir e civilizar, alinhando o sistema educacional brasileiro com as correntes de modernidade ocidentais. Nesse contexto, a educação passou a ser vista como crucial para integrar todas as camadas da sociedade, oferecendo formação desde a infância até a idade adulta. A escola tornou-se o centro para disseminar a modernidade e a civilização, especialmente através dos grupos escolares em Minas Gerais. Governantes, tanto públicos quanto privados, enfrentaram o desafio de proporcionar uma educação que não apenas preparasse os cidadãos para o serviço à pátria, mas também fosse essencial para a inclusão social e a reprodução das formas de vida social. Intelectuais, políticos, empresários e líderes operários reconheciam a estreita relação entre as propostas educativas e a formação de uma nação moderna e civilizada. A educação pública tornou-se um tema central nos discursos políticos, com investimentos significativos na construção de escolas para promover não apenas a instrução, mas também a formação do caráter dos cidadãos. À medida que o século avançava, a educação dos trabalhadores começou a ser vista como fundamental, não apenas para a instrução básica, mas também para a formação ética e técnica necessária para o progresso industrial. Iniciativas como os grupos escolares e as escolas profissionais visavam preparar os trabalhadores para o mercado de trabalho moderno, ao mesmo tempo em que promoviam valores civis republicanos. Em resumo, as políticas educacionais em Minas Gerais durante o alvorecer da República refletiam a preocupação em educar e instruir a população para integrar-se à sociedade moderna, promovendo tanto a cidadania quanto o desenvolvimento econômico através da educação e formação profissional dos trabalhadores.

No estudo “Grupo escolar Bueno Brandão, como expressão republicana no município Uberabinha” de Mileide Matheus dos Santos, foi analisado o Grupo Escolar Júlio Bueno

Brandão em São Pedro de Uberabinha, Minas Gerais. A pesquisa explorou como os princípios republicanos foram refletidos nessa instituição educacional, especialmente através da caixa escolar, que financiou suas atividades. Utilizando fontes históricas como diários de professores e documentos da época, o estudo investigou a experiência dos alunos e professores nessa escola primária, contextualizando-a dentro do movimento educacional entre 1911 e 1930.

Oliveira (2018) afirmou que embora a Reforma João Pinheiro ocorrida em 1906, em Uberlândia/MG por sua vez, em 1962, estava sendo implantada uma escola (grupo escolar, que até então ainda eram escolas reunidas) com uma arquitetura diferente, que faria parte daquelas conhecidas como escolas de lata, (tratava-se uma estrutura metálica) posto que os recursos financeiros eram escassos e essa construção era rápida, menos onerosa e apesar de não possuir todos os recursos necessários para atender aos alunos (não tinha infraestrutura), se adequava ao maior desejo da sociedade de se modernizar. Essa escola era o Grupo Escolar Padre Mário Foretan localizado no Bairro Roosevelt, na cidade de Uberlândia. Esse Grupo Escolar, contava com quatro salas de aula, uma cozinha, um gabinete, porém, os banheiros não funcionavam.

O estado de Minas Gerais teve a sua Constituição Promulgada em 15 de junho de 1891. Diante essa perspectiva, é que surgiu a necessidade de regulamentar o ensino no estado. Duarte (2022), afirma que foi no ano de 1892 que a Lei nº 41 determinou que a instrução pública fosse regulamentada, e, em relação a educação de jovens e adultos, foi no artigo 103 que determinava que as escolas noturnas poderiam existir, desde que tivessem a quantidade mínima de 30 alunos.

Como o estado de Minas Gerais estava em crescimento e desenvolvimento, o país percebeu a sua importância. Para que a instrução primária fosse desenvolvida, foi através da Lei estadual nº 2 de 14 de setembro de 1891, que ficou designado que os distritos seriam a sede de organização administrativa do Estado. Isso significava que, para que novos distritos pudessem surgir, a educação pública primária deveria ser organizada, entre outras condições. (Nogueira, 2009).

No estudo de Alceu Ravanello Ferraro e Daniel Kreidlow (2004) intitulado “Analfabetismo no Brasil: configuração e origem das disparidades regionais”, foi analisado o problema do analfabetismo ao longo da história brasileira, com foco nos Censos de 1872, 1920 e 2000. Os autores argumentaram que o avanço da educação ao longo do tempo exacerbou o preconceito e a discriminação contra os analfabetos, que eram vistos como incapazes de tarefas simples como ler e escrever um bilhete. Para eles, aprender a ler e escrever é o primeiro passo essencial na alfabetização de um indivíduo, sendo crucial para remover o estigma associado ao termo “analfabeto”. Em relação aos números, os autores destacaram que em 2000 o Brasil tinha aproximadamente 17,6 milhões de analfabetos com 10 anos ou mais, e 25,7 milhões de pessoas

com 5 anos ou mais. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) considera a alfabetização de jovens e adultos a partir dos 15 anos, diferindo de outros países da América Latina que consideram a partir dos 10 anos. A taxa de analfabetismo para a população brasileira com 5 (cinco) anos ou mais é notavelmente mais alta do que para aqueles com 10 anos ou mais, sendo particularmente alta no Nordeste em comparação com as regiões Sudeste e Sul. Os autores observaram que desde o primeiro Censo em 1872, quando a taxa de analfabetismo era de 82,3% para pessoas com 5 (cinco) anos ou mais, até o segundo Censo em 1890 com 82,6%, o Brasil era visto como um dos países mais analfabetos do mundo. Eles também discutiram como a exclusão política dos analfabetos com a Lei Saraiva de 1882, que retirou seu direito ao voto, reforçou a discriminação e o preconceito. Entre as décadas seguintes, eventos como a crise do café, industrialização e urbanização entre os anos 1920 e 1960 contribuíram para uma queda geral do analfabetismo, embora as disparidades entre os estados tenham se aprofundado, especialmente com taxas persistentemente altas no Nordeste. A região Norte também enfrentou desafios significativos após o declínio da borracha. Em resumo, os autores destacaram no estudo, que o analfabetismo no Brasil não é apenas um problema educacional, mas também político e historicamente enraizado, com divergências regionais marcantes entre o Nordeste e o Sudeste-Sul, refletindo uma história de desigualdades persistentes que remonta ao século XIX.

Uma nova importante lei foi criada, a Lei nº 281, de 16 de setembro de 1899. Musial (2011) relatou que essa lei possibilitou que a instrução pública do estado de Minas Gerais fosse reorganizada, assim, o termo escola rural deixou de existir, e em seu lugar passou a ser utilizado o termo escolas distritais e urbanas. Esta Lei também ficou conhecida como Silviano-Campista. Assim:

A Lei nº 281 de 16 de setembro de 1899, sancionada por Francisco Silviano de Almeida Brandão e subscrita por David Campista, ficou conhecida como uma nova Organização da Instrução Pública Mineira Silviano-Campista. Um dos pontos principais para que essa lei fosse promulgada era o de diminuir gastos do Estado de Minas Gerais, visto que nesses anos a situação financeira do Estado estava incontrolável. O atraso do pagamento dos professores, como podemos ver no documento a seguir, é um exemplo dessa grande preocupação (Oliveira, 2011, p. 46).

Essa lei foi regulamentada através do decreto de nº1348 de 8 de janeiro de 1900. Esse decreto veio legitimar o ensino primário, tendo em vista que quem estava dirigindo a educação era a Igreja Católica (Oliveira, 2011). Infelizmente com relação à educação de jovens e adultos, a lei não fez menção, pelo contrário, contribuiu ainda mais para a exclusão, uma vez que as escolas noturnas foram extintas. Nogueira (2009) afirmou que foi no ano de 1907, que a cidade

de Juiz de Fora recebeu a sua primeira escola noturna; ela fez uma crítica ao afirmar que o governo limitou o crescimento do ensino voltado para jovens e adultos. Dando continuidade a esta crítica, ela expôs que a criação dessas escolas no final do século XIX, foi cessada através da reforma republicana da instrução pública, uma vez que o Estado estava sem condições de arcar com os custeios das escolas noturnas e ainda alegavam que o dinheiro gasto não trazia retorno, pois, os resultados dos alunos eram insatisfatórios. Desse modo que a educação de adultos ganhou pauta no Congresso Mineiro. Para Nogueira (2009):

Medida não consensual no Congresso Mineiro, a extinção das escolas, tanto rurais quanto noturnas, destinadas aos trabalhadores, mobilizou diversos atores sociais imbuídos de esforços para reverter a situação; o que levou à proposição de mudanças por meio da criação de leis específicas voltadas aos setores mais atingidos pelas medidas restritivas desse período e, especialmente, levou à adoção de manobras políticas em defesa de um dos principais setores afetados: o setor têxtil, que desde o final do século XIX mantinha escolas diurnas e noturnas para os seus operários (...) (Nogueira, 2009, p. 159).

Embora a intenção de delegar aos estados a obrigação de cuidar da instrução pública primária, tenha sido positiva, tal feito acarretou consequências negativas, na medida em que não havia dinheiro para acatar a ordem do governo. Devido a tal situação dos Estados é que a União teve que se encarregar pela instrução pública primária. Como resultado, houve a aprovação da Lei nº 1617, que tinha como objetivo delegar ao governo a responsabilidade de ajudar os estados com os custeios do ensino primário. Foi assim que João Pinheiro ⁴passou a propor reformas na instrução pública mineira, sendo a primeira delas, a criação dos grupos escolares. Então, os grupos escolares passaram a ser difundidos massivamente em todo o país. Importante salientar que no mesmo ano da Reforma de João Pinheiro, em 1906, um novo decreto passou a vigorar, tendo em consideração a educação de jovens e adultos, foi o Decreto nº 1960, de 16 de dezembro sob o qual o governo passou a ser incumbido de criar escolas noturnas para adultos.

Um acontecimento importante relacionado à instrução de adultos foi o Congresso Mineiro, do qual várias reformas foram propostas a fim de encaminhar uma política específica para a instrução de adultos. Vejamos o relato de Nogueira (2009):

O encaminhamento das discussões normalmente acontecia seguindo as normas internas da Casa que previam: primeiro, a apresentação geral do projeto elaborado pela comissão de instrução ou por um deputado ou senador. Em sessão regular era feita a leitura do projeto, acompanhado de uma apresentação formal do discurso proponente, para explicitação de toda a proposta e, neste primeiro momento, não era permitida nenhuma discussão. A partir da apresentação, o projeto era submetido a três discussões ocorridas em sessões plenárias distintas. Quando colocado em segunda discussão, a análise e o debate do projeto se faziam detalhadamente, no geral, artigo

por artigo, além da apresentação das emendas. Na terceira discussão, o projeto era submetido à votação plenária. É bom salientar que todos esses procedimentos eram, quase sempre, acompanhados de discursos, ora defendendo o projeto, ora refutando-o (Nogueira, 2009, p. 101).

Esse congresso foi um importante acontecimento, buscando que a sociedade colocasse como uma prioridade a instrução pública primária mineira; nesse contexto, a implantação de políticas públicas que inserissem a educação como pauta, foi uma realidade. A instrução deveria acompanhar a modernidade em ascensão, isto é, deixar a ignorância para trás. Nesse sentido que o direito ao voto passou a ser discutido, considerando os números alarmantes de analfabetos, que deveriam ser instruídos para que pudessem votar.

Nesse momento, em que ocorria no país um forte desenvolvimento urbano e industrial, crescia entre os republicanos a preocupação em torno da necessidade de formação do trabalhador nacional, papel que deveria ser desempenhado pelas escolas. Essa formação deveria contemplar tanto as primeiras letras, condição de usufruto da cidadania, quanto o ensino técnico, condição de progresso material e de inserção do Brasil na modernidade, representada pela indústria e pelas relações livres de trabalho. Oferecendo ao operariado a inserção na sociedade moderna por meio do conhecimento das técnicas e das primeiras letras, o ensino profissional cumpriria seu objetivo no novo mundo do trabalho que surgia (Gonçalves; Chamon, 2012, p. 156).

Para que o país fosse considerado moderno, isso significava que o Estado deveria alfabetizar aqueles que não sabiam ler e escrever, para que conseguissem realizar as suas atribuições no trabalho, no entanto, essas pessoas que foram sendo “alfabetizadas” apenas aprenderam a escrever seu nome próprio, não os possibilitando de realizarem uma leitura crítica, o que mais tarde Paulo Freire iria colocar em ação. Para Nogueira (2009):

No caso das mudanças requeridas para a educação mineira, buscava-se, inicialmente, romper com o passado – da mesma forma que a República rompia com a Monarquia, e de construir uma nova ordem social, uma nova realidade que expressasse e representasse esse novo momento político. Isso implicava em ação. E era isso que o governo mineiro estava fazendo, agindo por meio da criação de uma legislação educacional que se efetivasse por meio de reformas (Nogueira, 2009, p. 98).

Conforme citado por Gonçalves e Chamon (2012) e Nogueira (2009), o país precisava deixar para trás qualquer traço que o remetesse à ruralidade e, por esse motivo, que essas políticas públicas foram sendo colocadas em prática mais tarde, com as Campanhas de Alfabetização, que de fato iriam alfabetizar os adultos que não apenas aprenderiam escrever o nome próprio para votar.

Os autores assim corroboram com os pensamentos acima apresentados:

A análise da documentação – Anais do Congresso Mineiro, Leis e Decretos –, produzida entre os anos de 1892 e 1911, encaminha-se na direção da compreensão do

processo de escolarização da classe trabalhadora. Por meio do resgate dos discursos oficiais, possibilitadores da leitura de como foram sendo construídas as políticas públicas nesse ramo da administração do Estado, a formação profissional aparece como um dos vetores de socialização das ideias republicanas (Gonçalves; Chamon, 2012, p. 154 - 155).

É somente com o crescimento do governo do estado de Minas Gerais, tendo como presidente João Pinheiro da Silva, que a situação das escolas noturnas passou a ter um tímido crescimento, pois os políticos e proprietários dos estabelecimentos onde adultos que frequentavam as escolas noturnas trabalhavam, começaram com as coações para que as escolas noturnas tivessem novamente espaço e investimento do governo.

Várias reformas foram instituídas do período que compreende 1910 até 1924. É interessante observar que cada vez mais o espaço conhecido como “escola”, necessitava de lugar próprio, professores bem formados para que a ascensão do país continuasse fluindo. Foi com essa expansão das escolas que ficou nítida a diferença entre as escolas destinadas aos trabalhadores que funcionavam no período noturno, com as escolas do período diurno.

Com a criação do INEP em 1938, a abertura para o investimento da educação de jovens e adultos foi colocado em prática. Esse acontecimento foi importante, pois foi o ponto de partida para o posterior lançamento da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, já na década de 1950, principalmente impulsionado pelas críticas internacionais, lembrando que os Estados Unidos tinham colocado o Brasil em primeiro lugar na lista dos que lideravam o analfabetismo.

Nesse período, importantes eventos focados na educação de jovens e adultos surgiram, tais como:

(...) o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947); Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949); em 1958, o presidente Juscelino Kubitschek convoca grupos de vários estados para relatarem suas experiências no “Congresso de Educação de Adultos (Duarte, 2022, p.108).

A Campanha de Educação de Adultos ocorrida em 1947, para Beisegel (2004) apresentou duas etapas distintas. Referente à primeira etapa, entre 1947 e 1950, o autor relatou que era Lourenço Filho que estava no comando da direção-geral dos trabalhos e sob o seu comando é que grandes conquistas foram atingidas, porém, a partir da sua segunda fase, que compreende de 1950 a 1945, a campanha teve seus piores alcances, como explicado a seguir:

A partir de 1954, o ritmo de desenvolvimento dos trabalhos passou a refletir consequências da mudança de orientação imprimida à política educacional da União por novas administrações. A inauguração de novos programas de trabalho, nesta área do ensino, e a ênfase dada a um processo de racionalização dos investimentos públicos na educação, restringiram consideravelmente a amplitude das atividades que vinham sendo desenvolvidas no âmbito da Campanha. A partir de 1954, a Campanha de

Educação de Adultos praticamente encerrou a sua existência oficial. Todavia, o Serviço de Educação de Adultos do e os Serviços Estaduais de Educação continuaram mantendo em funcionamento a rede de ensino supletivo implantada em 1947(...) (Beisiegel, 2004, p,101).

Soares (1998 a) apontou que no Congresso foi indicado uma Lei específica para a educação de adultos, compreendendo a instrução supletiva primária, e que os cursos deveriam estar em locais populosos para que o maior número de pessoas pudesse frequentá-los, além de existirem as flexibilidades, de acordo com a realidade de cada região. Em relação a Minas Gerais, o autor relatou que a Campanha de Educação de Adultos teve vários voluntários, tanto de entidades de qualquer cunho (como religiosas, empresas, entre outros) como qualquer cidadão letrado que desejasse participar, tendo em vista que para a campanha, se cada letrado ajudasse na alfabetização, em um curto espaço de tempo, não haveria mais analfabetos.

Ainda sobre esse congresso:

Rio, 27 – Continua reunindo-se, o Congresso Nacional de Educação de Adultos, promovido pela secretaria de educação daqui com o apoio do ministério da Educação. Depois da instalação dos trabalhos e dos membros da mesa, passou-se a escolha dos membros das comissões. A comissão de iniciativas, ficou presidida pelo sr. Lourenço Filho, a comissão de educação de adultos do paiz, presidida pelo sr. Vieira Melo; a comissão de aspectos sociais e seus problemas, presidida pelo sr. Olimpio Chagas; a comissão do pessoal docente presidida pelo sr. Fernando Barbosa; a comissão de aspectos e orientação didática, presidida pelo sr. Acrisio Cruz; a comissão de questões administrativas relacionadas com a educação de adultos, presidida pelo sr. Alvaro Silva; a comissão de redação, presidida pelo sr. Henrique Pereira. Ontem na reunião foi lido o programa apresentado da congresso tendo sido pedido sugestões. A delegação de São Paulo foi completa com a chegada do sr. Eliseria da Souza. Hoje o sr. Vicente Peixoto, membro da delegação bandeirante, fará uma demonstração prática do método de alfabetização, para isso utilizando-se de alguns analfabetos. O processo em foco, em consequência, das experiências realizadas, em São Paulo, deram os melhores resultados (Correio de Uberlândia, 1947).

O jornal O CORREIO noticiou sobre o Congresso Nacional de Educação de Adultos e destacou um momento crucial para a alfabetização no Brasil, evidenciando um esforço coletivo e estruturado para abordar a questão do analfabetismo. O fato de que os resultados positivos de São Paulo estivessem sendo compartilhados sugeriria uma tentativa de disseminar boas práticas e promover um aprendizado colaborativo entre diferentes regiões, principalmente na cidade de Uberlândia.

O Seminário Interamericano de Educação de Adultos ocorreu em 1949 e teve patrocínio da UNESCO e da Organização dos Estados Americanos. Esse evento teve o comparecimento de diversos docentes de diferentes nacionalidades das quais também estavam se movimentando para articular a educação de jovens e adultos em seus respectivos países. Esse evento teve o objetivo de propiciar trocas de experiências, como se sabe:

(...) os participantes do Seminário pretendiam chegar a conclusões que permitissem assentar as bases para a adoção de um sistema de trabalho aplicável, com ligeiras variações, à realidade latino-americana em geral. Pretendiam também que o material então elaborado pudesse servir de base a seminários nacionais que fornecessem orientação aos governos; queriam estudar os métodos de educação de adultos e de elaborar uma filosofia e uma doutrina para a América Latina nessa matéria, sintetizada num Manual sobre a educação dos adultos. Sua orientação contrastava com o Seminário Nacional realizado dois anos antes. Não se tratava de louvar a experiência brasileira, mas de estudá-la criticamente, buscando encontrar – à luz da experiência de diversos países – uma orientação segura para a solução do problema do analfabetismo (Paiva, 1973, p.195).

A UNESCO teve um papel fundamental em relação à educação de jovens e adultos. Ela foi fundada em 1945 e, desde então, vinha fomentando a criação de projetos que viabilizassem o desenvolvimento da educação de jovens e adultos. De acordo com Haddad; Di Pierro (2000, p. 211): “a UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”.

Nesse mesmo ano (1945) também foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), o qual destinava 25% de seus recursos para investir na educação de adultos. Diante os encontros e congressos que estavam acontecendo, em 1950, o governo de Juscelino Kubitschek intimou os estados para relatarem e trocarem experiências do que aprenderam e viram no Congresso Nacional de Educação de Adultos ocorrido em 1947.

No ano de 1958 ocorreu um novo Congresso de Educação de Adultos. Rocco (1979) relatou que esse novo Congresso teve início logo após o começo da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ele abordou as dificuldades de cada região do país, como também, o interesse em que intelectuais e políticos pudessem ser mais ativos quanto ao combate do analfabetismo. As críticas advindas do Congresso recaíram sobre o fato de que a alfabetização não era apenas para que os cidadãos pudessem votar, mas que tivessem uma educação que os formasse em sua totalidade. Em relação a tais acontecimentos é que Rocha (2016) tece a crítica:

Entretanto, no decorrer de 1958, dentre as críticas, o apoio das instituições, que até então viabilizavam a campanha foi decaindo. Com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, aumentaram, também, as discussões referentes à remuneração e qualificação dos professores. Com o enfraquecimento da campanha em Minas Gerais, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), vinculada à experiência de Leopoldina-MG, em 1958, tornou-se referência nacional. O projeto tinha o objetivo de combater o analfabetismo em todas as faixas etárias. No entanto, ficou limitado somente à Educação Infantil, expandindo, assim o sistema regular de ensino (Soares, 1995).

O autor Rocha corrobora com a opinião de Soares (1995) exposta no exerto acima, ao dizer: “Isso ocorreu, segundo os seus representantes, devido ao fato de que para atingir esse propósito, era preciso investir na expansão da primeira, sendo assim, a educação de adultos pouco contribuía (Rocha, 2016, p.62)”.

A Campanha CEAA em Minas Gerais criou cerca de 1500 classes (Duarte, 2022). A SEA teve como atribuição delegar professores para atuarem na campanha, porém, como no início grande parte das pessoas eram voluntárias, a maioria desse corpo docente era formada por leigos. Nesse sentido, foram essa falta de formação e a baixa remuneração, os fatores determinantes para que diversas críticas atingissem a campanha. Por ter muitos voluntários, a campanha acabou perdendo o seu caráter oficial e passou a ser vista como um movimento social (Mello, 2015). Diante de tais acontecimentos, a CEAA foi perdendo seu viço e no II Congresso Nacional de Educação de Adultos que essas críticas foram refletidas. Foi dessa forma que a Campanha em Leopoldina ganhou espaço e visibilidade perante a sociedade.

Na cidade de Leopoldina localizada em Minas Gerais, no ano de 1958, foi colocado em prática, um plano experimental para erradicar o analfabetismo. O projeto estava vinculado ao CNEA e tornou-se referência em todo o país, e, embora a sua proposta abrangesse todas as faixas etárias, acabou contemplando apenas a educação infantil.

Em relação à educação de adultos, apesar da orientação inicial levar em consideração a importância do valor instrumental das técnicas de leitura e escrita para que o programa pudesse obter êxito, a prática veio mais uma vez confirmar o princípio. Tentando um programa experimental de alfabetização e educação continuada a partir da mobilização popular com a organização de 50 classes e 1200 alunos, os altos índices de evasão vieram mais uma vez provar que só era possível atingir uma parcela dos analfabetos: aqueles que ainda possuíam esperança de melhoria social e profissional. Sob esse aspecto as experiências da CNEA eram conclusivamente contra as campanhas de massa, enfatizando o papel da escolarização primária das crianças como solução para o problema do analfabetismo(...) (Paiva, 1973, p.217).

Posto isto, foi em meados de 1950, que a Campanha CEAA perdeu a sua credibilidade, sendo enxergada pela sociedade apenas como “transmissão de uma “técnica de assinar o nome”. “Reconhecia-se amplamente a falência da Campanha como estratégia e como método de combate ao analfabetismo” (Paiva, 1973, p. 208). Nesse contexto, que em seguida Paulo Freire e o Movimento Brasileiro de Alfabetização ganharam escopo nos anos 1960.

Guarato (2001) em relação à Minas Gerais, a partir de seus estudos, afirmou que o MOBREAL realizou algumas parcerias com as prefeituras e, assim, o projeto pôde expandir para as demais cidades mineiras.

Em Minas Gerais, o MOBRAL manteve duas coordenações com sedes distintas: o MOBRAL Norte, que abrangia o norte do Estado, incluindo Belo Horizonte, e o MOBRAL Sul, com toda a área ao sul da capital. Referindo-se ao MOBRAL no Estado, Cristina Gouvea disse que eram freqüentes as ingerências de prefeitos e políticos para obter recursos e indicar pessoas do seu grupo político (Soares, 1995, p. 142).

Como mencionado, inúmeros voluntários foram recrutados para participarem do projeto a nível nacional, e, em Minas Gerais não foi diferente. Diante dos números alarmantes do analfabetismo, foi a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, o órgão que ficou com a atribuição de resolver esse problema. Mesmo após o fim do projeto, Oliveira (2011b), apontou que ainda com a verba do MOBRAL, um novo foi criado especificamente para a alfabetização de adultos, intitulado de “Novo Cidadão”. Ele propunha-se em atender jovens a partir de 18 anos. Fica nítido a preocupação do Estado de Minas Gerais em prover projetos que custeassem e sanassem o problema do analfabetismo de jovens e adultos.

A seguir apresentaremos como a EJA foi delineada na cidade de Uberlândia.

5.1 EJA na cidade de Uberlândia

Como discutido anteriormente, as campanhas de alfabetização de adultos no Brasil não se limitaram a um projeto pedagógico, mas estiveram constantemente atravessadas por interesses político-eleitorais. Sob a égide de que erradicar o analfabetismo significaria impulsionar o desenvolvimento nacional, tais iniciativas foram concebidas como instrumentos de legitimação política. Nesse contexto, Uberlândia, considerada cidade modelo, tornou-se um espaço estratégico para a implementação dessas ações. Vale lembrar que, na introdução desta tese, já se apresentou um breve histórico da cidade; agora, retoma-se esse percurso para compreender como se delineou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município, no período em análise.

Para compreender o desenvolvimento histórico de Uberlândia no período coberto por esta pesquisa, foram consultadas informações disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Uberlândia. De acordo com os dados obtidos nessa fonte, a cidade, situada na região do Triângulo Mineiro, teve seu nome inicial como Sertão da Farinha Podre, e seu povoamento ocorreu durante a época do ciclo do ouro no Brasil, no período colonial.

Na era do ciclo do ouro, a região conhecida como Sertão da Farinha Podre servia como um importante ponto de fornecimento de metais e apoio para os centros mineradores do Centro-Oeste, além de fornecer alimentos. Com o declínio da mineração, a região passou a receber um número significativo de novos habitantes. A Lei Imperial nº 514 de 1530, incentivou a

colonização ao promover a concessão de terras e expedições de desbravadores, estimulando o assentamento da região do Triângulo Mineiro.

Conforme os manuscritos disponibilizados por João Pereira, no site da Prefeitura, as primeiras concessões de terras na área começaram em 1817. Os manuscritos mostram que três famílias originárias de Paraopeba, perto de Vila Rica, se estabeleceram na região para demarcar suas sesmarias. Estas famílias incluíam os irmãos Caetano e José Alves Rezende com suas respectivas famílias, o cunhado João Pereira da Rocha e o amigo Francisco Rodrigues Rabello, também acompanhado de sua família.

João Pereira da Rocha voltou à Fazenda Rocha em Cachoeira do Campo para buscar sua família e seus onze filhos. Em 1818, ele e seus acompanhantes, incluindo escravos e bens, partiram para explorar e estabelecer suas terras. Durante essa jornada, João Pereira deu nomes a várias áreas, que mais tarde se tornaram nomes de fazendas, como a Estiva, devido ao caminho de acesso ao pasto e ao córrego onde acamparam no dia de São Pedro. Este local também foi designado para o alojamento de um casal de escravos da família Lagoinha.

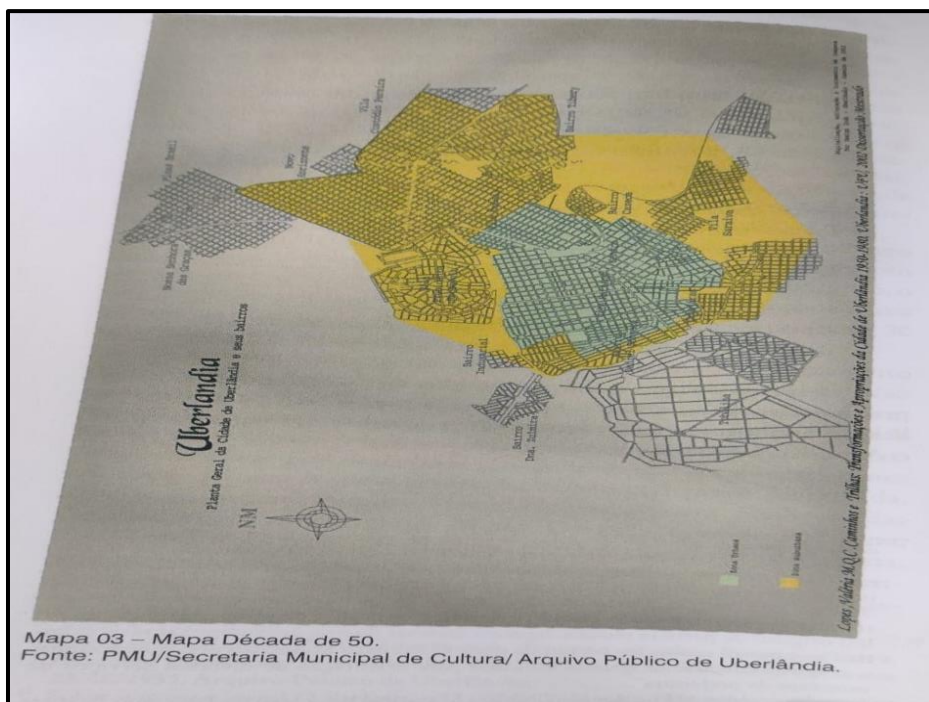
Francisco Rodrigues Rabello estabeleceu boas relações com a família Carrejo ao negociar a venda de terras em condições favoráveis, facilitando a chegada de novos colonos. Naquela época, já existia um povoado ao longo do córrego São Pedro de Uberabinha, formado pelos escravos deixados por João Pereira da Rocha e pelas famílias que chegaram posteriormente para desenvolver as lavouras na Sesmaria São Francisco.

A capela local foi inaugurada em 1853, com a primeira missa celebrada no mesmo ano, e um espaço ao redor foi reservado para o primeiro cemitério da cidade, chamado “campo santo”. Cinco anos depois, a capela foi elevada à categoria de matriz. Funcionou até 1943, quando foi demolida pelo prefeito Vasconcelos Costa para dar lugar à antiga rodoviária, que ocupou o prédio da antiga Biblioteca de Uberlândia, na Praça Cícero Macedo.

Quatro anos após a construção da capela, em outubro de 1857, foi realizada a divisão e demarcação das terras adquiridas, com o consentimento dos proprietários e a formalização perante o juiz municipal de Uberaba. Na época, o arraial já era conhecido como Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra de São Pedro de Uberabinha.

O arraial foi posteriormente elevado à categoria de vila com o nome de São Pedro de Uberabinha pela Lei Provincial nº 3643, de 31 de agosto de 1888, desmembrando-se de Uberaba. Em 14 de março de 1891, foi promovido à condição de município com o nome de Uberabinha, conforme a Lei Estadual nº 23. Na divisão administrativa de 1911, o município consistia em dois distritos: Uberabinha e Santa Maria.

Figura 1 – Mapa de Uberlândia na década de 1950.



Fonte: Lopes, 2010, p.94.

Romero (2016) relatou que o crescimento econômico de Uberlândia foi impulsionado pela modernização da agropecuária, pelo desenvolvimento industrial e pela diversificação das atividades comerciais. Essas transformações econômicas, iniciadas na década de 1950 durante o governo de Juscelino Kubitschek, foram facilitadas pela intervenção estatal e pela mudança no padrão de acumulação de capital, impactando significativamente o Triângulo Mineiro. A industrialização, a concentração e centralização do capital, juntamente com o crescimento do capitalismo rural, resultaram em uma rápida urbanização em toda a região do Triângulo Mineiro.

Silva (2019 b) afirmou em seu estudo, que Uberlândia alcançou sua emancipação política em 1888, deixando para trás o nome de São Pedro de Uberabinha para adotar sua atual denominação. A autora destacou que o crescimento urbano da cidade se intensificou a partir de 1920, expandindo-se significativamente na década de 1940 com o estabelecimento de indústrias e a construção de vilas operárias. Em relação à modernização, Uberlândia adotou o lema “Ordem, Progresso e Modernização”, embora tenha enfrentado desafios como a escassez de infraestrutura e comunicações até meados do século XX. A partir de 1950, a cidade emergiu como um importante centro comercial, atraindo empresários e trabalhadores para a região.

Embora Silva (2019 b) e Romero (2016) tenham abordado diferentes aspectos históricos

e econômicos de Uberlândia, ambos destacaram a importância das transformações ocorridas na cidade ao longo do século XX. Silva (2019 b) enfocou principalmente a evolução política urbanística de Uberlândia desde sua emancipação em 1888 até o crescimento acelerado a partir de 1920. Ela ressalta o impacto significativo da industrialização e da criação de vilas operárias na década de 1940, além dos desafios enfrentados, como a falta de infraestrutura e comunicação. Por outro lado, Romero (2016) concentrou-se mais na modernização econômica de Uberlândia, impulsionada pela modernização da agropecuária, pelo desenvolvimento industrial e pela diversificação das atividades comerciais a partir da década de 1950. Ela destaca o papel decisivo do governo de Juscelino Kubitschek e da intervenção estatal na mudança do padrão de acumulação de capital, refletindo em um crescimento econômico vigoroso no Triângulo Mineiro.

Em paralelo, ambos os autores reconhecem a ascensão de Uberlândia como um importante centro comercial e industrial a partir de meados do século XX, resultado das políticas de desenvolvimento econômico implementadas e das condições favoráveis para investimentos empresariais na região. Assim, enquanto Silva oferece uma visão mais ampla da história política e urbanística da cidade, Romero complementa com uma análise detalhada dos fatores econômicos que moldaram a trajetória de desenvolvimento de Uberlândia ao longo do tempo. Ambos os estudos contribuem para uma compreensão abrangente das dinâmicas históricas e econômicas que transformaram Uberlândia em um centro urbano dinâmico e próspero na região do Triângulo Mineiro.

Vejamos o Recenseamento Geral de Minas Gerais no ano de 1940 apresentado na figura a seguir:

Figura 2 – Recenseamento Geral de Minas Gerais em 1940

28

Recenseamento Geral de 1940

POPULAÇÃO DE FATO, POR SEXO E GRUPOS DE IDADES,
SEGUNDO OS PRINCIPAIS CARACTERES INDIVIDUAIS
Estado de Minas Gerais

N. ^o de ordem	CARACTERES E RESPECTIVAS MODALIDADES	TOTAIS ¹			PESSOAS DE 0 A 29 ANOS ³					
		Total	Homens	Mulheres	De 0 a 9 anos ²		De 10 a 19 anos		De 20 a 29 anos	
					Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
1	POPULAÇÃO DO ESTADO	6 736 416	3 363 958	3 372 458	1 058 234	1 023 761	810 400	828 622	563 243	600 669
	CÔR									
2	Branços.....	4 126 348	2 071 112	2 055 236	654 346	635 921	490 641	501 958	346 083	365 065
3	Pretos.....	1 297 981	637 732	660 249	192 420	185 402	158 306	163 405	106 440	118 749
4	Amarelos.....	2 261	1 188	1 073	378	353	233	252	187	175
5	Pardos.....	1 304 116	651 146	652 970	210 181	201 275	160 592	162 272	110 074	116 178
6	De côr não declarada.....	5 710	2 780	2 930	899	810	628	735	459	502
	ESTADO CONJUGAL									
7	Solteiros.....	4 364 054	2 267 513	2 096 541	1 058 234	1 023 761	806 016	763 753	305 364	201 443
8	Casados ⁴	2 075 715	1 027 552	1 048 163	—	—	4 214	63 977	253 880	386 157
9	Separados, desquitados, divorciados ⁴	6 513	2 320	4 193	—	—	3	105	260	1 044
10	Viúvos ⁴	286 331	65 566	220 765	—	—	60	542	3 512	11 297
11	De estado conjugal não declarado.....	3 803	1 007	2 796	—	—	107	245	227	728
	NACIONALIDADE									
12	Brasileiros natos ⁵	6 690 494	3 336 389	3 354 105	1 058 097	1 023 611	809 660	827 994	561 653	599 445
13	Brasileiros naturalizados ⁶	10 533	7 181	3 352	—	—	70	63	209	169
14	Estrangeiros ⁷	34 993	20 168	14 825	103	127	627	550	1 365	1 043
15	De nacionalidade não declarada.....	376	220	156	34	23	43	15	16	12
	INSTRUÇÃO									
16	Sabem ler e escrever ⁸	1 868 515	1 049 850	818 665	49 164	49 438	294 561	298 209	265 338	217 783
17	Não sabem ler nem escrever.....	3 758 878	1 751 839	2 007 039	452 698	434 144	513 628	528 260	296 465	381 494
18	De instrução não declarada.....	29 333	14 574	14 759	8 677	8 184	2 211	2 153	1 440	1 392
	RELIGIÃO									
19	Católicos romanos.....	6 572 947	3 279 698	3 293 249	1 034 977	1 001 508	791 484	809 621	549 470	586 814
20	Protestantes.....	73 903	37 261	36 642	11 538	11 080	9 094	9 306	5 814	6 242
21	Ortodoxos.....	1 307	722	585	110	129	108	110	88	86
22	Israelitas.....	1 431	793	638	161	117	152	167	89	79
23	Maometanos.....	131	90	41	17	13	10	9	3	4
24	Budistas.....	675	364	311	88	110	87	71	62	37
25	Xintoístas.....	40	19	21	5	7	4	6	4	3
26	Espíritas.....	59 611	30 420	29 191	7 981	7 550	6 710	6 813	4 858	5 350
27	Positivistas.....	41	26	15	—	3	3	5	5	2
28	De outra religião.....	14 136	7 519	6 617	1 923	1 936	1 641	1 574	1 223	1 119
29	Sem religião.....	5 061	3 135	1 926	568	531	540	432	732	465
30	De religião não declarada.....	7 133	3 911	3 222	866	777	567	508	895	528
	ATIVIDADE PRINCIPAL									
31	Agricultura, pecuária, silvicultura.....	1 651 949	1 516 301	135 648	—	—	409 297	76 604	416 576	27 758
32	Indústrias extrativas.....	47 106	45 055	2 051	—	—	9 175	840	17 297	548
33	Indústrias de transformação.....	137 929	114 214	23 715	—	—	21 044	10 261	35 788	7 647
34	Comércio de mercadorias.....	78 796	74 469	4 327	—	—	13 069	1 560	20 408	1 561
35	Comércio de imóveis e valores mobiliários, crédito, seguros e capitalização.....	5 446	5 206	240	—	—	668	45	1 870	130
36	Transportes e comunicações.....	54 917	53 324	1 593	—	—	7 431	306	17 328	580
37	Administração pública, justiça, ensino público.....	36 959	23 956	13 003	—	—	1 722	1 166	6 430	6 143
38	Defesa nacional, segurança pública.....	16 590	16 502	88	—	—	2 129	23	8 359	40
39	Profissões liberais, culto, ensino particular, administração privada.....	15 914	10 428	5 486	—	—	434	929	2 802	2 108
40	Serviços, atividades sociais.....	103 940	49 802	54 138	—	—	9 857	15 214	15 515	17 835
41	Atividades domésticas, atividades escolares.....	1 969 350	162 304	1 807 046	—	—	150 384	500 024	7 335	506 620
42	Condições inativas, atividades não compreendidas nos demais ramos, condições ou atividades mal definidas ou não declaradas.....	535 525	234 133	301 392	—	—	185 190	221 650	13 535	29 699

¹ Para a instrução, de 5 anos e mais; para a atividade principal, de 10 anos e mais. ² Para a instrução, de 5 a 9 anos.

³ Discriminação: de 7 a 14 anos, 753 327 homens e 734 845 mulheres; de 15 a 19 anos, 355 933 homens e 382 863 mulheres.

⁴ De 15 anos e mais: casados, 1 027 523 homens e 1 047 554 mulheres; separados, desquitados, divorciados, 2 320 homens e 4 192 mulheres; viúvos, 65 566 homens e 220 766 mulheres.

⁵ Brasileiros, natos e naturalizados; de 18 a 44 anos, 1 224 664 homens (sujeitos a serviço militar) e 1 269 160 mulheres; de 18 anos e mais, sabendo ler e escrever (alistáveis como eleitores), 747 388 homens e 518 871 mulheres.

Fonte: IBGE (1940)

Os dados do Recenseamento de 1940 revelam que Uberlândia já despontava como um núcleo urbano em crescimento dentro do Triângulo Mineiro, apresentando uma população significativamente maior em relação a cidades vizinhas. A proporção de habitantes alfabetizados, embora ainda limitada, mostrava-se superior à média estadual, indicando a presença de iniciativas locais voltadas à educação e à formação de mão de obra. Ao mesmo tempo, a predominância de população residente em áreas rurais evidencia a força da economia agrícola, que sustentava o dinamismo comercial da cidade. Essa combinação de crescimento demográfico, relativa melhoria nos índices educacionais e base econômica agropecuária reforça a imagem de Uberlândia como cidade em transição, buscando consolidar-se como polo regional de modernização e progresso.

