

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

THALITA DI BELLA COSTA MONTEIRO

**O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO
NO CENÁRIO SANTISTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS – 1970-1984**

**SANTOS
2014**

THALITA DI BELLA COSTA MONTEIRO

**O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO
NO CENÁRIO SANTISTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS – 1970-1984**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Formação
Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira

**SANTOS
2014**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SibiU

M663o Monteiro, Thalita Di Bella Costa

O Movimento Brasileiro de Alfabetização no cenário santista da Educação de Jovens e Adultos – 1970-1984 / Thalita Di Bella Costa Monteiro ; orientador Luiz Carlos Barreira.

-- Santos, [s.n.], 2014

157 f. ; (Dissertação de Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação

1. Movimento Brasileiro de Alfabetização. 2. Educação de adultos. 3. Alfabetização funcional. I. Barreira, Luiz Carlos (orientador). II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU 37(043.3)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Thalita Di Bella Costa Monteiro

O Movimento Brasileiro de Alfabetização no cenário santista da Educação de Jovens e Adultos – 1970 – 1984

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Formação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira – UniSantos (membro nato)

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Marta Maria Chagas de Carvalho – USP (membro titular)

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Ivanise Monfredine – UniSantos (membro titular)

Assinatura: _____

Dedico este trabalho ao meu filho Felipe, a quem quero deixar o exemplo do estudo, da perseverança e da dedicação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por mostrar qual caminho trilhar.

Aos meus pais, pela compreensão da necessidade de sua ajuda.

Aos familiares, que me apoiaram nesta jornada.

Ao meu orientador, professor Luiz Carlos Barreira, pela confiança.

Aos colegas do curso, pelo incentivo.

RESUMO

O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, programa voltado para a educação de jovens e adultos adotado pelo governo do regime de exceção que comandou o País entre 1964 a 1985, foi uma tentativa de acabar com o analfabetismo disseminado entre a população brasileira. Sua estrutura privilegiou a atuação municipal e objeto desta pesquisa é a maneira como se deu o movimento na cidade de Santos, localizada a 80km da Capital paulista, principal escoadouro da produção agroindustrial do País por meio do porto e, durante a implementação do movimento, vítima do cerceamento da escolha dos dirigentes municipais por ter sido caracterizada como Área de Segurança Nacional, a partir de 1969. A instauração do MOBRAL em Santos, aparentemente, funcionaria de modo “automático” devido à estreita ligação do interventor com a cúpula do governo federal. No entanto, documentos da Secretaria Municipal de Educação mostram certa resistência em implementá-lo, além de ter sido relegado até a mudança do dirigente municipal e todo o secretariado, em 1974. Entendendo-se que a investigação histórica depende daqueles elementos para produzir um material que, sob a análise da ciência, terá resultados únicos (VEYNE, 1983; GINZBURG, 1989; CHARTIER, 1991; CERTEAU, 2002; LE GOFF, 2003), a presente pesquisa se atém ao MOBRAL na cidade de Santos, de 1970 a 1984, buscando com as pesquisas em fontes primárias – em diplomas legislativos e documentos oficiais – e em entrevista o modo como se deu a instalação do movimento na cidade que tem destaque relevante no desenvolvimento do País por ser a principal porta de entrada e de saída pelo mar das riquezas produzidas.

Palavras-chave: Movimento Brasileiro de Alfabetização; educação de adultos; alfabetização funcional.

ABSTRACT

The Brazilian Literacy Movement (MOBRAL), the exception's government program for adult and young adult education, who commanded the country between 1964 and 1985, was an initiative to solve the illiteracy of the Brazilian population. The program's structure privileged local performance and the object of this research is to find out how the movement had been installed in Santos, which is far 80km from the principal city and is the most important gateway to export agriculture and industrial products. Because of the National Security Area, during the movement install the population of the city was prohibited to choose own major, in 1969. The settlement of MOBRAL in Santos, apparently, would work automatically because of close relationship between the man who was chosen by military government to lead the city and the president. However, Education Municipal Department documents presents resistance to implement the initiative, beyond it had been denied until the new major and all the secretaries enjoin the city in 1974. Understanding the historical investigation depends on all elements to produce material that under science analysis will have singular results (VEYNE, 1983; GINZBURG, 1989; CHARTIER, 1991; CERTEAU, 2002; LE GOFF, 2003) the present research focus about MOBRAL in Santos city between 1970 and 1984 and was made with law-making documents and officials documents and interviews about how was the initiative's implement in the city which is relevant to country's development and is the most important gateway to the produced wealth through the sea.

Key words: Brazilian Literacy Movement; adults education; functional literacy.

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo 1 – MOBRAL: conceitos, críticas e interesses	24
Capítulo 2 – Avista-se Santos no caminho do MOBRAL	58
Capítulo 3 – Alfabetização e desenvolvimento: implicações no cenário santista da Educação de Jovens e Adultos	95
Considerações Finais	116
Referências	122
Apêndices	133
Anexos	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5 – Ato Institucional n.º 5

CEFET-SP – Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo

CNAA – Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos

CNBB – Confederação dos Bispos do Brasil

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

COMUN – Comissão Municipal do MOBRAL

Cruzada ABC – Ação Básica Cristã

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAMS – Fundação Arquivo e Memória de Santos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição

MAF – Movimento de Arregimentação Feminina

MAS – Movimento de Ação Secundarista

MEB – Movimento de Educação de Base

MNCA – Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Prodesan – Progresso e Desenvolvimento de Santos

SBAT – Sociedade Brasileira de Autores Teatrais

SMTC – Serviço Municipal de Transportes Coletivos

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – United States Agency for International Development

Introdução

Os esforços para solucionar a questão do analfabetismo entre adultos dão mostras de que este problema, ainda que os investimentos em educação básica em tempo regulamentar sejam vultosos, persiste de modo a comprometer toda sorte de desenvolvimento social, pela dificuldade em avançar em temas cruciais, como preservação da saúde, difusão de direitos comuns a todos os cidadãos, valorização da educação das crianças e dignidade humana em detrimento das práticas de trabalho infantil, entre outras situações que se incorporam ao progresso social, participação cidadã política e qualidade de vida; e econômico, pela capacidade de absorção de força de trabalho e melhoria do tipo de emprego ofertado.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), alçada a uma alternativa aos que, por algum motivo, não cursaram a escola quando crianças, é a maneira encontrada para resgatar a essas pessoas a oportunidade perdida. Dentro desta temática, a EJA mostra-se singular no que se refere aos caminhos já traçados por diferentes vertentes políticas. Isto porque, balizada pelos movimentos sociais, a EJA é vista como uma educação que se quer conscientizadora, principalmente das mazelas de opressão e exploração atribuídas à sociedade liberal capitalista, para libertar os trabalhadores da ciranda que prorroga a existência de pessoas não alfabetizadas e ludibriadas no mercado de trabalho, conforme compreensão desta vertente de pensamento.

Uma forma destacada da EJA é o enfoque à possibilidade de aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, experiências foram realizadas a partir de 1947, oficialmente, para que pessoas adultas pudessem ler e escrever a fim de galvanizar votos nos bolsões onde a desatenção estatal era evidente. Em Santos, cuja infraestrutura é referência, sendo a sexta cidade no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 2010 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (*RANKING*, 2010), comparada ao que se encontra na maioria dos municípios brasileiros, o número de pessoas que não sabem ler e escrever chega a 7751, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) obtidos no Censo 2010.

Dentro desta temática, a história tem mostrado que a EJA teve várias formas de atuar, umas delas, a governamental durante o regime de exceção, foi o Movimento de Alfabetização Brasileiro (MOBRAL), considerado tecnicista e na contramão do método consagrado desenvolvido por Paulo Freire (JANNUZZI, 1979). Contudo, os véus ideológicos mantidos sobre o programa governamental possibilitam a incompreensão de seus propósitos, perdurando, quiçá, a impressão de que o MOBRAL fora um desarranjo na política de educação para adultos. Em Santos, por ora, nenhum estudo aborda tal pressuposto de que o programa, *a priori*, existiu de maneira satisfatória – e este é um dos objetivos a se confirmar pela proposta deste trabalho – e atuou na cidade a ponto de produzir resultados que devem ser analisados considerando-se o contexto socioeconômico da época.

O interesse pelo tema veio de outra experiência acadêmica. Formada em Comunicação Social - Jornalismo, já transitei pela Educação quando fiz a Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET-SP, hoje Instituto Federal de São Paulo – IFSP, em 2008. Da especialização, meu trabalho conseguiu traçar um breve perfil do aluno da EJA na cidade de Santos, que, diga-se, mostrou ser singular em relação a alguns perfis de alunos traçados da EJA.

Agora, estudo o histórico da oferta de educação de jovens e adultos em Santos, especificamente pela ótica governamental de nível municipal, quando da implementação do MOBRAL, em 1970, até quase sua extinção, em 1984¹. Particularmente, dentro das especificidades da Educação, das características do ambiente escolar, das práticas pedagógicas, das questões discentes, dos níveis de educação que são oferecidos à população e, agora, sua proposta histórica, a EJA e suas peculiaridades exercem em mim, como pesquisadora, um magnetismo capaz de me fazer explorar cada vez mais o tema a fim de conhecer a fundo sua realidade.

Sob o ponto de vista de importância acadêmica, levantamento entre trabalhos já realizados na temática de educação de jovens e adultos revelou que cidades como São Paulo, Porto Alegre, Diadema e Santos investiram no segmento

¹ O MOBRAL encerrou-se de fato em 1985. Contudo, o acesso aos materiais para pesquisa estavam limitados ao ano de 1984.

da educação de adultos e pesquisadores fizeram trabalhos científicos históricos sobre a oferta de EJA em cidades brasileiras, a exemplo de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul, nos estados de Minas Gerais, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, e nas cidades de Fortaleza, Goiânia, Ituiutaba, Piracicaba, Porto Alegre, Cuiabá e Natal, assim como estudaram as políticas públicas implementadas (FÁVERO & FREITAS, 2011; HADDAD, SOUZA, SILVA *et al*, 2000). No entanto, delimitando-se o tema no que concerne ao MOBRAL, foram localizadas cinco pesquisas que investigaram sua atuação no âmbito municipal em cidades de Uberlândia e Pato de Minas, no estado de Minas Gerais; Tefé, no Amazonas; Campo Largo, no Paraná e Fortaleza, no Ceará, segundo levantamento realizado junto ao Google Scholar, em julho de 2013, não tendo sido localizados estudos envolvendo o programa em Santos. Houve, já, quem lamentasse a falta de pesquisas específicas.

