



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
MESTRADO EM HISTÓRIA DAS POPULAÇÕES AMAZÔNICAS**

TAINARA FERREIRA MOUSINHO

**O MOBIL NO ANTIGO NORTE GOIANO: MEMÓRIAS DE PROFESSORAS
(1970-1985)**

**Porto Nacional, TO
2024**

Tainara Ferreira Mousinho

O Mobral no antigo norte goiano: memórias de professoras (1970-1985)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História das Populações Amazônicas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestra em História.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Célia Padovan

**Porto Nacional, TO
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M932m Mousinho, Tainara Ferreira.

O Mobral no antigo norte goiano: memórias de professoras (1970-1985). /
Tainara Ferreira Mousinho. – Porto Nacional, TO, 2024.

145 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação
(Mestrado) Profissional em História das Populações Amazônicas
(PPGHSPAM), 2024.

Orientadora : Regina Célia Padovan

1. Ditadura civil-militar. 2. Memória. 3. Professora. 4. Norte goiano. I. Título

CDD 901

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

Tainara Ferreira Mousinho

O Mobral no antigo norte goiano: memórias de professoras (1970-1985)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História das Populações Amazônicas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestra em História.

Data de aprovação: 21/10/2024

Banca Examinadora

Profa. Dra. Regina Célia Padovan, UFT (Orientadora)

Prof. Dr. Sauloéber Tarsio de Souza, UFU

Prof. Dr. Vasni de Almeida, UFT

*Às professoras alfabetizadoras do antigo norte goiano, pela
gentileza em narrar suas experiências.*

*Aos alfabetizados no Mobral, jovens e adultos, artistas do
cotidiano que deram significado à pesquisa.*

*A todos que, pelas limitações da vida, não puderam se
alfabetizar, mas cuja sabedoria ilumina caminhos que
transcendem o poder das palavras.*

*A mulher mais sábia que conheci em minha vida, que não sabia
ler nem escrever, Dona Emília (in memoriam). Sabia, no
entanto, ler com o coração e escrever com palavras de
simplicidade, carinho e coragem.*

RESUMO

Este trabalho buscou registrar as ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) no antigo norte goiano na década de 1970-1985, a partir das memórias das professoras que lecionaram no Movimento. Para tanto, usamos a metodologia da pesquisa bibliográfica e documental em relação ao Mobral, mediada pela perspectiva da História Oral, com base nas lembranças das ex-professoras alfabetizadoras do Mobral, cujas vivências cotidianas, por muito tempo desconsideradas, são agora entendidas como parte essencial da construção da memória histórica do Mobral. A pesquisa se apoia nas bases políticas e filosóficas do Mobral, analisando as concepções de alfabetização de jovens e adultos que atravessaram a História da Educação no Brasil. A metodologia utilizada privilegia a História Oral, em consonância com os preceitos de Paul Thompson (1992) que destaca a importância de dar voz aos atores muitas vezes marginalizados pela historiografia tradicional, e Ecléa Bosi (1994) que valoriza a memória como um espaço de resistência e preservação de experiências subjetivas. Dessa forma, as narrativas das professoras se consolidam como um testemunho importante, tanto para a preservação da memória social quanto para o entendimento crítico dos impactos e limitações de uma política pública que visava a educação de jovens e adultos no antigo norte goiano. A partir das reflexões de Thompson e Bosi, o estudo evidencia que a memória dessas professoras não é apenas um repositório de fatos, mas um campo dinâmico onde se articulam subjetividades e significados. Essa análise possibilitou compreender que o Mobral foi uma proposta educacional direcionada à alfabetização de adultos, com características ligadas ao contexto político e social do seu tempo. As representações apresentadas em suas campanhas influenciaram um papel significativo na consolidação de uma memória que, de certa forma, legitimava os supostos êxitos da ditadura civil-militar, em grande parte devido ao vasto movimento de propaganda disseminada por diversos veículos de comunicação. As fontes orais e visuais permitiram novas reflexões em relação ao lugar – antigo norte goiano. O que possibilitou compreender que as memórias positivas reveladas nas falas das professoras que atuaram no Mobral, bem como das supervisoras (entrevistadas) que expressaram um profundo sentimento de gratidão por sua participação no programa, evidenciaram a importância desse movimento na vida daqueles que fizeram parte. Essas particularidades destacam-se como o Mobral ainda permanece vivo na memória coletiva, especialmente entre aqueles que se envolveram em suas ações de alfabetização e iniciativas culturais. O Movimento, mesmo extinto, continua sendo um marco significativo para muitos, reafirmando seu impacto duradouro na trajetória educacional e cultural do país.

Palavras-chave: Ditadura civil-militar. Memória. Mobral. Norte goiano. Professora.

ABSTRACT

This work sought to record the actions of the Brazilian Literacy Movement (Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral) in the former north of Goiás in the 1970-1985 decade, based on the memories of the teachers who taught in the Movement. To this end, we used the methodology of bibliographic and documentary research in relation to Mobral, mediated by the perspective of Oral History, based on the memories of former literacy teachers at Mobral, whose daily experiences, for a long time disregarded, are now understood as an essential part of the construction of the historical memory of Mobral. The research is based on Mobral's political and philosophical foundations, analyzing the conceptions of literacy of young people and adults that were spread through the History of Education in Brazil. The methodology used privileges Oral History, in line with the precepts of Paul Thompson (1992) who highlights the importance of giving voice to actors who are often marginalized by traditional historiography, and Ecléa Bosi (1994) who values memory as a space of resistance and preservation of subjective experiences. In this way, the teachers' narratives are consolidated as an important testimony, both for the preservation of social memory and for the critical understanding of the impacts and limitations of a public policy that aimed to educate young people and adults in the former north of Goiás. Based on the reflections of Thompson and Bosi, the study shows that the memory of these teachers is not just a repository of facts, but a dynamic field where subjectivities and meanings are articulated. This analysis made it possible to understand that Mobral was an educational proposal aimed at adult literacy, with characteristics linked to the political and social context of its time. The representations presented in their campaigns played a significant role in consolidating a memory that, in a way, legitimized the supposed successes of the civil-military dictatorship, largely due to the vast propaganda movement disseminated through various kinds of media. Oral and visual sources allowed new reflections in relation to the place – the former north of Goiás. This made it possible to understand that the positive memories revealed in the speeches of the teachers who worked at Mobral, as well as the supervisors (interviewed) who expressed a deep feeling of gratitude for their participation in the program, highlighted the importance of this movement in the lives of those who took part. These particularities stand out as Mobral still remains alive in the collective memory, especially among those who were involved in its literacy actions and cultural initiatives. The Movement, even extinct, remains a significant milestone for many, reaffirming its lasting impact on the country's educational and cultural trajectory.

Key words: Civil-Military Dictatorship. Memory. Mobral. North of Goiás. Teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Organograma da estrutura base do Mobral.....	51
Figura 2 - Organograma das secretarias, gerências e agentes do Mobral.....	53
Figura 3 - Slogan de campanha do governo Médici (1970).....	57
Figura 4 - Propaganda no governo Médici sobre a semana da pátria.....	58
Figura 5 - A ditadura civil-militar de Médici, conquista do campeonato de futebol em 1970.....	59
Figura 6 - Pelo amor de Deus, ensine alguém a ler.....	60
Figura 7 - Se na sua casa tem alguém que assina assim, a culpa é sua.....	61
Figura 8 - Canção do Mobral.....	62
Figura 9 - Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos.....	63
Figura 10 - Ensine o caminho a quem não sabe, o Mobral faz o resto.....	64
Figura 11 - Ajude o Mobral com segundas intenções.....	65
Figura 12 - Placa de recrutamento de analfabetos para o Mobral.....	67
Figura 13 - Logomarca do Mobral em anúncios do Movimento dos anos de 1970-1975.....	68
Figura 14 - Sistema de Educação Permanente do Mobralense.....	69
Figura 15 - Sistema de Educação Permanente.....	71
Figura 16 - Supervisores de Área – Zenaide Sousa (1978).....	93
Figura 17 - Credencial da Supervisora Global Iris Santana (Barros).....	94
Figura 18 - Supervisora Global - Iris Oliveira.....	95
Figura 19 - Sala de aula do Mobral.....	99
Figura 20 - Encontro de idosos (a) em Porto Nacional.....	101
Figura 21 - Diploma de conclusão do Curso de Alfabetização Funcional (1979).....	102
Figura 22 - Curso Profissional de Tratoristas.....	104
Figura 23 - Certificado de curso de profissionalização – Educação Comunitária.....	105
Figura 24 - Certificado de Capacitação para Alfabetizador Funcional (1978).....	108
Figura 25 - Posto Cultural do Mobral.....	114
Figura 26 - Posto Cultural do Mobral.....	115
Figura 27 - Festival de Música em Porto Nacional.....	117

Figura 28 - Reportagem sobre atuação da Mobralteca Delfim no norte de Goiás.....	118
Figura 29 - Reportagem sobre o encerramento das atividades culturais em Araguaína.....	120
Figura 30 - Festival de música em Araguaína (1979).....	121

QUADROS

Quadro 1 - Índice de analfabetismo da população de 15 anos e mais.....	43
Quadro 2 - Cartaz gerador utilizado no PAF.....	73
Quadro 3 - Número de alunos no PEI.....	77
Quadro 4 - Classes de Educação de Adultos em Goiás (1940 e 1950).....	80
Quadro 5 - Instrução das pessoas de 15 a 39 anos e mais anos no Estado de Goiás, 1970.....	85
Quadro 6 - Atividade básica do Mobral: Programa de Alfabetização Funcional.....	87
Quadro 7 - Pessoas de 19 a 29 anos de idade que não sabem ler e escrever, no município de Porto Nacional – 1970.....	92
Quadro 8 - Classificação dos Postos Culturais.....	116
Quadro 9 - Os Municípios percorridos pela Mobralteca Delfim no norte de Goiás.....	118
Quadro 10 - Participantes da pesquisa.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Ato Institucional
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
Cecut	Centro Cultural do Mobral
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COESTs	Coordenações Estaduais
COMUM	Comissão Municipal
Cruzada ABC	Cruzada Ação Básica Cristã
DESU	Departamento de Ensino Supletivo
EDA	Educação de Adultos
GI	Grupo Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEB-GO	Movimento de Educação de Base em Goiás
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAF	Alfabetização Funcional
PEI	Programa de Educação Integrada
SEA	Serviço de Educação de Adultos
Sirepa	Sistema Rádio Educativo da Paraíba
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID	Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
<i>“Pesquisar é trilhar caminhos”</i> : uma pesquisadora em formação	
1.1 Métodos e teorias da pesquisa	
1.2 Disposição dos capítulos	
2 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	26
2.1 Campanhas e Movimentos despontavam no início da década de 1960: “<i>poderia ter sido revolucionário na história da alfabetização</i>”.....	26
2.2 “<i>O traidor de Cristo e o Padre Comunista</i>”: a experiência da educação popular.....	32
2.3 “<i>Para cobrir a lacuna, criou-se o Mobral</i>”: alfabetização na ditadura civil-militar.....	39
3 “PELO PODER DOS MITOS”: PRIMEIRAS APARIÇÕES DO MOBREAL.....	48
3.1 “<i>O interesse do governo pela educação do povo</i>”: ações políticas de organização e funcionamento do Mobral.....	48
3.2 “<i>Ensine o caminho a quem não sabe, o Mobral faz o resto</i>”: as propagandas e a promoção do Estado Militarizado.....	55
3.3 “<i>Ajude o Mobral com segundas intenções</i>”: por um Sistema de Educação Permanente.....	70
3.3.1 Alfabetização Funcional: “ <i>o sistema teme pobre que sabe pensar</i> ”.....	72
3.3.2 Programa de Educação Integrada: “ <i>neo-alfabetizado na força de trabalho</i> ”.....	77
4 MOBREAL NO ANTIGO NORTE GOIANO: AS VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	80
4.1 A educação de jovens e adultos em Goiás.....	80
4.1.1 “ <i>Uma escolarização insuficiente</i> ”: o sistema escolar em Goiás.....	84
4.1.2 “ <i>Uma escola discriminatória garante uma clientela permanente ao MOBREAL</i> ”: do ensino regular ao supletivo.....	88

4.2 Memórias do Mobral em Porto Nacional e regiões vizinhas: imagens e narrativas.....	92
4.2.1 Aspectos sociais e econômicos dos alunos do Mobral no antigo norte goiano: sob o olhar das entrevistadas.....	101
4.3 “Aqui quando começou ninguém tinha magistério”: experiências pessoais.....	107
4.4 “Mobralteca Delfim atua no extremo norte”: o Mobral Cultural contado por Adília.....	112
4.5 “O Mobral me deixou até hoje saudades”: memórias compartilhadas.....	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICE – PRODUTO FINAL.....	141

1 INTRODUÇÃO

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

(João Guimarães Rosa)¹

“Pesquisar é trilhar caminhos”: uma pesquisadora em formação

Essas palavras de Guimarães Rosa evocam, de maneira poética, os altos e baixos que acompanham a trajetória humana. A vida, com suas inconstâncias e desafios, convida-nos a perseverar com coragem, a mesma que também se faz indispensável nos primeiros passos de uma jornada acadêmica, quando as incertezas prevalecem e os caminhos ainda estão por serem trilhados. No universo acadêmico, assim como na vida, o que se demanda é coragem: coragem para explorar o desconhecido e persistir na busca, mesmo quando as respostas parecem distantes. Essa coragem nos guia, permitindo que, entre idas e boas-vindas, construamos conhecimento e, simultaneamente, moldemos nossa identidade como pesquisadores.

Iniciar uma pesquisa é adentrar um “mundo” repleto de descobertas e incertezas, onde o percurso se revela tão desafiador quanto enriquecedor. Desde os primeiros passos, sinto-me envolvida por uma mistura de curiosidade e expectativa, acompanhada de uma certa insegurança. Durante essa jornada acadêmica, ainda na graduação, recordo-me das palavras da professora Benvinda Dourado, que sempre me lembrava: “pesquisar é trilhar caminhos”. Com isso, percebo que é natural experimentar um sentimento de insuficiência e, por vezes, de limitação, diante da complexidade das questões que se desvelam ao longo de uma pesquisa.

A leitura e análise das fontes, a busca pelo novo - frequentemente incerto - e a descoberta são elementos cruciais dessa caminhada. Cada fase, cada parágrafo que “nasce” testam a nossa busca e persistência como pesquisador (a). Contudo, é ao longo dessa trajetória, marcada por dúvidas e questionamentos, que se revela o significado da investigação científica: a construção do saber e a contribuição para o avanço da pesquisa. Nesse contexto, cada conquista (por menor que pareça) representa um passo significativo

¹ Trecho extraído da obra do autor: *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

rumo à ampliação do conhecimento coletivo, reafirmando a importância da pesquisa como uma ferramenta transformadora, que leva à reflexão crítica. Como bem destaca Paulo Freire em suas obras, a verdadeira educação nos desafia a superar nossas inseguranças e a transformar o mundo ao nosso redor, por meio da reflexão crítica e libertadora.

O momento da escrita nos conduz, inevitavelmente, a questionamentos profundos sobre a importância do tema escolhido e os objetivos da pesquisa. Surge, muitas vezes, a dúvida: será que o estudo tem, de fato, relevância? Como ele poderá contribuir para o campo do conhecimento? Essas incertezas acompanharam-me ao longo de quase todo o processo investigativo, gerando um sentimento de insegurança que se entrelaça com o desafio de buscar respostas. Nesses momentos de dúvida, a professora Regina Célia Padovan sempre buscava me tranquilizar, lembrando-me da importância de confiar no processo investigativo. Ela costumava enfatizar que o conflito com a escrita dissertativa é sempre um bom dilema, e que o sentimento de angústia faz parte do caminho, pois a sensação de incompletude nos acompanha ao longo da pesquisa.

Portanto, o ato de escrever transcende a busca por respostas, configurando-se como um exercício de reflexão sobre as implicações de cada escolha metodológica e teórica. Cada decisão, desde a formulação do problema até a seleção das fontes, direciona os rumos da pesquisa e define sua contribuição ao campo de estudo. Esse processo, embora, muitas vezes, repleto de incertezas, é crucial para garantir a profundidade da investigação, desafiando-nos a enfrentar os receios inerentes à busca pelo conhecimento e à elaboração de um trabalho relevante.

Durante esse período, uma questão permeava minhas reflexões: por que eu era a primeira pessoa da minha família a cursar o ensino superior? Trata-se de uma pergunta comum a muitas pessoas em contextos semelhantes, mas que, para mim, ia além de uma curiosidade pessoal. Refletia o desejo de compreender as raízes históricas que contribuíram para esse distanciamento educacional. O desafio de analisar o Mobral vai além de seus objetivos declarados, exigindo uma reflexão sobre seu impacto em questões históricas mais amplas, somando-se à necessidade de entender a relação entre esse programa educacional e os contextos sociais em que foi implementado.

O estudo da história da educação brasileira durante a ditadura civil-militar tem sido amplamente abordado e discutido pela historiografia, embora ainda não esteja completamente esgotado, especialmente quando se trata de uma perspectiva nacional. Contudo, ao deslocar o foco para o nível regional, nota-se uma lacuna considerável. Um

exemplo disso é a historiografia sobre o Mobral em Goiás, particularmente no antigo norte goiano, onde o campo permanece praticamente inexplorado. Embora o programa tenha desempenhado um papel relevante nas políticas educacionais do regime, seus impactos e implicações em contextos regionais, como no antigo norte goiano, ainda carecem de uma análise mais aprofundada.

Perante o exposto, a escolha do objeto de pesquisa Mobral surgiu ainda na graduação a partir da participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), vinculado ao projeto de pesquisa Educação no Tocantins: entre Políticas de Estado e Práticas Educativas (1960-1980). O projeto teve como objetivo investigar as políticas de educação na ditadura civil-militar (1964-1985), configurando como objeto de estudo as implicações do contexto político, social e educacional, na antiga região norte goiana. Como professora de História, neta de analfabetos e filha de pais que tiveram pouca escolaridade, essa pesquisa se tornou mais do que um exercício acadêmico. Ela se configura como uma oportunidade de “resgatar” e valorizar as vozes daqueles que, por enfrentarem limitações no acesso à cultura escrita, tiveram suas histórias frequentemente silenciadas.

No caminhar do estudo, entre os anos de 2019 e 2020, como bolsista de iniciação científica, desenvolvemos o trabalho na área da educação intitulado “O Mobral e a Alfabetização de Adultos no Tocantins (1970-1985)”, fruto de nossos primeiros passos no processo de investigar quanto a atuação do movimento na antiga região norte de Goiás. Entretanto, devido às limitações² que apareceram na investigação das fontes e do levantamento bibliográfico, tivemos que nos concentrar na atuação do Mobral apenas no município de Porto Nacional. Ainda assim, as entrevistas que foram realizadas nos permitiram uma abordagem mais crítica e geral do desenvolvimento do Mobral na região em estudo, assim, decidimos recorrer a metodologia da História Oral.

Diante disso, após a conclusão como bolsista de iniciação científica, em 2021 resolvemos dar continuidade a pesquisa por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com o título “História e Memória: O Mobral em Porto Nacional (1970)”. Estudo

² “Os fatos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática [...]. Entre a expressão das realidades do mundo físico e a das realidades do espírito humano, o contraste é, em suma, o mesmo que entre a tarefa do operário fresador e a do luthier: ambos trabalham no milímetro; mas o fresador usa instrumentos mecânicos de precisão; o luthier guia-se, antes de tudo, pela sensibilidade do ouvido e dos dedos. Não seria bom nem que o fresador se contentasse com o empirismo do luthier, nem que este pretendesse imitar o fresador. Será possível negar que haja, como o tato das mãos, uma das palavras?” (Bloch, 2002, p. 54-55).

este que nos possibilitou a investigação numa perspectiva histórica do Mobral e a alfabetização de adultos na antiga região norte de Goiás, priorizando o município de Porto Nacional. Dessa maneira, por meio de nossa análise ficou explícito a importância de um novo olhar para a região norte (de Goiás) através das questões educacionais, pois a literatura sobre o Mobral no interior goiano é reduzida, necessitando, portanto, de maior aprofundamento.

1.1 Métodos e teorias da pesquisa

Portanto, o presente estudo, vinculado à linha de pesquisa “ensino e fontes das diversidades culturais amazônicas”, do Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas – UFT, nos permitiu dar continuidade a pesquisa, ampliando os objetivos com o intuito de responder ³ alguns questionamentos que não foram possíveis nos processos anteriores. Para tanto, tivemos como ponto de partida, estruturar as ideias da pesquisa para o formato de uma dissertação, ampliando, desse modo, a abordagem do objeto, o espaço e colaborando com as investigações que se dedicam ao estudo da História da Educação do norte goiano.

A antiga região norte de Goiás, espaço-tempo de análise deste estudo, corresponde atualmente ao Estado do Tocantins, criado como Unidade Federativa do Brasil com a promulgação da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, sendo oficialmente instalado em 1º de janeiro de 1989, após muitos anos de intensa luta política. Para realizarmos uma leitura do antigo norte goiano, utilizamos a tese de Benvinda Barros Dourado, *Educação no Tocantins: Ginásio Estadual de Porto Nacional* (2010); a obra de Francisco José Maria Audrin, *Entre sertanejos e índios do norte* (2007); Luís Palacín, *Coronelismo no extremo norte de Goiás* (1990), o trabalho de Luís Palacín e Maria Augusta de Sant’Anna Moraes, *História de Goiás* (1994) e a tese de Regina Célia Padovan, *Lugar de Escola e “Lugar de Fronteira”: a instrução primária em Boa Vista do Tocantins em Goiás no século XIX* (2011) leituras que contribuíram significativamente

³ Fazendo referência as considerações de Bloch “Para interpretar os raros documentos que nos permitem penetrar nessa brumosa gênese, para formular corretamente os problemas, para até mesmo fazer uma idéia deles, uma primeira condição teve que ser cumprida: observar, analisar a paisagem de hoje. Pois apenas ela dá as perspectivas de conjunto de que era indispensável partir (...). Aqui como em todo lugar, essa é uma mudança que o historiador quer captar. Mas, no filme por ele considerado, apenas a última película está intacta. Para reconstituir os vestígios quebrados das outras, tem obrigação de, antes, desenrolar a bobina no sentido inverso das sequências” (Bloch, 2002, p. 67).

para uma compreensão acerca do espaço de nossa pesquisa.

Com isso, a pesquisa tem como objetivo investigar⁴ o processo de atuação e desenvolvimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) na antiga região norte de Goiás. O recorte temporal contempla os anos de 1970 a 1985, período de vigência do movimento. Nesse sentido, surgiram questionamentos que perpassam e se relacionam à realidade e ao contexto histórico do interior do estado de Goiás. Ou seja, nos propomos a refletir sobre a atuação e existência do Mobral no antigo norte de Goiás identificando a sua instalação, desenvolvimento e recepção pelo povo nortense. Para tanto, buscamos analisar as fontes documentais e orais, destacando a relevância das memórias individuais e coletivas existentes sobre o movimento e suas especificidades de funcionamento em nosso espaço de estudo.

Em relação à memória, o sociólogo francês Halbwachs (1990) nos alerta que a memória social se constitui por meio de uma concepção dicotômica, para entender o ato de recordar é necessário relacionar aos aspectos sociais, partindo da ideia de que a memória é uma reconstrução que acontece de acordo com as vivências do dia-a-dia. Para este autor, o conceito de memória social é o ponto central, ou seja, a memória individual existe pelas condições das memórias sociais e coletivas. A esse respeito, Halbwachs (1990, p. 26) afirma que “as nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos”, já que “em realidade nunca estamos sós”.

Do ponto de vista dos aspectos sociais, Halbwachs (1990) direciona-nos a pensar o papel do Mobral na categoria da memória social, por ser um instrumento que permite o conhecimento das coisas e dos fatos, partindo da supremacia da visão de mundo durante a ditadura civil-militar e a influência das correntes de pensamento na sociedade. Posto que, os indivíduos não se recordam sozinhos dos eventos, as recordações são socialmente adquiridas em coletividade. Nesse sentido, o historiador francês Pierre Nora (1993) nos

⁴ Em alusão a prática do historiador e referindo-se a Bloch, pontua o autor “As noções de questionamento e de questionário são, assim, as primeiras que devem ser colocadas na elaboração da prova documental. É armado de perguntas que o historiador se engaja em uma investigação dos arquivos. Marc Bloch, mais uma vez, é um dos primeiros, em oposição aos teóricos que ele chamava de positivistas e que preferimos chamar de metódicos, como Langlois e Seignobos, a advertir contra o que considera uma ingenuidade epistemológica, a saber, a ideia de que poderia existir uma fase número um, em que o historiador reuniria os documentos, os leria e ponderaria sua autenticidade e veracidade, após a qual viria a fase número dois, em que os utilizaria” (Ricoeur, 2007, p. 188).

ajuda a entender melhor a relação entre memória e história e seu elo com os lugares.

A memória é definida como vida, sempre em processo de evolução, vulnerável às manipulações, um fenômeno atual, não se acomoda a detalhes que a confortam, se alimenta de lembranças simbólicas, particulares e emerge de grupos que ela une. A história ao olhar deste autor é a reconstrução do que estaríamos condenados a perder. A história é o processo teórico, mas que parte de um espaço que exige análise e discurso crítico. Assim, a memória passa a ser padronizada e pode ser considerada “prosaica”, ou seja, a memória histórica que antes era “sagrada”, não passaria de um efeito modificado pela aceleração atual (Nora, 1993). Essa modificação da memória sagrada que é libertada pela história, além de causar uma perda pode ser compensada de alguma maneira, talvez seja o que Nora conceitua como lugares de memória. Como complemento aos escritos do autor, ressaltamos:

Nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. São bastões sobre os quais ela se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de constituí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que elas envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. Não mais inteiramente há vida, quando o mar se retira da memória viva (Nora, 1993, p. 13).

Diante de nossas problematizações, destacamos algumas perguntas que nortearam nossos objetivos, como: quais propostas de ensino foram ofertadas para a educação de jovens e adultos no contexto da ditadura civil-militar? Como o processo de institucionalização e organização das práticas educativas oferecidas pelo Mobral se desenvolveram na antiga região norte de Goiás? E quais os grupos sociais que compunham o movimento e atuaram no quadro de professores, coordenadores, supervisores e outros sujeitos envolvidos?

Assim, para responder à problematização proposta e buscar uma aproximação aos objetivos apresentados, realizamos inicialmente um estudo bibliográfico que nos deu base para entender alguns dos aspectos políticos e educacionais relacionados de forma direta e indireta às campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos realizadas no Brasil durante o breve período democrático brasileiro entre 1946 a 1964, a chamada “República

Populista”, até o golpe de 64⁵. Dentre os estudos sobre essa temática, podemos destacar autores já conhecidos da História da Educação brasileira como os realizados por: Freitag (1984), Gadotti (1989), Ribeiro (1992), Romanelli (1998), Haddad; Di Pierro (2000), Germano (2005), Ghiraldelli (2015), Paiva (2015) e Ribeiro (2018). Especificamente, a leitura de pesquisas que se dedicaram à investigação da educação em Goiás, temos: José Carlos Libâneo (1976) e Maria Margarida Machado (2001) que discutem a educação do período em estudo.

Para dar conta dos temas que cercam nosso objeto de estudo, realizamos o levantamento bibliográfico acerca de estudos históricos concernentes à temática, na perspectiva de contribuir na releitura da história da educação regional e local. A leitura de pesquisas que se dedicaram à atuação de sujeitos do Mobral em Goiás ou mesmo em outras regiões do país relacionadas à educação, nos auxiliaram no processo de investigação. De modo geral, a História da Educação como campo de pesquisa nos forneceu, por meio das experiências acadêmicas, exemplificações de como lidar com suas questões específicas. As ferramentas metodológicas, o tratamento às fontes e suas tipologias, o processo de escrita e os conceitos utilizados, são dentre outras questões, informações significativas que nos auxiliou na busca de traçar o caminhar do Mobral em nosso espaço de pesquisa.

Dessa maneira, para uma compreensão da atuação e desenvolvimento do Mobral em nível nacional, destacamos três obras. A pesquisa de Silva (2013) *O MOBREAL no Sertão Alagoano: das Histórias e Memórias às sínteses possíveis após quatro décadas*, expõe uma riqueza de detalhes tanto na escrita como na delicadeza que teve ao “reconstruir” a história e as memórias do Mobral em Santana do Ipanema - sertão alagoano por meio das lembranças dos sertanejos que participaram do movimento de alfabetização. Em vista disso, Silva explica que “uma região onde as pessoas não têm a cultura de conservar documentos escritos, sobretudo, na área de educação” (2013, p. 14), apresentou-se como uma dificuldade, mas não se tornou um empecilho, posto que, recorreu aos registros significativos que os sertanejos guardam em suas memórias, por meio da História Oral.

Para Silva (2013) a importância de estudos sobre o Mobral justifica-se pela

⁵ “A data de 31 de março de 1964 é considerada por muitos, como a ascensão da chamada “revolução”, protagonizada pelos militares e dirigida a combater o “comunismo”, que tentava insurgir no Brasil. Comunismo representado pela figura de João Goulart, que tentava aplicar as reformas de base, com intenção de conter a inflação, que insistia em manter-se a níveis elevados e diminuir a crise herdada de governos anteriores” (Diniz, 2011, p. 117).

relevância de tentar, mesmo que seja minimamente, recuperar a memória escrita das ações do movimento. Nessa perspectiva, retornamos a Nora (1993) ao sustentar as ideias referentes a uma memória sagrada, que é vida e magia, logo a história ao utilizar-se de seus métodos de estudo, uma abordagem crítica e discursiva, liberta a memória, assim transformando-a.

Assim sendo, o estudo de Santos (2015) denominado *Direito Humano à Memória da Educação de Adultos no Brasil Autoritário: documentos legais e narrativas de ex-participantes do MOBREAL (1967-1985)*, também contribui para nossa análise. Trata-se de uma pesquisa concentrada nas memórias apresentadas e narradas dos ex-participantes do Mobral, por meio de uma análise de documentos legais e institucionais. Para Santos (2015, p. 10) “o regime militar negou aos educandos adultos o direito de uma educação crítica e questionadora, restando-lhes uma educação incompleta”, ou seja, o sentido de educação foi posto como uma reprodução partindo das concepções ideológicas do governo militar.

De acordo com Santos (2015, p. 21) em relação ao contexto da ditadura civil-militar “lembranças foram guardadas, descartadas ou ainda são segredos da memória coletiva e também pessoal daqueles que vivenciaram os dissabores desse período”. Nessa perspectiva, esta autora relaciona as repressões que bloquearam a liberdade e o direito da sociedade ao silenciamento das memórias, uma vez que “o esquecimento também é importante aliado, pois o ato de esquecer faz parte do processo seletivo da memória em sua propriedade de conservar certas informações (Santos, 2015, p. 21).

À vista disso, recorreremos a pesquisa de Gomes (2012) *Memórias de Professoras Alfabetizadoras do Mobral em Fortaleza*, estudo que aborda a atuação do Mobral por meio das memórias das professoras que atuaram no movimento. Enfatizando as ações do movimento em Fortaleza e o processo de ensino para os jovens e adultos, Gomes concentrou-se em “analisar a história do MOBREAL com esteio nas lembranças e relatos das professoras, examinando como a atuação do programa interferiu na cultura escolar de Fortaleza” (2012, p. 14).

Conforme aponta Gomes (2012) as lembranças de antigas professoras do Mobral proporcionaram uma compreensão das imagens do cotidiano dessa experiência, por muito tempo desconsideradas ou esquecidas como parte da construção da memória histórica". Essas memórias desempenham um papel essencial ao evitar que importantes fragmentos da história se percam, trazendo à tona os registros e as lembranças das professoras que atuaram no Mobral, revelando aspectos fundamentais que permaneceram silenciados ao

longo dos anos.

Para atender o objetivo de pesquisa proposto quanto a caracterização educacional e social do Mobral no antigo norte de Goiás, entre os anos de 1970 e 1985, traçamos os processos educacionais relacionados à alfabetização de adultos no Brasil de um modo mais amplo. Para tanto, o foco consistiu em detalhar os pormenores das políticas educacionais, observando as ações de maior relevância de forma a contribuir com o leitor sobre o panorama histórico da educação no Brasil e as ações que culminaram no projeto do Mobral⁶ no recorte temporal proposto.

Ademais, mesmo que em quantidade significativa, os documentos escritos eram insuficientes para (re)constituir a história do Mobral no antigo norte goiano. Foi por meio da oralidade que pudemos registrar a voz das ex-professoras⁷ alfabetizadoras e outros sujeitos que participaram do Movimento na região em questão. Com isso, levando em consideração o pouco acesso a memória escrita sobre o Mobral na antiga região norte de Goiás, utilizamos a metodologia de História Oral, por entender que constitui elemento relevante no desenvolvimento de pesquisa, em especial nos estudos sobre a História da Educação, assim, tendo como base as leituras de Thompson (1992), Bosi (1994), Meihy (1998) e Ferreira; Amado (1998). Autores que permitem, por meio de suas obras, uma compreensão mais ampla sobre a arte de entrevistar.

Um exemplo clássico nesse campo da História Oral é a obra de Ecléa Bosi (1994) em *Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos*, destaca a importância das entrevistas para dar voz a sujeitos marginalizados pela história oficial. A sensibilidade com que Bosi captou e preservou as memórias individuais direcionou nosso percurso investigativo, conferindo às entrevistas um caráter único, centrado nas particularidades das experiências das narradoras. Assim, sua obra não apenas envolveu as bases teóricas e metodológicas que estruturaram nossa coleta de dados, mas também trouxe uma perspectiva profundamente humanizada sobre o ato de lembrar, essencial para a ressignificação das histórias narradas pelas professoras do antigo norte goiano.

De acordo com Thompson (1992) a busca por evidências orais remontam aos primórdios da história, sendo essencial para aqueles que desejam produzir uma narrativa

⁶ “O Mobral foi o maior programa de alfabetização em massa da História do Brasil. Idealizado no governo Castello Branco (1964-1967), nasceu no governo Costa e Silva (1967-1969), iniciou suas atividades no governo Médici (1969-1974) e se estendeu até Figueiredo (1979-1985)” (Souza, 2016, p. 20).

⁷ No texto, optamos por usar o gênero feminino no termo “professora” porque todos os sujeitos entrevistados da pesquisa são mulheres.

mais humana e original. Parte integrante desse ofício é a coleta de dados provenientes de fontes orais. Para Thompson, a História Oral é construída a partir das observações e memórias em confronto com os registros documentais, e pode, em muitos casos, ser fundamental para contar a história de uma classe ou comunidade.

Perante o exposto, Ecléa Bosi (1994, p. 54) assim comenta: “A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo”. Desse modo, a História Oral ocupa um lugar de destaque na abordagem historiográfica que nos propusemos a desenvolver. Uma vez que, em consonância com as novas orientações teóricas e metodológicas da historiografia educacional, a tradição oral se configura como uma das fontes mais importantes para a investigação da história local. Assim, entende-se que seja possível colaborar para que as memórias não sejam esquecidas, reconhecendo o valor da fonte oral para a pesquisa histórica.

A história oral já não tem que lutar constantemente para reivindicar um espaço no âmbito das ciências sociais, pois sua proposta metodológica adquiriu validade e competência; entretanto, o que ela pretende atualmente é mostrar sua potência, sua riqueza, suas dúvidas, seus problemas, seus desafios e seus resultados (Ferreira; Amado, 1998, p. 18).

Foram entrevistadas quatro professoras que atuaram diretamente como alfabetizadoras nas turmas do Mobral, dentre elas, uma que atuou também como agente de Posto Cultural. Uma das entrevistadas é filha de uma ex-aluna do Mobral. Duas atuaram como supervisoras do Movimento, uma de Área (atendia a região norte de Goiás) e outra Global (atendia o município). Em local e hora marcados, as ex-professoras puderam falar demoradamente sobre sua trajetória de vida profissional, na qual a experiência com o Mobral esteve incluída como assunto principal. Uma das entrevistas ocorreu a distância (por ligação), de modo que a entrevistada solicitou. As demais aconteceram presencialmente, em suas residências.

Nessa perspectiva, foram realizadas entrevistas⁸ com uma ex-Coordenadora de Área (Sousa, 2020) e uma ex-Supervisora Global (Oliveira, 2020) sobre o Mobral em Porto Nacional e com uma filha de uma ex-aluna do Mobral da cidade de Miranorte (TO)

⁸ Para a realização das entrevistas, a pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio da Plataforma Brasil, conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as diretrizes e normas para pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, assegurando a proteção ética e legal dos participantes. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 29 set. 2024.

(Araújo, 2020), a qual usaremos como exemplo, na tentativa de conhecer um pouco do perfil dos ex-alunos do Mobral, a partir das lembranças de Araújo. Entrevistamos (Rocha, 2023) professora que atuou em Natividade, (Machado, 2023) atuou em Gurupi, (Almeida, 2023) em Chapada da Natividade e (Oliveira, 2023) que atuou em Porto Nacional. Todas as entrevistadas – que atuaram no Mobral – já estão aposentadas.

Na realização das entrevistas com as professoras, durante a coleta de dados, os depoimentos não se limitaram a conceder-lhes apenas voz, mas focamos suas falas, de modo que, ao longo das narrativas históricas foram consideradas tanto como vozes quanto aos sentimentos de cada entrevistada, buscando assim revelar as particularidades das professoras que atuaram no Mobral no antigo norte goiano na década de 1970.

As recordações das antigas professoras alfabetizadoras permitiram questionar as representações do cotidiano educacional do Mobral no antigo norte goiano, por muito tempo negligenciadas ou esquecidas como um espaço legítimo de “construção” da memória histórica. A explicação dessa história pela oralidade possibilitou o acesso a uma nova compreensão dessa realidade. Assim, a experiência no Mobral na região norte de Goiás é privilegiada a partir da história oral, em sua essência, representa o registro da memória viva das professoras.

Isto posto, por meio das entrevistas, observou-se a necessidade de uma análise mais crítica. A utilização de discursos moralizantes e legislações que almejavam padronizar comportamentos eram recorrentes dentro do período da ditadura civil-militar no Brasil. Diante do exposto, para alcançar as percepções e leituras produzidas e ou interpretadas pelas entrevistadas aplicou-se as contribuições teóricas da história cultural para melhor compreender os processos, atores e a realidade social dos envolvidos, utilizando como base os conceitos de representação e apropriação, que privilegia a leitura e compreensão dos sujeitos entrevistados sobre a realidade social e educacional exposta na época, “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” (Chartier, 1982, p.17).

Sobre a educação durante a ditadura civil-militar, Souza (2016, p. 21) destaca que as intenções do governo para com a educação de adultos, tinha o objetivo de proporcionar o “avanço econômico e o afastamento de ameaças esquerdistas que permeavam a educação popular”. Nessa leitura das intenções do governo naquele momento vigente, Chartier (1982, p. 17) nos alerta que “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe,

ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”.

1.2 Disposição dos capítulos

Na tentativa de responder às inquietações sugeridas neste trabalho, realizamos uma revisão bibliográfica acerca do tema, usou-se também um conjunto de imagens (documentos) que possibilitaram uma leitura iconográfica do Mobral no antigo norte goiano no período em estudo, mediando a história e a memória, além das entrevistas realizadas com as professoras e outros sujeitos que participaram de maneira direta e indireta do Mobral. Dessa forma, a dissertação foi dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo é apresentado um panorama histórico das principais iniciativas educacionais voltadas para jovens e adultos no Brasil a partir da década de 1960. Buscou-se compreender como as políticas públicas educacionais foram moldadas pelas questões políticas, econômicas e sociais do período. Inicialmente, evidenciando suas permanências e rupturas. Em seguida, analisamos o impacto dessas ações no contexto da ditadura civil-militar, com ênfase no surgimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização interpretado como um instrumento político do regime, direcionado não apenas à alfabetização, mas também ao controle social. Dessa forma, o capítulo examina as motivações e as consequências dessas políticas, fornece uma visão crítica das transformações ocorridas na educação de jovens e adultos.