Na análise dos dados coletados, observa-se na Linha 17, que a população analfabeta no Estado de Minas Gerais totalizava aproximadamente 3.758.878 pessoas, enquanto aqueles que declararam possuir habilidade de leitura compunham cerca de 1.808.515 indivíduos; adicionalmente, 29.333 pessoas não forneceram informações sobre sua habilidade de leitura. Em termos demográficos, observou-se uma predominância de mulheres em relação aos homens entre os analfabetos nas faixas etárias de 0 a 9 anos, 10 a 19 anos e 20 a 29 anos, refletindo uma disparidade significativa na distribuição do analfabetismo por gênero durante esse período.

Na página seguinte apresentamos o Recenseamento Geral do Brasil nos anos de 1940. Vejamos a Figura 3:

Figura 3 – Recenseamento Geral do Brasil nos anos de 1940

2 Recenseamento Geral de 1940										
POPULAÇÃO DE FATO, POR SEXO E GRUPOS DE IDADES, SEGUNDO OS PRINCIPAIS CARACTERES INDIVIDUAIS Estados Unidos do Brasil										
N.º de ordem	CARACTERES E RESPECTIVAS MODALIDADES	TOTAIS ¹			PESSOAS DE 0 A 29 ANOS ³					
		Total	Homens	Mulheres	De 0 a 9 anos ²		De 10 a 19 anos		De 20 a 29 anos	
					Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
1	POPULAÇÃO DO BRASIL*	41 236 315	20 614 088	20 622 227	6 179 477	6 018 989	4 839 884	4 932 119	3 485 153	3 684 572
	CÔR									
2	Branços.....	26 171 778	13 145 125	13 026 653	3 910 287	3 827 947	3 037 851	3 102 525	2 218 310	2 323 236
3	Pretos.....	6 035 869	2 987 273	3 048 596	861 901	827 532	717 786	727 554	508 798	547 400
4	Ama-relos.....	242 320	129 372	112 948	39 375	37 616	28 860	26 735	21 779	17 900
5	Pardos.....	8 744 365	4 332 064	4 412 301	1 361 967	1 320 170	1 050 776	1 070 325	732 471	791 833
6	De côr não declarada.....	41 983	20 254	21 729	5 947	5 724	4 611	4 980	3 795	4 203
	ESTADO CONJUGAL									
7	Solteiros.....	27 177 242	14 070 479	13 106 763	6 179 477	6 018 989	4 811 714	4 597 404	2 084 743	1 448 101
8	Casados ⁴	12 236 256	6 068 333	6 167 923	—	—	24 653	327 231	1 374 215	2 160 737
9	Separados, desquitados, divorciados ⁴	67 183	25 789	41 394	—	—	78	1 116	2 971	9 854
10	Viúvos ⁴	1 722 019	437 097	1 284 922	—	—	370	3 223	20 448	59 927
11	De estado conjugal não declarado.....	33 615	12 390	21 225	—	—	3 069	3 145	2 776	5 953
	NACIONALIDADE									
12	Brasileiros natos ⁵	39 822 487	19 816 864	20 005 623	6 167 577	6 008 166	4 789 029	4 884 566	3 392 301	3 609 166
13	Brasileiros naturalizados ⁶	122 735	84 200	38 535	—	—	1 437	1 352	4 926	3 267
14	Estrangeiros ⁷	1 283 833	709 076	574 757	11 106	10 163	48 931	45 757	87 380	71 744
15	De nacionalidade não declarada.....	7 260	3 948	3 312	794	660	487	444	546	395
	INSTRUÇÃO									
16	Sabem ler e escrever ⁸	13 292 605	7 344 772	5 947 833	393 918	400 556	2 049 206	2 082 733	1 798 118	1 512 148
17	Não sabem ler nem escrever....	21 295 490	9 908 255	11 387 235	2 467 350	2 375 308	2 771 928	2 831 130	1 678 374	2 164 177
18	De instrução não declarada....	208 570	105 560	103 010	62 708	58 976	18 750	18 256	8 661	8 247
	RELIGIÃO									
19	Católicos romanos.....	39 177 880	19 552 040	19 625 840	5 909 873	5 756 082	4 611 566	4 707 569	3 309 871	3 512 248
20	Protestantes.....	1 074 857	539 298	535 559	144 258	141 971	124 335	126 546	86 743	92 535
21	Ortodoxos.....	37 953	20 461	17 492	4 395	4 025	3 684	3 648	2 877	2 733
22	Israelitas.....	55 666	28 851	26 815	4 852	4 779	5 319	5 317	3 771	4 050
23	Maometanos.....	3 053	2 269	784	245	226	177	164	190	130
24	Budistas.....	123 353	66 544	56 809	18 749	18 110	15 372	12 980	11 340	9 144
25	Xintoístas.....	2 358	1 311	1 047	371	336	325	224	224	172
26	Espiritistas.....	463 400	234 481	228 919	53 206	52 056	49 038	49 897	38 804	42 191
27	Positivistas.....	1 099	799	300	70	56	83	51	149	57
28	De outra religião.....	107 392	58 573	48 819	13 743	13 155	11 608	10 910	9 730	8 358
29	Sem religião.....	87 330	51 787	35 543	11 418	10 845	9 368	7 338	11 070	6 805
30	De religião não declarada....	101 974	57 674	44 300	18 297	17 348	9 009	7 475	10 384	6 149
	ATIVIDADE PRINCIPAL									
31	Agricultura, pecuária, silvicultura.....	9 453 512	8 183 313	1 270 199	—	—	2 207 581	714 540	2 168 340	270 812
32	Indústrias extrativas.....	390 560	345 202	45 358	—	—	68 005	22 503	110 201	10 802
33	Indústrias de transformação....	1 400 056	1 107 371	292 685	—	—	192 952	125 415	355 064	91 362
34	Comércio de mercadorias.....	749 143	698 202	50 941	—	—	107 477	14 341	193 418	17 650
35	Comércio de imóveis e valores mobiliários, crédito, seguros e capitalização.....	51 777	48 229	3 548	—	—	4 532	516	15 726	1 678
36	Transportes e comunicações....	473 676	459 758	13 918	—	—	39 170	2 168	143 934	5 593
37	Administração pública, justiça, ensino público.....	310 726	227 341	83 385	—	—	11 384	6 939	61 472	39 141
38	Defesa nacional, segurança pública.....	172 212	170 827	1 385	—	—	20 433	238	85 811	555
39	Profissões liberais, culto, ensino particular, administração privada.....	118 687	78 731	39 956	—	—	4 480	5 224	22 141	14 595
40	Serviços, atividades sociais....	899 774	461 621	438 153	—	—	73 296	111 842	141 994	140 832
41	Atividades domésticas, atividades escolares.....	11 909 514	1 184 239	10 725 275	—	—	1 070 938	2 799 970	64 444	2 918 327
42	Condições inativas, atividades não compreendidas nos demais ramos, condições ou atividades mal definidas ou não declaradas.....	3 108 212	1 469 777	1 638 435	—	—	1 039 636	1 128 423	122 608	173 215

* Incluídos nos totais e parcelas deste quadro os dados referentes à Região da Serra dos Aimorés. (V. nota **, pág. 1.)
¹ Para a instrução, de 5 anos e mais; para a atividade principal, de 10 anos e mais. ² Para a instrução, de 5 a 9 anos.
³ Discriminação: de 7 a 14 anos, 4 386 416 homens e 4 302 064 mulheres; de 15 a 19 anos, 2 157 630 homens e 2 286 293 mulheres.
⁴ De 15 anos e mais: casados, 6 067 942 homens e 6 163 137 mulheres; separados, desquitados, divorciados, 25 782 homens e 41 374 mulheres; viúvos, 437 077 homens e 1 284 819 mulheres.
⁵ Brasileiros, natos e naturalizados: de 18 a 44 anos, 7 444 736 homens (sujeitos a serviço militar) e 7 682 429 mulheres; de 18 anos e mais, sabendo ler e escrever (alistáveis como eleitores), 4 783 460 homens e 3 569 065 mulheres.

Continuação da Figura 3

Censo Demográfico															3
POPULAÇÃO DE FATO, POR SEXO E GRUPOS DE IDADES, SEGUNDO OS PRINCIPAIS CARACTERES INDIVIDUAIS															
Estados Unidos do Brasil															
PESSOAS DE 30 ANOS E MAIS												PESSOAS DE IDADE IGNORADA		N.º de ordem	
De 20 a 39 anos		De 40 a 49 anos		De 50 a 59 anos		De 60 a 69 anos		De 70 a 79 anos		De 80 anos e mais		Homens	Mulheres		
Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres				
2 466 499	2 435 183	1 789 582	1 652 145	1 053 453	991 454	524 655	551 484	193 026	234 658	67 690	104 021	14 669	17 602	1	
1 608 924	1 540 699	1 154 864	1 033 577	689 150	630 981	349 782	353 102	128 535	147 751	37 936	56 061	9 486	10 774	2	
349 163	370 492	268 611	263 653	153 319	153 575	78 102	88 405	30 793	40 986	16 917	26 076	1 883	2 923	3	
15 835	12 730	13 162	10 899	7 576	4 739	2 147	1 633	441	510	163	114	94	72	4	
490 198	508 794	351 334	342 281	202 487	200 873	94 167	107 664	33 093	45 126	12 619	21 586	2 952	3 649	5	
2 379	2 468	1 611	1 735	921	1 286	457	680	164	285	115	184	254	184	6	
540 660	492 978	248 025	266 979	118 383	145 176	52 815	77 000	17 796	33 650	7 741	17 752	9 125	8 734	7	
1 859 086	1 771 483	1 436 397	1 109 352	829 393	536 513	383 684	197 530	123 357	49 466	33 126	10 055	4 422	5 556	8	
6 527	12 291	7 211	10 021	5 219	5 392	2 644	1 994	845	495	237	131	57	100	9	
57 874	153 567	96 186	262 517	99 405	302 652	84 955	273 982	50 820	150 616	26 469	75 805	570	2 633	10	
2 352	4 864	1 763	3 276	1 053	1 721	557	978	208	431	117	278	495	579	11	
2 297 171	2 320 307	1 615 915	1 529 632	897 634	875 598	431 759	471 395	154 080	198 014	58 011	92 335	13 387	16 444	12	
13 553	5 924	20 434	8 625	23 882	9 893	13 194	5 816	5 359	2 685	1 329	929	86	44	13	
155 210	108 575	152 718	113 500	131 536	105 619	79 453	74 008	33 497	33 804	8 311	10 684	934	903	14	
565	377	515	388	401	344	249	265	90	155	39	73	262	211	15	
1 331 141	893 768	908 606	524 675	517 199	297 604	238 422	151 818	80 711	59 004	19 210	17 723	8 241	7 774	16	
1 129 317	1 535 289	876 731	1 123 029	533 925	690 992	285 007	397 891	111 745	174 793	48 273	85 798	5 605	8 828	17	
6 041	6 096	4 245	4 441	2 329	2 558	1 226	1 775	570	861	207	500	823	1 000	18	
2 312 320	2 299 814	1 672 921	1 556 548	954 252	933 943	491 410	521 173	182 003	222 856	64 989	100 195	12 835	15 412	19	
71 880	68 852	53 652	48 583	33 236	30 486	17 067	16 934	6 205	6 976	1 454	2 235	368	441	20	
3 395	2 634	2 907	1 940	1 867	1 276	936	763	281	327	101	124	18	22	21	
6 348	5 214	4 527	3 521	2 389	2 134	1 214	1 269	323	397	61	75	47	59	22	
474	113	626	86	381	39	130	17	37	6	6	1	3	2	23	
8 278	6 714	7 037	5 863	4 267	2 677	1 185	945	240	301	49	46	27	29	24	
150	118	123	104	85	55	25	23	6	9	2	3	—	3	25	
37 177	35 107	28 968	24 288	16 719	14 485	7 621	7 184	2 226	2 599	474	788	248	324	26	
162	47	129	27	96	31	71	18	24	5	8	4	7	4	27	
9 240	6 852	7 375	4 789	4 204	2 717	1 876	1 287	570	498	148	160	79	93	28	
8 740	4 584	5 706	2 865	3 155	1 704	1 506	813	546	326	212	206	66	57	29	
8 335	5 134	5 611	3 531	2 802	1 907	1 614	1 058	465	358	186	184	971	1 156	30	
1 488 032	99 525	1 134 843	79 304	686 033	57 269	347 289	33 255	115 447	11 470	31 835	3 585	3 913	439	31	
74 761	4 915	50 858	3 372	27 105	2 141	10 399	1 111	2 639	373	752	106	482	35	32	
259 450	35 631	168 086	19 429	88 162	10 654	32 882	6 261	7 922	2 612	1 464	1 002	1 389	319	33	
175 000	8 619	122 642	5 337	66 187	2 982	25 508	1 465	5 890	375	879	74	1 201	98	34	
13 189	932	8 142	269	4 250	81	1 762	41	489	23	68	5	71	3	35	
141 116	3 183	85 305	1 685	37 982	793	9 716	367	1 536	77	280	19	719	33	36	
61 932	20 669	49 382	11 711	29 055	3 707	11 434	941	2 017	106	322	36	343	135	37	
38 961	310	17 864	155	5 625	70	1 429	41	222	11	38	2	444	3	38	
21 345	8 188	14 995	5 225	9 595	3 404	4 319	2 095	1 449	881	272	252	135	92	39	
111 330	77 730	74 530	53 205	39 353	31 985	15 394	15 700	4 156	4 829	766	1 197	802	833	40	
19 662	2 118 032	12 104	1 431 830	7 935	831 081	4 697	420 086	1 897	148 667	607	45 589	1 955	11 683	41	
61 721	57 449	50 831	40 623	52 171	47 287	59 826	70 121	49 362	65 234	30 407	52 154	3 215	3 929	42	

⁶ Países das nacionalidades predominantes: Itália, 26 045 homens e 14 136 mulheres; Portugal, 21 221 homens e 4 746 mulheres; Espanha, 8 494 homens e 4 149 mulheres; Alemanha, 5 085 homens e 2 982 mulheres; Polônia, 3 728 homens e 2 384 mulheres; Síria, 4 163 homens e 1 284 mulheres.

⁷ Nacionalidades predominantes: Portuguesa, 218 901 homens e 135 410 mulheres; Italiana, 146 812 homens e 138 217 mulheres; Espanhola, 76 950 homens e 70 947 mulheres; Japonesa, 77 200 homens e 63 493 mulheres; Alemã, 47 730 homens e 41 209 mulheres; Síria, 27 689 homens e 18 097 mulheres.

⁸ Discriminação: de 7 a 14 anos, sabendo ler e escrever, 1 406 229 homens e 1 421 439 mulheres; de 15 a 19 anos, sabendo ler e escrever, 996 147 homens e 1 017 651 mulheres.

Fonte: IBGE (1940)

De acordo com os dados do Recenseamento de 1940, a situação da alfabetização no Brasil apresenta diferenças significativas entre os gêneros e faixas etárias. No total, foram

registrados 7.344.772 homens alfabetizados, em contraste com 5.947.833 mulheres alfabetizadas. No que diz respeito à analfabetização, os números são consideravelmente mais altos, com 9.908.255 homens e 11.387.235 mulheres não sabendo ler e escrever.

Ainda sobre o Recenseamento de 1940, encontrarmos a seguinte notícia:

Rio, 1- O professor Carneiro Felipe, diretor do serviço nacional de recenseamento, falando ao microfone dos “Comandos Tupi”, abordou o problema do analfabetismo no Brasil, descrevendo nossa realidade nesse pormenor. Afirmou que: “da idade de cinco a dezenove anos, existem no Brasil 10.445.716 analfabetos. Juntando com 10.849.794 na idade de vinte anos e mais, temos 21.295.510 criaturas que não sabem ler nem escrever a nossa pátria. Isto em linguagem mais sintética sem preocupação de detalhes mínimos, quer dizer, que uma população 45 milhões de habitantes lha 21 milhões analfabetos” (Correio de Uberlândia, 1947).

Aqui vemos que os “analfabetos” não eram considerados pessoas/ cidadãos, tendo em vista que o jornal os chamavam de “criaturas”. Essa linguagem desumanizante sugere uma visão de exclusão, na qual essas pessoas não são reconhecidas plenamente como cidadãos, mas sim como um grupo marginalizado. A fala do professor Carneiro Felipe não apenas informa sobre a extensão do problema, mas também provoca uma reflexão sobre as consequências sociais e econômicas do analfabetismo. Essa forma de categorização enfatiza a urgência de se reverter essa situação, e o jornal, ao veicular essas informações, atua como um veículo de conscientização sobre a necessidade de ações concretas para a educação. A escolha de palavras e a maneira como o problema é abordado na reportagem não só evidenciam a gravidade da situação, mas também reforçam a importância de se promover a alfabetização, reforçando a importância da campanha.

A Figura 3 que ilustra o Censo Demográfico de 1940 é bastante alarmante. A distribuição da analfabetização por faixa etária revela padrões distintos. Entre os indivíduos com idade de 0 a 9 anos, 2.467.650 homens e 2.375.308 mulheres não eram alfabetizados. Para a faixa etária de 10 a 19 anos, os números são de 2.771.928 homens e 2.831.130 mulheres. Na faixa de 20 a 29 anos, o total é de 1.678.374 homens e 2.164.177 mulheres. Entre aqueles com 30 a 39 anos, 1.129.317 homens e 1.535.289 mulheres permaneciam analfabetos. Para a faixa etária de 40 a 49 anos, os números são 876.731 homens e 1.123.029 mulheres. Entre os indivíduos com 50 a 59 anos, há 533.925 homens e 690.992 mulheres não alfabetizados. No grupo de 60 a 69 anos, 285.007 homens e 397.891 mulheres não sabiam ler e escrever. Para a faixa etária de 70 a 79 anos, os números são 111.745 homens e 174.793 mulheres. Finalmente, entre os indivíduos com 80 anos ou mais, 48.273 homens e 85.798 mulheres eram analfabetos.

Em relação aos dados da cidade de Uberlândia, é a autora Ribeiro, (2009, p.59) que traz os seguintes dados extraídos do Recenseamento do IBGE de 1950:

Figura 4 – Alfabetização no município de Uberlândia em 1940

Tabela 2 - Alfabetização no Município de Uberlândia, no estado de Minas Gerais e no Brasil em 1940.

Situação Escolar	Unidade Geográfica	Uberlândia	%	Minas Gerais	%	Brasil	%
Alfabetizados		18.293	50,95	1.868.515	33,03%	...*	...
Não Alfabetizados		17.594	48.99%	3.758.878	66,44%	...	54.11%
Não Informaram		23	0,06%	29.333	0,5%	...	...
Total		35.910	100%	5.656,726	100%	...	100%

Fonte: Recenseamento (IBGE, 1950a, p. 562)
(*) Não se dispõe de dados.

Fonte: Adaptado de IBGE (1950)

Já a autora Oliveira (2011b, p.45) aponta mediante o quadro extraído de IBGE (1940):

Figura 5 – População não alfabetizada em Minas Gerais e no Brasil (1950-1980)

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

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

*Dados não localizados

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

Fonte: Adaptado de IBGE (1940-2000).

A Figura 5 (Quadro 3) apresenta a distribuição da população rural e urbana no Brasil ao longo dos anos, permitindo observar a evolução da urbanização com o crescimento das cidades e a migração da população rural para áreas urbanas. Em contraste, a Figura 4 (Tabela 2) fornece dados sobre a taxa de alfabetização em Uberlândia, no estado de Minas Gerais e no Brasil em 1940. Esta tabela oferece informações detalhadas sobre a taxa de alfabetização na época, ajudando a compreender o nível de educação da população e a identificar possíveis desafios educacionais. Ambas as figuras oferecem informações cruciais sobre a demografia e a educação no Brasil e em Uberlândia no início do século XX. Enquanto a primeira figura (Tabela 2) foca na distribuição populacional, a segunda destaca a taxa de alfabetização, refletindo tanto os

desafios quanto os avanços na educação nas áreas rural e urbana. Essas informações são essenciais para entender o contexto demográfico e educacional da época.

Para realizar o levantamento das notícias sobre as campanhas entre 1947 e 1967, foi necessário pesquisar no Arquivo Público Municipal de Uberlândia. No local, foram consultados os jornais – O CORREIO (de 1947, 1948, 1949, 1952, 1956, 1957, 1958, 1959, 1967, 1968 e 1969); O REPORTER (de 1947, 1948, 1949, 1950 e 1959) e o MOCIDADE LIVRE (de 1947). Recebi orientações do funcionário do Arquivo Público Municipal, Paulo Henrique Lopes, que me atendeu de maneira atenciosa, a realizar uma pesquisa nos jornais a partir do ano em que a Campanha de Educação de Adultos foi lançada, em 1947, e continuei essa pesquisa nos anos seguintes, para explorar a repercussão inicial da campanha. Após isso, continuei a investigação até alcançar o final do recorte temporal, incluindo o ano em que a campanha foi lançada, e um ano depois, para ter uma visão mais ampla do contexto educacional e das discussões em torno do analfabetismo no Brasil durante esse período. Observamos que as notícias sobre as campanhas receberam maior destaque no ano em que foram lançadas. As citações dos jornais abaixo foram feitas exatamente como estavam escritas, o que explica algumas palavras sem acentuação ou escritas de forma incorreta (escrita de acordo com a grafia vigente na época). Essa fidelidade ao texto original preserva o contexto histórico e linguístico da época em que foram publicadas, refletindo o estilo e as normas da linguagem do período.

No jornal de 1947, tinha uma notícia que foi amplamente divulgada, que era sobre um curso noturno, a seguir:

“O Ginasio "Osvaldo Cruz”, devidamente autorizado pela Diretoria Secundario, a partir de 1947, manterá curso noturno, destinado aos que se achem impossibilitados de frequentar as aulas diurnas. Os interessados devem dirigir-se à Secretaria de estabelecimento ou pelo telefone 1158 (Correio de Uberlândia, 1947).

A importância dessa notícia é acentuada pelo fato de ter sido publicada em várias páginas do jornal, o que demonstra o comprometimento da instituição com a educação daqueles que não poderiam frequentar as aulas no período diurno. Aqui entendemos que estes seriam os trabalhadores, isto é, as pessoas que precisavam trabalhar o dia todo para se sustentar. Sendo o primeiro ano de lançamento da campanha, a ampla circulação dessa informação foi fundamental para atingir um maior número de pessoas, possibilitando que muitos que não podiam frequentar as aulas diurnas tivessem acesso à educação.

Várias críticas do jornal foram feitas em relação à alfabetização de adultos, principalmente nesse primeiro ano, que foi o de lançamento da campanha. Retomando a citação da página 182, observa-se que:

Rio, 1_ O professor Carneiro Felipe, diretor do serviço nacional de recenseamento, falando ao microfone dos “Comandos Tupi”, abordou o problema do analfabetismo no Brasil, descrevendo nossa realidade nesse pormenor. Afirmou que: “da idade de cinco a dezenove anos, existem no Brasil, 10.445.716 analfabetos. Juntando com 10.849.794 na idade de vinte anos e mais, temos 21.295.510 criaturas que não sabem ler nem escrever a nossa patria. Isto em linguagem mais sintética sem prescução de detalhes mínimos, quer dizer, que uma população 45 milhões de habitantes lha 21 milhões analfabetos” (Correio de Uberlândia, 1947).

Essa reportagem apresenta os números e a preocupação em trazer fatos para conscientizar a população de que a sociedade deveria se colocar em ação. A apresentação dos números é impactante, justamente para causar no leitor preocupação em contribuir para que essa realidade pudesse mudar. Aqui podemos ver, que nas entrelinhas, a sociedade já estava tentando fazer com que seus cidadãos que lessem, pudessem futuramente vir a se tornar voluntários da campanha.

- Uma ou duas destas atividades ou as três conjuntamente

1.- Informar-se da situação do analfabetismo no seu município, na sua cidade, no seu Estado. Conversar com o maior numero de pessoas a respeito dessa situação, que entrava o progresso. Quem não sabe ler produz menos, não aspira a melhorar de condição, não se interessa devidamente pela vida democrática, admite e transmite superstições, refuga os principios da higiene, dificilmente coopera nos empreendimentos sociais. E, tudo isso, não por má vontade ou maldade, mas porque o analfabeto não dispõe de elementos de formação e de informação. 2.- Aconselhar os analfabetos, que já conheço, ou venha a conhecer, especialmente aqueles que estejam nas idades de 15 a 30 anos, aque procurem uma das dez mil classes noturnas, que estão instaladas em todos os municípios do Brasil, e ai se matriculem, para cursar as aulas. A maior dificuldade a vencer na atual Campanha é a de comunicar aos próprios analfabetos os beneficios que dela poderão retirar. Os adultos analfabetos têm constrangimento em procurar a escola: trata-se de convencê-los de que não é vergonhoso “não saber”, e, sim “não querer aprender”. O ensino, nas classes noturnas que agora se abrem, é absolutamente gratuito; até os livros são fornecidos gratis. 3.- Encarregar-se, por si mesmo, do ensino de um, de dois ou três analfabetos, senão de maior numero. Lembre-se de que, se cada alfabetizado ensinar um analfabeto a ler, o analfabetismo mais rápidamente se extinguirá. Por que não faze-lo? Para a obtenção do material de ensino e de instruções didáticas, bastará procurar a autoridade escolar mais próxima. Ou, então, escrever ao Departamento de Educação, no Estado ou no Território, ou ao Serviço de Educação de Adultos, Departamento Nacional de Educação, Rio de Janeiro. QUE ESTÁ ESPERANDO? COMECE JÁ! ESTA CAMPANHA NÃO É APENAS UM EMPREENDIMENTO DO GOVERNO: É UMA CAUSA DO POVO E CARECE DA COMPREENSÃO DE TODOS! (Correio de Uberlândia, 1948).

Embora a proposta de envolver voluntários para informar, aconselhar e ensinar seja admirável, é fundamental reconhecer que o sucesso da campanha dependia não apenas do engajamento individual, mas também de uma estrutura de apoio robusta, que incluísse o acesso a recursos educacionais e uma mudança cultural em relação ao aprendizado. A ideia de que a alfabetização era uma responsabilidade compartilhada precisava ser acompanhada de políticas públicas que garantissem a inclusão e a valorização da educação como um direito fundamental,

especialmente para aqueles que enfrentavam barreiras socioeconômicas.

O termo que conhecemos hoje como EJA, ainda não era conhecido na época, sendo então, apenas chamado de educação para adolescentes e adultos analfabetos. Em notícia do Correio de Uberlândia de 1947, foi apresentado o Ensino Supletivo:

O Ministério da Educação e Saúde acaba de tomar a iniciativa de executar o “Plano de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos”, autorizado para o corrente ano pelo Excelentíssimo Senhor Presidente da República. Esse plano deverá ser executado com a cooperação de Estados, Territórios e Distrito Federal, mediante entendimento e acordo entre o Ministério da Educação e Saúde e as diferentes Unidades Federais conforme circular já expedida pelo referido Ministério. Visa o seguinte plano, a que nos referimos: instalar e por em funcionamento dez mil classes de ensino supletivo distribuídas por cidades, vilas e povoados de todo o país e realizar ao mesmo tempo, uma campanha de esclarecimento junto à associações e ao público em geral, a fim de que se consiga um amplo e profundo movimento de opinião em prol do desenvolvimento da educação popular. Essa iniciativa, tomada em tão boa hora, e que é de maior importância, tem despertado grande interesse em todas as camadas sociais (Correio de Uberlândia, 1947).

Vimos aqui a preocupação que o jornal tinha em contribuir e conscientizar seus leitores sobre esse importante movimento que o Brasil todo estava passando para contribuir com a redução do analfabetismo de adolescentes e adultos.

Outra reportagem abordava sobre como o Governo Federal estava empenhado com a alfabetização de adultos, apontando sobre o enorme número de notícias que estavam sendo divulgadas então, em 1947.

Está o Governo Federal empenhado na tarefa magnífica da alfabetização de nosso povo. Lemos diariamente nos jornais notícias a respeito desse surto renovador, dessa cruzada bendita da redenção de nossa gente. Pois nosso país está classificado entre os de maior porcentagem de analfabetos. Um analfabeto é segregado da comunhão política de nossa terra. O Brasil, país democrata, não pode permitir esse índice elevado de incapazes. Si a democracia é o governo do povo, como pode esse povo governar se não tem a capacidade de escolher seus delegados? Minas com uma população superior a sete milhões de habitantes, apresentou um total de pouco mais de um milhão de votos. E pouco. E irrisório. Quer dizer que apenas um sétimo da nossa população soube cumprir com seu dever cívico do voto. O voto é a legítima expressão da vontade do cidadão, e, pela nossa Constituição, Art 132, não são eleitores os analfabetos. Ora, entende-se por cidadão brasileiro todo aquele que tem o direito de votar e ser votado, logo o analfabeto não é cidadão brasileiro, porque não tem o direito de se manifestar pelo voto que é a arma verdadeira de que dispomos para organizar o nosso governo. Si apenas um sétimo da população de nosso Estado soube cumprir com esse dever, é porque a maioria não o pôde fazer por incapacidade. Descontemos desse restante, três sétimos de menores, incapazes e outros que por motivos vários não possam adquirir a cidadania brasileira, ainda ficam três sétimos, isto é mais de três milhões de mineiros aptos a serem eleitores e cuja maioria não o é, por serem analfabetos. É preciso que o povo de Uberlândia vá ao encontro do Governo Federal e com sua reconhecida boa vontade concorra para a grande cruzada da alfabetização de nosso povo. Minas precisa mostrar ao Brasil que sabe as suas responsabilidades e tem coragem para enfrentar e vencer as grandes causas (Correio de Uberlândia, 1947).

Aqui vemos a enorme preocupação do país em alfabetizar seus cidadãos, que então, não

os considerava como tais, justamente por não serem alfabetizados e não poderem votar. A leitura que fazemos é que, pela época, só era considerado cidadão aquele ou aquela que votava. O jornal estava alarmado em mostrar que o povo de Uberlândia estava alinhado com as campanhas e gostaria de participar para “erradicar” o analfabetismo na região. Vejamos a matéria do jornal O Repórter, datada de 02 de dezembro de 1950:

– Milhares de brasileiros puderam votar graças àquele patriótico movimento – Um estivador disse ao reporter: poder votar era uma de minhas maiores ambições – Resultados de uma visita aos cursos noturnos localizados em Pilares, no Distrito Federal

Rio – Um dos fatos ligados à campanha nacional de educação de adultos e adolescentes mais significativos é o de ter permitido que dezenas e dezenas de milhares de brasileiros, de maior idade, pudessem participar da escolha dos dirigentes do país e da eleição de seus representantes junto às casas do congresso e às assembleias legislativas estaduais e municipais. E porque não poderiam tê-lo feito, sem a campanha nacional de educação de adultos e adolescentes? A resposta é fácil e simples: não sabiam ler nem escrever, e em numerosos casos não compreendiam a significação real do voto, esta grande arma da democracia. A essa conclusão chegamos quando nossa reportagem visitou a escola municipal da avenida suburbana, n. 8742, nos Pilares, e onde ouvimos depoimentos muito semelhantes aos recolhidos em locais da mesma natureza. Ali, no n. 6742 funcionam à noite, cinco cursos da patriótica campanha nacional, sob a responsabilidade da secretaria de educação e cultura da prefeitura. Dos duzentos alunos matriculados nos cursos, todos maiores de 18 anos, e alguns quase cinquentenários, parte deles nos confessou que uma de suas mais caras ambições, estudando à noite com sacrifício, era não somente ler e escrever corretamente, mas também tornarem-se eleitores.

OS TRES ANSEIOS

Assim foi que o aluno Pedro Teodoro, estivador, de 43 anos, que estava sentado ao lado de um operário- aprendiz de 14 anos, ambos alunos do professor Mário Batista, esforçado coordenador daqueles cursos, nos declarou: - Três coisas me trouxeram a esta escola noturna da campanha. A primeira foi meu desejo de melhorar na estiva, passando para o escritório; a segunda foi poder eu próprio responder às cartas de meu filho; a terceira, para poder votar nos homens nos quais confio e acredito. Na sala sob os cuidados da operosa professora d. Nedí Gomes Soares, ouvimos a aluna Maria da Silva, viúva, que tinha a seu lado o aluno Valmir, de 15 anos, seu filho. Disse nos ela: - Nas últimas eleições, isto é, em 1945, não estava habilitada a votar, apesar de meu grande desejo. Agora, graças à campanha, tornei-me eleitora e votei conscientemente, sabendo o que significava o voto. Iguais opiniões ouvimos nas classes dos professores sr. Geraldo de Sousa, Terezinha de Vasconcelos Reis e Maria da Penha Correa da Silva. Todas manifestações revelam uma profunda compreensão do direito do voto, representando o resultado profícuo da campanha, cujas finalidades não são apenas de ensinar a ler e escrever mas também realizar verdadeira obra de adaptação de cada um aluno no sistema social. Inculcar neles ideia do útil, do necessário, do dever, da pátria, do trabalho, da ação, do voto.

SERVIÇOS AO BRASIL

E eis como a campanha nacional de educação de adultos e adolescentes, o salutar movimento de recuperação nacional, empreendido pelo governo federal, pôde prestar mais esse grande serviço ao Brasil, integrando milhares de brasileiros na órbita da cidadania completa, e ajudando o país a encontrar seus próprios destinos (O Reporter, 02 de dezembro de 1950).

A campanha de educação de adultos não apenas ensinou a ler e escrever, mas também proporcionou a milhares de brasileiros a oportunidade de participar do processo democrático,

como evidenciado pelo relato de um estivador que viu o voto como uma de suas maiores ambições. Esse movimento, não é apenas uma iniciativa educativa; é uma transformação social que elevava o cidadão à condição de agente ativo na política do país. Em matéria publicada pelo O Repórter de 1948, podemos constatar isso:

O desenvolvimento que vem tendo a campanha de educação de adultos, encetada pelo ministério da Educação dá oportunidade frequente de verificar dois fatos altamente auspiciosos; de um lado, a vontade de aprender, a fê ardente na escola, a confiança de que um pouco de instrução tornará o homem mais feliz e mais eficiente, a certeza de que no mundo moderno eivado de tecnicas evoluidas não há mais lugar para a ignorância; de outro, o espírito de cooperação, associando pessoas e instituições a grande jornada, testemunhando a colaboração sincera dos voluntários. A mística da escola existe. Para muitos, o que importa é uma matrícula. Agora essa mística se vai removendo para o terreno das realizações uteis e as legiões de adultos que se sentem nos bancos humildes mas nibilitantes das classes primarias têm ansia, têm sêde de aprender a ler, de conhecer um pouco de matematica, de possuir os instrumentos de cultura para saber mais alguma coisa. Saber-eis o ideal de velhos, moços, de mulheres, de rapazes, sem considerar idade acodem ao apelo patriotico e democratico do Departamento Nacional de Educação. “Saber”- eis o título de segundo guia de leitura editado pelo ministério e fartamente distribuido por todos os cursos de gloriosa jornada. “Saber”, por que? Exatamente, para indicar que os objetivos não se restringem a ensinar a tecnica de ler, mas a custo da leitura, ensinar uma serie de conhecimentos indispensaveis, incitar a reflexão, conduzir a revisão de habitos, influir poderosamente sobre o individuo no sentido de aumentar-lhe o grau de civilização. Longe da pretensão filosófica o guia responde a essa pergunta; - que devemos saber? E dá immediatos conselhos sobre saude, sobre alimentação, sobre os males tremendos do alcool e de outros vicios, sobre as possibilidades economicas, sobre a agricultura, sobre o trabalho, sobre a cooperação, sobre organização politica, sobre eleições, sobre direitos e deveres, sobre a bandeira, sobre os livros. Tudo isso está feito em linguagem simploria como quem conversa ou conta fatos comuns, fugindo á transcendencia dos conceitos. De par com isso, há um pouco de poesia. Lembraram-se da poesia, cuja falta seria lamentavel, sobretudo nos dias de hoje. Falamos demais em ciencia e nos vangloriamos exageradamente de nossos heroismos. É necessario um pouco de doçura e de sonho simultaneamente com o despertar das energias e com o adestramento do raciocinio. A linguagem de Gonçalves Dias e de Bilac encontrará a maior ressonancia em todas as almas. E o guia realizará também o prodigio dessa estimulo salutar (O Reporter, 1948).

É fundamental criticar a forma como a campanha estava sendo percebida; enquanto muitos reconheciam sua importância, ainda existiam barreiras significativas que impediam a plena conscientização e participação dos novos eleitores, como a desinformação e a desilusão com a política. O verdadeiro impacto da alfabetização ia além da mera capacidade de votar; era essencial que esses novos cidadãos, “ex-criaturas” compreendessem a importância de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Vejamos uma matéria do ano de 1947:

Já vae se efetivando em todo o territorio nacional a campanha necessaria e salutar em favor da educação e instrução das pessoas maiores de dezoito anos, principalmente. O que se pretende é estabelecer uma temporada, pelo menos este ano, de trabalho intenso e generalizado nesse rumo suspicioso. Todo individuo capaz, toda associação, todo agrupamento, qualquer entidade coletiva- quer na zona urbana, quer na suburbana ou na rural – deve instalar uma escola, um centro de ensinamentos, uma classe de dia ou

melhormente á noite, para esclarecer os individuos adultos incultos, no sentido da sua alfabetização, da alimentação, da higiene e dos preceitos morais. As disciplinas, em extrato rudimentar, não irão além da lingua pátria, da aritmética, da geografia e historia do Brasil. Notamos o prenuncio de uma competição entre inumeros municipios brasileiros e sabemos já de diversos em minas que instituem prêmios- tudo sobre e a respeito da classificação proporcional do numero de alfabetizados a partir de Abril. E em se tratando de assunto assim tão relevante, de magnitude mesmo, do bem público, da salvação nacional, imediatamente nos ocorre a existencia de uma pletora de partidos politicos, com os seus diretorios estabelecidos em cada municipio, em todos os distritos. São entidades apregoadoras, por excelencia, e talvez desejosas mesmo, do bem público, da salvação nacional, dos interesses coletivos, do beneficio individual e tanta cousa mais de beleza e de bondade- que acreditamos sinceramente poderem ser os seus membros os maiores e melhores incrementadores da nibilissima campanha de arrasamento inicial da ignorância do seio do nosso povo. É uma resolução intencional e insistente, persistente e forçada para todo este ano e 1947, em carater de descortinação e desbravamento, aplainando a estrada para a suavidade, no futuo, dos trabalhos normais e continuos das administrações públicas e entidades especializadas. É bem possível que este municipio, com os fóros de progressista e vanguardeiro, não se deixará diminuir no êxito dessa empreitada entre os demais da região, pela iniciativa e pela atividade dos seus homens válidos e muito espertos e fortes, quasi todos, na arregimentação de adeptos ideológicos, associativos e políticos, e na concentração de forças habilitadas a dar lhes prestígios para uso e gozo próprio. Agora é que vamos bota-los todos á prova, embora poucos já estejam salvos e redimidos nessa alviçareira cruzada bastante humana e muito civica. É mistér, finalmente, os alertemos, a todos os que são políticos partidarios, que esse trabalho poderá beneficia-los nas proximas eleições municipais do fim deste ano, ficando consequentemente realizado o plano federal de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos (Silva, 1947).

A reportagem de Eurico Silva destaca a importância da campanha de educação de adultos, enfatizando a necessidade de alfabetizar a população maior de dezoito anos. Sugeriu que todos os grupos, desde partidos políticos até associações comunitárias, deviam se mobilizar para estabelecer centros de ensino. A competição entre municípios para aumentar a alfabetização foi apresentada como um esforço coletivo em prol da “salvação nacional”. A crítica, no entanto, surge ao notar que a motivação de muitos políticos poderia estar mais ligada a beneficios eleitorais do que ao verdadeiro interesse na educação e no progresso social. De acordo com Lycidio Paes:

Não avancei nenhuma sandice quando contestei nesta coluna os cálculos otimistas relativos ao alistamento eleitoral, deste municipio, os quais andavam por algarismo elevado, graças á inscrição ex- officio e á conservação na lista do nome dos mortos e transferidos para outras localidades. Da mesma sorte, e que escrevi sobre identico problemas em Juiz de Fora está também confirmado pelos trabalhadores científicos. Quem me ofereceu a segurança das minhas afirmativas foi o sr. Othon Gaudie Fleury, conhecida autoridade em matéria de estatística. Este provecto amigo distinguiu-me com a carta que transcrevo abaixo, que é uma excelente contribuição para o conhecimento dos partidos políticos da administração pública e de todos aqueles que se interessam pelo nosso desenvolvimento demográfico, econômico, político e cultural. Antes dessa transcrição, quero retificar aqui um numero que saiu errado no meu artigo, não sei se por um lapso tipográfico ou se por deficiência da minha precária habilidade em datilografia. Às vezes redijo os meus originais diretamente na máquina, e que não é fácil porque preciso prestar mais atenção nas teclas do que na tessitura mental: às vezes componho o manuscrito e bato depois do teclado. De uma ou de outra

forma, os enganos e disparates gráficos são incontáveis. Daí o ter eu dito que o alistamento atual ainda não alcançou 10.000 inscrições, quando ele já excedeu esse número. Eu havia escrito 15.000, e o dedo tropeço trocou o 5 pelo 0. É esta a carta do abalizado estatístico: “Estou de plano com os conceitos emitidos pelo prezado antigo em seu último artigo sobre o alistamento eleitoral, e para seu governo apresento-lhe um pouco de estatísticas que confirmam o seu acerto. No censo de 1950 existiam no município de Uberlândia 25.871 habitantes maiores de 10 anos que sabiam ler e escrever. Esse contingente, neste ano de 1958, está todo em condições de alistar, mas, devem ser deduzidos os que morreram no período e os que se transferiram para outras zonas ainda que outros elementos viessem preencher os claros. Em 1950 os alfabetizados maiores de 18 anos atingiam 19.064, ou 34,66% da população total do município. Observada uma porcentagem um pouco maior, visto ter experimentado ligeira melhoria no processo de alfabetização, e calculada a população do município em 73.000 habitantes, teremos 35% de 73.000, 25.550, número este que não pode ser considerado como pessimista. Juiz de Fora tinha em 1955- 48.154 eleitores e em 1950 dos 129.989 habitantes do município, 50.339 maiores de 18 anos sabiam ler e escrever- 39,64%. Uberlândia 34,66%. Em 1958 seriam 59.460 ou 39,64% de 150.000 habitantes. O Departamento Estadual de Estatística calculou a população de Juiz de Fora a 1 de janeiro de 1958 em 139.114 habitantes. Quanto a Uberlândia figura apenas com 61.157. Os 29.214 eleitores de Uberlândia de 1955 não exprimem a verdade, pois nesse total incluem-se os que deviam ter sido eliminados na lista, o que não foi feito, ficando assim incluídos uns 20% de eleitores já falecidos ou que se transferiram para outras zonas eleitorais. Fica assim demonstrado que o eleitorado de Uberlândia poderá atingir 25 ou 26 mil eleitores e que este número ainda não foi atingido, nem mesmo em 1955, quando seriam menos de 24.000, confirmado pelo comparecimento nas eleições de outubro, que registraram menos de 16.000 votantes, ou 2/3 do total presumível. Cordealmente etc”. Quando os meus comentários não tenham mérito, o que sempre ocorre, a circunstância de haver provocado estas informações, de absoluta utilidade, já compensa o valor do espaço ocupado nesta folha. O signatário do documento, embora amador, desfruta merecidamente de conceito igual aos mais reputados elementos oficiais dessa especialidade. Não é um profissional: é um exemplo raro de aptidão e de devotamento na ciência estatística (Paes, 1958).