É uma pena não haver um estudo sobre a composição das primeiras Comissões Municipais do MOBRAL. Mas é fato que existia entre os que participavam do movimento, nesse período, o sentimento de que eles representavam uma força que tinha origem nas experiências de educação de adultos que haviam precedido o MOBRAL. (OLIVEIRA, 1989, p. 185)

A cidade de Santos tem sua marca de atuação no campo da educação de adultos. Pereira (1996) fez um histórico referindo-se à atuação de escolas como a da Sociedade União Operária de Santos, em 1896, e Escolástica Rosa, em 1908, voltada para instrução popular, que oferecia aulas noturnas e cujo objetivo, a princípio, era alfabetizar os estrangeiros que chegavam ao Porto de Santos².

Assim, a junção de elementos como uma cidade estratégica desde os tempos da Colônia, o interesse em buscar o que não está revelado nas pesquisas acadêmicas ora produzidas e a instigação de verificar a atuação do MOBRAL sob a óptica de uma orientação que procura compreender o peso da questão ideológica na construção historiográfica acerca do tema resultou neste trabalho.

Algumas compreensões foram fundamentais para a consolidação das balizas que nortearam esta pesquisa. A primeira delas foi revisitar os autores que discutiram sobre o MOBRAL nos mais variados aspectos, desde as

² Informação retirada do *Site* Novo Milênio.

influências externas até sua gênese no ambiente de liberdades restritas como foi o do regime de exceção, de 1964 a 1985, no Brasil, e seus desdobramentos políticos. Além disso, a atenção também foi dada aos que conceberam o programa e atuaram nele a fim de que outras vozes tivessem espaço no meio acadêmico, que, ainda que não restrito a este tema, atua uníssono. Talvez Ginzburg (1989, p. 144) tenha a clareza do que quero dizer, embora esteja se referindo ao método morelliano que identifica obras de pintores.

[...] é indispensável poder distinguir os originais das cópias. [...] é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis [...]. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia.

Nestas questões, este trabalho se apropriou de concepções historiográficas relevantes, como a de que a pesquisa em história tem suas peculiaridades. Diferentemente do pesquisador que pressupõe uma tese e usa de métodos para confirmá-la ou não, o pesquisador em história trabalha com fatos³, fragmentos, resquícios de um período e de um acontecimento para compreendê-los. O modo como faz isso é que tem a dita “licença poética” – tomando por empréstimo o termo dos poetas – para conduzir a pesquisa e compreender os acontecimentos de que tem a incumbência de analisar. Ou, como quer Ginzburg (1989, p. 163), “a tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador”.

Dentro, ainda, da licença poética, o pesquisador em história conduz seu trabalho de maneira particular, pois o acesso ao contexto histórico de determinado assunto nem sempre se apresenta preservado e atingível. Há que se considerar, também, o local de onde o pesquisador obtém seus progressos na pesquisa. Nesse sentido, a busca por mudar o jeito de pesquisar história, refletida já por Bloch e Febvre, quando da proposta da Escola dos Annales (BURKE, 1991,

³ Ginzburg (1989) fala em “paradigma indiciário”, que, reunidos nos exemplos de Morelli, Sherlock Holmes e Freud, constituiria uma “proposta de método interpretativo centrado em resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, ‘baixos’, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano. [...] Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (p. 149-150). Ao contar com os fatos para esclarecimentos históricos, recorreu-se a Gagnebin (1998, p. 215) que, explorando Benjamin (1974), articula a noção de que os fatos fazem parte do discurso científico para determinar os momentos estudados e que, “na falta de algo melhor, chamamos de real”.

p. 91), atingiu também esta pesquisa. Além disso, na obra do autor, há uma segmentação da investigação histórica que elege o estudo da alfabetização como item da história cultural que pode revelar perspectivas interessantes da constituição de cultura da sociedade, a saber.

O estudo da alfabetização é um outro campo da história cultural que conduz à pesquisa coletiva à análise estatística. De fato, um diretor de escola francês levou a cabo pesquisas nessa área, no período da década de 1870, utilizando como fonte, assinaturas em registros de casamento o que o levou a notar profundas diferenças nos vários departamentos, bem como o crescimento da alfabetização a partir do século XVII. Na década de 50, dois historiadores reanalisaram seus dados e apresentaram, sob forma de mapas cartográficos, o dramático contraste entre duas França, separadas por uma linha que ia de St. Malo a Genebra. Na parte nordeste dessa linha, a alfabetização era relativamente elevada, enquanto na parte sudoeste era baixa (Fleury/Valmary, 1957).

Certeau (2002, p. 66) demarcou a importância da particularidade na pesquisa histórica quando esclareceu a ligação entre uma ideia e o lugar de onde se faz o estudo com lastro na história. Isto porque o autor considera que a “operação histórica se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* ‘científicas’ e de uma *escrita*. [...] A escrita histórica se constrói em função de uma instituição cuja organização parece inverter: com efeito, obedece a regras próprias que exigem ser examinadas por elas mesmas” (grifos do autor).

Assim, entendendo-se que a investigação histórica depende daqueles elementos para produzir um material que, sob a análise da ciência, terá resultados únicos, esta pesquisa se ateve ao MOBREAL na cidade de Santos, de 1970 a 1984⁴, buscando com as pesquisas em fontes primárias – em diplomas legislativos e documentos oficiais – e em entrevista o modo como se deu a instalação do movimento na cidade que tem destaque relevante no desenvolvimento do País por ser a principal porta de entrada e de saída pelo mar das riquezas produzidas.

Para alcançar o *corpus* documental, que atingiu cento e vinte documentos entre diplomas legislativos e ofícios da secretaria de Educação e de acervo particular, foram realizadas quinze visitas à Hemeroteca Municipal

⁴ A pesquisa teve de se limitar até o ano de 1984 porque os arquivos da Secretaria de Educação não contam com a documentação referente a 1985; e, durante o período de levantamento final dos diplomas legislativos, a Hemeroteca Municipal Roldão Mendes Rosa esteve fechada para desratização e organização de arquivo.

“Roldão Mendes Rosa”, e seis visitas à Fundação Arquivo e Memória (FAMS), onde estão os ofícios. Não havia separação dos documentos por assunto. Então, todo trabalho envolveu folhear as páginas do Diário Oficial da União e dos livros que guardam os ofícios.

Uma espécie de leitura dinâmica varria as palavras dos documentos atrás de expressões como “movimento”, “MOBRAL” e “educação”. Alguns nomes de envolvidos no programa que chamavam a atenção também eram considerados, surgindo os indícios de que aquelas pessoas tinham alguma influência na administração pública municipal.

A primeira fase de pesquisa nos diplomas legislativos se mostrou burocráticas, seguindo os termos normais a publicações oficiais. Os ofícios foram mais flexíveis, revelando os detalhes que fizeram a diferença na construção história do MOBRAL em Santos.

Concomitantemente ao levantamento dos documentos e diplomas legislativos, vieram as entrevistas. A primeira foi com uma professora que atuou na Comissão Municipal do MOBRAL de Santos como funcionária da Prefeitura cedida ao programa. A segunda entrevista foi com uma monitora, ou seja, uma professora que deu aula de fato para os alunos do MOBRAL. Uma terceira entrevista foi tentada durante todo o segundo semestre de 2013. Contudo, por problemas de saúde na família dela, não foi possível ouvi-la. Seria de grande valia, já que se tratava da professora que ocupou o cargo de supervisora global do programa.

O ensaio de Ginzburg (1989, p. 177) sobre a os elementos indiciários, isto é, os indícios dos acontecimentos que podem trazer à tona fragmentos maiores da história, adicionou ao modo de conduzir este trabalho uma evidência inegável do ponto de vista da pesquisa: o modo particular de selecionar os indícios e compreendê-los. “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”.

A temática do MOBRAL, de modo geral, apresenta-se segundo os estudiosos brasileiros, nesta realidade opaca de que fala Ginzburg (1989) e por ora inabalável do ponto de vista perpetrado por Certeau (2002, p. 67), que diz

Há quarenta anos, uma primeira crítica do “cientificismo” desvendou na história “objetiva” a sua relação com um lugar, o do sujeito. Analisando uma “dissolução do objeto” (R. Aron), tirou da história o

privilégio do qual se vangloriava, quando pretendia reconstituir a “verdade” daquilo que havia acontecido. A história “objetiva”, aliás, perpetuava com essa ideia de uma “verdade” um modelo tirado da filosofia de ontem ou da teologia de anteontem; contentava-se com traduzi-la em termos de “fatos” históricos... Os bons tempos desse positivismo estão definitivamente acabados.

Ou seja, pelo que é encontrado na historiografia brasileira sobre o MOBRAL em Beiseigel (1974), Manfredi (1978), Jannuzzi (1979), Paiva (1981; 1982a; 1982b; 2003), Borba (1984), Coelho (2007), Sampaio (2009) e Friedrich *et al* (2010), a cristalização pela ordem dos fatos históricos é a dita verdade do que aconteceu. Ou, como diz Certeau (2002, p. 33), “existe historicidade da história. Ela implica no (*sic*) movimento que liga uma prática interpretativa a uma prática social”.

Contudo, um elemento que fica escondido nos textos é sua vertente ideológica. Considerando-se importante, na produção histórica, o local de onde fala o historiador, o que dizer sobre como *pensa* esse historiador? Os exemplos surgem desde a intransigência com o programa, sob a óptica de que ele teria a obrigação de acertar e ser bem sucedido, até os índices de resultados alcançados que seus dirigentes divulgavam, submetendo-se a análises comparativas entre as campanhas e iniciativas de educação de adultos anteriores e evolução demográfica e crescimento econômico, que têm peso considerável num vislumbre de resultados.

Para fornecer os apoios conceituais que auxiliaram na compreensão de posturas ideológicas, buscou-se em Mannheim (1982) sua noção de ideologia, visto que o autor, no escopo de seu trabalho, elucidou questões confluentes ao modo que penso. Uma inquietação sobre a forte diretriz ideológica inculcada nos textos que abordam o MOBRAL se sobrepunha ao conhecimento que pudesse advir daqueles estudos. Precisamente, Mannheim (1982, p. 31) aborda um ponto fundamental que dá sentido as impressões obtidas dos demais estudos sobre o tema.

[...] a Sociologia do Conhecimento busca compreender o pensamento no contexto concreto de uma situação histórico-social, de onde só muito gradativamente emerge o pensamento individualmente diferenciado. Assim, quem pensa não são os homens em geral, nem tampouco indivíduos isolados, mas os homens em certos grupos que tenham desenvolvido um estilo de pensamento particular em uma interminável série de respostas a certas situações típicas características de sua posição comum.

E também (MANNHEIM, 1982, p. 115)

O perigoso das pressuposições não reside meramente no fato de existirem ou de serem anteriores ao conhecimento empírico. Reside, antes, no fato de que uma ontologia transmitida pela tradição obstrui novos desenvolvimentos, particularmente nos modos básicos de pensamento, e de que, enquanto a particularidade do quadro teórico convencional permanece inquestionada, continuaremos na penosa lida com um modo estático de pensamento, inadequado ao presente estágio de desenvolvimento intelectual e histórico.