No segundo capítulo, são demonstradas as ações políticas do governo militar no que diz respeito à organização e funcionamento do Mobral, com ênfase no interesse estratégico do regime na educação popular como instrumento de controle social e legitimação política. Inicialmente, são abordadas as medidas adotadas para estruturar o programa, revelando como a educação foi utilizada para promover os interesses do Estado militarizado. Em seguida, discute-se o papel central das propagandas oficiais, que reforçavam a imagem do governo como agente de progresso e modernização, destacando o papel do Mobral. O capítulo também explora a proposta de um Sistema de Educação Permanente, evidenciando a tentativa do governo de institucionalizar a alfabetização como uma política de longo prazo, em consonância com seus objetivos de controle social. A discussão avançada com a análise da Alfabetização Funcional, que refletiu a preocupação do regime em fornecer uma educação centrada em habilidades práticas e

funcionais, sem promover uma formação crítica ou questionadora. Por fim, é discutido o Programa de Educação Integrada, voltado para a incorporação dos neo-alfabetizados ao mercado de trabalho, reforçando a visão do governo sobre a educação como um meio de integração econômica.

No terceiro e último capítulo o objetivo concentra-se na história da educação de jovens e adultos no estado de Goiás, com atenção especial ao antigo norte goiano, e suas relações com a vida das populações locais, os grupos sociais que participaram do movimento de alfabetização de forma direta e indireta. As entrevistas realizadas, juntamente com as fontes iconográficas (em sua maioria, arquivo pessoal das ex-supervisoras) e documentais, bem como os jornais visitados na *Hemeroteca Digital Brasileira*. Nesse espaço (online) foi possível encontrar algumas reportagens da época sobre o Mobral - além do referencial bibliográfico - delinear o percurso deste estudo. A partir dessas abordagens, buscamos compreender a experiência do Mobral na região em questão, refletindo sobre suas implicações no processo educacional e seu impacto no desenvolvimento da alfabetização no antigo norte goiano.

CAPÍTULO I

2 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Nos anos 60 fui considerado um inimigo de Deus e da pátria, um bandido terrível. Hoje diriam que eu sou apenas um saudosista das esquerdas.

(Paulo Freire)

Neste capítulo é apresentado um apanhado histórico das iniciativas educacionais de jovens e adultos realizadas no Brasil a partir de 1960. Compreende-se que, nesse processo, as ações do governo visavam destacar as questões políticas, econômicas e sociais que influenciaram o contexto educacional do período em estudo. Assim, as principais políticas públicas que surgiram na década de 1960 são apresentadas para compreendermos suas permanências e rupturas, bem como, os efeitos significativos que os movimentos possibilitaram. Destarte, as análises das políticas advindas do poder público para mudar o rumo da alfabetização de jovens e adultos até o estabelecimento da ditadura civil-militar brasileira, nos encaminham para a compreensão das motivações que fizeram surgir o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) enquanto aparelho político do governo.

2.1 Campanhas e Movimentos despontavam no início da década de 1960: “*poderia ter sido revolucionário na história da alfabetização*”

Neste tópico, buscaremos expor a história dos principais programas de alfabetização de jovens e adultos na década de 1960. Além disso, é fundamental entendermos os grupos que transitavam no período, em seus aspectos ideológicos, socioculturais e políticos, de maneira direta e indireta. Nesse contexto, Paiva (2015, p. 231) destaca que durante o governo de Kubitschek vive-se um período de “relativa liberdade de idéias e de euforia nacionalista; a ênfase recebida pelo processo de industrialização na política econômica do governo estimula a participação dos intelectuais

na teorização do nacionalismo desenvolvimentista”. Contudo, o sentido de nacionalismo idealizado pela elite irá se transformando com a aproximação dos anos 1960.

Segundo Germano (2011) o início dos anos 1960 foi problemático para as elites brasileiras, uma vez que o país enfrentava uma crise econômica e política de grandes proporções. Conseqüentemente, o governo preparava-se para as eleições de 1960 “a partir de uma postura nacionalista mais aparente, um nacionalismo que ultrapassa os limites da elite e acompanha o processo de despertar das massas no campo e nas cidades” (Paiva, 2015, p. 231). Nessa perspectiva, o Estado populista não estava conseguindo atender às novas exigências econômicas, ocasionando um cenário em que as mobilizações populares em favor de reformas na estrutura da sociedade brasileira “intensificam-se e o conflito entre capital e trabalho acentuou-se, agravando a crise de direção política do Estado” (Germano, 2011, p. 50).

Dessa maneira, o cenário político do país repercutiu diretamente no campo da educação e da cultura, visto que, nas eleições de 1960 já se observava o desenvolvimento do ensino elementar em geral e da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Nesse caso, Paiva (2015, p. 232) destaca que “o eleitorado havia crescido em quase 50% entre 1950 e 1960 (7,9 milhões de eleitores em 1950 e 11, 7 milhões em 1960)”. Diante do exposto, Paiva (2015, p. 232) aponta que:

A votação para Presidência da República revelou a desobediência do eleitorado aos seus líderes tradicionais, embora o poder local – e as oligarquias nele apoiadas – tenham logrado manter sua representação no Congresso. Mostrava-se a difusão do ensino como poderoso aliado contra a política dos currais eleitorais, ao menos em relação à escolha do governo da União.

Assim sendo, é nesse contexto que “campanhas e movimentos de educação e cultura popular despontavam em todos os pontos do país, notadamente no Nordeste, com propostas de conscientização política e social do povo” (Germano, 2011, p. 50). Na leitura de Ferraro (2009, p. 95) o cenário que efetivamente se apresenta, marca o momento de uma aceleração na queda da taxa de analfabetismo, entre 1950 a 1960, visto que, sinalizar uma fase que se “caracteriza por um movimento mais acentuado de queda da taxa de analfabetismo”. Há outra observação interessante de Ferraro (2009, p. 95-96) que merece ser destacada, por apontar que:

Na realidade, o avanço mais acelerado da alfabetização que se esboçou na segunda metade da década de 1950 e nos primeiros anos da década de 1960 poderia ter sido o mais revolucionário na história da alfabetização do Brasil, não tivesse tido seu curso em parte truncado e em parte reorientado pelo Regime militar que se seguiu ao golpe de 1964. A luta que então se travou tinha a ver com a própria concepção de analfabetismo e de alfabetização.

Uma das ações de destaque surgiu em 21 de março de 1961 no governo do Presidente Jânio Quadros, conhecido como o Movimento de Educação de Base (MEB). Previa que o Governo Federal juntamente com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), se concentrasse no processo de alfabetização de jovens e adultos por meio de escolas radiofônicas. Para tanto, a alfabetização de adultos seria realizada por meio do MEB utilizando a rede de emissoras católicas. “Considerando-se a rede de emissoras católicas já existente, o difícil acesso à zona rural e a escassez de recursos humanos disponíveis, nada mais conveniente para atingir as populações do meio rural, naquele momento, do que o rádio” (Rapôso, 1985, p. 31). Em relação ao MEB e a CNBB, Paiva (2015, p. 233) ressalta que:

O governo federal financiava o MEB como movimento ligado à CNBB e mostrava-se inclinado a subvencionar as atividades dos numerosos movimentos dedicados à promoção da cultura popular surgidos no período e ligados a entidades estudantis ou outros organismos privados. Embora a mobilização em favor da educação dos adultos tenha realmente se intensificado a partir de 1962, encontramos em todo o período 1958/64 algumas características que se manterão estáveis e que atravessam mesmo o período subsequente.

Assim, publicado por meio do decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, no Art. 1º “O Governo Federal prestigiará o Movimento de Educação de Base (MEB) através de Escolas Radiofônicas a ser empreendido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País” (Brasil, 1961). Com isso, essa cooperação se daria por meio de convênios realizados com a colaboração dos Ministérios e Órgãos Federais, os quais passariam os recursos para a CNBB, como observamos no Art. 2º, o objetivo, ao menos inicial do MEB era de executar um plano quinquenal, ou seja, de 1961 a 1965, “durante o qual instalará 15.000 (quinze mil) Escolas Radiofônicas” e, nos anos seguintes, “tomará providências necessárias para que a expansão da rede escolar radiofônica seja sempre maior do que a do ano anterior” (Brasil, 1961).

De acordo com o professor e pesquisador Scocuglia (2003, p. 20-21),

A prática da radioeducação tem, na América Latina, um dos seus maiores empreendimentos, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. A experiência pioneira de instalação de uma radioescola é creditada ao Padre Salcedo Guarín, em 1947, na Colômbia. Uma década mais tarde, a Acción Cultural Popular, liderada por Guarín, já trabalhava com sete emissores e, aproximadamente, 50 mil “receptores cativos” (rádios que sintonizam uma única emissora). No fim dos anos 50, contabilizavam-se mais de oitocentos mil jovens e adultos alfabetizados.

A área de atuação do MEB era constituída nas áreas subdesenvolvidas, como do Norte, do Nordeste e do Centro-oeste do País a ser confiscada pela CNBB. De modo

geral, “os programas educativos transmitidos visavam principalmente à alfabetização de adultos, através das escolas radiofônicas” (Rapôso, 1985, p. 31). No que diz respeito a prática pastoral e atuação, aparentemente preocupante por parte da Igreja Católica em aproximar-se das classes mais carentes – prática já estabelecida desde a chegada dos portugueses em nosso território, Meneses (2017, p. 26) esclarece que,

O pontificado do Papa Pio XI, de 1922 a 1939, ocorre em um período bastante difícil para a sociedade mundial, marcado pelo pós-guerra. Neste cenário ideológico complexo há terreno fértil para discutir o empobrecimento da classe trabalhadora com o avanço do Capitalismo, além da preocupação da Igreja com a propagação das ideias socialistas e marxistas.

Nesse sentido, percebe-se que “até mesmo a Igreja Católica se preocupava com a situação social e política e, temendo perder o controle do seu rebanho, organizou sindicatos rurais, concorrendo com o PCB - Partido Comunista Brasileiro e com as Ligas Camponesas” (Germano, 2011, p. 50). E, além de seu envolvimento no campo educativo por meio da radiodifusão, a Igreja Católica também se envolveu em campanhas políticas para apoiar “candidatos cristãos”.

Plínio Corrêa de Oliveira fundou o movimento intitulado Tradição, Família e Propriedade (TFP), em 1960. Após alguns anos, o TFP seria um movimento, dentro da Igreja, que iria contribuir com o Golpe Autoritário de 1964, promovendo manifestações conhecidas como Marcha da Família com Deus pela Liberdade (Meneses, 2017, p. 28-29).

Outra questão que merece destaque são as indagações de Scocuglia (2003, p. 24) em relação aos interesses da Igreja Católica diante do MEB. “O que movia esses interesses? Como eles se expressavam? Em particular, o que buscavam esses grupos católicos mediante a radioeducação popular?”. Para Meneses (2017, p. 31) “é notável que há um interesse, carregado de medo, da Igreja, de que as ideias comunistas se espalhassem.” Desse modo, compreende-se que na composição interna da Igreja Católica no Brasil havia grupos com ideias e concepções de vida, religião e educação diferentes, marcada pela presença de uma parte do clero mais conservadora - ao extremo – e outra mais liberal, os que estavam do lado da elite, e outros que aderiram ao lado dos mais carentes, pobres e trabalhadores camponeses. No entanto, apesar da existência de uma pluralidade em sua configuração, a elite eclesiástica católica buscava se aproximar dos mandatários e poderosos do governo, para manter seus privilégios políticos e sociais.

Também era consensual que tamanho esforço, a começar pelo combate ao analfabetismo, precisava contar, além da Igreja Católica e dos católicos leigos, com o Estado (nos níveis federal, estadual e municipal) e com o apoio de organismos internacionais, como a Unesco e a Usaid. Tal apoio era produto da estratégia política de cooperação internacional para o desenvolvimento latino-americano e caribenho, desencadeada pelos Estados Unidos em plena guerra fria, sendo o Brasil uma das prioridades de investimento em recursos humanos

e financeiros. A aliança para o Progresso foi a mais notória ajuda (Scocuglia, 2003, p. 25).

Um exemplo interessante da atuação da radioeducação ocorreu no Estado da Paraíba, o Sirepa – Sistema Rádio-Educativo da Paraíba, o qual funcionou até 1969.

Em termos operacionais, das 17 escolas existentes, sete delas foram selecionadas para as primeiras aulas específicas da alfabetização. Os anos de 1961 e 1962 foram reservados, basicamente, para a formação, o treinamento e a qualificação da equipe do Sirepa para o trabalho com a alfabetização. Quando à equipe, além da diretoria, começaram a ser contratadas as “professoras-locutoras”, que se responsabilizariam pela preparação dos conteúdos, pela gravação e pela apresentação das aulas (Scocuglia, 2003, p. 31).

Porém, uma preocupação crucial que o Sirepa precisou enfrentar foi a manutenção do processo de alfabetização – era necessária uma ação além do que já era ofertada –, pois, diante de um sistema capitalista, já não bastava somente adquirir o conhecimento, era preciso colocá-lo em prática, ou seja, uma ação em permitir que os alfabetizados pudessem exercer a leitura e a escrita, evitando esquecer o que foi ensinado. Por isso, o Sirepa buscava métodos, de certa forma, que permitisse uma realidade ao alfabetizando exercitar os conteúdos estudados no seu dia-a-dia. No entanto, o Sirepa foi substituído pela Cruzada ABC - Ação Básica Cristã logo após o golpe de 1964. De acordo com Scoguglia (2003, p. 71-72) “precisavam de uma entidade político-educativa que combatesse, com a força da religiosidade e com verbas abundantes, qualquer resquício da atuação comunista/esquerdista no campo educacional e, especificamente, na alfabetização”.

À vista disso, concordamos com Brandão e Fagundes (2016, p. 91-92) ao destacarem que,

O analfabetismo era um câncer que precisava ser eliminado, pois atrasava o desenvolvimento do Brasil. Nessa direção, o currículo proposto baseava-se em conhecimentos, como: ler, escrever e calcular, considerados como aprendizagens suficientes para o desenvolvimento do pensamento; trabalhos na agricultura, técnicas comerciais, trabalhos caseiros e edificação, para promover o desenvolvimento profissional e o progresso econômico; desenvolvimento de habilidades domésticas, para poder trabalhar com crianças, enfermos e preparação de alimentos; meios de higiene pessoal e coletiva, para o desenvolvimento moral e intelectual, entre outros.

Entretanto, esse conceito de educação sofreu algumas alterações, sobretudo no período que se sucedeu a ditadura civil-militar, em que o MEB perdeu força política, marcado entre outras ações, com o confisco de livros e falta de recursos para manter as escolas radiofônicas em funcionamento. No que tange ao discurso, pode-se perceber que houve alterações nas propostas políticas e pedagógicas, assim o governo impôs limitações e classificou a educação de base como: “aprender a comer bem, a defender sua saúde, a

manter boas relações com seus semelhantes e integrá-lo no quadro geral de uma sociedade justa” (Rapôso, 1985, p. 41).

Em vista disso, de modo a exemplificar ações do MEB em um espaço específico, trazemos recortes de sua atuação no Estado de Goiás e talvez, atendesse ao norte goiano. Conforme Rodrigues (2008, p. 2) o MEB teve uma presença “significativa no Estado de Goiás, por meio do MEB-GO. Nesse período, com a maioria da população vivendo no meio rural, ele direcionou sua ação educativa para atender aos adultos analfabetos, especialmente o trabalhador rural”.

Desse modo, Rodrigues (2008, p. 2) esclarece que em relação a atuação das escolas radiofônicas em território goiano “o rádio exercia um fascínio em Goiás, nos anos 1960, e teve um papel social relevante no processo educativo dos camponeses do Estado, sendo um instrumento recriado pela equipe do MEB-GO”. Assim, as aulas ofertadas pela Rádio Difusora de Goiânia tiveram um papel significativo para a população, pois além dos conteúdos, havia “desde peças de teatro, músicas, crônicas, mensagens, avisos, recados, convites, até a animação popular, com cantorias das Folias de Santos Reis advindas de vários municípios” (Rodrigues, 2008, p. 2).

No que concerne ao MEB em Goiás é preciso salientar o destaque de Dom Fernando Gomes dos Santos, arcebispo de Goiânia, que participou dos encontros dos bispos no Nordeste, e ficou interessado diante dos relatos das experiências que estavam em desenvolvimento naquele momento. Ao retornar a Goiás, buscou implantar um sistema que fosse parecido na Arquidiocese de Goiânia. Assim que retornou a Goiás, solicitou que duas pessoas fossem para Aracaju, observar de perto as experiências que estavam sendo realizadas, e obviamente, para que os seus enviados aprendessem as metodologias de ensino (Rodrigues, 2008).

No que diz respeito aos monitores das escolas radiofônicas do MEB em Goiás, Rodrigues (2008, p. 6) nos explica que “coordenavam as atividades nos núcleos de recepção, exerciam alguma liderança na comunidade, realizavam o trabalho voluntariamente e em sua maioria tinha pouca escolarização”. Percebe-se que, a atuação dos monitores acontecia de maneira estruturada e cada departamento tinha sua função, apesar de não haver uma formação específica para atuar no processo de alfabetização, somente formações passageiras, que no contexto permitia a capacitação para desenvolver o trabalho. “Inicialmente eram indicados pelos padres e posteriormente passaram a ser escolhidos pela própria comunidade. Os monitores com mais experiência, a partir de

1963, atuaram no planejamento interno das atividades do MEB-GO” (Rodrigues, 2008, p. 6).

Em relação aos espaços cedidos para o funcionamento das escolas radiofônicas, estes funcionavam em grupos escolares, escolas isoladas, salas paróquias (participação da Igreja), sede de fazendas, barracões, os quais eram montados pelos próprios monitores e alunos. De modo geral, as instalações das escolas eram muito simples, pois o MEB se responsabilizava apenas por ceder o material principal, como rádios e pilhas. Outra questão relevante, era o trabalho dos monitores que atuavam de maneira voluntária e, ainda, se caso faltasse material, o que acontecia com certa frequência era de responsabilidade dos monitores conseguirem arrecadações. No entanto, devido ao golpe de 1964 e a perseguição das ideias marxistas e comunistas, Rodrigues (2008, p. 10) explica que em 1966 o MEB-GO tomou uma decisão e enviou uma carta ao MEB Nacional “informando da impossibilidade diante da repressão (prisões de membros da Equipe Central e monitores, com posterior exílio), da falta de recursos e de apoio de setores da Igreja, continuarem desenvolvendo os trabalhos”.

2.2 “O traidor de Cristo e o Padre Comunista”: a experiência da educação popular

Outro projeto que se destacou na década de 1960 foi o Movimento de Cultura Popular (MCP) embasado na teoria de Paulo Freire⁹. “Começou em 1962 no Nordeste, a região mais pobre do Brasil – 15 milhões de analfabetos sobre 25 milhões de habitantes” (Freire, 1980, p. 11). Em 1963 conseguiu alcançar resultados impactantes, ao realizar a experiência de alfabetização de adultos na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte, alfabetizando 300 trabalhadores rurais em 45 dias. Essa experiência ficou muito conhecida e se tornou uma referência em alfabetização. “Impressionaram profundamente

⁹ Paulo Freire (1921-1997) foi um pernambucano, advogado de formação, católico “progressista” e, hoje, cidadão do mundo, que dedicou mais de cinquenta anos da sua vida a combater pela educação dos excluídos da educação sistemática, contra a educação feita, com prioridade, para os setores médios e de elite da população brasileira. Realizou uma vasta obra, composta por dezenas de livros, textos, artigos, seminários, conferências, etc. Influenciou grande número de educadores em todo o mundo, constando catalogadas milhares de publicações que têm as suas ideias e a prática delas, como referência direta” (Scocuglia, 2013, p. 13-14).

a opinião pública. Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal” (Freire, 1980, p. 11). De acordo com Arruda (2018, p. 23)

Foi o novo modo de pensar de Freire que o tornou um símbolo para a educação de adultos por meio de uma metodologia inovadora e própria de trabalho, que considerava, de modo pioneiro, as peculiaridades dessa Educação em relação aos educandos, ponderando que a educação era um ato político e, através dela, o indivíduo poderia tanto ser submisso, quanto liberto. Tudo dependia de como ela era direcionada. A concepção dialógica de educação proposta por Freire, percebia o estudante não apenas como um receptor de conhecimentos.

Em um país como o Brasil, particularmente no período em questão, com um grande índice de analfabetos era de se esperar que o governo demonstrasse interesse pelo trabalho significativo desenvolvido pela equipe do educador brasileiro. De acordo com Borges (2019, p. 171) “foi no MCP que Paulo Freire iniciou a alfabetização de adultos (...). Do Rio Grande do Norte essa concepção pedagógica conquistou diferentes espaços no Brasil, principalmente em regiões empobrecidas, como o Nordeste, Norte e Centro-Oeste”.

No boletim referente ao I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular em Recife, o qual ocorreu entre 15 e 21 de setembro de 1963 no Ginásio do SESC, em Santo Amaro, assim relatava o material:

O Brasil se encontra entre os países que apresentam índice superior a 50% de analfabetos para a população maior de 15 anos. Isto significa que mais de 35 milhões de brasileiros são analfabetos ou semi-analfabetos. Numa tentativa de integrar ativamente o povo na criação de uma cultura que se coloque como instrumento de afirmação e libertação nacional, surgiram centenas de Movimentos e Organizações (Soares; Fávero, 2009, p. 55).

No que se refere a criação efetiva do MCP, em maio de 1960 o então prefeito Miguel Arraes (governador de Pernambuco) “promoveu, apoiado em setores progressistas da intelectualidade e nos estudantes, a fundação do Movimento de Cultura Popular. Juridicamente, nascia o MCP como uma sociedade civil autônoma” (Soares; Fávero, 2009, p. 59). Num trecho do discurso, no momento da sessão solene do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, o então governador Miguel Arraes de Alencar (1963) relatou que, no período de sua atuação como prefeito de Recife:

Tive oportunidade de, juntamente com homens de todas as tendências religiosas e políticas, iniciar um movimento que iria levar ao povo uma nova atitude, que não era aquela dos intelectuais encastelados e dos estudantes que estudam para fora do Brasil e não para dentro de nossa realidade, nem dos que se consideram donos do povo, mas daqueles que aprendem com o povo o que os doutores não sabem: a ciência do sofrimento da vida (Soares; Fávero, 2009, p. 59).

Com isso, o método de Paulo Freire espalhou-se em todo o território nacional, principalmente, devido ao apoio recebido do governo federal, e foi assim que:

Entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros (...). O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. Cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos (Freire, 1980, p. 11).

Nas palavras de Brandão e Fagundes (2016, p. 95) “os movimentos de cultura popular partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem e a mulher”. Ou seja, as ações coletivas e dos movimentos de Paulo Freire buscavam por meio das origens dos envolvidos, possibilitar que eles conseguissem efetivar o processo de alfabetização, visto que, suas origens, tidas como culturalmente necessárias e motivadoras permitissem, de certa maneira, uma formação significativa. Dessa forma,

A própria sociedade, em que o homem e a mulher se convertem em um ser humano, é parte da/s cultura/s, no sentido mais amplo que se possa atribuir a esta palavra. Também a consciência do homem e da mulher – como aquilo que permite a eles não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo, e que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age – é uma construção social, que constitui e realiza o trabalho humano de agir sobre o mundo, enquanto age significativamente sobre si mesmo (Brandão; Fagundes, 2016, p. 95).

Ao falarmos em conscientização, logo pensamos em Paulo Freire, obviamente por se tratar do conceito principal de suas ideias sobre educação, mas na realidade foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964 (Freire, 1980). Perante o exposto, é importante destacar o significado da palavra conscientização para Paulo Freire, pois implica diretamente no desenvolvimento do pensamento crítico, rompendo as concepções do senso comum “é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desde então, esta palavra forma parte de meu vocabulário. Mas foi Hélder Câmara quem se encarregou de difundir-la e traduzir-la para o inglês e para o francês” (Freire, 1980, p. 15).

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica (Freire, 1980, p. 16).

Não obstante, com o golpe civil-militar de 1964 o apoio ao movimento popular e, principalmente, as ideias freireanas foram desaparecendo. Assim, optaram por acusar Paulo Freire, justificando que ideias freireanas baseavam-se em uma pedagogia da

liberdade e, por si, fonte de indisciplina. Compreendiam que a pedagogia de Paulo Freire buscava libertar o indivíduo de sua própria ignorância – situação a qual estavam inseridos – libertando-os da opressão.

Quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza que eles podem captar a necessidade da libertação? Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. E esta luta, por causa da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade (Freire, 1980, p. 31).

Por isso, de forma contrária às propostas freireanas, o governo militar que em 1964 passou a comandar o país iniciou um processo de educação para os jovens e adultos, que refletiria fortemente na sociedade controlando o que deveria ser uma educação libertadora, isto é, ignorando a capacidade dos camponeses e do povo. Em vista disso, Paulo Freire foi alvo de diversos ataques, sendo nomeado como traidor de Cristo e do povo brasileiro, assemelhando-se a Hitler, Perón e Mussolini (Freire, 1980). Diante disso, essas acusações demonstravam como o Estado estava determinado a findar as ideias e a pedagogia de uma educação que suscitava a criticidade, tudo isso para controlar a sociedade. O método de Paulo Freire era “contrário à proposta tradicional de alfabetização, consistia num método de alfabetização de adultos rápido, que se utilizava de palavras geradoras, ou seja, os vocábulos mais utilizados pelos alunos e que têm sentido na sua realidade” (Arruda, 2018, p. 24).

A educação popular compõe a história da luta de classes brasileira. Não é peça de museu, como nos induzem, nem está prestes a ser enterrada como pseudoeducadores, políticos, empresários e jornalistas que insistem em afirmar e acusar os educadores populares de ensinar apenas ideologias, e não conhecimento científico. Ora, se a educação popular não estivesse viva e não tivesse força na contemporaneidade, presente nos movimentos sociais, estudantis, nos movimentos de base, circulando nos corredores das universidades, no interior das escolas, das associações, em sindicatos, em reuniões, nas igrejas, nos espaços educativos, não incomodaria (Borges, 2019, p. 181-182).

De acordo com Ferraro (2009, p. 96) Paulo Freire e outros educadores populares da época pontuavam ser a alfabetização um processo político-pedagógico. “Para o regime militar e os administradores da educação por ele improvisados, a alfabetização era uma questão técnica, não política”. Numa consideração à temporalidade atual, percebe-se a contribuição significativa quanto “as mudanças das políticas públicas hoje conquistadas na educação do campo provenientes, sobretudo, do esforço dos movimentos sociais de luta pela terra” (Borges, 2019, p. 188). Nesse sentido, Arruda (2018, p. 25) tem razão ao

mencionar que “até os dias atuais, o modo de pensar de Freire influencia sistemas educacionais em todo o mundo”.

De acordo com a leitura de Dom Geraldo Lyrio Rocha (2009, p. 121) sobre a presença da ditadura civil-militar em Recife, pontua que a cidade era “um dos campos de numerosas prisões por motivos políticos. Como em outras partes de nosso país, em Recife o clima de medo invadia a população e a repressão atingia as lideranças que não se dobravam diante da ditadura”. Vale ressaltar, a presença ativa e forte do bispo Dom Helder Câmara em Recife, o qual lutou ativamente pela alfabetização de jovens e adultos nos movimentos populares, e devido a sua coragem e atuação durante a ditadura civil-militar suas ações já eram bastantes conhecidas, “especialmente na defesa dos direitos dos pobres, na promoção da justiça, da democracia e da liberdade de expressão. Seus pronunciamentos, homilias e iniciativas pastorais incomodavam” (Rocha, 2009, p. 121).

O regime militar que o condenou, em 1970, a ser silenciado pelos meios de comunicação de todo o País. Um Ofício dos militares que assumiram o Poder, dirigido a todos os órgãos de comunicação, os proibia de falar a favor ou contra Dom Helder. Não podiam mesmo citar o seu nome. O próprio Dom Helder afirmava: “decretaram que eu não mais existia” (Rocha, 2009, p. 121).

Assim, além do educador Paulo Freire tivemos outros que também lutaram contra o sistema opressor de ensino e alfabetização, como a própria atuação do bispo Dom Helder Câmara que também foi perseguido injustamente e acusado de incentivar a luta de classes. “Ele sofria com isso, e muitas vezes repetiu: “Se eu dou comida aos pobres, chamam-me de santo. Se eu pergunto por que os pobres não têm comida, chamam-me de comunista” (Rocha, 2009, p. 122). Por outro lado, acreditava Dom Helder Câmara, “que uma verdadeira ação transformadora teria de se dar por meio da não-violência ativa, o que muitos marxistas ortodoxos não aceitavam” (Rocha, 2009, p. 122). Perante o exposto, concordamos com Condini (2016, p. 153) ao destacar um marco importante na educação e a presença de Dom Helder

Em 1963, em solenidade no Ministério da Educação, na qual se apresentava o Plano Nacional de Educação para o período de 1963-1970, elaborado pelo educador Anísio Teixeira, combatido pela ala conservadora da Igreja, que solicitou ao governo a sua exoneração do cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Dom Helder Câmara, ainda secretário geral da CNBB e membro do Conselho Federal de Educação dá apoio incondicional a Anísio Teixeira.

Diante do exposto, percebe-se a audácia do bispo católico em relação à educação. Mesmo na função de secretário geral da CNBB, não defendeu os interesses da parte conservadora da Igreja. Pelo contrário, Dom Helder foi um dos que lutaram e apoiaram o Movimento de Educação de Base. Como sinaliza Condini (2016, p. 153) “pela primeira

vez, através da CNBB no MEB, a Igreja se viu envolvida num projeto de educação popular, o que foi muito importante para o processo de alfabetização e conscientização da população rural brasileira na década de 60”. Nesse aspecto, Condini (2016, p. 156-157) chama nossa atenção ao relatar que

Tínhamos, na segunda metade da década de 60, uma situação contraditória: a hierarquia católica e leiga progressista, estudantes, trabalhadores e militantes de esquerda do mundo queriam conhecer suas ideias, ouvir seu discurso transformador e a sua proposta educacional conscientizadora. E, no Brasil, as autoridades eclesiais conservadoras e os militares entendiam o seu discurso como algo subversivo, capaz de fomentar, na sociedade, o descontentamento com o atual regime político e a situação sócio-econômica do país, e levar essa mesma sociedade a um processo de rejeição do status quo e de mobilização para promover movimentos que defendessem práticas socialistas.

Não obstante, como Dom Geraldo (2009) destacou sobre o cenário ditatorial em Recife e a repressão que Dom Helder Câmara sofreu, Condini (2016, p. 158) também chama nossa atenção ao salientar que “a partir de 1969, tornou-se difícil o seu acesso aos meios de comunicação – rádios, jornais, revistas e televisão – devido ao acirramento da censura imposta pelo governo militar”. Assim, fica nítido o quão incomodados os militares estavam com a atuação e reconhecimento das atividades desenvolvidas por Dom Helder, principalmente, nos espaços de comunicação. Condini (2016) explica ainda que as atividades desenvolvidas por Dom Hélder Câmara, tiveram uma colaboração significativa em diversos espaços:

Enfim, foram suas atividades na Ação Integralista Brasileira, na Ação Católica Brasileira, na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, no Movimento de Educação Básica, no Concílio Ecumênico Vaticano II, na Conferência Episcopal de Medellín, nas Comunidades Eclesiais de Base, somados à sua visão profética e preocupada com os excluídos e as desigualdades sociais cometidas a eles, é que Dom Helder Câmara construiu um estilo único e insofismável de pensar, ser e agir (Condini, 2016, p. 162).

À face do exposto, em relação a importância e o sucesso de Paulo Freire no cenário internacional, Arruda (2018, p. 26) chama nossa atenção ao destacar a presença dos métodos. “No México, Freire dialogou com educadores e também influenciou os movimentos de educação popular por lá, se fazendo presente num contexto de grandes transformações”. Outra ocasião que merece destaque foi em “São Tomé e Príncipe, Freire conseguiu, com seu método, reduzir pela metade o índice de analfabetismo” (Arruda, 2018, p. 28). Paulo Freire também passou pela África “deixou seu legado e demonstrou simpatia à cultura africana. Foi convidado pelo governo de Guiné-Bissau para contribuir com a educação de adultos” (Arruda, 2018, p. 29).

Nessa perspectiva, no conjunto das experiências acerca das implantações dos projetos e programas da alfabetização de jovens e adultos, faz-se necessário discutir

também a Cruzada ABC no Brasil. Segundo Scocuglia (2003, p. 79-80) “nunca houve tanto investimento em alfabetização como no programa desenvolvido pela Cruzada antiesquerda e antiprogressista”. Com essa situação, sinaliza o autor que, assim como o “Sistema Paulo Freire foi oficializado pelo Estado populista nos últimos meses de 1963, após o movimento golpista a Cruzada ABC projetou-se como o braço pedagógico do Estado militar” (Scocuglia, 2003, p. 80).

A Cruzada ABC foi implementada com o intuito de substituir os movimentos direcionados à educação popular, de maneira que “foram reduzidas as ações de cultura popular por meio da repressão, e a Cruzada ABC apresentou-se com a função de legitimar as intenções do governo frente às classes populares, bem como ao grande contingente de pessoas analfabetas” (Silva; Freitas, 2019, p. 306). Por conseguinte, Silva e Freitas (2019, p. 306) ao tecer considerações acerca dos objetivos do governo militar diante da população, destacam que:

A legitimação das ações que estavam sendo desenvolvidas pelos militares frente à população brasileira era um ponto fundamental do regime que passara a vigorar a partir de 1964. Era necessário, nesse sentido, fazer a população acreditar também que os governantes estavam cumprindo o seu papel e que o crescimento do país dependia do desempenho da população. Portanto, cada indivíduo deveria se esforçar para alavancar o desenvolvimento da nação brasileira.

Já nas considerações de Scocuglia (2003, p. 83) “a Cruzada ABC pretendia contestar política e pedagogicamente os programas anteriores de alfabetização de adultos, particularmente o Sistema Paulo Freire, adotado oficialmente pelo governo deposto”. Isto é, aniquilar todas as metodologias de alfabetização que fossem anteriores ao golpe, pois os grupos que atuaram antes de 1964 eram considerados pela perspectiva do Estado militar como extremistas de esquerda. Scocuglia (2003, p. 86) explica que “a Cruzada ia além: queria formar uma consciência democrática e cristã, que combatesse a exploração política dos grupos extremistas e colaborasse para conscientizar os objetivos da Revolução de 1964”.

Ressaltamos o fato de que a Cruzada ABC apresentava-se com a intenção de se contrapor às iniciativas pedagógicas implementadas pelas iniciativas de alfabetização de adultos que antecederam o Regime Militar, e por isso suas ações receberiam, evidentemente, total apoio e adesão do governo militar (Silva; Freitas, 2019, p. 306-307).

Por outro lado, a campanha recebia críticas devido “seu caráter altamente assistencialista, distribuindo alimentos aos professores e alunos como recompensa pela frequência nas aulas” (Souza, 2021, p. 9). A expansão do programa Cruzada ABC na segunda metade dos anos 1960 expandiu para além das capitais dos Estados do Ceará,

Pernambuco, Bahia, Guanabara, Rio de Janeiro, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Goiás e do Distrito Federal, atuou em 254 municípios, 136 dos quais eram paraibanos (Scocuglia, 2003). Nesse sentido, Souza (2021, p. 10) chama nossa atenção ao evidenciar que:

A Cruzada funcionou do período de 1964 a 1969, projetada como um “braço pedagógico” do governo militar. Mas como o problema do analfabetismo continuava com dimensões altas e esse programa não conseguiu atingir suas metas, devido a vários fatores como a oposição dos profissionais da educação, além do Banco Central não ter aceitado sua prestação de contas, surgiu a proposta do MOBREAL buscando legitimar o regime via educação, estabelecendo-se um movimento que abrangesse todo território nacional.

Dessa maneira, conforme o entendimento de Scocuglia (2003, p. 160) a Cruzada ABC foi “sinônimo de invasão e conquista da comunidade, por seus agentes – que, por sua vez, se dividiam entre os que, em sua grande maioria, serviram a essa causa sem ter consciência disso (...), e os que entendiam perfeitamente a utilidade da Cruzada”. Isto é, a intenção da ditadura civil-militar foi combater o sucesso e reconhecimento dos métodos de Paulo Freire e de qualquer outra campanha que se espelhasse em suas propostas de ensino.

2.3 “Para cobrir a lacuna, criou-se o Mobral”: alfabetização na ditadura civil-militar

A história da educação brasileira, de maneira recorrente, serviu como base na propagação de ideias políticas. A exemplo, no decorrer da política do governo militar. Assim, percebe-se que em 1963 diversas manifestações sociais influenciaram a polaridade entre os pensamentos das correntes de direita e esquerda em relação a situação política do país (Oliveira, 2011). Ideias discutidas por estudantes, intelectuais, políticos, entre outros buscavam defender objetivos específicos para o processo de desenvolvimento educacional do país. Porém, a partir de 1964, a situação “agravou-se a instabilidade política e econômica, o que aumentaria a insatisfação de setores do empresariado e das classes dominantes com o governo do presidente João Goulart, o Jango” (Oliveira, 2011, p. 34).

Para a direita brasileira, Jango era visto como amigo dos comunistas, um presidente que não conseguia administrar o país, um populista que prometia além do que poderia cumprir as classes populares. A esquerda não teve tempo de reagir ao golpe, passando por uma de suas maiores derrotas na história do Brasil (Napolitano, 2021). Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2011, p. 34) ao destacar que: “os militares e parte dos líderes da sociedade civil se organizaram e em março de 1964, as tensões

políticas foram acirradas, o que contribuiu para a organização da conspiração militar contra o governo, desencadeando o movimento golpista”.

De acordo com Napolitano (2021, p. 10) o golpe “foi o resultado de uma profunda divisão da sociedade brasileira, marcada pelo embate de projetos distintos de país, os quais faziam leituras diferenciadas do que deveria ser o processo de modernização e de reformas sociais”. Assim, o Brasil foi inserido num contexto de extrema repressão e perseguição, principalmente, os líderes de grandes centros, ou seja, aqueles que supostamente espalhariam o “comunismo” no país. Napolitano (2021, p. 16) acrescenta que: “ao não saber governar, o reformismo janguista preparou seu próprio funeral”. Mas, obviamente, para pensar e analisar a história da ditadura civil-militar brasileira “não basta demonizar a esquerda ou à direita, ainda que o historiador tome partido entre as duas alternativas” (Napolitano, 2021, p. 16). Numa leitura pontual, Venerando (2014, p. 49) explica que a ditadura civil-militar foi um período que “marcou a centralização das decisões do governo, a repressão por qualquer manifestação contrária ao poder executivo e a imposição da ideologia militar que passou a vigiar todos os meios de comunicação”. No campo da educação, os movimentos de cultura e educação popular também passaram por uma ruptura política, uma vez que seus dirigentes e ideais foram perseguidos, reprimidos e censurados (Haddad; Di Pierro, 2000).

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

Nesse caso, além dos movimentos de cultura e educação popular que foram interrompidos, também foram perseguidos pelo governo militar “as lideranças do proletariado, tanto urbano como rural que desenvolviam ou apresentavam alguma característica suspeita na concepção da Inteligência Militar ou do Departamento de Ordem Política e Social (Dops), a polícia política” (Oliveira, 2021, p. 35). No Nordeste os sindicatos e as ligas de trabalhadores rurais sofreram torturas, e muitos foram executados pela polícia local juntamente com o exército. No que diz respeito aos programas de educação de jovens e adultos, Haddad; Di Pierro (2000, p. 113) esclarecem que:

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais.