Ambas notícias trouxeram uma confirmação das afirmações sobre o alistamento eleitoral e a alfabetização. O autor apresentou dados estatísticos que evidenciam a evolução do número de alfabetizados e eleitores, ao evidenciar a necessidade de considerar as informações corretas para avaliar a situação política e social de um município. Apesar de os números serem encorajadores, a crítica reside na manipulação de dados eleitorais e na inclusão de eleitores falecidos ou transferidos, indicando uma falta de transparência que compromete a democracia. Enquanto a campanha de educação de adultos buscava empoderar a população, fornecendo as ferramentas necessárias para a cidadania, as estatísticas e a manipulação dos dados eleitorais revelavam uma realidade complexa onde a ignorância e a desinformação ainda poderiam ser exploradas para fins políticos. Mesmo com esforços significativos para educar e elevar o nível de instrução da população, o sistema político parecia ainda estar imerso em práticas que dificultavam a plena participação democrática. Se a educação era vista como um caminho para a emancipação social, as práticas eleitorais desleais transformavam esse propósito, mantendo uma parte da população à margem do verdadeiro exercício da cidadania.

Outra reportagem falava sobre uma escola aqui da cidade de Uberlândia que não tinha

a intenção de alfabetizar adultos, mas sim, atender àqueles alunos que não tinham condições financeiras em arcar com os gastos de materiais escolares.

A Escola Maçônica “Dr. Manoel Lacerda” aquela que, não faz muito teve a decepcionante recusa por parte do ex-prefeito deste município dr. Benjamin Oliveira Guimarães de auxiliá-la com uma professora para a ampliação de suas aulas gratuitas nas quais mantem matriculados nos cursos diurnos e noturnos cerca de 400 alunos de ambos os sexos, acaba a sua diretoria de, num gesto mais de magnanimidade, instituir a Caixa Escolar junto ao estabelecimento no sentido de auxiliar os alunos que pelo seu estado de pobreza não podem adquirir o necessario- livros e demais objetos escolares e mesmo roupa, para poderem frequentar as aulas. Foi nomeada uma comissão composta das sras. d. Maria Conceição Barboza diretora da Escola, das professoras, d. Maura Pais Rodrigues Nair de Abreu Lindmar Cardoso e Snr. Clebulo da Graça Nogueira, para iniciarem o estabelecimento da caixa, recolherem fundos para a mesma entre os maçons do quadro da “Luz e Caridade” e estranhos que queiram ajudar a instituição, estando a referida comissão obtendo o melhor exito, na sua alta missão contando já com valiosos donativos e compromissos de auxilio em carater permanente. Por nosso intermedio faz a Loja um veemente apelo à todos maçons para o seu auxilio a esse empreendimento, recebendo tambem com a maior simpatia os auxilios que provenham de fontes extranhas à Ordem, já que a finalidade da Escola não se restringe, em absoluto, á alfabetização e educação de filhos ou parentes de maçons. Para ingresso á Escola “D. Manoel Lacerda” o maior requisito é o estado de necessidade do aluno, seja ele branco de côr, tenha essa ou aquela religião, sejam os seus pais ou tutores deste ou daquele partido. Nesses particulares, nada é inquerido ao pretendente á matricula em suas classes. Nessas condições a Escola Dr. Manoel Lacerda, merece, o mais franco e decidido apoio por parte de todos os bons brasileiros, todos aquele que queiram ver a nossa patria livre do terrivel mal que a atrofia – O ANAFABETISMO (Correio de Uberlândia, 1947).

Estava claro que a escola estava disposta a ajudar os alunos que não tinham condições, não fazendo distinção de classe social, cor ou religião, apenas queriam ajudar a população a se verem livres do “analfabetismo” que queriam estirpar a qualquer custo. A recusa do ex-prefeito em fornecer apoio mostra as dificuldades enfrentadas, mas a resposta da diretoria, ao criar a Caixa Escolar, revela uma determinação em atender as necessidades dos alunos.

Ainda sobre a cidade de Uberlândia para ajudar na Campanha de Educação de Adultos:

De um estudante do Colegio Estadual recebemos o seguinte comunicado: “Uberlândia, 8 de maio de 1947.

Ilustradas Gerencia e Redação do “CORREIO DE UBERLÂNDIA”, Rua Santos Dumont, 567. Nesta, desejando comemorar o segundo aniversario da vitorias das Nações Unidas contra as do Eixo Totalitário, na Europa, com uma iniciativa de alcance patriótico dentro de minhas diminutas possibilidades de estudante do Curso Científico do Colegio Estadual de Uberlândia, acabo de tomar a resolução de contribuir para a CAMPANHA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO DOS ADULTOS, destinando uma hora do tempo disponível que tenho, para o ensino diario e gratuito de analfabetos. Para levar avante tal resolução e para que isso possa chegar ao conhecimento dos interessados, solicito dessas ilustradas Gerencia e Redação o obsequio de dar publicidade a esta afim de que as pessoas interessadas nesta patriotica campanha em bôa hora levantada pelo eminente Ministro Clemente Mariani, possam encaminhar analfabetos á minha residência á Rua Duque de Caxias nº 624, nesta cidade, onde das 19 as 20 horas os atenderei. Grato pela atenção que fôr dispensada a esta, com os meus projetos de alta estima e consideração, subscreve-nos.

Atenciosamente (Avelar, 1947).

Podemos compreender que pela forte divulgação da Campanha de Educação de Adultos e pelas notícias nos jornais incentivando toda a população a contribuir com o movimento, um aluno decidiu colocar-se a disposição para ensinar aos adolescentes e adultos que ainda não estavam alfabetizados. Percebemos que o pedido de Lúcio Guilherme da Cunha Avelar, enviado ao “CORREIO DE UBERLÂNDIA”, é um exemplo de como a sociedade estava se preparando para convocar os voluntários da campanha para atuar em todo o Brasil. A escolha de associar sua ação à comemoração da vitória das Nações Unidas contra o Eixo Totalitário também ressalta uma conexão entre a luta pela educação e os ideais de liberdade e justiça. Sua solicitação para que o jornal divulgasse sua iniciativa é uma estratégia para que outras pessoas pudessem se mobilizar e aumentar o alcance da campanha.

No jornal Correio de Uberlândia de 1947, no trecho intitulado “A imprensa e a alfabetização”, foi destacada a importância da imprensa e da alfabetização para a educação no país, defendendo que todos deveriam ser alfabetizados. Acreditavam que a imprensa era um instrumento influente para disseminar a instrução, relacionando o progresso da civilização ao grau de cultura de um povo, frequentemente medido pela quantidade e qualidade dos jornais. Foi enfatizado que nenhuma nação poderia se alfabetizar sem o apoio da imprensa, considerada a principal força de educação popular, essencial para criar a cultura das massas. A imprensa não apenas ajudaria as escolas, mas as completaria. A nota do jornal sublinhou que, ao apoiar a imprensa, os governantes contribuiriam para elevar o nível intelectual e moral da população, tornando inevitável o progresso educacional. Ao aprender a ler, o cidadão sentiria a necessidade de aprofundar seus estudos, e a imprensa funcionaria como uma escola permanente, renovando e aperfeiçoando a educação. O jornal afirmava que a civilização moderna devia muito à imprensa, destacando que a palavra impressa tinha mais peso que a palavra falada. Ressaltou que a ignorância estagnava o país, com cerca de 70 a 80% da população iletrada. Portanto, a alfabetização seria dependente da imprensa, assim como ocorreu na Abolição.

Na visão do jornal, a imprensa, especialmente os jornais, era vista como uma ferramenta crucial para disseminar a educação no país. Eles acreditavam que a imprensa poderia combater a “ignorância” nacional e que todos deveriam contribuir para essa causa. Um exemplo disso foi a situação em Uberlândia, onde o prefeito da época Benjamin Oliveira Guimarães não apoiou a Caixa Escolar. Nesse contexto, o jornal faz um apelo aos governantes para que se engajassem na causa, ressaltando que o apoio deles seria fundamental para divulgar amplamente a campanha de alfabetização em todo o país.

O jornal divulgava muitas outras notícias de alfabetização de adultos pelo país,

A campanha de alfabetização continua em ritmo ascendente e cada dia que se passa acordos estão sendo assinados entre os governos estaduais e a União, para que se construam prédios escolares e se eleve o nível intelectual da criança. A União compete tomar as diretrizes seguras para a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude. E com dinamismo e patriotismo o ministro Clemente Mariani, está lançando as bases para a eficiente execução do plano gigantesco de acabar com o 70 por cento de analfabetos que existem no Brasil. Porque agora, que tanto se fala em decadência do ensino secundário, diremos como o deputado Aristides Largura, representante catarinense, que há dias fazendo da tribuna da Câmara revelações angustiosas sobre o ensino, declarou: “todavia si o ensino secundário merece nossa atenção, mais do que ele deve solicitar o ensino primário, porque ele é a base é o nascedouro, é nele que se começa a formar o espírito da criança, o homem do futuro”. Tem razão o sr. Aristides Largura, pois, tendo sido inspetor do ensino estadual, Sua Senhoria possui experiência bastante, para afirmar a raridade de escolas nas zonas rurais do interior, 30 por cento de crianças, em idade escolar não frequentam as aulas também por falta de matrículas, material escolar e mesmo roupa. Já, em sua mensagem disse o sr. presidente da República: “para uma população infantil de 5.800.000 crianças, com idade de 7 a 11 anos, somente 3.500.000 frequentam a escola primária, ou melhor, se acham matriculadas em escolas primárias”. Verificamos por aí que 50 por cento dessa mesma população não frequentam as escolas e que a frequência não corresponde à matrícula. Precisamos incrementar o gosto pela instrução e que nos bairros pobres se dê a necessária assistência material, para evitar que as crianças não deixem de comparecer às aulas. A nossa realidade assim exige, e que se aumente a iniciativa dos prefeitos dos municípios, para que o ensino primário não fuja à sua finalidade, que é de oferecer base firme à formação do homem do amanhã (Correio de Uberlândia, 1947).

Fazer com que as crianças fossem alfabetizadas em idade própria, significava dizer que não seriam adultos analfabetos. Aqui vemos novamente a falta de recursos enfrentados pelo país, pois, nas zonas rurais faltavam escolas, professores e materiais. O deputado Aristides Largura de Santa Catarina teve uma fala interessante, ao alegar que o ensino primário é a base para a formação do cidadão do futuro, isto é, a sociedade como um todo queria deixar para trás qualquer traço que a remetesse à ruralidade, às trevas, à ignorância e isso se referia diretamente aos analfabetos, que seriam “curados” pelas campanhas de alfabetização em vigor. Era importante que as crianças fossem alfabetizadas, para que se tornassem adultos alfabetizados.

Como o deputado de Santa Catarina alertou sobre a realidade das escolas rurais, temos aqui uma notícia sobre como se encontravam:

Toda a vez que sabemos da inauguração de escolas rurais, apressamo-nos a divulgá-la, tal a importância e a utilidade do gesto. Agora mesmo, nos chega a notícia de que serão construídas vinte dessas escolas, pelo ministério da Educação, em diversos pontos do Ceará. Via pará, no dia 16 desse mês, para aquele Estado, o ministro Clemente Mariani, que, acompanhando o sr. presidente da República à região san franciscana, irá depois, promover a assinatura das citadas construções escolares dando cumprimento ao seu plano educacional com o pareamento de mais e mais escolas rurais por todo o quadrante nacional afim de que a campanha de alfabetização continue a ser correlando da sua obra social de melhoramento da vida do sertanejo, com o conhecimento básico do ensino primário. Aliás, nos setores educacionais e sanitários estão se tomando providências, que fazem parte das principais campanhas de instrução e saúde, levadas a cabo pelo ministério da Educação e Saúde. Da educação do homem

do interior, identifica-se a história pátria. Dela depende o fracasso ou a vitória do Brasil em todos os terrenos sociais. Incrementar, pois, a alfabetização e a integração da geração nova e adulta, á escola, com gosto e conhecimento por que o faz, decidimos o papel original e precioso dos grandes fatos e nessas circunstancias, só nos move o desejo de sentir a mudança dos sentimentos e atitudes do brasileiro, em relação aos problemas angustiosos e dignos de serem solucionados, como são esses da Educação e alfabetização de milhões de seus irmãos. Nenhum problema é resolvido somente se difundindo a escrita e a leitura. Mas quasi todos eles, quer os sociais, os morais, os econômicos e os espirituais, não se solucionan si as partes interessadas detinham o conhecimento de saber ler, isto é, possuir a capacidade de conhecer as noções fundamentais das vantagens de ler e assim adquirir novas metas e aspirações. Lembrai-vos, pois que se coopere com o governo assifando a cener a distancia que o separa do povo analfabeto, incentivando o encantamento do longo caminho das trevas procedendo de maneiro a juntos colaborarem a benemerita campanha (Correio de Uberlândia, 1947).

O deputado Largura salientou que, embora o ensino secundário merecesse atenção, era o ensino primário que moldaria o “espírito da criança” e, por consequência, o futuro do país. Essa visão se alinha perfeitamente com a notícia sobre a construção de escolas rurais, onde se destacou a iniciativa do ministério da Educação de criar novas instituições de ensino em regiões necessitadas, como o Ceará. A interconexão entre as duas notícias fica clara: ambas enfatizavam a urgência de investir na educação desde os primeiros anos. Enquanto Largura realçava a falta de escolas nas zonas rurais e a exclusão de crianças do sistema educacional, a construção de novas escolas constituiria uma resposta prática a essa realidade. Essa ação não apenas visaria aumentar o número de matrículas, mas também buscaria garantir que as crianças tivessem acesso ao conhecimento básico necessário para se desenvolverem e se tornarem adultos alfabetizados. A fala do deputado enfatizava que a educação não deveria ser vista apenas como uma meta isolada, mas como um fator essencial para o progresso social e econômico do Brasil e o que a sociedade mais almejava então, que era se modernizar.

Sobre o ensino rural nas proximidades de Uberlândia, o jornal esclarece:

Comunicação feita diretamente ao prefeito Cleanto Vieira Gonçalves.
A notícia é auspiciosa e vem diretamente do Palácio da Liberdade. Comunicou-a por telefone ao Dr. Cleanto Vieira Gonçalves o dr. Abilio Machado Junior.
Uberlandia vais ter dois grupos escolares rurais de acordo com o plano que se elabora, no sentido de se fixar o homem do campo em seu próprio habitat. A construção dessas escolas resulta de um plano que o governo federal irá desenvolver, em conjunto com o Estado, para melhorar as condições de vida que oferecem as zonas rurais. O entendimento com o governo de Minas já se processou e em breve possivelmente ainda este ano as construções necessárias serão empreendidas. Há que notar o grande interesse que tem tido por Uberlândia o sr. Milton Campos ainda há dias verificado quando S. Excia incluiu a estrada da ponte Afonso Pena no plano rodoviário do Estado, indicando-a como uma das linhas tronco necessárias á economia da região. E agora determinando a construção das duas unidades escolares em zona rural do município, patenteia mais uma vez o cuidado que lhe merece Uberlandia. Não sabemos ainda onde se instalarão os dois novos grupos, mas justo seria que os mesmos fossem localizados onde a população tenha maior densidade e onde os trabalhos permitam melhor observação dos frutos da terra. Daí julgarmos que talvez um deles

pudesse ser construído no Pontal e outro para os lados do rio Araguari nas proximidades de Tapuirama. De qualquer forma e colocados sejam eles em qualquer parte do município nós apenas temos que louvar o espírito dos que agora dirigem o Estado e que procuram realmente servir aos interesses do povo, deixando de lado as questúmeulas políticas para apenas cuidar de administrar bem, procurando recuperar o tempo que por outros foi pedido em atividades estereis e prejudiciais (Júnior, 1947).

Outra reportagem sobre o ensino rural:

Embora muito tenhamos avançado no terreno industrial, a ninguém é dado negar que ainda somos um país de economia predominantemente agrária, dependente, em grande parte, das riquezas que possamos extrair do solo, através, do trabalho penoso do homem do campo. Somos uma nação agrária e, o que é pior, possuímos uma agricultura das mais atrasadas em comparando com os progressos de outros povos, inclusive de alguns de nossos vizinho da América do Sul. Quem conhece o interior do Brasil, quem viajou pelas principais regiões agro-pecuárias do país, sabe perfeitamente que o trabalho rural, entre nós, obedece a métodos empíricos e, muitas vezes, prejudiciais. O nosso lavrador, via de regra, desconhece a técnica de trabalhar a terra para evitar a exaustão do solo, a erosão e os outros males que a inutilizam. O resultado é esta marcha sem fim, esse nomadismo tão combatido e impossível de ser evitado, porque a agricultura brasileira está sempre precisando de terras novas para substituir as cançadas glebas que ficaram para traz. No terreno da pecuária, embora tenhamos um rebanho considerável, o seu aproveitamento é mínimo, em virtude dos métodos impróprios de criação. Diante deste panorama, a necessidade de uma intensificação do ensino rural salta aos olhos do administrador. O Brasil precisa, mais do que nunca de muitas escolas, mas não somente de escolas de alfabetização, com os cursos mais ou menos padronizados pela experiência do ensino nas cidades. Não. As escolas em nossa terra precisam desenvolver métodos próprios, programas mais de acordo com a realidade brasileira. Além do alfabeto e da taucada, rudimentos de ciência agrícola devem ser ministrados às crianças, futuros trabalhadores dos campos brasileiros. Para isso, porém é necessários criarmos uma equipe de técnicos, de homens que conheçam profundamente suas especialidades e que possam, além de contribuir para a imediata melhoria de nossa produção agropecuária, orientar a divulgação de conhecimentos práticos entre os lavradores. E neste sentido que adquire extraordinária importância a inauguração da Universidade Rural, centro de ensino e pesquisas agronômicas, que virá corrigir uma falha há muito existente em nossa educação especializada, proporcionando meios de aumentar o número dos técnicos que trabalham o solo e suas riquezas. A Universidade Rural será um núcleo irradiador de uma futura agricultura praticada sobre bases científicas que colocará o Brasil á altura dos progressos da técnica mundial (Correio de Uberlândia, 1947).

As duas reportagens abordam a questão da educação rural no Brasil, mas sob perspectivas diferentes. A primeira celebrava a construção de dois grupos escolares rurais em Uberlândia como um avanço significativo para a população do campo, destacando a colaboração entre o governo federal e estadual para melhorar as condições de vida na zona rural. Essa visão ressalta a importância de ações governamentais em resposta às necessidades da população, sugerindo que a educação é um passo vital para fixar o homem do campo no campo. Por outro lado, a segunda reportagem apresentava uma crítica mais contundente sobre a realidade do ensino rural no Brasil, apontando para a agricultura atrasada e a falta de conhecimento técnico entre os trabalhadores rurais. A necessidade de uma educação que não apenas alfabetizasse, mas que também ensinasse métodos agrícolas adequados, foi destacada

como fundamental para o desenvolvimento sustentável do setor. Essa abordagem sugere que, apesar das iniciativas governamentais como a construção de escolas, a efetividade da educação no campo dependeria de um currículo que atendessem às especificidades da realidade agrícola brasileira. A conexão entre as duas reportagens é clara: enquanto a primeira celebrava os avanços e a mobilização política, a segunda alertava para a profundidade do problema que essas iniciativas buscavam resolver. A construção das escolas era um passo positivo, mas não era suficiente por si só. Seria necessário que essas instituições oferecessem um ensino que fosse além da simples alfabetização, incorporando conhecimentos práticos e científicos que atendessem às demandas do setor agrícola. Assim, a crítica à burocracia e à necessidade de uma abordagem popular na educação, mencionada na segunda reportagem, ecoa nas preocupações da primeira. Consideramos essencial a ênfase na colaboração entre o governo e a comunidade, mas acreditamos que deveria ser acompanhada por um compromisso com a formação de profissionais qualificados que entendessem as nuances da realidade rural, situação que não vemos, pois a campanha de alfabetização foi divulgada amplamente solicitando a ajuda e apoio da população, sem necessariamente cobrar por uma formação de curso superior. Vejamos a matéria do *Jornal Correio de Uberlândia*:

Em boa hora resolveu o governo aplicar parte da taxa de Educação e Saúde, através, do “Fundo Nacional do Ensino Primario”, numa campanha de educação dos maiores de 14 anos. Em São Paulo, a administração do ensino lançou-se a fundo na campanha, a ponto de tomar corpo a idéia da criação de um serviço permanente de educação de adultos, como órgão da Secretaria de Educação. Por isso, agora, está sendo submetido á apreciação da Assembléia um projeto de lei que cria o Serviço de Educação de Adultos. Esse projeto cria varias espécies de incentivos para professores leigos que queiram colaborar na patriótica empresa. Aos leigos oferecerá o Estado de São Paulo o prêmio de 50 cruzeiros por pessoa alfabetizada; aos professores, certo numero de pontos por dia ou por aluno alfabetizado, conforme o caso, a serem computados nos concursos de ingresso e remoção. Importa salientar, sobretudo, o que dispõe o parágrafo unico do artigo 18 do projeto: “Os professores primários de 1º estágio que alfabetizarem gratuitamente 80 pessoas terão direito á remoção para qualquer escola ou classe vaga no 2º estágio”. Como se sabe, estão as escolas de 1º estágio localizadas na zona rural do território paulista, onde é o maior numero de analfabetos maiores de 14 anos. Ao mesmo tempo é ai que se faz mais penosa a vida do professor, razão pois qual é um verdadeiro sonho de todo mestre-escola alcançar rápida remoção para as escolas de 2º estágio. É de se esperar, por isso, sejam logo no próximo ano inumeras as professoras a desenvolver esforços no sentido de alfabetizar rapidamente aquêlê numero de pessoas, fazendo jus ao desejado prêmio que o Estado lhe oferece (*Correio de Uberlândia*, 1947).

Percebemos que o governo estava movimentando-se para atingir a meta da campanha, ao criar um Serviço de Educação de Adultos em São Paulo, principalmente na zona rural, na qual a situação era mais grave. A todo momento o jornal apresentava a porcentagem de pessoas analfabetas, tentando mostrar o quão grave era a situação. Com a possibilidade de receberem premiação, as pessoas tinham então um incentivo do governo para se tornarem “professores

leigos” da campanha, assim, quem ainda não havia despertado o interesse em contribuir com a campanha, agora com a premiação, poderia se interessar. Em relação ao ensino na zona rural, vejamos a reportagem a seguir:

Como se sabe, o ensino rural é custeado e fiscalizado pela prefeitura, por intermedio do seu serviço de educação e saúde. No exercício de 1947 que acaba de ser encerrado com os exames que se concluíram ha poucos dias, funcionaram no municipio 30 escolas, mais 6 do que no ano de 1946. Nessas escolas matricularam-se 1.181 alunos, contra 951 no ano passado. A frequencia, que sempre é muito inferior à matrícula, foi acusada em 695 no ano passado e em 967 neste ano, havendo assim um acrescimo apreciavel. Desses foram examinados e promovidos 695 alunos, contra 511 em 1946. Nas 30 escolas têm exercicio 35 professoras, visto que algumas se desdobram em duas cadeiras em virtude do grande numero de creanças. A media da frequencia por escola foi de 23,7 contra 25,5 no ano findo.

Local das escolas

Essas 35 cadeiras estão localizadas nos seguintes pontos e são ocupadas pelos titulares adeante mencionados: Apraizel (2 cadeiras) – Antonina Mendonça Ribeiro e Teotonio Mendonça Ribeiro, Rio das Pedras (2 cadeiras) – Antonio Zizi Goulart e Adelaide Marques, Martinesia – Altair Pimentel. Samambaia- Anita Artiaga Romeiro. Quilombo – Celia Artiaga Silva. Maribondo - Doralice Barbosa. Bons Olhos – Dolores Santana. Lageado (Mata dos Dias) – Divina Alves Machado. Usina Ribeiro (2 cadeiras) – Diva Grama e Helena Santos. Posto de Urpu – Diva Peres Santos, Xapetuba – Elisa Garcia Santos, Paranã – G raciema Rios Knychala, Paraíso (Fazenda de Sementes) – Honorina Mendonça. Cruzeiro dos Peixotos (sede de distrito- 2 cadeiras) Ivone Fonseca e Iolanda Fonseca. Fazenda das Cabaças- Jovita Rezende Brito. Boa Vista- Jovino de Andrade Santos. Cachoeira Maria de Azevedo Santos. Macaubas (Pontal)- Margaria Gonçalves Miranda. Olhos Dagua- Maria Aparecida Peixoto. Sobradinho- Maria Teixeira Amaral. Divisa- Maria Elisa Carrijo. Poção- Salustiano Fonseca. Machados-Avelino Jorge do Nascimento. Serraria- Noemia Ribeiro Pereira. Floresta (2 cadeiras)- Oravia Artiaga Gomes e Zuleide Martins de Sá. Horto do Pequi- Olga Campos Schweter. Eldorado (Babilonia)- Sebastião Andrade Branquinho. Dourados- Virgilio Flavio de Souza. Fazenda Velha- Zaira Ferreira Couto. O serviço de instrução rural é superintendido pelo professor Jeronimo Arantes, antigo profissional do magisterio que manteve por muitos anos nesta cidade o Colegio Amor às Letras, ingressando depois no ensino oficial, em que vem, através de uma dedicação sem limites, prestando os mais relevantes serviços á nossa infancia. Zeloso e proficiente, o professor Arantes percorre periodicamente as escolas, instruindo as professoras, estimulando-as com a sua palavra e o seu exemplo e obtendo dessa maneira o maior resultado que se pode esperar das condições, às vezes precarias, com que luta. O éxito colhido no ano de 1947, demonstrando cuidado por parte da administração, já representa um coeficiente apreciavel no combate ao analfabetismo (O Reporter, 1947).

O ano de 1947 teve um resultado significativo. O aumento no número de escolas e na matrícula de alunos, passando de 951 para 1.181, como também da melhora da frequência é um indicativo claro do esforço tanto do jornal como da sociedade como um todo, na busca por fazer que a campanha de educação de adultos atingisse o seu objetivo. Além disso, apesar dos professores estarem em condições difíceis, ainda assim conseguiram promover a aprendizagem de 695 alunos, um aumento considerável em relação ao ano anterior. A dedicação do professor Jeronimo Arantes à supervisão e apoio das escolas mostrou como ele estava empenhado em colaborar com a campanha.

O ministro da Educação revelou há pouco tempo em caráter oficial, que o Brasil possui 55% de analfabetos, e outras informações da mesma natureza nos adiantam haver uma percentagem muito maior de patriotas nossos atacada de endemias como malária, opilação etc. É certo que parte desses enfermos e desses iletrados vive na cidade; mas a sua grande maioria está espalhada pelas zonas rurais, muitas delas paludosas e quase todas sem os necessários recursos higiênicos e sem os meios educativos. Nas cidades, sejam quais forem a inércia e a ineptia dos governos, ainda há médicos, postos de saúde, farmácia, hospitais, assistência pública e particular e sobretudo as condições de relativo asseio e conforto. Da mesma forma, aí existem as escolas públicas mantidas pelo Estado ou pelo município, com fiscalização eficiente e instalações adequadas. De modo que o adolescente ou mesmo o adulto que queira aprender encontra sempre um estabelecimento onde pode receber a instrução primária gratuita, caso não possa ou não queira frequentar um instituto particular. Explica-se a razão por que as famílias dos campos e das lavouras procuram constantemente os centros urbanos, o que sucedeu mais acentuadamente depois que deflagrou o conflito de 1939. Na roça, faltam todos esses elementos indispensáveis à existência. Escolas, se as há em número reduzido e em localização que quase nunca atende aos interesses dos habitantes, são sempre mal geridas, mal instaladas, sem mobília e sem material didático. Acresce que os vencimentos das professoras primárias designadas para tais cadeiras são sempre irrisórios, o que torna difícil a seleção de pessoal. As normalistas geralmente recusam-se a aceitar essas funções porque não é concebível que façam um curso dispendioso para em seguida sujeitarem-se a uma recompensa insignificamente morando num lugar desprovido de recurso. Assim, os docentes para essas escolas são na maior parte das vezes recrutados entre elementos incapazes ou que pretendem apenas um biscoito para auxiliar outras fontes de renda a que prestam mais dedicação; ou ainda como encosto de pessoas valetudinárias, cujas energias, ao fim de uma vida longa às vezes, foram gastas em atividades estranhas ao magisterio. Mas, mesmo que entre o joio desse recrutamento se ache algum trigo precioso – o que efetivamente costuma registrar-se – nem esse consegue resultado apreciável, porque não dispõe do material indispensável nem das condições psíquicas apropriadas ao ensino. Como se podem educar crianças corroidas pelas verminosas, subnutridas e sem os necessários conhecimentos de higiene doméstica, sofrendo por força o aniquilamento cerebral que a fraqueza física reflete? As escolas rurais, em muitos casos superlotadas, contam com maioria a frequência de alunos desse espécie. Impossível obter-se delas um aproveitamento satisfatório. Não se julgue, entretanto, que mesmo em aspecto tão precário exista uma escola para cinquenta ou sessenta educandos. Se computarmos apenas a nossa zona, ou mais restritamente o Triângulo Mineiro, talvez não chegaremos a mencionar uma para cada duas centenas de candidatos. Corresponde isso a dizer que muito mais da metade dos moradores das zonas rurais permanece na ignorância absoluta, se é que a pequena dose de instrução que se dá aos outros pode ser considerada como alfabetização. Tudo isso é preciso ser refletido pelo nossos governantes para que não reclamem aumento de produção sem facultar ambiente propício ao trabalho dos produtores. O fomeato da agricultura, em que tanto se fala agora e que deveras precisa ser intensificado para que a economia brasileira se livre da crise que nos vem asfixiando, não será jamais conseguido sem o retorno para a lavoura dos braços que a abandonaram e sem a atração de outros, nacionais ou estrangeiros, que engrossem o operariado do roceiro. Mas como atrair sem oferecer sequer o mínimo que a creatura humana hoje se impõe para exercer as suas funções normais, para trabalhar com rendimento médio, para manter o seu equilíbrio orgânico e a sua capacidade mental? Instrução e saúde são os problemas que têm de ser resolvidos paralelamente com a produção, sob pena de fracassarem todas as tentativas e todos os esforços. Curemos, no grau que for possível, a geração atual, já em parte depauperada a ponto de não atingir a resistência que seria lícito dela esperar – e salvemos a geração infantil para que promova, sem os sacrifícios que estamos experimentando, a abundância e a tranquilidade do dia de amanhã (O Reporter, 1947).

Embora o aumento no número de escolas e de alunos matriculados fosse um avanço positivo, a citação que menciona o alto índice de analfabetismo no Brasil, alcançando 55%, nos

leva a refletir sobre a eficácia real dessas iniciativas. Percebemos que a todo momento o jornal voltava a apresentar essa porcentagem.

As escolas das zonas rurais, continuavam lutando para terem acesso a melhores recursos, infraestrutura, falta de material didático, mobiliário adequado e condições de saúde que poderiam garantir um aprendizado efetivo. O problema era amplificado pelo recrutamento de docentes pouco qualificados (os voluntários) muitas vezes atraídos por salários irrisórios, o que compromete a qualidade do ensino. A saúde precária da população rural — com altas taxas de doenças e desnutrição — impactava diretamente na capacidade de aprendizagem das crianças. Como pode-se esperar um resultado satisfatório em um ambiente onde os alunos sofrem com outros problemas que inviabilizam sua atenção e absorção de conteúdo? O próprio texto sugere que a educação e a saúde devem ser tratadas de forma integrada, pois sem a promoção do bem-estar físico, os esforços educacionais eram em vão.

Na zona rural, a realidade era mais grave, tendo em vista que, além de não estarem alfabetizados, as pessoas também precisavam de instrução em outros aspectos da vida, enfrentavam também a fome e acesso aos recursos básicos, como a saúde. A todo momento o jornal tentava conectar educação e saúde. Sobre a educação da saúde e educação de adultos:

Quando anunciou ao país inteiro o lançamento da campanha de educação de adultos, o sr. ministro da Educação e Saúde esboçou o plano de ensino supletivo em organização, a ser executado dentro em pouco, elucidando os principais objetivos visados. O trabalho, esclareceu o sr. Clemente Mariani, não visará apenas a alfabetização. Cada classe deverá ser um centro de propagação de informações uteis, no sentido da EDUCAÇÃO E SAÚDE, da educação cívica, da vulgarização das modernas técnicas de produção agrícola e de pequenas indústrias. Nestas palavras de S. EXCIA. estão admiravelmente condensadas as finalidades precípuas da cruzada nacional contra o analfabetismo e a ignorância, cujos poderosos tentáculos arrastam a Nação para o abismo. E como era de prever, levando-se em consideração as precaríssimas condições sanitárias de grande parte da população brasileira, no desenvolvimento de um programa educacional de envergadura desse que se encontra em plena e vitoriosa execução, não poderia ser olvidada a saúde individual e coletiva da nossa pobre gente. Educar é preparar para a vida. Sem saúde não pode haver vida ativa, trabalho produtivo, produção apreciável e economia progressiva. A adaptação do indivíduo à sociedade, função da educação, requer organismo hígido e meio saudável. Lê-se nas instruções aos professores, aos quais está entregue a sorte do ensino supletivo, seguinte: Não há saúde, sem que o povo se instrua sobre os recursos da defesa sanitária. É uma verdade que entra pelos olhos de todos e que precisa ser observada por parte daqueles que estão lançando a semente da educação no cérebro desse nosso povo posto à margem da civilização. Era, pois, um imperativo categórico do planejamento da campanha de educação de adultos e adolescentes analfabetos, a adoção de um sistema apropriado de propaganda da educação sanitária. Cogita-se inculcar no espírito dos educandos, a noção da saúde como bem supremo, como condição essencial para que se possa sentir a verdadeira alegria de viver. Tenta-se por essa forma, criar uma “consciência sanitária” na mente dessa gente desamparada, a fim de que ela aprenda como fugir aos ataques morbígenicos. Os propósitos da campanha em face da educação da saúde não são ilusórios, nem demagógicos; só podem ser modestos e traçados dentro das possibilidades atuais. Aliás não é somente do programa da educação da saúde que não se deve esperar milagre. Essa advertência

já foi feita relativamente ao éxito total do plano educacional, dirigida áqueles que aspiram a um resultado perfeito e completo. São endereçadas a eles, as expressões do professor Lourenço Filho que, embora planejador e grande entusiasta da campanha de educação de adultos, não se excede na apreciação de suas ultimas consequências: “Nosso ideal seria realização completa, perfeita e acabada. Mas sabemos também que do ponto zero ao ponto cem, ha pontos intermediarios, e que hão de ser, como estão sendo, vencidos. A dificuldade não está no imaginar se a meta final: está na realização desses pontos intermediários, com humildade e paciência”. No tocante á educação da saúde a ser ministrada pelos professores do ensino supletivo, deve reconhecer-se que efetivamente serias dificuldades surgem a cada passo, impedindo um trabalho produtivo. Dificuldades de varias naturezas, salientando se a de origem economico social que não propicia a pratica efetiva e continuada dos conselhos e regras higienicas, por parte das pessoas com padrão de vida muito baixo. Além disso, é sabido que não é facil obter se de um adulto ou adolescente a mudança dos seus costumes e hábitos adquiridos através dos anos. O seu atual comportamento excepcionalmente poderá sofrer modificações apreciaveis. Mas não é absolutamente admissivel que se cruzem os braços diante desses fatores negativos. Mister se faz encarar o problema com decisão, sem pessimismo, levando-se em conta a realidade presente, chocante a muitos respeitos. Um grande esforço deve ser empregado para suprir as deficiencias. Em materia de educação sanitaria, estamos no ponto zero, de que nos falou o professor Lourenço Filho. Ao ponto cem, só poderemos chegar quando forem outras as condições economicas financeiras do pais. Porém ha pontos intermediarios que podem ser alcançados atualmente ou daqui a mais algum tempo. E quem dá magnifica oportunidade para um relativo progresso na questão da higiene individual e publica, no seu aspecto popular, é a campanha de adultos por intermedio de uma extensa rede de classes, sob o seu controle, cobrindo todo o territorio nacional. Melhor e mais propicia ocasião ainda não habia surgido no pais, capaz de proporcionar uma ação educativa de saúde ampla e com possibilidade de um rendimento compensador. Perde-la, seria mais uma decepção, mais um motivo de descrença para quantos desejam ver o Brasil democraticamente poderoso e progressista. A postos, pois, num impetuoso movimento coletivo, educadores, medicos, sanitaristas, sociologos, economistas, politicos e todos que amam ao Brasil. (Estrela, 1947).

A campanha de educação de adultos, ao integrar a educação em saúde como um de seus pilares, entendia que sem essa aliança, seria improvável o desenvolvimento do país. Em várias reportagens podemos ler que o ministro Clemente Mariani e outros educadores enfatizavam que a alfabetização não deveria se restringir à leitura e à escrita, também deveria incluir a conscientização sobre saúde, higiene e cidadania. A alfabetização não seria apenas da leitura e escrita, mas principalmente para se tornarem cidadãos conscientes de seu lugar no mundo, por esse motivo demandava a participação de toda a sociedade na campanha. A seguir uma notícia que relatava sobre como a fome estava atrelada ao analfabetismo:

Vítima de uma guerra que não encontra similar na historia da humanidade, todo o mundo se encontra, hoje, a braços com a crise de imensas proporções. Não vivemos, por isso, uma epoca de tranquilidade. No Brasil, a crise invadiu todos os setores da vida nacional. Os problemas avolumam e, mau grado a boa vontade dos que desejam soluçona-los, impedem ou obstruem a nossa marcha para um periodo em que o povo possa ter a paz e a segurança que lhe são indispensaveis. Do meio da massa de problema que temos a enfrentar, um ha que se destaca, como uma terrivel ameaça, senão já como dolorosa realidade: o problema da fome. Ha poucos dias, esse problema foi objeto de um impressionante discurso do Senado Federal, pronunciado pelo sr. José Americo de Almeida. Outros também dele se têm ocupado, no Congresso Nacional. E fora dos meios parlamentares ainda está bem viva a repercussão alcançada pela obra do escritor Josué de Castro, “Geografia da fome”. Pesa sob e o povo

brasileiro o espectro da fome. Mais do que nunca, a miséria aniquila grande parte de nossa população. “Somos um povo á beira da fome”- afirma o major Jeovah Motta, em artigo recentemente publicado na imprensa. “Nossos armazens- continua o ilustre militar, estão vazios, nossa agricultura nao retira a quantidade de alimentos exigida pelas nossas 45 milhões de bocas”. Cita, depois, o major Jeovah Motta a estatística que é mais do que impressionante; é estarecedora. Por ela verificamos como é insuficiente a nossa produção. Não é sem proposito lembrar agora uma outra estatística: a do analfabetismo em nosso país. O proprio ministro da Educação, falando á imprensa, é quem o revela: “Como é conhecido, o recenseamento nacional e 1940, revelou, na população de 18 anos e mais, a taxa de 55% de analfabetos”. Isto significa, em numero: “Somos 22 milhões de individuos maiores de 18 anos, dos quais 12 milhões são analfabetos”. Eis ai, aproximados, lado a lado, dois magnos problemas brasileiros: a fome e o analfabetismo. Nível economico a nível cultural baixissimo, nulo em certas regiões- eis uma dura realidade, que não pode deixar indiferentes todos os que nascemos nesta terra generosa e que dela recebemos mais do que os milhões de homens que, também nascidos nela, estão entregues á miséria, anulados pelas garras da fome e da ignorancia. “Esta é uma situação que sem exagero, podemos considerar como vizinha da catástrofe”- afirma ainda o major Jeovah Motta, em seu citado artigo. E é deste ainda que retiramos esta verificação: “a alfabetização é uma preliminar da política industrial e da politica agraria, como o é da politica de defesa nacional”. A conclusão está evidente: alfabetizando a nossa grande população analfabeta, estaremos, consequentemente, contribuindo para a solução do problema da produção, que é o problema da fome. Pois “o aumento da nossa produção agricola é um imperativo do nosso pais elementar progresso”. Por outro lado, “industria implica a existencia do HOMEM QUE SABE LER, e é inconcebível numa paisagem onde as escolas são raras e o professor um tipo singular. As afirmações, aí transcritas, do major Jeovah Motta, não podem ter contestação. Elas saltam á evidência e o mais elementar bom senso as compreende. Com esse pensamento, projetou-se a Campanha de Educação de adultos, ora promovido pelo Ministério da Educação e apoiada no povo e para o bem do povo. Não se trata, pois, de um simples movimento inepto, ou bizantino. Não se trata de realização de lachada. Trata-se de uma campanha nacional, destinada a obter os melhores resultados, ligada aos nossos mais cruciantes problema, alimentada no melhor espirito de patriotismo. Para prova-lo, basta, por certo, a aproximação que aqui fazemos, juntando fome e ignorancia, como o fez o major Jeovah Motta em seu admiravel artigo. Lutar, pois, pela extinção do analfabetismo no Brasil significa lutar pelo aumento de nossa produção. E lutar contra a miséria. É também arrancar o nosso povo ao terrível espectro da fome (O Reporter, 1947).