Não se trata de preciosismo quando a escolha do modo de análise do pensamento necessita ser tão bem esmiuçada. A justificativa para isto parte de duas premissas: a primeira, que quer deixar claro ao leitor a influência que este trabalho tem, procurando-se manter a coerência de pesquisa, análise e conclusão de acordo com um panorama notado, já explicitado, em relação às pesquisas levantadas; a segunda, que expõe o pensamento de um modo diferenciado do que se compreende como ideologia sob a conceituação marxista. Mannheim (1982, p. 81) faz este esclarecimento.

Para a maioria das pessoas o termo “ideologia” se acha intimamente ligado ao marxismo, associação esta que determina em ampla medida as suas reações ao termo. Sendo assim, precisamos desde logo declarar que, apesar de o marxismo haver contribuído em muito para a colocação inicial do problema, tanto a palavra quanto seu significado se situam na história bem mais remotamente do que o marxismo, e, desde que este surgiu, novos significados da palavra têm emergido, tomando forma independentemente dele.

Ainda sobre a concepção marxista de construir análises sócio-históricas, Veyne (1983, p. 29) ressalta a forma linear como a história se edifica no quesito de jogo de forças, desmontando um argumento recorrente das pesquisas acadêmicas quando se trata de investigar o passado. Em suas palavras,

[...] o curso da História inteiro é feito de subsistemas, cujas articulações são contingentes; a autonomia das convenções artísticas em relação às intenções dos artistas, e das ideologias em relação às infraestruturas, a das condutas em relação aos valores e das palavras em relação às coisas são seus casos particulares; somente o academicismo edificante ou o monoideísmo marxista poderiam se chocar com isso.

Do ponto de vista da construção histórica, Chartier (1991, p. 174) apresenta uma compreensão interessante que justificaria a necessidade de uma nova formulação de passagens da história, que é o “cuidado de preservar a

disciplina numa conjuntura que se percebe como a marca do declínio radical das teorias e saberes sobre os quais a história tinha fundamentado seus avanços na década de sessenta e setenta”. O autor fala da crise geral das ciências sociais, que estabeleceu seu sistema de interpretação calcado no estruturalismo ou no marxismo, segundo suas palavras. Assim, Chartier (ibidem, p. 176) reforça Veyne (1983) sobre o monoideísmo marxista de concepção e construção da história.

O refluxo do marxismo e do estruturalismo não significa em si a crise da sociologia e da etnologia, uma vez que, no campo intelectual francês, é justamente à distância das representações objetivas propostas por estas duas teorias referenciais que se constroem as pesquisas mais fundamentais, invocando contra as determinações imediatas das estruturas as capacidades inventivas dos agentes, e contra a submissão mecânica à regra as estratégias próprias da prática. A mesma observação vale *a fortiori* para a história, obstinadamente refratária (salvo notórias exceções) ao emprego dos modelos de compreensão forjadas pelo marxismo ou pelo estruturalismo.

Em suas palavras, o autor revela que tal característica de pensamento não prospera na academia francesa. O mesmo não pode ser dito sobre a brasileira. É marcante a influência progressista na produção histórica brasileira. Conforme observado no Capítulo 1, parte da produção científica brasileira selecionada para este estudo, ou do ponto de vista circunscrito, conforme Portelli (1996), denota este viés quando trata de assuntos relacionados ao governo militar, como se a crítica e o posicionamento só pudesse advir desta vertente política e de pensamento. A questão é destacada ao tratar, especificamente, de educação de adultos. Nada mais elucidativo do que os termos propostos por Brandão⁵ (1984, p. 198) quando sugere de onde deveriam vir as ações para execução da política de educação de adultos.

Das experiências de educação sindical, de educação de política, de formação de grupos e comissões populares de educação, criadas e dirigidas por setores organizados das classes populares, com a assessoria dos *intelectuais participantes* (aí, sim, a participação tem pleno sentido). *Falo do trabalho pedagógico sob o controle de sindicatos autônomos, de movimentos de trabalhadores rurais, do Partido dos Trabalhadores.* (grifos meus)

⁵ Não está discutida nesta pesquisa o tipo de compreensão que os autores tiveram sobre a esquerda e seus teóricos. Apenas seus registros e seu posicionamento frente à questão da educação de adultos naquele dado momento são considerados para construção da perspectiva histórica sobre o MOBREAL.

Beira a ingenuidade a proposta aventada se não fosse, de fato, o velado propósito de arregimentar, pela alfabetização de adultos, militantes políticos em torno de uma causa derrotada pela tomada do poder pelos militares. A raiz gramsciana⁶ presente no trecho mostrou os objetivos da delimitação dos que teriam autoridade para atuar no campo da educação de adultos.

Ainda sobre a concepção de Mannheim (1982) sobre ideologia, é importante ressaltar que ele a vê como uma postura de grupo dominante que, por interesses próprios, passa a enxergar alguns fatos de modo que favoreça sua manutenção de poder, *status*. “Está implícita na palavra “ideologia” a noção de que, em certas situações, o inconsciente coletivo de certos grupos obscurece a condição real da sociedade, tanto para si como os demais, estabilizando-a, portanto” (p. 66). Contudo, no caso do MOBREAL, é possível que a real situação do movimento tenha sido distorcida para ressaltar o ponto de vista da esquerda brasileira – que era o de condenar o programa – porque a reabertura política após o regime militar jogou parte das ações do governo de exceção na vala comum do que ele tinha de pior.

Assim, este esclarecimento conceitual sobre o caminho trilhado nesta pesquisa busca a honestidade intelectual para investigar a oferta de educação para adultos do governo militar. A iniciativa de buscar os momentos históricos que alteraram o curso dos acontecimentos em 1964 mostrou-se também interessada em considerar o que disseram os militares sobre o período, apoiando-se em Araújo, Soares e Castro (1994), e interpretações de Carvalho (2006).

Somado a Ginzburg (1989) e Certeau (2002), na questão da particularidade da pesquisa em história, esta pesquisa se apropriou das ideias ventiladas por Veyne (1983) por entender que a abordagem histórica pode ser feita de uma maneira que coloca as divisões cronológicas em segundo plano, sem depreciar o valor das noções elaboradas. Esta posição contribuiu para a construção

⁶ De acordo com Mayo (2004, p. 40-1), o confronto entre o Estado e os que objetivavam transformá-lo deveria se dar no ambiente que suporta a hegemonia. Assim, seria travada uma “guerra de posição”, que seria um “processo de organização social e influência cultural de amplo alcance. É por meio desse processo que o grupo cria, junto com outros grupos e setores da sociedade, um *bloco histórico* [...]. Portanto, a primazia da atividade cultural para o processo revolucionário é afirmado por Gramsci [...]. Como uma área crucial da sociedade civil, a educação de adultos pode desempenhar papel importante nessa “guerra de posição”, levando a efeito uma atividade cultura contra-hegemônica de amplo alcance” (grifo do autor). O termo utilizado “intelectuais participantes” no trecho de Brandão (1984) encaixa-se perfeitamente nesta concepção gramsciniana cujos objetivos foram explicitados por Mayo.

do Capítulo 1 – “MOBRAL: conceitos, críticas e interesses” desta pesquisa, que buscou compreender o cenário em que aconteceu a criação do MOBRAL em âmbito nacional e os fatores de seu desenvolvimento, apegando-se ao sentido histórico de suas evidências no lugar de uma organização factual de ordem temporal.

É preciso ressaltar que muitos entendimentos acerca dos conceitos que motivaram a construção do programa de alfabetização de adultos foram localizados em obras de autores estrangeiros, como Levine (1982), Graff (1995), Canário (1999), Cook-Gumperz (2008) e nos relatórios do órgão de maior influência no campo da educação de adultos, que foi a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Abertamente, percebeu-se na compreensão dos autores os efeitos das ideias surgidas após a Segunda Guerra Mundial para o campo da educação de adultos.

Em se tratando das ditas “provas” da existência e atuação do programa – como diz Le Goff (2003, p. 526), “o termo latino *documentum*, derivado de *docere*, ‘ensinar’, evoluiu para o significado de ‘prova’ e é amplamente usado no vocabulário legislativo” – a que se recorreu para abordar a instauração do MOBRAL em Santos, a contribuição do autor (ibidem, p. 537-8) sobre o papel do documento, sua utilização e a caracterização que ele tem perante o trabalho histórico é fundamental.

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que sua intervenção. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. [...] Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo.

Devido a esta compreensão, a análise dos documentos que trazem elementos históricos sobre a atuação do MOBRAL em Santos foi cuidadosa, remetendo-se a ideia do autor de que aquele é, ao mesmo tempo, verdadeiro e falso. O documento compõe a história, mas suas condições de produção

influenciaram o que se quis dizer. O desenrolar da trajetória do programa de alfabetização na cidade santista, segundo seus documentos, é o cerne do Capítulo 2 – “Avista-se Santos no caminho do MOBREAL”, título que resume o ímpeto da expansão do programa.

Nele, as evidências mostraram um programa de alfabetização de adultos implementado na Cidade a contragosto de sua principal articuladora e responsável, a secretária municipal de Educação em 1970. Garantido o cumprimento do que foi exigido pela Direção Executiva do MOBREAL Nacional, sua execução subsistiu até que um novo secretário de educação de Santos mudasse a atenção dada pela administração municipal ao movimento, a partir de 1974.

Contudo, contrariando a noção adquirida de Veyne (1983), a ordem cronológica mostrou-se importante para a composição da história da implementação e da atuação do MOBREAL em Santos. Isso porque os documentos e diplomas legais são datados e seguem a ordem do tempo em que os acontecimentos se sucederam. No entanto, os elementos significativos para esta história, bojo da questão pertinente ao capítulo, estão a contar uma trajetória de compreensões da época, independentemente de sua ordem. É nisto que reside o interesse do capítulo: uma história que teve sua reconstituição de modo cronológico com vistas a enxergar o âmago de uma atuação inicialmente subsistente e quiçá de aparências para uma execução efetiva com propósitos de fazer algo relevante para uma parte da população já sofredora de tantas carências.

As perspectivas que forneceram aparatos para as análises e entendimentos a que esta pesquisa chegou foram trazidas por Ginzburg (1989), Veyne (1983), Certeau (2002), no contexto da elaboração historiográfica, e são acrescidas da visão de Vincent, Lahire e Thin (2001) sobre a ligação entre a criação e valorização da escola e da escolarização ao desenvolvimento das cidades, à urbanização, no contexto social surgido após a Revolução Industrial. O modo de constituir a escola e seus desdobramentos políticos surgiu depois da alteração da constituição da sociedade influenciada pelas novas peculiaridades da vida industrial.