De acordo com Venerando (2014, p. 49) a educação de adultos no período anterior, “recebera atenção por parte do governo e dos técnicos educacionais, preocupando-se com a metodologia para a faixa etária específica e apoiando os diversos movimentos de educação e cultura popular”. Todavia, nos primeiros anos da ditadura civil-militar a educação de adultos “não ocupava lugar entre as prioridades, e os movimentos são reprimidos, restando apenas alguns poucos, como foi o caso do Movimento de Educação de Base. O preconceito contra o analfabeto retornou atingindo os vários setores da sociedade” (Venerando, 2014, p. 49). Compreende-se que, talvez o preconceito não tenha retornado como afirma a autora, mas tenha ganhado força, visto que, sempre se distinguiu letrados e iletrados. Na leitura de Dorneles (1990, p. 142) os movimentos de educação e cultura popular mostraram, “além da inconformidade existente com a situação educacional de um Brasil que, em 1960, apresentava 39,4 % (15.815.903 brasileiros) de sua população de 15 anos e mais analfabeta”.

Assim sendo, Dorneles (1990, p. 142) ainda menciona que “esse quadro podia ser solucionado, pois existiam propostas concretas de educação popular. Era uma realidade impossível de ser escamoteada”. Todavia, em 5 de outubro de 1967 foi criado o Grupo Interministerial – GI¹⁰, para realizar estudos e conseguir recursos financeiros que permitissem a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos. O responsável pelo GI era Rondon Pacheco, ministro da Casa Civil. Na coordenação do GI ficou o representante do Ministério do Planejamento Arlindo Lopes Corrêa. Logo, houve a participação de diversos ministérios nessa proposta e esse envolvimento de outros setores demonstrou que a alfabetização de jovens e adultos encontrava-se como uma das principais pautas de discussões políticas do governo militar.

¹⁰ “Nos estudos apresentados pelo Grupo, constavam considerações tais como: deveria haver uma fase de motivação da população; o recrutamento aconteceria antes de se implantar as classes de alfabetização; limitar a faixa etária entre 15 a 30 anos; o programa deveria começar pelas capitais; valorizar a colaboração das comunidades; criar vínculo entre a alfabetização dos adultos e as prioridades econômicas, sociais e as necessidades de mão de obra” (Venerando, 2014, p. 51).

Assim, logo após concluírem as atividades do GI, em 27 de novembro de 1967, a Lei nº 5.379, de 15 de dezembro do mesmo ano criou a fundação Mobral¹¹.

Ao olhar de Dorneles (1990, p. 142) o Mobral tinha, inicialmente, como característica “ocupar as prováveis áreas de influência dos movimentos e, assim, delimitou, sob o seu controle, o espaço de atuação para a “política possível” nas questões referentes à cultura e educação populares”. Entretanto, Dorneles (1990, p. 142) apresenta uma crítica distinta de outros pesquisadores, ao afirmar que “é de supor que, se muitas das propostas dos movimentos puderam ser apropriadas por um Estado autoritário é porque tais propostas possuíam alguns elementos autoritários, que tornavam tal apropriação possível”. Compreende-se que, tais apropriações foram restritas a técnica de alfabetização, bem como métodos alfabéticos e silábicos.

Segundo as autoras Jannuzzi (1979) e Freitag (1984) há semelhança, de certo modo abusivo dos métodos de alfabetização de Paulo Freire sob a denominação de educação popular, e mesmo que outros movimentos buscassem se apropriar dos métodos de Paulo Freire, seria fora de contexto, visto que, sua filosofia política defendia uma pedagogia crítica, humana e libertadora. Ou seja, diversas práticas educativas de “reconstituição e reafirmação dos interesses populares inspiradas pelo mesmo ideário das experiências anteriores persistiram sendo desenvolvidas de modo disperso e quase que clandestino no âmbito da sociedade civil” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113-114). Sendo que, algumas experiências não duraram muito e outras mantiveram-se durante a ditadura civil-militar, mas ficaram ignoradas.

De acordo com Jannuzzi (1979, p. 21) a política do Mobral demonstrou interesse de dar continuidade ao movimento nacional de alfabetização, mas que não tivesse as concepções dos movimentos anteriores recorrendo, entretanto, “a outra proposta pedagógica, outra forma de organização, o que indicaria a inadequação da pedagogia de Paulo Freire aos novos objetivos políticos do sistema instaurado depois da derrocada do populismo anterior”.

Enquanto as ações repressivas aconteciam o governo começou a colocar em prática programas de caráter conservador, como a ABC, o qual teve repercussão nacional,

¹¹ “O programa previa uma descentralização da ação sistemática através de convênios com entidades públicas e privadas e integração da alfabetização em programas mais amplos de educação para a saúde, o trabalho, o lar, a religião, o civismo e a recreação, além da instalação de centros de integração social e cívica. O plano a ser executado pretendia atingir a 11.400.000 analfabetos entre 1968 e 1971, para que se pudesse pensar na extinção do analfabetismo até 1975” (Paiva, 2015, p. 321).

tentando fechar as lacunas deixadas pelos movimentos de educação e cultura popular. Conforme Haddad; Di Pierro (2000) a Cruzada era dirigida por evangélicos norte-americanos e servia de maneira assistencialista aos interesses da ditadura civil-militar, tornando-se praticamente um programa semi-oficial.

Consequentemente o preconceito contra o analfabeto afetou os setores da sociedade de modo geral. Nesse aspecto pontua Germano (2011, p. 22) que “o elevado grau de analfabetismo e o baixo percentual de escolarização da população economicamente ativa” permitiam inferir que, nas condições do capitalismo brasileiro, “a política educacional pós-64 contribuiu para a exclusão social”, diretamente das classes qualificadas populares ou classes subalternas. Ou seja, essas classes continuavam reféns na condição de classes dominadas e controladas pelo capitalismo, de diversas maneiras. Assim, as políticas educacionais do governo militar privilegiaram o topo da pirâmide social, classificando os analfabetos como condutores do processo capitalista, permanecendo na mesma condição limitada de vida. Germano (2011, p. 23) explica que:

Isso não significa que o Estado Militar não desenvolveu políticas sociais em diversos campos: educação, saúde, previdência, habitação, assistência social, emprego, desenvolvimento comunitário etc., mas significa que ele privilegiou, diretamente e de forma selvagem, a manutenção da desigualdade social e acumulação de capital, mesmo no que concerne ao domínio na política social. Sua atuação pautou-se pelo emprego, em grande escala, de uma violenta repressão política.

Nesse sentido, no campo da educação em especial a escolarização básica de jovens e adultos “não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 114). Outra questão relevante diz respeito às comunidades nacionais e internacionais, visto que, “seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 114), gerando assim uma contradição. Nesse aspecto, o estado deveria atender às necessidades da população, mediante aos interesses do governo militar, ou seja, o direito de cidadania seria atendido, mas que beneficiasse ao modelo socioeconômico do estado. Nas palavras de Dorneles (1990, p. 143) é interessante refletir como o Mobral

Ao se instituir como um aparelho de Estado formulador de uma política pública específica para Educação de Adultos e, sendo, enquanto tal, um dos aparelhos integrantes do Estado autoritário, que relações de força se condensaram e traçaram a configuração dessa instituição conhecida como MOBREAL? Qual a lógica, a ideologia e a política que se alinharam e tramaram a tecitura institucional desse gigantesco aparelho que se materializou e se tornou presença nos lugares mais escondidos deste país-continente?

Dessa maneira, busca-se refletir algumas questões e objetivos do movimento que almejou tamanha repercussão a nível nacional e internacional. Entretanto, é considerável, antes, observar que a taxa de analfabetismo melhorou na década de 1960, mas o índice se demonstrou alarmante.

Quadro 1 - Índice de analfabetismo da população de 15 anos e mais

Especificação	1950	1960	1970
Não sabem ler e escrever	15.272.632	15.815.903	18.146.977
% de analfabetos	50,5	39,4	33,6

Fonte: Casemiro dos Reis Filho, *A Revolução Brasileira e o Ensino*, 1974, p.2 *apud* Ribeiro, 1992, p. 122 (quadro adaptado pela pesquisadora, 2023).

Nota-se, pelo quadro que o índice de analfabetismo diminuiu percentualmente da década de 1960 a 1970. Na década de 60, as campanhas de alfabetização realizavam atividades significativas. Do ponto de vista de Ribeiro (1992, p. 140) essa queda é relativa devido a dois motivos: “em primeiro lugar, porque os analfabetos aumentaram e em segundo, porque a intensidade e regularidade no combate a este problema não acontecem: a melhora de 11,1% (1950-1960) não se mantém. De 1960 a 1970 é de apenas 5,8%”.

Diante do exposto, Souza (2016, p. 27) destaca que o Mobral foi “criado para servir como um braço do governo militar na esfera educacional, o Mobral trazia as credenciais do governo vigente, e não apenas atendia às demandas educacionais em plena consonância com o regime”. Ou seja, o Mobral¹² era visto como “a grande ação dos militares para acabar com o analfabetismo que tanto envergonhava o Brasil diante de outras nações, além de comprometer o desenvolvimento do país” (Souza, 2016, p. 27). Dessa forma, o estado militar sistematizou o funcionamento da educação brasileira ao novo modelo socioeconômico do país.

Segundo a análise crítica de Pederiva (2015, p. 18) o comportamento agressivo da ditadura civil-militar “moveu uma guerra aberta contra as classes trabalhadoras, principalmente devido às intervenções nos sindicatos, ao arrocho salarial e à forte degradação dos padrões de qualidade de vida”. Com isso, a educação também foi fortemente atacada, o estado militar rompeu “as iniciativas que incitavam ideias de

¹² “Como o objetivo do MOBREAL era combater o analfabetismo que se apresentava em números elevados, no início da década de 1970, o movimento foi reestruturado em três níveis administrativos: MOBREAL Central, Coordenações Estaduais e Comissões Municipais. Consequente a essa reorganização ocorreu uma forte descentralização de funções e, o MOBREAL investiu em quatro programas: Alfabetização Funcional, Educação Integrada, MOBREAL Cultural e o de Profissionalização” (Souza, 2021, p. 11).

mudanças no país e a mobilização intelectual, bem como a intensificação da luta política e ideológica” (Pederiva, 2015, p. 18).

Numa leitura mais ampla, a Unesco solicitava que os países realizassem seus compromissos internacionais, com ênfase ao problema do analfabetismo, que fazia parte das preocupações da instituição. Logo, os acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID) ocorreram entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. É a partir dessas ações que o país começou a receber assistência técnica e, principalmente, apoio financeiro para efetivar as reformas organizadas pelo governo. De acordo com Pederiva (2015, p. 19) após os acordos MEC-USAID o cenário da educação brasileira passou a “sofrer interferência direta do governo dos Estados Unidos. Os acordos abriram caminho para a formulação de uma política educacional fundamentada em concepções economicistas e produtivistas, que enfatizavam a racionalidade e a eficiência”.

Dessa forma, por meio dos acordos MEC-USAID o Brasil conseguiu apoio financeiro para realizar as reformas educacionais impostas pela ditadura civil-militar. De acordo com Paiva (2015) o problema do analfabetismo de jovens e adultos repercutiu mal para os setores internacionais, visto que, a Unesco frisava a importância de alfabetizar a população. Assim, as relações internacionais do Brasil, especificamente no campo educacional, ressaltam a necessidade de combater o analfabetismo nos países que apresentavam altos índices. Com isso, em 1966 “o governo da União retoma o problema através do Ministério da Educação (Plano Complementar) e do apoio à Cruzada ABC, em colaboração com a USAID” (Paiva, 2015, p. 288).

Perante o exposto, essas iniciativas resultaram na autonomia da USAID de controlar o sistema de ensino, no entanto, nesse mesmo cenário surge a revolta dos estudantes que tinham uma visão contrária da situação estabelecida pelas políticas do governo militar que, através dos protestos alegavam que a educação do país havia sido entregue aos estrangeiros e exigiam por mudanças. Paiva (2015, p. 289) afirma que “a educação dos adultos era entregue à orientação norte-americana e as atividades se desenvolviam preferencialmente no Nordeste, onde os programas anteriores haviam semeado idéias que precisavam ser neutralizadas”. Em relação ao período, Ribeiro (1992, p. 156) menciona que “o significado do golpe civil-militar de 1964 tem que ser buscado não no que era afirmado em palavras, isto é, nos discursos justificadores de tal movimento, e sim nos resultados das medidas implantadas concretamente pelos governos que se seguiram a ele”.

Esse é um contexto notadamente de influência e dominação, visto que, o golpe “foi saudado efusivamente por uma parte das camadas médias urbanas, capitaneadas por setores da Igreja Católica responsáveis pela realização das caudalosas Marchas da Família, com Deus pela Liberdade” (Germano, 2011, p. 51). Em consequência, nos primeiros momentos do governo militar foi elaborado o “Ato Institucional n.º 1 (AI-1), de 10-4-64, dava direito ao governo de cassar mandatos e suspender direitos políticos sem necessidade de justificação, julgamento ou direito de defesa” (Ribeiro, 1992, p. 157).

Como efeito do medo que se instala começam também as delações em grande escala. Os agentes do Serviço Nacional de Informação (SNI), sob a chefia do general Golbery do Couto e Silva, passam a infiltrar-se em toda parte. Inquéritos político-militares (IPM) são instalados. O uso da tortura como instrumento de obtenção de “confissões” generalizou-se e “aprimorou-se” (Ribeiro, 1992, p. 157).

Nesse cenário que, inicialmente, a atitude do governo autoritário foi a de reprimir todos os movimentos de cultura popular criados no período anterior ao de 1964 sob condição de que “os processos educativos por eles desencadeados poderiam levar a manifestações populares capazes de desestabilizar o regime” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 118). Observa-se que o período anterior deixou marcas profundas, principalmente em relação ao trabalho desenvolvido pela pedagogia de Paulo Freire. Outro ponto desse contexto “estava na alusão ao pensamento de Paulo Freire logrou mesmo penetrar na formação dos novos pedagogos, opondo-se às tendências dominantes no sentido de desvincular a reflexão social do pensamento pedagógico” (Paiva, 2015, p. 290). Dessa forma, entende-se que a preocupação do governo militar não se concentrou apenas em romper com os movimentos políticos de alfabetização popular, mas de que a alfabetização era e precisava ser trabalhada como uma questão técnica. Ou seja, os métodos freireano poderiam ser utilizados desde que despolitizados para atender os interesses e propostas de alfabetização da ditadura (Ferraro, 2009).

Por consequência, as alterações impostas pela ditadura civil-militar influenciaram diretamente no problema do analfabetismo no país, o preconceito contra o analfabeto que foi fortemente combatido durante as experiências de alfabetização em Angicos¹³, por

¹³ “Em dezembro de 1962, um grupo de estudantes, em sua maioria universitários, realizou o levantamento do universo vocabular da população de Angicos preparando o terreno para a experiência que viria a seguir. Nos primeiros meses de 1963, esses estudantes, “católicos radicais”, criaram vários Círculos de Cultura e, sob o patrocínio do Governo do Rio Grande do Norte e da “Aliança para o Progresso” (programa de origem norte-americana), tornaram possível o emprego do referido método. Fazer com que os participantes aprendessem a ler e a escrever e, ainda por cima, viessem a se politizar em 40 horas constituíram os objetivos fundamentais da experiência. Isso despertou enorme curiosidade, motivo pelo qual o trabalho de Freire e dos estudantes do Rio Grande do Norte correu o mundo. Em Angicos estiveram presentes observadores, especialistas em educação e jornalistas não somente dos principais meios de comunicação do Brasil, como

exemplo, que teve repercussão internacional. Na realidade, o analfabeto passou a enfrentar bloqueios nos mais diversos setores. De modo geral, o planejamento educacional se fortaleceu, mas o campo específico de educação dos adultos baseou-se por critérios político-ideológicos, com objetivos articulados para o desenvolvimento socioeconômico (Paiva, 2015). Conforme exposto por Ferraro (2009) a alfabetização representa, sem dúvida, um elemento central na definição das políticas educacionais. Portanto, a análise das tendências de alfabetização ou do analfabetismo oferece uma perspectiva privilegiada para avaliar, de forma abrangente, a política educacional de um país em seu conjunto.

do exterior. Para lá se deslocaram, por exemplo, representantes do New York Times, do Time Magazine, do Herald Tribune, do Sunday Times, do United e da Associated Press, do Le Monde. Finalmente, o próprio presidente João Goulart, junto com Aluizio Alves, governador do Rio Grande do Norte, compareceu ao encerramento das atividades dos Círculos de Cultura, na distante data de 2 de abril de 1963” (Germano, 2001). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KzhSH7F5pFyZnMyWkXSdpst/?lang=pt#>. Acesso em: 01 set. 2023. Sobre a experiência em Angicos, ver o livro “As quarentas horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação” (Lyra, 1996).

CAPÍTULO II

3 “PELO PODER DOS MITOS”: PRIMEIRAS APARIÇÕES DO MOBRAL

O autoritarismo é uma das características centrais da educação no Brasil.

(Paulo Freire)

Com o golpe de Estado de 1964, o Brasil mergulhou em um período de repressão, autoritarismo, violência e censura. O poder político foi centralizado nas mãos de uma elite vinculada às classes dominantes, em estreita aliança com os interesses do governo. Nesse contexto, a educação de jovens e adultos passou a ser vista pelo regime como uma ferramenta estratégica de controle social e legitimação. Sob a influência do capitalismo, os objetivos do governo priorizavam a repressão aos movimentos contrários ao regime. O Mobral, em particular, tornou-se um dos principais veículos dessas iniciativas com o intuito de organizar e ampliar a educação de jovens e adultos no Brasil, contando com o apoio de intensas campanhas publicitárias e com o alinhamento das diretrizes determinantes pelo governo militar. Essas ações refletiram tanto os interesses do regime em controlar o discurso educativo quanto a busca por legitimidade por meio da alfabetização em massa.

3.1 “O interesse do governo pela educação do povo”: ações políticas de organização e funcionamento do Mobral

Na tentativa de manter uma imagem de comprometimento com a educação de jovens e adultos, o Estado precisava adotar uma postura cautelosa em relação às questões educacionais, uma vez que a educação era um poderoso instrumento de influência social, e a comunidade internacional observava atentamente o país. Portanto, era essencial sustentar a ideia de que o Brasil estava em desenvolvimento, algo que seria inviável sem uma política educacional voltada para a população. Assim, o Estado caracterizou-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Ou seja, “o autoritarismo traduz-se, igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil,

intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes” (Germano, 2011, p. 55). Diante disso, o contexto sociopolítico da ditadura civil-militar teve início com a implementação do Ato Institucional nº 1 (AI-1), um marco que consolidou a repressão no Brasil. A promulgação do AI-1 foi um instrumento crucial para o fortalecimento do Poder Executivo e para o enfraquecimento do Congresso Nacional. As competências e poderes do Legislativo foram, em grande parte, transferidos ao Executivo, que adquiriu maior autonomia e se desvinculou dos controles sociais e políticos.

Diante desse cenário, o objetivo foi erradicar qualquer forma de oposição ao Estado, uma medida radical que marcou o início da estruturação institucional da ditadura civil-militar, buscando garantir a aceitação da nova ordem pelo povo. O período, especialmente com a promulgação do AI-5, assumiu características de regimes monárquicos ou imperiais, com a repressão direcionada a intelectuais e aos movimentos populares de alfabetização de jovens e adultos. Neste contexto, o Mobral surgiu como uma ferramenta para monopolizar e controlar as iniciativas educacionais anteriores voltadas para jovens e adultos, que haviam demonstrado princípios e objetivos humanistas.

Em vista disso, é importante destacar a ênfase dada à educação de jovens e adultos pela Unesco, que destacava a melhoria das condições de vida em países em desenvolvimento. Assim, “a educação de adultos é encarada não só como aprendizagem de técnicas de ler e escrever, mas também como meio de habilitação profissional” (Jannuzzi, 1979, p. 25). Nesse contexto, o Mobral foi uma:

Peça importante de estratégia de fortalecimento do regime, que buscou ampliar suas bases sociais de legitimidade junto às classes populares, num momento em que ela se mostrava abalada junto às classes médias. Pelo seu caráter ostensivo de campanha de massa, o MOBREAL deve ser visto como um dos programas de impacto (ao lado, por exemplo, da transamazônica) do governo Médici. Organizada a partir de uma logística militar de maneira a chegar a quase todos os municípios do país, ele deveria atestar às classes populares o interesse do governo pela educação do povo, devendo contribuir não apenas para o fortalecimento eleitoral do partido governista, mas, também, para neutralizar eventual apoio da população aos movimentos de contestação do regime (Paiva, 2003, p. 85).

Posto isto, com a promulgação da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, foi instituído o Mobral. Essa lei estabeleceu que o Ministério da Educação seria responsável pela alfabetização funcional e pela educação continuada de adolescentes e adultos. As atividades do Mobral seriam organizadas em seis períodos sucessivos de quatro anos cada. O primeiro ciclo era destinado a adolescentes e adultos analfabetos com até 30 anos,

enquanto o segundo ciclo atendia aos analfabetos com mais de 30 anos. Após esses dois ciclos, a educação continuada deveria prosseguir de forma constante e sem restrições etárias (Brasil, 1967).

Nesse sentido, Paiva (2003, p. 321) destaca outros aspectos do programa, bem como:

O programa previa uma descentralização da ação sistemática através de convênios com entidades públicas e privadas e integração da alfabetização em programas mais amplos de educação para a saúde, o trabalho, o lar, a religião, o civismo e a recreação, além da instalação de centros de integração social e cívica. O plano a ser executado pretendia atingir a 11.400.000 analfabetos entre 1968 e 1971, para que se pudesse pensar na extinção do analfabetismo até 1975.

Conseqüentemente, o decreto nº 62.484, de 29 de março de 1968 aprovou o Estatuto da Fundação Brasileira de Alfabetização. Assim, o Mobral vinculado ao Departamento Nacional de Educação contou “com os serviços de rádio, televisão e cinema educativos, os quais, no que concerne à alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos” (Brasil, 1968).

De fato, o Mobral foi criado em 8 de setembro de 1970 pelo Decreto nº 1.124, com a missão de liderar uma campanha nacional de alfabetização. O objetivo era não apenas ultrapassar a marca dos dez anos de operação, mas também alcançar a meta ambiciosa de reduzir os índices de analfabetismo do Brasil de 33,6% em 1970 para menos de 10% em 1980 (Paiva, 2015). Sob a presidência de Mário Henrique Simonsen e com o Padre Filipe Spotorno atuando como Secretário Executivo do movimento, o Mobral deu início às suas atividades. A questão crucial era como Simonsen poderia garantir recursos suficientes para uma campanha de grande escala. A solução adotada, conforme estabelecido pelo Decreto nº 1.124, foi a seguinte:

A transferência voluntária para o Mobral de 2% do Imposto de Renda devido pelas empresas: essa solução foi aceita, embora o Ministério da Fazenda reduzisse aquele percentual a 1%, e oficializada pelo Decreto-Lei nº 1.124 de 08 de setembro de 1970. Tal fonte de recursos foi complementada com a destinação de 24% da renda líquida da Loteria Esportiva, podendo o programa contar, já em 1971, segundo cálculo do ministro Passarinho, com uma fantástica soma que atingia entre 20 e 25 milhões de dólares (Paiva, 2015, p. 347).

Assim, obtidos os recursos financeiros começou imediatamente a instalação do Mobral em seus níveis nacional, estadual e municipal e o lançamento de um amplo programa de alfabetização (Oliveira, 1989). De acordo com Jannuzzi (1979, p. 54) “o analfabetismo devia ser erradicado, porque o analfabeto era visto como um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento do país” e, em paralelo, acreditavam não somente que o

programa livraria o país da “chaga do analfabetismo, mas que simultaneamente realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do *status quo* e permitiria às empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada” (Paiva, 2015, p. 347). Compreende-se que, de modo geral o Mobral tinha como objetivo assegurar a estabilidade da estrutura social ao fornecer trabalhadores alfabetizados para o mercado de trabalho. Assim, a educação promovida durante a ditadura civil-militar visava, essencialmente, a adaptação dos alfabetizados às demandas do ambiente profissional.

A proposta era formar indivíduos com a capacidade de desempenhar funções na sociedade, não apenas como trabalhadores, mas também como cidadãos com um papel social. Segundo Jannuzzi (1979) a documentação do Mobral definia a educação como um processo que capacita o indivíduo a expressar suas habilidades, a interagir de maneira eficaz com os outros e com seu ambiente, e a assumir responsabilidades como agente e direitos como beneficiário do desenvolvimento econômico, social e cultural.

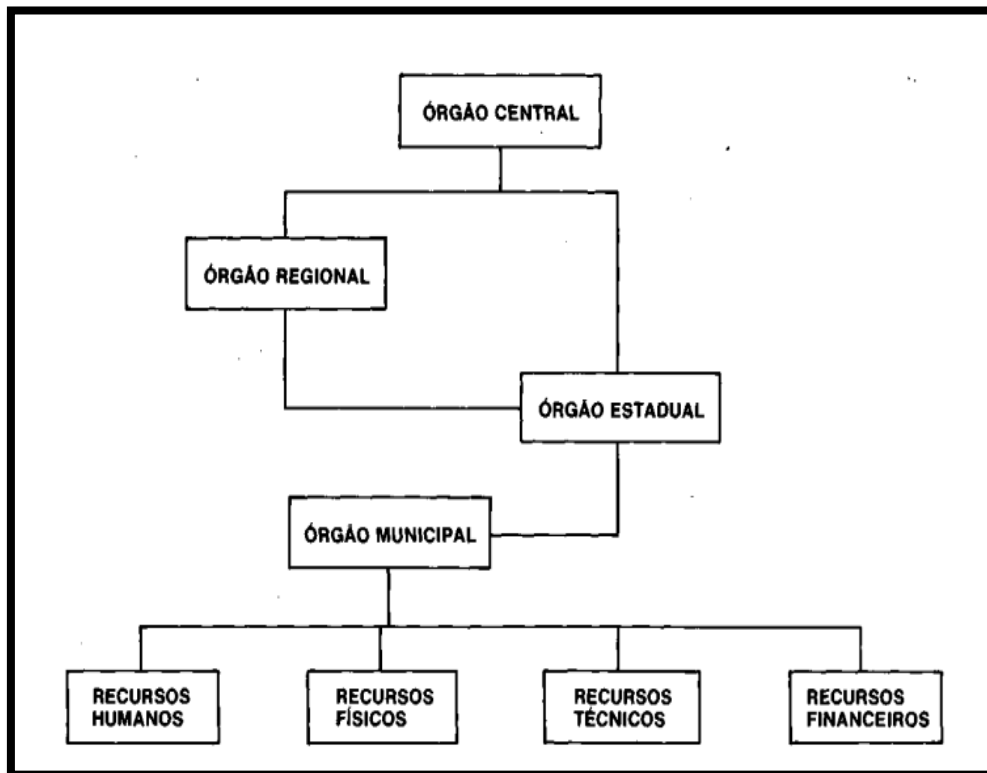
Para dar início ao processo, uma das primeiras medidas foi a criação das Coordenações Estaduais/Territoriais. A direção do Mobral solicitou aos Secretários de Educação dos Estados que divulgassem os objetivos e o funcionamento do movimento, com o intuito de que eles indicassem candidatos para os cargos de Coordenadores Estaduais. Era necessário que essas indicações tivessem experiência prévia na área de educação de adultos ou em atividades comunitárias. É importante destacar que, frequentemente, os selecionados para esses cargos já haviam trabalhado ou estavam atuando no ensino supletivo estadual ou em movimentos de educação de jovens e adultos, como o MEB e a Cruzada ABC (Oliveira, 1989).

Uma das explicações para o “milagre” do Mobral durante o sucesso nos primeiros anos de atuação, segundo Oliveira (1989) concentra-se na escolha dos coordenadores, uma vez que a preferência para ocupar os cargos aconteceu pela perspectiva técnica dos profissionais e não pela demanda política. Por conseguinte, a primeira missão dos Coordenadores Estaduais foi a organização das Comissões Municipais (COMUM) e do Plano de Ação Concentrada. De acordo com Oliveira (1989) o documento básico de implantação do Mobral (1970) determinava que a COMUM do Mobral deveria ser formada por profissionais que tivessem personalidade de liderança, e que soubessem se relacionar bem com a comunidade, como uma “força viva”.

De forma metódica, a responsabilidade pelas questões pedagógicas, administrativas, financeiras e gerais cabia ao Secretário Executivo do Mobral, em colaboração com as equipes técnicas. O Presidente e os Conselheiros (Administrativo e

de Curadores) da Fundação eram encarregados de definir os objetivos e as estratégias do Mobral. Assim, a organização do Mobral Central foi estruturada de acordo com a administração federal.

Figura 1 - Organograma da estrutura base do Mobral



Fonte: Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (1973, p. 36). Mobral, Origem e evolução – Organograma “Mobral sua organização de funcionamento”.

Conforme o documento base, o Mobral tinha como prioridades de ação a comunicação com os componentes da Comissão Municipal sobre os aspectos de organização e funcionamento. As informações referentes à alfabetização no município deveriam ser encaminhadas ao Mobral Estadual. As subcomissões também tinham responsabilidades específicas, devendo apresentar relatórios separados ao Mobral Estadual sobre a organização e o levantamento das suas atividades. Esses relatórios deveriam detalhar: os locais destinados à alfabetização e à semiquificação; o número de matriculados por faixa etária (12 a 35 anos, prioritária, e acima de 35 anos); a previsão de número de alfabetizadores; o material didático necessário; e as modalidades de semiquificação mais relevantes para a comunidade, cobrindo todos os setores de atividade (Brasil, 1973).

Na fase inicial de organização e funcionamento do Mobral, as Coordenações Estaduais (COESTs) desempenharam um papel fundamental, atuando como intermediárias entre o Mobral Central e as Comissões Municipais. Sua missão era

estabelecer convênios com as prefeituras para implementar as aulas do Mobral e fornecer orientações específicas aos prefeitos sobre as estratégias de funcionamento. O foco das COESTs era promover a divulgação do programa na comunidade, visando uma implementação rápida e eficiente. Dessa forma, em 1970 “foram formadas Comissões Municipais em 611 municípios. Esse número pulou para 2.973, já no ano seguinte. Tratava-se de uma expansão muito rápida, sinal da boa receptividade que teve o MOBREAL em todo o país” (Oliveira, 1989, p. 174). Assim, percebe-se que, a partir dos números de Comissões Municipais havia uma crescente acolhida ao Mobral por parte das prefeituras, visto que, a Coordenação Estadual/ Territorial empenhou-se como campanha em massa com as Comissões Municipais para que o programa fosse implantado o mais rápido possível. Desse modo, observa-se que, à medida que o número de Comissões Municipais aumentavam, havia uma crescente aceitação do Mobral pelas prefeituras. Isso ocorreu porque as Coordenações Estaduais/Territoriais realizavam uma intensa campanha de mobilização com as Comissões Municipais, visando a rápida implantação do programa.

Diante disso, as Comissões Municipais desempenharam um papel importante na fase de implantação das atividades do Mobral. Elas foram responsáveis por selecionar os recursos humanos, recrutar os alunos e providenciar e organizar os espaços físicos para as aulas em diversos municípios. O programa recebeu apoio significativo dos prefeitos e da comunidade. Os autores destacam a importância das parcerias e convênios com as Comissões Municipais, ressaltando que:

Além dos convênios com as Comissões Municipais e com as Secretarias de Educação, o MOBREAL firmou também convênios com outras instituições privadas, de caráter confessional ou não, e órgãos governamentais. Isso ocorreu, por exemplo, com o Departamento de Educação Básica de Adultos, um dos departamentos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, com o Movimento de Educação de Base da CNBB, com o SENAC e o SENAI, com o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura, através do Projeto Minerva, com o Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), com a Fundação Padre Anchieta, dentre outros (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 115).

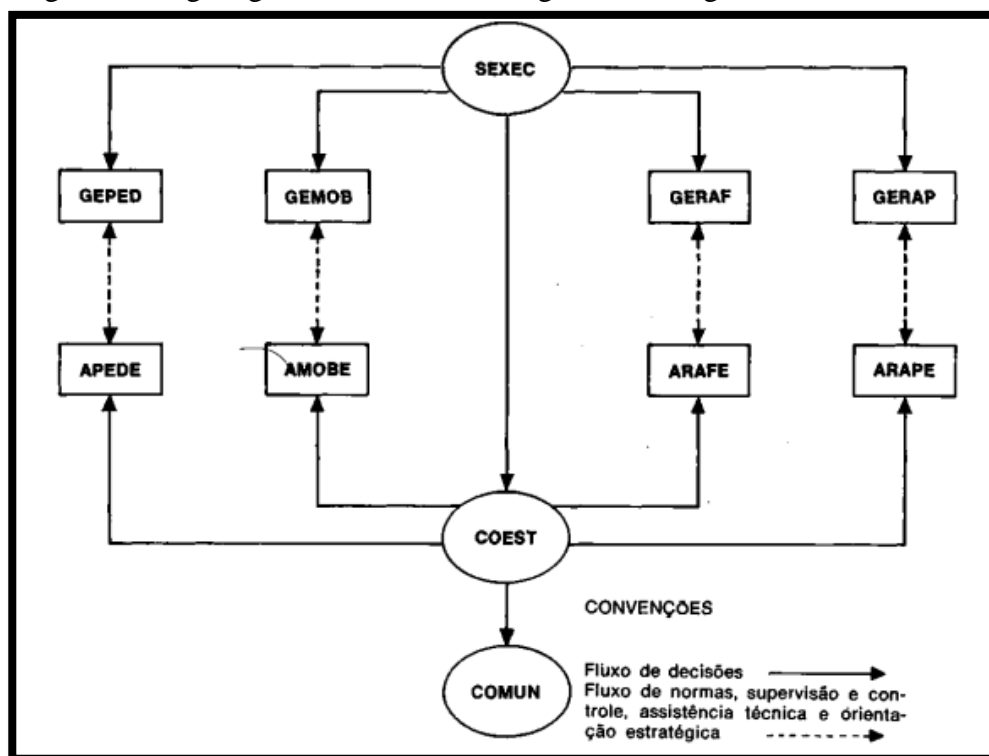
Assim, o Mobral foi implantado com três características principais: a primeira era o paralelismo com outros programas educacionais, mantendo a independência financeira e a autonomia em relação às verbas orçamentárias. A segunda característica destacava-se pela descentralização, com as Comissões Municipais responsáveis pelo recrutamento de analfabetos, contratação de professores e monitores, e organização dos espaços para as aulas. A terceira característica envolvia a centralização da direção do processo educativo, conduzida pela Gerência Pedagógica do Mobral Central, que era responsável pela

organização, programação, execução das atividades e avaliação do processo educativo, além do treinamento do pessoal conforme as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Executiva (Haddad; Di Pierro, 2000).

Estávamos em 1970, auge do controle autoritário pelo Estado. O MOBREAL 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 MOBREAL (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 155-116).

Conseqüentemente, após a formalização dos convênios os municípios parceiros foram incorporados ao esquema administrativo do Mobral, adaptando suas operações às especificidades locais. Esse processo permitiu que o Mobral mostrasse um crescimento rápido e conquistasse a aprovação dos órgãos governamentais e, principalmente, da comunidade.

Figura 2 - Organograma das secretarias, gerências e agentes do Mobral



Fonte: Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (1973, p. 19). Mobral, Origem e evolução – Organograma “Mobral sua organização de funcionamento”.

O esquema apresentado ilustra a estrutura administrativa do Mobral, destacando a relação entre os três níveis principais do sistema: as Gerências, as Coordenações Estaduais/Territoriais e as Comissões Municipais. Cada nível operava de maneira

semelhante, facilitando a comunicação e minimizando a burocracia. Os cargos administrativos eram: Secretário Executivo (SEXEC); Gerência de Mobilização (GEMOB); Gerência Financeira (GERAF); Agente de Mobilização (AMOB); Agente Financeiro (ARAFE); Coordenação Estadual (COEST); Comissão Municipal (COMUN); Gerência Pedagógica (GEPED); Gerência de Atividades de Apoio (GERAP); Agente de Assuntos Pedagógicos (APEDE); e Agente de Atividades de Apoio (ARAPE) (Brasil, 1973).

Por efeito disso, o marco inicial do Mobral foi lançado com uma intensa campanha publicitária. Assim, no dia 8 de setembro de 1970 os primeiros convênios entre a Fundação Mobral e suas Comissões Municipais foram assinados, enquanto contatos com governos estaduais e prefeituras buscavam sensibilizar as comissões e ampliar o número de participantes nas atividades do programa. O lançamento oficial do Mobral coincidiu estrategicamente com o Dia Internacional da Alfabetização, evento que contou com a presença de autoridades governamentais, destacando a colaboração entre os órgãos públicos e o Mobral. A data passou a ser comemorada anualmente como o aniversário do movimento. De acordo com Oliveira (1989, p. 175) a ampla divulgação da cerimônia em todos os meios de comunicação “contribuiu para que o evento passasse a ser considerado, dentro e fora da instituição, como o verdadeiro lançamento do MOBREAL”.

3.2 “*Ensine o caminho a quem não sabe, o Mobral faz o resto*”: as propagandas e a promoção do Estado Militarizado

A prática e o efeito dos meios de comunicação transformaram profundamente a organização da vida social, impactando diretamente as relações e o contexto em que elas se desenvolvem. Esses veículos de comunicação têm desempenhado diversos papéis, facilitando novas formas de interação entre os indivíduos e redefinindo as dinâmicas sociais. Ao ampliar o alcance, a velocidade e a diversidade das trocas de informações, os meios de comunicação não apenas conectam pessoas de maneiras diferentes, mas também influenciam a estrutura e o funcionamento da sociedade. De acordo com Silva (2019) em sua pesquisa sobre as propagandas do Mobral na revista veja, a autora esclarece que “ao longo da história da humanidade, a disseminação de conhecimentos através dos impressos possibilitou acesso a um conjunto de direitos, uma sensação de liberdade e autonomia”

(Silva, 2019, p. 55).

Nesse cenário, o Mobral, com grande apoio governamental, utilizou os meios de comunicação para convocar a população a combater o analfabetismo. As campanhas publicitárias do programa enfatizavam que o analfabetismo era uma “mancha” que envergonhava o país e representava um sério entrave ao desenvolvimento econômico, especialmente no auge do chamado “milagre econômico”. O governo militar, por meio dessas propagandas, buscava reforçar a ideia de que a erradicação do analfabetismo era essencial para o progresso econômico do Brasil, o que explica, talvez, a euforia que marcou os primeiros anos do Mobral.

Com isso, as propagandas do Mobral tinham um claro viés político, voltadas para a promoção do Estado militarizado e alinhadas às diretrizes do governo. O modelo idealizado visava à construção de uma educação e de uma sociedade que seguissem e obedecessem ao Estado, garantindo o avanço do país sob essa perspectiva. O objetivo central da propaganda política era fortalecer a imagem do governo, limitando qualquer tipo de interferência ou crítica às suas estruturas. Conforme Paulo Freire (1979, p. 43)

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno está em quem é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida.

No entanto, o homem simples, como apresentado por Paulo Freire demonstra a capacidade de interpretar a leitura de diversas maneiras, conforme o contexto em que ela ocorre. Segundo Silva (2019, p. 56) “a leitura individual, silenciosa, as leituras em voz alta, em espaços diferenciados como tabernas ou ao ar livre, nas carruagens, nos salões, em reuniões sociais e domésticas, têm impacto sobre as formas de dizer e de compreender a mensagem”. Isso significa que o sujeito simples possui a habilidade de reconhecer a leitura em diversas formas, mesmo que, por vezes, quem aprendesse a ler não necessariamente dominasse a escrita. Sobre essa apropriação, Chartier ressalta que

É necessário relembrar que todo o texto é o produto de uma leitura, uma construção do seu leitor: esse não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventar nos textos uma coisa diferente daquilo que era a intenção deles. Separa-os da sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria o desconhecido no espaço organizado pela capacidade que eles possuem de permitir uma pluralidade indefinida de significações (Chartier, 1990, p. 61).