A relação entre fome e analfabetismo apresentada na reportagem é um reflexo claro dos desafios estruturais que o Brasil enfrentava em 1947. O texto articulou com eficácia como a crise alimentar, exacerbada por práticas agrícolas inadequadas e a falta de educação, resultam em um ciclo vicioso de miséria e ignorância. O autor enfatizou que o problema da fome não é apenas uma questão econômica, mas também, um desafio educacional. Com uma taxa alarmante de analfabetismo, que afetava 55% da população acima de 18 anos, a reportagem sugeria que a solução para a produção agrícola e, por extensão, para a fome, estaria intrinsecamente ligada à alfabetização. O major Jehovah Motta foi citado, sublinhando que a educação seria fundamental para que a população pudesse se engajar ativamente em práticas agrícolas modernas e produtivas. A crítica aqui reside na urgência de um movimento abrangente e patriótico, como a Campanha de Educação de Adultos, que buscava não apenas alfabetizar, mas integrar a educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento social e

econômico. Essa campanha foi apresentada como um meio de capacitar o povo, permitindo-lhes participar ativamente na luta contra a fome. Falar sobre o analfabetismo, significava também falar sobre a fome. Uma estava conectada a outra. Alfabetizar também significava abrir oportunidades e desenvolvimento para que essas pessoas conseguissem contribuir para a produção agrícola e industrial, para conseguirem sair desse ciclo de miséria e fome. A Campanha contra o analfabetismo, atuava como uma estratégia vital para combater a crise alimentar, ao tentar propiciar melhores condições de vida para essa população.

Um aspecto ainda não foi focalizado da campanha de alfabetização e educação de adultos, que ora empolga todo o país, é o da contribuição que este notável movimento pode significar para o revigoramento do espírito municipalista das populações brasileiras. Embora problema de interesse nacional, estando mesmo, na dependência de sua solução e continuidade da nação no gôzo de sua liberdade e soberania, os meios de resolve-lo dependem, essencialmente, dos elementos locais. A nação, como um todo, sente a negativa opressiva e deletéria influencia do analfabetismo; são, porém, as pequenas comunidades, isto é, as cidades, as aldeias, os povoados, que veem os analfabetos. os comunicípes, via de regra, conhecem-no pessoalmente ou, quando não, por referências diretas de vizinhos, parentes ou amigos comuns. Cada qual fica conhecendo, como a palma de sua mão, sem grande esforço, a situação dos arrabaldes de sua cidade, dos bairros de seu município. Ora, a grande massa de analfabetos se localiza na zona rural, isto é, nas povoações e sítios dos municípios. E é essa massa precipuamente, que cumpre incorporar ao tipo de civilização que, hoje avassala todos os povos e que repousa, fundamentalmente, no desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Nada mais razoável e acertado, portanto, que atribuir aos municípios a responsabilidade maior na execução da campanha em apreço. Esta medida, sobre corresponder á necessidade apontada por um dado de insofismável realidade, poderia vir, como foi dito inicialmente, revigorar o espírito municipalista das populações brasileiras. Este espírito, bastante entibiado por dez anos de centralização absorvente e aniquiladora, necessita de ressurgir urgentemente para que os municípios possam dar conta das obrigações, cada dia maiores, que para eles estão decorrendo do processo de redemocratização do país. A campanha de alfabetização e educação de adultos exige espontaneidade de ação, pesquisas, cooperação, julgamento seguro, e tudo isto forma a condição subjetiva indispensável ao gôzo da cidadania esclarecida, sem o que modorram populações, entrava-se o progresso, esteriliza-se a nação. A campanha é uma excelente escola de treino político administrativa, no melhor sentido da expressão. E os municípios brasileiros estão necessitando desse treino. Para o seu bem, que é, igualmente, o bem do Brasil, que todos os bons patriotas querem ardentemente ver engrandecido, forte, culto, digno, de figurar sem desdouro entre as mais civilizadas nações do mundo (Robai, 1947).

A ideia central é que, embora o analfabetismo seja um problema de interesse nacional, sua solução depende essencialmente da ação local. As pequenas comunidades tinham um papel crucial na identificação e enfrentamento do analfabetismo, pois conheciam diretamente as realidades de seus habitantes. O jornal argumentava que, para combater eficazmente o analfabetismo, era fundamental que os municípios assumissem a responsabilidade pela execução da campanha. Isso não apenas fortaleceria a educação local, mas também reavivaria o espírito municipalista, que foi enfraquecido por anos de centralização do poder. A

participação ativa das comunidades locais, com um envolvimento direto na campanha, contribuiria para uma cidadania mais esclarecida e engajada. A reportagem destacava que a alfabetização não é apenas um ato de inclusão social, mas também um passo vital para fortalecer a democracia local e engajar os cidadãos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, fato que estava a todo vapor, a luta pela modernidade, para alcançar as luzes.

A campanha de alfabetização e educação de adultos, conforme destacado por Alberto Robai, podia servir como um catalisador para o fortalecimento do espírito municipalista no Brasil, fazendo com que as pessoas que antes eram chamadas de “criaturas”, agora sejam cidadãos. A responsabilidade pela alfabetização recairia, em grande parte, sobre os municípios, pois eram eles que estavam a par das suas necessidades para atender a sua população. Esse enfoque local não só facilitaria a identificação das necessidades educacionais, mas também promoveria um engajamento mais profundo da população nas questões de cidadania e desenvolvimento comunitário.

A seguir a fala do jornal sobre a importância da campanha:

Uma campanha contra o analfabetismo ha de ser sempre por força, uma campanha do povo. Seriam em vão os esforços ou medidas meramente governamentais, pois problema tão grave não se soluciona por simples decretos ou atos administrativos. O ministério da Educação e Saúde, promovendo a sua atual campanha de educação de adultos soube compreender essa verdade e o movimento assume o carater de campanha nacional. Vitaliza-se de um amplo e profundo sentido popular, sem se confinar nos estreitos quadros de atividade burocrática. A esta altura já se pode verificar que, nos vários pontos do país a campanha anima os espíritos patrióticos, despertando o entusiasmo e a dedicação que se emprestam às grandes causas. Por isso mesmo, a campanha de educação de adultos se desdobra de maneira a permitir os melhores espectadores, que um futuro não remoto confirmará. Em alguns Estados da Federação onde a campanha ultrapassou a sua fase inicial de organização, já se delinea o êxito que ela alcançará. Tal é o que acontece, por exemplo, como São Paulo, onde o próprio povo se empenha na obra da extinção do analfabetismo. De numerosos municípios daquele Estado, chegam notícias alvissaras sobre a campanha, em pleno desenvolvimento. Assim é que se estabeleceu entre os municípios bandeirante um verdadeiro espírito de emulação, procurando cada um deles colocar-se á frente dos demais na obtenção de resultados que dentro de um ano poderão já ser claramente observados. Da cidade de São José dos Campos partiu a declaração de que seria ela o primeiro município bandeirante a extinguir o analfabetismo de sua população. Logo outros municípios fizeram identica declaração disputando, assim, a honra de não possuir, entre os seus habitantes, adultos iletrados. Eis aí um pequeno exemplo de como a campanha de educação de adultos vem repercutindo junto ao povo, que, uma vez esclarecido, não se recusa a prestar a sua cooperação aos poderes públicos (Correio de Uberlândia, 1947).

A notícia enfatizava a necessidade de engajamento da sociedade civil para enfrentar o problema estrutural do analfabetismo. Em muitas reportagens, podemos ver que o jornal convidava seu leitor a fazer parte e ajudar. O jornal ressaltou que esforços exclusivamente governamentais não eram suficientes, pois a gravidade da situação requeria uma mobilização

ampla e participativa da população. A ênfase na dimensão popular da campanha sugere que, ao despertar o patriotismo e o entusiasmo do povo, é possível criar um movimento social que transcende as ações do governo. Exemplos que foram dados, de cidades como São José dos Campos, onde havia uma competição saudável entre os municípios para eliminar o analfabetismo, ilustram a eficácia desse modelo colaborativo. Essa emulação saudável indicaria que, quando a população se sente parte da solução, os resultados tendem a ser mais eficazes e duradouros. A reportagem destacava que o envolvimento ativo das pessoas, que mais tarde seriam convidadas a se tornarem voluntárias da campanha não apenas potencializaria os esforços de alfabetização, mas também fomentaria um senso de responsabilidade e solidariedade entre os cidadãos. Nas entrelinhas está claro para o leitor: o sucesso da campanha dependeria da colaboração entre os poderes públicos e a sociedade, transformando a alfabetização em uma causa comum.

Sobre o êxito da campanha, o jornal destacou:

A Campanha de Educação de Adultos que já se vem desenvolvendo com êxito em todo o país, não é uma iniciativa do governo que apoia nos quadros da burocracia. Situa-las apenas desse terreno quase sufocá-la em limites por demais estreitos. Por isso mesmo os seus ideadores a imaginaram como um movimento efetivamente nacional, no qual não falta-se a colaboração dos particulares e o incentivo de todos os cidadãos patriotas interessados em libertar o Brasil do terrível mal do analfabetismo. Felismente, já podemos observar nos poucos meses de ação da Campanha de Educação de Adultos, que ela se desenrola nos moldes em que foi projetada. Não lhe tem faltado assim, o entusiasmo que se empresta às grandes campanhas nacionais. Mau grado todos os obstáculos e dificuldades que seria impossível vencer de um dia para outro, a batalha contra o analfabetismo é hoje um movimento popular com a força e a inspiração que só possuem as grandes causas em favor do povo e que o povo, por isso mesmo abraça e escolhe com dedicação e carinho. Submetida à orientação do Departamento Nacional de Educação a cuja frente se acha o professor Lourenço Filho, a Campanha Nacional de Educação de Adultos não tem sido encarada simplesmente como iniciativa oficial. Ela não pertence ao governo como não pertence a uma classe ou a um partido. Num momento em que os homens encontram tantos motivos de desinteligência e divisão a Campanha de Educação Popular une e aproxima os espíritos, pois que só é possível situar-se diante dela acima das divergências e das dissensões que em nossa época mais do que nunca utilizam tantos esforços e trabalhos. Em São Paulo onde a campanha contra o analfabetismo como em outros Estados, se desenrola de maneira auspiciosa sabemos agora que numerosas particulares lhe emprestam a sua colaboração empenhando-se em seu favor através de medidas práticas e eficientes. Assim, por exemplo, muitas classes de alfabetização estão sendo inauguradas e mantidas graças ao auxílio extra oficial de cidadãos que, compreendendo à necessidade e oportunidade da campanha pela educação de nosso povo, não lhe sonegam o seu indispensável apoio. Por outro lado muitos professores voluntários apresentam para a batalha já travada. Há, assim, maneira de colaborar para todos que não deixaram morrer em seus espíritos, o último germe de solidariedade humana e amor pela nossa Pátria. Graças a esse apoio particular São Paulo já possui, além de 1.0006 classes com auxílio federal, mais de setecentas classes custeadas por voluntários. Há poucos dias com referencia ainda à colaboração não oficial foi lembrada, naquele Estado, a sugestão de que cada deputado paulista se responsabilize por uma classe para educação popular. A sugestão bem recebida como foi não tardará por certo em ser posta em execução. Diante disso podemos prever os excelentes

resultados que trará a Campanha de Educação de Adultos. O que está acontecendo em São Paulo deverá ser difundido por toda a Federação, e sem dúvida, que o será. Assim, com algum tempo mais teremos realizado um dos mais beneméritos empreendimentos da história de nosso país. Mais do que um esforço efêmero ficará um exemplo para as gerações futuras. Um alto e nobre exemplo de espírito de solidariedade social de compreensão democrática e de amor no Brasil (Correio de Uberlândia, 1947).

Nossa análise permite aferir que a notícia sobre a Campanha de Educação de Adultos refletia um otimismo, ressaltando a importância da mobilização popular para o combate ao analfabetismo no Brasil, nas entrelinhas, o voluntariado. No entanto, essa visão idealizada pode ocultar algumas questões críticas que merecem atenção. De início, a ênfase na colaboração popular e no envolvimento de cidadãos patriotas, embora valiosa, pode mascarar a falta de um compromisso mais profundo e estruturado por parte do governo, tendo em vista que não estava investindo em mão de obra qualificada, que seriam os professores formados. É um tanto preocupante que a responsabilidade pela alfabetização estivesse tão amplamente delegada a iniciativas informais e voluntárias, o que poderia resultar em disparidades na qualidade e na continuidade da educação oferecida. A abordagem parecia depender muito da boa vontade de indivíduos, em vez de garantir um suporte sistemático e consistente por parte das instituições governamentais. A referência a São Paulo como um exemplo positivo era pertinente, mas não deveria ser generalizada para todo o país sem considerar as desigualdades regionais. Entendemos que o contexto social e econômico de outros estados poderia limitar a eficácia de um modelo que funcionava em áreas mais desenvolvidas. A ideia de que cada deputado se responsabilizasse por uma classe poderia parecer promissora, mas também levantava questões sobre a eficácia e a supervisão desse tipo de iniciativa, além de não substituir a necessidade de políticas públicas abrangentes e integradas. A declaração de que a campanha era um “exemplo de solidariedade social” e “compreensão democrática” é inspiradora, mas deveria ser decisivo que essa solidariedade se traduzisse em ações concretas e sustentáveis. O entusiasmo inicial deveria ser acompanhado por uma estratégia de longo prazo que abordasse as causas estruturais do analfabetismo, como a pobreza e a desigualdade de acesso à educação. Sem isso, a campanha correria o risco de ser vista como um esforço pontual, sem a profundidade necessária para provocar mudanças duradouras na realidade educacional do Brasil.

Sobre os objetivos da campanha:

Lemos alhures que ultimamente o termo “alfabetização” perdeu o seu antigo significado de neologismo criado para designar o ensino das primeiras letras aos que queriam aprender a LER, ESCREVER E CONTAR, e passou a gozar de mais ampla significação, aparecendo agora como sinônimo de educação e instrução. A observação é procedente verifica-se que de fato o termo adquiriu grande elasticidade nos artigos e comentários sobre a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes analfabetos.

Mas se tem havido certa confusão, por parte de alguns comentadores, na maneira de interpretar ou apreciar os objetivos da cruzada nacional empreendida pelo Ministério da Educação e Saúde contra a cidadela de ignorância do homem do povo, justiça é proclamar que tal confusão não partiu nem dos principais responsáveis pela Campanha, nem dos seus órgãos dirigentes. O que têm dito e repetido numerosas vezes os orientadores dessa iniciativa arrojada e patriótica, é que se cuida não de simples alfabetização de adultos e adolescentes o que incontestavelmente seria pouco, muito embora seja a principal condição para adquirir-se o conhecimento das cousas, mas de um grande esforço educacional, no sentido de integrar essa massa informe e proscrita, uma vez convenientemente trabalhada, de analfabetos, no corpo vivo da nacionalidade. Ao anunciar publicamente o lançamento da Campanha o Sr. Ministro Clemente Mariani declarou: “o trabalho não visará apenas a alfabetização. Cada classe deverá ser um centro de propagação de informações úteis no sentido da educação da saúde, da educação cívica, da vulgarização das modernas técnicas de produção agrícola e de pequenas indústrias”. O Professor Lourenço Filho sobre cujos ombros pesam as responsabilidades de planejador e orientador dos serviços da Campanha, tem definido, em diversas oportunidades, os fins almejados por essa obra de civismo e de elevado cunho político social, em pleno e promissor desenvolvimento, acentuando-lhe o caráter eminentemente educacional na sua melhor e mais pura significação. Na entrevista que concedeu a um dos matutinos desta Capital, o Ilustre diretor do Dep. Nacional de Educação, disse o seguinte: “A Campanha não se apresenta apenas como experiência pedagógica, mas como grande movimento social que merece a atenção dos nossos homens de pensamento e de ação publica administradores, políticos, sociólogos”. Nessas suas palavras não sentimos apenas um convite, porém um verdadeiro apelo para que todos participem do movimento redentor, os que ainda não o fizeram, cada qual contribuindo com uma pequena parcela de esforço e de boa vontade em benefício dos seus semelhantes envoltos nas trevas, e como prova do seu acrisolado amor, à pátria. É consolador constatar, nessa altura dos acontecimentos, que os brasileiros de todos os recantos do país não ficaram surdos ao toque de reunir para o serviço da Pátria, para o início da marcha memorável em prol da “segunda abolição”. A vitória da primeira fase da Campanha, já proclamada pelos responsáveis pela sua execução que estão anunciando a instalação de quase todas as 10.000 classes previstas pelo Serviço de Educação de Adultos, não é senão o fruto do espírito de colaboração, do interesse despertado pela sublime causa e da estreita cooperação entre os órgãos oficiais, federal, estadual e municipal, as sociedades privadas e os particulares. Exemplo magnífico para os desorientados, para aqueles que duvidavam da nossa capacidade para encaminhar a solução de um problema tão grande, considerado um cancro social. Exemplo admirável para aqueles que não confiavam no êxito de tão difícil e árdua missão, convencidos de que não seria possível mobilizar o espírito coletivo nacional mergulhado num ceticismo doentio. A verdade é bem outra. O que os orientadores da Campanha alcançaram em tempo relativamente curto, revela a existência de um estado emotivo capaz de apaixonar-se pelos nossos problemas e de enfrentar com ardor todos os escolhos que surgirem no caminho da solução. É uma prova irrecusável de que as reservas morais de nossa gente não estavam extintas, mas apenas latentes. Agora estão despertas, tremendo de entusiasmo e ferventes de civismo (Estrela, 1947).

Essa reportagem sobre os objetivos da Campanha de Educação de Adultos apresentou a ambição e a abrangência dessa iniciativa. A alfabetização, que antes se restringia ao aprendizado das letras, passou a ser vista como uma parte de um movimento educacional maior, que buscava integrar os cidadãos tanto no aspecto social como no econômico do país. O ministro Clemente Mariani e o professor Lourenço Filho deixaram claro que a campanha era um chamado à ação coletiva, uma mobilização nacional para enfrentar a “cidadela de ignorância”. Essa fala era um convite para os voluntários atuarem. A reportagem assinalava que

a campanha era vista como uma “segunda abolição”, um esforço para libertar a população da ignorância, similar ao processo que pôs fim à escravidão no Brasil. Essa analogia é poderosa e sugere que a alfabetização é um direito fundamental e uma condição essencial para a cidadania plena. No final, observamos a fala do autor que celebrava os avanços já alcançados, com a instalação de classes em várias regiões do país, e destacava a colaboração entre diferentes níveis de governo e a sociedade civil.

– É preciso elevar os adultos ignorantes à categoria de valores sociais positivos – “Não há democracia onde o povo não governa” – diz o prof. Faria Gois Sobrinho a propósito da Campanha de Alfabetização. Membro da Associação Brasileira de Educação, catedrático da Universidade do Brasil, atual Diretor da Faculdade de Filosofia do Instituto Lafayette, o Professor Faria Gois Sobrinho também deu seu depoimento sobre a Campanha Nacional de Educação de Adultos. Transcrevemos a seguir sua opinião sobre o movimento organizado no país pelo Ministro da Educação. Sentido nitidamente moral- “Difícil é destacar- começou o prof. Faris Gois Sobrinho- dentre os numerosos aspectos que justificam no presente momento brasileiro, uma campanha energica e continuada de educação de adultos qual o de mais alto sentido e interesse. A melhoria dos padrões médios de cultura de nossa gente, melhoria para a qual a alfabetização das massa é condição preliminar indeclinavel, tem alcance pratico evidente que, no plano economico, se exprime pela maior capacidade do homem brasileiro como consumidor e como produtor e, no plano político, por sua maior e mais lucida participação no organismo do Estado e seu melhor esclarecimento no exercicio do sufragio, de que irá depender, pelo acerto das escolhas, a boa ordem e o rendimento do sistema democratico de governo. Mas, ao lado de seu sentido civico, de seu inquestionavel sentido economico e de seu sentido político, possui a campanha em apreço, ademais, um sentido nitidamente moral, que importa fixar por seu alcance e significação relevantes. Aspecto político da Campanha- Não há falar em democracia, senão em democracia da pior especie, que nega o proprio sentido da palavra, onde o povo não governa- e não governa porque não vota, segregada a massa analfabeta do exercicio do sufragio e mantidos assim, os que a compõem (e eles se contam por milhões, 70% da população brasileira em maioridade) á margem, podemos dizer-lo, da vida nacional; lembrados dela somente para os trabalhos mais rudes e desenganadores que lhes gastam as apoucadas energias e estiolam, em breve tempo, o viço da mocidade, sem mesmo a compensação de sentirem que contribuem, com seu sacrificio, para algo de maior- uma causa, um principio, um ideal de patria- que hajam aprendido a estimar e a querer acima de si proprios. Tão pouco lhe valeria á massa ingara, votar, se vota erradamente, sem discernimento, sem livre escolha, sem compreensão do sentido e alcance desse sufragio universal, estabelecido seu favor, mas tornado em seu desfavor e em só proveito da minoria letrada, a que se vem, entre nós, limitando á posse de poder politivo e usufruto da estrutura economica. O aspecto moral – “É mais que uma obrigação do Estado, um instante de ver moral da sociedade brasileira, envidar o necessario esforço em amparar e promover a elevação deste, que é celula de seu corpo, á altura de seus signios de sociedade democratica. Esse o aspecto moral que sobreleva na campanha em curso, de educação de adultos e adolescentes analfabetos, empreendida pelo Ministro Mariani e tão eficientemente acessorada pelo eminente prof. Lourenço Filho e seus competentes e dedicados auxiliares, com a cooperação de todos os prestantes órgãos da sociedade brasileira. Campanha de educação de adultos e adolescentes analfabetos, anunciada com o escopo não somente de alfabetizar a esses adultos e a esses adolescentes, mas de eleva-los á categoria de valores sociais positivos, atravez de um esforço educativo global, que envolve a saúde, pela corrosão de maus habitos e o conhecimento e pratica dos bons, e a formação moral e civica, pelo desenvolvimento da consciencia do cidadão e do patriota- tem ela objetivo de reintegrar, em formas mais altas e, posto isso, mais uteis na vida nacional a consideravel massa popular mantida, em tão grande escala, ao longo de nossa historia politica, á margem de seus superiores intereses no plano social e politico. Visa

imprimir êste alto sentimento de dignidade humana que o dominio dos instrumentos de cultura alicerça e revigora. E visa, de resto, propiciar o necessário discernimento com respeito às grandes preposições ideológicas que agitam a vida de nosso tempo, no amplo debate que a democracia acolhe por um preceito de sua natureza, baseada fundamentalmente no exercício da liberdade”- conclui o prof. Faria Góis Sobrinho (Correio de Uberlândia, 1948).

A análise do sentido político da Campanha de Educação de Adultos, conforme exposta pelo professor Faria Góis Sobrinho, revelava a interconexão entre alfabetização, cidadania e democracia. Ele argumentou que a verdadeira democracia só existia quando o povo tinha a capacidade de governar, o que inclui não apenas o direito ao voto, mas também a compreensão do seu significado. A campanha visava elevar a massa analfabeta à categoria de cidadãos informados e ativos, capacitando-os a participar efetivamente no processo democrático. Além do aspecto político, a campanha carregava um forte sentido moral, enfatizando a obrigação do Estado de promover a educação como um meio de justiça social. Ao alfabetizar adultos e adolescentes, buscava-se não apenas ensinar a ler e escrever, mas também cultivar valores cívicos e éticos, fortalecendo a consciência coletiva e a dignidade humana. Nas palavras do Dr. Raymundo Estrela:

Quando anunciou ao país inteiro o lançamento da Campanha de Educação de Adultos, o sr. Ministro da Educação e Saúde esboçou o plano de ensino supletivo em organização a ser executado dentro em pouco, elucidando os principais objetivos visados. “O trabalho, esclareceu o Snr. Clemente Mariani, não visará apenas a alfabetização. Cada classe deverá ser um centro de propagação de informações úteis, no sentido da EDUCAÇÃO DA SAÚDE, da educação cívica, da vulgarização das modernas técnicas de produção agrícola e de pequenas indústrias”. Nestas palavras de S., Excia, estão admiravelmente condensadas as finalidades precípuas da cruzada nacional contra o analfabetismo e a ignorância, cujos poderosos tentáculos arrastam a Nação para o abismo. E, como era de prever, levando-se em consideração as precaríssimas condições sanitárias de grande parte da população brasileira, no desenvolvimento de um programa educacional da envergadura desse que se encontra em plena e vitoriosa execução, não poderia ser oldida saúde individual e coletiva da nossa pobre gente. Educar é preparar para a vida. Sem saúde não pode haver vida ativa, trabalho profícuo, produção apreciável e economia progressiva. A adaptação do indivíduo à sociedade, função da educação, requer organismo hígido e meio saudável. Lê-se nas instruções aos professores, nos quais está entregue a sorte do ensino supletivo, o seguinte: “Não há saúde, sem que o povo se instrua sobre os recursos da defesa sanitária”. É uma verdade que entra pelos olhos de todos e que precisa ser observada por parte daqueles que estão lançando a semente da educação no cerebro desse novo posto à margem da civilização. Era, pois, um imperativo categorico do planejamento da Campanha de Educação dos Adultos e Adolescente analfabetos, a adesão de um sistema apropriado da propaganda da educação sanitária. Cogita-se de inculcar no espírito dos educandos, a noção da saúde como bem supremo como condição essencial para que se possa sentir a verdadeira alegria do viver. Tenta-se, por essa forma, criar uma “consciência sanitária” na mente dessa gente desamparada, a fim de que ela aprenda como fugir das ataques dos agente morbigenicos. Os propósitos da Campanha em face da educação da saúde não são ilusórios, nem demagógicos: só podem ser modestos e traçados dentro das possibilidades atuais. Aliás, não é somente do programa de educação da saúde que não se deve esperar milagre. Essa advertência já foi feita relativamente no êxito total do plano educacional, dirigida áqueles que aspiram a um resultado perfeito e completo. São endereçadas a eles, as expressões do

professor Lourenço Filho que, embora planejador, orientador e grande entusiasta da Campanha de Educação de Adultos, não só excede na apreciação de suas últimas consequências: “Nosso ideal seria realizado completa, perfeita e acabada. Mas sabemos também que do ponto zero ao ponto cem, há pontos intermediários, e que hão de ser, como estão sendo, vencidos. A dificuldade não está no imaginar-se a meta final: está na realização desses pontos intermediários, com humildade e paciência. No tocante à educação da saúde a ser ministrado pelos professores do ensino supletivo, deve reconhecer-se que efetivamente sérias dificuldades a cada passo, impedindo um trabalho produtivo. Dificuldade de várias naturezas, salientando-se a de ordem econômico social que não propicia a prática efetiva e continuada dos conselhos e regras higiênicos, por parte de pessoas com padrão de vida muito baixo. Além disso, é sabido que não é fácil obter-se de um adultos ou adolescentes, a mudança dos seus costumes e hábitos adquiridos através dos anos. O seu atual comportamento excepcionalmente poderá sofrer modificações apreciáveis. Mas não é absolutamente admissível que se cruzem os braços diante desses fatores negativos. Mister se fez encarar o problema com decisão, sem pessimismo, levando-se em conta a localidade presente, chocante e muitos respeitos. Um grande esforço deve ser empregado para suprir as deficiências. Em matéria de educação sanitária, estamos no ponto zero, de que nos falou o professor Lourenço Filho. Ao ponto cem só poderemos chegar quando forem outras as condições econômico financeiras do país. Porém há pontos intermediários que podem ser alcançados atualmente ou daqui a mais algum tempo. E quem dá magnífica oportunidade para um relativo progresso na questão da higiene individual e pública, no seu aspecto popular, é a Campanha de Educação de Adultos por intermédio de uma extensa rede de classes, sob o controle, cobrindo todo o território nacional. Melhor e mais propícia ocasião ainda não havia surgido no país, capaz de proporcionar uma ação educativa da saúde ampla e possibilidade de um rendimento compensador. Perdê-la, seria mais uma decepção, mais um motivo de descrença para quantos desejam ver o Brasil democraticamente poderoso e progressista. A postos, pois, num impetuoso movimento coletivo, educadores, médicos sanitaristas, sociólogos, economistas, políticos e todos os que amam o Brasil (Estrela, 1947).

A reportagem acima revelava a importância de integrar a alfabetização com a conscientização sobre saúde, ressaltando que a verdadeira educação deveria preparar os indivíduos para uma vida ativa e produtiva. O ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, estabeleceu um elo entre a educação e a saúde, enfatizando que a promoção de uma “consciência sanitária” é fundamental para a melhoria das condições de vida da população. Reconhecia as dificuldades enfrentadas nesse processo, como a resistência à mudança de hábitos e as condições socioeconômicas adversas que dificultariam a aplicação dos conhecimentos adquiridos. No entanto, o autor, Dr. Raymundo Estrela, defendia a necessidade de perseverança e ação coletiva de diversos setores da sociedade — educadores, médicos, políticos — para que se alcançasse um progresso significativo. Ele ressaltou que a Campanha de Educação de Adultos representava uma oportunidade única para educar a população sobre saúde, ao mesmo tempo que combateria o analfabetismo. Sugeriu que a educação em saúde não deveria ser vista como uma panaceia, mas sim como um componente essencial de um movimento mais amplo de transformação social. Essa perspectiva se conecta diretamente à visão expressa nas reportagens anteriores sobre a alfabetização e o desenvolvimento social. Embora o reconhecimento da interconexão entre educação e saúde seja um passo positivo, o

desafio permaneceria na implementação prática dessas ideias em um contexto onde as condições socioeconômicas eram precárias. Vejamos a fala de Rubens Falcão:

A Campanha de Educação de Adultos veio demonstrar quanto é sensível o espírito brasileiro sempre que se trata de socorrer os nossos patricios menos afortunados. Há entre as pessoas bem formadas uma compreensão larga e generosa de que é necessário fazer alguma coisa nesse terreno ainda pouco explorado da “recuperação” do homem analfabeto, que existe no campo como na cidade. Lançada em Janeiro do corrente ano, a idéia, que não deixava de ser audaciosa, venceu esplêndidamente, proporcionando majestoso espetáculo a que hoje estamos assistindo. É provável, assim que, dentro de dez anos, o Brasil tenha podido libertar-se da maior de tôdas as suas infelicidades- o analfabetismo. Esse analfabetismo nunca recebeu um ataque “frontal”. Desde que começamos a ter consciência da nossa vida como nação, êle cresceu no organismo indígena de tal forma que parecia impossivel eliminá-lo. Algumas tentativas foram ensaiadas, aqui e ali com o intuito de combatê-lo: mas eram tentativas isoladas, destinadas a desastre certo pela falta de unidade e de comando em seus objetivos supremos. Cada um queria fazer obra sua, pessoal, e isto era impraticavelmente a vastidão do nosso territorio. O resultado foi o que se viu – boas intenções serem destruídas no nascedouro. A palavra de ordem havia de necessariamente partir do governo. O governo é que seria, no caso, o elemento que estava faltando e que, por seus órgãos componentes, traçaria os rumos á Campanha. Foi o que compreendeu, em momento assás oportuno, o Ministério da Educação e Saúde. Rompendo com uma tradição de conformismo indesculpável, para a qual não havia como cruzar os braços frente á realidade brasileira no setor da alfabetização das massas e substituindo velhas peças da emperrada maquina burocratica, o Ministro Clemente Mariani veio prestar ao país o mais assinalado dos serviços que se poderia exigir a um politico educado na escola da Democracia. Empenhando o prestígio do seu nome nesse movimento nem por isso teria S. Excia, deixado de refletir na responsabilidade que iria tomar perante a nação. Era preciso muito desprendimento para enfrentar o espírito de rotina e malquerencia de que estava impregnado o endurecido aparelho pedagógico. O analfabetismo era uma desgraça irremediável. Já nos haviamos habituado á desprimorosa situação que nos colocava entre os povos menos cultos do mundo. Estavamos sem que talvez nos apercebessemos, cavando a sepultura onde, mais cedo ou mais tarde, veriamos baixar o copo inanimado da patria. O Brasil encontrava-se nas condições desses organismos aos quais a simples panacea já de nada adiantava convinha submete-lo a um tratamento que, contrariando a terapeutica geralmente empregada viesse a atuar de maneira mais pronta e energica. Poderá parecer que exageramos. Quem quer porém, que considere que 55%, da população brasileira acima de 18 anos são analfabetos, concluirá imediatamente pela gravidade do sintoma cuja etiologia é, sem duvida, esta Campanha desencadeada na hora decisiva do recrudescimento do mal. Tenhamos confiança na ciencia dos que procuram salvar o grande enfermo. A sua vida é a nossa vida. É a vida dos que virão depois de nós e perguntarão o que fizemos para preservar o Brasil (Falcão, 1947).

Rubens Falcão, em sua análise sobre a Campanha de Educação de Adultos, destacou a relevância e a urgência desse movimento no contexto brasileiro de 1947. A crítica foi bem direcionada: a campanha não era apenas uma ação educacional, mas um verdadeiro ato de cidadania e solidariedade, que buscava enfrentar o analfabetismo de forma sistemática e organizada, algo que nunca havia ocorrido com tal abrangência antes. O autor elogiou a iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, reconhecendo a coragem do Ministro Clemente Mariani em desafiar um sistema educacional antiquado e ineficaz. Ele também fez um alerta

sobre a gravidade da situação, sublinhando que 55% da população acima de 18 anos era analfabeta, porcentagem que sempre repetida nas notícias do jornal. Essa estatística constituía um reflexo não apenas da falta de acesso à educação, mas também de uma crise maior que afetava a identidade e o futuro da nação. Falcão via a campanha como uma resposta decisiva a essa realidade, uma “cura” necessária para um “organismo” que já estava se acostumando à sua própria desgraça. A crítica de Falcão não se limitou apenas à educação, mas se conectava à necessidade de uma transformação social e política mais ampla. Ele convocou a sociedade a reconhecer que a alfabetização era fundamental não apenas para o progresso individual, mas para a construção de uma nação mais justa e desenvolvida. O espírito de coletividade e o envolvimento do governo eram vistos como elementos cruciais para o sucesso dessa iniciativa. Essa perspectiva revela a importância de uma educação que transcende o simples ato de ler e escrever, tornando-se um meio de empoderamento e emancipação social, que, por sua vez, pode contribuir para a erradicação de problemas sociais como a fome e a pobreza. A Campanha de Educação de Adultos era apresentada não apenas como uma solução para o analfabetismo, mas como um passo essencial para o fortalecimento da democracia e do desenvolvimento do Brasil, tanto em relação à fome, como ao higienismo e também do abandono da nação às trevas.

Sobre a visão do jornal em relação à Campanha e os demais aspectos da sociedade, segue a reportagem “Educação antes de tudo”:

A Campanha de Educação de Adultos empreendida pelo Ministério da Educação, não pretende apenas alfabetizar. Alfabetizar seria pouco: o alfabeto é tão somente instrumento meio para atingir o que se visa. E o que se visa é a educação. Educar o povo brasileiro- eis o programa diante do qual ninguém poderá permanecer indiferente. Falta-nos, ao nosso país, educação, educação antes de tudo. É verdade que muitos outros problemas existem, da maior importância, e que estão por isso mesmo, a exigir solução breve e eficiente. É preciso, por exemplo, elevar o nível de vida de nosso povo, ninguém contestará. Mas é preciso, antes, fazer compreender ao nosso povo essa necessidade, estimulando-o ao progresso e à civilização. Tal estímulo é o que se obtém através da alfabetização. A Campanha de Educação de Adultos encarou esse problema, realisticamente, e decidiu-se a iniciar a sua solução. A questão está lançada, em todo o país, onde milhões de adultos analfabetos esperam a boa vontade de todos os brasileiros que, pode dever cívico, não podem, com a consciência tranquila, negar o seu apoio à tarefa ora encetada, por todos os Estados e Territórios, sob a orientação do Departamento Nacional de Educação. A tarefa não é pequena, bem o sabemos. Não é pouco o que se pretende, mas também não é um sonho. Outros países já realizaram campanha idêntica, com sucesso, e o êxito que se vem obtendo até aqui nos autoriza a olhar com otimismo e esperança, o ingente trabalho que é preciso desenvolver. Não se trata de alfabetizar apenas, já o dissemos. Não se pretende ensinar exclusivamente ao adulto a desenhar o próprio nome, ou a distinguir algumas letras do alfabeto. Não se está fundando uma “fábrica de eleitores”, pois a Campanha está acima das disputas políticas, não pretende a qualquer facção ou corrente: é uma campanha do povo, para o povo. Por isso mesmo, foi idealizado e vem sendo executado fora dos simples quadros burocráticos, entregue, em grande parte, à boa vontade dos que compreendem o seu alto sentido patriótico. Há lugar para todos que desejem nela colaborar. Campanha nacional, ela une os espíritos e conjuga os

esforços. E pretende – repitamos ainda uma vez – educar, dar ao povo brasileiro o que a sua enorme maioria não recebeu. O primeiro passo para isso é a alfabetização. Com o conhecimento da leitura, virão então as noções de higiene, a educação cívica, os ensinamentos indispensáveis sobre o meio, a região, o trabalho. Estaria então lançada a semente que estimula o espírito e abre novas luzes á inteligência, trazendo aproveitamento racional de tantas energias mal aproveitadas ou de todo perdidas. Não se pode negar que é este um passo, um passo fundamental, para a desejada melhoria do nível de vida de nosso povo, elevando-o á posição em que ele deve colocar-se, para a projeção de nossa pátria no cenário universal, onde ela aparece ainda desfigurada e amesquinhada pela sobre carga de uma vasta população deseducada, quase primitiva (Correio de Uberlândia, 1947).

Como destacado pelo jornal anteriormente, o objetivo iria muito além da simples alfabetização; tratava-se de proporcionar uma educação integral ao povo brasileiro. A alfabetização era vista como um primeiro passo necessário, mas insuficiente por si só, sendo apenas uma ferramenta para alcançar um desenvolvimento educacional mais amplo. A educação era essencial para elevar o nível de vida da população e que, para isso, era necessário conscientizar o povo sobre a importância do progresso e da civilização. A Campanha era apresentada como uma iniciativa nacional que buscava unir esforços e sensibilizar a sociedade em geral para a responsabilidade cívica de apoiar essa tarefa. A crítica à situação educacional do Brasil estava ligada ao fato de uma vasta população ainda se encontrar desprovida de educação, o que a impedia de participar plenamente da vida civil e social. A alfabetização era, a ferramenta como um meio para introduzir outras noções essenciais, como higiene, cidadania e conhecimento sobre o ambiente e o trabalho.

Como visto, a todo momento o jornal falava da importância de toda a população se envolver e ajudar na Campanha. A seguir, sobre alguns apontamentos sobre os voluntários:

São numerosos as pessoas que em todo o país vem colaborando espontaneamente na Campanha de Alfabetização de Adultos, organizada pelo Ministério da Educação. Dentre esses cooperadores destaca-se o sr. Elias Domit, residente de União da Vitória, no Estado do Paraná. O sr. Elias Domit foi dos primeiros que em carta ás autoridades do país se puzeram á disposição do movimento. Comerciante e jornalista, viaja ele pelos municípios de Santa Catarina e do Paraná. Não deixando nunca de fazer propaganda da Campanha em todos os pontos por onde passa. Agora mesmo, numa interessante manifestação de cooperação, o sr. Elias Domit mandou imprimir, ás suas expensas, boletins de propaganda da Campanha, que deixa em todos os povoados, vilas ou cidades que percorre. Para melhor apreciação do esforço desse abnegado voluntario da Campanha, vale a pena transcrever um dos textos contidos nos referidos boletins: Ei-lo: “No regime democrático em que estamos vivendo, não há distinção entre o povo e o governo. Ensine o seu filho a ler e a escrever, e ele participará – amanhã em dias melhores do destino nacional!” Mas não fica aí a ação cooperadora do sr. Elias Domit. Nas regiões do oeste do Brasil meridional por onde passa, vai ele indagado da situação cultural das comunidades. Pergunta se há analfabetos. Quantos há. Quais são. Relaciona-os e se dirige as autoridades estaduais do ensino, pedindo que instalem uma escola de alfabetização de adultos. Frequentemente dirige-se por carta, ao Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação dando conta de sua patriótica colaboração na Campanha de Alfabetização. Em todas as localidades aonde chega o sr. Elias Domit, desenvolve intensa propaganda em favor da

Campanha. Em Barra de Jangada, no Paraná por exemplo, reuniu ele varias pessoas de destaque da população local combinando medidas para instalação de uma classe. É interessante conhecer as expressões do sr. Elias Domit sobre o que se passou nessa reunião. “Os colonos de Barra de Jangada- diz ele – confiados na minha ação já estão construindo uma casa de madeira para uma classe. Falei-lhe na possibilidade de fazer cadeiras, mesmo que fossem rusticas e quadros negros. Isto será discutido na ocasião de minha chegada ao lugar. Sei que os colonos se prontificam a ajudar o professor, dando-lhe alimentos, produtos da colonia para cozinha, o que já é grande auxilio, pois a alimentação vinda da colonia é fresca e saudavel. Tenho enviado material de propaganda a todos os lugares – prossegue o sr. Domit-para autoridades distritais, administrativas ou eclesiasticas. Vou afixar cartazes e textos de propaganda nas barbearias, empórios, pensões, repartições públicas, enfim, onde há afluência popular. Também remeterei o material de propaganda para amigos e professores residentes no interior. Além do meu trabalho pessoal, vou fazer despesas em envelopes, selos e goma arabica”. Como o sr. Elias Domit, há grande numero de brasileiros trabalhando na Campanha. Seus esforços são desconhecidos. Mas a sua dedicação insulará em apreciavel obra de assistencia aos seus concidadãos. A Campanha de Educação de Adultos conta com elevado numero de pessoas que anônimamente trabalham em vilas, cidades, e povoados do Brasil, desde o Amazeonas ao Rio Grande do Sul. E não seria possivel faze-la e obter êxito sem essa valiosa cooperação (Bonfim, 1947).