A predominância da forma escolar, do modo escolar de socialização é visível, em primeiro lugar, no rápido desenvolvimento da própria escolarização. Tal desenvolvimento, manifesto desde o século XIX, não tem cessado de se ampliar ao longo do nosso século [XX] e, em

particular, acelerou-se após a Segunda Grande Guerra e nos anos 60. [VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001, p. 38]

O marco temporal de transformações da valorização da educação de adultos é o mesmo citado pelos autores, ou seja, as mudanças que agitaram este segmento da educação partiram do desenrolar dos fatos do pós-guerra de um movimento de urbanização que atingiu o Brasil. Assim, a investigação destes momentos históricos se faz pertinente para uma pesquisa que aborda um programa de alfabetização em uma cidade de médio porte, cujos índices de desenvolvimento se devem, também, à urbanização adensada.

Esquadrinhadas as ligações entre escolarização e desenvolvimento urbano, uma segunda questão sobre a representação que os agentes de cada processo tem passa a ser fundamental para complementar o quadro de análise sócio-histórica da atuação do MOBREAL em Santos. A referência é Chartier (1991, p. 177), que, ao abordar os caminhos trilhados pelos historiadores em seu ofício, identifica a vertente das representações que indivíduos e grupos tinham e confrontavam na sociedade.

Ao renunciar, de fato, à descrição da totalidade social e ao modelo braudeliano, que se tornou intimidador, os historiadores tentaram pensar os funcionamentos sociais fora de uma partição rigidamente hierarquizada das práticas e das temporalidades (econômicas, sociais, culturais, políticas) e sem que fosse dada primazia a um conjunto particular de determinações (fossem elas técnicas, econômicas ou demográficas). Daí as tentativas de decifrar de outro modo as sociedades, penetrando na meada das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas) e considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles.

A compreensão das representações sociais e suas influências é a base da construção da análise da importância dada à alfabetização no período concomitante ao da urbanização e da valorização das cidades. A história da escolarização aponta como marco inicial, embora não fundamental para a existência da escola, o processo de fortalecimento das cidades, como aponta Graff (1995, p. 195)

[...] a alfabetização agora figura como tema central em vários grandes projetos bem como uma importante variável em muitos outros estudos. Não só a difusão da alfabetização tem sido reconhecida como

um desenvolvimento moderno de vasta importância em si mesmo, mas também a alfabetização tem sido associada à modernização atitudinal, industrialização, urbanismo, radicalismo político e revolução.

No contexto brasileiro, o fenômeno que alçou ao patamar de importância a alfabetização é ainda mais bem situado na linha do tempo quando dos impulsos de desenvolvimento do País por meio da criação das indústrias de base e, conseqüentemente, da criação do parque industrial que determinou uma nova característica para a sociedade (CARVALHO, 2006, p. 107; 132).

Retomando Chartier (1991, p. 183), sua noção de representação social parte de Marcel Mauss e Emile Durkheim, pois compreende “o recorte que produz as configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade”. Tais configurações são identificadas por práticas de cada grupo.

No universo de uma escola, por exemplo, os recortes de práticas de grupos podem ser vislumbrados como o dos professores, o de coordenadores, o da equipe pedagógica, o dos demais funcionários que trabalham na escola, o dos alunos e, dentro do segmento dos alunos, a divisão natural das práticas daqueles que estão ingressando, dos que estão concluindo sua fase na escola, dos que estão no meio do caminho... São diferentes práticas num universo cujo objetivo é a educação. Assim, a observação de Chartier (1991) é pertinente ao modo de atuação do MOBREAL em Santos, porque engloba e enxerga a atuação dos grupos sob a forma de representação social.

A questão pertinente que fica acerca destas representações é: como foi que os elementos denotados se acumularam para formar noções sobre analfabetismo, alfabetização, ideologia, urbanização e desenvolvimento que, de fato, entraram em campo de luta e forjaram a parte de maior divergência na história da educação de adultos no Brasil?

As representações sociais, assim postas, norteiam uma análise pertinente sobre a influência dos grupos que conceberam o MOBREAL, mostrado no capítulo 1, e os que o executaram, tal como explicitado no capítulo 2. Compreender, como no capítulo 3, que eles funcionaram como representantes da sociedade na concepção de Chartier (1991, p. 183) para o chamado “ordenamento, portanto a hierarquização da estrutura social” facilita o entendimento de que o programa existiu como existiu para esta finalidade, em vez de pura e simples

constatação de uma luta de classes e interesses políticos, como querem os críticos. Isto porque os grupos sociais trazem consigo suas características e seus interesses e, mesmo que componham uma causa da qual compartilhem ideais, tratam suas diferenças no campo de luta das representações.

O contorno analítico alargado que a compreensão de Chartier (1991) possibilita supera a delimitação dos estudos na estrutura econômica, que, em se tratando de educação e, precisamente, de formação de adultos, passa um tanto longe. O desenvolvimento econômico acompanha a evolução cultural e intelectual da população, mas não é unicamente a base de sustentação da explicação histórica que se faz para as causas, efeitos e influências do MOBRAL.

Lembrando Graff (1995, p. 91),

Apenas raramente a educação contrapôs alguns dos efeitos do sistema social desigual; provavelmente esses casos eram suficientes para dar à promessa de mobilidade alguma validade visível. Opressivamente, contudo, o papel da alfabetização *reforçou* os degraus de rigidez social, reenfatizando padrões de desigualdade social e étnica – tendo dificilmente um papel libertador. (grifo do autor)

Em outras palavras, ao considerar a também importante luta de representações sociais no campo da construção histórica deste objeto, desvinculou-se a óptica marxista de ver e conceber as coisas como luta de classes e disputas político-econômicas num campo que se constitui igualmente de cultura, como a educação. Os elementos elencados sobre alfabetização, ideologia, desenvolvimento e urbanização, e representações sociais compuseram o capítulo 3 desta dissertação.

Procurou-se arrematar com essa discussão uma visão diferenciada sobre a atuação do MOBRAL que possa atribuir-lhe uma configuração de programa de alfabetização de adultos de proporções compatíveis com o tamanho do País, investido de vontade política jamais vista na história da educação de adultos brasileira, que teve as suas falhas ligadas à escolha do modo de execução daquilo que se propôs, ou seja, alfabetizar uma população heterogênea cujo quantitativo alcançava a casa dos milhões de pessoas nesta situação, sem considerar as tantas variáveis possíveis que a análise compreensiva desta pesquisa levou em conta para afirmar estas impressões.

Capítulo 1 – MOBRAL: conceito, críticas e interesses

Neste capítulo, será abordada a perspectiva dos autores que colaboraram com a criação e execução nacional do MOBRAL e de alguns de seus críticos que teceram análises sobre o programa ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990, 2000 e 2010. A abordagem também será analisada sob o ponto de vista da ideologia defendido por Mannheim (1982).

Concebido para ser a proposta de educação para jovens e adultos do governo militar (1964-1985), o MOBRAL foi criado por meio da Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e teve, em seu objetivo central, a alfabetização funcional e educação continuada a adultos e adolescentes. A escolha da palavra “funcional”, cirúrgica quando se trata de educação, não sugere ter sido à toa. O movimento foi muito específico naquilo que se propôs a ser tanto em sua lei de criação quanto nos preparativos para concebê-lo: um agente difusor de alfabetização suficientemente necessária para ler, escrever e contar (FÁVERO E FREITAS, 2011).

Os Decretos n.º 61.311, n.º 61.312, n.º 61.313 e n.º 61.314, todos datados de 8 de setembro de 1967, aplainaram o terreno para que o MOBRAL fosse constituído. Respectivamente, os decretos criaram um grupo interministerial responsável por elaborar um estudo sobre levantamento de recursos para alfabetização funcional e educação continuada de adultos; previram uso de emissoras de televisão na transmissão obrigatórias de programas educativos preparados pelo Ministério da Educação e Cultura; criaram a Rede Nacional de Alfabetização e Educação Continuada de Adultos, que era uma extensão do uso das rádios para divulgar os programas educativos; e incluíram os sindicatos na luta pelo fim do analfabetismo, designando-lhes a tarefa de oferecer educação moral e cívica, qualificação profissional e a educação sanitária e, em havendo iletrados, a alfabetização.

O tempo que separa essas balizas para a formação do MOBRAL e sua efetiva criação é de pouco mais de três meses. Durante este tempo, o Movimento de Educação Base (MEB) foi o único condutor de uma política voltada para a alfabetização de jovens e adultos existente e aceito pelos militares, tanto que era citado pelos diplomas legislativos predecessores do MOBRAL

(PAIVA, 2003, p. 287-8). Ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o MEB foi criado em 1961 pelo governo federal para ser o propagador de medidas socioeducativas às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País por meio de escolas radiofônicas (FÁVERO, 2004). O movimento fazia parte do plano quinquenal de Juscelino Kubitschek, que, segundo Beisiegel (1974), destinara pouca atenção à educação de adultos durante sua gestão.

Antes do MEB, as preocupações com o desenvolvimento da população afastada dos grandes centros, a quem a assistência governamental – semelhante à encontrada no meio urbano – não chegava, já eram evidentes e alvos de tentativas anteriores, como a Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos (CNAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Segundo Fávero (2004), o MEB compilou esses esforços, voltando-se a esta causa pela vertente da saúde. “Pouca saúde e muita saúde, os males do Brasil são”, já dizia Macunaíma (ANDRADE, 19[–], p. 87).

O MEB também encontrou no discurso adotado pela Unesco, a partir de 1947, a mola propulsora para atuar nas regiões brasileiras do Norte, Nordeste e Centro-Oeste a fim de possibilitar que as populações daqueles lugares pudessem ter acesso ao conhecimento de hábitos minimamente saudáveis e, por consequência, a um nível socioeconômico mais elevado. Assim, as propostas educacionais são as mais elementares, iniciando-se pelo ato de escrever, ler, contar, chegando ao ensino de trabalhos ligados à agricultura, comércio e atividades domésticas. (FÁVERO, 2004). Nas palavras de Paiva (2003, p. 269), o programa deveria “oferecer uma educação de base, que levasse ao camponês uma concepção de vida, tornando-o consciente de seus valores físicos, espirituais, morais e cívicos; um estilo de vida que guiasse seu comportamento nas esferas pessoal, familiar e social”.

O MEB, pois, recorria ao mais básico dos recursos, a alfabetização funcional, para iniciar uma campanha que pretendia ser a alavanca do desenvolvimento econômico e social, com ganhos nas frentes da saúde e saneamento básico, formação moral e cívica e profissionalização. É bom lembrar que a ideia de que o fim do analfabetismo acabaria com outros males da população brasileira pobre, como ausência de cultura, noções cívica e política, de higiene e profissionalização urbana e rural já partilhava do imaginário dos

educadores desde, efetivamente, a década de 1920, expressa principalmente, pela Liga Nacionalista de São Paulo (NAGLE, 1974, p. 102-3 e 108-9).

Recuando ainda mais no tempo e verificando a importância que a alfabetização foi ganhando nos séculos XVIII e XIX, é possível depreender que esta compreensão que liga alfabetização e desenvolvimento, aproximando-se do desenvolvimento econômico, estava difundida globalmente, segundo Cook-Gumperz (2008, p. 44).