Nesse sentido, Silva (2019, p. 60) observa que “há de se considerar que a dominação da humanidade pelo mundo da propaganda é real e coercitiva”.

Consequentemente, o homem simples, segundo Freire (1979, p. 44) é “esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam”. A influência das campanhas publicitárias, assim, molda as vontades do indivíduo e impõe novas concepções sociais, tornando difícil para ele escapar do poder desses “mitos” que o controlam e direcionam.

É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. Ao mesmo tempo, porém, inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se alonga como “medo da liberdade”, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica (Freire, 1979, p. 44).

O processo de compreensão e interpretação do conteúdo simbólico das mensagens atribui à leitura um papel crucial na produção e apropriação de significados. A leitura não apenas permite a assimilação de conteúdos, mas também é um sistema dinâmico por meio do qual sentidos são gerados e entendidos. Influenciada pelas habilidades individuais do leitor, a leitura resulta em construções interpretativas que podem tanto alinhar-se com a intenção original do autor quanto divergir dela. Dessa forma, a leitura se configura como um processo criativo e potencialmente transformador, capaz de perpetuar estruturas de poder existentes ou servir como base para mudanças significativas nas condições contextuais. Assim, é fundamental considerar como os discursos moldam a percepção do leitor, levando-o a uma nova compreensão de si mesmo e do mundo ao seu redor (Silva, 2019).

Nesse contexto, é importante observar que as campanhas publicitárias do Mobral são marcadas por uma natureza política, destinadas a promover o Estado militarizado e reforçar seu plano educacional e social. Chomsky (2013, p. 10 *apud* Silva, 2019, p. 60) faz uma analogia ao afirmar que “a propaganda política está para uma democracia assim como o porrete está para um Estado totalitário”. Essa comparação sugere que, assim como o porrete é um instrumento de coerção em um Estado totalitário, a propaganda política pode servir para limitar a contestação e promover a conformidade, restringindo a capacidade de decisão do público. Assim, de acordo com Freire (1979) uma das maiores tragédias do homem moderno é a subjugação pelo poder dos mitos e pelo controle exercido pela publicidade, seja ela ideológica ou não. Como resultado, o indivíduo acaba renunciando gradualmente à sua capacidade de tomar decisões de forma autônoma.

Dessa forma, cabe questionar: como as propagandas do Mobral foram utilizadas para promover seus objetivos? Em que medida as propagandas do Mobral foram

influenciadas pelo contexto político da época? Como as propagandas impactaram a percepção pública sobre a educação e a sociedade na época? Qual era o público-alvo principal das propagandas do Mobral e como essas mensagens foram adaptadas para atender às suas necessidades e interesses? Nas palavras de Paulo Freire o processo de educação popular deveria ser libertador e dialógico, mas

A propaganda, os slogans, os depósitos, os mitos, são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser prêsas doces de sua conquista. Daí que seja necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora (Freire, 1992, p. 42).

Nesse contexto, diversos slogans foram amplamente utilizados para exaltar o período e promover um clima de entusiasmo e patriotismo. Expressões como “Ninguém segura este país”, “Pra frente Brasil” e “Brasil, ame-o ou deixe-o” tornaram-se símbolos da retórica oficial durante a ditadura civil-militar, promovendo a ideia de um progresso inquestionável e um otimismo nacionalista. Esses slogans não apenas buscavam legitimar o governo militar, mas também incitar o engajamento individual, incentivando a população a se alinhar aos objetivos do governo. Frases como “Brasil, conte comigo” e “Você constrói o Brasil” reforçavam a narrativa de que o desenvolvimento do país dependia diretamente do esforço, dedicação e sacrifício de cada cidadão. Essas mensagens, além de incutirem um senso de dever cívico, serviam para desviar o foco das tensões políticas e sociais da época, criando um sentimento de responsabilidade coletiva pelo "sucesso" do país, muitas vezes mascarando os problemas estruturais e as violações de direitos que ocorriam sob o regime autoritário.

Figura 3 - Slogan de campanha do governo Médici (1970)



Fonte: Garcia (2018).

A propaganda em questão reflete o conceito de “ufanismo”, termo que descreve a imagem que os militares buscavam projetar de um Brasil renovador: eficiente,

organizado, otimista e aspirante a se tornar uma potência mundial. Como afirma Muntaser (2017, p. 17) “a propaganda ufanista buscava elucidar e valorizar o Brasil diante do resto do mundo, exaltando o sentimento de nacionalismo e, sobretudo, de esperança em um futuro promissor que o governo poderia proporcionar”. Nesse contexto, as propagandas foram como ferramentas estratégicas de servir a promoção do ufanismo, com o intuito de consolidar a imagem de um Brasil progressista e disciplinado. Segundo Costa (2020, p. 65) “essa ação midiática revela as forças políticas dominantes que se caracterizam não só pelas mãos de ferro, mas por um sistema comunicativo-ideológico que joga com os sentidos: seduz, comove, conclama e, também, ordena”.

Figura 4 - Propaganda no governo Médici sobre a semana da pátria



Fonte: Hernandez (2012).

O slogan “Ninguém mais segura este país” é um dos pilares da campanha ufanista promovida pela ditadura civil- militar, indicando um progresso realizado e insinuando, de forma implícita, que obstáculos do passado foram superados. A imagem apresentada com a bandeira nacional e o céu ao fundo, reforça a ideia de ausência de barreiras para esse avanço. O otimismo é uma característica central da campanha, essencial para desviar a atenção dos problemas sociais, econômicos e políticos da época. Esse otimismo foi

amplamente alimentado pelo chamado “milagre econômico” um período de crescimento acelerado sem aumento significativo da inflação, que ocorreu entre 1969 e 1973, impulsionado pela utilização da capacidade ociosa da indústria (Muntaser, 2017). Nesse contexto, o slogan reflete a forte mensagem de determinação e confiança que o regime civil-militar buscava propagar. Ao afirmar que nada poderia impedir o avanço nacional, a frase tinha como objetivo transmitir um sentimento de esperança e segurança na população, consolidando a ideia de um futuro próspero.

Figura 5 - A ditadura civil-militar de Médici, conquista do campeonato de futebol em 1970



Fonte: Hernandez (2012).

Por conseguinte, durante a ditadura civil-militar sob o governo de Médici, a conquista da Copa do Mundo de Futebol em 1970 foi rapidamente integrada à campanha publicitária da época "Pra frente Brasil". Desse modo, o evento esportivo foi explorado como um símbolo de sucesso e excelência nacional, reforçando o espírito nacionalista entre a população. A vitória no futebol foi apresentada como uma demonstração concreta do progresso e da capacidade do Brasil de alcançar grandes feitos sob a liderança do regime militar, consolidando, dessa forma, o apoio popular. Com isso, a campanha realizou a conquista esportiva para criar uma associação direta entre o triunfo no futebol e o sucesso do governo, indicando que, assim como no esporte, o país avançava sob uma gestão eficiente e disciplinada. Essa narrativa ajudou a desviar a atenção dos problemas sociais e políticos da época, reforçando a legitimidade do regime aos olhos da população.

Figura 6 - Pelo amor de Deus, ensine alguém a ler

Pelo amor de Deus, ensine alguém a ler.

Se você é prefeito, empresário, estudante, você pode ajudar.
Se você dirige um sindicato, uma organização religiosa, uma associação, você pode ajudar.
Então ajude.
O Mobral vai alfabetizar 7 milhões de brasileiros até 1973.
E deixará este país sem um analfabeto, em dez anos.
Isso tudo já começou.
O Movimento Brasileiro de Alfabetização já está funcionando em 457 cidades.
E está precisando de sua ajuda.
Vá procurar o Mobral de sua cidade e veja o que você pode fazer.
Ou então escreva ao Mobral, no Rio.
Rua da Imprensa, 16, Edifício do Ministério da Educação.
Mas, pelo amor de Deus, dê uma chance a quem nunca teve nenhuma.

MOBRAL
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

20 ANOS
1950-1970
EDITORA ABRIL

Iniciativa das revistas Abril de apoio ao Mobral.

Fonte: Reis Jr (2018).

Texto: Se você é prefeito, empresário, estudante, você pode ajudar.
Se você dirige um sindicato, uma organização religiosa, uma associação, você pode ajudar.
Então ajude.
O Mobral vai alfabetizar 7 milhões de brasileiros até 1973.
E deixará este país sem um analfabeto em dez anos.
Isso tudo já começou.
O Movimento Brasileiro de Alfabetização já está funcionando em 457 cidades.
E está precisando da sua ajuda. Vá procurar o Mobral de sua cidade e veja o que você pode fazer.
Ou então escreva ao Mobral, no Rio.
Rua da Imprensa, 16, Edifício do Ministério da Educação.
Mas, pelo amor de Deus, dê uma chance a quem nunca teve nenhuma.

Na figura 6, compreende-se que, o anúncio convoca diferentes segmentos da sociedade: prefeitos, empresários, estudantes, líderes sindicais, religiosos e associações religiosas, o que sugere uma tentativa de engajamento coletivo. A representação da digital cortada ressalta a impossibilidade de utilizar a impressão digital como assinatura, um símbolo comumente associado aos adultos analfabetos. O "X" sobre a imagem, por sua vez, simboliza a exclusão e a proibição dessa prática (Silva, 2019).

Figura 7 - Se na sua casa tem alguém que assina assim, a culpa é sua

**Se na sua casa
tem alguém
que assina assim,
a culpa é sua.**

Se cada brasileiro que sabe ler tivesse ensinado pelo menos um analfabeto, hoje não haveria mais nenhum. Mas ainda está em tempo. Alfabetize o primeiro analfabeto que encontrar: sua empregada, o jardineiro, a irmã da costureira, a costureira, a manicure. Com o material de alfabetização do Mobral, você ensina qualquer pessoa a ler e escrever em 90 dias. Se você ajudar, e se todos ajudarem, em três anos 7 milhões de brasileiros saberão ler e escrever. Vá procurar o Mobral de sua cidade e veja o que você pode fazer. Ou então escreva ao Mobral, no Rio, Rua da Imprensa, 16, Edifício do Ministério da Educação. Mas, pelo amor de Deus, dê uma chance a quem nunca teve nenhuma.

MOBRAL
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

20 ANOS
Iniciativa das revistas Abril de apoio ao Mobral.

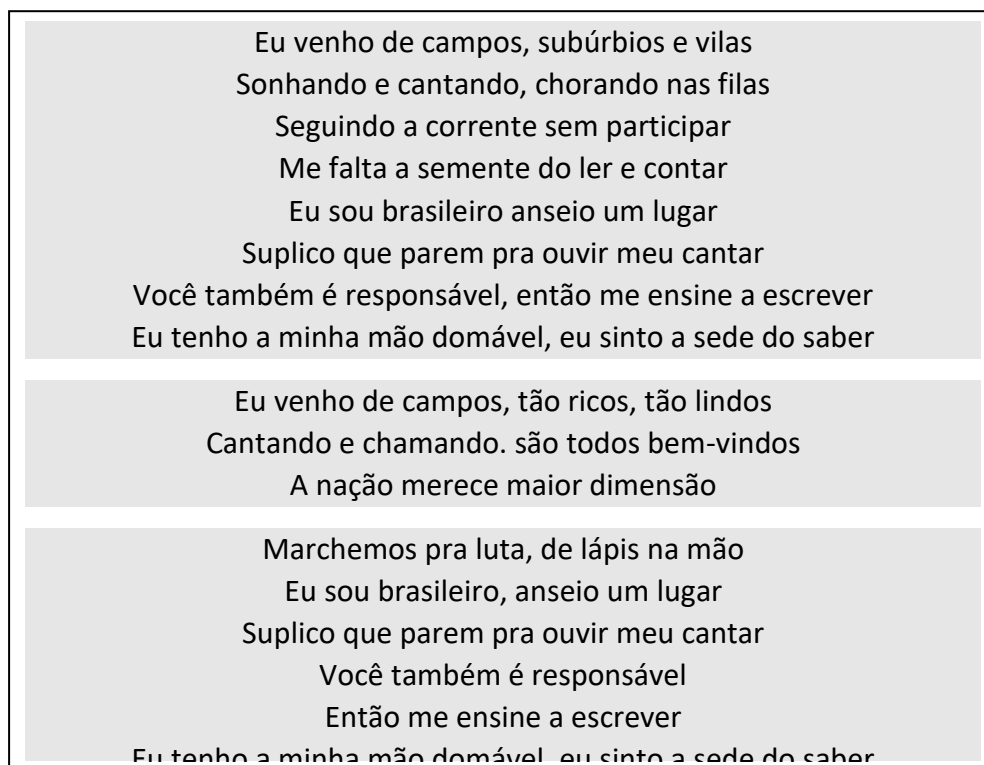
Fonte: Domínio Público (2024).

Nas propagandas que exaltavam tanto o país quanto o Mobral, “vai se consolidar o dizer do Estado: engajamento e responsabilidade da comunidade. Na verdade, nesse jogo, com imagens e signos, nota-se um efeito de distorção – muito comum no discurso autoritário que subverte a ideia de responsabilidade” (Costa, 2020, p. 66). Isto posto, observe-se nas figuras 6 e 7 que os textos sugerem que o indivíduo é responsável pela existência de analfabetos em seu entorno. Entretanto, o próprio discurso expõe o que sempre foi ocultado: muitos desses indivíduos nunca tiveram oportunidades. As propagandas transmitem mensagens como “dê uma chance a quem nunca teve nenhuma” e “se tem analfabeto a culpa é sua”, atribuindo ao cidadão comum o papel de recrutador e alfabetizador do Mobral. Nesse processo, o Estado transfere sua responsabilidade para a sociedade, ignorando copletamente as causas estruturais e históricas que perpetuam a exclusão educacional de jovens e adultos.

Nesse esforço persuasivo, frequentemente descrito como salvacionista e amplamente discutido na literatura, outra estratégia utilizada para sensibilizar o povo foi o uso de músicas e jingles, canções curtas específicas para campanhas publicitárias. Muitas dessas propagandas foram veiculadas por meio do rádio e da televisão, facilitadas

por recursos financeiros substanciais destinados ao Mobral. Um exemplo notável é a música "Você também é responsável", da dupla Dom e Ravel, lançada no álbum *Terra Boa* pela gravadora RCA Victor em 1971. Essa canção tinha o objetivo de normalizar certos significados e efeitos ideológicos que construísem o ufanismo e a responsabilidade individual na construção do chamado "Brasil Grande" (Costa, 2020).

Figura 8 - Canção do Mobral



Fonte: Farias e Farias (1970).

A canção transmite um forte apelo emocional que está alinhado aos ideais promovidos pelo governo militar. Descreve os destinatários do Mobral como homens e mulheres de todas as regiões do Brasil. Pessoas simples, humildes, que vivem no campo e em vilarejos. Esse retrato evoca a imagem de um povo sofrido, considerado à margem do progresso e sem oportunidades, devido à sua falta de habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, Chartier (1990) explica que “todo o dispositivo que visa criar controle e condicionamento segrega sempre táticas que o domesticam ou o subvertem; contrariamente, não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado”, o autor acrescenta ainda “e que não esteja submetida às vigilâncias e às censuras de quem tem o poder sobre as palavras e os gestos” (Chartier, 1990, p. 137).

Ou seja, são versos que evocam memórias compartilhadas relacionadas à nação, ao patriotismo, ao progresso e à educação. Eles destacam a importância da ajuda e do envolvimento da comunidade, considerando esse movimento de alfabetização como um verdadeiro “salvador da pátria”. De acordo com Chartier (1990) “a oposição é demasiado simples entre espontaneidade popular e coerções das instituições ou dos dominantes, o que é preciso reconhecer é o modo como se articulam as liberdades condicionadas” (Chartier, 1990, p. 137). Nas palavras de Paulo Freire (1992, p. 43) “na verdade, manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de domesticação”. Nesse sentido, essa invasão cultural não apenas reforça a autoridade do regime, mas também limitava a liberdade de expressão e o acesso a diversas formas de pensamento, contribuindo para o controle do governo militar.

Figura 9 - Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos

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

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

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

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

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

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

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

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

Sou estudante e quero trabalhar para o Mobral.

Sou dona de casa e quero alfabetizar minha empregada.

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

Nome: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____

MOBRAL
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

20 ANOS
Iniciativa das revistas ABR e ABR de apoio ao Mobral

Fonte: Domínio Público (2024).

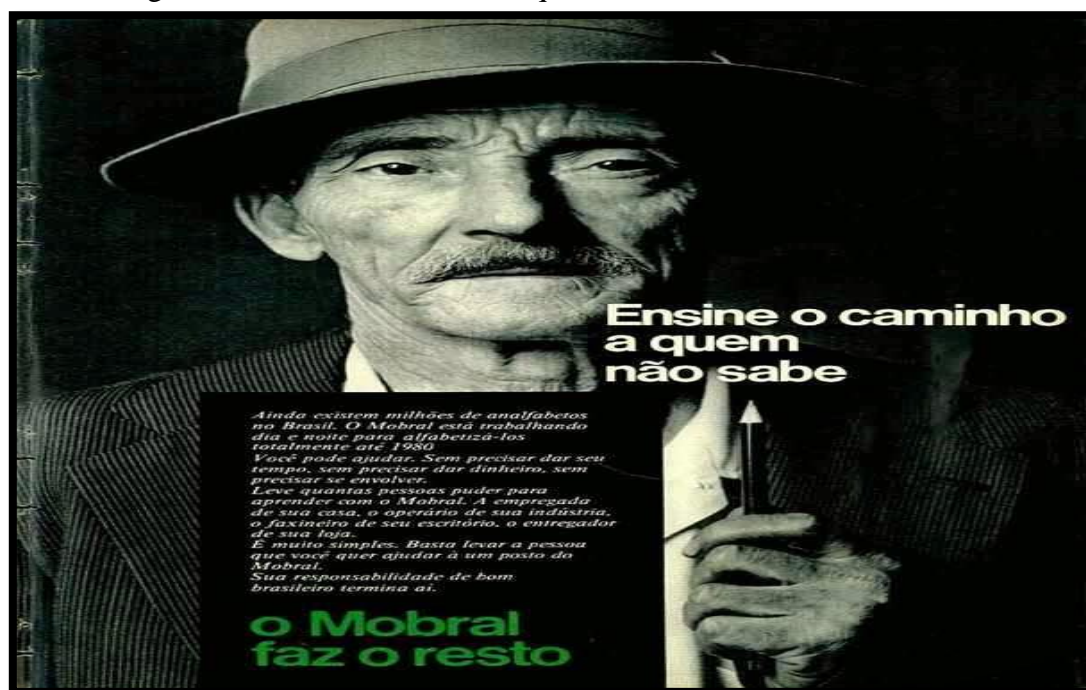
Texto: O Mobral é uma fundação criada com um objetivo fantástico: alfabetizar pelo menos 7 milhões de brasileiros até 1973. E deixar o País sem nenhum analfabeto em 9 anos. Mas o Mobral não fará coisa alguma

se você não fizer a sua parte. Vamos, se você gosta deste País, preencha este cupom, e envie-o à Comissão Mobral de sua cidade, ou à sede do Mobral Central, à Rua da Imprensa, 15, Ministério da Educação, Rio de Janeiro, GB.

- () Sou prefeito e quero organizar uma Comissão Mobral na Minha cidade.
- () Sou dirigente de empresa e quero criar um grupo de alfabetização para meus empregados.
- () Sou dirigente de empresa e posso ceder salas para um curso de alfabetização.
- () Sou dirigente de uma organização (sindicato, clube, associação) e quero organizar um grupo de organização.
- () Sou um líder religioso e quero criar um grupo de alfabetização para meus fiéis.
- () Sou estudante e quero organizar um grupo de alfabetização em minha escola.
- () Sou estudante e quero trabalhar para o Mobral.
- () Sou dona de casa e quero alfabetizar minha empregada.
- () Sou uma pessoa que quer ajudar outras pessoas, mas não sei como.

A figura 9 representa uma das primeiras propagandas do Mobral logo após o início da campanha, no ano de 1970. Com a frase em destaque “Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos”. De acordo com Silva (2019, p . 75) o texto: “Apresenta as ambições do Mobral, porém, percebe-se que a responsabilidade por esses índices não pertencia ao governo, às instituições escolares nem aos professores, pertencia à sociedade civil: Mas o Mobral não fará coisa alguma se você não fizer a sua parte”.

Figura 10 - Ensine o caminho a quem não sabe, o Mobral faz o resto



Fonte: Reis Jr (2018).

Texto: Ainda existem milhões de analfabetos no Brasil. O Mobral está trabalhando dia e noite para alfabetizá-los totalmente até 1980. Você pode ajudar. Sem precisar dar seu tempo, sem precisar dar dinheiro, sem precisar se envolver. Leve quantas pessoas puder para aprender com o Mobral. A empregada de sua casa, o operário de sua indústria, o faxineiro de seu escritório, o entregador de sua loja. É muito simples. Basta levar a pessoa que você quer ajudar a um posto do Mobral. Sua responsabilidade de bom brasileiro termina aí. O Mobral faz o resto.

O anúncio foca na figura do analfabeto apresentando um homem idoso com feições marcadas pelo tempo e uma expressão de tristeza ou vergonha. A fotografia em preto e branco intensifica a melancolia da cena, transmitindo uma sensação de desesperança. A forma como o homem segura o lápis carrega um simbolismo profundo, indicando não apenas a dificuldade de aprender a escrever, mas também a opressão vinculada ao analfabetismo. O lápis, em vez de ser apenas um instrumento de escrita, parece representar o peso de uma carga indesejada e injusta, refletindo a carga emocional e social associada à condição do analfabeto.

Figura 11 - Ajude o Mobral com segundas intenções

Ajude o Mobral com segundas intenções.

Todo analfabeto é pobre. Consume pouco. Compra pouco. Jamais um analfabeto será um bom cliente da sua empresa. Você, como empresário, já deve ter percebido onde vamos chegar: ajude o Mobral para ajudar a sua empresa. Pelos seus lucros futuros. Ajudar o Mobral traz outras compensações.

Pessoalmente, você tem a oportunidade de conviver com os líderes da sua cidade.

A começar pelo Prefeito, profissionais liberais, comerciantes, industriais. E isso é importante para você e para o seu negócio.

Ajudando o Mobral você reforça a boa imagem da sua empresa de maneira mais prática, direta e simpática do que mil coquetéis ou notinhas de viagem à Europa.

No fim das contas, como você depende do progresso do País para crescer, quem sai ganhando é você mesmo.





mobral
indústria de base

Ajude o Mobral da sua cidade com

TRABALHO: sendo recrutador, professor, mentor ou colaborando nos serviços de secretaria

MATERIAL: cadernos, livros, blocos, lápis, canetas, folhas, todo tipo de material para as aulas

RECURSOS: através de qualquer importância

PROCURE A COMISSÃO MUNICIPAL DA SUA CIDADE

Fonte: Domínio Público (2024).

Texto: Todo analfabeto é pobre. Consome pouco. Compra pouco. Jamais um analfabeto será um bom cliente da sua empresa. Você, como empresário, já deve ter percebido onde vamos chegar: ajude o Mobral para ajudar a sua empresa. Pelos seus lucros futuros. Ajudar o Mobral traz outras compensações. Pessoalmente, você tem a oportunidade de conviver com os líderes da sua cidade. A começar pelo Prefeito, profissionais liberais, comerciantes, industriais. E isso é importante para você e para o seu negócio. Ajudando o Mobral você reforça a boa imagem da sua empresa de maneira mais prática, direta e simpática do que mil coquetéis ou notinhas de viagem à Europa. No fim das contas, como você depende do progresso do País para crescer, quem sai ganhando é você mesmo.

Quadro: Ajude o Mobral da sua cidade com

TRABALHO: sendo recrutador, professor, monitor ou colaborando nos serviços de Secretaria.

MATERIAL: doando cadernos, livros, bancos, lâmpíões, lousas, tudo que for útil para as aulas.

RECURSOS: através de qualquer importância.

O anúncio utiliza ambiguidade ao destacar a frase “Ajude o Mobral com segundas intenções”. A imagem mostra um homem branco, bem vestido e sorridente, cuja expressão astuta sugere uma atitude oportunista. Ele é retratado como um empresário bem-sucedido, cuja aparência tranquila e falta de sinais de cansaço transmitem uma impressão de sucesso nos negócios. A expressão “segundas intenções” refere-se a uma ação que não é explicitamente declarada, mas é buscada de forma dissimulada através de outros meios. Nesse contexto, a utilização da frase sugere que a concessão de vantagens por meio da astúcia é considerada positiva. O empresário perspicaz está sempre em busca de lucro (Silva, 2019).

O texto do anúncio reforça a ideia de que o analfabeto é uma pessoa improdutiva e financeiramente desfavorecida, insinuando sua incapacidade de participar efetivamente em sistemas de comércio. A mensagem é clara ao afirmar que “o analfabeto nunca será um cliente ideal para sua empresa”. Nesse contexto, o anúncio perpetua concepções negativas sobre o analfabetismo, indicando que a única maneira de proteger o próprio investimento é contribuir com o Mobral, apresentado como um projeto de grande impacto social. A estratégia busca convencer o leitor de que ele é o principal beneficiário para apoiar o programa. A expressão “segundas intenções” sugere que o empresário não está seguro apenas pelo bem coletivo, mas também busca vantagens pessoais, reforçando a ideia de que o apoio ao Mobral pode ser uma estratégia, visando vantagens pessoais.

Figura 12 - Placa de recrutamento de analfabetos para o Mobral



Fonte: Ribeiro (2018).

A figura 12, representada pela placa do Mobral em Andradina (SP) oferecendo uma recompensa em dinheiro por cada indicação de um analfabeto para ingressar no programa, expõe claramente a manipulação por trás da iniciativa. Embora disfarçada como um esforço generoso para erradicar o analfabetismo, essa oferta revela uma abordagem questionável, onde o incentivo financeiro é utilizado como uma artimanha para aumentar a participação. Por trás da aparência de um esforço bondoso, surge uma manipulação evidente, explorando a vulnerabilidade daqueles que buscam alfabetização em troca de ganhos materiais. Essa prática não apenas desrespeita a dignidade dos indivíduos, mas também distorce o verdadeiro propósito da educação, transformando-a em uma mercadoria negociável. Com isso, embora o anúncio possa parecer eficaz para atrair interesse imediato, levanta questões sobre a integridade do programa e a verdadeira motivação por trás da alfabetização.

Figura 13 - Logomarca do Mobral em anúncios do Movimento dos anos de 1970-1975



Fonte: Silva (2019).

Perante o exposto, ao analisar as propagandas, Silva (2019) identificou uma alteração na composição do logotipo do projeto. Na versão original, à esquerda em amarelo, presente nos anúncios entre 1970 e 1973, destaca-se a imagem do polegar cortado em sinal de proibição. Nos anos de 1974 e 1975, uma segunda versão, em tom de cinza à direita, sugere a letra “M” através do contorno da digital. Essa evolução da logomarca do Mobral ilustra um cuidado detalhado na elaboração da marca, indicando a transformação do projeto. Inicialmente criado como uma iniciativa de alfabetização, o Mobral cresceu com a ambição de se tornar um projeto de educação contínua, abrangendo desde o ensino fundamental até a universidade. No entanto, não foram identificados elementos que justificassem plenamente essa mudança de abordagem.

Portanto, os sistemas e movimentos educacionais são reflexos das condições sociais, econômicas e políticas de uma sociedade. Portanto, ao longo dos diferentes períodos da história da educação de um país, acompanha-se o seu curso histórico, as transformações econômicas e sociais, assim como as disputas pelo poder político. Assim, o controle militar sobre o Estado implica uma forma específica de dominação e, conseqüentemente, uma intervenção prática em diversos domínios da vida econômica, social e política do país, na qual se situa a política educacional (Germano, 2011). Desse modo, compreende-se que, o Mobral foi visto como o programa redentor da pátria, especificamente como uma ferramenta crucial na política educacional do governo militar. O objetivo principal do programa era “preservar” a ordem estabelecida pelo aparelho do Estado. Assim, o Mobral e os programas associados ao movimento foram apresentados como responsáveis pela erradicação do analfabetismo no Brasil.

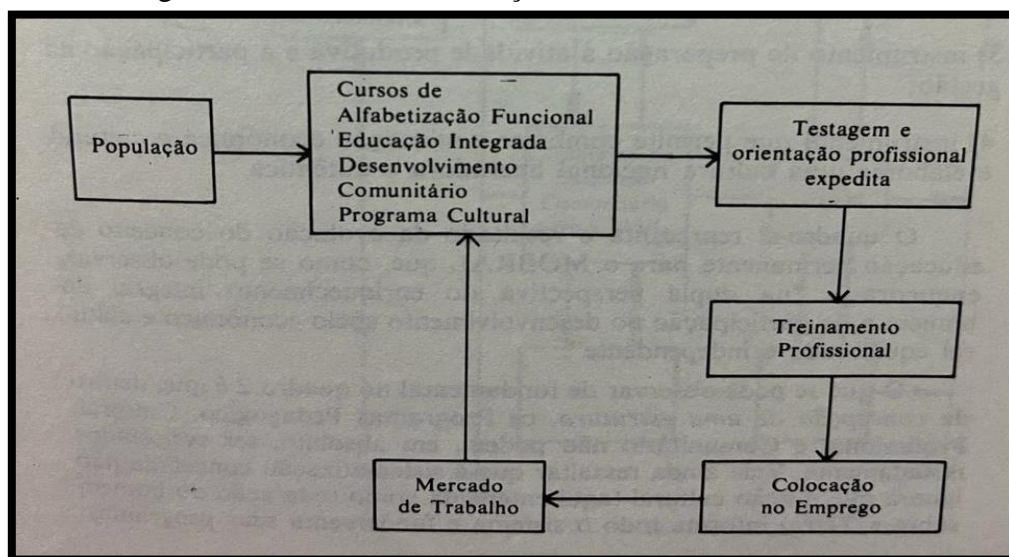
3.3 “Ajude o Mobral com segundas intenções”: por um Sistema de Educação Permanente

A concepção e implementação dos programas que deram origem ao Sistema de Educação Permanente do Mobral refletiam a visão desenvolvimentista da ditadura civil-militar, estreitamente ligada à época da política de desenvolvimento do país. Nesse contexto, a educação para adultos era considerada um componente essencial para o avanço econômico nacional, destacando a marcante interligação entre educação e trabalho durante o período do Mobral. No entanto, as iniciativas desse programa não se limitavam apenas à educação e ao mercado de trabalho, abrangendo também, o lazer e o desenvolvimento comunitário. Essa abordagem integrada compreendia diversos aspectos do Sistema de Educação Contínua em 1972, incluindo cursos de: *Alfabetização Funcional, Educação Integrada, Desenvolvimento Comunitário e Programa Cultural*. Esses programas visavam proporcionar uma formação geral aos indivíduos envolvidos.

Dessa maneira, o que se pode observar no panorama profissional são os aspectos de formação profissional, a qual era embasada em três pontos essenciais: avaliação e orientação profissional, treinamento especializado e integração no mercado de trabalho. Esses elementos eram continuamente adaptados para acompanhar as demandas do mercado de trabalho.

O esquema abaixo representa de forma básica o sistema de educação permanente do mobralense.

Figura 14 - Sistema de Educação Permanente do Mobralense



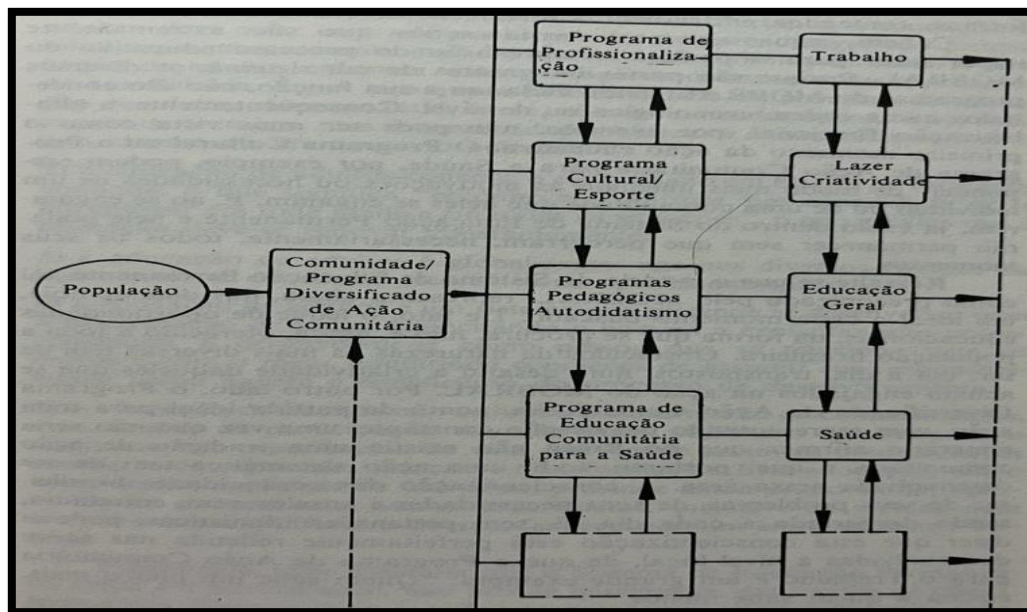
Fonte: Corrêa (1979).

A partir desse ponto, a educação de adultos ganhou destaque como um fator essencial para impulsionar o crescimento econômico do país. É importante destacar que, embora o progresso social e cultural não tenha sido deixado de lado, o enfoque principal estava, sem dúvida, na esfera econômica. É importante observar que, apesar de haver condições direcionadas para a área cultural e para o desenvolvimento comunitário, o destaque principal refere-se ao trabalho. Com isso, a ênfase na importância da educação para o desenvolvimento econômico é uma constante, sendo os líderes do Mobral fervorosos defensores desse ponto de vista. Eles sustentavam que quanto maior a educação, tanto geral quanto específica, maior seria a produtividade do homem no trabalho (Corrêa, 1979).

Por outro lado, a III Conferência Internacional de Educação de Adultos (Tóquio, 1972), através de suas recomendações finais, veio confirmar que os caminhos que o Mobral vinha seguindo representavam tendências universais. Assim é que, entre outros pontos, a Conferência de Tóquio definia a educação de adultos como: 1) instrumento de tomada de consciência, de socialização e de vastas transformações sociais; 2) instrumento de realização do homem integral; 3) instrumento de preparação à atividade produtiva e à participação na gestão; 4) instrumento que permite combater a alienação econômica e cultural e elaborar uma cultura nacional libertadora e autêntica (Corrêa, 1979).

A figura 14 apresenta o resultado do processo de evolução das concepções de educação permanente para o Mobral que, como se pode observar, a implementação dos diversos programas do Mobral alinhava-se com a tendência global em direção à educação de adultos. A partir de 1972, buscava o “enriquecimento integral do homem e sua participação equilibrada e independente” no desenvolvimento socioeconômico e cultural. Esses programas apresentavam uma diversidade de objetivos, formatos, conteúdos, instrumentos e técnicas (Corrêa, 1979, p. 78).

Figura 15 - Sistema de Educação Permanente



Fonte: Corrêa (1979).

Os programas do Mobral, embora diversos e abrangentes, podem ter enfrentado desafios na implementação e avaliação de seus resultados a longo prazo. O Sistema de Educação Permanente foi responsável pelo desenvolvimento de quatorze programas ao longo de sua trajetória. Os programas abrangiam uma variedade de áreas educacionais e visavam atender às necessidades diversas da população adulta. Trataremos a seguir dos principais programas.

3.3.1 Alfabetização Funcional: “o sistema teme pobre que sabe pensar”

O programa de Alfabetização Funcional (PAF) foi implementado em 1970, um dos programas centrais de ação do Mobral, considerado o carro chefe do movimento. Com duração de cinco meses e carga horária diária de duas horas, e no que diz respeito ao pedagógico visava apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e cálculo. No entanto, a partir de 1976, houve alterações, assim a duração variou entre oito e dez meses, visto que o programa Mobral/PAF apresentava-se “como uma resposta às necessidades de uma população marginalizada” (Corrêa, 1979, p. 149). Ou seja, a intenção do Mobral/PAF era adaptar-se às necessidades locais específicas de sua clientela.

A mobilização teve como foco principal os adultos analfabetos na zona urbana, com idades entre 15 e 35 anos. Por esse motivo, foi levado em consideração que a população analfabeta urbana poderia ser atingida mais rapidamente, facilitando a organização de turmas e o recrutamento de professores. Esses adultos estariam mais motivados para a alfabetização devido às suas condições de vida na sociedade urbana. Além disso, a faixa etária de 15 a 35 anos foi escolhida por oferecer maiores perspectivas de retorno em termos de produtividade em relação ao investimento realizado (Corrêa, 1979).

Nesse sentido, é importante destacar que a prioridade inicialmente estabelecida foi confirmada especialmente em relação à faixa etária, uma vez que a zona rural, por sua carência em educação básica, demonstrou grande receptividade ao programa. Por outro lado, na zona urbana desenvolvida, surgiram algumas dificuldades, sendo elas a resistência a mudanças, inclusive metodológicas; resistência a trabalho voluntário e falta de disponibilidade da clientela, submetida a horários extremamente rígidos de trabalho. Tendo em vista a caracterização social da clientela do programa, a análise da distribuição das classes de alfabetização funcional por zonas em 1973 revelou que 67,6% delas estavam situadas na zona rural¹⁴ (Corrêa, 1979).

A metodologia do Mobral/PAF baseava-se no trabalho em grupo, na colaboração mútua e na integração dos alunos na vida comunitária. Para o programa, o desenvolvimento pessoal e comunitário estavam intimamente relacionados. Sua abordagem específica visava aprimorar a escrita, leitura e cálculo, preparando os alunos para assumirem responsabilidades e exercerem sua “liberdade”. Esse método utilizava palavras geradoras relacionadas às necessidades básicas humanas para despertar interesse e envolvimento dos alunos.

¹⁴ Seria uma característica do Goiás e sobretudo da região norte, interior e sertão do estado. Visto que, a maior parcela da população que não sabia ler e escrever, concentrava-se na zona rural (região norte de Goiás) (IBGE, 1970).

Quadro 2 - Cartaz gerador utilizado no PAF

NECESSIDADES BÁSICAS (campos semânticos: exploração do cartaz e do significado da palavra)	PALAVRAS GERADORAS (forma significante: aprendizagem da leitura e escrita)
Educação Saúde Alimentação Habilitação Lazer Trabalho Previdência Social Vestuário Liberdades Humanas	Escola/Professora Remédio/Vacina Comida/Panela/Cozinha Tijolo/Casa Rádio/Futebol/Viagem Trabalho/Máquina Hospital/Trabalho/União Sapato/Plástico Vida/Família/Fé/Amor

Fonte: Corrêa (1979) (Adaptado pela pesquisadora, 2024).

Diante das ações do programa, Jannuzzi (1979) apresenta um olhar diferente, em suas palavras “quem é portanto, o sujeito (o que atua) é o MOBREAL/CENTRAL, os alfabetizando e alfabetizados têm a ilusão de que atuam, ao procurarem os meios adequados aos objetivos previamente fixados, jamais questionados” (Jannuzzi, 1979, p. 62). Nesse sentido, contrapondo os ideais do programa, a autora ressalta que a metodologia do Mobral fundamentou-se no antidiálogo, ou seja, na realidade o processo metodológico não permitiu o diálogo, visto que, utilizaram “as mesmas palavras geradoras para o Brasil inteiro uma vez que estas exprimem as necessidades básicas do homem brasileiro” (Jannuzzi, 1979, p. 62).