A colaboração de um voluntário da Campanha de Alfabetização destacou o empenho de cidadãos como Elias Domit, que, com ações práticas, promovia a alfabetização em sua comunidade. A seguir temos o relato sobre o aluno mais velho do mundo, Pedro de Oliveira, mostrando como a campanha atingiu pessoas idosas, que mesmo com o empecilho da idade, fez questão de aprender a ler e a escrever.

É o aluno mais velho do mundo – O ancião não quer morrer antes de aprender a ler – O êxito da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

A Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, organizada em todo o paiz pelo governo da Republica, estendeu a sua rede de escolas através do territorio nacional. Nos mais longinquos rincões do Brasil foram abertos cursos em que se matricular aqueles que não podendo frequentar aulas na idade propria, ainda eram analfabetos. A nossa reportagem esteve no Serviço de Educação de Adultos localizada no Departamento Nacional de Educação no Rio de Janeiro, a fim de colher informações sobre o exito da Campanha de recuperação. Dentre as notas colhidas pelo reporter, uma chamou a nossa atenção: é a matricula de anciãos nos cursos do ensino supletivo abertos em todo o Brasil. Soubemos então que os cursos instituidos pela Campanha registraram o mais velho aluno do mundo. Trata-se de Pedro de Oliveira, de cento e doze anos de idade, residente na cidade de Guaratinguetá e que frequentou ali um curso noturno. Tivemos a curiosidade de perguntar:

- E, aprendeu a ler?

- Sim. Já temos até documentação fotografica desse bem disposto ancião, ao ler historias a seus tetranetos. A principal dificuldade na aprendizagem foi a de corrigir-lhe a visão. Mas uma vez obtidos os olhos, os progressos se fizeram notar. E esses olhos foram adquiridos com auxilio de seus proprios colegas de classe. Todos fizeram questão de contribuir. Exemplos como esse, segundo observou a reportagem, se registram em escolas diferentes em outros cursos abertos pela Campanha. Muita gente que jamais pensou ter a oportunidade de frequentar cursos, foi para os bancos escolares. É realmente uma oportunidade para quem não pode frequentar os bancos de uma classe quando criança ou adolescente. A Campanha de Educação de Adultos tem obtido exito crescente. Este ano o numero de classe foi maior que durante o ano de 1947 e a matricula cresceu sensivelmente. Houve, por outro lado melhor compreensão pelo povo quer por parte das instituições. A contribuição dos particulares em relação á Campanha, é excelente. Muitos escrevem ao diretor do Departamento Nacional de Educação, de todos os pontos do paiz, pedindo para se

inscreverem como voluntários do movimento de recuperação de analfabetos. E segundo apuramos todos são atendidos, com a remessa por parte do Serviço de Educação de Adultos, de material escolar, cartilhas, cartazes, etc. O movimento vai portanto conseguindo o esperado exito sua influencia já se faz sentir nas camadas sociais de todos os municipios do paiz (Correio de Uberlândia de 1948).

Enquanto a dedicação de voluntários como Elias Domit era admirável e essencial para o sucesso da alfabetização, a realidade de pessoas como Pedro de Oliveira refletia uma necessidade crítica de recursos e apoio contínuo. Embora houvesse um crescimento nas matrículas e um aumento da conscientização, ainda era fundamental que o governo e a sociedade civil unissem esforços para garantir não apenas a oferta de classes, mas também a melhoria das condições de aprendizado e a inclusão de todos os segmentos da população.

Se no Rio de Janeiro a matrícula de um aluno tão idoso chama atenção para a força simbólica da alfabetização, em Minas Gerais também se observa um envolvimento expressivo da sociedade com essa causa. A Campanha de Alfabetização de Adultos, amplamente divulgada pela imprensa local, evidencia como diferentes regiões do país se mobilizavam em torno do mesmo ideal.

A Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos realiza em Minas Gerais uma obra excepcionalemnte util, em extensão e profundidade. Em 1948 funcionaram no territorio mineiro nada menos de 2.233 classes de ensino para adolescentes e adultos, elevando-se o coeficiente de matricula a 82.156 alunos. Nesse ano, a iniciativa particular fez funcionar 31 cursos de alfabetização com um total de 2.018 alunos frequentes. Se atentarmos bem para a série de dificuldades que representa o recrutamento de moços e homens para o aprendizado das primeiras letras, a cifra total de 101.369 matriculados – em todos os cursos noturnos no Estado – terá representado um grande passo para a exterminação do analfabetismo entre nós. Minas demonstra o desejo de resolver 2 problemas graves: o trigo nacional e o analfabetismo. O Governo do Estado imprime dia a dia novos rumos á causa publica, principalmente no terremos educacional. Este ano, o numero de classes do ensino supletivo excedeu á expectativa. Já em 30 de julho ultimo havia mais de 2.000 CURSOS INSTALADOS. A distribuição dos cursos de adultos pelo nosso Estado é de se notar: - 69 cursos em funcionamento na Capital; - 35 em Campo Belo; - 28 em Teófilo Otoni; - Mais de 20 em Juiz de Fora, Serra, Leopoldina, Diamantina; - Mais de 15 em Caratiniga, Grão Mongol, Mesquita, Carandai; - Mais de 10 classes em 23 municipios; - Mais de 5 classes em 81 comunas. A Campanha de Educação de Adultos tem tido em Minas a mais franca aceitação por parte das autoridades publicas, eclesiasticas e militares. E já se observaram os melhores e mais promissores resultados. Estamos assim recuperando o nosso Estado. O dr. Francisco Campos partia da idéia de que se devia dar livro aos professores, professores aos alunos, alunos às escolas. E que as escolas deviam ser em primeiro lugar NORMAIS para a formação de professores RURAIS para a formação do povo. Secundários para a formação da raça. Depois superiores. Seguindo seu pensamento e diretriz pedagógica, criou escolas normais, ginásios e escolas primárias pelo Estado todo. Os Governos que seguiram diminuíram gradativamente os ordenados dos professores, cortaram escolas normais, suprimiram escolas primárias e rurais, fecharam grupos escolares. O Governo atual luta com a reabertura de escolas e a criação de outras mais, enfrentando velhos e novos problemas (Correio de Uberlândia, 1949).

O ensino supletivo em Minas Gerais refletia o compromisso do estado em combater o

analfabetismo, com 101.369 alunos matriculados em 1948, fruto da Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos. Complementarmente, a Campanha enfatizava a importância do voluntariado, incentivando cidadãos a se envolverem ativamente na educação dos analfabetos e destacando o apoio de figuras públicas que reconheciam seu valor como uma medida essencial para a construção de uma sociedade democrática.

O voluntário da campanha de educação de adultos deve conversar com o maior número possível de pessoas a respeito da situação alarmante do analfabetismo no Brasil. O voluntário da campanha de educação de adultos deve aconselhar os analfabetos que conhece, ou venha a conhecer, a que se matriculem nas aulas que as dez mil classes fundadas em todo o país estão dando. O voluntário da campanha de educação de adultos deve se encarregar, por si mesmo, do ensino de um, dois, ou mais analfabetos. Se você é voluntário da campanha de educação de adultos, e está precisando de material, escreva para a autoridade do ensino do seu Estado. “Campanha benfazeja e oportuna”, que “tende a elevar o povo, a torna-lo mais feliz, a prepara-lo para participar mais largamente dos bens materiais e espirituais que lhe oferece a civilização”, tal foi a opinião do eminentíssimo cardeal Câmara sobre a campanha de educação de adultos. “O movimento em prol da educação de adolescentes e adultos é uma autêntica campanha de salvação nacional”, disse o ministro Clemente Mariani. “Sinto que é de meu dever”, disse o presidente Dutra, “assinalar a todos quantos tenham qualquer parcela de responsabilidade na administração, como ainda a todos os brasileiros, que considero a “Campanha de Educação de Adultos como medida de excepcional relevância”. Para que possamos organizar a vida do país, em bases democráticas, será preciso dar ao povo saúde e educação”, declarou o ministro Clemente Mariani (Mariani, 1947).

As reportagens destacaram tanto os avanços significativos na educação em Minas Gerais quanto o papel crucial dos voluntários na Campanha de Alfabetização de Adultos. Contudo, apesar do número expressivo de matrículas, ainda havia uma necessidade urgente de infraestrutura, formação de professores e materiais adequados, especialmente em áreas rurais. O reconhecimento por autoridades como o ministro Clemente Mariani e o cardeal Câmara foi fundamental, mas era necessário que essa valorização se traduzisse em ações concretas e sustentáveis. A ênfase no voluntariado, embora essencial, não devia obscurecer a responsabilidade do governo em garantir que a educação fosse um direito acessível a todos. A campanha deveria ser vista não apenas como um esforço temporário, mas como parte de uma estratégia a longo prazo para enfrentar as desigualdades educacionais que persistiam no Brasil.

Toda a imprensa do país vem se ocupando da campanha de educação de adultos. Trata-se de movimento de âmbito nacional que vem colhendo excelentes resultados. Agora mesmo, a Gazeta de S. Paulo acaba de publicar e comentar o que publicamos a seguir sobre os objetivos da campanha de alfabetização de adultos. “Prossegue com grande êxito – diz o comentário da Gazeta – a campanha nacional de alfabetização. Aqui e nos vários Estados que temos notícias há um entusiasmo crescente pelo empreendimento. Parece que em São Paulo, mais do que noutros lugares, a campanha avulsa, prometendo resultados excelentes. A alfabetização tem sido a obsessão de alguns sonhadores. Mas, esses senhores, paradoxalmente, eram os verdadeiros realistas. Eles é que viam longe e fundo. Se tivessem sido ouvidos desde quando martelavam na opinião pública a necessidade geral de se aprender a ler, hoje, seria

ociosa e sem sentido uma campanha pró-alfabetização de adultos, pois os adultos que estão aprendendo foram as crianças para quem eles imploravam escolas. Ha quem ache utopia esta campanha. Esses são os derrotistas sistematicos. Vítimas de uma apatia esterilizadora, eles nada acham exequível. Tudo quanto lhe sae fora do ramerrão cotidiano, acham difícil e impraticável. Desvalorizam o esforço humano. Depreciam as energias realizadoras do homem. São inimigos do progresso. Embotaram uma nefasta mentalidade conservadora, para a qual é virtude conservar tudo, mesmo o que não presta. E daí negarem a sua colaboração a qualquer empresa, que não se enquadra no seu egoísmo. A outro parece que alfabetizar somente é metade do que deve ser feito. E então acham que, não se podendo fazer tudo, é preferível não fazer nada. Esses são extremistas, radicais, os partidários de “8 ou 80”. Que desejariam eles, entretanto? Que se dessem noções de gramática, geografia e história simultaneamente? Para que ? Uma vez o indivíduo de possa da capacidade de ler toda e qualquer instrução virá depois, gradativamente, com o gosto pela leitura. Está claro que um adulto, que tem sua profissão horaria, poderá nos momentos de folga, aprender muito, o suficiente para que a vida lhe ofereça novas perspectivas. Enfim, o que é inegável é que iniciamos já tarde- embora ainda oportunamente – uma obra que deveria se haver iniciado há decentos. E não é tempo agora de nos perdermos em discussões bisantinas sobre as vantagens de ler ou as desvantagens de uma, como querem dizer, semi alfabetização. Figuramos no quadro das nações com uma percentagem de analfabetos que é vexatoria para os nossos brios patrióticos. Cabe nos apagar essa nodoa. Quer colaborar na campanha de educação de adultos. Expressiva manifestação de apoio de um antigo pracinha.

Já é grandioso o numero de pessoas que voluntariamente colaboram na campanha de educação de adultos, instituído pelo Ministerio da Educação. De toda parte do pais chegam, constantemente, no Departamento Nacional de Educação manifestações de apoio individuais o movimento de alfabetização. Dentre essas manifestações vale a pena destacar a do sr. Edson Gonçalves, que participou da ultima guerra como expedicionario. Em carta recentemente dirigida ao Serviço de Educação de Adultos do Ministerio da Educação, aquele ex-pracinha manifesta sua disposição de colaborar na campanha de alfabetização em Paula Freitas, distrito de União da Vitoria, no Estado do Paraná. Em sua missiva diz o antigo pracinha: “Sou reservista, estudei no Instituto Maria José de Curitiba, e espero que as autoridades de ensino e do meu Estado me aproveitem na campanha” (O Reporter, 1947).

A campanha nacional de alfabetização de adultos tinha alcançado excelentes resultados e gerado entusiasmo em várias partes do Brasil, como destacou a Gazeta de S. Paulo, ressaltando que a alfabetização era uma necessidade urgente. Nesse contexto, a colaboração de voluntários, como o ex-pracinha Edson Gonçalves, foi imprescindível para expandir os esforços de alfabetização e alcançar aqueles que hesitavam em buscar a educação.

Entre as multiplas formas pelas quais os voluntarios podem cooperar na campanha de educação de adultos. Figuras as seguintes, que são os principais: 1 – Informar-se da situação do analfabetismo ao seu município e na sua cidade. Conversar com o maior numero de pessoas a respeito dessa situação, que entrava o progresso. Quem não sabe ler produz menos, não aspira a melhorar de condição, não se interessa devidamente pela vida democratica, admite e transmite superstições, refuga os principios da higiene, dificilmente coopera nos empreendimentos sociais. E, tudo isso, não por má vontade ou maldade, mas porque o analfabeto não dispõe de elementos de informação. 2 – Aconselhar os analfabetos, que já conheça ou venha a conhecer, especialmente, aqueles que estejam nas idades de 15 a 30 anos a que procurem uma das dez mil classes noturnas, que estão instaladas em todos os municipios do Brasil, e ai se matriculem, par cursar as aulas.

As dificuldades da campanha

A maior dificuldade a vencer na atual campanha é a de comunicar aos proprios

analfabetos os benefícios que dela poderão retirar. Os adultos analfabetos têm constrangimento em procurar a escola: trata-se de convencê-los de que não é vergonhoso “não saber”, e sim, “não querer aprender”. O ensino, nas classes noturnas que agora se abrem, é absolutamente gratuito: até os livros são fornecidos gratis. 3 – Encarregar-se, por si mesmo, do ensino de um, de dois ou tres analfabetos, senão de maior numero. Lembre-se de que, se cada alfabetizado ensinar um analfabeto a ler, o analfabetismo mais rapidamente se extinguirá. Por que não fazer-lo? Para obtenção do material de ensino e de instruções didaticas, bastará procurar a autoridade escolar mais proxima. Ou, então, escrever no departamento de educação, no estado ou territorio, ou no serviço de Educação de adultos, Departamento Nacional de Educação, Rio de Janeiro (O Reporter, 1948).

As reportagens enfatizavam a importância da alfabetização como um direito fundamental e uma ferramenta para o progresso social e econômico. A abordagem de que alfabetizar seria apenas o primeiro passo era simplista. Era crucial que, além de ensinar a ler e escrever, houvesse um esforço contínuo para proporcionar educação de qualidade que abordassem temas relevantes, como cidadania, saúde e direitos civis. O desafio de convencer os adultos analfabetos a frequentar as aulas noturnas era um ponto crítico. Entendemos que pela época, a colaboração voluntária era louvável, mas o governo deveria garantir que esse esforço não substituísse a sua responsabilidade primordial de proporcionar uma educação pública acessível e de qualidade.

A campanha nacional de alfabetização de adultos foi lançada em 1947 e a urgência era em erradicar o analfabetismo no Brasil, reflexo das necessidades de desenvolvimento social e econômico do país. As reportagens de 1948 mostravam um aumento significativo no número de classes e de alunos matriculados, o que indica um forte engajamento da sociedade civil e do governo. O destaque dado aos voluntários, como Elias Domit e Edson Gonçalves, enfatiza a mobilização comunitária e a importância do voluntariado na educação. Em dezembro de 1949, o foco foi na consolidação dos esforços, com mais de 100 mil alunos matriculados em Minas Gerais. Sob nossa análise isso reflete um reconhecimento crescente da importância da educação como pilar para a democracia e o desenvolvimento nacional. O contexto político e social da época também sugeria uma busca por modernização e inclusão social.

O professor Faria Gois Sobrinho fez uma crítica no jornal O Reporter aos aspectos moral e político da campanha:

– É preciso elevar os adultos ignorantes á categoria de valores sociais positivos – “Não há democracia onde o povo não governa” – diz o prof. Faria Gois Sobrinho a proposito da campanha de alfabetização.

Membro da Associação Brasileira de Educação, catedrático da Universidade do Brasil, atual reitor da Faculdade de Filosofia do Instituto Lafayette, o professor Faria Gois Sobrinho também deu seu depoimento sobre a campanha nacional de educação de adultos. Transcrevemos a seguinte sua opinião sobre o movimento organizado no país pelo ministro da educação.

Sentido nitidamente moral

- “Difícil é destacar – começou o prof. Faria Gois Sobrinho – dentre os numerosos aspectos que justificam, no presente momento brasileiro, uma campanha energica e continuada de educação de adultos, qual o de mais alto sentido e interesse. A melhoria dos padrões medios de cultura de nossa gente, melhoria para a qual a alfabetização das massas é condição preliminar indeclinavel, tem alcance pratico evidente que, no plano economico, se exprime pela maior capacidade do homem brasileiro como consumidor e como produtor e, no plano político, por sua maior e mais lucida participação no organismo do Estado e seu melhor esclarecimento no exercicio do sufragio, de que irá depender pelo acerto das escolhas a boa ordem e o rendimento do sistema democratico de governo. Mas, no lado de seu sentido civico, de seu inquestionavel sentido economico e de seu sentido politico, possui a campanha em apreço ademais um sentido nitidamente moral, que importa fixar por seu alcance e significação relevantes.

Aspecto político da campanha

Não há falar em democracia da pior especie, que nega o proprio sentido da palavra onde o povo não governa porque não vota segregada a massa analfabeta do exercicio do sufragio e mantidos assim os que a compõem (e eles se contam por milhões 70% da população brasileira em maioridade á margem podemos dizê-lo da vida nacional; lembrados dela somente para os trabalhos mais rudes e desenganadores, que lhes gastem as apoucadas energias, estimulam em breve tempo, o viço da mocidade sem mesmo a compensação de sentirem que contribuem com seu sacrificio para algo de maior – uma causa, um principio, um ideal de patria- que hajem aprendido a estimar e a querer acima de si proprios. Tão pouco lhe valeria a massas ignara votar se vota erradamente sem discernimento, sem livre escolhas, sem compreensão do sentido e alcance desse sufragio universal estabelecido em seu favor mas tornando em seu desfavor e em so proveito da minoria iletrada a que se vem, entre nos, limitando a posse de poder político e o usufruto da estrutura economica.

O aspecto moral

“É mais que uma obrigação do Estado, um intante dever moral da sociedade brasileira, envidar o necessário esforço em amparar e promover a elevação dêste homem, que é célula de seu corpo, á altura de seus designios de sociedade democratica. Esse aspecto moral sobreleva na campanha em curso de educação de adultos e adolescentes analfabetos, empreendida pelo ministro Mariani e tão eficientemente assessorada pelo eminente prof. Lourenço Filho e seus competentes e dedicados auxiliares, com a cooperação de todos os prestantes órgãos da sociedade brasileira. Campanha de educação de adultos e adolescentes analfabetos, anunciada com o escopo não somente de alfabetizar e êsses adultos e a êsses adolescentes, mas de elevá-los á categoria de valores sociais positivos, através de um esforço educativo global, que envolve a saúde, pela correção de maus hábitos e o conhecimento e prática dos bens, e a formação moral e civica, pelo desenvolvimento da consciência do cidadão e do patriota – tem ela o objetivo de reintegrar, em formas mais altas e, posto isso, mais úteis, na vida nacional e considerável massa popular mantida, em tão grande escala, ao longo de nossa história política á margem de seus superiores interesses no plano social e politico. Visa imprimir esse alto sentimento de dignidade humana que o dominio dos instrumentos de cultura alicerça e revigora. E visa, de resto, propiciar o necessário discernimento com respeito ás grandes proposições ideológicas que agitam a vida de nosso tempo, no amplo debate que a democracia acolhe por um preceito de sua natureza, baseada fundamentalmente no exercicio da liberdade” – concluiu o prof. Faria Góis Sobrinho (Sobrinho, 1948).

Sobre o sentido político da alfabetização, o professor enfatizou que esta seria um pré-requisito fundamental para a participação efetiva na democracia. Ele apontou que uma população analfabeta, que compõe uma parte significativa da sociedade, era incapaz de exercer plenamente seus direitos políticos, como o voto, e, portanto, permaneceria à margem das decisões que afetavam suas vidas. Visto que em outras reportagens ficou claro os termos

utilizados pelo jornal O CORREIO, que designava o termo “criaturas” aos analfabetos e que não poderiam ser cidadãos se não soubessem ler e escrever. Já sobre o aspecto moral, a responsabilidade do Estado e da sociedade era apresentada como um dever moral. O professor argumentou que era inaceitável que milhões de brasileiros fossem mantidos à margem do desenvolvimento social e político. A campanha não buscava apenas ensinar a ler e escrever, mas também reintegrar esses indivíduos como cidadãos plenos, valorizando sua dignidade humana. A proposta de um esforço educativo abrangente vai além da alfabetização. Incluía a promoção da saúde, a formação moral e cívica e a conscientização sobre direitos e deveres, como vimos nas outras reportagens, enfatizando sobre o fome, a saúde e os direitos. Faria Góis Sobrinho alertou para o fato de que, sem a alfabetização e a educação, a democracia se tornaria superficial e falha. Ele criticou o sistema político que beneficiava apenas uma minoria instruída, enquanto a maioria permanecia desinformada e impotente.

A saúde não é uma mercadoria que se compra, um produto que se negocia, ou um imóvel com que se faz uma transação. É um bem que se conquista. Bem inestimável, condição precípua da existência humana. A saúde tem sido conquistada em todo o mundo, muitas vezes a golpes da audácia e de heroísmos inextinguíveis, por intermédio de conhecimentos científicos e técnicos, fornecidos à Higiene para combater as causas das doenças transmissíveis, adotar medidas preventivas e construir obras de saneamento. “A mais bela história do mundo” de que nos falava o saudoso Afrânio Peixoto, não é outra senão a história da Higiene através dos tempos, a exaltação de suas grandes conquistas em prol da humanidade. São feitos magníficos que se recordam com entusiasmo, pois espelham as vitórias das campanhas sanitárias e explicam a não existência, na atualidade, de epidemias devastadoras como as que grassavam no passado. Nas guerras antigas morria maior número de pessoas vitimadas por pestes do que em consequência das batalhas travadas. Já na última guerra mundial, mercê do progresso dos meios higiénicos de defesa das populações e dos próprios homens em luta, o fato não se reproduziu. Não houve notícias de epidemias terríveis iguais àquelas que se registravam com êxito, graças especialmente, ao gênio de Osvaldo Cruz. O combate à febre amarela e a adoção de importantes medidas de saúde pública, imortalizaram o sábio higienista pátrio. Presentemente, é notório, o estado sanitário de nosso país não é dos melhores, pelo o que o Ministério da Educação e Saúde está fortemente empenhado em desenvolver campanhas médico – sociais contra a tuberculose, a malária, a mortalidade infantil, etc, que cortem a marcha progressiva desses males. Forçoso é reconhecer-se que a conquista da saúde não depende, apenas dos órgãos governamentais especializados. A estes estão afetos os cuidados do tocante à coletividade. Mas há, também, o aspecto individual do problema, a parte que cabe a cada indivíduo, isoladamente, e que se acha na dependência da educação da saúde. Sabe-se que não há direitos sem deveres. E se ao Estado compete salvaguardar o direito à saúde de todos os cidadãos, por outro lado toca ao indivíduo o reconhecimento do dever da saúde, isto é, a obrigação que cada um tem de zelar por sua própria saúde, não somente para defender-se, a si mesmo, mas ainda para não causar danos aos seus semelhantes, quando, por acaso, contraísse uma doença contagiosa que o transformará em perigo público. É indispensável, para que cada pessoa tenha a consciência do dever da saúde, que não seja analfabeta, pois o ignorante não está em condições de assimilar as regras higiénicas e de adquirir bons hábitos higiénicos. O analfabetismo é um poderoso entrave à execução de qualquer programa de propaganda sanitária. Urge afastá-lo do caminho. A Campanha de Educação de Adultos está desbravando o campo destinado a receber a semente da educação da saúde, através da qual se torna possível a desejada conquista da saúde. Dr. Raymundo Estrela (Estrela, 1947).

O texto de Dr. Raymundo Estrela enfatizava a interconexão entre educação e saúde, sublinhando que a conquista da saúde não era apenas uma responsabilidade do governo, mas também um dever individual que dependia de uma base educacional sólida. Ao atrelá-los, o Ministério da Educação e Saúde reconhecia que a alfabetização era fundamental para a promoção da saúde pública. A notícia deixava claro que para se alcançar a qualidade em saúde, era necessário conhecimento sobre higiene e prevenção de doenças, que só poderia ser efetivamente assimilado por aqueles que possuísem educação adequada. O analfabetismo, nesse contexto, era visto como um obstáculo significativo para a adoção de hábitos saudáveis e para a compreensão das medidas. Ao promover a alfabetização, a campanha não apenas capacitava os indivíduos a cuidarem de sua saúde, mas também a compreenderem a importância de zelar pelo bem-estar coletivo. Assim, a educação se tornava uma ferramenta vital na luta contra doenças como tuberculose e malária, contribuindo para um futuro mais saudável para toda a população.

O adulto que frequenta uma das dez mil classes de alfabetização, instaladas agora em todo o Brasil por iniciativa do Ministério da Educação não consegue apenas o lucro imediato de chegar a conhecer alguns elementos rudimentares da leitura e da escrita. Mais do que aprender simplesmente a ler e a escrever, ele encontrará outras vantagens consideráveis. As vantagens, antes de tudo, de uma ocupação sadia e benéfica, e que não tarda em dar frutos. Na verdade, frequentando uma classe de alfabetização, o adolescente ou adulto estará buscando o maior tesouro que é dado ao homem possuir, ou seja: a educação. Para isso é que se organizou e se vem desenvolvendo, em todo o país, a Campanha de Educação de Adultos. A educação não pode ser o privilégio de uma minoria. Ela deve antes, estender-se a todos, para todos beneficiar, elevando-os a um nível em que o homem domina as suas qualidades e é capaz de desenvolver as suas possibilidades em todos os sentidos. Frequentando uma classe de alfabetização, o adulto estará, antes de mais nada, empregando duas horas de sua vida diária num trabalho produtivo, entregando um pouco de seu lazer ao fruto das coisas do espírito, que constituem o traço de nobreza do homem. Ao mesmo tempo encontrando-se num ambiente agradável e instrutivo, educam-se os alunos com o convívio disciplinado e bem organizado. Revelam-se a sua mesmos com isso, muitas de suas capacidades, ao mesmo tempo que um novo mundo lhes é revelado, para o trabalho de sua auto educação. Na classe de alfabetização, os adultos e adolescentes que não puderam frequentar escolas na infância vão encontrar os necessários conhecimentos que lhe faltam. Assim, por exemplo, as noções de higiene indispensáveis à vida ser-lhe-ão ministradas. Muitos outros conhecimentos lhe são igualmente ensinados. Aprendem, por outro lado, a cooperação no trabalho, bem como a maneira de retirar dele maior produtividade. E, acima de tudo, não fica esquecida a sua educação moral e cívica. Não se pretende alfabetizar apenas, como se vê. A intenção não é revelar o B-A BA' aos que não o conhecem. Não é o ensinar a desenhar apenas o nome, para fins eleitorais ou outros quaisquer. A intenção é outra, e mais ampla: é educar. Desde o primeiro dia de frequência, o aluno das classes de alfabetização será, por isso mesmo, posto em contato com um mundo novo. Trata-se de educar aos que não foram educados. Trata-se de resgatar uma injustiça ou simples erro que a ignorância e as dificuldades vem prolongando, através do tempo. É isto exatamente o que quer, e o que está fazendo a Campanha de Educação de Adultos que se vem desenvolvendo em todo o Brasil da melhor maneira possível, e cujos resultados já estão aparecendo, como estímulo ao prosseguimento do trabalho gigantesco que ainda há por realizar (Correio de Uberlândia, 1947).

Vemos como as campanhas de alfabetização de adultos, eram faladas e divulgadas pelos jornais. Apesar do nome mudar com o ano, no jornal sempre era falado o primeiro nome da primeira campanha – CNEA. O jornal tentava mostrar ao seu leitor que todos da sociedade estavam envolvidos, independente da classe social – o povo unido contra o “analfabetismo”. Então, no Brasil, não queriam apenas que se alfabetizassem, mas que tivessem uma educação em todos os âmbitos, como falado e mostrado anteriormente, aspectos relacionados à fome, à higiene e ao desenvolvimento do país.

Na luta contra o analfabetismo devem entrar o Estado, os municípios, os empresários industriais, os proprietários de fazendas, os jornalistas, todos enfim que tenham interesse direto na alfabetização das massas. Ao Estado e ao município convém tratar com cidadãos que compreendam, ao menos, seus direitos e obrigações: aos industriais e fazendeiros aproveitar-lhes aumentar a capacidade de seus trabalhadores: ao jornalista convém que cresça o número de leitores”. Estas são as palavras do professor Salvador R. Merlos, decano da Faculdade de Jurisprudência e Ciências Sociais da Guatemala, publicadas em artigo inserido na revista da “Universidade de São Carlos”. Pela sua simplicidade e clareza, vale a pena transcrevê-las, como aqui o fazemos, quando no Brasil, se desenvolve o mais sério movimento contra o analfabetismo que entre nós já se empreendeu. Problema de numerosos países, especialmente no Novo Mundo, a alfabetização tem sido incrementada, mais no que nunca, por toda parte, no mundo moderno. As próprias circunstâncias da vida atual impõem a necessidade de batalhar, sem esmorecimento, pela elevação do nível cultural dos povos. Caso contrário, será a estagnação, ou a impossibilidade do progresso. No Brasil, o problema é dos mais grandes. Uma enorme massa adulta permanece totalmente ignorante. Por outro lado, faltam-nos escolas e recursos para a abundante população em idade escolar. Por isso mesmo, o problema deve ser atacado pelos dois lados, por ambos os aspectos que apresenta. Um deles, a alfabetização dos adultos, só agora vem sendo atentamente considerado e debelado por meio de uma campanha organizada e eficiente, a Campanha de Educação de Adultos. Sem esse trabalho, sem um movimento contra o elevado índice de analfabetos adultos, debalde procuraremos encontrar a solução para o problema. Pelo que já se pode conhecer dos resultados práticos da atual Campanha empreendida sob a orientação do Ministério da Educação, não resta dúvida sobre o êxito que se pode alcançar. Não há razões para o ceticismo. De resto, o simples entusiasmo e a calorosa dedicação com que foi recebida a Campanha não deixaram desde o início, grande margem aos céticos, aos analistas desencantados, sempre dispostos a adiar o empreendimento para atingir primeiro a chave milagrosa que não cabe na realidade... “ A democracia também evoluiu. A democracia de nossos tempos não deve ser política somente; deve ser também democracia social, democracia econômica, e esta espécie de democracia nunca poderá existir se a maioria da população é iletrada e paupérrima”. Estas são ainda palavras do mesmo artigo, citado de início. Como as primeiras, elas interpretam com fidelidade uma verdade incontestável. Uma dolorosa verdade, para nós brasileiros, que temos, em nosso meio, doze milhões de analfabetos adultos: Bastaria isto, fora de dúvida, para convencer a mais impermeável inteligência da necessidade inadiável da Campanha de Educação de Adultos que se estende, agora, pelo Brasil todo, e da qual temos de esperar os melhores frutos, desde que não lhe faltem, como não lhe têm faltado, o apóio e a colaboração de todos os brasileiros (Correio de Uberlândia, 1947).

Com o passar dos anos e a mudança de nome da campanha, entendemos que de início estavam preocupados em ensinar a ler e a escrever, e com o passar do tempo, começaram a se preocupar com os outros aspectos sociais, como a fome, a higiene que deveriam ser sanadas, para que o país conseguisse se desenvolver.

Há na Campanha de alfabetização de adultos um sentido que precisa ser repetido afim de que da sua exata compreensão obtenhamos bons resultados. Podemos expressá-lo da seguinte maneira: essa campanha não está sendo feita em moldes puramente burocráticos, porém, é necessário entender que acima da organização que a dirige e sustenta, existe um ESPÍRITO DE ALFABETIZAÇÃO, alguma coisa que, superando os quadros técnicos da campanha, empreste ao movimento o entusiasmo imprescindível. Evidentemente, o esforço alfabetizador está a cargo de órgãos adequados que estão preparados para levar para a frente a campanha de modo seguro e progressivo. Os resultados já existem e o números o atestam. Entretanto, o campanha de alfabetização não fica amarrada aos seus organismos competentes; todos podem e devem cooperar na medida de suas possibilidades e das suas responsabilidades perante a sociedade e a Nação. De maneira particular, devemos lembrar o auxílio de todas as autoridades públicas e de todos os servidores públicos de modo geral. Nas pequenas cidades do interior sobretudo, o interesse dos que servem ao Estado é de inestimável importância. Não se pode dispensar a colaboração daqueles que emprestando seu concurso a serviços federais ou estaduais, em funções diversas, compreendam e trabalhem ao mesmo tempo para que possamos diminuir os índices de analfabetismo no Brasil. Essa colaboração é bem fácil e, por outro lado, valiosa. Não estamos diante, repetimos, de um serviço puramente normal do Ministério da Educação e Saúde. Além do organismo que a define como tarefa normal do governo, a campanha de alfabetização de adultos procura estender-se a todos os brasileiros. Estamos em uma época em que, dia a dia, em todas as nações, tornar-se cada vez mais consciente a idéia da responsabilidade de todos no que se constrói. O sentimento da participação de todos os acontecimentos sociais é justamente um dos sinais de nossa época. Por isso é que insistimos e que se solicita o trabalho de todos. A simples compreensão do que vem a ser a campanha contra o analfabetismo, o mero conhecimento da causa, já será de real valia: compreendê-lo, conhecê-lo, é criar o espírito que a tornará sempre mais eficiente e benéfica. P.M.C (Correio de Uberlândia, 1948).

A segunda fase da Campanha de Alfabetização de Adultos em 1948 destacava a importância da cooperação coletiva para o sucesso do movimento. O texto enfatizava que a alfabetização não devia ser encarada como uma tarefa burocrática, mas como um esforço comunitário, impulsionado por um “espírito de alfabetização”. Para que a campanha fosse eficaz, era essencial que todos se sentissem responsáveis e se envolvessem ativamente no processo. A colaboração era apresentada como uma tarefa acessível e valiosa, crucial para alcançar os objetivos de redução do analfabetismo no Brasil. A chamada à ação reforça que, em um contexto onde a responsabilidade social é cada vez mais reconhecida, a participação de cada cidadão se torna fundamental. Entender e apoiar a campanha iria além de um simples dever cívico; era um compromisso coletivo que poderia transformar a realidade educacional do país.

No ano 1947 em que foi lançada, o jornal apontou que o objetivo da campanha não era apenas ensinar a ler e a escrever, vejamos:

A Campanha de Educação de Adultos não pretende apenas alfabetizar. Se tivesse apenas esse objetivo pretenderia muito pouco. Para ser efetivamente “uma campanha de salvação nacional”, como a denominou o ministro Mariani, ela pretende, e tem sido, muito mais. Antes de mais nada, a Campanha de Educação de Adultos veio pôr em relêvo, abrindo-o aos olhos de todos, um dos mais graves problemas do país, o da educação. O éco por ela encontrado em todas as classes sociais, a acolhida que lhe

tem dispensado a imprensa e o rádio, a generosa boa vontade de numerosas organizações extra-oficiais, a repercussão enfim que alcançou, em todo o território nacional, com isso levantou, no Brasil, como nunca, a necessidade e a urgência com que se faz necessário encontrar a solução para esse grave problema. Apenas esse aspecto, simplesmente esse resultado – o da repercussão pública – justificaria os esforços despendidos, até aqui, com a Campanha de Educação de Adultos. Pois a verdade é que antes de resolver qualquer questão, temos de situá-la primeiro, conhecê-la praticamente, pô-la em cheque. E é isto o que acontece agora, graças á Campanha de Educação de Adultos, com o problema da educação popular. Nunca, anteriormente, se viu, em nosso país, um movimento organizado em prol da educação como o que agora se empreende. Veja-se, por exemplo, o trabalho da imprensa brasileira. Num movimento vêm-se numa ação comum e patriótica, visando ao mesmo fim, os jornais vêm-se ocupando, largamente, da necessidade de alfabetizar o nosso povo. Nesse sentido, vale a pena registrar o abundante numero de recortes que têm chegado ao Ministério da Educação. Por toda a parte, em todos os Estados, das grandes ás pequenas cidades, o problema foi ventilado, e dêle vem se ocupando a imprensa. Basta dizer que os recortes coligidos de jornais das capitais e do interior somam mais de quatro milhões de centímetros quadrados! Isto equivale a nada menos de duas mil páginas de um grande jornal. Em quase um ano, de janeiro até hoje, não há dúvida de que representa uma publicidade jamais alcançada, em nosso país, em tôrno de um problema nacional. Por isso mesmo, afirmamos que o problema da educação no Brasil está em cheque. Está, como nunca, colocado. Qualquer trabalho para solucioná-lo, partindo daí, já encontrará um campo mais propício, uma compreensão mais ampla, uma mais larga aceitação. Vale dizer, ainda, que a Campanha de Educação de Adultos não tem se limitado a um trabalho de puro esclarecimento popular em favor da alfabetização. Essa é apenas uma de suas tarefas, a primeira. Como esta, porém, outras tarefas vêm sendo cumpridas, vencendo obstáculos e quebrando dificuldades, mas com a mesma decisão que lhe assegura o privilégio de movimento vitorioso. Diga-se apenas isto: estavam planejadas 10.000 classes de alfabetização. E quantas já se encontram instaladas? Dez mil duzentos e quarenta, não menos! Não se ficou como se vê, no plano. Foi-se além, e ainda se viu mais longe, pois espera-se atingir 15.000 classes para a alfabetização de adultos. Numa época como a nossa, onde as dificuldades repontam a cada passo, não se pode esconder a admiração por um tal empreendimento – a Campanha de Educação de Adultos – que, já agora, é, efetiva e praticamente, uma “CAMPANHA DE SALVAÇÃO NACIONAL” (Correio de Uberlândia, 1947).

A Campanha não se limitava à mera alfabetização, mas se posicionava como um esforço abrangente para enfrentar um dos mais sérios problemas do país: a educação/alfabetização. O ministro Clemente Mariani a descrevia como uma “campanha de salvação nacional”, mostrando que seria esse o movimento que poderia mobilizar a sociedade e gerar uma ampla repercussão nas diversas esferas, incluindo a imprensa e a rádio. Este movimento, sem precedentes no Brasil, revelava uma conscientização coletiva sobre a urgência de se solucionar a questão educacional. Com mais de 10.240 classes de alfabetização já instaladas, superando as expectativas iniciais, a campanha mostrou-se como um marco significativo na luta pela educação popular.

Previsões feitas no início da campanha de educação de adultos e adolescentes, patrocinada pelo Ministério da Educação com a cooperação das secretarias de educação dos Estados, estimavam que São Paulo deveria, no prazo de 8 meses apresentar 40.000 alfabetizados. Informações colhidas, entretanto, com o professor Rafael Grisi, diretor do serviço de educação de adultos, do Departamento de

Educação, nos dão conta que tres meses antes do encerramento da campanha, São Paulo não só alcançou a cifra prevista, como até mesmo ultrapassou-a, pois já foram alfabetizados perto de 50.000 alunos. Por acôrdo entre os Estado e o govêrno federal, coube a São Paulo, 1.000 das 10.000 unidades escolares distribuidas por todo o Brasil. O govêrno paulista dirigiu então um apêlo aos particulares instituições, comercio e industria, para colaborarem na instalação e manutenção de novas classes, a fim de atender a todos quantos desejassem frequentar suas aulas. Dêsse modo, mais de 1.000 unidades foram instaladas estando em pleno funcionamento. Ao se aproximar o mês de dezembro quando será encerrado o atual movimento, cogita a secretaria da Educação incrementar essas atividades, dirigindo mais uma vez um apêlo principalmente ao comêrdio e á industria para que ofertem material didático, tão necessário na continuação eficaz da ação educativa iniciada. Cadernos, lapis, borracha, lampiões, giz e quadro negro situam-se em primeiro plano nas necessidades do serviço encarregado dee dirigir e orientar a Campanha no Estado de São Paulo. Birigui quer ser o primeiro municipio paulista sem analfabetos – Lançamento da campanha do cruzeiro da alfabetização, impressão de postais e selos para o incentivo do movimento informam de Birigui, em São Paulo, que em reunião realizada há dias, a comissão municipal de educação de adultos da cidade resolveu por unanimidade tomar medidas que venham assegurar completo exito á campanha de alfabetização, de maneira que Birigui possa concorrer ao pleito pelo qual será decidido qual virá a ser o primeiro municipio paulista sem analfabetos. Mereceu especial atenção da comissão o problema de frequencia, tendo ficado assentado que os maiores esforços seriam dispensados a fim de evitar-se a evasão escolar. Alem dessas foram aprovadas as seguintes sugestões: 1- lançamento da campanha do cruzeiro de alfabetização; 2- impressão de cartões postais e selos de alfabetização. Nas diversas classes de alfabetização de Birigui acham-se matriculados 918 alunos, dos quais 711 têm apresentado otima frequencia. Como atividade complementar, a comissão municipal de educação de adultos promoverá campanhas civicas destinadas a estimular o entusiasmo popular pelo movimento de alfabetização, cujos primeiros resultados já tem sido assinalados de maneira magnifica. Pelo estudo comparativo do movimento em toda a Nordeste, verifica-se que Birigui continua na liderança em toda essa zona (O Reporter, 1947).