[...] o ímpeto para o crescimento da escolarização não veio apenas dos reformistas sociais, [...] mas também dos capitalistas industriais e de sua necessidade por uma força de trabalho industrial. Dessa forma, adicionava-se um novo elemento à ideologia da alfabetização do século XX, que diferia essencialmente do igualitarismo do século XVIII. As mudanças que começaram no século XIX estimularam uma ideologia da alfabetização que proporcionou a conexão e a justificativa para a visão de que o esforço individual, o sucesso econômico e o avanço da alfabetização por meio da escolarização estavam necessariamente relacionados.

O motivo para que o MEB tenha perdurado durante o regime de exceção de 1964 e tenha sido uma das balizas para a criação do MOBRAF foi seu vínculo com a CNBB. De acordo com Paiva (2003), ainda assim, o MEB teve de adotar uma nova orientação, mais próxima do que pensava o governo militar.

Segundo Nagle (1974, p. 106), a preocupação em difundir a instrução religiosa, datada da década de 1920, fez o movimento católico voltar-se à questão da educação para educar, embutindo ensinamentos cristãos, e não “instruir por instruir”, ou seja, somente alfabetizar. Assim, a Igreja Católica foi acusada de não facilitar o trabalho de alfabetização quando poderia fazê-lo. O que viria a fazer, anos depois, por meio do MEB, era a reparação desta posição, já que o movimento previa a formação em uma série aspectos da vida humana. Thompson (2002, p. 17) lembrou que “Camponeses virtuosos são geralmente encontrados em países com a Santa Igreja. A Inglaterra protestante exigia, não filhos obedientes, mas pobres ajuizados e trabalhadores, imbuídos de uma disciplina interior”.

A caracterização que a Igreja Católica deu ao MEB, somada às dificuldades de se estabelecer as diretrizes de um movimento educacional em um país cujas dimensões são continentais, assemelhou o movimento à forma de mais uma campanha de alfabetização acrescida de um novo caminho para a

catequização de pessoas à religião católica. Arrematando sua atuação, o MEB daria noções sutis de vida em sociedade, trabalho, agricultura e saúde (FÁVERO, 2004).

De modo geral, mesmo com as idas e vindas sofridas pelo MEB, a ligação com CNBB foi o que salvou o programa da extinção quando da tomada do Poder Executivo pelos militares. A base criada pelo programa, de forte atuação nas Regiões Norte e Nordeste, atingia os mais longínquos lugares do País. É importante ressaltar para esta pesquisa que a atuação do MEB não atingiu o Estado de São Paulo, o que não impediu que o MOBREAL viesse também para as terras paulistas.

Anteriormente ao MEB, campanhas de alfabetização foram realizadas desde, pelo menos, 1947, quando as diretrizes da Unesco influenciaram a concepção do que deveria ser a educação de base para adultos. Assim foi com a Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos e a Campanha Nacional de Educação Rural, ambas influenciadas pelas experiências estrangeiras; o Movimento de Cultura Popular, Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes, Campanha de Educação Popular da Paraíba, Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler foram movimentos ligados a partidos políticos e movimentos sociais que igualmente pretenderam alfabetizar adultos. De acordo com Ramos e Fonseca (1979), o fato de o Brasil ser país-membro da organização que apregoava o analfabetismo como obstáculo ao desenvolvimento tornou prioridade a alfabetização de adultos para superar as barreiras ao progresso socioeconômico.

É interessante salientar que tais movimentos pela alfabetização repetiam o conceito de necessidade do ensino da escrita, leitura e fazer contas, ou seja, a educação de base ou funcional (FÁVERO E FREITAS, 2011). A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), por exemplo, apresentou uma estrutura que em muito se pareceu com o MOBREAL, utilizando-se de participação de representantes dos estados, números ambiciosos de atendimento, na casa do meio milhão de matriculados, implementação por meio de convênios, nos termos em que ao governo federal estava reservado “o planejamento geral, a orientação técnica e o controle geral dos serviços bem como a prestação de auxílio financeiro e o fornecimento de material didático”. Já aos

estados, cabia “a instalação das classes, o recrutamento do pessoal, a administração e fiscalização imediata dos serviços”. (PAIVA, 2003, p. 218).

Não era descartado o auxílio prestado por voluntários nas atividades da CEAA e tampouco das entidades privadas. O funcionamento local ficava a cargo de comissões municipais, responsáveis por arrebancar para as aulas especialmente a população rural em idade entre 15 e 25 anos. O pagamento dos professores funcionava no sistema de gratificação, sendo um adicional ao salário em valores muito menores aos praticados à época. A intenção era tornar a participação dos agentes uma tarefa de cunho cívico, pelo bem da sociedade e do País. (PAIVA, 2003, p. 218).

Paiva (2003, p. 282-3) destaca que o fim das iniciativas que buscavam a solução ao problema do analfabetismo está atrelado aos escassos recursos e à variação de métodos e gerenciamento. O único experimento que se mostrou relevante foi em Angicos, em 1963, com o Sistema Paulo Freire. No entanto, de acordo com Paiva (*ibidem*),

Diante do êxito obtido com o método resolveu o governador do Estado [RN], à época grandemente prestigiado pela USAID, apresentar à Aliança Para o Progresso um plano de extensão do programa a todo o território norte-riograndense, solicitando a doação dos recursos necessários ao Fundo Social da AID. Com esses recursos é que se iniciaram os cursos do bairro das Quintas, em Natal, de cujas primeiras classes participaram em torno de 800 alunos. Ao mesmo tempo, a equipe responsável pelo desenvolvimento e orientação das atividades – que com os novos e vultosos recursos havia recebido grande quantidade de equipamento necessário à aplicação do método em larga escala – encarregou-se de preparar novos monitores (em cursos oferecidos aos secundaristas e universitários) e de tomar as providências necessárias à ampliação do programa. Simultaneamente, preparava-se uma verificação dos índices de regressão da aprendizagem em Angicos e a equipe de Paulo Freire em Pernambuco elaborava o curso de continuação para os nealfabetizados. *Entretanto, as novas classes das Quintas não chegaram a se instalar nem os níveis de regressão em Angicos tiveram oportunidade de ser verificados em face da mudança do governo.* (grifo meu)

O trecho do livro de Paiva (2003) é extremamente elucidativo. *A priori*, por contar que o método do Sistema Paulo Freire recebeu dinheiro público e de doação para seu funcionamento e que se utilizava de pessoas que não eram ligadas ao ofício do magistério, mas secundaristas e universitários. Depois, por mostrar que não foi possível verificar os índices de sucesso da técnica devido à

mudança de governo. Mesmo sem comprovação de eficácia, Fávero e Freitas (2011, p. 371) não têm

dúvida em afirmar que a melhor metodologia de trabalho foi o Sistema Paulo Freire de Alfabetização, que estava na base de um amplo Sistema de Educação de Adultos, iniciado com a alfabetização e culminando com uma Universidade Popular, numa perspectiva de alargamento da continuidade dos estudos bem mais avançada do que a que encontramos nos dias atuais.

Ainda sobre o Sistema Paulo Freire, é importante frisar que também Beisiegel (1974), Manfredi (1978), Jannuzzi (1979), Paiva (1981, 1982a, 1982b, 2003), Borba (1984), Gadotti (2004), Coelho (2007), Sampaio (2009), Friedrich *et al* (2010) consideram-no como o maior legado positivo e satisfatório no âmbito da educação de jovens e adultos pelo fato de envolver a conscientização dos alunos no ato de alfabetizar. Como Paiva (2003) afirma que não houve tempo de avaliá-lo por causa da mudança de governo, só resta atribuir tal sucesso à postura ideológica desses autores.

Logo, a pesquisa leva à compreensão de que, inicialmente, conforme mostrou Mannheim (1982), existe um pensamento hegemônico na historiografia do tema educação de adultos que adula *um* modo de pensar e executar políticas públicas voltadas para o segmento dos adultos analfabetos em detrimento de conhecer, despidas as ideologias, outros meios experimentados como o MOBRAL. O autor esclarece que

de um ponto de vista puramente funcionalista, a derivação de nossos significados, quer sejam falsos ou verdadeiros, desempenha um papel indispensável, que é o de socializar os acontecimentos para um grupo. Pertencemos a um grupo não apenas porque nele nascemos, não porque a ele prestamos nossa lealdade e obediência, mas, principalmente, porque vemos o mundo e certas coisas no mundo do mesmo modo que o grupo os vê (isto é, em termos dos significados do grupo em questão). Em cada conceito, em cada significado concreto, está contida uma cristalização das experiências de um certo grupo. Quando alguém diz “reinado”, o termo está sendo usado no sentido em que tenha significado para um certo grupo. Outra pessoa, para quem reinado é apenas uma organização, como, por exemplo, uma organização administrativa tal como a que se dá em um sistema postal, não participa das ações coletivas do grupo no qual se toma como dado o significado anterior. Entretanto, não existe em cada conceito somente uma fixação dos indivíduos com referência a um grupo de um certo tipo e à sua ação, mas toda fonte de onde derivamos o significado e a interpretação atual igualmente como um fator estabilizador das possibilidades de experimentar e conhecer objetos com referência ao objetivo central de ação que nos orienta. [MANNHEIN, 1982, p. 49]

Graff (1995, p. 47) delineou com maior precisão a noção de Mannheim (1982), quando disse que “A história da alfabetização sugere claramente que não existe uma rota única para a alfabetização universal e que não existe *uma* via única destinada ao êxito na obtenção de uma alfabetização de massa”. (grifo do autor)

Em relação ao aparecimento do Sistema Paulo Freire e a proximidade da tomada poder pelos militares, neste momento recente da história brasileira, educação e política, segundo compreensão norteadora desta pesquisa, se entrelaçam e se explicam. Para melhor percepção dos desdobramentos que as campanhas de alfabetização antes do MEB causaram – e, principalmente, junto com elas, as posturas adotadas pelo presidente João Goulart – é necessário discorrer sobre o quadro sociopolítico dos idos entre 1961 e 1967. A escolha desta pesquisa em considerar os argumentos dos militares dá-se com base na noção de fazer pesquisa de Certeau (2002, p. 83), elaborando-se “respostas novas a questões diferentes”, e a que Ginzburg (1989, p. 156-7) propala sobre o modo particular de estudar história.

[...] a história nunca conseguiu se tornar uma ciência galeliana. Justamente durante o século XVII, pelo contrário, o enxerto dos métodos do conhecimento antiquário no tronco da historiografia trouxe indiretamente à luz as distantes origens indiciárias desta última, ocultas durante séculos. Esse ponto de partida permaneceu inalterado, não obstante as relações sempre mais estreitas que ligam a história às ciências sociais. A história se manteve como uma ciência social *sui generis*, irremediavelmente ligada ao concreto. Mesmo que o historiador não possa deixar de ser referir, explícita ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva assim como os seus códigos expressivos permanecem intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira).