Este é o método adotado pelo MOBREAL, que orienta todos os procedimentos técnicos de análise e síntese não para o desvelamento radical da realidade, mas mostra uma realidade de antemão aceita como a única desejável. Há a busca de ação sobre ela, mas é uma ação brotada, impulsionada pelas decomposições e retotalizações da realidade, dentro do que o MOBREAL/CENTRAL considera o certo, o adequado. É o método que mantém a nossa tradição: educador de um lado, o que sabe tudo, e educando, do outro conduzido; elite que decide, povo que deve ser conduzido. É a continuação de nossa tradição antidialógica. (Jannuzzi, 1979, p. 62-63).

O sociólogo Pedro Demo, a partir de seus estudos sobre as ideias de Paulo Freire, explica que existem duas formas principais de ignorância entre os desprivilegiados: a *ignorância inconsciente*, na qual o indivíduo sequer percebe ou é impedido de reconhecer sua condição de pobreza; e a *ignorância imposta*, na qual o indivíduo é privado da capacidade de lutar devido a um sistema que sistematicamente obstrui suas oportunidades. Não se trata apenas de ignorância cultural, algo que a Pedagogia facilmente demonstra ser inexistente, uma vez que todos nós possuímos conhecimentos históricos e culturais específicos, compartilhando patrimônios comuns e experiências de

vida (Demo, 2007, grifo nosso).

É nesse sentido que Jannuzzi (1979, p. 65) diz que a metodologia do programa “concebeu a educação como investimento, como preparação de mão-de-obra para o desenvolvimento inquestionável”, ou seja, o método antidialógico não possibilitou a horizontalidade que representasse a realidade do alfabetizando. Pois, “esse método antidialógico é adequado às finalidades de trazer todos ao estar-sendo escolhido, uma vez que não permite jamais questioná-lo, que não analisa, que não parte da realidade, do universo vocabular que exprime o modo de ver o mundo” (Jannuzzi, 1979, p. 65).

Nas palavras de Corrêa (1979, p. 155) uma abordagem adotada na fase de implementação do programa foi “selecionar-se o que melhor pudesse atender as necessidades de um programa de massa, sendo flexível o suficiente para atender as particularidades de cada região e de cada grupo populacional envolvido”. Contrapondo a abordagem apresentada por Corrêa (1979), Jannuzzi (1979, p. 66) explica que o programa não tinha “interesse de captar o pensamento-linguagem do povo, porque seu objetivo não é fazer análise e síntese elite e povo”. Ou seja, é nesse sentido que a realidade dos alfabetizandos parte do método antidialógico, isto é, “jamais discutidos ao nível das comunidades, que apenas operacionalizavam os meios disponíveis para atingi-los” (Jannuzzi, 1979, p. 67). Assim, retornamos a ideia de submissão inconsciente apresentada pelo sociólogo Pedro Demo (2007, p. 34) visto que:

Essa submissão pode ser inconsciente, quando o pobre não chega a tomar consciência, acreditando que pobreza é fenômeno natural, divino, casual. Caberia apenas aceitar com resignação os desígnios do destino. Não se consegue perscrutar as razões históricas e sociais da pobreza, predominando sempre interesses da elite em manter tal situação. Tais interesses não se incorporam em projetos explícitos — ostensivamente satânicos —, mas nas próprias condições históricas da dialética do poder. A educação básica universal e obrigatória teria sido inventada para contrapor-se a tal situação, abrindo para todos um mínimo de consciência crítica frente à realidade.

Posto isto, vale mencionar o pagamento dos alfabetizadores que variou ao longo das diferentes fases pelas quais o PAF passou, podendo a gratificação alterar entre o pagamento por aluno-programa, aquele que frequentou o programa até o quarto mês; a gratificação fixa e uma acrescida da outra, no caso do Projeto de Recuperação dos Alunos e do Programa de Alfabetização Funcional e Educação para o Trabalho, processo de integração, que em sua fase experimental “apresentava uma duração de seis meses, uma vez que esse projeto teve como objetivo despertar os alunos para a necessidade de maior qualificação profissional” (Corrêa, 1979, p. 162). Outro exemplo de integração é o PAF/PES, que teve como proposta o desenvolvimento integrado do PAF e do Programa

de Educação Comunitária para a Saúde (PES). Esses projetos de integração “são propostos pelo MOBREAL Central às Coordenações Estaduais/Territoriais que, para sua adoção, devem considerar os alunos, seus interesses e necessidades” (Corrêa, 1979, p. 165).

Inicialmente, o acompanhamento das classes era feito pelos técnicos do Mobreal Central e pelos membros da Comissão Municipal. Posteriormente, os supervisores do Subsistema de Supervisão Global (SUSUG) passaram a realizar o acompanhamento em conjunto com a Comissão Municipal. A partir de 1974, os agentes pedagógicos começaram a enviar relatórios, porém sem um formato padronizado, o que dificultava o tratamento das informações. Somente em 1977 houve a padronização dos relatórios, com envio bimestral, permitindo um acompanhamento sistemático do PAF e possibilitando modificações nos aspectos considerados necessários nas Agências Pedagógicas (Corrêa, 1979). No entanto, os procedimentos de acompanhamento e as atividades pedagógicas adotadas pelo Movimento demonstravam claramente a centralização do controle em uma proposta direcionada, não permitindo discussões, mas sim, a operacionalização por parte dos alfabetizadores e alfabetizados (Jannuzzi, 1979).

Analfabeto é tipicamente o ignorante produzido, não aquele que nada sabe, porque essa condição inexistia histórica e culturalmente falando. Por outra, essa submissão pode ser relativamente consciente e mantida através de estratégias de fomento tipicamente clientelistas, que embotam a capacidade crítica do oprimido ou não permitem reação adequada. Particularmente efetivas são táticas assistencialistas que induzem o pobre a esperar a solução de seus algozes. Nesse caso, o pobre já tem alguma noção do fenômeno político da exclusão, mas não consegue organizar-se de modo suficiente para confrontar-se com o sistema (Demo, 2007, p. 34).

Dessa forma, pode-se afirmar que as atividades desenvolvidas pelos programas do Mobreal eram definidas pelo órgão central, sem considerar a contribuição dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A elaboração do material didático e as instruções para seu uso também não eram desenvolvidas com a participação desses sujeitos. Essa abordagem desconsiderava o contexto local e suas particularidades, limitando a alfabetização ao objetivo de formar mão de obra, sem estimular outras descobertas por parte dos alfabetizados e alfabetizadores. Nesse sentido, concordamos com Demo (2007, p. 35) ao destacar que “o sistema não teme pobre com fome. Mas teme pobre que sabe pensar”. Isto é, aprender a ler, escrever e contar não se limita à aquisição de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática. Segundo Paulo Freire implica também entender a leitura da realidade em um sentido político, capacitando para desvendar a condição de oprimido e possibilitando um confronto articulado e eficaz.

3.3.2 Programa de Educação Integrada: “*neo-alfabetizado na força de trabalho*”

A partir de observações informais e empíricas feitas nos postos do Mobral em 1971 constatou-se que os egressos, em sua maioria na faixa etária de 15 a 25 anos e representando uma parcela substancial da população economicamente ativa, manifestavam interesse em prosseguir com seus estudos. Esse interesse foi motivado pelas demandas advindas de diversas regiões do país, as quais solicitavam que o Mobral oferecesse um programa educacional que possibilitasse a continuidade da alfabetização funcional. Diante desse cenário, criou-se o primeiro grande desdobramento da alfabetização funcional do Mobral, o Programa de Educação Integrada (PEI) (Corrêa, 1979).

A ideia norteadora do PEI foi de um curso que permitisse continuidade à alfabetização funcional. “Em princípio, a urgência era a da integração do neo-alfabetizado na força de trabalho – o momento histórico do país, com elevados índices de crescimento econômico e intensa urbanização, somava-se aos desejos explicitados pela clientela do MOBREAL” (Corrêa, 1979, p. 177). Nesse sentido, percebe-se que a responsabilidade de um país desenvolvido economicamente é posta diretamente aos alunos do Mobral.

Os objetivos gerais do programa eram promover o desenvolvimento pessoal através da construção da autoconfiança, valorização da individualidade e princípios éticos, estimular a expressão criativa e fornecer conhecimentos práticos aplicáveis à vida diária. A proposta do programa foi cuidadosamente planejada para levar em consideração as competências e habilidades individuais, garantindo que a alfabetização tivesse um impacto significativo na vida dos participantes e acelerasse seu processo de aprendizagem. Assim, nota-se que os fundamentos teóricos foram estabelecidos a partir da relação e deveres com à família, trabalho e comunidade, e propiciar condições de integração na realidade sócio-econômica do país. Ou seja, desde a fase inicial do programa os objetivos foram postos com efeito comum ao movimento, a produtividade ao mercado de trabalho.

O PEI progrediu e por meio de três fases distintas podemos observar as modificações. Inicialmente, na fase de implantação em 1971, o programa foi desenvolvido em colaboração entre o Mobral e as Comissões Municipais; durante a fase de expansão, de 1972 a 1976, em resposta ao aumento da demanda, o Mobral estendeu a educação integrada para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; por fim, na fase de revitalização a partir de 1977, o programa foi internalizado pelo Mobral,

assumindo diretamente sua responsabilidade visando seu contínuo desenvolvimento e revitalização (Corrêa, 1979).

Desse modo, Corrêa (1979, p. 191) destaca que “a consolidação dos quantitativos de alunos do PEI pode ser apreciada pelo quadro que se segue, tendo como base os conveniamentos realizados”.

Quadro 3 - Número de alunos no PEI

ANO	NÚMERO DE ALUNOS NOVOS ATENDIDOS PELO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA
1971	33.462
1972	511.509
1973	549.865
1974	508.802
1975	513.479
1976	440.521
1977	625.294

Fonte: Corrêa (1979) (Adaptado pela pesquisadora, 2024).

À vista disso, na pesquisa de Paiva (2015) os números apresentados a partir das dimensões atingidas pelo PEI são indicadas até o ano de 1978, apresentando 351.173 alunos novos, ou seja, um número significativamente reduzido no período de um ano, mas que não aparecem na tabela acima. Dessa maneira, Paiva (2015) destaca duas questões importantes relacionadas aos números apresentados pelo Mobral no quadro acima, primeiro que, os números deixam uma margem à dúvida, pois consideraram os alunos novos atendidos, mas não é esclarecido se os dados tratam-se dos alunos matriculados, dos que finalizaram o programa ou mesmo dos conveniados. A autora também ressalta que o programa tinha como propósito a educação continuada, no entanto, os números não especificam se os alunos eram recém-alfabetizados pelo Mobral.

O programa de Educação Integrada começou a ser difundido a partir de 1972, através de convênios firmados entre o MOBREAL e as Secretarias de Educação, funcionando como alternativa aos programas previamente existentes de ensino supletivo de 4 anos. Através de tais convênios tem o MOBREAL fornecido material didático (e metodologia suposta por sua utilização) e o treinamento dos professores, bem como – conforme ocorreu em 1979 na maioria dos estados – gratificação e complementação salarial aos professores e ajuda na manutenção deles durante o treinamento. As Secretarias de Educação têm

oferecido ao programa os recursos humanos e as instalações necessárias e se encarregado da organização do programa. A supervisão dessa programação condensada dos quatro primeiros anos do ensino de primeiro grau em 720 horas/aula (que pode ser cumprida num prazo variável entre 10 e 18 meses) esteve a cargo, entre 1972 e 1976, das Secretarias Estaduais de Educação, passando a ser realizada diretamente pelo MOBREAL a partir de 1977 (Paiva, 2015, p. 376).

Uma estratégia adotada pelo PEI foi a experiência de alfabetização via Radiofônica, criado em 1972 (experimentalmente no Rio Grande do Norte) a partir de um convênio com o Serviço de Assistência Rural e a Secretaria de Educação Estadual com o Mobral. A duração foi prefixada em 16 meses e dividida em quadrimestres. A transmissão acontecia diariamente, começando com a apresentação dos conteúdos, seguidamente pela realização de atividades durante o restante da aula. Todos os profissionais envolvidos foram capacitados via radiofônica. O programa teve resultados positivos, com alunos se certificando em média após dois quadrimestres e um dado relevante é que os egressos alcançam boas colocações nos vestibulares. Apesar de haver alguns empecilhos durante o desenvolvimento do programa, como: resistência ao rádio, interferências de outras emissoras, falas muito rápidas nas transmissões, aceitação de horário, dificuldade dos alunos quanto à linguagem usada nas transmissões (Corrêa, 1979). O programa tinha o objetivo de aumentar a sua clientela, visto que, assim poderia alcançar mais regiões.

CAPÍTULO III

4 MOBREAL NO ANTIGO NORTE GOIANO: AS VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Minha mãe estudou uns dois anos lá, tinha que se alfabetizar. Aprendeu tudo que o ser humano precisa saber de básico para não passar vergonha no mundo. Minha mãe não sabia nada, aprendeu ler, escrever e contar no Mobral.

(Araújo, 2020).

Este último capítulo se volta para a história da educação de jovens e adultos no estado de Goiás, especialmente no antigo norte goiano. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) será analisado, de certa maneira, considerando as particularidades e os aspectos pedagógicos que se relacionam com a política do Mobral (1970-1985). As entrevistas realizadas, as fontes iconográficas e documental, juntamente com o referencial bibliográfico, traçam o percurso do nosso estudo para compreender a experiência do Mobral na referida região em estudo.

4.1 A educação de jovens e adultos em Goiás

A partir da década de 1940 o estado de Goiás, assim como os demais estados brasileiros, organizou sua própria estrutura administrativa e pedagógica, conforme a Portaria n.º 215, de 21 de agosto de 1947, que instituiu o Serviço de Educação de Adultos do Estado de Goiás. Representantes do estado participaram de diversas reuniões com delegados de ensino de outras regiões, incluindo territórios e o Distrito Federal, para avaliar e compartilhar as experiências das campanhas educacionais realizadas no país entre 1940 e 1950, como caracteriza Machado (2001). Em vista disso, a tabela abaixo mostra os dados da Campanha de Educação de Adultos (EDA) com a distribuição das classes no estado de Goiás entre 1940 e 1950.

Quadro 4 - Classes de Educação de Adultos em Goiás (1940 e 1950)

Classes de EDA por unidade da federação	1947	1948	1949	1950
Bahia	1.600	2.085	2.100	2.500
Minas Gerais	1.500	2.000	2.000	1.900
Pernambuco	900	1.225	1.300	1.550
Ceará	700	1.000	1.000	1.000
Goiás	300	400	430	480

Fonte: Beisiegel, 1974, p.91 *apud* Machado, 2001, p. 51.

Observa-se que, o quadro permite uma comparação entre os dados de diferentes estados. Ao comparar Goiás com outros estados, territórios e o Distrito Federal, evidencia-se a significativa defasagem no atendimento à educação de adultos. Em 1950, Goiás contava com apenas 480 classes, enquanto a Bahia possuía 2.500, o Ceará 1.000, Minas Gerais 1.900 e Pernambuco 1.550, entre outros. No total, foram distribuídas 16.500 classes em todo o país naquele ano, com Goiás representando menos de 3% desse total. Machado (2001, p. 51-52) acrescenta a tudo isso mais um fator,

Embora tenha sido elaborada durante essas campanhas uma legislação que delegava formalmente as atribuições a cada esfera de governo, seguida de uma ampla publicidade que visava o convencimento, mais dos poderes locais do que da população, e que ainda se tenha comprovada a criação de um órgão específico para tratar do ensino supletivo em cada unidade da federação, não se pode afirmar que o esforço tenha ocorrido sem inúmeros conflitos entre a proposta da União e a forma como estados e municípios foram absorvendo-a e adequando-a, ou não, a sua realidade local.

Pode-se destacar o caráter centralizador e determinante dos órgãos federais, como o Departamento Nacional de Educação e o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que exerceram papéis essenciais como financiadores, orientadores e coordenadores das campanhas de Educação de Adultos. Segundo Machado (2001) essa centralização revelou duas abordagens distintas em relação às políticas públicas de EDA nos estados e municípios. A primeira foi “o fortalecimento de laços de dependência entre as esferas, em que a iniciativa cabia à União, de sorte que, em sua ausência, nada ou quase nada tinha sobrevivência própria, a exemplo do estado de Goiás” (Machado, 2001, p. 52). A segunda abordagem envolvia “a orientação da União e dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (Fnep), vários estados passaram a estabelecer um processo de fortalecimento do ensino supletivo, em virtude de exigências locais” (Machado, 2001, p. 52). Esse

movimento, voltado principalmente para a qualificação da mão de obra industrial, utilizava recursos próprios e buscava maior independência pedagógica e política.

Posto isto, Machado (2001) destaca duas concepções sobre a postura do Estado diante da atuação em EDA, e que auxiliam a pensar as propostas desencadeadas a partir da década de 1960,

Uma primeira aponta o Estado como antecipador de políticas de educação básica, buscando criar ou estimular, na população inculta as aspirações educacionais. Essa concepção aponta o Estado indutor, que vê o indivíduo e as populações pobres como incapazes por si só de compreender o valor da educação, e que precisam ser induzidos a isso. Ao mesmo tempo, acaba também por indicar a relação entre o Estado que sabe aonde a população deve chegar, e a população que deve corresponder a essa expectativa. Uma segunda concepção da atuação do Estado, que não se opõe à primeira, mas lhe acrescenta outros elementos, é a do oportunismo presente nas políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos tão bem exemplificado nas campanhas do período. Se, de um lado, o Estado antecipa-se às reivindicações populares por escolarização para todos, também o faz por ter como meta o controle ideológico e político desta mesma população (Machado, 2001, p. 53).

Durante esse período, a educação de adultos em Goiás não se restringia à rede oficial de ensino, mas envolvia uma ampla mobilização social. No final dos anos 1950 e início dos anos 1960, a Igreja Católica criou o MEB, que teve um impacto significativo especialmente no Norte e Nordeste. Em Goiás, como em outras partes do país, o MEB desempenhou um papel importante na educação de adultos. No entanto, essas iniciativas populares foram reprimidas pela ditadura civil-militar, assim como ocorreu em outros estados.

Após muitas iniciativas de superar o analfabetismo no Brasil desde 1947¹⁵, foi criado o Mobral, que iniciou oficialmente suas atividades em setembro de 1970 com a mobilização dos municípios como executores do programa. Conforme a socióloga e professora Bárbara Freitag (1984) o Mobral “não é o primeiro esforço de alfabetizador. Mas é a primeira vez que o governo se encarrega de implantar um movimento que antes de mais nada alfabetize a força de trabalho e eleve, mesmo que por um mínimo, o seu nível de qualificação” (Freitag, 1984, p. 92). A autora também destaca que foi a primeira vez que a alfabetização assumiu um “caráter tão evidentemente ideológico e visa de forma tão explícita inculcar no operariado os valores do capitalismo autoritário” (Freitag, 1984, p. 92).

Em relação à experiência da Educação de Jovens e Adultos em Goiás na década de 1970, destaca-se o Departamento de Ensino Supletivo (DESU) como o órgão

¹⁵ São nos anos de 1940 que surgem efetivamente as políticas voltadas para a educação de jovens e adultos.

responsável pelo planejamento e implementação. Assim, o ensino supletivo foi regulamentado para reformar o ensino de 1º e 2º graus com duas finalidades. Ou seja, compensar a escolarização de adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade adequada; b) Oferecer, por meio de retornos regulares à escola, oportunidades de aperfeiçoamento ou atualização para aqueles que tenham cursado total ou parcialmente o ensino regular (MEC, 1971). O Art. 25, que abordou a qualificação para o ensino profissionalizante, destacou que o ensino supletivo abrangeria, conforme as necessidades, desde a iniciação em leitura, escrita e cálculo, passando pela formação profissional definida em lei específica, até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e atualização de conteúdos (MEC, 1971).

Segundo Freitag (1984) o parecer elaborado pelo relator junto ao MEC, Valmir Chagas, estabeleceu quatro modalidades de ensino: aprendizagem, qualificação, suplência e suprimento. Em outras palavras,

Aprendizagem aqui é compreendida como a formação metódica para o trabalho a exemplo dos cursos de treinamentos do SENAI e SENAC. Qualificação se refere a cursos especiais de profissionalização, a exemplo do Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra (PIPMO). Aqui o aspecto de transmissão de conhecimentos em cultura geral é secundário. Suplência é a própria alfabetização e escolarização de jovens e adultos como está sendo praticada pelo MOBREAL. E, finalmente, suprimento inclui cursos de reciclagem e aperfeiçoamento em qualquer nível (Freitag, 1984, p. 97-98).

Diante disso, como caracteriza Machado (2001) o DESU assumiu as funções anteriormente desempenhadas pelo SEA, que havia coordenado os cursos noturnos nas três décadas anteriores, vinculados ao Departamento de Ensino Primário. Paralelamente, foi instituído o Programa de Educação Integrada (PEI), voltado para adolescentes e adultos, sob a responsabilidade do Mobral. O PEI passou a ser equivalente às séries iniciais do ensino fundamental e foi oferecido em parceria com as secretarias estaduais e municipais, sob a coordenação do DESU.

Dessa maneira, a presença do Mobral em Goiás é apresentada por Libâneo (1976) de modo particular, em comparação com a maioria das pesquisas, que frequentemente retratam o movimento como um fracasso no âmbito nacional. O autor destaca que “é elogiável o esforço que vem sendo desenvolvido, em Goiás” (Libâneo, 1976, p. 9) com ênfase no Mobral, mas também menciona outras instituições, como o Departamento de ensino Supletivo da Secretaria de Educação e Cultura, PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra, SENAC, SENAI. No entanto, o autor ressalta que “é preciso ir mais longe, especialmente no que se refere a medidas a nível de estrutura do sistema escolar e a aspectos de qualidade” (Libâneo, 1976, p. 9). Ou seja, embora reconheça os

compromissos do Mobral em suas ações de alfabetização, o autor enfatiza a necessidade de avanços para uma melhor compreensão do modelo de ensino oferecido aos alunos. Com isso, compreende-se que, Libâneo valoriza o esforço das campanhas e das ações do Mobral e de outras instituições, possivelmente pelo contexto de sua pesquisa, por ter sido realizada em conformidade com os movimentos de alfabetização, especialmente o desenvolvimento do Mobral.

4.1.1 “Uma escolarização insuficiente”: o sistema escolar em Goiás

Nesse contexto, antes do surgimento de programas e departamentos educacionais em busca de soluções para o analfabetismo em Goiás, é essencial mencionar os padrões educacionais vigentes em 1970. Foi a partir das fragilidades do ensino regular que emergiu a problemática educacional e do analfabetismo, tanto em nível estadual quanto nacional. Para o educador Moacir Gadotti (1989) “aqui está precisamente a origem e a causa do analfabetismo: uma escolarização insuficiente. Em outras palavras, um sistema educacional mal estruturado, carente de recursos e, sobretudo, conduzido por uma política discriminatória” (Gadotti, 1989, p. 101). Com base nesse cenário, esperava-se que, aos 10 ou 11 anos, o aluno estivesse concluindo a 4ª série; aos 14 ou 15 anos, a 8ª série do 1º grau; e, aos 17 ou 18 anos, o 2º grau. No entanto, em Goiás, em 1970, 40,1% dos alunos matriculados na 1ª série do 1º grau tinham mais de 10 anos, e quase 70% dos matriculados na 5ª série tinham mais de 14 anos. Nesse panorama, aproximadamente 64,7% dos alunos matriculados no 1º grau em 1970 estavam fora da faixa etária adequada (Libâneo, 1976). Como consequência, esses estudantes foram prejudicados no atendimento escolar, recebendo uma educação inadequada para sua idade.

Em vista disso, Gadotti (1989) afirma que “o sistema escolar é o grande responsável pelo crescimento do analfabetismo e pelo baixo grau de escolarização da nossa população” (Gadotti, 1989, p. 101). Nesse contexto, Libâneo (1976) observa que essa situação impactou de forma particularmente negativa na condição dos atrasados na escolaridade. Esses estudantes, adolescentes e adultos que devido a “deficiência própria do sistema escolar ou do ambiente cultural, encontram-se matriculados em series do ensino de 1º e 2º graus” (Libâneo, 1976, p. 16).

O conceito de atraso escolar pode ser agravado pela repetência e interrupção dos estudos. Além disso, o desencorajamento e a falta de motivação são efeitos negativos

comuns. “Essas circunstâncias podem fazer com que o aluno retorne à condição de analfabeto” (Libâneo, 1976, p. 17). Nesse contexto, é importante considerar a observação de Darcy Ribeiro (2018) ao caracterizar que: “o mal é generalizado e constitui, sem dúvida, uma doença nacional: não fomos capazes, até hoje, de criar uma escola pública honesta, adaptada às necessidades da população brasileira” (Ribeiro, 2018, p. 21). Esse cenário decorre de um sistema educacional que frequentemente negligencia a qualidade do ensino, ao promover o descaso, resulta em uma formação insuficiente para a maioria da população brasileira.

Nesse contexto, a educação de jovens e adultos em Goiás foi submetida a um planejamento, de certo modo, detalhado, que envolveu o levantamento de dados e a elaboração de um diagnóstico para identificar o público a ser atendido. Conforme Freitag (1984) embora o relator Chagas tenha alertado que o ensino supletivo não deveria ser tratado como uma versão inferior do ensino regular, “tudo indica, tanto na intenção quanto na prática, que o ensino supletivo reintroduz a dualidade de um sistema educacional que separa, em cursos distintos, as classes dirigentes das classes subalternas” (Freitag, 1984, p. 98).

No que diz respeito ao levantamento de dados, Libâneo (1976) apresenta em sua pesquisa informações quantitativas referentes à população alfabetizada, analfabeta e àqueles que não declararam sua condição no estado de Goiás, além de dados referentes ao número de alunos matriculados no 1º grau fora da faixa etária apropriada. Conforme o autor, em 1970 “o Estado de Goiás registrava no Censo Demográfico o total de 2.938.677 habitantes. 1.605.703 pessoas estavam com mais de 15 anos, sendo 632.073 (39,4%) analfabetas” (Libâneo, 1976, p. 23). Diante dessa realidade, é necessário reconhecer que a escola primária não apenas desempenha um papel seletivo, mas também revela um profundo elitismo. Embora receba massivamente crianças das classes populares, ao tratá-las como se estivessem em condições semelhantes às das crianças dos setores privilegiados, a escola opera um processo de filtragem que, em última instância, resulta em exclusão. Em outras palavras, o elitismo presente em nossa estrutura educacional já se evidencia na escola primária, concebida para atender às demandas das classes altas, enquanto negligencia a vasta maioria de sua clientela (Ribeiro, 2018).

Quadro 5 - Instrução das pessoas de 15 a 39 anos e mais anos no Estado de Goiás, 1970

Instrução	15 a 39 anos		15 anos e mais	
	Nº	%	Nº	%
Alfabetizados	759.594	66,9	963.127	60,0
Analfabetos	373.282	32,9	632.073	39,4
Sem declaração	3.034	0,2	10.503	0,6
Total	1.135.910	100,00	1.605.703	100,00

Fonte: Fundação IBGE – Censo Demográfico – Goiás, 1970 *apud* Libâneo, 1976, p. 24.

Dessa forma, observa-se que, uma parcela significativa dos alunos matriculados na 1ª série do antigo ginásio (atual 5ª série do ensino fundamental) tinha 14 anos ou mais (68,7%), enquanto a idade adequada seria 11 anos. Essa discrepância etária gerava desafios consideráveis tanto para a administração escolar quanto para o currículo. As escolas de ensino fundamental, conforme exigido pela Lei nº 5.692/71, não podiam ignorar esse problema e precisaram implementar programas pedagógicos especiais voltados para alunos fora da faixa etária apropriada. Esses programas deveriam oferecer currículos, metodologias, técnicas didáticas e processos de avaliação diferenciados para atender às necessidades desses estudantes (Libâneo, 1976).

Diante disso, entre 1973 e 1983, o estado de Goiás implementou uma série de programas através do DESU, com o propósito de atender à crescente demanda por escolarização de adolescentes e adultos. Conforme Machado (2001) foram disponibilizados exames supletivos de primeiro e segundo graus, regulamentados pela Resolução nº 993, de 20 de fevereiro de 1973, do Conselho Estadual de Educação (CEE). Esses exames¹⁶ tinham como objetivo permitir a conclusão do primeiro grau para maiores

¹⁶ O diagnóstico do Plano Estadual de Educação focaliza 1.831.021 adolescentes e adultos em Goiás, que não tiveram oportunidades de, na idade hábil, acompanhar o sistema regular de ensino ou que dele evadiram. Essa considerável clientela do Ensino Supletivo era atendida pelo ex-Departamento de Ensino Primário – nos chamados cursos primários noturnos, numa tentativa do Estado de combater o analfabetismo e promover a educação dos adolescentes e adultos semi-alfabetizados e com atraso de escolarização, fora da faixa etária do ensino regular. Entretanto, a evasão e a repetência constituíam a tônica do ensino primário supletivo, sendo poucos os que prosseguiram estudos em níveis posteriores. Por outro lado, instituições particulares atendiam esses indivíduos – nos chamados cursos preparatórios aos exames de Madureza, em que o controle de resultados se operava fora do processo de aprendizagem. (...) A partir de 1972, os exames de Madureza do Estado passaram a ser realizados por uma coordenação estadual e toda a documentação passou a ser expedida, unicamente, pelo Colégio Estadual de Goiânia. No entanto, as experiências da educação de adolescentes e adultos, com saldos positivos ou negativos, serviram para nortear os estudos de detalhamento dos programas e projetos do DESU, órgão responsável, a partir de fevereiro de 1973, pelo

de 18 anos e do segundo grau para maiores de 21 anos. As modalidades oferecidas incluíam Auxiliar de Enfermagem, Eletrotécnica, Laboratórios Médicos, Prótese Dentária, Radiologia Médica, Telecomunicações, Transações Imobiliárias, Ótica, Técnico em Enfermagem, Agrimensura, Agropecuária, Assistente de Administração, Edificações, além de Educação Física e Desportos.

À vista disso, como observa Gadotti “foi nesse momento em que esse sistema econômico necessitava de mão-de-obra semi-analfabeta, submissa e obediente aos seus ditames que o analfabeto constituiu-se em problema.” O autor ainda ressalta que os governos “nunca trataram o problema do analfabetismo como um problema humano, político-social, mas como um problema puramente econômico” (Gadotti, 1989, p. 102). Ao direcionarmos essa perspectiva para o desenvolvimento do Mobral, Gadotti sublinha um ponto essencial: o verdadeiro interesse do Mobral “não é erradicar o analfabetismo como declaram os seus fervorosos defensores. Ele visa (na prática) o treinamento para o exercício de uma função no mercado de trabalho” (Gadotti, 1989, p. 102).

Assim, em termos quantitativos, Freitag (1984) aponta que, em 1973 “a potencial clientela para o ensino supletivo chegava a 23,4 milhões de indivíduos somente na faixa etária de 15 a 35 anos (estando incluídos também os analfabetos dessa faixa)”. A autora acrescenta que “nesse mesmo ano, foram atendidas aproximadamente 7 milhões de pessoas, das quais 6,3 milhões estavam matriculadas no programa de alfabetização do MOBREAL” (Freitag, 1984, p. 119). Esses dados foram elaborados com base nas informações fornecidas por todas as Secretarias de Educação dos Estados.

Diante desse cenário, vale mencionar o Projeto Minerva, regulamentado pelo Parecer nº 392 de 15 de março de 1973 do Conselho Federal de Educação (CFE), proporcionava, por meio do rádio, a possibilidade de concluir o primeiro grau para maiores de 17 anos e o segundo grau para maiores de 19 anos. O curso tinha uma duração total de 15 meses, dividido em três fases de cinco meses cada. Por sua vez, o PEI reconhecido pelo Parecer nº 44/73 do CFE como curso supletivo equivalente às quatro primeiras séries do primeiro grau, atendia a adolescentes com mais de 14 anos e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola regularmente (Machado, 2001).

Assim como o Projeto Lumen, aprovado pela Resolução nº 1.147 de 17 de dezembro de 1973 do CEE de Goiás, visava habilitar em nível de segundo grau os

planejamento, coordenação e avaliação do Ensino Supletivo em Goiás, de acordo com as novas diretrizes da educação supletiva preconizada pela Reforma Educacional do País (Goiás, 1973, p. 13-14).

professores leigos que atuavam nas quatro primeiras séries do primeiro grau. Por sua vez, o Projeto Saturnus, voltado para o primeiro grau e concebido como uma extensão das ações do Centro de Estudos Supletivos, foi regulamentado pela Resolução nº 411 de 22 de dezembro de 1977. Esse projeto destinava-se a adolescentes e adultos com 17 anos ou mais que não tivessem concluído a escolarização regular, abrangendo as quatro últimas séries do ensino de primeiro grau (Machado, 2001).

4.1.2 “Uma escola discriminatória garante uma clientela permanente ao MOBREAL”: do ensino regular ao supletivo

Em 1970, o Mobral havia atendido mais de cinco milhões de analfabetos, expandindo sua atuação para todo o país. De acordo com Libâneo (1976) em apenas três meses, o programa já havia alcançado um número expressivo de municípios e alunos. No estado de Goiás, os resultados obtidos entre 1970 e 1973 foram os seguintes:

Quadro 6 - Atividade básica do Mobral: Programa de Alfabetização Funcional

Ano	Municípios Conveniados	Alfabetizados	%
1970	9.030	3.747	41,5
1971	24.941	10.686	42,8
1972	72.842	30.000	41,2
1973	126.546	52.603	41,5
Total	233.259	97.036	41,6

Fonte: Coordenação Estadual do MOBREAL, Goiás, 1974 *apud* Libâneo, 1976.

O Mobral acreditava que o analfabetismo seria resolvido até 1980. Logo, incluíram em sua programação o Mobral Infanto-Juvenil. Esse programa visava recuperar a população infanto-juvenil que estava marginalizada pelo sistema escolar tradicional, especialmente alunos a partir de 14 anos que enfrentaram dificuldades no aprendizado ou encontraram inadequações no ensino regular (Libâneo, 1976). No entanto, Moacir Gadotti (1989) critica que “o funcionamento de uma escola discriminatória garante uma

clientela permanente ao Mobral e, ao setor industrial, um exército de reserva de mão-de-obra de baixo custo” (Gadotti, 1989, p. 102).

Diante desse aspecto, concordamos com Darcy Ribeiro (2018) ao evidenciar um fenômeno que precisa ser explicado. Assim, o autor aponta a seguinte indagação: “como é que o Brasil consegue ser tão ruim em Educação?” Para responder a essa questão, o autor observa que “quem quisesse organizar um país com o objetivo expresso de alcançar, com tantos professores e com tantas escolas, um resultado tão medíocre, teria que fazer um grande esforço.” Uma vez que “um país monolíngue como o nosso, em que não há nenhuma barreira de ordem étnica ou cultural, conseguir ser tão medíocre no seu desempenho educacional é realizar, sem dúvida, uma façanha incomparável. Ainda que nada invejável” (Ribeiro, 2018, p. 23).

Dessa forma, Ribeiro (2018) destaca que a suposta explicação para o fracasso educacional reside em problemas sociais, bem como a urbanização desordenada e o processo de industrialização, que exigindo mão de obra moderna e disciplina “reclamaria uma nova escola ideológica, capacitada a domesticar os camponeses urbanizados e proletarizados, através de uma indoutrinação que os convença de que são pobres porque são burros” (Ribeiro, 2018, p. 23-24). Conseqüentemente, a proposta pedagógica dos cursos supletivos de 1º grau incluía duas etapas de desenvolvimento. A primeira correspondente as séries iniciais no ensino de 1º grau, com duração de 12 a 24 meses, após o período de alfabetização. A segunda, faz referência as séries finais do ensino de 1º grau, com duração de 4 a 5 semestres, após o período de educação integrada. Quanto à primeira fase é importante destacar que: “a idade mínima de ingresso será de 14 anos, devendo o aluno estar alfabetizado pelo MOBREAL ou comprovar escolaridade mínima” (Libâneo, 1976, p. 57).

A esse respeito, Freitag (1984) observa que “a predominância do MOBREAL no contexto do que foi chamado de ensino supletivo somente se dá a partir de 1973, ano em que a Fundação MOBREAL, anteriormente autônoma, foi integrada ao DESU do MEC” (Freitag, 1984, p. 119-120). Dessa forma, a integração do Mobral ao DESU ocorreu de maneira mais formal do que efetivada, especialmente nas questões financeiras e administrativas. Freitag também destaca que, se o ensino supletivo foi planejado para “treinar as classes subalternas para o trabalho e transmitir-lhes o instrumental (leitura, escrita, aritmética) de cultura geral necessário para serem mais eficazes no processo produtivo, no qual já estão inseridas, essa intenção da lei não se realizou” (Freitag, 1984, p. 120).

Nesse ínterim, é importante questionar “por quê são excessivamente altos os casos de evasão e repetência no Brasil e, particularmente, em Goiás”? (Libâneo, 1976, p. 70). Perante o exposto, para Libâneo (1976) uma das possíveis causas é o uso de metodologias relacionadas ao nível de desenvolvimento das crianças na escola primária, considerando a média brasileira. O autor também observa que o problema é quantitativo: muitas crianças ingressam na escola sem a preparação necessária, e aquelas culturalmente marginalizadas enfrentam ainda mais dificuldades devido à inadequação do sistema educacional. Dessa forma, a ênfase recai sobre o número de matrículas, enquanto a qualidade da aprendizagem é ignorada. A esse respeito, Ribeiro (2018) comenta que o nosso descaso educacional tem causas mais antigas. “Vem da Colônia que nunca quis alfabetizar ninguém, ou só quis alfabetizar uns poucos homens para o exercício de funções governamentais. Vem do Império que, por igual, nunca se propôs a educar o povo” (Ribeiro, 2018, p. 24).

Nesse sentido, Freitag (1984) ressalta que o Estado, deveria em primeiro lugar, melhorar sua própria rede de ensino formal. Assim, ela apresenta as possíveis causas estruturais da necessidade do ensino supletivo. “Se a escola brasileira fosse capaz de absorver todas as crianças em idade escolar e evitar as altas taxas de evasão e reprovação, dando uma formação básica geral a todos, o ensino supletivo em sua forma de suplência seria a longo prazo dispensável”. No entanto, essa não parece ser a real intenção da política educacional, “que quer confundir ensino supletivo na forma da suplência com educação permanente” (Freitag, 1984, p. 122).

Nesse caso, para Libâneo (1976) o foco não deve ser buscar justificativas externas à escola, como família, ambiente, pobreza ou nutrição, pois esses fatores, segundo o autor, têm pouca relevância na solução do problema do “aluno lento” como ele conceitua. Libâneo (1976) aponta duas possibilidades: a primeira sugere que a responsabilidade recai sobre o professor, a segunda refere-se à qualidade do ensino, que pode ser aprimorada diretamente na sala de aula. O professor, portanto, é destacado como uma das principais alternativas para enfrentar o desafio do aluno lento, já que “os professores, de maneira geral, sabem melhor do que qualquer especialista, quais são alunos lentos numa classe”. O autor ainda destaca que: “o melhor professor não é o que consegue dar toda matéria do livro, mas o que trata cada classe ou aluno segundo suas capacidades e diferenças de ritmo de aprendizagem” (Libâneo, 1976, p. 77). Na concepção de Ribeiro (2018, p. 24) o problema também diz respeito a:

Nossa incapacidade de educar a população, como a de alimentá-la, se deve ao próprio caráter da sociedade nacional. Somos uma sociedade enferma de desigualdade, enferma de descaso por sua população. Assim é, porque aos olhos das nossas classes dominantes, antigas e modernas, o povo é o que há de mais reles. Seu destino e suas aspirações não lhes interessam, porque o povo, a gente comum, os trabalhadores, são tidos como uma mera força de trabalho, destinada a ser desgastada na produção. É preciso ter coragem de ver este fato porque, só a partir dele, podemos romper nossa condenação ao atraso e à pobreza, decorrentes de um subdesenvolvimento de caráter autoperpetuante.