O jornal apresentou os resultados que excederam as expectativas da campanha de alfabetização em São Paulo, mostrando como ocorreu a colaboração dos setores privados. O fato de já terem sido alfabetizados quase 50.000 alunos em um curto período era uma amostra de como bem sucedida a campanha estava sendo. A criação de 1.000 unidades escolares mostra a disposição em expandir o acesso à educação.

Telegrama procedente de Belo Horizonte, da agucia ASP, informa que falando á reportagem, o professor Ildefonso Mascarenhas, secretaria da Educação, declarou que o indice atual do analfabetismo em Minas é de 55% segundo dados estatísticos, enquanto que em São Paulo já oferece 39%, Rio Grande do Sul 38% e Distrito Federal 19%. Para atender ás necessidades de educação das creanças em idade escolar, Minas possui 351 grupos escolares, 47 escolas reunidas e 172 escolas isoladas em diversos municipios, com exceção de Belo Horizonte, onde existem 43 grupos escolares e 2 escolas reunidas. Acrescentou que o estado ministra ensino primario a 33 mil creanças na capital e cerca de 400 mil nos demais municipios. Todavia, a percentagem de analfabetos costuma ser muito variavel, entre os municipios, sendo elevada em Presidente Olegario e Rio Pardo, por exemplo, com 90%, e insignificante em Alfenas e Areado, com apenas 10%. Após focalizar varios aspectos do problema do ensino em Minas, acentuou o titular da pasta da Educação que será executado em todo o estado intensa campanha para a alfabetização de adolescentes e adultos, por meio de escolas noturnas a serem imediatamente

instaladas em todas as cidades e vilas (O Reporter, 1947).

Em contrapartida, o cenário de Minas Gerais, não estava de vento em polpa. Apesar de haver um número considerável de escolas e grupos escolares, a disparidade nos índices de alfabetização entre os municípios era gritante. A declaração do secretário da Educação sobre a intenção de lançar campanhas intensivas de alfabetização para adolescentes e adultos foi um passo positivo, talvez para fazer com que Minas chegasse perto dos resultados de São Paulo.

Enquanto São Paulo demonstrava um modelo de campanha educacional proativa e eficaz, com a colaboração de setores privados e um foco na frequência escolar, Minas Gerais enfrentava dificuldades severas com um elevado índice de analfabetismo e desigualdade na distribuição de recursos educacionais. A experiência de São Paulo atuava como um exemplo inspirador para Minas e outras regiões do Brasil. A colaboração entre governo, setor privado e a sociedade civil era imprescindível para que a campanha continuasse tendo êxito.

O dr. Jose Pereira Monteiro de Castro, engenheiro chefe do distrito da Leopoldina Ratiway, apresentou ao professor Lourenço Filho um curioso relatório sobre a ação educadora que, por sua própria iniciativa, desenvolveu entre os numerosos operários analfabetos existentes no seu distrito. Por esse relatório, vê-se, que o problema do analfabetismo feriu, pela primeira vez, de maneira alarmante, o engenheiro Monteiro de Castro, quando, ele, em Minas, necessitou, em seus serviços, de um operário que soubesse ler e pelo menos conhecesse as quatro operações aritméticas. Para espanto seu, dos trezentos operários que poderiam servi-lo, nenhum sabia ler ou escrever! Diante dessa constatação, o dr. Monteiro de Castro levantou uma estatística de analfabetos entre os operários das cinco divisões da Leopoldina a ele submetidas e dispôs-se a trabalhar com o fito de baixar sensivelmente tão elevada porcentagem de analfabetos. A tarefa – ele próprio o diz – parecia-lhe desanimadora. Os operários, além de desconhecer o alfabeto, não conheciam sequer os mais elementares rudimentos de higiene. Tratava-se por isso, não só de alfabetizá-los, mas, como, de resto, sempre se há de fazer, também de educá-los. Conhecendo o valor humano de seus operários e a sua capacidade inesgotável de trabalho, o engenheiro Monteiro de Castro, iniciou logo uma campanha educadora, começando por explicar aos trabalhadores as vantagens que lhes adviriam se aprendessem a ler e escrever. Entre os meios empregados para estimular os operários, o dr. Monteiro de Castro estabeleceu o de que só seriam promovidos aqueles que não fossem analfabetos. “Fiz-lhes um apelo – diz o engenheiro Monteiro de Castro – para que todos que fosse analfabetos aprendessem a ler com o filho ou a filha que estivessem na escola ou frequentassem escola noturna mais próxima da turma e no fim de cada mês cada uma me escreveria uma carta mostrando que havia aprendido, afim de que pudesse acompanhar os progressos que fossem conseguidos”. Os resultados logo obtidos foram animadores. Alguns meses depois, inúmeros operários antes analfabetos, já podiam escrever cartas ao seu engenheiro-chefe. Não parou aí, porém o dr. Monteiro de Castro. Uma vez que muitos trabalhadores já sabiam ler, procurou obter folhetos sobre a alimentação, trabalho, asseio, doenças, a fim de ministrar-lhes os conhecimentos indispensáveis de higiene. Obtidos os folhetos com o departamento nacional de saúde pública, o dr. Monteiro de Castro reuniu-os em pequenos volumes, distribuindo um a cada trabalhador, depois de fazer-lhes uma preleção sobre o conteúdo dos livrinhos. Para que se tenha ideia do que obteve o dr. Monteiro de Castro, com a sua campanha, vale a pena transcrever a estatística de 1935, comparando-se com a de fins de 1939, quando aquele engenheiro foi transferido para Leopoldina com sede em Petropolis.

Em 1935 Em 1939

1ª divisão	53,34%	27,34%
2ª divisão	78,12%	32,43%
3ª divisão	73,08%	38,10%
4ª divisão	75,00%	22,07%
5ª divisão	57,29%	28,33%

Diminuída, dessa forma, a porcentagem de analfabetos, o rendimento do serviço melhorou extraordinariamente, e, em fins de 1939, uma comissão de engenheiros do Ministério da Educação, tendo percorrido toda a rede de Leopoldina, observou que as linhas apresentavam o nível mais elevado de conservação eram exatamente as do distrito chefiado pelo engenheiro Monteiro de Castro (O Reporter, 1947).

O relato sobre o engenheiro Monteiro de Castro e sua iniciativa para alfabetizar operários no distrito da Leopoldina mostrava como a campanha o atingiu. Como o país estava atravessando uma fase em que desejava se desenvolver, era necessário que seus funcionários soubessem ler e escrever. Ao reconhecer o impacto negativo do analfabetismo na eficácia do trabalho, ele não apenas abordou a educação formal, mas também integrou questões de higiene e saúde. A estratégia de incentivar os operários a aprenderem com seus filhos e a exigência de alfabetização para promoção, foram medidas inovadoras que resultaram em melhorias notáveis nas estatísticas de alfabetização e na qualidade do trabalho.

Continuam a chegar ao Departamento Nacional de Educação manifestações de colaboração na campanha de educação de adultos e adolescentes. Em carta ao prof. Lourenço Filho, o sr. Sinval Moraes, residente em Resplendor, Estado de Minas Gerais, onde exerce atualmente as funções de juiz de paz, manifestou seu desejo de colaborar ativamente na propaganda da campanha, bem como na criação de classes de ensino supletivo. “No próximo mês – diz o sr. Sinval Moraes, espero poder fazer uma vasta campanha de alfabetização de adultos nos municípios de Resplendor e Conselheiro Pena. Sou pastor da igreja presbiteriana e atualmente juiz de paz. Que o Brasil se liberte do analfabetismo – conclui o prof. Sinval Moraes, na sua patriótica carta, são os nossos votos e os nossos esforços”.

No Estado do Rio

Também no Estado do Rio prosseguem ativamente os trabalhos das classes de educação de adultos. Na fazenda Três Poços, por exemplo, em Pinheiral, está funcionando uma classe com bons resultados. Em carta ao diretor do Departamento Nacional de Educação o dirigente da fazenda comunicou que espera aumentar, em breve, a matrícula da sua escola (O Reporter, 1947).

A campanha de alfabetização em Minas Gerais, com a colaboração de cidadãos como Sinval Moraes, apresentava um movimento alinhado com os objetivos da campanha de alfabetização de adultos. A vontade de um juiz de paz e pastor de mobilizar recursos e esforços para promover a alfabetização indicava como a sociedade estava alinhada em todos os âmbitos para atingir o mesmo objetivo. Além disso, a menção de classes ativas no Estado do Rio, como na fazenda Três Poços, mostrava que a educação de adultos estava se tornando uma prioridade em várias regiões.

O engenheiro Monteiro de Castro utiliza sua posição para iniciar uma mudança direta entre os operários, combinando alfabetização com educação em saúde, enquanto Sinval Moraes,

por sua vez, buscava mobilizar a comunidade de maneira mais ampla através da promoção de classes de ensino supletivo.

Enquanto Monteiro de Castro obtinha resultados imediatos e práticos em seu distrito, Moraes enfatizava a importância da colaboração e do engajamento comunitário.

Falando no senado, o sr. José Américo de Almeida referiu-se à profissão intelectual entre nós como a mais ingrata e difícil. Os escritores brasileiros, disse aquele senador, escrevem para um país que não lê, para um país que tem 70 por cento de analfabetos. O recenseamento de 1940 revelou na verdade, 55% de analfabetos nos grupos de população de 18 e mais anos. Eis aí uma triste realidade, que os números nos revelam em toda a sua crueza. Por isso mesmo, escrever no Brasil é arriscar-se a não ter público, ou a ter público reduzido. Os escritores e os intelectuais em geral não podem alcançar, por isso mesmo, a situação que deveriam ter, e que têm os escritores e intelectuais de países mais adiantados. Cincoenta e cinco por cento de analfabetos: eis uma desoladora verificação para quem quer que se dedique, no Brasil, aos problemas de cultura. Para os intelectuais, e particularmente para os escritores, salta aos olhos, por isso mesmo, a necessidade de um trabalho intenso e fecundo em prol da alfabetização. Só elevando-se o índice cultural de nosso povo, só dando-lhe os meios que lhe faltam, só assim conseguiremos tornar menos ingrata a situação do escritor brasileiro. Do contrário, ele não terá jamais o aprêço e a consideração que merece. Uma sociedade inculta, composta em sua maioria de analfabetos, não pode senão desconhece-lo e despreza-lo. Por isso, é ingrata aos seus postulados. Não há democracia sem o povo operante, cioso das suas prerrogativas e conscio das suas responsabilidades. E é a democracia que precisamos salvar de um outro perigo que a vem ameaçando com os mesmos processos traiçoeiros do famoso plano Cohen que tão caro custou ao nosso sentimento, ao nosso pundonor, à nossa dignidade, a profissão intelectual no Brasil. Esse raciocínio nos conduz, logicamente, à afirmação de que aos escritores interessa de perto, particularmente, o trabalho pela alfabetização popular. Eles, mais do que qualquer outra classe, não podem negar o seu apoio, não podem deixar de prestigiar uma campanha em favor da educação do povo. O interesse pela causa da cultura, senão o próprio interesse particular da classe e de cada um é o maior argumento, a demonstração clara e inequívoca do que estamos afirmando. Foi exatamente por isso que o Congresso Brasileiro de Escritores, reunido em 1945 em São Paulo, debateu, com detida atenção, o problema do analfabetismo no Brasil. É este um problema que interessa de perto aos escritores. De 1945 para cá a situação já melhorou. Aí temos agora a Campanha de Adultos, que se propõe à nobre finalidade de educar o maior número possível de adolescentes e adultos analfabetos. A Campanha, em seus poucos meses de existência, muito tem feito. Tem feito mais do que nunca, tem feito o que até aqui nunca se fizera neste país. É justo, assim, que os escritores voltem a sua atenção para um movimento como esse. Agora, um segundo congresso de escritores brasileiros se reuniu em Minas. O problema da alfabetização continua grave e está a exigir, como ontem, uma solução. Certamente, os escritores não se esquecendo de ventilá-lo doravante, e, como é natural, de apoiar a campanha de educação de adultos, que é uma campanha em favor da cultura, destinada a encontrar as mais largas e benéficas repercussões em nosso meio social O.L.R (O Reporter, 1947).

O discurso do senador José Américo de Almeida destacou a relação crítica entre a alfabetização e a produção intelectual no Brasil. Ao enfatizar que os escritores operam em um país com uma alta taxa de analfabetismo, ele revelou a realidade desafiadora que enfrenta a classe intelectual. A observação de que 55% da população adulta era analfabeta em 1940 sublinha, mais uma vez, a importância da campanha. O senador argumentava que, para que os

escritores pudessem ter o reconhecimento e a influência que merecem, é imperativo elevar o índice cultural da população.

“A campanha de educação de adultos é uma obra meritoria e patriótica”- Declara o governador Milton Campos

Esteve na capital do país o sr. Milton Campos, governador do Estado de Minas Gerais. Ouvido pela reportagem sobre a execução da campanha de educação de adultos nas Alterosas, assim se expressou: É uma obra das mais meritórias e patrióticas, de importantes consequências para o futuro da nacionalidade. O Estado de Minas já deu sua inteira solidariedade á campanha, e estamos empregando todos os esforços no sentido de darmos conta de nossa quota de cooperação no empreendimento. Em seguida, o jornalista indagou como se desenvolve em Minas Gerais a campanha de educação de adultos e adolescentes. O governador Milton Campos respondeu: -“O povo mineiro recebeu o movimento promovido pelo ministério da Educação e Saude, com a melhor disposição de espírito. Por isso, autoridades e particulares vêm dispensando a maior colaboração á excelsa tarefa, e estou certo de que os resultados irão além da perspectivas”.

A COOPERAÇÃO DA IMPRENSA NA CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A campanha de educação de adultos e adolescentes continua a despertar o maior interesse no país. De todos os pontos do território nacional, estão chegando ao Departamento Nacional de Educação manifestações de apoio e adesões ao movimento. A imprensa, principalmente, tem cooperado de forma patriótica na campanha. No interior do país, notadamente numerosos jornais publicam diariamente, notícias sobre o grande movimento organizado pelo ministério da Educação. Dentre esses jornais cumpre destacar o Boletim da Igreja Metodista Central de Juiz de Fora, em Minas Gerais, o qual vem publicando comentários semanalmente sobre a campanha de educação de adultos e adolescentes. Num dos seus últimos números aquele boletim publicou o seguinte sobre a campanha “Alfabetização”. Grande e de consequências felizes, é o passo que tomou o ministério de Educação e Saude, lançando em todo o território nacional, a campanha de alfabetização de adultos. A Igreja Metodista do Brasil sente-se ufana em cooperar nessa campanha de alfabetização de adultos porque sempre propugnou e com ardor pela educação para todas as classes com base, para a felicidade das gentes, e aí estão seus colegios, seus institutos e suas escolas (O Reporter, 1947).

A declaração do governador Milton Campos reforçava a importância da campanha de educação de adultos como uma empreitada meritória e patriótica. A colaboração da comunidade, incluindo autoridades e cidadãos, era vital para o sucesso dessa campanha. Os resultados positivos esperados indicavam um reconhecimento crescente da necessidade de alfabetização e educação, refletindo um esforço conjunto para mudar a realidade educacional do estado de Minas Gerais. A cooperação da imprensa, que publicava regularmente sobre os progressos da campanha, demonstrava como estava tendo resultado tanto em Minas Gerais como no restante do país.

O senador José Américo de Almeida articulou a necessidade de que os escritores se envolvessem ativamente na luta contra o analfabetismo, reconhecendo que uma população educada era essencial para a valorização da produção intelectual. Esse chamado à ação se alinhava com o apoio do governador Milton Campos à campanha de educação de adultos, evidenciando uma perspectiva coletiva de que a alfabetização era fundamental para a

construção de uma sociedade mais consciente e participativa. A interseção entre as vozes do senador e do governador indicava que a alfabetização era uma prioridade não apenas para o progresso individual, mas também para a formação de uma sociedade mais engajada e democrática, isto é, em desenvolvimento.

As emissoras nacionais continuam prestando valiosa e espontânea colaboração na Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes. Frequentemente chegam ao Ministério da Educação ofícios enviados pelas estações difusoras bem como pelos serviços de alto-falantes, descrevendo a cooperação desses órgãos de divulgação no grande movimento nacional de educação de adultos e adolescentes. É muito expressiva a carta que nesse sentido encaminhou ao prof. Lourenço Filho, diretor geral do D.N.E. o sr. José Figueiredo, de Passos, Minas Gerais. “Nossa modesta emissora- diz o sr. José Figueiredo – com muito empenho e compreensão dos elevados objetivos de tão patriótica Campanha, não tem poupado oportunidade para divulgar muitas vezes os textos de propaganda do movimento. Na certeza de que assim estaremos cumprindo um elementar dever, e na qualidade de Diretor presidente e gerente da Radio Sociedade Passos S.A., com muita elevada estima e distinta consideração, subscrevemo-nos” (Figueiredo, 1948).

A colaboração das emissoras de rádio, como exemplificada pela Rádio Sociedade Passos, foi um aspecto crucial na promoção da Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes. O relato do sr. José Figueiredo ilustrou como essas emissoras se comprometiam com a divulgação de conteúdos educativos, reconhecendo a importância da alfabetização para o desenvolvimento social e cultural do país. Ao utilizarem suas plataformas para promover a alfabetização, essas emissoras contribuíam significativamente para a alfabetização, visto que tinham um alcance maior.

A fim de estudar as condições sociais dos alunos dos cursos de ensino supletivo, em Belo Horizonte, a Secretaria de Educação, nesse Estado, fez realizar um inquérito entre adolescentes e adultos, que os frequentam, à semelhança, aliás, de pesquisa já realizada na capital de São Paulo. Matricularam-se nos cursos supletivos de Belo Horizonte, no ano passado, 2584 alunos dos quais 1152 do sexo masculino e 1432 do sexo feminino, proporção essa que não se tem verificado em outras cidades. Por outro lado, os alunos que permaneceram por todo o ano foram 2.135 (ou 82% do total) ainda com manifesta superioridade das mulheres (1172 contra 963). Para esse resultado, contribuiu certamente a natureza do trabalho dos homens durante o dia, pois 68% dos matriculados exerciam funções que exigem grande dispendio físico, como pedreiros, serventes de pedreiro, britadores e operários de lavoura suburbana. Dos alunos frequentes, estavam em condições de promoção 83%. Dêles, compareceram aos exames finais 1.233. A taxa de aprovação nos exames finais foi de 57%, em relação a todos os alunos frequentes, superior à das escolas primárias, em geral. Interrogados os alunos porque não frequentaram a escola na idade própria, 75% responderam que “por não existir escola na localidade” ou próxima da residência. Cerca de 7% estiveram na escola, quando crianças, mas a haviam abandonado “para trabalhar”. É de notar ainda que 883 alunos que haviam frequentado cursos noturnos em 1947, voltaram a matricular-se em 1948, a maioria dos quais em classes de 2.º ano. Todos estes dados, referentes a cursos mantidos com auxílio federal, pois o Estado de Minas mantém outros, à conta de seu orçamento, evidenciam o alcance social da “Campanha de Educação de Adultos” (Correio de Uberlândia, 1949).

O inquérito realizado pela Secretaria de Educação em Belo Horizonte revelou

informações valiosas sobre o perfil dos alunos dos cursos supletivos e os desafios que enfrentavam. Com uma taxa de aprovação de 57% nos exames finais, que superava a média das escolas primárias, os resultados indicavam um comprometimento dos alunos, especialmente considerando que muitos deles precisam conciliar o trabalho físico intenso com os estudos. A pesquisa destacou também as barreiras enfrentadas, como a falta de escolas nas proximidades, o que levou 75% dos alunos a não frequentarem a escola na infância.

Para aprofundar a compreensão das questões discutidas até aqui, recorro a uma reportagem publicada na época, cuja narrativa evidencia as tensões sociais e políticas envolvidas. A transcrição integral do texto jornalístico, apresentada a seguir, não apenas documenta o contexto, mas também permite observar como determinados discursos foram construídos e difundidos no espaço público.

A esta hora, já grassa um enorme desapontamento em dois terços, pelo menos, dos cavalheiros que se apresentaram candidatos a deputado estadual em Minas Gerais. Nunca se viu tanto patriota resolvido a prestar serviços á sua terra. Por obrigação, por temperamento e por vício, eu estou acostumado a ler jornal de toda parte e acompanhar o movimento politico e literario de todos os municipios. Mas confesso que lendo agora as listas com que cada partido concorreu às urnas do dia 19 só raramente encontrava um nome conhecido. E entre os conhecidos não são muitos os que transpõem os limites da mediocridade. Para ser legislador- dizem os entendidos em confecção de leis- não ha necessidade de erudição nem de grande talento. Acrescentarei que até mesmo os analfabetos servem. Talvez que lá pela camara federal se encontrem alguns especimens dessa fauna; e se lá que é um ramo do parlamento nacional, ha gente pouco familiarizada com a leitura, a escrita e as quatro operações, não será de admirar que no interior tambem os licurgos sejam meninos fugidos da escola. O sr. Clemente Mariani, udenista que caiu no anzol da coalisção do presidente da Republica para preencher uma vaga do ministerio do clima de confiança, está ás voltas com escolas supletivas para adultos, e terá oportunidade de instalar uma junto a cada congresso estadual. Já é um proveito que se retira dos conchavos do sr. Gaspar Dutra com os partidários da causa brigadeirista. O titular da Educação declarou oficialmente que o pais conta 55% de analfabetos. Ignoro a origem desses dados, que me parecem palpites mais ou menos sensatos, como tudo que se refere a estatística indígena. Ainda ha poucos dias li que o Brasil, entre os sífilicos e opilados, conta 95%, ou numero semelhante. Que o algarismo dos individuos atacados dessas endemias é assombroso, qualquer leito pode asseverar; mas o que me parece é que os tecnicos afirmam por mera presunção. Porque nenhum medico oficial me examinou a fim de saber se eu sou portador de microbios daquelas enfermidades para informar sobre a colocação entre os 95% dos doentes ou entre os 5% dos sadios. Logo, a conclusão está sem fundamento, porquanto eu faço parte dos quarenta e cinco milhões de habitantes que o getulismo oprimiu, e o meu pendor, para um ou outro lado, alteraria a percentagem, embora em graçaõ infinitesimal. Da mesma forma é o calculo sobre a ignorancia: ninguem me recenseou para apurar se eu sei ler e escrever. Não se depreenda da circunstancia de verem o meu nome subscrevendo artigos de jornal. Com as repartições publicas não ha dedução: é tudo verificado com provas. Oficialmente, pode existir jornalista analfabeto (e realmente não será difficil encontrar para meu emilo animal dessa natureza). O jornalista exerce uma profissão liberal, que desde o sepultamento do DIP, com funerais se segunda classe, escapa ao controle do governo, salvo no que concerne á ordem e á execução das leis. Ao passo que nos seus departamentos cabe-lhe conhecer as aptidões de todos os funcionarios. Mas se ela efetivamente conhece, a sua palavra e posta em duvida pelos outros orgaos do poder. Foi o que sucedeu com um membro da diplomacia, aliás, escritor de notabilidade.

Como se lembram os leitores, mesmo os indiferentes aos negócios políticos, houve, para a eleição de 2 de dezembro de 1945 um alistamento ex-ofício, que deu, segundo dizem as más linguas, vitória ao ex-ditador em algumas circunscrições. Depois do pleito, veio a gritaria com a descoberta da contratação do Partido Trabalhista do sr. Marcondes Filho. A justiça eleitoral deliberou manter o citado alistamento, mas exigindo que os eleitores assim inscritos apresentassem um requerimento para demonstrar que não são analfabetos. O Itamarati, resguardando o interesse dos seus funcionários, oficiou á justiça eleitoral salientando a desnecessidade, no caso de seu pessoal, de tal requerimento, visto que os diplomatas e os membros da carreira consular não podem ignorar o alfabeto, tanto mais quanto são nomeados mediante concurso em que se exigem conhecimentos de elevado grau. A justiça eleitoral, porem, destendeu o ministerio das Relações Exteriores, e por isso- por não provar que sabe ler e escrever- um secretario de legação, ou um consul, que reúne a qualidade de intelectual dos mais conhecidos, não pôde votar no pleito de 19 de janeiro. As leis são quase sempre bem elaboradas; a interpretação é que ás vezes toma aspectos absurdos ou ridiculos. Um desses institutos de aposentadoria e pensões já não fez questão, em processo em que eram interessadas pessoas de minha familia, de que se apresentasse atestado de estado civil de diversas creanças, numa gradação de nove meses a quatorze anos, como se fosse possível casar creaturas com essa idade? Um embaixador analfabeto é menos admiravel do que um conjuge de nove meses (Paes, 1947).

Nessa notícia, vemos a presença de analfabetos em posições de poder. A ironia e o sarcasmo presentes na narrativa evidenciam a contradição de um sistema que, apesar de exigir certas qualificações, frequentemente permitia que indivíduos sem educação formal ocupassem cargos públicos. A utilização do termo “criaturas” para designar os sujeitos das campanhas de alfabetização revela uma dimensão problemática: ao invés de reconhecê-los como cidadãos plenos, a linguagem institucional frequentemente os reduzia a seres incompletos, carentes de tutela e moldagem. Essa escolha lexical evidencia uma perspectiva de poder que desumaniza, reforçando hierarquias entre os que detêm o saber e os que dele são privados. Ao trazer à tona essa palavra, torna-se possível denunciar a lógica paternalista que permeava tais iniciativas, contrastando-a com a pedagogia freireana, que insiste na dignidade e na autonomia dos alfabetizados como protagonistas de sua própria história.

Embora o texto mencione a presença de analfabetos em posições de poder, é possível perceber que Paes recorre à ironia para enfatizar a importância da alfabetização e questionar a confiabilidade dos dados estatísticos. A crítica não se limita à constatação literal, mas funciona como recurso retórico que evidencia as tensões entre cidadania, escolarização e legitimidade política. Essa interpretação se reforça na sequência, quando surge a notícia de um partido político contestando a eleição de um vereador sob a alegação de analfabetismo.

O delegado do PTB junto ao Tribunal Regional Eleitoral, sr. Francisco de Paulo Bastos, apresentará a secretaria daquela côrte um recurso contra a eleição do sr. Crispim Mauricio da Fonseca, vereador eleito pelo Partido dos Trabalhadores Brasileiro, alegando ser o mesmo analfabeto. O recorrente pede seja o candidato submetido a uma prova publica de leitura e escrita, afirmando que o mesmo não será capaz de ler e copiar dois artigos da constituição. O registro do candidato foi obtido pelo seu partido em virtude dele ter sido, como operario, alistado ex officio, sabendo apenas desenhar de cor o proprio nome (O Reporter, 1947).

O caso do vereador Crispim Maurício da Fonseca trouxe à tona uma situação alarmante: a eleição de um indivíduo que, segundo a denúncia, era analfabeto. A possibilidade de um analfabeto ocupar uma posição de autoridade e representação ilustra falhas graves no sistema eleitoral, que não só permitia, mas facilitava o alistamento de candidatos sem a devida comprovação de suas habilidades. A solicitação de uma prova pública de leitura e escrita revelava uma tentativa de restaurar um mínimo de critérios de qualificação para aqueles que assumem funções públicas.

O descontentamento expressado por Lycídio Paes em relação à qualidade dos candidatos nas eleições é corroborado pelo caso do vereador analfabeto, que representava um exemplo concreto da mediocridade que podia resultar da falta de educação formal entre aqueles que buscavam cargos públicos. A educação emergia como um pilar essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a capacidade de ler e escrever se tornava um requisito básico para a participação na esfera pública. O termo “creaturas” utilizado por Lycídio Paes para se referir aos analfabetos carregava um tom pejorativo e condescendente. Ao empregar essa palavra, o autor sugeria uma desumanização dos indivíduos que eram analfabetos, tratando-os como seres inferiores ou imaturos, quase como se fossem crianças ou seres primitivos. A utilização do termo também indicava um desprezo pela capacidade desses indivíduos de participar ativamente da sociedade e da política. Em vez de reconhecer a complexidade das razões por trás do analfabetismo — como a falta de acesso à educação de qualidade e as desigualdades sociais — o autor parecia reduzir essas pessoas a meras “creaturas”, evidenciando uma visão crítica não só do estado da educação, mas também da forma como a sociedade enxerga aqueles que não têm acesso às mesmas oportunidades.

O Ministro da Educação autorizou a criação de classes de continuação. Aos Secretários de Educação dos Estados, Territórios e Distrito Federal, o Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação dirigiu o seguinte ofício: “Senhor Secretário: Tenho o prazer de comunicar a V. Exa. que, á vista dos excelentes resultados da Campanha de Educação de Adultos, no corrente ano, o Senhor Ministro da Educação resolveu que seus trabalhos deverão prosseguir, no exercício de 1948, com classes para adolescentes e adultos analfabetos e classes de “continuação”, ou correspondentes a um segundo ano de ensino.² Nessas condições, venho solicitar a fineza das providências de V. Exa. no sentido de que, em dezembro próximo sejam os alunos submetidos a provas finais, para verificação daqueles que, uma vez aprovados, possam matricular-se nesse segundo ano, em 1948. 3. A todos que fizeram consulta a respeito, respondeu este Departamento que as provas finais deverão obedecer á mesma orientação comumente adotada no ensino primário fundamental, ou seja, versarão sobre conhecimentos preliminares da Leitura, da Escrita e da Aritmética. Assim sendo, serão promovidos, da 1.a para 2.a série, os alunos que dominem o 1. o Guia de Leitura; que escrevam pequeno ditado ou formem algumas sentenças por escrito; e que resolvam problemas de uma só operação, sobre as quatro operações; 4. Os

trabalhos escolares, inclusive exames, serão encerrados no corrente exercício a 15 de dezembro e os docentes, nos termos do Acordo Especial, farão jus, nesse último mês letivo, à gratificação “pro labore” de uma quinzena. Encarecendo a necessidade das determinações de V. Exa. sobre o assunto, junto aos órgãos competentes, reitero a V. Exa. meus protestos de elevada estima e distinta consideração. Lourenço Filho, Diretor Geral” (Correio de Uberlândia, 1947).

O Ministro da Educação, por meio de uma comunicação oficial, destacava a importância da alfabetização para adultos e adolescentes analfabetos. O objetivo era criar classes de “continuação” para aqueles que já participaram do primeiro ano de ensino. A reportagem mencionava a necessidade de aplicar provas finais para verificar o domínio dos alunos em leitura, escrita e aritmética, estabelecendo critérios claros para a promoção de estudantes.

“A propósito do reinício dos trabalhos da Campanha de Educação de Adultos, o Diário de São Paulo vem divulgar o seguinte comentário: Foi a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, levada a efeito de 15 de abril a 15 de dezembro do ano passado, um dos movimentos que conseguiram realmente interessar a opinião pública, alcançando-se o resultado altamente lisonjeiro de mais de meio milhão de brasileiros alfabetizados. São Paulo, que desde o início destacou na liderança da Campanha, conseguiu por em funcionamento, além das 1.000 classes cedidas pelo Convênio com o Governo Federal, perto de outras 2.000 unidades instaladas e mantidas graças à cooperação particular. Terminada esta primeira fase do movimento, que visou principalmente concentrar-se nos núcleos urbanos, a fim de evitar um possível fracasso e para se obterem os dados necessários, para a elaboração de um plano eficiente de combate ao analfabetismo, com base na experiência, cogita o Ministério da Educação e Saúde de iniciar a segunda fase da Campanha, ampliando-se o número de novas unidades para alfabetização propriamente dita e conversando-se os cursos que funcionaram no ano passado como continuação de estudos nos neo-alfabetizados. Nesta segunda fase também São Paulo já está tomando providências para continuar o mesmo ritmo de atividades desenvolvido em 1947, havendo mesmo um projeto da Secretaria da Educação, que se encontra na Assembleia Legislativa, prevendo a criação de um serviço Permanente de Educação de Adultos, com a dotação orçamentária de 10 milhões de cruzeiros, com o que julgam o Governador e o Secretário da Educação extinguir totalmente o analfabetismo em todo o território paulista, até a data da comemoração do quarto centenário da Fundação da Cidade de S. Paulo, em 1954. Aproximando-se o período destinado pelo Ministério da Educação para ser reencetada a Campanha preocupa-se o Serviço de Educação de Adultos, agora dirigido pelo professor Waldomiro Prado da Silveira, em que a Assembleia Legislativa se manifeste sobre o projeto de estudos, aprovando-o de modo a permitir uma preparação mais perfeita da propaganda, pela imprensa e pelo rádio, a fim de interessar o maior número possível de iletrados em cursar as aulas das classes de alfabetização, principalmente aqueles que residem nas zonas rurais e que atingem perto de 60% dos 1.300.000 analfabetos adultos no Estado, isto é, mais de 800.000 cidadãos (Correio de Uberlândia, 1948).

No tocante à primeira notícia “Prosseguirá em 1948 a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes – O Ministro da Educação autorizou a criação de classes de continuação”, esta apresentou as bases para a continuidade da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, evidenciando o compromisso institucional com a alfabetização e a definição de critérios claros para a avaliação dos alunos. A notícia “Segunda fase da Campanha de Alfabetização” ampliava essa visão, ressaltando os resultados positivos da campanha e

propondo um planejamento mais ambicioso para o futuro. E, ainda, a outra notícia:

A grande campanha em marcha

Prossegue a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos, iniciada em 1947, pelo Ministério da Educação, com a cooperação de todos os Estados e Territórios. “Se, no ano transcorrido tivemos dez mil classes em funcionamento, - informou em entrevista o Ministro Clemente Mariani- neste ano teremos nada menos de 14.500 classes, distribuídas por todos os municípios do país. Declarou igualmente o Ministro que os objetivos do movimento em sua primeira fase foram plenamente atingidos, e que a reunião de Delegados dos governos de todas as Unidades da Federação decorreu com a maior animação, assegurando a extensão e a intensidade dos serviços no corrente exercício. Fis ai um dementido á melancólica afirmação de José Bonifácio, quando disse que “os brasileiros são homens de tudo começar, mas não de continuar”. Sempre é possível começar e continuar, desde que os empreendimentos atendam a necessidades reais e a interesses evidentes do povo, que o próprio novo compreenda. Tal é, com efeito, a maior característica da grande Campanha, em marcha de segurança. Mas haverá a salientar, ainda, como uma de suas condições de êxito, a feição eminentemente descentralizada com que o movimento se organizou e prossegue. O Ministerio da Educação traçou-lhe os planos, fornece o material e o extipêndio dos professores. Os Estados e os Territórios são execução a êsse plano, com a maior liberdade de acresce-lo e desenvolvê-lo, como já ocorreu, por exemplo, em São Paulo e no Rio Grande do Sul. Os municípios são chamados a cooperar, na difusão dos objetivos, nas facilidades e a instalação de novas classes, no incentivo á matricula e frequencia. De tudo, realizada por fim, o Serviço de Educação de Adultos do Departamento Nacional de Educação, o necessário contrôle. Esse aspecto do cooperação inter-administrativa, pela primeira vez tentado em nosso país com tão larga extensão é um belo exemplo a ser seguido talvez para a solução de muitos e graves problemas nacionais. Ainda por êste lado, seguramente, a Campanha estará educando adultos, analfabetos ou não (Correio de Uberlândia, 1948).

A continuidade da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos, iniciada em 1947, era um indicativo da determinação do Ministério da Educação em enfrentar o problema do analfabetismo no Brasil. O aumento no número de classes, de 10 mil para 14.500, demonstrou um crescimento significativo. A descentralização do movimento, que permitia que estados e municípios tivessem autonomia na implementação, foi uma estratégia inteligente que fomentou a participação local e a adaptação às realidades regionais.

Foi divulgado que a Campanha de Educação de Adultos lançará mão, no corrente ano, de outros processos que não só os do ensino em classes do ensino supletivo. Organizar-se-á uma “Biblioteca Popular”, de assuntos instrutivos e culturais, os mais variados, em linguagem simples, mas sempre exata; distribuir-se-ão aparelhos de projeção fixa e colocações de dia filmes a todos os municípios onde haja iluminação elétrica: será impresso um jornal mural, para ser fixado em todos os pontos de reunião popular, escolas, fabricas, estações de estrada de ferro e até nas igrejas, onde as autoridades eclesiasticas o permitirem. Eis ai uma auspiciosa noticia. Se tais meios modernos de difusão cultural forem devidamente empregados, com eles de muito poderão ganhar nossas massas populares, desprovidas de instrumentos faceis de cultura. O ensino pela imagem, como poderão dar as projeções fixas será elemento da maior importancia na educação da saude, como aliás, já o tem comprovado o SESP, na Amazonia e no vale do Rio Doce. Os volumes de uma Biblioteca Popular, a preço muito acessivel, e redigidos por pessoas capazes, poderão não só divulgar conhecimentos uteis, mas, sobretudo, despertar o gosto e o desejo por novos estudos. O jornal mural, que tem sido empregado com exito no México, e para os mesmos fins

de educação popular, incitar a leitura, o comentário e a preocupação de milhares de pessoas para assuntos de interesse geral. Tudo estará, no entanto, em que esses meios modernos de educação realizem autentica educação, e não sirvam a outros objetivos. Neste particular, aliás, a orientação até agora dada aos trabalhos da Campanha de Educação de Adultos é perfeitamente tranquilizadora. Quer do ponto de vista tecnico, quer do ponto de vista do conteúdo, os livros distribuídos no ano de 1947, pelo Ministério da Educação, e que somaram um milhão e setecentos mil, apresentaram contribuição efetiva e positiva á educação das massas. É de crer que o Ministerio da Educação prossiga nessa obra tão salutar quanto necessaria, e com a mesma elevada orientação (Correio de Uberlândia, 1948).

A introdução de métodos inovadores, como bibliotecas populares, projeções de filmes e jornais murais, mostrava uma preocupação em diversificar as formas de educação e alcançar um público ainda maior. Essas iniciativas visavam não apenas a alfabetização, mas também a promoção de uma cultura de leitura e aprendizado contínuo. A ênfase em conteúdos acessíveis e na educação visual era relevante, pois atendia às necessidades de uma população que estava sendo alfabetizada.

A primeira reflexão sobre a continuidade da Campanha de Educação de Adultos destacava a colaboração interadministrativa como um modelo eficaz para o combate ao analfabetismo, enquanto a segunda apresentava formas inovadoras de educação popular que visavam engajar e empoderar as massas. Juntas, essas abordagens mostravam que o sucesso da alfabetização e da educação deveria ser um esforço conjunto, envolvendo não apenas o governo, mas também a sociedade civil e as comunidades locais. Vejamos o que diz a reportagem “Uma biblioteca para o mundo alfabetizado:

Ninguém desconhece as espantosas proporções assumidas, em nossa paiz pelo problema do analfabetismo. Encontramo-nos quase lado a lado com os países do mundo que contam com o maior numero de analfabetos. Problema de tal monta não poderia, por isso mesmo, ser solucionado com meias medidas. Fazia-se mister, desde muito, a fim de corrigir um erro secular, com raízes no passado, o desenvolvimento de uma campanha de grande envergadura. É isto exatamente o que está agora fazendo o Ministerio da Educação: através de sua Campanha de Educação de Adultos. O problema da alfabetização das crianças em idade escolar não foi em absoluto, descuidado. Mas não bastaria cuidar dele. É preciso atacar o analfabetismo entre os adultos, libertando-os quanto possível da ignorancia a que se acham condenados. Uma vez alfabetizados, eles serão naturalmente novos apóstolos da boa causa da instrução e saberão avaliar melhor a desgraça que seria deixar os seus filhos sem escola. A Campanha que ora empreende o Ministério da Educação e que já vem obtendo resultados efetivos, não pretende todavia, apenas alfabetizar. A sua pretensão vai mais além. O que desejam os seus promotores e responsaveis é mais do que ensinar as primeiras letras aos adultos que as desconhecem. O “saber ler” é, assim apenas instrumentos, veículo, meio através do qual serão transmitidos os conhecimentos basicos indispensaveis a todo cidadão. Procura-se elevar o nível cultural do povo e, esse facto, o seu nível economico, a sua capacidade de produção. Ou a sua capacidade para o bem estar social, livre do pesadelo de milhões de individuos ignorantes e mais ou menos inuteis. Nesse sentido têm sido preparados os “guias de leitura” distribuídos pelo ministerio da Educação em sua presente campanha. São pequenos livros que contem muito dessa sabedoria que constitue o pequeno e indispensavel patrimonio de conhecimentos do homem comum, do cidadão medio, sem o qual a vida se desenvolve

fora dos quadros da civilização conquistada, com tanto esforço através dos séculos. Nesse caminho traçado pela Campanha de Educação de Adultos, acaba de surgir em São Paulo uma benemerita iniciativa. Trata-se do movimento de senhoras paulistas dirigidas por dona Maria Ana do Vale Macedo, em favor da formação da “Biblioteca do Alfabetizado Adulto”. Por esse movimento, cada adulto que conclua o seu curso de alfabetização receberá meia dúzia de livros especialmente escritos para a sua mentalidade capaz de ampliar os seus conhecimentos de maneira agradável e simples. O gesto louvável das senhoras bandeirantes não poderia ser recebido senão com a maior simpatia e está fadado a alcançar os melhores frutos. Trata-se, realmente, de uma cruzada, nobremente patriótica, inspirada pelo espírito de generosidade e de patriotismo. Não basta, porém, que a iniciativa se restrinja a S. Paulo. Impõe-se a sua extensão por todo o Brasil, tal como o deseja a Campanha de Educação de Adultos. Assim, multiplicando o seus benefícios, maior se torna o seu mérito e, em vez de simples adultos alfabetizados, estaremos dando à Nação cidadãos úteis, aptos para a compreensão de seus direitos e de seus deveres dentro de uma coletividade organizada nos melhores moldes e mais sadios. O.L.R.(Correio de Uberlândia, 1948).