Ainda sobre o modo como esta pesquisa está concebida, forneceu Veyne (1983, p. 6) balizas compreensivas de que, mais importante do que estabelecer a ordem cronológica das campanhas de alfabetização de adultos ao longo do século XX, está a contribuição que cada uma delas trouxe e incorporou-se ao modo de constituir o MOBRAL, assim como os fatores sociopolíticos pertinentes ao contexto de sua atuação. Ou, “[...] a História existe apenas em relação às questões que nós lhe formulamos. Materialmente, a História é escrita com fatos; formalmente, com uma problemática e conceitos”.

Retomando a história política, em 1961, João Goulart assumiu o poder depois da renúncia do presidente Jânio Quadros. O estreitamento do novo mandatário da nação a algumas causas consideradas de esquerda, somado ao cenário mundial da Guerra Fria e à tensão por conta das revoluções que vinham acontecendo pela América Latina e a própria revolução chinesa, levantou ideias suspeitas à figura de Jango. Segundo Araujo, Soares e Castro (1994, p. 11), os encaminhamentos de Jango eram conflitantes para os militares.

A figura de João Goulart aparece com nuances variadas. Não é visto com alguém intrinsecamente perverso nem como comunista. Seria, antes de tudo, um fraco, que se deixou levar pela esquerda, ou pela “maléfica” influência de Leonel Brizola, este, talvez, para os militares, o maior vilão da história.

Acrescente-se a impressão conturbada sobre a figura presidencial que ficou no lugar de Jânio Quadros, com a memória da revolta comunista de 1935, conhecida como Intentona Comunista, e tem-se que

Ficou o sentimento do potencial ameaçador e traiçoeiro que a doutrina comunista pode ter quando invade os quartéis, menosprezando a hierarquia e os objetivos da corporação e pregando obediência a outros princípios e a outros chefes, muitas vezes alheios ao meio militar. Desta forma, o anticomunismo militar não dizia respeito apenas à possibilidade de instauração de um governo socializante. Dizia respeito, sobretudo, à ameaça que o comunismo representava dentro da própria instituição militar, ao introduzir uma obediência paralela e concorrente. (ARAUJO, SOARES E CASTRO, 1994, p. 11-2)

Obviamente que apenas o receio de uma tomada do poder pelos partidos de esquerda brasileiros não era suficiente para mobilizar os militares a planejar uma resposta eficiente. O estopim foi a insubordinação e quebra de hierarquia dentro da corporação, assemelhando-se ao episódio de 1935. De acordo com Araujo, Soares e Castro (1994), a revolta dos sargentos, em 1963, e dos marinheiros e fuzileiros, em 1964, a afinidade de Jango com as propostas defendidas no Comício da Central do Brasil com os ideais comunistas e a presença física do presidente no jantar promovido pelos sargentos no Automóvel Club foram entendidos como sinais de que a ordem vigente seria subvertida. “Quando o presidente da República prestigiou os baixos escalões, ultrapassou fronteiras simbólicas extremamente perigosas” (ibidem, p. 13).

É preciso lembrar também as impressões que os partidos de esquerda passavam, conforme lembra Carvalho (2006, p. 151)

A esquerda também não tinha tradição democrática. Ou melhor, sua parte democrática era muito reduzida. A parcela maior, constituída pelo Partido Comunista, desprezava a democracia liberal, vista como instrumento de dominação burguesa. Se a aceitava apenas como meio de chegar ao poder. O lado nacionalista da esquerda, herdeiro de Vargas, cujos principais representantes eram Goulart e Brizola, também não morria de amores pela democracia. Aceitava-a na medida em que servisse a seus propósitos reformistas. [...] Pressionado por Brizola e pelos sindicalistas, e com receio de perder liderança das reformas, o presidente deixou-se levar a uma radicalização que se tornou suicida quando atingiu a disciplina das forças armadas.

Todos esses dados sobre a sombra que a perspectiva de um governo comunista fazia nos militares são de grande valia para compreender dois momentos da história da educação brasileira após a instauração do governo militar: o primeiro é o encerramento do Sistema Paulo Freire como método de alfabetização de adultos justamente por estar abraçado aos movimentos populares ligados a partidos de esquerda e de propagar a ideia da conscientização como ação transformadora da sociedade para outro modelo, baseado nas propostas das classes populares (BRANDÃO, 1984). O segundo é a justificativa para o hiato entre a tomada do poder em 1964, a criação do MOBRAL em 1967, e o efetivo funcionamento, a partir de 1969. Há ainda uma terceira dedução, não tanto uma compreensão, de que o MOBRAL foi uma medida de fortalecimento do governo militar junto à população mais pobre, pois, segundo entendimento de Paiva (1981, p. 85), a imagem dos generais estava arranhada no âmbito da classe média após o Ato Institucional n.º 5 (AI-5).

Ainda sobre os motivos de os militares tomarem o poder, é possível compreender, conforme demonstram Araujo, Soares e Castro (1994, p. 19), que o sentimento de que era preciso fazer alguma coisa, diante dos desdobramentos que as ações de Jango poderiam ter, era maior do que o preparo dos militares para tomar o poder, ou seja,

O poder era a meta, e o que fazer com ele seria uma questão para depois: seria definido com o próprio desenrolar dos acontecimentos. Assim, enquanto os militares se empenhavam em fazer a “limpeza” política, ideológica e moral, foi paralelamente entregue a uma equipe de técnicos e economistas a tarefa de formular o Plano de Ação Econômica do Governo – o PAEG. É bom lembrar que a “limpeza” não se baseou apenas em critérios estabelecidos pelos militares: foi

também uma oportunidade para ajustes de contas entre a classe política despedaçada pelos conflitos recentes e para vinganças de cunho pessoal.

O que ficou claro com a afirmação dos autores diante das entrevistas que militares de média oficialidade deram é que a contingência dos encaminhamentos dos atos que Jango realizava na presidência era urgente, mas o que fazer após a chegada ao poder, não. A postura, acima de tudo, era de afastar o risco iminente de uma guinada à esquerda na condução da política nacional, como os atos do então presidente demonstravam. A memória e experiência de 1935, as incertezas dos gestos de Jango, os movimentos sociais ligados aos partidos de esquerda organizados foram alguns dos ingredientes essenciais para que a decisão de tomar o poder antidemocraticamente fosse efetivada.

O que se via em relação ao método desenvolvido por Paulo Freire era sua apropriação por parte dos movimentos estudantis de esquerda, ainda que sua concepção não tivesse exatamente essa gênese. “Desde o início, os trabalhos de Paulo Freire foram assimilados mais pelas suas virtualidades enquanto meio de mobilização do que enquanto expressão de um conjunto articulado de ideias educacionais” (BEISIEGEL, 1974, p. 168). Ou, como diz Paiva (2003, p. 188) “[...] as esquerdas marxistas, desde o final do Estado Novo, manifestavam uma perspectiva “realista” na criação de programas para adultos a partir das organizações de massa e com vistas à sua multiplicação e fortalecimento”.

Enriquecendo a argumentação, ainda tem o pensamento de Beisiegel (1984, p. 161) a respeito do contexto político alvoroçado que respingou no cenário da educação de adultos.

Na verdade, as análises da atuação do Governo Federal, nos primeiros anos da década de 1960, têm salientado as ambiguidades da política posta em prática pelos grupos que então dominavam o executivo. *No âmbito de um projeto social de desenvolvimento que se afirmava estar comprometido com a “persistência da sociedade capitalista”, criavam-se condições propícias à atuação de grupos virtual ou de já orientados para a mudança do sistema.* Esta ambiguidade permearia a atuação do Governo Federal também no campo da educação de adultos. (grifo do autor)

De maneira ainda mais clara, Brandão (1984, p. 194) analisa o modo de funcionamento e a finalidade de uma educação popular conduzida por um movimento social

Qualquer que seja a sua expressão prática – um curso de alfabetização, um programa de educação sindical, um projeto de ação cultural – o objetivo da educação popular é o de contribuir para a produção de formas políticas de conhecimento popular capazes de *orientar e fortalecer* a prática política dos movimentos populares. (grifo meu)

Indo ao limite de uma análise profunda sobre a influência dos ideais de esquerda na conceituação de educação de adultos até então desenvolvida, Mayo (2004, p. 53) chega à raiz ideológica por detrás dos acontecimentos vistos.

Antonio Gramsci⁷ via na educação e na formação cultural de adultos a chave para a criação de ação contra-hegemônica. Ele considerava essenciais esses processos para que grupos sociais se engajassem com sucesso na “guerra de posição” necessária para desafiar o Estado burguês e transformá-lo em um Estado que representasse interesses mais amplos. É por essa razão que considero o seu trabalho da maior relevância para o desenvolvimento de uma teoria da educação radical de adultos. O desafio é, a partir dos *insights* de Gramsci, desenvolver uma estratégia de educação de adultos que contribuirá para transformar a sociedade em uma outra que represente os interesses de todos aqueles grupos de pessoas que, sob as atuais circunstâncias, ocupam uma posição subordinada na estrutura do poder.

Dito isto, a compreensão depreendida do cenário sociopolítico ora apresentado mostrou que a manutenção do Sistema Paulo Freire de Alfabetização pelo governo dos militares, institucionalizado⁸ pelo então Ministério da Educação e Cultura mediante o Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964, com o próprio professor Paulo Freire à frente dos trabalhos, tornara-se inviável. Assim, se a proposta dos militares era aproveitar o momento da tomada do poder e fazer uma “limpeza ideológica”, não há o que se estranhar sobre a extinção do programa baseado na metodologia freireana.

O interstício entre a chegada ao poder e a criação do MOBREAL, em 1967, pode ser explicado, também, pelo envolvimento de técnicos nos setores estratégicos do governo. O que se pode afirmar é que o conceito que envolvia educação e desenvolvimento econômico, como já foi dito, vinha das orientações emanadas pela Unesco desde 1947. O País atravessara um período de intensa campanha de desenvolvimento socioeconômico durante o governo Juscelino

⁷ Criou os movimentos de conselhos de fábrica nos anos 1920 que seriam protagonista educativo promotor das relações socialistas de produção, prefigurando o estado socialista (GRAMSCI, 1977, p. 65-66 *apud* MAYO, 2004, p. 16)

⁸ Expressão usada por Manfredi (1978).

Kubistchek e, junto com ele, a premissa de que educação eficiente era sinônimo de força de trabalho qualificada.