Dessa maneira, Machado (2001) destaca elementos que percorreram as ações implementadas no estado de Goiás desde o início da década de 1970 e permite retomar ao conceito utilizado por Libâneo (1976) da criança denominada de “culturalmente marginalizada”. Assim, Machado destaca que “primeiro, o caráter marginal que a Educação de Jovens e Adultos sempre assumiu no âmbito da Secretaria Estadual da Educação, não constituindo uma política autônoma que se justificasse por si mesma”. A autora acrescenta que “apenas respondiam à ação indutora do governo federal. Como tais ações foram muito questionadas, como é o caso do Mobral, em relação à qualidade e eficiência, as práticas decorrentes foram caindo no descrédito” (Machado, 2001, p. 85).

Nessa perspectiva, Freitag (1984) e Machado (2001) apontam aspectos semelhantes sobre o ensino supletivo. Para Freitag, tanto no nível de 1º como de 2º grau, “há uma tendência a substituir a escola formal pelo ensino supletivo, não se notando nenhuma tentativa de reduzir a educação supletiva através de melhoria sistemática do ensino formal nos dois níveis” (Freitag, 1984, p. 123). Em vista disso, Machado afirma que o ensino supletivo, “salvo raríssimas exceções, acabou por ser considerado um ensino de segunda categoria, para pessoas também de segunda categoria” (Machado, 2001, p. 85). Ou seja, o ensino supletivo, no sentido mais amplo, incluindo, portanto, o Mobral, serviu apenas como pretexto para um sistema educacional altamente elitizado e excludente. Assim, “dão eles continuidade à velha tradição no Brasil de um ensino pago de segunda categoria, predominantemente ministrado às classes subalternas” (Freitag, 1984, p. 123). Dessa forma, a clientela dos cursos supletivos passou a desempenhar um papel cada vez mais central na dinâmica das relações sociais em uma sociedade capitalista, tornando-se um elemento estratégico para o estado.

À vista disso, o Mobral passou a ser alvo de várias críticas, não apenas pela constatação de que não conseguiu cumprir sua meta de reduzir o índice de analfabetismo para 10% até 1980, mas também devido à sua enorme estrutura. O Mobral gerou despesas maiores do que o próprio setor do MEC, o qual era responsável por todo o ensino de primeiro grau. Como várias outras metas mobralenses, a erradicação do analfabetismo

não foi alcançada também pelo estado de Goiás. O analfabetismo atingiu um índice de 15% da população, com um total de 375.772 pessoas. Com isso, o contexto político e conseqüentemente o educacional, passaram por mudanças significativas em Goiás e no restante do país com o fim da ditadura civil-militar. Portanto, o início do processo de reabertura política no Brasil colocou em pauta as políticas sociais que vinham sendo desenvolvidas dentre as quais, a educação (Machado, 2001). Visto que, sendo o analfabetismo um problema político, Gadotti (1989, p. 103-104) explica que:

A sua superação dependerá de uma profunda mudança social e política. Somente uma distribuição justa da renda, salários condizentes, habitação, saneamento, enfim, uma democracia com igualdade de oportunidades para todos, elevará a condição do nosso analfabeto. Quando se sabe que o Mobral foi criado e desenvolveu-se no Brasil numa época de opressão cultural sem precedentes, guiado por intenções nitidamente totalitárias e politicamente voltadas para a lavagem cerebral imperialista, as razões de esperança são muito reduzidas.

Além disso, as condições de uma alfabetização significativa, que promovesse um investimento concreto na vida dos alfabetizados, são vistas como algo distante da realidade. Diante do exposto, Gadotti (1989) define o Mobral como uma forma de dominação cultural que humilha os próprios alfabetizandos. “A humilhação a que se submete o mobralense não compensa, nem de longe, a formação recebida. E como todo analfabeto participa da classe social mais sofrida, é essa classe que o Mobral está humilhando”. Dessa forma, o autor acrescenta que “toda humilhação é sempre uma diminuição de ser, a tarefa do Mobral, em termos gerais, é mais degradação do que educação” (Gadotti, 1989, p. 104). Contudo, é necessário questionar como medir o sucesso ou o fracasso do movimento, de forma abrangente, analisando todas as ações elaboradas pelo Mobral, em especial, avaliando sua influência e contribuição na dinâmica das localidades e na vida das pessoas.

4.2 Memórias do Mobral em Porto Nacional e regiões vizinhas: imagens e narrativas

Nesta parte da pesquisa nosso objetivo é compreender a experiência e o processo de atuação do Mobral no município de Porto Nacional e algumas cidades localizadas na antiga região norte de Goiás, como Natividade, Chapada da Natividade, Gurupi e Miranorte, durante a década de 1970. Com base nisso, surgiu a seguinte pergunta: O que

tornou o Mobral um movimento que faz parte da memória do povo? Esse questionamento norteou tanto a nossa análise teórica quanto prática. Com isso, levando em consideração a ausência de acesso a memória escrita sobre o Mobral em Porto Nacional e nas cidades mencionadas, recorreremos à metodologia de História Oral. Logo, foi possível observar aspectos subjetivos dos relatos, na tentativa de uma maior compreensão do que foi posto acerca dos fatos vividos.

Em 1970 o município de Porto Nacional registrava um índice de analfabetismo urbano na sede em torno de 27,4%. “É de se supor que a situação seja mais grave nos povoados e na zona rural, onde reside a maior parcela da população” (Brasil, 1970, p. 81). Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1968, 40,3% da população rural brasileira era analfabeta, um dado relevante também para o contexto de Goiás. A composição etária da sede do município em 1970 indicava que 46% da população tinha mais de 18 anos (Brasil, 1970). Em relação à essa faixa etária, jovens de 19 a 29 anos apresentava 32,80% que não sabiam ler e nem escrever (IBGE, 1970).

Quadro 7 - Pessoas de 19 a 29 anos de idade que não sabem ler e escrever, no município de Porto Nacional - 1970.

Porto Nacional	População (19-29)	Não sabe ler e escreve	%
Total	4.051	1329	32,80
Zona urbana	1.572	195	12,40
Zona Rural	2.479	1.134	45,74

Fonte: IBGE, 1970.

Nesse contexto, na tentativa de compreender a experiência e desenvolvimento do Mobral em Porto Nacional e nas regiões vizinhas, percebemos que os poucos registros encontrados apontam que o Mobral foi implantado por volta de 1974 a 1975 na antiga região norte de Goiás. Encontramos assim, evidências, por meio das entrevistas e um conjunto de imagens (documentos) do Programa de Alfabetização Funcional (classes de alfabetização de adultos) e do Programa de Educação comunitária para o trabalho (oferta de curso profissionalizante).

O prefeito era responsável por iniciar a implementação do Mobral no município. Em termos de financiamento, as prefeituras podiam contribuir com o Movimento através de diversas doações, especialmente utilizando recursos do Fundo de Participação dos Municípios, que exigia a aplicação de pelo menos 20% do orçamento municipal em

educação. Em Porto Nacional, a Lei nº 668, de 08 de maio de 1973, autorizava o chefe do executivo municipal, na época Antônio Poincaré de Andrade (1973-1977), a conceder uma subvenção social ao Mobral no valor de 7.000,00 cruzeiros (Porto Nacional, 1973).

Portanto, o prefeito também era o responsável pela reunião e eleição dos que deveriam ocupar os cargos na Comissão Municipal (COMUM). Exerceu a função de Presidente da COMUM em Porto Nacional, nos anos de 1978 e 1979, Joaquim Mascarenhas Pereira. Além da COMUM, nesse município também, tinha, sob direção da Coordenação Estadual de Goiás, uma Supervisora de Área e uma Supervisora Global. Conforme a Supervisora de Área do Mobral em Porto Nacional, no período de 1977 a 1985, Zenaide Ribeiro de Sousa (Figura 16) foi convidada para exercer essa função pela Coordenação Estadual. Ela era responsável pelo município de Porto Nacional e alguns municípios circunvizinhos, sob a sua responsabilidade de acompanhar, os seus distritos e povoados.

Figura 16 - Supervisoras de Área – Zenaide Sousa (1978)



Fonte: Arquivo pessoal de Zenaide Sousa.

Dessa forma, a ex-Supervisora de Área destacou dois problemas enfrentados durante o acompanhamento que ela realizava em Porto Nacional, nas cidades vizinhas,

distritos e povoados. O primeiro referente ao acesso nas estradas na zona rural e o segundo em relação ao problema de visão¹⁷ dos alunos. Assim, (Sousa, 2020) acrescentou que as visitas eram feitas tanto nas escolas que haviam estradas trafegáveis quanto naquelas de difícil acesso. E mesmo diante das dificuldades, principalmente de acesso, o mesmo trabalho que faziam na zona urbana também procuravam, de alguma forma, realizar na zona rural.

Mas na zona urbana funcionou melhor, porque o acesso era mais fácil. Na zona rural eles queriam muito estudar, mas era difícil o acesso, as vezes tinha um quilômetro pra ele caminhar, uma distância, né? Tinha um córrego pra passar no inverno, enchia né? Enfim, essas dificuldades. Mas, a dificuldade maior que eu encontrei foi o problema de vista dos alunos (Sousa, 2020).

Nesse sentido, registramos a fala da Supervisora Global do Mobral em Porto Nacional (Figura 17), de 1975 a 1979, Iris Santana (Barros) Oliveira (Figura 18), a qual tinha o papel de acompanhar os cursos, as reuniões, as aulas e de mobilizar as cidades para formar novas turmas.

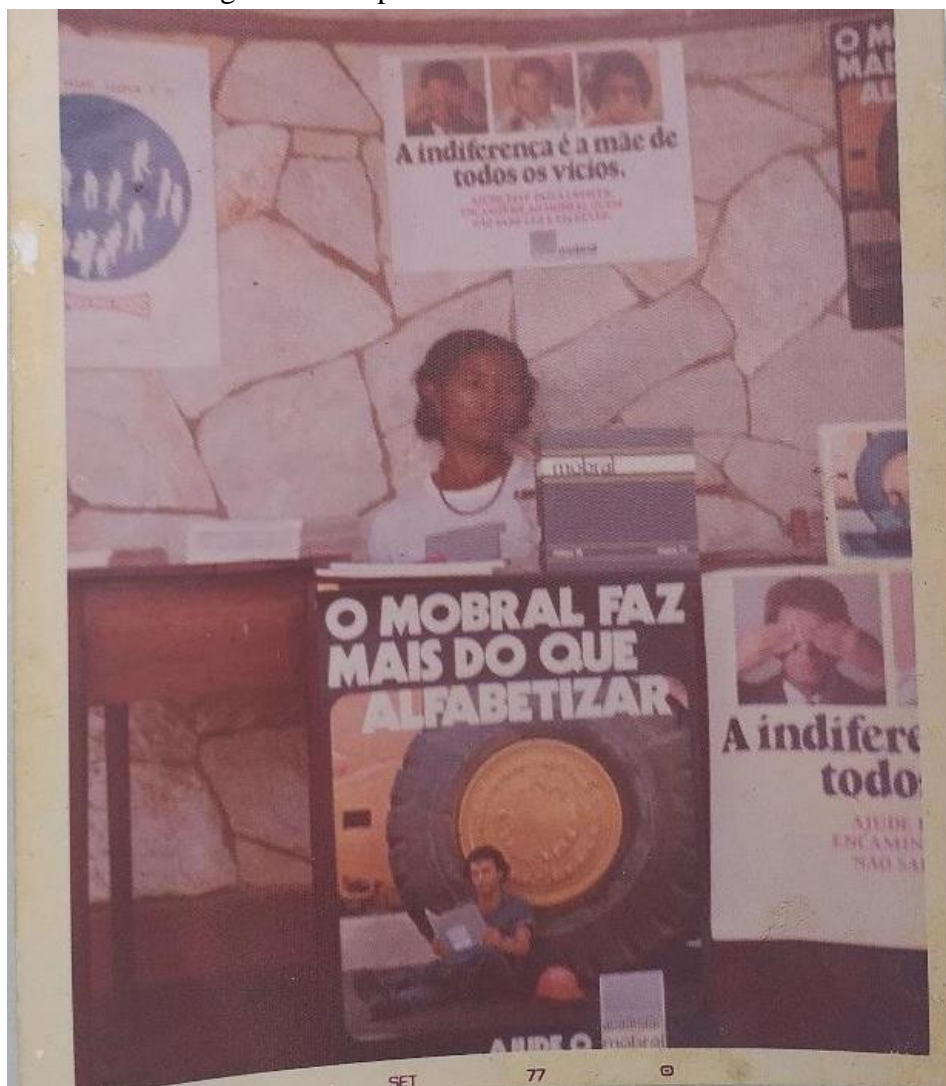
Figura 17 - Credencial da Supervisora Global Iris Santana (Barros)



Fonte: Arquivo pessoal de Iris Oliveira.

¹⁷ “A distribuição de óculos aos alunos com deficiência visual, visando melhorar os níveis de aprovação e matrícula nos cursos de alfabetização, por exemplo, está a demonstrar a viabilidade de idêntica medida para o ensino formal, pois os custos são razoáveis (Cr\$ 170 por unidade) e o INAMPS demonstra o maior interesse em ampliar sua capacidade de realização de exames oftalmológicos. Mensalmente, cerca de 10 mil óculos estão sendo distribuídos aos alfabetizando que, assim, acabam por desvendar dois novos mundos: o mundo concreto, que viam deformado, e o mundo do saber que ignoravam” (Corrêa, 1979, p. 44). Porém, não se tem informações que os alunos do Mobral em Porto Nacional tenham recebido óculos.

Figura 18 - Supervisora Global - Iris Oliveira



Fonte: Arquivo pessoal de Iris Oliveira.

Em relação ao deslocamento às escolas, principalmente, considerando a falta de iluminação e transporte adequados, naquele período, a ex-Supervisora Global destaca que:

Eu tinha que visitar essas salas de noite e eu não tinha carro nem bicicleta e era longe e não tinha energia, tinha vez que eu ia de pé, chamava uma pessoa pra ir comigo, as vezes alguém me levava de bicicleta, naquele tempo caía demais né?! Era tudo no escuro e eu ia muito longe, mas eu ia (Oliveira, 2020).

Ela conta ainda que, “às vezes eu deixava um bilhete na prefeitura solicitando um carro, quando era muito longe, demorava um pouco, mas eles mandavam o carro para me levar”. Diante desse quadro relata que “era difícil, mas eu gostava muito do meu trabalho, poderia fazer tudo de novo” (Oliveira, 2020). Conforme essa ex-Supervisora Global nos quatro anos que ela assumiu essa função, houve um salto no número de salas do Mobreal:

Quando eu cheguei tinha 8 salas de aula, e quando eu sai deixei umas 80 salas de aula. Por que? Porque eu ia pro sertão numa fazenda grande ali eu já implantava uma sala de aula que era pra erradicar o analfabetismo. Tinha que fazer isso. Eu andava nesses municípios de Porto até Palmas, que tudo nesse tempo era município de Porto (Oliveira, 2020).

Assim, conforme Oliveira (2020) para que formassem as turmas, antes era necessário organizar uma grande mobilização na cidade, com carro de som e panfletos,

Nesse meio de divulgação a gente mobilizava a cidade toda, todo mundo se envolvia com aquilo ali. A cidade toda ajudava no recrutamento de alunos, que era a matrícula, juntar os alunos para fazer a matrícula. Isso era feito de seis em seis meses, porque cada seis meses eram turmas diferentes (Oliveira, 2020).

A respeito da formação de turmas e da atuação do Mobral em Chapada da Natividade, a ex-Alfabetizadora Enildes Almeida relatou que “como a gente conhecia todo mundo, né? Aqueles que eram analfabetos. Saia de casa em casa e fazia as fichinhas deles ali” (Almeida, 2023). Ela destacou ainda que, por se tratar de uma cidade pequena, onde todos se conheciam, conseqüentemente facilitava a mobilização e a identificação dos alunos para a formação das turmas.

Em Natividade, a mobilização seguiu um processo muito semelhante ao de outras localidades, com desafios e esforços voltados para alcançar a população e garantir a participação no programa. A ex-Alfabetizadora Adília Rocha relatou que “indo atrás do povo, conscientizando, tinha que correr atrás. Até você adquirir a confiança do aluno, tinha que correr atrás. Porque eles ainda não conheciam o programa” (Rocha, 2023). Isso demonstra que o primeiro passo para o sucesso do Mobral era divulgar a existência do programa na cidade.

Em Gurupi, a ex-Alfabetizadora Maria José explicou que o processo de divulgação “foi bem comunicado, teve avisos e também, quem nós sabíamos que tava nessa faixa etária e que não sabia ler nem escrever a gente ia atrás” (Machado, 2023). Maria José acrescentou que “naquela época... nem lembro se havia carro de som volante para avisar na cidade. Não lembro se tinha. A prefeitura se encarregava disso, mas nós também passávamos a informação de boca em boca” (Machado, 2023).

O relato de Machado (2023) evidencia que, embora a responsabilidade pela mobilização da comunidade devesse ser realizada de maneira mais organizada pela administração municipal, essa tarefa acabou sendo assumida de forma espontânea pelas próprias alfabetizadoras e pela população local. A prefeitura até desempenhava algum papel nesse processo, mas grande parte da divulgação acontecia de maneira informal.

Diante do exposto, compreende-se que, o desconhecimento inicial sobre o Mobral era um desafio significativo, o que tornava indispensável que as alfabetizadoras atuassem como agentes mobilizadores, responsáveis não apenas por ensinar, mas por sensibilizar a comunidade quanto à importância da alfabetização de adultos. Rocha (2023) destacou que a resistência inicial, muitas vezes resultante da falta de informação, exigia uma abordagem pessoal e contínua, na qual as educadoras iam de porta em porta, explicando os benefícios de estudar e, principalmente, a novidade de poder frequentar as aulas à noite, uma oportunidade que muitos não consideravam possível.

Conforme Corrêa (1979, p.39) ao tratar dessa mobilização da comunidade, diz que,

Essa mobilização geral da comunidade para a causa educacional redundou na cessão gratuita dos locais para as classes e para os Postos Culturais, na doação aos alunos, pela população, de cadernos, lápis, borrachas, carteiras, bancos, quadros de giz, lãmpião etc., para permitir seu funcionamento.

Com base nas informações apresentadas, observa-se que o Mobral foi amplamente aceito pela população do norte goiano. A eficácia da mobilização, propaganda e "conscientização" deve-se ao esforço conjunto da comunidade, coordenação, supervisão e docentes do programa. A atuação do Mobral foi tão impactante que conseguiu garantir financiamentos e apoio para atender às demandas dos cursos oferecidos. Como ressalta Corrêa (1979), durante as mobilizações, até mesmo os materiais necessários eram arrecadados, refletindo o profundo comprometimento da comunidade com o sucesso do programa.

Compreende-se que os jovens e adultos da zona rural, onde o índice de analfabetismo era mais elevado, enfrentaram dificuldades para participar do programa, em comparação com os alunos da zona urbana. Além das especificidades relacionadas à visão, esses indivíduos lidavam com problemas críticos de deslocamento devido à falta de transporte. A ex-Alfabetizadora de Natividade observou que "aqueles que moravam na zona rural não conseguiam frequentar as aulas, quase não tinha transporte e a idade já quase não permitia também" (Rocha, 2023). A ausência de espaços adequados para criar salas de aula na zona rural intensificava a situação, tornando o acesso ao programa ainda mais restrito. Quando havia uma igreja ou um espaço semelhante disponível, o Mobral conseguia autorização para oferecer aulas. Isso ressalta uma desigualdade crítica no acesso à educação, revelando como as condições adversas e a falta de infraestrutura limitaram as oportunidades para uma parte significativa da população.

Segundo Corrêa (1979, p. 55) os espaços utilizados para abrigar as classes do Mobral eram “muitas vezes construídos pelos próprios alunos, outras vezes funcionando ao ar livre, debaixo de árvores, mas sempre obtidos ou cedidos pela comunidade.” Um exemplo dessa realidade é a experiência do Mobral em Miranorte, onde, conforme relata Maria Aparecida (filha de uma ex-aluna do Mobral) sua mãe estudou no prédio da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Esse caso ilustra a flexibilidade e o comprometimento coletivo da comunidade para garantir o acesso à educação, mesmo com a escassez de infraestrutura adequada.

Desse modo, Maria José relatou que, em Gurupi “nós dávamos aulas até em um clube, no Clube Recreativo Araguaia, porque não tinha colégio assim... que disponibilizasse salas desocupadas” (Machado, 2023). Em Natividade, conforme Adília, as aulas do Mobral foram ministradas no Colégio Estadual Dr. Quintiliano da Silva: “Era uma escola cedida, porque o colégio era estadual e o Mobral não era vinculado ao estado, então o prédio era emprestado.” Ela ainda acrescenta que “havia duas turmas à noite, ambas no mesmo prédio, com cerca de 12 alunos em cada uma” (Rocha, 2023). De forma semelhante à experiência de Natividade, no que se refere ao uso de espaços cedidos, em Porto Nacional Maria Xavier mencionou que lecionou na Escola Estadual Félix Camoa, porém “não havia energia ainda, usávamos lampiões. As primeiras turmas noturnas foram as nossas” (Oliveira, 2023). Esses relatos destacam não apenas a precariedade das condições estruturais, mas também a flexibilidade e o comprometimento das comunidades e dos educadores em garantir o funcionamento do Mobral.

Nesse contexto, a falta de energia foi apontada pelas entrevistadas como uma das principais dificuldades enfrentadas na época. Adília relatou que: “aí eu comecei a trabalhar com esse Mobral. Era difícil, porque usávamos luz de lampião, né? Na época, era querosene. A escola ficava ali onde hoje é a prefeitura, e a gente trabalha lá” (Rocha, 2023). Ela acrescentou: “Foi difícil por causa disso. O pessoal tinha muita dificuldade porque não tinha energia, era lampião, lamparina, vela... e as aulas eram todas à noite” (Rocha, 2023). Esse relato evidencia as duras condições enfrentadas, não apenas pela falta de infraestrutura básica, mas também pelo impacto disso no ensino, já que as aulas ocorriam à noite, agravando os desafios para alunos e professores.

Figura 19 - Sala de aula do Mobral



Fonte: Domínio público (Município não identificado).

A ex-Supervisora de Área comentou que:

Aquela fumaça de óleo subia pra cara né?! Daí devido essa dificuldade a gente foi ampliando, melhorando, conversando e a gente pediu e eles mandaram os lampiões. Era daqueles do vidrinho fino cumprido, aí melhorou muito, mas, mesmo assim eles quebravam muito também, aquele vidro quebrava. Então, tinha essas dificuldades (Sousa, 2020).

4.2.1 Aspectos sociais e econômicos dos alunos do Mobral no antigo norte goiano: Sob o olhar das entrevistadas

Maria Aparecida Araújo relatou que as aulas do Mobral ocorriam de segunda a sexta-feira, das 19h às 21h, um horário pensado para atender quem trabalhava durante o dia. Conforme ela “era o horário em que uma dona de casa ou quem trabalhava na roça podia ir estudar”, afirmou. No entanto, ela acrescentou que seu pai, por exemplo, não frequentou as aulas: “Ele trabalhava na fazenda e acordava muito cedo. Quando chegava em casa, só queria um descanso” (Araújo, 2020). Nesse cenário, ao questionarmos Adília sobre a realidade social e econômica dos alunos do Mobral em Natividade, ela destacou que a maioria das mulheres “era doméstica, em casa mesmo, não tinha outra formação, né? Naquela época era doméstica. E os homens no campo. A vida deles era mais voltada pra essa forma esses serviços mais grosseiros. Pelo fato de não ter uma graduação, não ter estudo” (Rocha, 2023).

Dessa maneira, em Chapada da Natividade a realidade econômica seguia um padrão semelhante, centrada na agricultura. “Outros trabalhavam de olaria, que aqui não tinha serviço na época. Era o que eles faziam era isso aí na roça e as mulheres faziam pote” (Almeida, 2023). Esses depoimentos ilustram o contexto socioeconômico dos alunos¹⁸ do Mobral, composto majoritariamente por trabalhadores rurais e donas de casa, cujas rotinas exaustivas e a falta de oportunidades de qualificação limitavam o acesso à educação. O Mobral, assim, oferecia uma “rara” chance de alfabetização em meio a um cenário de trabalho árduo e poucas perspectivas de desenvolvimento educacional. Desse modo, levando em consideração a realidade dos alunos, Enildes ao ser questionada sobre a realidade social e econômica dos alunos de Chapada da Natividade na década de 1970, faz uma observação pertinente e crítica ao salientar que,

Na época eles não tiveram oportunidade de ir pra escola. Até quando a gente começou, por exemplo, de 1975 eu tenho essa experiência. Eu comecei a lecionar com a 1^o série, a gente tinha aquela época ali que tinha que deixar as crianças ir pra roça. O pai pediu pra criança ir pra roça plantar arroz, aí você tinha que liberar aquela criança pra ir ajudar o pai, porque senão, ele não teria o mantimento pra ele comer, pra sobreviver na cidade (Almeida, 2023).

¹⁸ Segundo Corrêa (1979) o Mobral adaptava-se de acordo com as condições locais, as aulas aconteciam de maneira que não interferisse “com as fainas intensas de plantio e colheita, com as épocas de maior turismo etc. Nossas classes não têm períodos fixos, horários rígidos. Tudo é feito em favor das conveniências do aluno” (Corrêa, 1979, p. 39).

Figura 20 - Encontro de idosos (a) em Porto Nacional



Fonte: Arquivo pessoal de Zenaide Sousa.

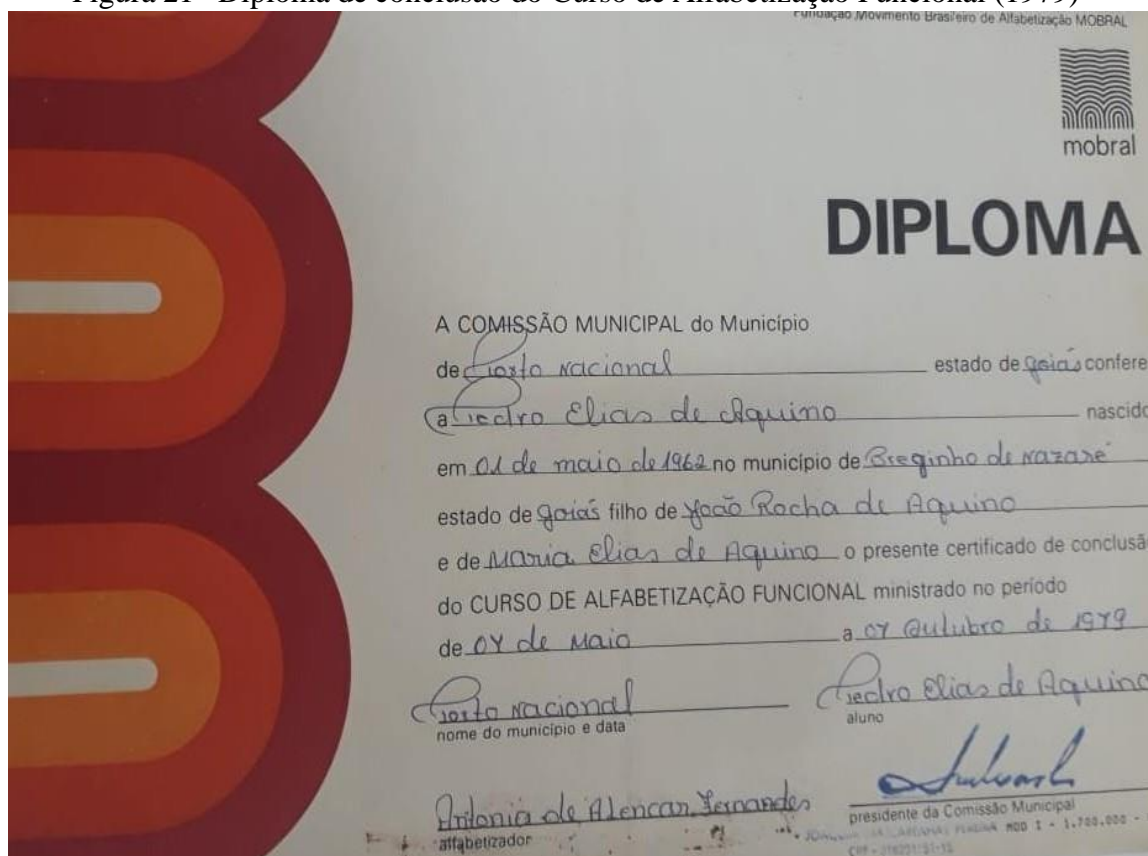
Nas palavras da ex-Supervisora Global,

A turma iniciava em janeiro aí em junho já era encerramento, aquela festona, festa, banquete mesmo que faziam. Nesses seis meses eles aprendiam ler, eles recitavam lá na frente, eles falavam, eles discursavam, eles inventavam coisas, parodia né que chamava? Essas coisas, eles mesmos que inventavam (Oliveira, 2020).

Constata-se, portanto, que o Mobral parecia atingir seus objetivos, uma vez que seu discurso se pautava na valorização da cultura local e na promoção de valores. No entanto, ao observar o envolvimento dos alunos no encontro de idosos em Porto Nacional, fica evidente que o cumprimento desses objetivos estava fortemente vinculado ao esforço da coordenadora, supervisora e professores em mobilizar a comunidade, e principalmente, os alunos alfabetizados em produções culturais, como a criação de paródias, conforme ressaltado pela ex-Supervisora Global. Assim, apesar do programa ter demonstrado sucesso na inserção de práticas culturais, é possível questionar até que ponto esse engajamento refletia um real empoderamento dos alunos ou se apenas representava uma forma de cumprir as metas institucionais sem transformar efetivamente a realidade educacional e social dos participantes.

Durante o período de seis meses, a alfabetização promovida pelo Mobral atribuía ao aluno a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem. Essa abordagem indicava que a responsabilidade pela conquista da alfabetização refletia sobre o indivíduo. Isso é evidenciado na declaração da ex-Supervisora Global, que afirmou: “era minha obrigação anotar o desenvolvimento da professora e do aluno, se realmente o aluno estava em condições de receber aquelas aulas, ou tinha que ser mais forte ou mais fraca” (Oliveira, 2020). Contudo, essa perspectiva de responsabilização individual desconsiderava fatores estruturais e a adequação dos métodos de ensino às realidades dos alunos.

Figura 21 - Diploma de conclusão do Curso de Alfabetização Funcional (1979)



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional.

Assim, verifica-se que, em alguns casos o aluno não chegava a concluir o curso em seis meses. Posto que, o aluno Pedro Elias de Aquino concluiu o curso de Alfabetização Funcional entre 07 de maio a 07 de outubro. Ou seja, no prazo de cinco meses o aluno já estava apto a receber seu diploma. Conforme a ex-Supervisora Global esse caso sugere que o Mobral atingiu um dos seus objetivos principais: a alfabetização, entendida como a capacidade de ler, escrever e contar. A conclusão do curso em um prazo

menor que o previsto indica que, para alguns alunos, o programa foi eficaz na promoção das competências essenciais para a alfabetização funcional.

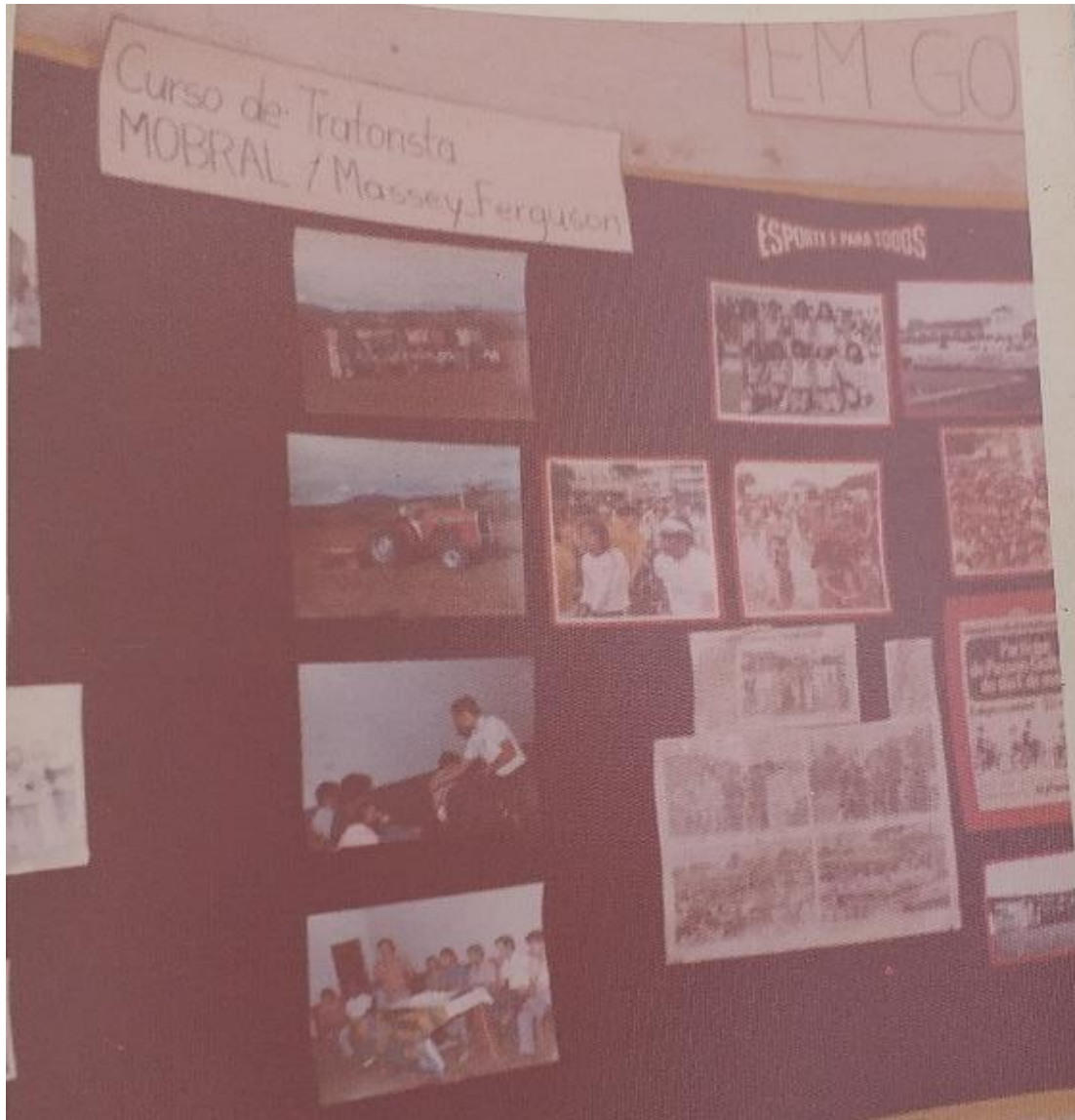
Embora nas palavras de Corrêa (1979, p. 40) o alfabetizador (a) do Mobral era informado “para o fato de que seu aluno não é uma folha em branco na qual ele vai escrever verdades absolutas e definitivas. Ele tem uma experiência de vida que se deve conhecer, reconhecer e respeitar.” Nesse cenário, Araújo (2020) destaca que para a alfabetização “o Mobral ofertava as apostilas e a tabuada.” E completa que a professora “passava atividade para casa tudo bonitinho, como nas escolas das crianças hoje.” Segundo Araújo (2020) em seu relato sobre a experiência da sua mãe no Mobral, diz que: “Fechou o curso e minha mãe já tinha se alfabetizado, era só pra aprender ler e fazer umas continhas, vender um ovo, uma galinha, né?! Porque naquela época as mulheres não podiam trabalhar fora”.

Em relação ao desenvolvimento do aluno, Maria José Machado destacou que dependia muito, porque: “tinha aluno que desenvolvia fácil, agora tinha outros que era anos e o rendimento não era tanto” (Machado, 2023). Assim, ao considerar a realidade social, econômica e cultural da clientela do Mobral, especialmente na antiga região norte de Goiás, é provável que o processo de avaliação tenha ocorrido de maneira bastante particular. A avaliação parecia estar fortemente fundamentada nas condições individuais e coletivas dos alunos, refletindo a principal necessidade de alfabetização adaptada às suas especificidades. “E se por acaso não teve muito rendimento, tava precisando melhorar, aí continuava no outro ano batendo naquela mesma tecla. O aluno que não tinha um bom desenvolvimento, continuava no outro ano em uma turma nova” (Machado, 2023).

Em vista disso, Oliveira (2023) declarou que o objetivo principal do programa era a alfabetização, com ênfase na habilidade de escrever o nome. “Meus alunos na época acho que teve um ou dois que não aprenderam a escrever o nome porque tinha muita dificuldade mesmo, mas todos eles saíram lendo e escrevendo, era lindo, dava gosto.” Portanto, a partir da afirmação de Oliveira (2023) nota-se a eficácia do Mobral em promover competências básicas de leitura e escrita, sublinhando a importância do aprendizado da escrita do próprio nome como um indicador significativo de progresso na alfabetização.

Vê-se que, o Mobral ofertava também cursos de formação profissional como podemos exemplificar (Figura 22) com o curso de tratorista que ocorreu em Porto Nacional.

Figura 22 - Curso Profissional de Tratoristas



Fonte: Arquivo pessoal de Iris Oliveira.

Tomamos como exemplo, também, embora não sendo de Porto Nacional, mas em Dianópolis na mesma região (Figura 23), a implantação do Programa de Educação Comunitária para o trabalho, o qual oferecia diversos cursos, como: corte, costura e bordados.

Figura 23 - Certificado de curso de profissionalização – Educação Comunitária



Fonte: Arquivo pessoal de Benvinda Dourado.

Dessa maneira, os cursos profissionalizantes eram ofertados pelo Mobral mediante a perspectiva socioeconômica do período. Wânia Chagas Faria Cunha (2010) em sua pesquisa sobre a política de industrialização de Goiás na década de 1970 destaca que no norte goiano houve uma demanda de tratores por mesorregiões para a utilização das terras nas lavouras. Com isso, no norte goiano entre 1960 e 1970 contava com aproximadamente 98 tratores. Conseqüentemente, um dos principais objetivos do Mobral era integrar os indivíduos alfabetizados à força de trabalho, visto que, sob o governo militar, o analfabeto era considerado um elemento economicamente improdutivo. Assim, além da alfabetização, o programa buscava capacitar os alunos para funções que contribuíssem diretamente para o desenvolvimento do país.

4.3 “*Aqui quando começou ninguém tinha magistério*”: experiências pessoais

A formação de professores no estado de Goiás, no período de 1940 a 1957, conforme os dados da Sinopse Regional do Ensino Primário Fundamental Comum do Ministério da Educação e Cultura, evidenciou um quadro desafiador. Dos 1.400 docentes em atividade, 818 eram leigos (sem formação específica) e apenas 582 possuíam a qualificação de normalistas (com formação pedagógica). Nesse contexto, pode-se inferir que os educadores responsáveis pelas aulas de educação de adultos enfrentaram desafios ainda mais acentuados (Beisiegel, 1974 *apud* Machado, 2001). Conseqüentemente, na década de 1970 os professores que assumiam as classes de educação de adultos enfrentavam desafios ainda mais significativos. No contexto histórico em questão, os profissionais que assumiam as classes do Mobral raramente eram professores habilitados, uma vez que o número de professores leigos em todo o país ainda era alarmante. De acordo com Machado (2001) em Goiás os relatórios que se referiam ao período já faziam menção à formação dos professores,

Antes do início das atividades escolares, o Desu recrutou professores da rede pública para um intensivo treinamento, com os melhores especialistas nacionais, objetivando a qualificação do docente para jovens e adultos. (Goiás. SEE. Seadec, 1996, p. 1 *apud* Machado, 2001, p. 62).