A Campanha de Educação de Adultos do Ministério da Educação era apresentada como um esforço significativo para combater a ignorância entre os adultos, reconhecendo que a alfabetização não é um fim em si, mas um meio para promover um maior nível cultural e econômico. A proposta de criar uma “Biblioteca do Alfabetizado Adulto” em São Paulo, que oferecia livros adaptados ao público recém-alfabetizado, era um exemplo prático e positivo de como iniciativas locais podem complementar esforços governamentais.

A única reportagem que distinguiu uma campanha da outra é a que falava sobre a CNER, “Educação Rural” (Agência Nacional):

A história do que faz um órgão do Ministério da Educação e Cultura chamado “Campanha Nacional de Educação Rural” é simples, mas cheia de exemplos de abnegação e de sacrifício, informam dez painéis armados no gabinete do titular da Pasta, ali colocados em exposição. Prestigiando a mostra, que é a primeira no gênero, o ministro Clóvis Salgado fez questão não só de inaugurá-la, mas de percorrer demoradamente os locais onde são encontradas minuciosas explicações. Dada a importância da obra que a Campanha Nacional de Educação Rural realiza no interior brasileiro, através de suas dezenas de missões rurais, as melhorias obtidas com os programas feitos nos seus seis anos de existência são apresentadas na sua simplicidade. Velhos casebres e populações desanimadas cedem lugar a casinhas construídas em moldes mais modernos e gente cheia de entusiasmo, capaz de sociabilizar e organizar festas e competições esportivas. Diversas modalidades do trabalho e a formação de unidades que efetivam planos rápidos e úteis à população também foram incluídos no decalógo de painéis da CNER. Abordado pela reportagem, no momento em que inaugurava a exposição da Campanha Nacional de Educação Rural, o ministro Clóvis Salgado prometeu autorizar a colocação desta mostra, que é a primeira do gênero e está muito bem organizada, na área onde funcionou o Museu de Arte Moderna, no térreo do Palácio da Educação, dando ao público oportunidade de examinar o esforço das equipes deste órgão do Ministério e as modificações da ordem social, educacional e econômica que vêm sendo registradas à medida que as Missões Rurais atuam e deixam plantados os seus continuadores: - os Centros sociais de Comunidades, os Centros Regionais de Treinamento do Magistério Rural, os Centros de Formação de Líderes e os Centros de Treinamento de Cooperativismo. Com estes instrumentos, práticos a CNER está obtendo resultados auspiciosos, que só poderão multiplicar-se à medida que ela for aquinhoadada com maiores dotações no orçamento da União (O Reporter, 1959).

A “Campanha Nacional de Educação Rural” representou uma iniciativa vital para a transformação social e educacional das comunidades rurais no Brasil, tanto que a todo momento vimos como os jornais tratavam sobre a educação rural, como um grande problema. O relato sobre a exposição organizada pelo Ministério da Educação e Cultura destacou a trajetória de abnegação e sacrifício dos envolvidos na campanha, evidenciando como, em seis anos, houve melhorias significativas nas condições de vida dessas populações. A mudança de velhos casebres para habitações mais modernas e a revitalização do ânimo comunitário denotam reflexos claros do impacto positivo da educação rural. A presença do ministro Clóvis Salgado na inauguração da exposição apresentou a relevância da campanha, não apenas em termos educacionais, mas também como um agente de desenvolvimento social e econômico.

Dentre os pontos estabelecidos para um programa objetivo por parte da campanha de erradicação do analfabetismo está a organização de um sistema de educação de base de caráter prático, capaz de levar às populações rurais do país a melhorar seus níveis de produção. Para que tal alvo seja atingido, os técnicos no assunto estabeleceram condições mínimas de ação, que podem ser sintetizadas nos três seguintes pontos: a) equipar o magisterio rural brasileiro em conhecimentos e técnica que lhe permitam prestar maior assistência à população, não só no âmbito educacional, mas, também, nos campos da higiene, da economia e do trabalho; b) organização de cooperativas de produção agrícola, agrupando pequenos e médios produtores, como na melhoria da própria produção, valendo-se de métodos racionais de aproveitamento da terra e da criação; c) organização de campanhas periódicas e missões culturais, em toda a área rural. O objetivo do terceiro item é dos mais importantes de quantos têm sido planejados, pois, através das medidas ali preconizadas, os educadores poderão lançar as bases de permanentes campanhas com o ministério da Agricultura, através de seu órgão competente. Outro setor que merecerá a maior atenção liga-se às explicações em torno dos problemas que se relacionam com a proteção das nascentes, a melhoria da terra e o aprimoramento da criação de gado leiteiro e de aves, com vistas à exportação. Na parte exclusivamente ligada à educação, lembram os técnicos que será necessária uma campanha de elevação do nível cultural das populações camponesas, através da organização de programas de recreação que atinjam a todos (crianças e adultos), além da execução de obras que possibilitem o constante crescimento da rede escolar primária, novas rodovias, pontes e tudo aquilo que significar facilidades para a locomoção do povo. Tais trabalhos teriam a direção de professores especializados em projetos de educação de base, lançando mão da cooperação de todos, por meio de reuniões e de esforço conjugado. Quatro pontos também são apresentados para a organização de uma rede de classes de alfabetização de adultos; procurando atender aos maiores de quinze anos, para os quais ler e escrever representam instrumentos para a melhoria da vida; criação de cursos nas sedes municipais e distritais e pequenas aglomerações rurais com rendimento econômico em virtude dos estímulos sociais; oferecer ao processo de alfabetização sentido educativo, social e econômico; despertar interesses e ideais cívicos e de progresso dos municípios integrados nos programas de erradicação do analfabetismo. Tais medidas, uma vez em prática, poderão modificar a curto prazo, o atual panorama de analfabetismo no Brasil, que, segundo as últimas estatísticas da UNESCO, se classifica em sexto lugar no continente quanto ao total de pessoas que ainda não sabem ler e escrever (O Reporter, 1959).

Percebemos que, ainda em 1959, se falava sobre as Campanhas de Alfabetização. A campanha mencionada na reportagem do jornal “O Reporter” visava não apenas a alfabetização, mas também a melhoria das condições de vida no campo. A proposta de organizar cooperativas

e campanhas culturais buscava integrar educação, saúde e desenvolvimento econômico. A ênfase na capacitação do magistério rural era um passo importante. No que se refere ao voto das pessoas analfabetas, vejamos a matéria que segue:

Em tôdas as camadas sociais há descontentamento para com o Congresso Nacional, cujas atitudes de conveniência, contrária ao regime democrático, criaram-lhe clima desfavorável perante o eleitorado e a nação. É imprescindível que o Congresso se redima com atos os filmes, senão, em breve, lamentaremos a derrocada total desse importante instrumento da democracia. Seus exemplos tem sido desoladores. Assim a lei em causa própria, dos automóveis, conhecida em todo o país sob a denominação de “pitombada dos cadilacs”; a despersonalizante “Lei Denys”; a tentativa de prorrogação dos mandatos, que talvez ainda se torne triste realidade; a nova lei eleitoral, cujas finalidades estão estridentes, tudo isso derrama o descrédito nacional sobre o Congresso que, como coletividade é a resultante lógica duma época que se caracteriza perante a história como portadora das mesmas fraquezas que estigmatizam, aos olhos da nação, o conjunto atual do Congresso. Todo o Brasil esperava que o Congresso, neste momento, ao enfrentar o problema eleitoral, tivesse uma atitude máscula, resgatante de seus erros passados e dotasse o país com uma lei eleitoral capaz de proporcionar à escolha de um Congresso à altura de seus verdadeiros destinos. Eis que, decepcionantemente, sob o mesmo espírito com que dotou a “Lei Denys”, propõe-se a reformar a Constituição para conceder o voto ao analfabeto. Dêsse modo atenderá ao programa básico do Partido Comunista do Brasil, aprovado em seu IV Congresso Nacional e à recente manifestação e vontade, no mesmo sentido, o general Tuffles Teixeira Lott, ilustre ministro da Guerra! Se o Congresso Nacional radicado por um eleitorado alistado ex-officio (bastante acertado, por isso mesmo, de analfabetos que apenas sabem desenhar o nome) não correspondeu às reais necessidades do país, mostrando-se incapaz de dotá-lo com a legislação democrática de que tanto carece que resultará de eleitorado composto de esmagadora maioria de analfabetos, incapazes de discernir sobre os verdadeiros interesses do Brasil e que se limitarão a votar por instinto, ao sabor da demagogia, impossibilitados de examinarem promessas e ideias senão na superfície das palavras pronunciadas por aqueles que tudo prometem porque nada pretendem cumprir? Que virá de um eleitorado inculto e sem condições de julgar sobre a real conveniência nacional? Negar a procedência das indagações será negar a ciência política e a necessidade de preparo e de cultura para a ação administrativa! É crer na quantidade e desprezar a qualidade, incorrendo em erro pago a alto preço pelas gerações futuras do Brasil! (Correio de Uberlândia, 1957).

Ainda no ano de 1957, a matéria expressou preocupações sobre a capacidade de um eleitorado majoritariamente analfabeto em fazer escolhas informadas, ressaltando que isso poderia comprometer a democracia. A crítica se estendia à manipulação política que poderia resultar dessa medida, associando-a a um enfraquecimento da qualidade democrática. A Campanha de Ensino Rural buscava elevar o nível cultural e econômico da população, enquanto a crítica ao voto do analfabeto alertava para os riscos de uma democracia sem uma base educacional sólida. Em 1947, vimos que um vereador precisou provar que não era analfabeto, talvez daí, advém a crítica sobre como o “analfabeto” podia tomar decisões e como poderia chegar em lugares de poder da sociedade. Retomemos uma reportagem intitulada “As crianças e a educação de adultos”:

É na educação que o Brasil terá o meio único eficaz para sua reconstrução inteira, social e econômica. Porque a reconstrução é um problema de organização e de

educação. Se a democracia aspira, como deve, basear-se em uma opinião pública consciente, é na educação do povo que ela irá procurá-la. A regeneração física da raça, o retemperamento do caráter, a cultura integral, em suma, a valorização do homem no Brasil, só a escola poderá promover. Se a educação valoriza o indivíduo, se protege a saúde, se dignifica o trabalho, se fornece meios de subsistência, se a educação é a fonte do progresso da humanidade, ela é a grande riqueza e, a maior, porque, dela dependem todas as outras: a riqueza material, a riqueza física, a riqueza intelectual e a riqueza moral. No dia portanto em que pela educação o homem respeitar os direitos de seus semelhantes e cumprir seus deveres, haverá maior felicidade no mundo. O ministério de Educação e Saúde, em boa hora, pondo em prática o grande plano da campanha de educação de adolescentes e adultos analfabetos vis com esse grande empreendimento, uma dupla finalidade: diminuir a percentagem de analfabetos, fazendo-a, futuramente desaparecer totalmente, elevando assim o Brasil ao nível das grandes nações civilizadas e educar os pais, refletindo assim nos próprios filhos, pois, pais instruídos, dificilmente permitem que seus filhos cresçam na ignorância, pois compreendem melhor os mestres e colaboram com eles na grande obra de formação dos filhos. Sabemos que a renovação da humanidade deve partir da família, pois os pais devem ser os guias dos seus filhos no reino da felicidade e da saúde. Sabemos, ainda, que a base do bem-estar e do futuro da criança reside no lar e na família bem organizada, e, que, a benéfica influência da educação dada pelos pais, atua fortemente no futuro da criança. Por conseguinte, o ensino supletivo não é somente uma obra de alfabetização de adultos, mas um benefício importante para a própria criança, que muito terá de lucrar, sentindo no próprio lar os efeitos no progresso de seus pais. Precisamos salientar ainda que o ensino supletivo não se restringe apenas ao ensino da leitura e escrita, ele tem um plano de ação muito mais vasto, mais eficiente, fornecendo noções educativas sobre a saúde, hábitos higiênicos, pois “não há saúde sem que o povo se instrua sobre os recursos da defesa sanitária”, prodigalizando ainda conhecimentos relativos à geografia, história pátria, além de noções comuns de aritmética. Assim, outra coisa não está fazendo senão ajudando os pais a serem felizes com a própria família, orientando e educando melhor os filhos para um futuro também melhor e maior engrandecimento do Brasil. Com a campanha contra o analfabetismo, sentimos que o Brasil despertou para um combate, silencioso, é verdade, mais o qual sairá vitorioso, realizando assim, uma “nova abolição” na feliz afirmativa do sr. ministro Clemente Mariani. Que esta grande cruzada cívica, possa prosseguir vitoriosa e teremos um Brasil forte, grande, próspero e feliz (O Reporter, 1947).

Publicada em 1947, esta matéria destacava a educação como fundamental para a reconstrução social e econômica do Brasil. O texto argumentava que a educação não apenas promovia a alfabetização, mas também elevava a consciência cívica e melhorava a qualidade de vida das famílias. Ao enfatizar a importância de educar os pais, a matéria sugere que isso se refletiria positivamente na formação das crianças. A ideia de uma “nova abolição” do analfabetismo simbolizava uma luta cívica por progresso e justiça social, reafirmando a educação como o principal caminho para um futuro mais próspero. Segue a matéria sobre a alfabetização de empregados:

O dr. Ulisses Doria, juiz de menores de São Paulo, acaba de baixar a seguinte portaria: “Considerando haver chegado ao conhecimento deste juízo que inúmeras pessoas não estão frequentando as escolas primárias diurnas e noturnas, desta comarca, sem motivo justificado e com prejuízo para a sua completa alfabetização; considerando que o ensino primário oficial é obrigatório e gratuito para todos (constituição federal, artigo 168, nº I e II, artigo 118 parágrafo único); considerando que existem em funcionamento, nesta comarca, escolas primárias para os menores até 14 anos de idade e cursos populares noturnos para os que tiverem quinze anos de idade e mais; considerando que constitui crime punível com pena de prisão, deixarem os pais, sem

justa causa, de prover à instrução primaria de filho em idade escolar (codigo penal, artigo 243); considerando que incorre na multa de duzentos cruzeiros elevada ao dobro na reincidencia, o empregador que não conceder aos menores seus empregados o tempo necessario para que eles frequentem aulas (Consolidação das leis do trabalho, artigos 427 e 434), Resolve determinar: a) que os srs. comissarios de menores comuniquem, imediatamente e por escrito, a este juizo, sua ciencia de que um menor ainda não completamente alfabetizado, está deixando de frequentar curso primario de alfabetização; b) se officie ao sr. delegado regional do ensino primario, solicitando-lhe determine aos srs. professores que comuniquem a este juizo a ausencia repetida de alunos ás aulas, bem como a falta de matricula de menores nos cursos. P. R. e cumpra-se, dando se copias ao dr. curador, aos srs. comissarios de menores e aos drs. delegados de policia” (O Reporter, 1950).

Em 1950, esta matéria abordou a responsabilidade dos empregadores em facilitar a educação de seus empregados. A portaria do juiz Ulisses Doria enfatizava que a alfabetização era um direito legal e um dever cívico. O texto não apenas expunha as obrigações dos empregadores, mas também sublinhava a importância de um compromisso coletivo para erradicar o analfabetismo. Ao estabelecer penalidades para aqueles que não permitissem que seus empregados frequentassem aulas, a matéria refletiu um ponto de vista institucional e legal, destacando a seriedade com que o Estado lidava com a questão da educação, o que já vinha sendo discutido desde 1947.

É interessante notar que, em poucos momentos, o jornal se referia aos nomes das campanhas. Nas minhas idas ao arquivo, não encontrei nenhuma menção ao MOBREAL, embora tenha pesquisado jornais de outros anos, também não encontrei referências. Em relação às campanhas, encontrei maior número de notícias apenas nos anos de 1947 e 1948, período correspondente ao lançamento da Campanha de Educação de Adultos.

As matérias jornalísticas transcritas evidenciam, sobretudo, a ênfase dada pelos periódicos às campanhas de alfabetização ocorridas nos anos de 1947 e 1948. Essa concentração de informações, ainda que relevante para compreender o contexto inicial das políticas públicas voltadas à alfabetização de adultos, revelou-se insuficiente para abarcar a totalidade das iniciativas desenvolvidas ao longo das décadas seguintes. Diante dessa limitação, tornou-se necessário recorrer a outras fontes documentais e acadêmicas, de modo a ampliar a compreensão sobre as demais campanhas realizadas no período delimitado pela pesquisa.

A consulta a teses e dissertações permitiu preencher lacunas deixadas pela cobertura jornalística, oferecendo uma visão mais abrangente e crítica acerca das políticas de alfabetização de adultos no Brasil e, em especial, no Triângulo Mineiro. Assim, a análise que se segue não se restringe às narrativas jornalísticas, mas se fundamenta em um conjunto diversificado de documentos e pesquisas, que possibilitam compreender tanto os limites quanto os avanços das campanhas de alfabetização. Essa opção metodológica reforça a necessidade de

articular diferentes perspectivas, garantindo maior rigor histórico e permitindo que se evidenciem as contradições e os impactos dessas iniciativas no processo de modernização educacional.

O estudo de Carla Cristina Jacinto da Silva e Sandra Cristina Fagundes de Lima (2017) investigou a história da educação de adolescentes e adultos em Uberlândia durante o período de 1947 a 1963, com foco na CEAA. As pesquisadoras analisaram fontes como jornais, diários escolares, registros de matrículas, atas de reuniões de escolas noturnas e registros de presença de professores. Os resultados da pesquisa indicaram que tanto a própria campanha quanto a imprensa criaram representações negativas dos analfabetos para mobilizar voluntários e empresas. Além disso, concluíram que as escolas noturnas enfrentaram condições precárias, o que refletia o estigma associado aos analfabetos. Apesar da criação de várias escolas noturnas, elas enfrentaram desafios como baixa frequência e falta de recursos. Em Uberlândia, a campanha recebeu ampla cobertura da imprensa e mobilizou a sociedade, mas também gerou críticas, especialmente em relação ao impacto nas rotinas das famílias burguesas. As autoras destacaram que o censo de 1940 revelou que aproximadamente 55% da população com 18 anos ou mais eram analfabetos. Devido ao crescimento industrial do Brasil, o país necessitava de uma mão de obra minimamente qualificada, o que tornava urgente a alfabetização dessas pessoas, sendo esse o principal desafio a ser enfrentado.

A campanha foi lançada em clima de euforia no intuito de levar a alfabetização a grandes contingentes da população brasileira. As primeiras atividades foram desenvolvidas segundo o plano de ensino supletivo elaborado pelo SEA. Em seu primeiro ano estavam previstas a abertura de 10.000 classes e 500.000 matrículas em todo o país, sendo que no decorrer dos anos o número de classes deveria aumentar gradualmente, atingindo em 1948, 14.110, em 1949, 15.204 e em 1950, 16.500 (Beisiegel, 1974). Essas classes foram distribuídas segundo critérios que condicionavam a liberação de recursos conforme a necessidade educacional das comunidades e estiveram presentes em várias regiões do país. De acordo com Beisiegel (1974), as regiões que receberam o maior número de classes em 1947 foram: Bahia (1.600); Minas Gerais (1.500) e São Paulo (1.000) (Silva; Lima, 2017, p. 106).

No artigo das autoras, foi discutido como as elites brasileiras estavam interessadas no desenvolvimento do país, buscando a modernização através de projetos arquitetônicos. Esse movimento incluía a promoção da alfabetização de adultos por meio da abertura de classes noturnas em diversos locais, tanto públicos quanto privados. Em 1947, dados sobre a alfabetização de adultos foram divulgados, mostrando que aproximadamente 840 alunos estavam matriculados nos cursos noturnos, em escolas estaduais, municipais e iniciativas privadas.

A imprensa desempenhou um papel crucial ao incentivar voluntários a participarem da

campanha, delineando o perfil desejado para esses colaboradores. É interessante observar que, apesar do esforço das elites para modernizar a cidade e contribuir para a alfabetização de adultos, houve resistência. As autoras Silva e Lima (2017) mencionaram que a elite expressou desconforto com suas empregadas domésticas frequentando aulas noturnas, pois isso as fazia sair mais cedo do trabalho. O artigo apontou que, embora reconhecessem a importância da alfabetização, as elites não queriam que isso interferisse nos horários de trabalho de seus empregados.

As autoras concluíram que a CEAA impulsionou o crescimento das escolas noturnas no município, refletido pelo aumento das matrículas. No entanto, as condições dessas escolas muitas vezes eram precárias, com falta de recursos adequados. As aulas frequentemente aconteciam em espaços improvisados, como nos grupos escolares diurnos, o que evidenciava a marginalização da educação de adultos na época.

A própria campanha e a imprensa contribuíram para estigmatizar os analfabetos, utilizando termos pejorativos que perpetuavam estereótipos negativos. Essa abordagem fez com que os analfabetos se sentissem marginalizados, transformando a alfabetização em um ato de caridade ao invés de um direito e uma conquista legítima.

Cunha (2018), explicou que em 1947, a cidade de Uberlândia estava dedicada à erradicação do analfabetismo. Eram cerca de 840 alunos matriculados na educação de jovens e adultos nas três esferas, estadual, municipal e na rede privada. Uberlândia teve um grande crescimento a partir das décadas de 1950 e 1960, principalmente pela cidade estar num local estratégico com estradas conectadas à São Paulo, atraindo várias pessoas para residirem na cidade. Em relação à Campanha de Educação de Adultos, a cidade abriu salas em espaços não escolares concedidos às escolas noturnas.

Rocha (2016) nos informa que a educação de jovens e adultos na cidade de Uberlândia iniciou-se em 1940, tendo ocorrido em 1947 o I Congresso Nacional de Educação de Adultos e também, a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos com o intuito de conter o analfabetismo. A autora ainda relatou que Uberlândia participou dessas campanhas, como também teve o apoio de instituições privadas, filantrópicas e da igreja para que se concretizassem. Foi em 1967 que Uberlândia avançou com a implantação do MOBREAL, porém, seu funcionamento se efetivou apenas em 1971. Em relação à Igreja Católica, a ajuda era advinda de cursos de alfabetização para adultos baseados no método “Salesiano Dom Bosco”. Ao término do MOBREAL, a autora afirmou que, com a Fundação Educar, a cidade contemplou cerca de 2700 alunos. Segundo Guarato e Araujo:

Dentro desse contexto, a Fundação MOBRAL foi criada pela Lei n.º 5.379 de 15/12/1967, todavia, segundo Bárbara Freitag, só começou a atuar concretamente a partir de 1970, firmando convênios com estados, municípios e entidades privadas, tendo como fontes de recursos 6,75% da renda líquida da Loteria Esportiva e 1% do imposto de renda das pessoas jurídicas, dispondo em 1971 de 67 milhões de cruzeiros. Como meta principal, o órgão fixou a erradicação do analfabetismo num prazo de 10 anos, priorizando o Programa de Alfabetização Funcional (PAF) e Educação Continuada, objetivando “conduzir a pessoa humana a adquirir as técnicas de leitura, escrita e cálculo, como meio para integrá-la à sua comunidade, permitindo a obtenção de melhores condições de vida”, ou seja, como instrumento de integração do homem ao processo de desenvolvimento da sociedade através da busca pela sua autonomia e por melhores condições de vida (Guarato; Araújo, 2002, p.89).

Os autores ainda expuseram que o MOBRAL operava, por intermédio das COMUNs e que elas eram subordinadas à Comissão Estadual conhecida por COEST, que por sua vez era subordinada ao MOBRAL. Para atuar nas COMUNs, era necessário o indivíduo ser advindo da própria comunidade em que iria atuar; ele ficaria encarregado de alistar e se organizar para convocar as pessoas, tanto aquelas que iriam ser os docentes, os (as) discentes, além do espaço físico e verbas para que a alfabetização pudesse ser concretizada, como também, buscar a ajuda de voluntários.

Em relação ao método Salesiano Dom Bosco, a autora Cunha (2018) acrescentou:

A Igreja Católica também contribuía oferecendo, com colaboração efetiva do Lions Clube, para cerca de 250 estudantes, cursos de alfabetização para adultos analfabetos por meio do método Salesiano Dom Bosco, de autoria do Pe. Tiago de Almeida e Lélío de Barros, cujo subcentro era dirigido pela Paróquia Nossa Senhora Aparecida (Alfabetização..., 1970, p. 1). A Igreja Presbiteriana também realizou relevante trabalho de alfabetização, paralelo ao de formação religiosa, com aulas bíblicas sistematizadas (Cunha *apud* Alfabetização, 2018, p. 42 - 43).

A ação para alfabetizar os jovens e adultos na cidade de Uberlândia passou a ter seu pontapé inicial, graças às ações tanto do município como da sociedade como um todo. E, em 1971, sob a administração do prefeito Virgílio Galassi, os cursos de alfabetização de adultos eram providos pelo município. No tocante aos cursos de alfabetização do município, estes eram ofertados pela Secretaria de Educação da prefeitura.

E, ainda no ano de 1971, os grupos escolares foram extintos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

Na década de 1970, um outro importante órgão foi criado, o Centro de Estudos Supletivos (CESU) que tinha o objetivo de dar continuidade aos estudos de primeiro e segundo graus à formação de jovens e adultos. O intuito era escolarizar a mão de obra que iria trabalhar nas empresas privadas (Guarato, 2001). Além disso, o Lions Clube foi muito importante no que se refere à educação de jovens e adultos na cidade de Uberlândia. O clube ofertava cursos de alfabetização através do método Salesiano Dom Bosco, para quase 250 alunos. Os autores ainda informaram que a seleção de professores foi realizada no UTC, através de uma prova escrita

para quase 2000 pessoas.

A seleção dos professores foi feita por prova escrita, realizada num clube da cidade, denominado Uberlândia Tênis Clube (UTC). Cerca de duas mil pessoas se inscreveram, a maioria jovens, do sexo feminino, concluintes do ginásio. As provas abrangiam conhecimentos gerais de Português, Matemática e Estudos Sociais. Neste ano foram previstas cerca de 40 salas de aulas em diversos bairros espalhados pela cidade. A população era motivada a participar dos cursos de alfabetização através de ampla divulgação dos meios de comunicação da cidade e por folhetos distribuídos, conscientizando a sociedade uberlandense e os empresários da cidade a encaminharem pessoas que não sabiam ler e escrever aos postos mais próximos de suas residências. O “*slogan*” da campanha de mobilização era: “Você também é responsável!” (Guarato; Araújo, 2002, p. 90).

Para que os cursos tivessem êxito, era necessário a sua ampla divulgação, que tinha como *slogan* “Você também é responsável!”; assim, com esse *slogan* em vigência é que a cidade foi se conscientizando, especialmente os empresários e a população como um todo, da necessidade de encaminharem as pessoas interessadas à participarem do curso, nas instituições mais próximas de suas casas.

Rocha (2016) afirma que a cidade de Uberlândia no ano de 1980, de acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística) tinha quase 12,5% da população acima de 15 anos analfabeta. Foi diante essa situação que os políticos da cidade passaram a colocar em suas pautas políticas, a questão do analfabetismo, tendo em vista que já funcionava na cidade o MOBREAL e os projetos de alfabetização advindos da prefeitura. Ainda para o autor:

Nesse sentido, pode-se afirmar que na década de 1980, surgiram na cidade as primeiras iniciativas da Prefeitura Municipal de Uberlândia, visando o combate ao analfabetismo, cujos índices, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, eram de 16,8% com relação à população acima de 14 anos (Rocha, 2016, p. 67).

É importante acentuar que nessa época de redemocratização do país, quem estava no cargo de prefeito era Zaire Rezende que foi eleito em 1982 com o *slogan* de “democracia participativa”.

Como o Brasil havia acabado de sair da ditadura militar e as pessoas viviam com receio de tudo, a população ansiava que na gestão democrática do governo Zaire Rezende pudessem no seu *slogan* de “democracia participativa” ter a oportunidade para falar sobre suas necessidades para que elas fossem atendidas. O PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) chegou ao poder justamente por ter dado a oportunidade para que os menos favorecidos (a população que morava mais afastada da cidade) pudessem ter suas expectativas ouvidas (Romero, 2016, p.59).

No ano de 1988, Zaire Rezende deixou o poder e, em seu lugar, tomou posse, Virgílio Galassi, que tinha como secretário da educação Afrânio Marciliano de Freitas Azevedo, que por sua vez, não levou adiante os projetos vigentes em relação à educação de jovens e adultos,

que para ele, atendiam poucas pessoas.

Analisando o atendimento escolar que era realizado, a Secretaria Municipal de Educação constatou que o número de alunos atendidos por essa modalidade de ensino era pequeno e que os principais fatores que contribuíam para essa realidade eram:

- Horário de trabalho e escola incompatível;
- Locais de atendimento escolar distantes das residências dos alunos;
- Carga horária das escolas “puxada”, incompatível com a realidade do aluno trabalhador;
- Preconceitos relacionados à idade, religião e sexo, que impediam o ingresso dos alunos nas turmas;
- Problemas de saúde e problemas familiares dos alunos, que dificultavam a sua permanência na escola;
- Salas de aula multiseriadas, que dificultavam o atendimento aos alunos (PMEA/SME, 1993) (Bernardes, 2002, p.47).

Diante desse quadro, um pouco mais tarde, no ano de 1990, o PMEA foi criado. Com a implantação da Fundação Educar no país, já em 1985, a prefeitura através da Secretaria de Educação passou a firmar convênios com o programa, criando uma equipe exclusiva para atuar num Projeto de Educação de Adultos para ser implementado na cidade e que teria a UFU e a UFMG como parceiras, além de grandes nomes conhecidos da educação, como Paulo Freire e Dermerval Saviani (Cunha *apud* Fernandes, 2002).

Vieira (2000), relatou na década de 1990 foi realizada na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, sendo o Brasil o país signatário. Nesta Conferência as propostas eram direcionadas para sanar as necessidades/demandas da educação, e foi também nessa década, já no governo de Collor, que um importante programa de erradicação do analfabetismo foi criado – o chamado Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha o intuito de reprimir em até 70%, o analfabetismo. A Conferência Mundial de Educação Para Todos deve ser compreendida em sua intencionalidade política, vinculada ao contexto de expansão do ideário neoliberal no Brasil. Embora o discurso se apresente como universalista e humanista, sua materialidade revela uma orientação voltada à padronização internacional das políticas educacionais, em consonância com organismos multilaterais que buscavam alinhar países periféricos às exigências da globalização econômica. Nesse sentido, a universalização da educação não se configurava prioritariamente como direito social, mas como estratégia de formação de capital humano, ajustada às demandas de competitividade e produtividade do mercado. Ao adentrar o neoliberalismo, o Brasil incorporava esse projeto, que, sob a retórica da inclusão, deslocava a função emancipatória da educação para uma lógica funcionalista, centrada na empregabilidade e na adaptação dos sujeitos às dinâmicas econômicas globais. Assim, a conferência, ao propor “educação para todos”, reafirmava mais um alinhamento

político-econômico do que um compromisso genuíno com a transformação social.

E diante essa efervescência, no ano de 1990 o PMEa foi criado em Uberlândia. O projeto começou a ser pensado e articulado em 1989, iniciado no mês de março do ano seguinte. Em relação à criação do programa:

O PMEa foi criado no ano definido pela ONU como “Ano Internacional da Alfabetização”, com objetivo de erradicar o analfabetismo, em parceria com empresas, universidade e governo municipal, adotando aspectos inovadores, carga horária reduzida, atendendo basicamente a classe trabalhadora. A abertura de espaço para alfabetização dos funcionários nas empresas possibilitou que o programa ganhasse credibilidade. No entanto, continuava a existir uma divisão de jovens e adultos na/dá Prefeitura Municipal de Uberlândia, que atendia o Ensino Fundamental regular e de suplência. O PMEa era separado do ensino regular (Rocha, 2016, p.69).

O programa tinha o apoio tanto de empresas, como da universidade e do município e seu principal objetivo era erradicar o analfabetismo. O programa funcionava fora do ensino regular e quando o aluno conseguisse atingir o nível de leitura e escrita, era reconduzido ao ensino regular. O público do projeto era composto por trabalhadores entre a faixa etária de 20 e 60 anos. Uma das empresas que ajudou no funcionamento foi a Associação Comercial e Industrial de Uberlândia (ACIUB), que tinha a intenção de fazer com que as salas de aulas pudessem funcionar no próprio local de trabalho dos cidadãos (Vieira, 2000).

Com o apoio da ACIUB, foram montadas salas de aula em centenas de empresas de Uberlândia, como grupo Martins, Peixoto, etc. Também foram montadas salas em escolas Municipais, Estaduais e grupos assistenciais. A cada empresa caberia ceder o empregado por uma hora durante 3 vezes por semana. As aulas eram ministradas de acordo com o método Paulo Freire, partindo das experiências de vida de cada aluno (Fernandes, 2002, p.72).

O projeto de educação de jovens e adultos em Uberlândia, focado em levar o ensino diretamente para o ambiente de trabalho, foi um exemplo de colaboração entre a iniciativa privada e o poder público. Ele atendia trabalhadores de diversas faixas etárias, e sua estrutura era baseada em uma parceria clara entre empresas e a Secretaria Municipal de Educação.

As empresas interessadas em estabelecer a parceria comprometiam-se em ceder uma hora da jornada de trabalho ao funcionário que desejasse voltar a estudar. O funcionário, então, dispunha de uma hora antes ou depois do expediente para completar a carga horária das aulas. A Secretaria Municipal de Educação era responsável por fornecer o mobiliário, os recursos didáticos e os professores, viabilizando o atendimento escolar aos jovens e adultos no seu próprio local de trabalho (Bernardes, 2002, p. 48).

Os convênios firmados com a UFU e com o Centro Universitário do Triângulo (UNIT), (atual Uninui) viabilizaram a disponibilização do quadro docente para trabalhar no PMEa. Os

alunos que iriam trabalhar como docentes eram oriundos dessas instituições e faziam seus estágios no projeto. O contrato tinha o prazo de validade de seis meses, sendo 15 horas semanais de trabalho com remuneração de um salário mínimo. Bernardes (2002) afirma que o aluno estagiário que iria atuar como docente teria cerca de 10 alunos e utilizaria o método salesiano Dom Bosco. Para que a escolha do corpo docente fosse realizada, alguns critérios eram considerados como a compatibilidade de horário da graduação com as aulas. Esses alunos estagiários ainda tinham um treinamento que era ministrado pelos autores da cartilha do método salesiano.

A autora Rocha, ainda expõe que diante dos acontecimentos referentes à educação de jovens e adultos na década de 1990:

[...] é fundamental ressaltar, ainda, que em 1998, incentivado pelas ações dos fóruns de Educação de Jovens e Adultos que surgiram por todo Brasil, foi constituído o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Minas Gerais pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (Rocha, 2016, p.67).

Esse movimento foi importante para que o assunto sobre a educação de jovens e adultos pudesse expandir por Minas Gerais, e conseqüentemente em Uberlândia, através de troca de experiências. Assim, em Uberlândia foi criado o Fórum do Triângulo Mineiro – Trieja. Importante dizer que o Fórum foi criado e coordenado pela professora Dra. Sônia Santos, estudiosa da área e professora de EJA no curso de Pedagogia da UFU, nesse período. Os fóruns foram sendo criados quando o MEC se desincumbiu de fomentar uma política nacional para a EJA. O Trieja foi criado a partir do Fórum Mineiro, coordenado pelo professor Dr. Leônicio do Carmo e, assim como os demais fóruns, envolviam tanto o município, como o estado, as universidades e demais organizações.

Com a realização dos fóruns em vigor desde então, ocorreu que no ano de 1997, por meio do Boletim da Ação Educativa, a EJA passou a ter uma agenda com os fóruns que seriam realizados, assim como com a relação do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). Assim, dois anos mais tarde, em 1999, a EJA passou a ser assunto discutido no Conselho Nacional de Educação (CNE) para dialogar sobre as diretrizes curriculares específicas da EJA (Rocha, 2016).

Duarte (2022, p.151) explica que “Ainda em 1991, a Resolução 386/91 foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, que implementou e normatizou o oferecimento do ensino regular de suplência na rede pública e particular de ensino de Uberlândia”.

A seguir, apresentamos a fala de Soares que corrobora com Duarte:

A Resolução 386/91 possibilitou uma expansão do ensino supletivo no Estado, se

comparado com a situação anterior. Até então, a oferta de suplência estava restrita aos Centros e Unidades de Estudos Supletivos de 1º e 2º graus, localizados em parte dos municípios do Estado, aos cursos de suplência de 1ª a 4ª séries nas escolas estaduais e aos dois únicos cursos particulares com avaliação no processo, reconhecidos pelo Conselho Estadual da Educação. No mais, quem desejasse estudar, teria que dispor de recursos financeiros para se matricular nos cursos livres preparatórios para os exames supletivos (Soares, 1998 b, p.10).

Soares (1998b), argumentou que essa resolução propiciou que as ofertas dos cursos de alfabetização fossem ampliadas, uma vez que seriam ofertados também pela rede privada. Ele ainda explica que 315 pareceres relativos à Educação de Jovens e Adultos foram autorizados com o intuito de renovar os Cursos Regulares de Suplência.

Fernandes (2002), ainda argumentou que o PMEa teve uma enorme divulgação e seu lançamento foi feito pelo ministro da educação da época, que era Carlos Chiarelli. Assim, para que o projeto incentivasse os alunos da EJA a permanecerem, darem continuidade aos estudos, a flexibilidade de horários era comum, com uma carga horária menor, com aulas sendo ministradas em locais próximos às residências dos alunos, tendo portanto, como foco a realidade do seu público. O PMEa queria que o seu aluno progredisse na leitura, na escrita e também com a matemática, assim quando já tivesse alcançado um nível que o possibilitasse de continuar nos estudos de forma mais autônoma, ele poderia ser encaminhado a continuar no ensino regular.

Como mencionado anteriormente sobre os voluntários no MOBREAL, no PMEa estes eram na sua maioria, da UFU e da antiga faculdade Integral do Triângulo Mineiro, o que não foi diferente do ocorrido. De acordo com Fernandes:

Até o ano de 1995 atuavam como professores do PMEa estudantes universitários da UFU e FIT, selecionados por meio de avaliações escritas e entrevistas. Depois de serem aprovados, passaram por uma fase de treinamento junto ao corpo pedagógico do Programa; cumpriram uma carga horária de 20 horas semanais e recebiam uma bolsa - auxílio equivalente a 75% do salário mínimo da PMU e passes urbanos para se deslocarem para suas salas e reuniões de treinamento e estudos. Os contratos tinham a duração de seis meses, podendo ser renovados mediante avaliação e aprovação do trabalho desenvolvido pelo professor estagiário universitário (Fernandes, 2002, p. 73).

A autora ainda relatou que os voluntários/ estagiários eram distribuídos em três equipes, sendo uma direcionada à pesquisa, outra para averiguar a quantidade de analfabetos por setores para verem a quantidade de salas necessárias, e por fim, a última seria a de apoio que ficaria encarregada de distribuir os alunos conforme local de moradia, como também, os professores que ficariam responsáveis por ministrar aulas. Em relação aos métodos de alfabetização, o adotado foi o “Método Dom Bosco de Alfabetização” (silábico), que poderia ser aplicado em até 72 horas e não era preciso formação do profissional, porém, esse método não obteve êxito,

sendo então o método construtivista baseado nos pensamentos de Paulo Freire, aplicado em 1991. O PMEa incentivou a formação continuada de seu corpo docente, uma vez que encontros eram realizados semanalmente entre professores e o corpo pedagógico, além de todos os demais profissionais do programa também participarem.

Em relação à formação do corpo docente do PMEa, Rocha relatou:

De acordo com Vieira e Fonseca (2000), inicialmente o programa atuou com leigos da comunidade como professores, posteriormente, a exigência mínima era de que os educadores possuísem a segunda série do segundo grau. A Secretaria Municipal de Educação buscou “profissionalizar” os instrutores, exigindo que eles fossem formados em magistério. A cada início de semestre eram realizados cursos de formação continuada para capacitação, além de diversos encontros e seminários referentes à EJA (Rocha, 2015, p. 373).

Além dos alunos estagiários da UFU e UNIT, em seu quadro de funcionários, o PMEa possuía funcionários efetivos da prefeitura, que eram uma coordenadora geral e uma assessora de coordenação. A coordenadora ficava encarregada de efetuar a contratação e treinamento dos estagiários, além de oportunizar encontros culturais entre os discentes. Bernardes (2002) apresentou uma crítica de que pelos professores do PMEa serem professores estagiários, eles não tinham a formação específica e não poderiam sanar todas as dúvidas dos alunos, por esse motivo que a evasão dos cursos estava com um número crescente, dado isso que também utilizavam um método de alfabetização salesiano Dom Bosco que não levava em consideração a realidade do aluno. Apesar dos professores estagiários empenharem-se para ter um bom resultado, não possuíam os conhecimentos teóricos -práticos básicos para realizar o trabalho, por isso a formação continuada era tão incentivada. Ainda em relação à evasão dos alunos:

Quando os estagiários começavam a superar seus conflitos e angústias, dando contornos à sua prática pedagógica e alcançando resultados positivos, normalmente, estava chegando o momento de se desligarem do Programa. Essa rotatividade e instabilidade provocava uma desestruturação do trabalho desenvolvido em sala de aula, comprometendo a qualidade do ensino. Não há registro dos resultados alcançados com o trabalho de estagiários, ou seja, não se sabe o número de pessoas que realmente foram alfabetizadas e qual foi a qualidade desse atendimento. Os dados consultados registram apenas o número de pessoas atendidas a partir de 1994 (Bernardes, 2002, p. 63).