O governo democrático de Kubistchek, eleito para o período de 1956-1961, deflagrou uma política de desenvolvimento sistematizado no chamado programa de metas. A educação foi incorporada ao programa com o propósito de preparar pessoal técnico para a implantação das indústrias de base. Nesse período, a vinculação entre educação e economia ganhou destaque internacional pela emergência da teoria do capital humano e do enfoque de mão-de-obra (*man-power-approach*). Tal enfoque é um método de planejamento que consiste em determinar as metas de um plano de educação, com base na demanda do mercado de trabalho, especialmente quanto ao perfil e ao quantitativo de trabalhadores. Articula-se com a teoria do capital humano, segundo a qual o desenvolvimento dos recursos humanos pelo sistema educacional é um requisito essencial para o crescimento econômico dos países. A educação deveria, portanto, produzir competências técnicas para o emprego, de forma a agregar valor aos recursos humanos no mercado. (FONSECA, 2009, p. 158)

No campo da educação de adultos, a noção empreendida pelo governo Kubitschek serviu para criar a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e reanimar a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), ambas de atuação considerada tímida e resultados pífios. (PAIVA, 2003, p. 189-190). Ainda assim, as iniciativas mostraram-se fruto da baliza conceitual avistada por Furter (1974, p. 28) sobre desenvolvimento econômico e educação, quando diz que

[...] não se poderia argumentar, apoiado na importância que se atribui hoje à educação no desenvolvimento econômico, que havendo subdesenvolvimento há, quase sempre, analfabetismo e lutando-se contra um, não se estaria lutando contra o outro? Negar o paralelismo entre analfabetismo e subdesenvolvimento é absurdo: evidentemente um está ligado ao outro. Mas passar de uma relação de paralelismo para uma relação causal unilateral, dizendo ser o analfabetismo *causa* de subdesenvolvimento, é, talvez, tomar o efeito pela causa. Seria necessário, primeiro, prová-lo. E isto é difícil, pois os casos históricos de desenvolvimento já analisados indicariam, sobretudo, que o desenvolvimento industrial foi *seguido* e não precedido pela generalização da instrução pública. (grifo do autor)

A visão que conjugava educação e economia, por meio da formação de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, era algo amplamente difundido nos meios internacionais, a contar com a própria Unesco para tal difusão. Kelly ([1969], p. 160), ao relatar a compreensão de Dulcie Kanitz Vicente Vianna sobre o tema, destaca

A ideia motriz da “alfabetização funcional” [...] consiste em vincular a alfabetização com o desenvolvimento. Trata-se, pois, de conseguir uma educação funcional de adultos baseada em sólidas motivações, inspirada em critérios econômicos e tendentes a repercutir rapidamente em nosso desenvolvimento econômico, tecnológico e social. Essa ideia torna evidente o vínculo que existe entre a alfabetização e a vida profissional.

Para Canário (2000, p. 14), a educação de adultos pode ser confundida com a formação profissional contínua, que serve praticamente aos mesmos fins da alfabetização funcional, pelo menos em seus resultados à

qualificação e requalificação acelerada da mão-de-obra, entendidas como requisitos prévios e indispensáveis a uma política desenvolvimentista. Esta perspectiva da formação profissional contínua está estreitamente ligada aos primórdios da educação de adultos e ao conceito de educação permanente. [...] Contudo, a importância decisiva da formação profissional contínua, nomeadamente em termos quantitativos, só se afirma no contexto da produção industrial em massa, com emergência do que em sociologia do trabalho se designa “fordismo” em associação com a ideologia do desenvolvimento, consubstanciada em processos de rápido e intensivo crescimento econômico.

A raiz da ideia que interligou educação e desenvolvimento econômico e destacou a importância da educação de adultos neste processo veio dos tempos pós-guerra no cenário europeu, devastado socioeconomicamente. A rápida recuperação europeia e o comparativo evidente com os países do Terceiro Mundo⁹ propiciaram que, durante a Conferência Internacional de Educação, promovida pela Unesco, em 1960, em Montreal, a elite pensante do evento concluísse a importância do “papel da educação de adultos nos processos de desenvolvimento econômico, quer no plano nacional, quer no plano internacional”. Em 1972, depois da conferência no Japão, a entidade difundia em seu relatório a influência que o desenvolvimento no pós-guerra havia exercido sobre a concepção de educação de adultos.

Las dos conferencias anteriores desempeñaron un papel muy destacado para el fomento de la educación de adultos en los Estados Miembros. La Conferencia de Elsinor, celebrada en 1949, cuando el mundo se estaba todavía recuperando de las devastaciones de la Segunda Guerra Mundial, fue un jalón culminante en la evolución de los criterios oficiales y profesionales con respecto a los objetivos y las aplicaciones de la educación de adultos y suscitó además un volumen

⁹ Expressão usada por Canário (2000) e mantida para fidedignidade da ideia compreendida, uma vez que o uso da expressão “país em desenvolvimento” poderia comprometer a noção alcançada pelo autor.

sin precedentes de actividades de cooperación durante el decenio 1950-1959. La Conferencia de Montreal que se celebró tras diez años de agitadas transformaciones sociales, políticas y económicas en todo el mundo, sentó las bases para una expansión constante de los servicios de educación de adultos durante los años sesenta y aportó una contribución decisiva en el sentido de facilitar la aparición en muchos países de un plantel profesional de educadores de adultos. (UNESCO, 1972, p. 7)

“[...] a partir deste momento, o desenvolvimento passará a estar no centro da ideologia da educação de adultos no Terceiro Mundo” (BHOLA, 1989, p. 25 *apud* CANÁRIO, 2000, p. 13). A percepção que Canário (2000) traz sobre a influência dominante a respeito da concepção da finalidade da educação de adultos facilita a compreensão da postura adotada para elaborar o MOBRAL e seus objetivos.

Além disso, não se pode ignorar que a história da alfabetização em países como a Inglaterra e os Estados Unidos fazia a correlação população educada e sociedade desenvolvida economicamente, o que inegavelmente remete à alfabetização a responsabilidade por modificações sociais. “Muitas vezes, fazemos comparações da alfabetização como um catalisador de mudanças sociais, em escalas temporais bastante amplas, que podem variar de épocas históricas recentes ao passado clássico”, diz Cook-Gumperzb (2008, p. 31).

Sabemos que houve mudanças nas expectativas de alfabetização no período que se chama de “a grande transformação”, ou seja, durante a mudança de uma economia basicamente agrária para uma economia principalmente industrial e urbana. [...] Sem dúvida, houve uma progressão, ao longo de um século, da capacidade rudimentar e já disseminada de ler um pouco e quem sabe de assinar o próprio nome, para a capacidade de ler material desconhecido e aprender novas informações. Porém, a transformação teve variações regionais. Assim, pode-se considerar que a alfabetização de uma proporção substancial da população precedeu o desenvolvimento industrial, e não o contrário. (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 36)

A noção de que o País se inserira com mais vigor nos moldes da economia capitalista desde o governo Kubistchek e perdurara com o governo militar deu sobrevida à ideia de educação voltada para o desenvolvimento econômico, acompanhando, também, o que se via no cenário internacional sobre educação de adultos.

Os modelos de iniciativas e campanhas seguiam o ritmo das mudanças econômicas pelas quais o País passava. É ainda importante ressaltar

que a experiência adquirida com o Sistema Paulo Freire de Alfabetização e com as campanhas de alfabetização anteriores não fora descartada por completo.

Na verdade, depois dos movimentos educacionais dos primeiros anos da década de 1960 e, particularmente, após as discussões nucleadas em torno do “método Paulo Freire de Alfabetização”, as críticas dirigidas à educação de adultos conduzida à imagem do ensino infantil, as polêmicas a propósito dos conteúdos das “cartilhas”, a recusa da “doação” e do “paternalismo”, a ênfase no respeito às características psicossociais e socioculturais dos adultos analfabetos já não podiam ser ignoradas e, de alguma forma, acabaram influenciando todos os trabalhos realizados posteriormente no Estado. (BEISIEGEL, 1974, p. 175)

O MOBREAL soube incorporá-la prestando-se a alguma adaptação. Segundo Ramos e Fonseca (1979, p. 62), “pode-se afirmar que a metodologia de trabalho estruturada pelo MOBREAL levou em conta não só as dificuldades encontradas pelas experiências anteriores, mas também aproveitou os aspectos altamente positivos da cada uma delas”.

Antes de tirar as lições, Kelly ([1969], p. 150) avaliou o que condenou as experiências anteriores.

Não é de hoje que o problema dramático do analfabetismo sensibiliza a opinião pública e leva estadistas, administradores, professores, líderes, homens de boa vontade e instituições assistenciais a tentarem movimentos e programas, tendentes a solucioná-los (sic). Entre as causas negativas dos efeitos dessas campanhas apontam-se a insuficiência e emperramento de recursos e falta de continuidade e coordenação: umas são subitamente interrompidas; outras substituídas por novas concepções; a maioria, descoordenada entre si, sem conjugação de esforços; algumas, acionadas pela vaidade de seus organizadores, cujo “espírito salvador” tolda a análise fria e objetiva dos resultados; umas poucas, desvirtuadas na prática. Tais resultados geraram a descrença não só nas esferas administrativas como na opinião pública, inclusive nas camadas mais necessitadas de interesse, estímulo e cooperação.

Depois, Kelly ([1969] p. 153-4) foi mais longe e traçou de modo geral algumas lições aprendidas com experiências que elencou, abrangendo Campanha de Educação de Adultos, Campanha Nacional de Educação Rural, Campanha para Erradicação do Analfabetismo, até Comissão de Cultura Popular, MEB, Cruzada ABC e outras. Encabeçam a lista a alfabetização funcional para condução de uma educação de base; adoção de recursos audiovisuais como meio de enriquecer as aulas; e a utilização de rádio e TV-escola a fim de alcançar mais alunos e ser mais rápido na execução da jornada da alfabetização.

Um ponto de partida para a compreensão da edificação do MOBRAL é a influência externa, especificamente da Unesco. Depois de oito conferências ao redor do mundo, a instituição concebeu, para a educação de adultos, uma compreensão de que o segmento deveria evoluir seu “conceito de alfabetização propriamente dita e simples educação de base, para alfabetização funcional num mundo em transformação acelerada” (KELLY, [1969], p. 154).

Em linhas gerais, o órgão internacional enfatizava a alfabetização funcional como meio eficaz no campo da educação de adultos. Direcionou também que a iniciativa dos militares tivesse o foco da instrução voltado à população capaz de produzir economicamente, a existência de uma fundação para gerir o movimento e a captação de recursos privados como forma de complementar o orçamento governamental específico para a educação de adultos. (RAMOS e FONSECA, 1979, p. 66; OLIVEIRA, 1989, p. 22-3)

Todas essas diretrizes surgiram com a participação brasileira nas conferências internacionais organizadas pela Unesco, daí tanta influência do órgão sobre a educação nacional. É importante frisar que um conjunto amplo reformas educacionais promovidas pelos militares aconteceu no primeiro quinquênio do regime. Inclusive, segundo Oliveira (1989, p. 49), quando foram traçadas as bases que vieram constituir o MOBRAL, membros da elite intelectual brasileira participaram das discussões.