Diante do exposto, Machado (2001) aponta que o documento destaca as atividades do DESU em 1973 e faz referência a um acordo firmado entre a Secretaria Estadual de Educação e o Mobral para o treinamento de profissionais da Educação Integrada, modalidade instituída pelo Mobral e posteriormente assumida pelo DESU em Goiás. Participaram dessas formações 59 supervisores, 99 diretores de escolas e 933 professores regentes. No entanto, essa iniciativa ainda era incipiente, considerando o elevado número de docentes leigos no estado. Conforme observado por Machado, o Diagnóstico Educacional do Estado indicava que “15.989 professores atuando nas séries iniciais do primeiro grau, dos quais 11.705 não possuíam habilitação específica para o magistério, ou seja, 73% eram leigos” (Machado, 2001, p. 62).

Em seus estudos, Machado (2001) destaca elementos que revelam a realidade dos professores envolvidos na alfabetização de jovens e adultos. O quadro de preparação desses docentes em Goiás refletia as deficiências mais amplas na qualificação profissional tanto na rede estadual quanto nas redes municipais de ensino. Essa situação foi agravada

pelo fato de que, mesmo os cursos destinados à formação de professores leigos, coordenados em âmbito estadual, não abordavam de maneira adequada a necessidade de uma formação específica para educação de jovens e adultos.

A esse respeito, direcionamos nossa atenção aos relatos das entrevistadas que atuaram na antiga região norte de Goiás, buscando compreender a experiência das professoras alfabetizadoras na perspectiva sobre o desenvolvimento dos programas nos municípios do norte goiano. Os docentes que participaram dos programas de alfabetização do Mobral foram recrutados localmente nas comunidades, muitas vezes em condições precárias, sem vínculo empregatício formal e recebendo apenas uma pequena gratificação. Posto isto, a ex-Alfabetizadora Maria José Machado relatou que: “Nós ganhávamos a gratificação por cada aluno que fosse alfabetizado. Nós ganhávamos x por mês, era pouco, não era muita coisa não. E cada aluno que fosse alfabetizado nós tínhamos uma gratificação.” Ela ainda comentou que “agora eu não sei se a gratificação era o governo federal ou se era mesmo o município. Que o município que se encarregava disso” (Machado, 2023).

No que diz respeito à formação dos professores em Goiás, Machado (2001) esclarece que os investimentos realizados na capacitação dos docentes que atuavam diretamente com jovens e adultos no estado não atendiam às expectativas dos coordenadores do movimento. Um exemplo disso é o relatório de 1974 a 1978 do Mobral, que ainda classificava Goiás, juntamente com os estados da Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e Pernambuco, como "Estado-Bolsão", caracterizado por altos índices de analfabetismo. Apesar disso, os professores não receberam a formação adequada para conduzir as aulas, o que, talvez, prejudicou a eficácia das iniciativas de alfabetização.

Na antiga região norte de Goiás, o Mobral proporcionou a muitas mulheres suas primeiras experiências docentes. Jovens normalistas, algumas ainda na adolescência, ingressaram no programa, enfrentando dificuldades significativas devido à falta de experiência pedagógica. No entanto, a perspectiva de um emprego representava uma oportunidade para aquelas que buscavam trabalho. Na Chapada da Natividade, por exemplo, Enildes Almeida afirmou: “aqui quando começou ninguém tinha magistério, quem tivesse a 4º série já podia ensinar” (Almeida, 2023). Portanto, percebe-se que, para atuar como professora no Mobral, não havia exigência de formação pedagógica formal, revelando uma lacuna na qualificação dos docentes.

No entanto, haviam docentes formados em curso de habilitação em Magistério e outros que ainda não tinham concluído esse curso. Isso se dava para atender a demanda

de alunos porque para cada classe tinha um professor. A ex-Supervisora de Área destacou que os professores não assumiam a sala de aula sem antes passarem pelo treinamento (Figura 24) o qual era oferecido tanto aos docentes com formação em Magistério quanto aqueles que ainda não tinham finalizado seus estudos. Assim, observa-se que, talvez, apenas alguns municípios da região norte de Goiás, como Porto Nacional, tenham sido privilegiados com treinamentos para formação de alfabetizadores.

Figura 24 - Certificado de Capacitação para Alfabetizador Funcional (1978)



Fonte: Arquivo pessoal de Iris Oliveira.

Por conseguinte, Oliveira (2023) também comentou sobre a formação para os docentes. A esse respeito ela declarou que: “Sim, tinha um treinamento lá pra você desenvolver o trabalho, a gente era treinado, tinha os supervisores justamente por isso, tinha reuniões de professores, a gente tinha formação sim.” Desse modo, percebe-se que, em Porto Nacional os docentes do Mobaral recebiam formações e treinamentos de alfabetizador.

Desse modo, ao ser questionada sobre o que era discutido nas reuniões de professores, Oliveira (2023) destacou que era orientações sobre a conduta adequada em sala de aula. A ênfase estava na observação cuidadosa do progresso dos alunos, com atenção especial ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. “A gente tinha

que observar o comportamento e a desenvoltura de cada um, porque pela idade deles e pelo trabalho que já vinha da roça, eles eram pessoas... (como que eu quero dizer...), pessoas que tinham sofrido”. Continuando com o seu relato, Oliveira (2023) diz que: “Então você tinha que ter uma certa paciência, uma certa tranquilidade e discernimento pra você conduzir esse povo.”

Nas palavras de Almeida (2023) ao ser indagada sobre uma lembrança ruim do período que trabalhou no Mobral, sua resposta foi: “Lembrança ruim é porque era muito difícil na época a gente ser professora. Por causa que quando eu comecei a trabalhar assim como professora do Mobral, tinha dificuldade ali que a gente não tinha os treinamentos de como a gente trabalhava.” Diante desse cenário, Almeida acrescentou que para trabalhar no Mobral “a gente ia no aleatório mesmo. O que a gente podia ensinar a gente ensinava, né?” (Almeida, 2023). De maneira semelhante, Rocha (2023) relatou que foi “convidada pelo prefeito para trabalhar e não recebeu formação.” Assim, a partir dos relatos, nota-se a precariedade das condições de trabalho das professoras alfabetizadoras do Mobral, que, em muitos casos atuavam sem a preparação necessária para enfrentar os desafios do processo de alfabetização. A falta de capacitação formal, apontada pelas entrevistadas, revela a improvisação e as dificuldades enfrentadas pelas docentes, que, apesar das limitações se empenhavam em ensinar da melhor maneira possível.

No entanto, ao contrário de Rocha (2023) que atuou em Natividade e de Almeida (2023) que atuou em Chapada da Natividade, Machado (2023) mencionou que ela recebeu formação,

Nós fizemos a nossa capacitação em Porto Nacional, no colégio Dom Pedro. Se eu não me engano essa capacitação durou uns dois dias. Eles apresentaram o material que nós íamos usar, né? Como nós íamos usar esse material e ao final da capacitação, já entregou o material pra gente trabalhar (Machado, 2023).

Outra perspectiva que se destaca nas declarações é a percepção do material didático como um recurso fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Embora fosse considerado essencial, o material oferecido segue um modelo uniforme, em um país com tamanha diversidade regional. Em vista disso, em Chapada da Natividade o material era entregue pela Secretaria de Natividade “eles traziam aquele materialzinho, mas era o básico mesmo, um caderninho, um lápis, tinha um livrinho. Cada aluno recebia o seu material já empacotadinho” (Almeida, 2023). Em Gurupi a entrega do material também acontecia de forma semelhante. “Vinha pra prefeitura, né? Ai a gente ia pegar esse material, avisava e a gente ia buscar e entregava pros alunos” (Machado, 2023). Em Porto

Nacional “tinha cartilha, eles recebiam os lápis, borrachas pra eles fazerem as tarefas. A maioria era tipo um caderno de caligrafia, era Mobral, eles tinham que aprender a escrever naquela norma, naquela letra” (Oliveira, 2023). Na fala da última entrevistada, observa-se que o material “era do Mobral” estava em consonância com a política educacional vigente. Em outras palavras, o enfoque limitado da educação proporcionada a jovens e adultos restringia-se basicamente ao objetivo de ensinar a ler e escrever.

Assim sendo, Machado (2001) observa que, na década de 1970 em Goiás “a formação para os professores que atuavam no Programa de Alfabetização Funcional e no Programa de Educação Integrada seguia a orientação em nível nacional da coordenação do Mobral” (Machado, 2001, p. 66). No entanto, a aplicação das diretrizes não era uniforme a nível estadual. Em algumas regiões, os professores relataram ter recebido uma formação que variava de dois dias a uma semana. Em outros casos, a capacitação não foi oferecida. Almeida (2023) revelou que não recebeu treinamento específico para atuar como professora do Mobral, mas estava sujeita à fiscalização da regional de Porto Nacional “que ia fiscalizar as aulas do Mobral, ver se tava usando o material, se tava ensinando bem” (Almeida, 2023).

Dessa maneira, a Supervisora de Área, juntamente com os demais responsáveis realizavam visitas periódicas a todas as escolas municipais, bem como a outros espaços que ofereciam o Mobral. Conforme relato da ex-Supervisora de Área esse acompanhamento ocorria mensalmente e tinha duração de cinco a oito dias em cada município. Contudo, outro ponto de destaque refere-se ao atendimento prestado pela Supervisora de Área, uma vez que Porto Nacional era responsável por abarcar não apenas os municípios, mas também seus respectivos distritos. A elevada demanda por visitas e acompanhamentos nas localidades onde o Mobral era implementado provavelmente dificultava a realização de atendimentos mensais por parte da Supervisora.

Porque quando eu chegava eu queria saber de tudo. Eles tinham o plano de trabalho, assim eu acompanhava esse plano, e eles ficavam recrutando junto com a Secretária Municipal de Educação e com o prefeito. Assim, eles faziam a programação e me esperavam pra eu fazer os contatos (Sousa, 2020).

Além dos cursos, de acordo com a ex-Supervisora de Área também ocorriam reuniões periódicas com os professores. Ela afirmou: “Eu acompanhava, mas quem tinha a responsabilidade de ir com mais frequência do que eu era a supervisora global, que também era encarregada de elaborar o relatório para prestação de contas” (Sousa, 2020). Nesse sentido, registramos o depoimento da ex-Supervisora Global, suas atribuições

incluíam acompanhar os cursos, as reuniões, as aulas, além de mobilizar as cidades para a formação de novas turmas. Em seu relato, ela descreve: “Cada final de mês eu tinha que mandar um relatório de cada escola, relatando como estava o desenvolvimento, eu trabalhava que nem uma louca, mas eu dava conta.” Continua: “Depois de todo trabalho a comissão era avaliada, pela comissão estadual e pela federal. Tudo era avaliado antes e depois” (Oliveira, 2020).

Em consonância com isso, Almeida (2023) relatou que recebia visitas e que o envio de relatórios era obrigatório. Segundo suas palavras: “Relatório de rendimento, frequência, quantos aprenderam, quantos se desenvolveram, quais habilidades eles desenvolveram, era assim” (Almeida, 2023). Diante disso, Machado (2023) também mencionou a obrigatoriedade dos relatórios: “Todo mês nós tínhamos que fazer o relatório de tudo. Não tínhamos secretária, era apenas eu e outra professora. No final do mês nos reuníamos para preparar o relatório, incluindo os conteúdos que trabalhamos.” Além disso, Maria José Machado (2023) acrescentou que os relatórios também incluíam o “aproveitamento de cada aluno. Tínhamos que encaminhar pra eles da prefeitura, né? Eu não sei quem mexia com eles lá, mas tinha uma pessoa que era responsável por isso. Pra receber os relatórios todo mês e também pra pagar a nossa mensalidade” (Machado, 2023).

Outro fator relevante refere-se à “distância entre os agentes nesse processo: quem forma o professor, quem o fiscaliza e o que o professor consegue efetivamente realizar” (Machado, 2001, p. 65). Em outras palavras, Porto Nacional e Gurupi apresentavam um desenvolvimento cultural e político atrativo para a sociedade, o que favorecia seu contexto educacional. Em contraste, Chapada da Natividade, sendo um distrito de Natividade, ainda enfrentava os desafios do atraso característico da região norte. Dessa forma, os aspectos regionais exerciam uma influência decisiva na demanda educacional e no acesso aos recursos, refletindo disparidades significativas entre as localidades.

4.4 “Mobralteca Delfim atua no extremo norte”: O Mobral Cultural contado por Adília

Em 1973 o Centro Cultural do Mobral (Cecut) iniciou suas atividades e gradativamente suas iniciativas se espalharam por todo o país. As atividades culturais eram desenvolvidas por meio de duas modalidades: as fixas denominadas Postos

Culturais do Mobral, e as móveis conhecidas como Mobraltecas. Em ambas, foram desenvolvidos subprogramas: “literatura, patrimônio histórico, artístico, cultural e reservas naturais, teatro, cinema, TV, publicações, artes plásticas, arte popular e folclore.” Atuavam em apoio “a manifestações locais, pretendendo valorizar a cultura local e, num processo de interação, difundi-la em todo país” (Brasil, 1973, p. 14).

Nesse sentido, conforme o documento do programa de atividades culturais competia ao Mobral Cultural, por intermédio de suas ações, fomentar a divulgação do programa. De maneira “flexível, dinâmica e informal, ampliar o universo cultural do mobralense e de sua comunidade.” À vista disso, os principais objetivos do Mobral Cultural, de acordo com as diretrizes do programa, baseavam-se em “atenuar ou impedir a regressão ao analfabetismo; reduzir a evasão; atuar como fator de mobilização; estimular o espírito associativo e comunitário; divulgar a filosofia do Mobral em atividades a serem realizadas em tempo livre” (Brasil, 1973, p. 11). De acordo com as diretrizes do setor, a participação do aluno mobralense, em especial, a comunidade em geral seria atribuída ao processo de democratização da cultural no país (Brasil, 1973).

Consequentemente, o documento de elaboração das ações culturais do Mobral também se preocupou em especificar o significado e a dimensão da ação cultural. Dentre os vários aspectos, vale destacar a questão referente à democratização da cultura: descentralizando as atividades do programa e ajustando-se às condições e iniciativas locais, utilizando meios de comunicação de massa, bem como publicações, rádio, televisão e cinema (Brasil, 1973). O programa demonstrava uma preocupação em atender às particularidades de cada comunidade. Ou seja, para alcançar seus objetivos, as ações eram organizadas de acordo com a realidade local. No entanto, o Mobral Cultural foi modificado com segundas intenções, uma vez que, em grande parte, os políticos estavam diretamente envolvidos nas ações do Mobral.

De acordo com Souza (2016) o Mobral Cultural contava com o apoio e o interesse do governo municipal. “Como era de se esperar o Mobral nessas ações se transformava numa arma na mão de políticos, principalmente em cidades do interior (Souza, 2016, p. 108). Em outras palavras, as ações culturais do Mobral eram organizadas mediante seus interesses estratégicos e políticos.

Largamente usado para promover a popularização e aceitação nas comunidades urbanas e rurais do PAF. Com o passar dos anos, tornou-se um poderoso meio de divulgação do Mobral, podendo, dessa forma, acentuar a mobilização das comunidades. Esse fluxo de ações seria ainda útil no processo de integração dos setores e atividades do Mobral local, por isso as ações culturais eram vistas como “complementações” da ação pedagógica (Souza,

2016, p. 109).

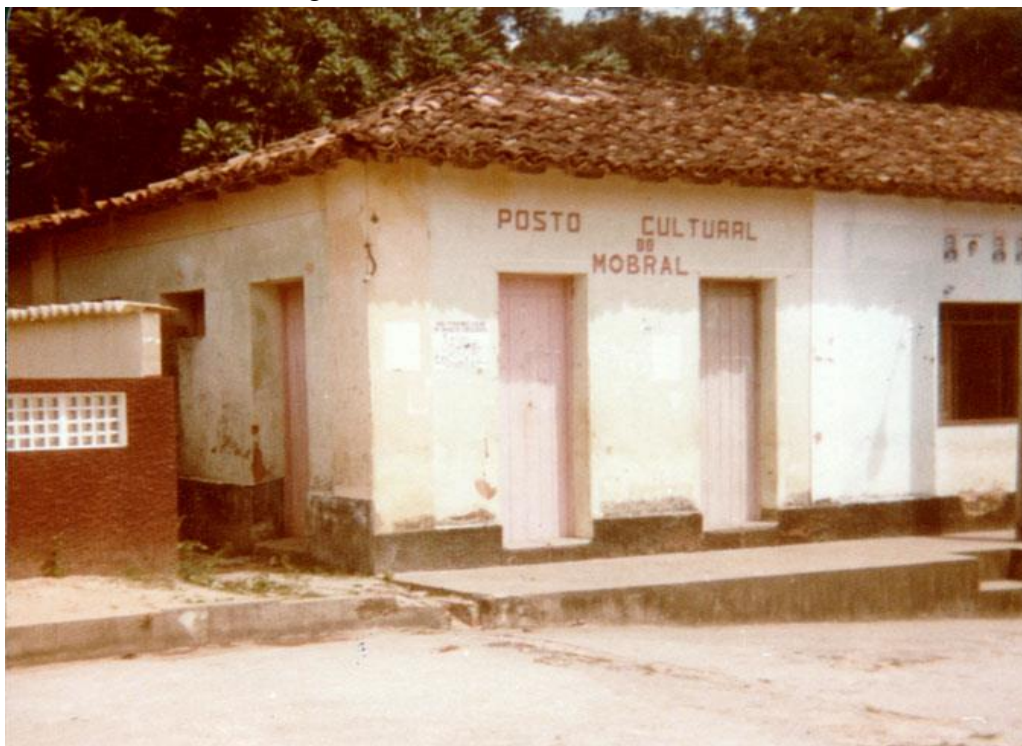
Dessa forma, os postos culturais foram implantados em conformidade com uma resposta positiva das comunidades às ações da Mobralteca, despertando o interesse e promovendo a adesão social. Assim, o posto cultural contava “basicamente com material didático complementar ou afim e, eventualmente, equipe técnica” (Brasil, 1973, p. 20). Além de suas funções educativas, o posto cultural atuava como um centro de leitura, informação ou consulta. Reconhece-se, portanto, que, em Natividade, o posto cultural desempenhava funções semelhantes às de um centro de leitura. A ex-Alfabetizadora Adília Rocha relatou ter trabalhado simultaneamente na sala de aula e no posto cultural: “Aí, na mesma época eu fui dirigir o posto cultural do Mobral. É como se fosse a biblioteca do Mobral. Uma salinha, tinha os livros, tinha rádio, e naquele tempo o rádio tinha valor, né?! Valor histórico de aprender as coisas” (Rocha, 2023).

Nesse contexto, o uso de equipamentos técnicos, como o rádio, possivelmente serviria para a transmissão de programas didáticos ou culturais do Mobral. Adília Rocha relatou que o posto cultural funcionava diariamente e que ela era a única responsável por ele: “Eu ficava sozinha lá, esperando que viessem os alunos (risos). Era uma salinha, tinha uma mesa, uma estante porque tinha alguns livros, rádio para os alunos ouvir música, notícia. Aprender até ouvir notícia, né? Porque eles eram parados no tempo” (Rocha, 2023).

Percebe-se que “até o fim de 1973, havia seis unidades fixas, os Postos Culturais. Em 1976, chegou a somar 2.076 unidades distribuídas nas diversas regiões do país” (Souza, 2016, p. 109). Dessa forma, para a implantação dos Postos Culturais o Cecut estabeleceu duas estratégias. O Cecut estabelecia convênios com Secretarias de Educação, Fundações e órgãos culturais de Estados, Territórios e Municípios, ou transferia a responsabilidade para as Comissões Municipais que manifestassem capacidade ou interesse em administrar e ativar os Postos Culturais. Nesse viés, a segunda estratégia estabelecida fazia menção a nível local, assim:

O órgão correspondente coordena e supervisiona o funcionamento dos Postos Culturais; indica um animador, que é o executivo do Posto, encarregado do seu funcionamento e responsável pela manutenção das instalações, equipamentos e materiais, além de elaborar a programação e enviar fichas bimestrais, relatórios e outros documentos. A clientela dos Postos Culturais é formada, principalmente por alunos e ex-alunos do MOBREAL, estendendo-se essa atuação às camadas da população carentes de um centro motivador de manifestações culturais (Brasil, 1973, p. 19).

Figura 25 - Posto Cultural do Mobral



Fonte: Acervo Iconográfico do Mobral, IBGE (Ano não identificado).

Nesse sentido, o Posto¹⁹ Cultural ocupava um papel central na comunidade, operando como meio de divulgação dos projetos do Mobral. Embora seu público principal fosse formado por alunos e ex-alunos dos cursos do programa, sua atuação deveria se estender também à população que, até então, não participava das atividades educativas. No entanto, em Natividade, percebe-se que a procura e o uso do Posto Cultural não ocorria com frequência. Diante do exposto, Rocha (2023) destaca que:

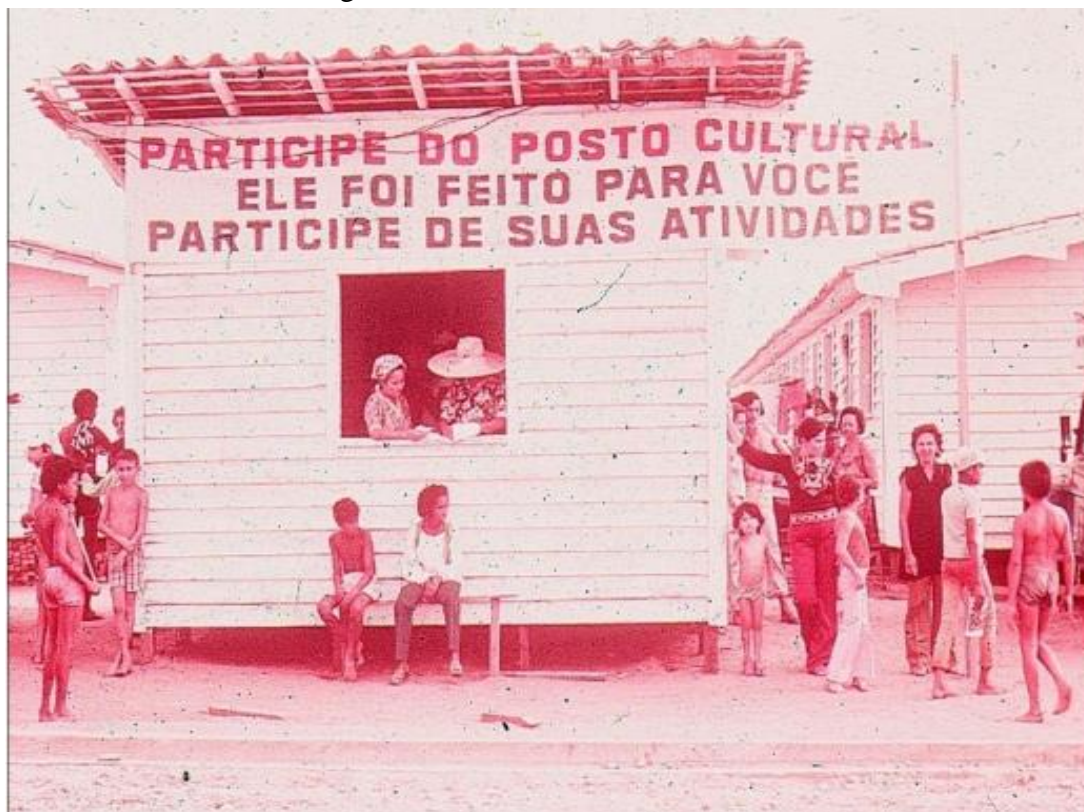
Era muito difícil pra eles utilizarem, muito difícil. Eles não tinham aquele dom de pesquisa. Inclusive, o Mobral chegou, mas eles não tinham muito interesse. Mas tinha a formação deles, né?! E muitos tiveram a oportunidade de estudo pelo Mobral (Rocha, 2023).

Assim, observe-se (Figura 26) que a frase escrita na faixa “Participe do Posto Cultural. Ele foi feito para você. Participe de suas atividades”, reflete a declaração de Adília Rocha sobre a baixa procura no Posto Cultural de Natividade. Isso indica que campanhas de mobilização eram essenciais para conscientizar a comunidade e despertar seu interesse em conhecer e participar das atividades oferecidas pelos postos culturais. No entanto, a divulgação das ações, tanto da Mobralteca quanto dos postos culturais,

¹⁹ Diante do exposto, devido a ausência de fontes iconográficas do Posto Cultural de Natividade e também da região norte goiana, utilizaremos a imagem do Posto Cultural do município de Morros/BA como exemplo, visto que Morros também era uma cidade interiorana, assim como Natividade na década de 1970.

deixou sob a responsabilidade dos professores, supervisores e técnicos do Mobral, como exemplificado pela faixa, que reforçava que o posto foi criado para a comunidade e chama o povo para se envolver nas atividades.

Figura 26 - Posto Cultural do Mobral



Fonte: Acervo Iconográfico do Mobral, Inep, 1973 (Município não identificado).

Desse modo, esperava-se que o Posto Cultural pudesse servir como base para outras atividades culturais, como:

Exposições artísticas permanentes; conferências e debates, que podem estar ligados aos projetos de teatro e cinema (antes ou depois das apresentações); vitrine folclórica com a apresentação e a divulgação dos diversos tipos de arte popular ou artesanato nas suas formas mais diversas; Centros de artesanato, que estimulem a produção local e favoreçam o intercâmbio com outros centros; polos de coleta de dados referentes à cultura da localidade ou da região, servindo, assim, aos objetivos de pesquisa e avaliação do Programa; local para representação de peças teatrais e depósito para equipamento a ser emprestado aos grupos teatrais; núcleos instrumentais e vocais (bandas e coros), servindo como centro de formação para instrumentistas e cantores e ponto de ensaio e guarda dos instrumentos (Brasil, 1973, p. 20).

Os Postos Culturais seguiam um padrão estrutural e eram classificados em três tipos:

Quadro 8 - Classificação dos Postos Culturais

Postos A	Postos B	Postos C
O mais completo, equipado com todo o material e equipamento exigidos pelos projetos do Programa de Atividades Culturais do Mobral, incluindo centros de artesanato e núcleos instrumentais e vocais.	Menos completo que o Tipo A, mas dotado de publicações e equipamento técnico básico.	Contendo, no mínimo, uma minibiblioteca.

Fonte: Brasil, 1973 (Quadro elaborado pela pesquisadora, 2024).

Conseqüentemente, a elevação de um Posto Cultural do tipo C para os tipos B ou A dependia do aumento das demandas da clientela atendida. O engajamento na comunidade pelos Postos C ou B, assim como a conseqüente diversificação das atividades culturais, também influenciou essa promoção. Dessa maneira, o surgimento de novos Postos Culturais foi uma iniciativa vinculada às ações da Mobralteca, realizada por meio de suas atividades itinerantes no âmbito do programa cultural do Mobral. Em resumo, a Mobralteca atendia de forma imediata as localidades que ainda não dispunham de Postos Culturais Fixos, com o objetivo principal de incentivar a criação desses postos nas áreas visitadas e de fortalecer as classes de alfabetização.

Dessa forma, segundo Rocha (2023) sobre o funcionamento do Posto Cultural de Natividade, assim como os materiais didáticos e o equipamento básico, pode-se concluir que possivelmente se tratava de um posto do tipo B ou C, uma vez que, a entrevistada ressaltou a baixa participação dos alunos e da comunidade. Nesse contexto, a promoção para um posto do tipo A seria pouco provável. Contudo, a presença de atividades culturais do Mobral no norte de Goiás pode ser evidenciada por eventos como o festival de música (Figura 27) realizado em Porto Nacional.

Figura 27 - Festival de Música em Porto Nacional



Fonte: Arquivo pessoal de Zenaide Sousa.

Diante do exposto, a ex-Supervisora de Área relatou que uma das possibilidades de atividades para os alunos do Mobral foi a Mobralteca:

Nós tínhamos a Mobralteca era o que nos ajudava muito. A Mobralteca é tipo um caminhão Baú que tinha a biblioteca, livros excelentes, tinha os profissionais na atividade física. Tudo isso o Mobral fazia, eu acho assim, que foi um dos órgãos mais organizados que eu já trabalhei é o Mobral. Tinha a parte cultural, tinha shows dos artistas locais, eu discursava muito e eu gostava muito, sabe? Junto com pessoas competentes, que era as pessoas que vinham apoiar. Quando a Mobralteca ia embora, eu não podia ir na rua que pediam pra voltar, era festa na praça do centenário. Eu nunca vi uma festa assim. Por isso eu gosto da educação, por isso eu dei certo (Sousa, 2020).

O Jornal²⁰ do Tocantins/GO, no final da década de 1970 e início de 1980, destacou a chegada da Mobralteca à região norte de Goiás, especificamente no extremo norte como uma das principais notícias da semana. O título em destaque “Mobralteca Delfim atua no extremo norte goiano” ressaltava a relevância do evento para a região e, de certo modo,

²⁰ O *Jornal do Tocantins* foi fundado em 18 de maio de 1979 na cidade de Araguaína (na época antigo norte goiano), pelo empresário e político Jaime Câmara. Destacou-se como um dos principais veículos de comunicação da região e do estado (atual Tocantins). No dia 31 de dezembro de 2018 circulou a última edição impressa do *Jornal do Tocantins*, passando a ser publicada exclusivamente em formato digital.

para a população de Araguaína. Conforme relatado no jornal, “a fim de desenvolver atividades artísticas e culturais, a Mobralteca Delfim permanecerá por um período de 28 dias” (Jornal do Tocantins/GO, 1979, p. 6). Durante esse período, a Mobralteca móvel percorreu diversos municípios, permanecendo de 3 a 6 dias em cada cidade. No entanto, Natividade não foi mencionada entre as localidades visitadas.

Quadro 9 - Os Municípios percorridos pela Mobralteca Delfim no norte de Goiás

Municípios (extremo norte)	Período (fixo em cada cidade)
Tocantinópolis	
Araguaína	
Colinas de Goiás	30 de julho a 4 de agosto
Guaraí	6 a 10 de agosto
Miracema do Norte	11 a 16 de agosto
Paraiso do Norte	18 a 20 de agosto

Fonte: Jornal do Tocantins/GO, 1979 (Quadro elaborado pela pesquisadora, 2024).

Dessa forma, percebe-se que, embora a Mobralteca Delfim tenha permanecido por um curto período nos municípios mencionados, as datas específicas de suas atividades em Tocantinópolis e Araguaína não foram divulgadas pelo jornal. No entanto, é possível supor que as atividades nesses dois municípios tenham ocorrido no final do mês de julho, considerando a data de publicação, 20 de julho de 1979.

Figura 28 - Reportagem sobre atuação da Mobralteca Delfim no norte de Goiás

Mobralteca Delfim atua no extremo norte

Fonte: Jornal do Tocantins/GO (20 a 27 de julho de 1979).

À vista disso, a figura 28, extraída do Jornal do Tocantins/GO, ilustra a expectativa em torno da passagem da Mobralteca Delfim pela região, bem como seus principais objetivos. Conforme relatado no jornal, a unidade móvel “atenderá às populações dos locais que ainda não dispõem de postos culturais fixos, com o objetivo de

executar, paralelamente, com os postos culturais, as atividades do programa Mobral Cultural” (Jornal do Tocantins/Go, 1979, p. 6). Em outras palavras, a Mobralteca buscava despertar o interesse da população local e das comissões municipais para fomentar as ações culturais do Mobral. Uma das particularidades da Mobralteca era justamente atender às populações onde não havia “possibilidade imediata de ser criado um Posto Cultural, provocar o aparecimento de postos culturais, realimentar esses postos e servir como elemento de apoio ao trabalho de recrutamento das comissões municipais” (Jornal do Tocantins/Go, 1979, p. 6).

No anúncio divulgado pela mídia impressa, informava-se que a população teria acesso a uma variedade de atividades culturais, como apresentações em palco, sessões de cinema, teatro, baú de criatividade e instrumentos musicais. “Esse elenco é levado à população para divulgação dos programas do Mobral, podendo-se definir a Mobralteca Delfim como uma unidade móvel destinada à execução das atividades itinerantes daquele órgão de alfabetização” (Jornal do Tocantins/Go, 1979, p. 6). As opções culturais oferecidas eram amplas, e a comunidade, de maneira geral, participava ativamente dessas iniciativas do Mobral.

Os jornais frequentemente destacavam as visitas das Mobraltecas às cidades, especialmente quando seguiam roteiros que as levavam a municípios mais afastados das capitais. Nessas visitas, eram oferecidas diversas atividades culturais em localidades que careciam de equipamentos culturais, como cinemas e teatros. No Jornal do Tocantins/GO pode-se encontrar um exemplo desses roteiros, evidenciando a atuação da Mobralteca no norte de Goiás

Com uma temporada marcada com brilhantismo, onde os objetivos não fugiram à regra e o sucesso se fez presente, a Mobralteca Delfim encerrou sua temporada em Araguaína e já seguiu para Colinas de Goiás e outras cidades do norte, onde se apresentaria em atividades que variam de 2 a cinco dias, através de um roteiro previamente elaborado (Jornal do Tocantins/Go, 1979, p. 9).

A reportagem da época, publicada no Jornal do Tocantins/GO (03 a 10 de agosto de 1979, p. 9) e intitulada “Mobralteca Delfim encerra atividades em Araguaína” (Figura 14), ressaltou que a unidade móvel do Mobral permaneceu cinco dias na Praça das Nações, realizando apresentações que superaram todas as expectativas. Cerca de cinco mil pessoas prestigiaram os espetáculos, aplaudindo de pé as atrações que destacaram o folclore, desde as manifestações mais populares até aquelas menos conhecidas pelo público de Araguaína. Diante disso, compreende-se que esses eventos desempenharam um papel significativo na vida cotidiana e cultural dos sujeitos comuns, conforme

apresentado nos estudos de Certeau (2011) essas características se destacam pelas seguintes particularidades:

Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista. Traçam trajetórias indeterminadas, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas (Certeau, 2011, p. 91).

Eram indivíduos comuns, limitados pela política do Brasil naquela época. Ao longo de suas trajetórias culturais, desenvolveu novas formas de viver por meio de estratégias, encontrando maneiras de contornar as imposições do poder. Esses sujeitos ressignificaram os espaços que lhes foram destinados, atribuindo novos significados a esses lugares através de suas práticas cotidianas. Como afirma Certeau “as estratégias apontam para a resistência que é o estabelecimento de um lugar, as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta” (Certeau, 2011, p. 96). Os dois conceitos apresentados pelo autor, estratégia e tática, permitem uma melhor compreensão dos contextos sociais em que os alunos do Mobral estavam inseridos.

Figura 29 - Reportagem sobre o encerramento das atividades culturais em Araguaína

Mobralteca Delfim encerra atividades em Araguaína

Fonte: Jornal do Tocantins/GO (03 a 10 de agosto de 1979).

Diante do sucesso comprovado após cada espetáculo, o presidente do Mobral de Araguaína, Bertoldo Paranaguá ofereceu um almoço de encerramento para a imprensa e os membros da unidade móvel. Assim, no final da temporada, os resultados foram avaliados e celebrados como positivos. Dessa maneira, durante cinco dias a Mobralteca Delfim emprestou livros, desenvolveu cursos de criatividade, difundiu a música, especialmente na parte que se refere ao folclore, fez teatro, apresentou shows elaborados por alunos do Mobral, números de poesias, reanimou comissões e visitou todas as classes de aulas do Mobral existentes em Araguaína (Jornal do Tocantins/Go, 1979).

Figura 30 - Festival de música em Araguaína (1979)



Fonte: Jornal do Tocantins/Go (03 a 10 de agosto de 1979).

O presidente e empresário Bertoldo Paranaguá destacou a importância do trabalho realizado, afirmando que os objetivos foram plenamente atingidos. Ele também antecipou que, sempre que possível, buscaria trazer mais unidades móveis culturais para Araguaína, a fim de repetir os espetáculos já apresentados. À vista disso, percebe-se que as atividades promovidas pela Mobralteca serviram como um excelente suporte para as ações políticas tanto ao governo militar como a política interiorana e atendiam aos efeitos propagandistas dos necessitados de exposição.

Dessa forma, a experiência do Posto Cultural em Natividade aconteceu devido a presença e atuação das atividades culturais realizadas pela Mobralteca e pelo sucesso obtido com a população em geral, visto que, eram os critérios exigidos para a instalação do Posto Cultural após a passagem da Mobralteca, representado pela recepção calorosa e positiva da população. No entanto, não encontramos registros da atuação da Mobralteca em Natividade. O próprio Jornal do Tocantins/GO evidenciou que a Mobralteca iria percorrer os municípios do extremo norte goiano, ou seja, Natividade não fazia parte do que era considerado naquele período como extremo norte. Por exemplo, Porto Nacional, a qual era referência cultural naquele contexto, também não é mencionada no jornal devido a estratégia de atingir apenas os municípios do extremo norte do estado. Isto é,

considerando as datas da experiência do Mobral na região de Porto Nacional, Chapada, Natividade e Gurupi a Mobralteca buscava naquele momento atingir outras localidades do estado goiano, pois, durante as entrevistas, nota-se que no final da década de 1970 o Mobral foi deixando de existir no norte goiano. Assim, talvez, a estratégia seria alcançar novos municípios já no início da década de 1980.

4.5 “O Mobral me deixou até hoje saudades”: memórias compartilhadas

Desde os nossos primeiros contatos com as ex-Alfabetizadoras e ex-Supervisoras de Área e Global, podemos perceber a dedicação que elas tiveram em trabalhar com jovens e adultos. Nas entrevistas, tornou-se evidente que, mesmo jovens, as professoras já compreendiam o importante papel social vinculado à missão de ensinar. As memórias das Professoras Alfabetizadoras do Mobral estavam sempre associadas com sentimentos de saudade, respeito e carinho. As emoções eram transparentes.

Quadro 10 - Participantes da pesquisa

Nº	Entrevistadas	Profissão/Atuação no Mobral	Cidade
01	Zenaide Ribeiro de Sousa	Supervisora de Área	Porto Nacional
02	Iris Santana Oliveira	Supervisora Global	Porto Nacional
03	Maria Aparecida de Azevêdo Araújo	Filha de uma ex-aluna	Miranorte
04	Maria Xavier de Oliveira	Alfabetizadora	Porto Nacional
05	Enildes Ferreira de Almeida	Alfabetizadora	Chapada da Natividade
06	Maria José de Oliveira Machado	Alfabetizadora	Gurupi
07	Adília Camelo Rocha	Alfabetizadora	Natividade

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2024).

As falas das participantes da pesquisa nos permitiram refletir sobre algumas ações do Mobral na antiga região norte de Goiás e, assim, compreendemos e, sobretudo, percebemos as ressignificações que podem ser construídas nas práticas desenvolvidas em um Movimento com a dimensão que teve o Mobral. Desse modo, no que diz respeito

ao significado e importância das ações alfabetizadoras do Mobral para os ex-alunos, do ponto de vista das entrevistadas, a pesquisa evidenciou a forte aprovação do Movimento, uma vez que esse se apresentava como uma oportunidade de acesso ao ensino (ler e escrever) para pessoas adultas da região em estudo. Vejamos assim, o comentário de Adília Rocha: “Foi um movimento importante porque deu oportunidade pra quem não tinha nem mais perspectiva de estudo, e eles tiveram essa oportunidade. Foi muito bom. Um programa muito bom. Oportunidade pra quem não estudou, né?” (Rocha, 2023).