Bernardes (2002) mencionou que ao longo dos anos seguintes, entre 1994 e 1996 uma nova equipe foi designada a trabalhar no PMEa, fazendo com que o trabalho fosse mais produtivo. Pelas coordenadoras já terem uma experiência relevante com o programa, isso facilitou com que tivessem um melhor desempenho, pois poderiam agregar de forma significativa no trabalho como professores estagiários. E, em 1995, foi criada pela Secretaria Municipal de Educação, a Coordenação da Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que tinha a

atribuição de dar suporte e atendimento para a EJA; assim tratou de organizar troca de experiências através de mostra de trabalhos e encontros culturais que abrangessem tanto o corpo discente como o docente. O CEJA contribuiu para que a equipe que nele estivesse, pudesse computar também o nível de escolaridade dos funcionários da prefeitura, para que mais salas de alfabetização e pós-alfabetização pudessem ser abertas, com o propósito de que seus funcionários tivessem ao menos a educação básica. O PMEIA compreendeu em 1994 que os resultados não estavam atingindo os objetivos, dessa forma o trabalho dos professores estagiários estava comprometendo às aulas por eles ministradas, assim passou a ver a necessidade de investir de forma mais incisiva na formação continuada dos docentes.

Bernardes (2002) informou que com uma restrição do convênio firmado pela UFU e UNIT, apenas os alunos dos cursos de Pedagogia e Letras poderiam participar do programa, fazendo com que vários outros professores estagiários fossem desligados, acarretando um desfalque do corpo docente.

De acordo com o relatado por Bernardes (2002), em 1996, houve uma contenção de gastos advindos da prefeitura. Nesse contexto as salas de aulas do PMEIA foram reduzidas e novas somente poderiam ser abertas, caso houvesse o fechamento de alguma outra. Vejamos:

Dessa forma, a equipe pedagógica, passou a ser formada por professores efetivos do próprio município sob o regime de dobra de turno, a equipe de mobilização de campo deixou de existir, e suas atividades passaram a ser desenvolvidas pela supervisora da sala, que criava alternativas tais como, distribuição de cartazes e panfletos em missas, cultos e outros eventos que aconteciam nos bairros (Bernardes, 2016, p. 67).

A autora relatou que pelos profissionais serem oriundos da educação infantil e do ensino fundamental, era necessário que tivessem uma formação específica para a educação de jovens e adultos. Ela afirmou ainda, que apesar de no ano de 1997, Virgílio Galassi ter retomado o poder (ele que instaurou o PMEIA na cidade), a educação de jovens e adultos foi deixada de lado, devido ao fato de que, na época, quem estava no posto de secretária da educação do município era Ilar Garotti, que por sua vez não prestigiou e não deu a devida atenção a essa modalidade de ensino. Uma crítica que Fernandes (2002) fez em relação aos professores efetivos é que estes, por sua vez, não estavam levando em conta a realidade do seu aluno, visto que eram adultos e não crianças. Assim, o trabalho no programa perdurou, mas sem subsídios e expectativas de ascensão. O novo governo vigente cancelou os convênios com a UFU e UNIT e os estagiários que ainda continuavam, foram desligados de forma definitiva. Como os professores tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental não tinham formação específica para trabalhar com a EJA, novamente essa questão foi colocada em pauta, pois existia a necessidade de

formação específica para trabalhar com essa faixa etária.

A autora Bernardes (2016) enfatizou que foi no ano de 1998, que o aumento pela procura do PMEa foi significativo, dado que a Superintendência de Educação de Minas Gerais deixou claro os papéis de cada órgão no tocante à educação, tanto da União, quanto a nível municipal, estadual e federal. É também no ano de 1999, que a CEJA é fechada ficando sob responsabilidade do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) / Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA).

Sobre a década de 2000:

Em 2000, o trabalho desenvolvido no PMEa contava com uma equipe formada por 4 pedagogas, funcionárias efetivas do Cemepe, 30 professoras, sendo 3 delas voluntárias e as demais contratadas semestralmente, as quais atenderam 473 alunos, em 25 salas de aula. O programa possuía salas nas empresas de trabalho dos alunos, as quais eram mantidas com recursos destas, sendo responsável também pela contratação do professor, cabendo ao PMEa o seu acompanhamento pedagógico. Nos demais locais, a prefeitura disponibilizava o mobiliário, os professores e as pedagogas para acompanhamento (Rocha, 2016, p. 98).

Complementando a fala de Rocha (2016), valemo-nos dos argumentos de Fernandes (2002) quando mencionou que a troca de professores estagiários por professores efetivos da prefeitura em 1998, se deu com o intuito de diminuir a rotatividade de docentes do projeto, como também, para garantir a redução dos problemas administrativos. Para que o projeto tivesse êxito, uma vez por semana as supervisoras compareciam às aulas para averiguar a performance dos docentes e discentes. Os professores do curso dispunham do módulo, do qual era um momento para encontrar com colegas, trocar experiências e propor ações para que um problema fosse solucionado. As avaliações dos alunos do projeto eram feitas ao longo do processo de ensino aprendizagem e dependendo da realidade de cada sala, o professor poderia escolher a melhor avaliação que se adequasse aos seus alunos, desde que as supervisoras aprovassem.

Bernardes (2016), informou que no período entre 2000 a 2004 o prefeito da cidade era Zaire Rezende e ele mapeou o perfil dos alunos do PMEa, que em sua maioria eram trabalhadores e com baixa renda. O método de alfabetização adotado nesse período era o proposto por Paulo Freire e as aulas ocorriam em diferentes bairros e lugares da cidade, como escolas públicas, particulares e empresas. As aulas tinham a duração de 02:30 de segunda à sexta-feira.

O exame das práticas de EJA em Minas Gerais e, particularmente, em Uberlândia, demonstrou como os referenciais nacionais foram apropriados e ressignificados em nível local. Essa articulação entre o macro e o micro será retomada nas análises finais, evidenciando como

as campanhas de alfabetização se materializaram em experiências concretas que revelam tanto avanços quanto limites da política educacional.

6 DESCOBERTAS

As campanhas de alfabetização de adultos no Triângulo Mineiro (1947-1985) apresentaram muitas dicotomias e contradições. Apresentadas como alternativas para modernizar a sociedade com o intuito de reduzir o analfabetismo, vimos que tiveram um caráter político, clientelista e de controle social, visto que só passaram a existir devido ao estigma do país de “atrasado” perante os demais e uma alternativa para reduzir esse atraso, era “alfabetizar” essa população, como se, com essa ação, todos os demais problemas pudessem desaparecer.

O MOBREAL foi uma programa de cunho autoritário, visto que impunha aos professores leigos o que deveria ser ensinado, não permitia que tivessem autonomia, embora muitos professores resistissem. Essa modernização foi alcançada de forma parcial, não conseguiu erradicar o analfabetismo, que se manteve através de políticas descontínuas, havendo falta de investimento e de políticas públicas eficazes, tendo em vista que delegava à população a culpa por não estar alfabetizada, como também, a ‘convidava’ para compor equipes de professores leigos, não exigindo formação acadêmica aos voluntariados.

As mudanças políticas impactaram de forma direta no modo como as campanhas eram conduzidas e em seus objetivos, pois atendiam aos interesses da classe dirigente.

A nossa principal descoberta foi que as campanhas apesar de trazerem avanços, não conseguiram sanar o analfabetismo de uma forma estrutural, pois estavam atreladas mais às conjunturas políticas e a uma ideia de modernização, do que de fato a uma política pública. Eram usadas como propaganda política. Vale dizer que os envolvidos nas campanhas resignificaram suas experiências, criando memórias e estratégias próprias de resistência.

Os pontos em comum que pudemos identificar nas pesquisas sobre as campanhas de alfabetização de adultos no Triângulo Mineiro mostram que tanto em Uberlândia, Uberaba, Patos de Minas e no meio rural, tiveram inúmeras contradições, pois ao mesmo tempo em que se apresentavam para a sociedade como projetos de combate ao analfabetismo e de modernização, também cumpriram seu papel político e ideológico de acordo com o governo que estava em vigor, especialmente durante a ditadura militar. Outro fato é que os resultados das campanhas tiveram pouco alcance, devido a grande evasão, aos métodos improvisados e que não foram adaptados especialmente em relação à população rural, também a contratação de professores leigos, o que comprometia de forma direta o êxito das campanhas. Além disso, todas as pesquisas mostraram que ter o rótulo de “analfabeto” trazia o estigma de atraso e de marginalidade social, o que fazia com que as elites locais ora apoiassem, ora criticassem as campanhas, conforme seus interesses. Essa mudança brusca de comportamento nos remete à

ideia de que as campanhas atuavam apenas como instrumentos de propaganda política e disputas de poder.

Todos os trabalhos pesquisados dentro do Triângulo Mineiro dão realce e tentam dar espaço às vozes e memórias dos sujeitos envolvidos, sejam alunos, professores e voluntariados, mostrando como eles ressignificaram suas experiências nas campanhas no seu cotidiano, transformando essa política de controle, em uma forma de resistência, mesmo em espaços improvisados e precários.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que essa pesquisa cumpriu com o seu objetivo de analisar algumas experiências e vivências das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil, investigando dicotomias e contradições nas propostas do Triângulo Mineiro entre 1947-1985. O Triângulo Mineiro, assim como o restante do país, queria uma visão de cidade moderna e para isso era necessário alfabetizar sua população que era tida como a responsável pelo analfabetismo.

Um dos grandes problemas existente em todas as campanhas, era a evasão de alunos. O governo estava interessado apenas em certificar as pessoas como se realmente tivessem sido alfabetizadas; o que sob nosso entendimento se tratava de um jogo político e, assim sendo, o real interesse do governo era se destacar para o mundo a fora como uma sociedade modernizada, o que se tratava muito mais de uma vertente propagandística do que pedagógica.

Verificamos através deste estudo que ficou nítido que todas as campanhas de alfabetização tinham apenas um caráter social e jamais houve o interesse em que fossem delegadas como responsabilidade do governo, visto que constantemente, a população recebia o convite para que se comprometesse e participasse como voluntária das campanhas.

Percebemos que as campanhas atendiam, na verdade, os interesses das classes dirigentes, ao invés de colocar em foco quem realmente interessava, os analfabetos. E, na maioria das vezes, não havia a destinação de investimentos concretos para que se estabelecessem lugares próprios para a realização das ações destas campanhas, haja visto que todas sempre aconteciam em lugares improvisados, emprestados. Constatamos também, que a mudança da população da zona rural para a zona urbana também foi um fator que contribuiu para a população buscar vagas nas escolas, e, isso também contribuiu para que o número de analfabetos também crescesse.

É importante destacar que o aumento do número de analfabetos registrado nos censos não significa que os indivíduos se tornaram analfabetos ao migrarem da zona rural para a urbana. O que ocorreu foi que, ao serem recenseados na zona urbana, passaram a ser contabilizados de forma mais sistemática. Esse dado reforça a necessidade de compreender o analfabetismo também como resultado das práticas de registro e recenseamento da época, e não apenas como consequência direta da migração.

Apesar da população ser convidada a participar das campanhas, também identificamos que o fato de ser considerado “analfabeto” era um motivo de vergonha, e isso significava que esse indivíduo não poderia contribuir para a modernização da sociedade. Esse foi um dos motivos que fizeram com que a população migrasse da zona rural para a zona urbana.

A precarização da contratação de professores leigos também contribuía para tirar a responsabilidade do governo com a alfabetização de adultos; a nosso ver, tratava-se de uma estratégia de transferir essa atribuição do governo para a população. Dentro do nosso recorte temporal, aferimos que a educação atuou como propaganda política para as classes dirigentes. O ano de 1947 foi o marco temporal inicial da nossa pesquisa, ano que marcou o início da primeira campanha de alfabetização no Brasil e 1985, o final do período estudado, correspondeu ao fim do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Apreendemos que o MOBRAL teve muitas contradições, visto que possuía um caráter mais propagandístico do que pedagógico, com distorções em sua prática e os governos se importavam mais em certificar as pessoas do que com o seu efetivo aprendizado dos indivíduos, e, além disso, era necessário que a sociedade de então, se apresentasse para o mundo como “moderna”, por estar alfabetizando sua população e buscando a solução a todos os problemas da sociedade, uma vez que o analfabetismo era visto como o responsável pelo não desenvolvimento da nação. Nesse contexto, os professores apenas executavam o que era imposto pelo órgão central, não tendo autonomia para trabalhar e auxiliar seus alunos a de fato, aprenderem.

Utilizamos o autor Saviani (2008), para contextualizar nosso pensamento, uma vez que ele afirma que a educação primária no Brasil era destinada à classe trabalhadora, para que fosse inserida rapidamente no mercado de trabalho, enquanto que a educação secundária e superior era destinada aos filhos das classes dirigentes. Em outras palavras, a educação se delineia para preparar a classe trabalhadora para o mercado e para manter classe dirigente na posição em que se encontram.

Desde o final do século XIX, que Uberlândia vinha sendo promovida pela classe dirigente como símbolo do progresso e desenvolvimento econômico, com o objetivo de atrair imigrantes para a cidade. Nesse sentido, era imprescindível que fosse vista pelos demais como uma sociedade moderna. No entanto, essa “modernidade” estava atrelada aos interesses da classe dirigente e deixava em segundo plano os interesses da classe trabalhadora, o que acarretava o aumento das desigualdades sociais.

Apresentamos nesse trabalho o percurso que a educação brasileira trilhou para atender a diferentes interesses dispostos numa sociedade. A análise da região do Triângulo Mineiro, especialmente de como o MOBRAL foi delineado nesta, mostrou como seu uso político e ideológico, especialmente durante a ditadura militar, se tornou referência nacional na alfabetização de adultos.

Os trabalhos sobre as campanhas de alfabetização de adultos no Triângulo Mineiro, se

interligam ao apresentarem as contradições estruturais nessas iniciativas. Num primeiro momento, embora houvesse um discurso oficial de combate ao analfabetismo e uma modernização educacional, essas campanhas funcionaram como instrumentos políticos, apenas atuando em prol dos interesses da elite local, que ora as apoiava e ora as rejeitava, conforme seus objetivos econômicos e políticos.

Devemos fazer alusão ao fato de que os resultados das campanhas foram limitados, uma vez que a evasão era alta e a metodologia aplicada funcionava por improvisação, como também, ocorria a contratação de professores leigos; não era exigida formação acadêmica para atuar como professor nas campanhas de alfabetização. Reiteramos a observação de que ser considerado “analfabeto” constituía um estigma de atraso social e cultural.

O estudo mostrou que, apesar das limitações, as experiências e as memórias dos professores, dos alfabetizadores e alunos ressignificaram as campanhas em seu cotidiano. Apesar de não serem políticas públicas formais, eram tidas como momentos onde ocorria a ter sociabilidade, e, de certa forma, uma forma de resistência, algo que ia além do objetivo proposto de combater o analfabetismo.

A pesquisa das campanhas no Triângulo Mineiro, nos permitiu constatar que, embora tenham contribuído de forma parcial para a modernização da região, estas não alcançaram o seu objetivo maior, que era erradicar o analfabetismo. Houve uma descontinuidade de políticas, precariedade dos recursos e o uso da educação como propaganda política, aspectos que não viabilizaram a obtenção de resultados duradouros. As campanhas refletiram os problemas e tensões sociais e políticas nas décadas em que estiveram em vigor, funcionando como ringues de disputa entre status de modernização e práticas de controle social.

Podemos dizer que a alfabetização foi apropriada de diversas formas. O que denota isso é a valorização das vivências individuais e coletivas sinalizando para a resistência, afirmação de identidades e uma busca dessa população alvo das campanhas, por uma inserção social.

Consideramos que a contribuição desse estudo se estabelece por promover o entendimento das campanhas de alfabetização não apenas como ações governamentais, mas como fenômenos complexos, nos quais se entrecruzam políticas públicas e disputas de poder, reforçando a necessidade de políticas contínuas integradas e comprometidas com a transformação social, para além da ideia de modernização ou da atuação como uma propaganda política.

Como possibilidade de aprofundamento analítico, destaca-se a relevância da apresentação e problematização dos índices de evasão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Os dados disponíveis nas fontes documentais e na literatura consultada revelam taxas

significativas de abandono, que em determinados contextos chegam a ultrapassar 40% dos matriculados, evidenciando os limites estruturais, pedagógicos e sociais das campanhas de alfabetização. A evasão constitui, portanto, um indicador fundamental para compreender as contradições entre o discurso oficial de erradicação do analfabetismo e as condições concretas de permanência dos sujeitos nos programas de EJA, especialmente em realidades marcadas pela precariedade socioeconômica, pelas longas jornadas de trabalho e pela fragilidade das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- A CAMPANHA da educação de adultos e as eleições. **O Reporter**, Uberlândia, 2 dez. 1950.
- A CAMPANHA de educação de adultos é uma obra meritória e patriótica. **O Reporter**, Uberlândia, 2 dez. 1947.
- A COOPERAÇÃO de todos. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 23 jun. 1948.
- A COOPERAÇÃO de uma emissora mineira na Campanha de Educação de Adultos. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 1948.
- A EDUCAÇÃO de adultos em Minas Gerais – inquérito entre os alunos de Belo Horizonte. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 3 fev. 1949.
- A EDUCAÇÃO de adultos na zona rural. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 24 nov. 1947.
- A GRANDE campanha em marcha. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 5 jun. 1948.
- A REALIDADE brasileira no ensino rural. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 5 ago. 1947.
- AINDA o problema rural. **O Reporter**, Uberlândia, 8 fev. 1947.
- ALEM, João Marcos. Representações coletivas e história política em Uberlândia. **História e Perspectiva**, Uberlândia, n. 4, p. 79–102, jan./jun. 1991.
- ALFABETIZAÇÃO tem método novo: STD. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 11 nov. 1970.
- ALFABETIZAR eis a questão. **O Reporter**, Uberlândia, 15 out. 1947.
- ALMEIDA, Andréia Magalhães Dias. **O desenho na reforma João Pinheiro de 1906 em Minas Gerais**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5808>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Nos limites do possível: uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos

Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/9268>. Acesso em: 15 mar. 2023.

AQUINO, Fernanda Mayara Sales de. **Verso e reverso: memórias de uma política de formação continuada de professores de jovens e adultos a distância**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/16772>. Acesso em: 25 maio 2023.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

AS CRIANÇAS e a educação de adultos. **O Reporter**, Uberlândia, 3 dez. 1947.

ATIVIDADES em torno da alfabetização de adultos. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 1947.

AVELAR, Lúcio Guilherme da Cunha. Pela alfabetização de adultos. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 8 maio 1947.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. **Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1989.33165>.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 175–191, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300012>.

BARROS, José D’Assunção. A nouvelle histoire e os Annales: entre continuidades e rupturas. **Revista de História da UFBA**, v. 5, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/28229>. Acesso em: 8 mar. 2023.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BERNARDES, Adriana Auxiliadora Martins. **Nos fios da história: contextos, saberes e práticas de alfabetizadoras de jovens e adultos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2002.68>.

BERNARDES, Fernanda Afonso. **Modos de formar professores de EJA (1990–2006)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/di.2018.194>.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Ed. rev., ampl. e criticada por Étienne Bloch. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.

BOIS, Guy. Marxismo e história nova. In: **LE GOFF**, Jacques. A história nova. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BONATO, Massimo. A micro-história e a metodologia qualitativa de pesquisa. *In*: Encontro Nacional Do Gt História Das Religiões e Das Religiosidades – ANPUH, 3., 2011. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf8/ST3/001%20-%20Massimo%20Bonato.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

BONFIM, Calheiros. A colaboração de um voluntário da Campanha de alfabetização. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 11 out. 1947.

BORGES, Luzia Alves. Ex-professora do MOBREAL/Martinésia. Entrevista concedida a Letícia Borges de Oliveira em 19 nov. 2008. Publicada na dissertação **Educação no campo: MOBREAL no meio rural de Uberlândia/MG (1970–1985)**, 2011, p. 87–88.

BRAGA, Ana Carolina. **O desafio da superação do analfabetismo no Brasil**: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/fd7ba7d6-cc74-4336-a684-811d85843a67/content>. Acesso em: 6 mar. 2024.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales (1929–1989). São Paulo: UNESP, 1997.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CAINELLI, Marlene Rosa. **Entre a roça e o ditado: a Campanha Nacional de Educação Rural (1952–1963)**. 1994. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1994. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/27792>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CAIXA ESCOLAR DA ESCOLA MAÇÔNICA DR. MANOEL LACERDA. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 19 abr. 1947.

CAMPANHA da Educação de Adultos – Devem os patrões conceder tempo para alfabetização de seus empregados – Uma portaria do juiz Ulisses Doria. **O Reporter**, Uberlândia, 15 nov. 1950.

CAMPANHA da Educação. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 28 out. 1947.

CAMPANHA de Alfabetização de Minas Gerais. **O Reporter**, Uberlândia, 31 out. 1947.

CAMPANHA de Alfabetização. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 1947.

CAMPANHA de educação de adultos – os primeiros resultados. **O Reporter**, Uberlândia, 19 nov. 1947.

CAMPANHA de Educação. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 11 dez. 1949.

CAMPANHA de Ensino Rural. **O Reporter**, Uberlândia, 26 maio 1959.

CAMPANHA de salvação nacional. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 10 nov. 1947.

CARVALHO, Carlos Henrique de. Histórico, função social e formação do educador da EJA. In: SANTOS, Sônia Maria dos; OLIVEIRA, Marília Vilela de (org.). **EJA na diversidade: letramento acadêmico cultural**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

CASSAB, Latif Antonia; RUSCHEINSKY, Aloísio. Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral. **Biblos**, Rio Grande, v. 16, p. 7–24, 2004. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/125>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CECHINEL, André et al. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, Criciúma, v. 5, n. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v5i1.2446>.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1988. (Coleção Memória e Sociedade, v. 1).

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 171–191, jan./abr. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340141991000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 27 mar. 2023.

COELHO, Leni Rodrigues. **Educação de jovens e adultos: as ações do MOBRL no município de Patos de Minas/MG (1970–1980)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14095>. Acesso em: 18 jun. 2024.

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**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/161365307.pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

COSTA, Ester Figueira. **Educação para a redenção: representações educacionais na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (1954–1962)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8049>.

COSTA, Júlio Resende. **Entre o prescrito e o realizado no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (1961–1971)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36306>. Acesso em: 29 mar. 2023.

COSTA, Júlio Resende; SANTOS, Sônia Maria dos. Contribuições da École des Annales para a história cultural. **Revista Campo da História**, Barra do Garças, v. 8, n. 1, p. 142–158, 2023. Disponível em: <https://www.campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/88>. Acesso em: 6 mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.55906/rcdhv8n1-009>.

CUBA, Rosana da Silva. **Os discursos sobre moral e civismo da Campanha de Educação**

de Adolescentes e Adultos (1947–1963) a partir de livros didáticos. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215217>. Acesso em: 14 set. 2023.

CUBA, Rosana da Silva. Os discursos sobre moral e civismo em livros da Coleção Educar (1962) distribuídos a estudantes brasileiros da CEAA. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 307–327, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.160577>.

CUNHA, Patrícia Aparecida da. **Violências e evasão escolar em turmas de Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública municipal de Uberlândia–MG.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberlândia, 2018.

DINIZ, Gleison Mendonça; MACHADO, Diego de Queiroz; MOURA, Heber José de. Políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil: uma investigação sobre a atuação do Programa Brasil Alfabetizado em municípios do Ceará. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 3, p. 641–666, maio/jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-76121514>.

DUARTE, Kleyver Tavares. **A formação de professores de surdos para a EJA: Uberlândia (1990–2005).** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5037>.

EDUCAÇÃO antes de tudo. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 4 out. 1947.

EDUCAÇÃO Rural (Agência Nacional). **O Reporter**, Uberlândia, 2 jan. 1959.

ENSINO rural – Resultado do ano letivo. **O Reporter**, Uberlândia, 17 nov. 1947.

ENSINO Supletivo. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 1947.

ENTREVISTA concedida à pesquisadora Mônica Guarato por uma ex-alfabetizadora em 30 maio 2000. Publicada na dissertação **Alfabetização de adultos: a experiência do MOBREAL no município de Uberlândia-MG (1971–1985)**. Uberlândia, 2001, p. 135.

ENTREVISTA concedida por ex-alfabetizadora que atuou como encarregada de Supervisão Global e Supervisora de Área em 12 maio 2000. Publicada na dissertação **Alfabetização de adultos: a experiência do MOBREAL no município de Uberlândia-MG (1971–1985)**. Uberlândia, 2001, p. 156.

ESCOLAS Rurais. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 1947.

ESTEVES, Regina Célia Vasconcelos. Programa Alfabetização Solidária: uma estratégia de sucesso para a educação de jovens e adultos no Brasil. In: Congreso Internacional Del Clad Sobre La Reforma Del Estado Y De La Administración Pública, 7., 2002, Lisboa. **Anais [...]**. p. 8–11. Disponível em: <https://www.issuelab.org/resources/20460/20460.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2024.

ESTRELA, Raymundo. A educação da saúde e a campanha de educação de adultos. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 11 out. 1947.

ESTRELA, Raymundo. A educação da saúde e a campanha de educação de adultos. **O Reporter**, Uberlândia, 13 set. 1947.

ESTRELA, Raymundo. O analfabetismo e a conquista da saúde. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 25 nov. 1947.

ESTRELA, Raymundo. Os objetivos da Campanha de Educação de Adultos. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 3 set. 1947.

FALCÃO, Rubens. O elemento que estava faltando. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 23 set. 1947.

FERNANDES, Sheila Maria Pereira. **Políticas de educação para jovens e adultos**: desafios para implementação e manutenção do PMEA no município de Uberlândia/MG (1980–2000). 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2002.59>.

FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-207, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25401>. Acesso em: 16 jul. 2024.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 314–332, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/fpGyHz8dRnk56XjcFGs736F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2023.

FOME e analfabetismo. **O Reporter**, Uberlândia, 20 set. 1947.

FORMAS de cooperação de voluntários na Campanha de Educação de Adultos – Recenseamento dos analfabetos de cada município. **O Reporter**, Uberlândia, 2 mar. 1948.

FORNACIARI, Gabriela Maria. **Da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos aos grupos escolares noturnos**: São Carlos/SP (1930–1950). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/121922>. Acesso em: 10 mar. 2024.

GATTI, Giseli Cristina do Vale; FILHO, Geraldo Inácio; GATTI JÚNIOR, Décio. A escola e a vida na cidade em dois tempos: o Ginásio Mineiro de Uberlândia entre as décadas de 1930 e 2000. In: CATANI, Denice Barbara; GATTI JÚNIOR, Décio (org.). **O que a escola faz**: elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20–29, maio/jun. 1995. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2023.

GOMES, Maria de Fátima Cavalcante. **Programa Brasil Alfabetizado: possibilidades e limites na prática de formação do alfabetizador de adultos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891–1918)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GONÇALVES, Irlen Antônio; CHAMON, Carla Simone. O congresso mineiro e a educação profissional em Minas Gerais: o ensino técnico primário. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 153–174, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rKKQV3ZknkRmqwmWddvMGqG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2023.

GONÇALVES, Irlen Antônio; NOGUEIRA, Vera Lúcia. Espaços de formação do trabalhador em Minas Gerais no alvorecer da República (1891–1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 18, p. e025, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e025>.

GREIVE, Cynthia Veiga. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

GUARATO, Mônica. **Alfabetização de adultos: a experiência do MOBRL no município de Uberlândia/MG (1971–1985)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

GUARATO, Mônica; ARAÚJO, José Carlos Souza. Alfabetização de jovens e adultos: a experiência do MOBRL em Uberlândia/MG. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 1, p. 95–106, 2002. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/download/313/306>. Acesso em: 29 jan. 2023.

GUIMARÃES, Silvana Mussalim. **Trocando lições: (re)vivendo a história do programa de alfabetização de adultos – Suplência I de Ribeirão Preto/SP**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

GÜTTSCHOW, Gisele Gutstein. **Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo: implementação em Santa Catarina e o “Cobaia” Joinville (1958–1963)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108–130, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HARTOG, François. **Crer em história**. Tradução de Célia Euvaldo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HENRIQUES, Ricardo. Programa Brasil Alfabetizado: contexto, particularidades e desafios.

In: HENRIQUES, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de; AZEVEDO, João Pedro (org.). **Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação**. Brasília: SECAD, 2006. p. 15–36. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8983>. Acesso em: 8 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Recenseamento Geral do Brasil: 1º de setembro de 1940**. Sinopse do Censo Demográfico – Dados Gerais. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1947.

JESUS, Wilma Ferreira de. **Poder público e movimentos sociais: aproximações e distanciamentos – Uberlândia (1982–2000)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

JESUS, Wilma Ferreira de. Poder público e movimentos sociais: novos ideais, velhas práticas – Uberlândia (1982–2000). **Cadernos de Pesquisa do CDHIS (UFU)**, Uberlândia, v. 21, n. 39, p. 31–44, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/2252>. Acesso em: 13 dez. 2023.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

JUNIOR, Machado Abílio. Dois grupos rurais para Uberlândia. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 26 jul. 1947.

JUNIOR, Mauro Roque de Souza. **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil**. 2012. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/14745>. Acesso em: 12 mar. 2024.

KARAS, Laryssa; TAQUES, Jane Silva Buhre; MENDES, Renan Matheus. Brasil Alfabetizado: um programa do governo federal – contexto histórico da educação e seus projetos – uma revisão bibliográfica das práticas das políticas públicas. ****Trivium – Revista Eletrônica Multidisciplinar (UCP)**, Petrópolis, v. 7, n. 4, p. 50–66, dez. 2020. Edição especial. Disponível em: <https://diadorim.ibict.br/handle/1/2665>. Acesso em: 9 mar. 2024.

KLEIN, Rejane. **Os discursos da alfabetização de adultos e as representações do sujeito analfabeto**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78946>. Acesso em: 10 fev. 2024.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, Barra do Garças, v. 33, p. 1-16, 2021.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LÊR, escrever, contar. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 11 mar. 1947.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

LIMA, Maria Roberto. **A Fundação Educar na Paraíba: histórias e memórias**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.
LOPES, Edjonas Silvana; SILVA, Francimária Sousa Santos; DAMASCENO, Eronilda Gomes. Campanhas de Educação de Jovens e Adultos (EJA): aspectos históricos e avanços. ID Online – **Revista de Psicologia**, Valinhos, v. 10, n. 32, p. 147–163, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v10i32.518>.

LOPES, Jorge. **O fazer do trabalho científico em ciências sociais aplicadas**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

LOPES, Valeria Maria Queiroz Cavalcante. **Uberlândia: histórias por entre trilhas, trilhos e outros caminhos: memórias, construção e apropriação dos espaços**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

LUIZIA. Ex-professora do MOBRL. Entrevista concedida a Leni Rodrigues Coelho em 22 jun. 2004. Publicada na dissertação **Educação de jovens e adultos: as ações do MOBRL no município de Patos de Minas/MG (1970–1980)**, 2011, p. 91.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. 2. ed. rev. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MACHADO, Lia Pinheiro. Alcance e limites das teorias da modernização. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 169–192, jul./set. 1970. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901970000300008>.

MAGALHÃES, Justino. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014. p. 39–64.

MÁRCIA. Ex-professora do MOBRL. Entrevista concedida a Leni Rodrigues Coelho em 28 jun. 2004. Publicada na dissertação **Educação de jovens e adultos: as ações do MOBRL no município de Patos de Minas/MG (1970–1980)**, 2011, p. 96.

MARIANI, Clemente. Campanha da Educação. **O Reporter**, Uberlândia, 1947.

MARTINS, Rosa Maria de Sousa; SANTOS, Sonia Maria dos. A história oral de professoras primárias (1930–1950). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 133–150, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/download/13156/7518/48502>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MATOS, Júlia Silveira. **Tendências e debates: da Escola dos Annales à História Nova**. 2010. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/1762>. Acesso em: 2 abr. 2023.

MELLO, Rita Tavares de. **História, memória e vivências: a EJA no norte de Minas Gerais**

(1940–1960). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2015.108>.

MESQUITA SAMARA, Eni de; TUPY, Ismênia S. Silveira T. **História & documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MODESTI, Tatiane. **Discursos sobre a educação rural no Brasil: a presença de projetos de educação para o desenvolvimento na cultura política (1946–1963)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219421>. Acesso em: 9 mar. 2024.

MONARCHA, Carlos. Lourenço Filho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. **Coleção Educadores**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4706.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MORAES, Jaira Coelho. **Brasil alfabetizado e Misión Robinson: um estudo comparativo acerca das políticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela (2003–2013)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/117779>. Acesso em: 12 mar. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154–164, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. **A emergência da escola rural em Minas Gerais: quando a distinção possibilita a exclusão (1892–1899)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. História da educação e memórias de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 43, p. 268–284, set. 2011.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1–5, 1996.

NO império do analfabetismo. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 1947.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **A escola primária noturna na política educacional mineira (1891–1924)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

NOVOS processos de educação popular. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 7 jun. 1948. O analfabetismo em Minas. **O Reporter**, Uberlândia, 15 fev. 1947.

O ensino supletivo em Minas Gerais – Educação para a Democracia – voluntários de uma campanha. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 11 dez. 1949.

O ginásio... **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 1947.

O sentido político da Campanha de Educação de Adultos. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 19 fev. 1948.

OLIVEIRA, Geracilda Maria. **Modos de fazer das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan (1958–1974)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1342>.

OLIVEIRA, Letícia Borges de. **Educação no campo: MOBREAL no meio rural de Uberlândia/MG (1970–1985)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13855>. Acesso em: 30 jul. 2024.

OLIVEIRA, Michelle Mattar Pereira de. **Instrução pública mineira no final do Império e no início do período republicano: Diamantina sede de grandes acontecimentos da educação mineira**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

OLIVEIRA, Vitor Hugo de. **Caminhos do Mobral à EJA no município de Uberlândia (1970–1996)**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/41644>. Acesso em: 18 jun. 2024.

OS escritores e a alfabetização. **O Reporter**, Uberlândia, 14 nov. 1947.

PAES, Lycídio. Confirmação. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 17 maio 1958.

PAES, Lycídio. Eleição, Alfabeto e outras coisas. **O Reporter**, Uberlândia, 1947.

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

PAULA, Ana Cristina Voigtel de. **Memórias do projeto Verso e Reverso: pretextos, contextos e textos na formação de professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10489>. Acesso em: 2 fev. 2024.

PERES, Thais Helena de Alcântara. Comunidade Solidária: a proposta de um outro modelo para as políticas sociais. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 109–126, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/742/74250107.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.

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

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e**

adultos. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PORTELLI, Alessandro. História oral e poder. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 80-98, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/viewFile/41498/28767>. Acesso em: 23 abr. 2023.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p. 13-48, abr. 1997.

PROSSEGUE a grande campanha. **O Reporter**, Uberlândia, 17 fev. 1948.

PROSSEGUIRÁ em 1948 a Campanha de Adultos e adolescentes – o Ministro da Educação autorizou a criação de classes de continuação. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 31 dez. 1947.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. 2. ed. 4. reimp. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

QUE pode fazer o voluntário na Campanha de Educação de Adultos. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 1948.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14–43.

RAMOS, Eliene Rodrigues. **Campanha Nacional de Educação Rural – CNER: as missões rurais na Bahia e uma nova perspectiva de educação rural (1952–1963)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11896/3323>. Acesso em: 7 mar. 2024.

REIS, Andréa Ermantina. Resenha do livro A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales (1929–1989). **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 8, n. 16, p. 303–308, jul./dez. 1994.

RIBEIRO, Cristiane Angélica. **Escola rural e alfabetização: Uberlândia (1936–1946)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13781>. Acesso em: 29 jul. 2024.

ROBAI, Alberto. Alfabetização e municipalismo. **O Reporter**, Uberlândia, 13 ago. 1947.

ROCCO, Gaetana Maria Jovino di. **Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1979.

ROCHA, Juliana Andrade. História da educação de jovens e adultos em Uberlândia-MG (1888–1988). In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE (EHECO), 3., 2015, Catalão. **Anais [...]**. Catalão: EHECO, 2015. Disponível em: <https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/historia-da-educacao-de-jovens-e-adultos-em-uberlandia-mg1.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

ROCHA, Juliana Andrade. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos em Uberlândia-MG (1990–2008)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. **Micro-história italiana: modo de uso**. Londrina: Eduel, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, set./dez. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2006000300004&script=sci_abstract. Acesso em: 3 abr. 2023.

ROMERO, Márcia Cicci. **Política de incentivo à leitura no governo Zaire Rezende (1983–1988)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.196>.

ROSA, Walquíria Miranda. Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825–1852). **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 13, p. 31-48, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/552/442>. Acesso em: 30 jan. 2023.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29–45, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100004>.

SANTOS, Edna Ferreira dos. Ex-professora do MOBREAL/Cruzeiro dos Peixotos. Entrevista concedida a Letícia Borges de Oliveira em 16 nov. 2008. Publicada na dissertação **Educação no campo: MOBREAL no meio rural de Uberlândia/MG (1970–1985)**, 2011, p. 87.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2017.

SCHULZ, Almiro; GOMES, Valéria Rodrigues Dias; DOMINONI, Marta Lúcia Rezende. O impacto da Alfabetização Solidária sobre a formação dos alfabetizadores. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 15, n. 1, p. 11-23, jan./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v15i1.7523>.

SEGUNDA fase da Campanha de Alfabetização. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 19 abr. 1948.

SEPÚLVEDA, Francisca Gorete Bezerra. **Educação de jovens e adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado**. 2009. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/10142>. Acesso em: 6 mar. 2024.

SIB-FURG. **Tutoriais**: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em:

<https://biblioteca.furg.br/images/TutBDTDNaci.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SILVA, Amanda Teixeira. A Escola Nova no interior do Ceará: desafios enfrentados pela reforma de Lourenço Filho na cidade de Sobral. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 25–43, maio/ago. 2019a.

SILVA, Carla Cristina Jacinto da. **A história da educação de mulheres pobres nas instituições escolares noturnas primárias de Uberlândia/MG (1933–1959)**. 2019b. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.917>.

SILVA, Carla Cristina Jacinto da. **História da educação de adolescentes e adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia-MG (1947–1963)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.27>.

SILVA, Carla Cristina Jacinto da; LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História da educação de adolescentes e adultos: campanhas de alfabetização e escolas noturnas em Uberlândia-MG (1947–1963). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 103–124, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v16n1-2017-8>.

SILVA, Eurico. Instrução e educação para adultos – com vista aos diretórios políticos e outras agregações. **O Reporter**, Uberlândia, 1 mar. 1947.

SILVA, Lidiane; RODRIGUES, Campêlo da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **Congresso Nacional De Educação**, 2009. Anais [...]. p. 4554–4566.

SILVEIRA, Dimitri Assis. **O Programa DF Alfabetizado/Brasil Alfabetizado e a continuidade dos estudos: dos números à percepção dos sujeitos**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/16223>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SOARES, Leônicio José Gomes. A política de educação de adultos: a campanha de 1947. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 28, p. 51–62, dez. 1998a. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n28/n28a06.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

SOARES, Leônicio José Gomes. A política educacional de jovens e adultos em Minas Gerais (1991–1996). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 21., 1998, Caxambu. Anais [...]. p. 1–18. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/SOARES.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOUSA, Cleicinéia Oliveira. **Nos sertões do Centro-Oeste e Norte brasileiros: formação de professoras normalistas rurais em Mato Grosso e no território federal do Guaporé em Rondônia (1946–1963)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/4321>. Acesso em: 5 fev.

2024.

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**, Vitória, n. 2, p. 100–123, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/35928>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SOUZA, Anelisa Prazeres Veloso de. **Alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais (1947–1990)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br>. Acesso em: 29 jan. 2024.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval (org.). **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 33–84.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890–1910)**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
STRELHOW, T. B. Breve história da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49–59, jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689>.

TEIXEIRA, Claudia de Souza; GUIMARÃES, Elaine de Araújo. Programas federais de alfabetização de jovens e adultos: do Plano Nacional de Alfabetização ao Programa Brasil Alfabetizado. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 184–201, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/47475/27137>. Acesso em: 7 mar. 2024.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. **História Oral**, São Paulo, n. 5, p. 9–29, jun. 2002.

TREBITSCH, Michel. A função epistemológica e ideológica da história oral no discurso da história contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

UM empreendimento que marcará época. **Correio de Uberlândia** Uberlândia, 26 jul. 1947.

UM vereador analfabeto. **O Reporter**, Uberlândia, 15 fev. 1947.

UMA biblioteca para o mundo alfabetizado. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 1 abr. 1948.

UMA campanha inadiável. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 18 out. 1947.

UMA campanha popular. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 8 jul. 1947.

UMA realização prática de educação de adultos. **O Reporter**, Uberlândia, 14 mai. 1947.

VAINFAS, Ronaldo. **Micro-história: os protagonistas anônimos da história**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VENERANDO, Gislene Ferreira. **Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em Uberaba/MG: primeiras aproximações**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/1014>. Acesso em: 18 jun. 2024.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A história cultural e as fontes de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 61, p. 367–378, mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i61.8640533>.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: Uberlândia-MG (anos 1980 e 1990)**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

VOTO do analfabeto. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 1957.

ZUNTI, Maria Lúcia. **A educação de jovens e adultos promovida pelo MOBRAL e Fundação EDUCAR no Espírito Santo (1970–1990)**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.