Por motivos como esses, as entrevistadas consideram o Mobral uma ação de extrema importância para o desenvolvimento dos sujeitos, permitindo que eles tivessem mais condições de melhorar de vida, destacando com saudosismo as contribuições advindas das ações de alfabetização e outras, que foram implementadas no norte de Goiás. Nesse sentido, Maria Xavier Oliveira destacou que: “Eu desenvolvi um bom trabalho, digo isso pela minha idade na época. Eu conversava com eles, perguntava como tinha sido o dia, alguém contava uma história... Porque tinha que sair da monotonia” (Oliveira, 2023).

No olhar de Maria José Machado o Mobral foi “maravilhoso, gostei muito de trabalhar com os idosos, porque era só pessoas idosas.” A entrevistada acrescentou que: “O que eu achei de melhor no Mobral, foi a afinidade, o carinho e o amor que os idosos tem com a gente. Meu Deus, em todo canto que eles me encontravam era um carinho, uma coisa. E isso que eu acho que valeu mais a pena (risos)” (Machado, 2023).

O depoimento da ex-Supervisora Global sobre o significado do Mobral em sua vida e na vida dos ex-alunos, nos permitiram observar de perto as questões subjetivas em seu testemunho, na tentativa de uma maior compreensão do que foi posto acerca dos fatos vividos. Vejamos, assim, o comentário de Iris Oliveira em relação ao significado do Movimento em sua vida. “O Mobral me deixou até hoje saudades. Se ainda fosse existir algo para desenvolver no Mobral eu seria a primeira pessoa a me oferecer” (Oliveira, 2020).

É assim, um programa muito organizado e que deixa também a gente se organizar. Então eu diria que tenho saudades dos professores da época, do movimento inteiro, dos alunos que agraciavam a gente tanto por onde a gente andava, não deixava a gente só. Eram muitos amigos, muitos (Oliveira, 2020).

Assim, percebemos a satisfação que foi para Oliveira (2020) trabalhar no Mobral. Ao dizer que “também deixa a gente se organizar”, ela se refere a vida após sair do Movimento, pois, logo casou-se e teve filhos, e seu aprendizado e desenvolvimento como

Supervisora fez com que ela soubesse organizar sua vida e ajudar seus filhos, “minha filha é professora também, e quando ela começou a trabalhar usava os meus materiais do Mobral, eu tinha muita coisa guardada, mas com o tempo e as mudanças eu perdi quase tudo.” Nota-se, que mesmo diante de certas dificuldades da época, Oliveira (2020) demonstrou sentimentos de saudade. Pois, como ela conta “era difícil, mas eu gostava muito do meu trabalho, poderia fazer tudo de novo” (Oliveira, 2020).

Para Enildes Almeida a recordação mais marcante daquele período diz respeito a sua família:

Nessa época eu que ajudava minha mãe com meus irmãos. Aí quando eu comecei a lecionar no Mobral pra mim foi um momento que eu pude ficar mais perto da minha mãe pra ajudar ela com meus irmãos. Eu que praticamente ajudei ela a criar os meus irmãos. Então eu ia trabalhar a noite e ela também ia trabalhar, e durante o dia eu ficava em casa com meus irmãos. E durante o dia no decorrer das minhas horas de folga eu ia costurar pra ajudar na manutenção da casa. E aí como meu pai faleceu e eu como a mais velha tive que ajudar. Então ficou esse marco, mas eu fiz com amor. Depois que eu casei e já mãe de 3 filhos que eu fui sair pra estudar fora, aí deixava meu esposo com os meninos e eu ia estudar em Dianópolis (Almeida, 2023).

As recordações de Maria Xavier Oliveira sobre o período de sua atuação no Mobral são marcadas por gratidão e orgulho: “Pra mim, foi uma experiência ímpar, eu era uma menina e comandava a minha turma muito bem. E o povo de Porto ainda se lembra de mim, e isso foi muito gratificante, muitas pessoas aprenderam ler, aprenderam assinar o nome”. Ela acrescenta que: “Muita gente não votava e passou a votar naquela época. O Mobral foi o meu primeiro pontapé na educação, me incentivou. Depois eu fiz o magistério e 1 ano de pedagogia” (Oliveira, 2023).

Desse modo, ao ser questionada sobre o significado do Mobral na sua vida, Maria Xavier Oliveira destacou que uma das lembranças mais bonitas e significativas que ela tem foi quando lecionou para seus pais. “Meu pai aprendeu, minha mãe quase não aprendeu, meus pais foram meus alunos. Foi muito gratificante, eu saía pra escola com o meu material e meus pais comigo. É uma lembrança inédita pra minha vida” (Oliveira, 2023). Nesse cenário, Maria José Machado afirmou que o movimento foi ótimo devido o carinho que ela recebeu após a alfabetização dos alunos. “Você via gente falar assim: professora, parece que eu tava cega, que eu não tava enxergando nada e hoje eu vejo assim... que eu vejo uma coisa ali, uma placa e eu sei ler. E antes aquilo ali pra mim não era nada, eu não sabia de nada” (Machado, 2023).

À vista disso, as entrevistadas destacaram três questões pertinentes sobre o período da trajetória no Mobral. Logo, contribuindo para a construção da narrativa

histórica acerca das vivências como professoras alfabetizadoras do Movimento. As questões em destaque fazem referência as dificuldades, desistências e os impactos que as professoras tiveram que enfrentar durante o período que atuaram na sala de aula do Mobral. Dessa maneira, Rocha (2023) afirmou que os alunos tinham algumas dificuldades, mas que foram alfabetizados. “Saíram sabendo fazer o nome, alguma coisa... eles conversavam muito, atentavam muito. Era de idade, mas bagunçava muito (risos)” (Rocha, 2023). Em sua fala foi possível perceber o quanto o Movimento ainda é significativo em sua vida. As lembranças sempre carregadas de sentimentos de carinho e saudade.

Diante disso, Oliveira (2023) mencionou uma lembrança de um caso particular. Ela disse que: “Eu atuei, eu alfabetizei muita gente. Inclusive tem uma senhora em Porto Nacional ainda que é viva, na época ela tava perdendo um terreno e ela só podia adquirir de volta se ela assinasse o nome, e ela aprendeu assinar o nome dela no Mobral” (Oliveira, 2023). A entrevistada destacou que essa situação foi uma grande realização, pois a aluna conseguiu aprender e resolveu a questão do terreno. Com isso, reconhece-se que em casos particulares como esse, as recordações são compartilhadas com muito entusiasmo e admiração por ter atuado como professora alfabetizadora do Mobral.

Com a intenção de compreender melhor os impactos do Mobral na vida dos ex-alunos, Almeida (2023) explicou que: “O impacto que teve foi assim... o povo daqui era pouco, e eles acreditavam que não conseguiriam aprender. Mas a gente pejejou muito pra eles prosseguirem na aprendizagem. Mas pra eles só aquilo lá bastou (aprender ler e escrever).” Outra questão importante destacada pela entrevistada sobre a continuação dos estudos, foi que: “Como pessoas de idade eles não queriam ir com as crianças. Aí foi onde a gente sofreu penalização nessa época por causa disso. Porque era só pessoas adultas, de uns 50, 60 anos. Aí eles não queriam prosseguir com os outros” (Almeida, 2023).

Percebe-se que aprender a ler e escrever bastava. Não havendo uma necessidade de continuação, apesar que as limitações são questões determinantes, principalmente no período em estudo. As condições sociais, culturais e econômicas influenciaram na vida de muitos ex-alunos. Almeida (2023) esclareceu que os ex-alunos “não quiseram continuar a alfabetização porque não tinha outro período pra eles e era difícil porque era a noite. Os alunos eram poucos. Aí tinha uns que aprenderam a assinar o nome, ler alguma coisa, aí pronto. Não tinha mais turmas e fechou” (Almeida, 2023).

Em relação a resistência dos alunos do Mobral de não prosseguirem nos estudos, devido o contato com crianças (uma outra realidade), Machado (2023) contou que tinha

alunos que queriam desistir, não queriam mais ir as aulas. “Porque qualquer coisa que eles iam fazer que tinha dificuldade, já falavam: ah, não consigo aprender isso não, não venho mais não professora, eu vou largar isso.” Diante da situação, Machado disse que: “Aí é que eu tinha que ter jogo de cintura e explicava pra eles que não era daquele jeito, que tinha que tentar mais, com todo carinho, todo zelo com eles. Meus alunos, graças a Deus, nunca me deram trabalho. Foi uma maravilha.” Assim, observa-se que mesmo diante de certas situações, devido vários fatores influentes, alguns alunos tenham prosseguido com os estudos. A entrevistada afirmou ainda que: “Teve alunos que começaram no Mobral e já saíram preparados pra entrar no ginásio. O que tava alfabetizado a gente já levava pro colégio. Já fazia a matrícula dele no colégio” (Machado, 2023).

O que eu percebi que eles queriam desistir era assim... Porque tinha uns que era rude que parecia que não ia sair do lugar, aí eu ia com todo carinho porque o adulto ele é mais fino do que a criança. Você tem que saber como falar, com todo carinho, todo zelo. Tinha horas que eles falavam, não dou conta disso, que isso não entra na minha cabeça. Eu não consigo mais estudar, eu já sou velho. Eu falava: mas você é capaz e você vai aprender. Você vai sair daqui lendo e escrevendo. E graças a Deus foram bem sucedidos (Machado, 2023).

O sucesso atribuído a vida dos ex-alunos do Mobral, talvez, seja referente a formação básica que todo indivíduo deveria receber do estado. Ou seja, no caso do Mobral, acreditamos que a entrevistada fez menção aos alunos que conseguiram, dentro das possibilidades frequentar as aulas noturnas, após um dia cansativo de trabalho e as limitações impostas pelas condições sociais, impactando diretamente na vida desse público. Conseqüentemente, o sucesso obtido pelos ex-alunos do Mobral diz respeito ao processo de alfabetização (a leitura e escrita básica).

Dessa maneira, vale destacar a observação de Machado (2023) a respeito dos objetivos do Movimento. Partindo do ponto de vista da entrevistada, ela mencionou que a situação da alfabetização no país encontrava-se em um:

Nível muito baixo de alfabetizados. Então o Brasil tinha que se despertar e se equiparar com os outros países. Senão tudo vinha de prejuízo para o Brasil. O país que tem um povo bem estudado, que tem um nível de aprendizagem alta é um país de primeiro mundo. Enquanto os que não investe na educação, tem condição de ser um país de primeiro mundo?! Não tem. Então minha visão é essa. Eu acho também que era interesse pro Brasil se destacar. Porque antes minha filha, o Brasil com o número de analfabetos era muito, era grande. Hoje você ver quase todo mundo sabe ler, quase todo mundo tem um curso (Machado, 2023).

Com a intenção de compreender os aspectos políticos, de modo superficial, destacados pela entrevistada, perguntamos a respeito do governo que aprovou o Movimento. Ela afirmou que: “A ditadura militar foi um regime bom, que colocou ordem no Brasil. Pior é sem ditadura, sem ordem, sem ninguém cumprir leis. Um Brasil sem lei e sem freio” (Machado, 2023). Conseqüentemente, essa visão reflete a construção de uma memória imaginária, que valoriza o Estado como responsável por derrotar a política esquerdista e restaurar a “ordem” no país. Em contraste, há uma memória silenciada, apagada gradualmente por políticas como a Lei de Anistia, que incentivou o esquecimento dos crimes cometidos pelo Estado. Esse processo contribuiu diretamente para o silenciamento de um passado traumático e genocida, associado à política da direita conservadora. Assim, revela a tensão entre diferentes narrativas históricas: de um lado, a idealização do regime como restaurador da ordem e, de outro, o silenciamento das memórias de repressão, influenciando a forma como esse período é lembrado.

Nesse contexto, Oliveira (2023) também foi questionada sobre o governo vigente do período de atuação no Mobral. Assim, ela respondeu que: “Era mais coronelismo naquela época, se eu me destacasse eu não poderia ficar ali. Era tranquilo, mas entre aspas” (Oliveira, 2023). Portanto, observamos, de certa maneira, que as entrevistadas destacaram que o governo era bom, ou que não se lembravam de acontecimentos incomuns do período em questão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência de um planejamento estratégico eficiente e a falta de supervisão pedagógica impediram o desenvolvimento de iniciativas docentes mais críticas e engajadas politicamente no antigo norte goiano durante a atuação efetiva das ações do Mobral. A seleção de professores, de certo modo, sem uma compreensão aprofundada do contexto político da época contribuiu para a implementação de um programa que, desde sua origem, foi elaborado para servir aos interesses do governo. Assim, o Mobral se consolidou como uma política educacional que, aos olhos da maioria da população, demonstrava ser uma iniciativa benéfica, ao oferecer educação gratuita e gerar expectativas de melhoria. No entanto, essa aparente generosidade encobria os reais interesses do governo militar, que instrumentalizou o Mobral para exercer controle social e conformação ideológica.

Ao escolher pesquisar o Mobral, ouvindo suas vozes, lendo seus jornais, olhando o mundo a partir de suas imagens, anúncios, notícias e propagandas do período, procuramos investigar um passado detentor de muitas frestas e que se contrapõem em diversas abordagens sobre o tema. Pesquisar o Mobral nos levou a refletir, num primeiro momento sobre a história da ditadura civil-militar no Brasil, de forma mais ampla. Em outras palavras, observar o regime em suas dinâmicas de apropriação e representação, tanto de si quanto da sociedade que governava. Afinal, nenhuma ditadura se sustenta exclusivamente por meio de violência.

Algumas indagações nos acompanharam desde o início desta investigação, bem como: qual foi, de fato, a contribuição do Mobral? Na antiga região norte de Goiás, o Mobral teria sido uma iniciativa de alcance massivo, eficaz e capaz de cumprir seu propósito, ou apenas mais uma tentativa frustrada de combater o analfabetismo? O programa serviu como instrumento de inclusão educacional ou mascarou, sob a promessa de alfabetização? Foi um projeto bem sucedido em algum aspecto, ou apenas mais uma peça do complexo cenário da ditadura civil-militar? Talvez seja tudo isso, ou até mais, abrindo espaço para interpretações que vão além das respostas simples.

A literatura sobre o Mobral é praticamente unânime em dizer que foi um projeto educacional para dar legitimidade a um Movimento de poder autoritário. No entanto, cabe questionar se essa percepção também foi compartilhada pelas pessoas que participaram do Mobral. Será que os indivíduos que buscavam a alfabetização enxergavam o programa

como um mecanismo de controle político, ou depositavam nele suas próprias esperanças de ascensão social e melhoria de vida? Até que ponto as expectativas de se alfabetizar e avançar no mundo social foram, de fato, frustradas? Ou será que o Mobral, ainda que de forma limitada, proporcionou a realização de aspirações e abriu novas oportunidades para seus alunos? São perguntas que nortearam o percurso da pesquisa. Com a intenção de se aproximar das iniciativas do Mobral na antiga região norte de Goiás.

Ao confrontar fragmentos de memória e lacunas históricas, percebemos a importância de dar voz ao que foi silenciado, ao mesmo tempo em que devemos resguardar contra a tentativa de certezas absolutas. A memória, concebida a partir da perspectiva da História Oral como uma fonte valiosa para o pesquisador, é uma abordagem relativamente recente. No Brasil, começou a ganhar destaque na década de 1970 e, nos últimos anos, tornou-se amplamente utilizada no meio acadêmico. Atualmente, biografias, histórias de vida temáticas e depoimentos ocupam posições cada vez mais relevantes nos estudos da História da Educação e na pesquisa historiográfica. Essa valorização da memória oral não apenas enriquece as narrativas históricas, mas também possibilita uma compreensão mais profunda das experiências vívidas e das subjetividades que moldaram o contexto educacional e social do país, ampliando assim nosso entendimento sobre a construção da história.

Desse modo, ao reconhecer essas memórias como fontes históricas inéditas, especialmente no contexto da História da Educação brasileira, direcionamos nosso olhar para a perspectiva das professoras que vivenciaram a docência no Mobral na antiga região norte de Goiás. Essas recordações se revelaram fundamentais para problematizar o passado educacional, que foi por muito tempo negligenciado e considerado um território de alcance limitado, mas que, na verdade, exerceu uma influência significativa na trajetória educacional da região. Ao “resgatar” e analisar essas experiências, ressaltamos a importância do Mobral e sua relevância histórica, proporcionando uma compreensão mais abrangente e crítica das práticas educativas que foram ofertadas no antigo norte goiano.

Com isso, buscamos uma conexão com a memória social e a ideologia política de criação do Mobral, para compreensão do movimento brasileiro de alfabetização de jovens e adultos no contexto da ditadura civil-militar, enquanto mecanismo ideológico e que retratou uma visão de mundo limitada a quem foi ofertado o Mobral. Portanto, nossa intenção foi refletir por meio da memória social, como o Mobral, enquanto fruto de um determinado contexto histórico-político, relacionou a realidade social, cultural e política

na parcela da população não alfabetizada em nível nacional e regional.

Assim, ficou evidente que o governo militar, por meio da educação, não apenas buscou perpetuar a ideologia da classe dominante e garantir sua hegemonia, mas também se esforçou para legitimar o regime. Além disso, promoveu uma “produção” em larga escala de mão de obra qualificada, atendendo, assim, às necessidades do setor empresarial. Essa estratégia educacional revelou a intenção do regime de moldar a força de trabalho de acordo com os interesses econômicos, contribuindo para as consolidações de um projeto que priorizava os objetivos da elite em detrimento de uma educação voltada para o “desenvolvimento do país”.

Sob a influência da USAID, o governo percebeu a educação como um pilar essencial para o desenvolvimento nacional, entendendo que o sistema educacional deveria ser adaptado às necessidades do crescimento econômico do país. Essa conscientização resultou na formulação de políticas educacionais que buscavam alinhar a formação da mão de obra às demandas do mercado, evidenciado por meio do Mobral as ações políticas do Estado.

O Mobral e o ensino supletivo representaram tentativas do governo militar de se aproximar das camadas populares, e é inegável que, durante esse período, houve um aumento significativo no atendimento a jovens e adultos. Essas iniciativas visavam não apenas a alfabetização e a formação educacional, mas também buscavam legitimar o regime perante a população, criando uma imagem de compromisso com a educação e o desenvolvimento social. Assim, apesar de suas políticas de interesse, o crescimento do atendimento educacional foi um aspecto relevante nesse contexto.

Portanto, o desafio não se limita a expandir críticas ao Mobral que, como qualquer outra iniciativa, apresentou tanto sucessos quanto insucessos. O nosso objetivo, a partir da pesquisa foi (re)construir uma perspectiva que reconheça os avanços e as potencialidades que nos permitiram entender o contexto da educação de jovens e adultos de Goiás, e conseqüentemente no antigo norte goiano durante a implementação do Mobral, na década de 1970. Para isso, baseamo-nos em fontes documentais e nos relatos das professoras que atuaram nesse contexto histórico singular. Essa abordagem nos proporcionou uma análise mais equilibrada e aprofundada, ressaltando as contribuições e os impactos do Mobral na formação educacional da população do antigo norte goiano.

Em Porto Nacional e nos municípios vizinhos, por meio da pesquisa, vale destacar, para além das críticas macro ao Mobral, e que por vezes encontradas em literaturas regionais, alguns problemas que afetaram o seu desenvolvimento. Assim, a

desvalorização do Mobral por parte do poder público municipal (executivo) e conseqüentemente a falta de recursos financeiro e material para sua efetivação. Nesse aspecto podemos apontar a falta de espaços físicos e adequados, falta de energia elétrica na zona rural e, por vezes, na sede e iluminação pública na cidade, estradas de difícil acesso, intrafegáveis e falta de transporte para os profissionais realizarem a supervisão e orientação das atividades pedagógicas.

Percebemos, também, que embora a literatura mostra que havia muito recurso financeiro para a Fundação Mobral, e que os municípios eram parceiros, esses recursos não chegavam às escolas, principalmente da zona rural por meio de materiais pedagógicos para serem usados pelos professores. Outro problema destacado que afetava o desenvolvimento de alunos dos município da antiga região norte de Goiás era o problema de visão - inadequada para a leitura - influenciava, de certa maneira no grande número de evasão.

Por outro lado, há uma memória positiva em relação ao significado do Mobral para os profissionais e alunos envolvidos nesse período, por meio das memórias das professoras e supervisoras entrevistadas. Portanto, para elas o Mobral foi um programa muito importante e que atendeu a necessidade da população nortense no período em estudo. Ou seja, para aqueles que não dispõe de outro referencial ou experiência o que vivencia acaba sendo de maior valor.

Gostaríamos de ressaltar que não tivemos a chance de realizar entrevistas com os ex- alunos do Mobral referente ao antigo norte goiano, por isso, a pesquisa não apresenta respostas sobre como se efetivaram as práticas de ensino. Por conseguinte, para que seja possível uma verificação, faz-se necessário, em uma perspectiva de pesquisa futura, entrevistar algumas pessoas que fizeram parte desta história, principalmente os ex-alunos que participaram do Mobral na região em estudo.

Assim, nossa intenção é que a pesquisa possa contribuir para fomentar uma reflexão mais profunda entre os educadores e pesquisadores sobre a qualidade da educação de jovens e adultos. O “resgate” dessas histórias é possível por meio das vozes de personagens centrais que vivenciaram esse percurso e cujas narrativas são essenciais para compreender as particularidades e especificidades desse contexto. Suas memórias nos oferecem a oportunidade de mergulhar nas experiências individuais e coletivas, muitas vezes silenciadas ou submersas, permitindo uma compreensão mais ampla acerca da educação.

Por fim, consideramos essencial aprofundar os estudos sobre o papel do Mobral, especialmente na antiga região norte de Goiás. Percebemos que essa área ainda carece de reflexões mais aprofundadas, principalmente devido à ausência de uma memória escrita consolidada sobre o tema. Tal lacuna exige a urgência de registrar as lembranças e experiências desse movimento, para preservar a memória coletiva e individual antes que se percam com o passar do tempo. Ao incorporar essas vozes e experiências à historiografia atual, se propõe não apenas enriquecer o campo da educação de jovens e adultos, mas também contribuir para uma compreensão mais completa do impacto do Mobral em contextos regionais específicos, garantindo que essas histórias não sejam relegadas ao esquecimento. Ao valorizar essas histórias e relatos, a pesquisa pretendeu também abrir caminho para que educadores e pesquisadores reflitam sobre as condições históricas que moldaram essa modalidade de ensino, buscando um entendimento mais profundo de suas contribuições, limitações e potencialidades.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Angela Cristina Souza. **O Mobral e a Educação de Jovens e Adultos: Uma Representação Ideológica da Ditadura Militar**. Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28607/1/MOBRAL.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.
- AUDRIN, José Maria. **Entre sertanejos e índios do norte**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BORGES, Joyce de Almeida. **Saberes Sociais e Memórias de Territórios Camponeses em Goiás pós-1964**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Desktop/ARTIGOS/Tese%20-%20Joyce%20de%20Almeida%20Borges%20-%202019.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KmYHVqgFMPBfJTjXsRjFFvc/?format=pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.
- BRASIL. Fundação Movimento brasileiro de alfabetização. **Programa de atividades culturais. Vol. 1 e 2**, Rio de Janeiro, 1973.
- _____. Lei 50.370, de 21 de março de 1961. **Estabelece a execução das Escolas Radiofônicas**. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961>. Acesso em: 5 de julho. 2023.
- _____. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. **Criação do Mobral**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15379.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.379%2C%20DE%2015%20DE%2009%20DEZEMBRO%20DE%201967.&text=Prov%C3%AA%20s%C3%B4bre%20a%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20funcional,continuada%20a%20adolescentes%20e%20adultos. Acesso em: 26 mai. 2024.
- _____. Lei nº 62.455, de 22 de março de 1968. **Institui a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)**. Brasília, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62455-22-marco-1968-403852-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 mai. 2024.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Mobral: sua origem e evolução**. Rio de Janeiro, 1973.

_____. Ministério da Educação, (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2024.

_____. **Relatório preliminar de desenvolvimento integrado**: Porto Nacional. Brasília: Ministério do Interior, 1970.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações, Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1982.

CONDINI, Martinho. **A Pedagogia da Esperança em Dom Helder Camara**. REPAAE-Revista de Ensino e Pesquisa em Administração e Engenharia, v. 2, n. 1, p. 147-164, 2016. Disponível em: [file:///D:/Usuario/Downloads/alessandro,+08+--+59%20\(1\).pdf](file:///D:/Usuario/Downloads/alessandro,+08+--+59%20(1).pdf). Acesso em: 7 jul. 2023.

CORRÊA, Arlindo Lopes. MOBREAL – Pedagogia dos Homens Livres. In: CORRÊA, Arlindo Lopes (org.). **Educação de Massa e Ação Comunitária**. Rio de Janeiro: MOBREAL AGGS, 1979, 472p.

COSTA, Margareth Correia Fagundes. **Arquitetura Ideológica e a Memória Social na Cartilha do Mobral/Paf**. Vitória da Conquista/BA. Tese de doutorado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2021/03/Tese-de-Margareth-Correia-Fagundes-Costa-1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CUNHA, Wânia Chagas Faria. **CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DE GOIÁS NA DÉCADA DE 1970 E A ADOÇÃO DA POLÍTICA DE INDUSTRIALIZAÇÃO VIA DISTRITOS INDUSTRIAIS** *Boletim Goiano de Geografia*, vol. 30, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 69-92 Universidade Federal de Goiás. Goiás, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337127153005>. Acesso em: 20 mar. 2024.

DEMO, Pedro. **Conhecimento e aprendizagem – a atualidade de Paulo Freire**. Revista da ABENO, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 20–37, 2007. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/1409>. Acesso em: 26 set. 2024.

DINIZ, Victor Ferreira. **Educação Brasileira Durante a Ditadura Militar e Suas Influências no Ensino de Porto Nacional – TO**: ensino primário entre os anos de 1973 e 1985. Porto Nacional, 2011.

DORNELES, Malvina do Amaral. **O Mobral como Política Pública: A Institucionalização do Analfabetismo**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/198781>. Acesso em: 06 jun. 2023.

DOURADO, Benvida Barros. **Educação no Tocantins**: Ginásio Estadual de Porto Nacional. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

FARIAS, E. G. de (Dom); FARIAS, E. G. de (Ravel). **Você também é responsável**. Música de composição em 1970. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/dom-e-ravel/voce-tambem-e-responsavel.html>. Acesso em: 09 fev. 2024.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire; [tradução de Kátia de Melo e Silva, revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra], - São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20->. Acesso em: 20 maio 2023.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10°. Ed. Rosisca Darcy de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, Roosevelt. **As propagandas ufanistas do governo dos anos 70**. Veja, São Paulo, 16 maio 2018. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/coluna/memoria/as-propagandas-ufanistas-do-governo-dos-anos-70>. Acesso em: 08 fev. 2024.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)** – 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

GOIÁS. 1973. Resolução n.º 1.329, 27 de abril de 1973. **Estabelece normas Exame Supletivo Profissionalizante**. Goiânia.

GOMES, Luciana Kellen de Souza. **Memórias de professoras alfabetizadoras do MOBRAF em Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação – FACED, 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, mai-ago, nº 14, 2000. Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, p. 108-130. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 8 jul. 2023.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HERNANDEZ, Oswaldo. **Anúncios anos 70**. Ditadura Militar: propaganda, terrorismo e manifestações populares. 27 outubro 2012. Disponível em: <https://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

IBGE. Censo Demográfico - Goiás. **Série Regional - U. T - Tomo XXIII**, 1970.

_____. **Posto cultural do Mobral**: Acervo dos municípios brasileiros. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?view=detalhes&id=433532>. Acesso em: 16 fev. 2024.

INEP. **Posto Cultural do Mobral**. Acervo Iconográfico do Mobral, 1973. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/informationobject/browse?page=2&topLod=0&sort=relevance&query=mobral&repos=&sq0=mobral&sortDir=desc>. Acesso em: 20 fev. 2024.

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

LIBÂNIO, José Carlos. **Aceleração escolar**: Estudos sobre educação dos Adolescentes e Adultos. Goiânia: Colégio Carlos Chagas, 1976. 194 p. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/4-aceleracao-escolar-\(\)-jose-carlos-libaneo.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/4-aceleracao-escolar-()-jose-carlos-libaneo.pdf). Acesso em: 18 mar. 2024.

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

MACHADO, Maria Margarida. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1998.

MENESES, João Paulo Dias de. **O Movimento de Educação de Base no período 1961-1964**: qual a perspectiva de direitos humanos?. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MOBRALTECA DELFIM ATUA NO EXTREMO NORTE. Jornal do Tocantins. Goiás. P. 6, 20 a 27 jul. 1979. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/acervodigital>. Acesso em: 10 out. 2022.

MOBRALTECA DELFIM ENCERRA ATIVIDADES EM ARAGUAÍNA. Jornal do Tocantins. Goiás. P. 9, 03 a 10 ago. 1979. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/acervodigital>. Acesso em: 10 out. 2022.

MUNTASER, Lara Denise. **O poder da comunicação durante o regime militar brasileiro: uma análise crítica**. 2017. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle>. Acesso em: 08 fev. 2024.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2021.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. Tradução: Yara Aun Khoury. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 20 jun de 2023.

OLIVEIRA, José Luiz. As origens do Mobral. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.

OLIVEIRA, Letícia Borges de. **Educação no Campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13855>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PADOVAN, Regina Célia. **Lugar de escola e “Lugar de Fronteira”**: a instrução primária em Boa Vista do Tocantins em Goiás no século (1850 - 1896). Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos** - 7. ed. - São Paulo: Loyola, 2015.

PALACÍN, Luis G. **Coronelismo no Extremo Norte de Goiás: O Padre João e as Três Revoluções de Boa Vista**. Goiânia: Ed. da UFG, São Paulo: Loyola, 1990.

PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant’Anna. História de Goiás. Goiânia: Ed. da UCG, 1994.

PEDERIVA, Ana Cristina. **“O MOBREAL faz mais do que ensinar a ler e a escrever”**: manifestações biopolíticas para o controle de adultos analfabetos em Varginha-MG (1970-1985). Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São João Del-Rei, 2015. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Ana%20Cristina%20Pederiva.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

PORTO NACIONAL. **Lei nº 668 de 08 de maio de 1973**. Autoriza o chefe do poder executivo, a conceder subvenção social ao Mobral- Movimento Brasileiro de Alfabetização. Porto Nacional: Arquivo da Câmara Municipal, 1973.

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base – MEB; Discurso e Prática, 1961 – 1967**. São Luís, UFMA/Secretaria de Educação. Coleção Ciências Sociais. Série Educação, 1, 1985. Disponível em: <https://meb.org.br/wp-content/uploads/2021/06/MEB-BIBLIOTECA-LIVROS-MOVIMENTO-DE-EDUCAC%CC%A7A%CC%83O-DE-BASE.pdf>. Acesso em: 11 de jul de 2023.

REIS JR, Dalmir. MOBREAL. **Pelo amor de Deus, ensine alguém a ler.** Propagandas Históricas, 2018. Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2014/10/mobral-ensinar-caminho-1973.html>. Acesso em: 08 fev. 2024.

_____. MOBREAL. **Ensine o caminho a quem não sabe, o Mobral faz o resto.** Propagandas Históricas, 2018. Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2014/10/mobral-ensinar-caminho-1973.html>. Acesso em: 18 fev. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **Educação Como Prioridade.** Lúcia Velloso Maurício (Org.). São Paulo: Global, 2018.

RIBEIRO, Juarez. **Placa de recrutamento de analfabetos para o Mobral.** Viva a História, 2018. Disponível em: <https://juarezribeiroa.blogspot.com/2018/02/mobral-movimento-brasileiro-de.html>. Acesso em: 29 fev. 2024.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira:** organização escolar – 12. ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Trad. Alain François. Campinas: Editora da Unicamp, 2007, p. 188-192.

ROCHA, Dom Geraldo Lyrio. **Dom Helder Camara:** Profeta da justiça e Mensageiro da esperança. Revista do Dpto. de Teologia da PUC-Rio / Brasil. Ano XIII nº 31, janeiro a abril/ 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/81153448-Dom-helder-camara-profeta-da-justica-e-mensageiro-da-esperanca.html>. Acesso em: 13 de jul. 2023.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **Movimento de Educação de Base em Goiás.** Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: [file:///D:/Usuario/Desktop/ARTIGOS/gt06-5724-int%20\(1\).pdf](file:///D:/Usuario/Desktop/ARTIGOS/gt06-5724-int%20(1).pdf). Acesso em: 05 jun. 2023.

SANTOS, Luciana Martins Teixeira dos. **Direito Humano à Memória da Educação de Adultos no Brasil Autoritário:** documentos legais e narrativas de ex-participantes do MOBREAL (1967-1985). Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba, 2015.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A educação de jovens e adultos:** histórias e memórias da década de 60. Brasília: Plano Editora, 2003.

SILVA, Danielly Cardoso da. **“Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos”:** A Campanha Publicitária do Mobral na Revista Veja (1970-1975). Dissertação (Mestrado em Educação) – UFG. Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9558>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SILVA, Jailson Costa da. **O MOBREAL no sertão alagoano:** das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2013.

SILVA; Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **Testemunhos orais e fotográficos:** relatos de memórias das ações culturais do Mobral na comunidade sertaneja. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 299-319, set./out. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PtfJh34pDJGdfnsxM8mRzDv/>. Acesso em: 02 jun. 2023.

SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (Orgs.). **Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

SOUZA, Bianca Nogueira da Silva. **Alfabetização e Legitimidade:** A Trajetória do Mobral entre os anos 1970-1980. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/19071>. Acesso em: 06 jun. 2023.

SOUZA, Sauloéber Társio de. **O MOBREAL no Pontal de Minas Gerais:** entre o voluntariado e a fé (1970-1985). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 21, p. 1-28, 2021. Disponível em: [file:///D:/Usuario/Downloads/histedbr,+29_FC_8659665_Souza%20\(1\).pdf](file:///D:/Usuario/Downloads/histedbr,+29_FC_8659665_Souza%20(1).pdf). Acesso em: 5 jun. 2023.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VENERANDO, Gislene Ferreira. **Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em Uberaba/Mg:** Primeiras Aproximações. Dissertação de mestrado. Universidade de Uberaba, MG, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/1014>. Acesso em: 12 de jun. 2023.

Fontes Orais (Entrevistas)

ALMEIDA, Enildes Ferreira de. **O Mobral em Chapada da Natividade**. Chapada da Natividade, 2023.

ARAÚJO, Maria Aparecida de Azevedo. **O Mobral em Miranorte**. Miranorte, 2020.

MACHADO, Maria José de Oliveira. **O Mobral em Gurupi**. Natividade, 2023.

OLIVEIRA, Iris Santana. **O Mobral em Porto Nacional**. Porto Nacional, 2020.

OLIVEIRA, Maria Xavier de. **O Mobral em Porto Nacional**. Palmas, 2023.

ROCHA, Adília Camilo. **A Mobralteca em Natividade**. Natividade, 2023.

SOUZA, Zenaide Ribeiro de. **O Mobral em Porto Nacional**. Porto Nacional, 2020.

APÊNDICE – PRODUTO FINAL

ATELIÊ DE MEMÓRIAS ORAIS: EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO

(Memórias da História da Educação no Antigo Norte de Goiás)

Introdução

A História Oral é uma forma valiosa de preservar memórias e experiências pessoais que, muitas vezes, não são registradas em documentos formais. Este projeto propõe a criação de um site dedicado a coletar, catalogar e disponibilizar histórias orais de indivíduos de diversas origens e idades. O objetivo é promover a valorização da diversidade cultural e histórica, permitindo que as futuras gerações tenham acesso a relatos que refletem a vivência e a sabedoria de diferentes grupos sociais.

A alfabetização é um tema central na educação, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento social e cultural de indivíduos e comunidades. Este projeto propõe a criação de um repositório digital para coletar e preservar memórias orais relacionadas às experiências de alfabetização, com um foco especial no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) na antiga região norte de Goiás. Através da abordagem da História Oral, este repositório buscará “resgatar” as narrativas de vida de indivíduos que participaram de programas de alfabetização, contribuindo para uma compreensão mais rica e contextualizada da história da educação brasileira.

As entrevistas também buscam envolver outras experiências de alfabetização, não apenas aquelas relacionadas ao Mobral, mas também outras ocorridas no antigo norte goiano e em diferentes localidades, englobando relatos da comunidade em geral. O objetivo geral deste repositório é contribuir para a preservação e o acesso a essas fontes orais, possibilitando que novas pesquisas possam se beneficiar desse acervo. Assim, o repositório se configurará como um recurso fundamental para o estudo da educação e das dinâmicas sociais vinculadas à alfabetização.

Estruturação geral

Desenvolvimento

1. Objetivos do Site

- Preservar a História Oral de comunidades específicas.
- Facilitar o acesso a materiais de pesquisa para estudantes, historiadores e interessados.
- Promover o intercâmbio cultural e a conscientização sobre a importância da História Oral.

2. Público-Alvo

- Pesquisadores e acadêmicos.
- Estudantes de história, sociologia e antropologia.
- Membros da comunidade interessados em contar ou ouvir histórias.

3. Estrutura do Site

- Página Inicial: Apresentação do projeto, sua missão e visão.
- Coleção de Histórias: Seção para ouvir ou ler as histórias, organizadas por temas ou períodos históricos.
- Sobre Nós: Informações sobre a equipe, o processo de coleta e a metodologia utilizada.
- Contribuições: Formulário para que novos narradores possam enviar suas histórias.
- Recursos: Artigos, vídeos e materiais adicionais sobre história oral e suas técnicas.
- Contato: Informações para feedback e colaborações.

4. Metodologia

- Coleta de Dados: Entrevistas gravadas com narradores de diversas origens. Utilização de técnicas de entrevista para garantir a autenticidade e a riqueza das histórias.
- Edição e Catalogação: Transcrição das entrevistas, com revisão e categorização para facilitar a busca.

- Publicação: Desenvolvimento de um sistema amigável para que os usuários possam acessar as histórias facilmente.

5. Tecnologia Utilizada

- Plataforma de gerenciamento de conteúdo (como WordPress ou Joomla).
- Ferramentas de gravação e edição de áudio.
- Design responsivo para acesso em dispositivos móveis e desktop.

Modelo da Plataforma (Página Inicial)



Fonte: pesquisadora (2024).

Conclusão

O site de arquivo de História Oral servirá como uma importante ferramenta para preservar e compartilhar experiências de vida que enriquecem nosso entendimento do passado. Através da coleta e divulgação dessas histórias, pretendemos não apenas documentar memórias, mas também fomentar um diálogo intergeracional e intercultural. Ao criar um espaço acessível e envolvente, esperamos inspirar outras iniciativas

semelhantes e reforçar a importância da voz de cada indivíduo na construção da história coletiva.

Além de ser um repositório de memórias, o site tem a possibilidade de promover o diálogo entre diferentes gerações e culturas. As narrativas orais capturadas revelam perspectivas diversas sobre a educação e as suas transformações, proporcionando uma troca rica de saberes entre os mais jovens e os mais velhos, entre educadores e alunos, e entre comunidades de diferentes regiões. Com isso, contribuindo, de modo geral, para a construção de uma memória coletiva mais inclusiva e plural, onde cada voz é valorizada.

Referências

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=GIqI6ydWqEC>. Acesso em: 20 set. 2024.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com tecnologia**. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=4A6uDwAAQBAJ>. Acesso em: 20 set. 2024.

PRETTO, Nelson de Luca. **Educação e tecnologias**: o papel da informática na educação. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=1KrKA9cPUFgC>. Acesso em: 20 set. 2024.

SANTOS, José Eduardo dos. **Tecnologia e educação**: os desafios do ensino e da aprendizagem na era digital. *Revista de Educação e Tecnologia*, v. 18, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/reveta/article/view/34736>. Acesso em: 20 set. 2024.