Um pilar de sustentação do MOBRAL que não pode deixar de ser mencionado é a Cruzada de Ação Básica Cristã, conhecida como Cruzada ABC. Segundo Oliveira (1989, p. 80-1), a iniciativa começou com um colégio evangélico do Recife, em 1962. Para Paiva (1981, p. 98), foi uma “contrapartida conservadora dos movimentos de educação popular do início dos anos 60, desencadeando na área uma ação ideológica que visava legitimar a nova ordem junto à população”. Três anos depois, com dinheiro vindo do exterior, o programa se constituía como piloto para todo o Grande Recife, chegando, em 1967, ano da criação do MOBRAL, aos estados de Paraíba, Sergipe, Ceará, Alagoas, Rio de Janeiro e Guanabara.

Sua existência era proveniente do fluxo perene de recursos públicos e privados e atravessou os anos de 1968 e 1969, mesmo sob intensas críticas quanto ao material didático, os procedimentos pedagógicos e, principalmente, a

orientação estrangeira, por causa da ligação via convênio entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID). O que deu sobrevida à Cruzada ABC até 1971 foi a sua quase institucionalização como ação governamental no campo da educação de adultos como forma de combate ao analfabetismo. Faltava, mesmo, era o gene brasileiro em sua condução, ou, em outras palavras, o MOBRAL.

Assim, no terreno em que floresceu o programa, além da estrutura previamente montada, contando com MEB, sindicatos, redes de comunicação, experiência com a Cruzada ABC, embora não citada formalmente na lei de criação do movimento, tinha em sua composição os fragmentos das campanhas de alfabetização anteriores que, por problemas de gerenciamento, financiamento, ou até, questões político-ideológicas diversas, pereceram sem obter êxito.

Recomeçar era a preciso. Com as experiências do passado e as influências dos conceitos propagados pela Unesco, o MOBRAL trouxe, em sua lei de criação, as preocupações já traçadas por um dos seus principais idealizadores, Celso Kelly, à época, diretor do Departamento Nacional de Educação. *Grosso modo*, estava previsto o Programa de Nove Meses, compatível com a projeção da lei de criação do MOBRAL para duração do período necessário para a alfabetização funcional dos jovens acima de 15 anos de idade e adultos até 29 anos (30 anos, segundo a lei). O tempo de duração do curso e os custos que envolvem o “Programa de Nove Meses” também eram similares ao estimado pela Unesco (nove meses de duração e custo de 36 a 38 dólares), assim como a preocupação em atender, primeiramente, os municípios com melhor desenvolvimento econômico, com vistas ao aproveitamento adequado dos alunos no que concerne o crescimento do País. (KELLY, [1969], p. 163). Oliveira (1989, p. 121) chamou a atenção para a diminuição do tempo a que caberia a realização do curso de alfabetização quando o movimento se reestruturou, a partir de 1970, reduzindo-o para cinco meses, mesma duração dos cursos registrada nos documentos da Secretaria de Educação de Santos.

Nos planos de Kelly ([1969], p. 164-5), estavam previstos também o curso supletivo, que surgira na reforma educacional de 1971¹⁰, que deveria

¹⁰ Instituída pela Lei n.º 5.692, de 12 de agosto de 1971, a reforma criou as divisões da educação fundamental e média em primeiro e segundo graus e também o supletivo para atender aos que não concluíram a escola em “idade própria”.

conviver “em linha paralela” ao Programa de Nove Meses, e a cooperação de entidades sociais como Legião Brasileira de Assistência, Liga da Defesa Nacional, Centro de Orientação de Proteção Comunitária, Associação Brasileira da Educação, Rotary Clubes, Lion’s Clubes, Escoteiros e Bandeirantes, dos Círculos Femininos em organização e entidades equivalentes. Oliveira (1989, p. 174) confirma que o documento que orientou posteriormente a criação das estruturas locais que deram andamento ao MOBREAL nas cidades solicitava a conclamação os líderes das “forças vivas da comunidade” ¹¹.

A forma como se daria a condução e administração das medidas que envolviam o Programa de Nove Meses e outras medidas delineou o *modus operandi* do MOBREAL. A divisão de tarefas estava entre o Ministério da Educação e Cultura e as capitais e os municípios. (KELLY, [1969]; OLIVEIRA, 1989). Segundo Costa (1979, p. 88), a justificativa para tal estrutura era a da necessidade de “cobertura de todo o país”, optando-se pela descentralização comunitária com base de funcionamento nas comissões municipais, “encarregadas [...] do recrutamento de analfabetos e da mobilização dos recursos humanos e físicos dos núcleos comunitários”. Ficava claro, assim, que a base da estrutura operacional do MOBREAL era os municípios, mantendo-se a proximidade entre coordenadores e público-alvo.

Outra característica pode ser observada quando da escolha de implementação do MOBREAL como “campanha” para ter “organização de formalidades mínimas e essenciais, de elevada flexibilidade nas iniciativas e rápidas respostas às solicitações externas”, complementa Costa (1979, p. 88).

Na estrutura de funcionamento, optou-se, com o MOBREAL, pela descentralização, cabendo ao Ministério da Educação a coordenação e o subsídio econômico e financeiro. Na coordenação central, estavam quatro setores ligados à administração, planejamento, pedagógico e relações públicas. O complemento viria dos 26 grupos estaduais, cada um de uma unidade da federação, responsáveis por organizar uma proposta de plano de alfabetização que, depois de avaliado, seria levado aos demais municípios. Não seriam extintas as iniciativas envolvendo

¹¹ Paiva (1982, p. 67) utiliza o termo “forças vivas da comunidade”, de modo que a crítica à cristalização das ideias e concepções sobre educação de jovens e adultos mostra-se pertinente, não esquecendo as devidas doses de ideologia, que hoje escrevem as linhas da história deste segmento disputado pelas vertentes do pensamento político.

o rádio e a televisão; por compreender que o aluno adulto é diferente de uma criança, as diretrizes do MOBREAL emanavam o recrutamento de professores que já lecionassem e não voluntários e universitários. Para Oliveira (1989, p. 106), esse cuidado demonstrava “a seriedade com que se pretendia levar adiante a proposta de alfabetização”. Por fim, o cálculo dos recursos envolvidos na execução dos objetivos do MOBREAL eram os mesmos previstos no Programa de Nove Meses e da Unesco, 38 dólares. (ibidem, p. 107)

Os convênios eram um adicional previsto no MOBREAL. Segundo Di Rocco (1979, p. 111), eles foram estabelecidos em grande número para levar a todas as localidades do País os serviços que o movimento vinha prestando em prol da alfabetização de jovens e adultos. “Nenhuma das campanhas anteriores conseguiu atingir tantos municípios nem realizar um movimento de tão grande envergadura quanto tem feito o MOBREAL” (ibidem, p. 112).

A percepção de que a condução do movimento retratava um modo diferente ao já visto nas campanhas de alfabetização anteriores não passou incólume por Di Rocco (1979, p. 111)

O Mobral difere das campanhas levadas a cabo anteriormente por vários fatores, a saber:

- 1.º) garantiu sua independência administrativa graças à organização – trata-se de uma fundação;
- 2.º) o sistema de convênios permitiu maior descentralização e, portanto, melhor atendimento às peculiaridades regionais, assim como maior flexibilidade de soluções;
- 3.º) os recursos financeiros advêm de dotações orçamentárias próprias e também dos governos federal e municipal. Os recursos disponíveis são de tal ordem que permitem grandes investimentos;
- 4.º) o movimento não se restringiu ao processo de alfabetização; mas a este foi acrescido o curso de Educação Integrada, a nível de conclusão da 4.ª série do 1.º grau, bem como programas de preparação de mão-de-obra, programas culturais e de recreação e outros.
- 5.º) graças aos recursos financeiros disponíveis, o MOBREAL distribui gratuitamente aos seus alunos e professores farto e diversificado material desde livros para professores – orientação metodológica e sugestões -, até livros de uso dos alunos, tanto para consulta quanto para os recém-alfabetizados.

Constituídos como a célula operacional do MOBREAL, os municípios eram a chave do alcance nacional do movimento. Seu funcionamento, segundo Corrêa ([1979], p. 30-1), previa o mínimo de diretriz normativa para alçar lideranças locais à responsabilidade de conduzi-lo. Assim, algumas das necessidades básicas da população carente poderiam ser atendidas via

municipalidade e ação comunitária, adaptando-se o programa à rotina e aos costumes locais.

Sendo descentralizado, o MOBRAL adapta-se às condições locais: nossas aulas são dadas em períodos que não interferem 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)

De acordo com Oliveira (1989, p. 124), a ideia de descentralização não é nova e já vinha sendo utilizada desde os anos 30, depois do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, e do Plano Nacional de Educação, de 1937. Também foi expressa nas ideias de Kelly ([1969], p. 144) quando disse

Há que conclamar a Nação à tarefa hercúlea de vencer o atraso social da incultura. Conclamar a Nação, porque a tarefa não é de uns, mas de todos. Não é apenas da esfera federal do Poder, mas de Estados e Municípios. Não é apenas de todos, mas para todos. O benefício não se cinge ao beneficiário direto, ao alfabetizado, ao convertido a melhores padrões de civilização: beneficiária é a comunidade inteira, povo e país na marcha para o desenvolvimento.

Se do ponto de vista de execução da iniciativa seus criadores e defensores (CORRÊA, [1979]; KELLY, [1969]) viram na descentralização do comando do MOBRAL uma ação com resultados positivos, os críticos foram abrasivos ao elencar que tal organização era propícia à ineficiência, ao fracasso e à corrupção. Oliveira (1989, p. 127) destacou a imprecisão do método operacional do MOBRAL e Paiva (1981, p. 56) dissertou sobre os descabimentos das assinaturas de convênio entre prefeituras e o MOBRAL no que concerne à obtenção de dinheiro para os municípios com os acordos. Já Di Pierro (1992, p. 25) fez um balanço e enxergou na atuação municipalizada do MOBRAL

[...] uma política de relacionamento direto com os municípios, sem mediação dos órgãos estaduais de ensino, criando em todo o país comissões locais que executavam diretamente o serviço educacional. Deve-se creditar ao Mobaral certa difusão geográfica das iniciativas de alfabetização de adultos no país, embora sua memória evoque mais facilmente os reduzidos resultados alcançados em virtude do desperdício de recursos, diretivismo pedagógico, despreparo do pessoal docente e precariedade de funcionamento.

Fato é que a descentralização do comando do movimento não era novidade. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, de 1947, utilizou-se de “convênios com os Estados, municípios, entidades privadas, apoio

da população local, intensa propaganda”, segundo Paiva (2003, p. 324). Se novidade não era, a crítica não residia na forma, mas no conteúdo. Em outras palavras, o que incomodava a crítica sobre o MOBRAL era seu gene no ambiente autoritário do governo militar outorgado à população brasileira a partir de 1964. Em um comparativo entre as campanhas anteriores e o MOBRAL, Paiva (1981, p. 87) teceu o seguinte comentário

O resultado das campanhas nos países onde foram tentadas, inclusive o Brasil, foi pouco alentador. A maioria delas entrou rapidamente em decadência, extinguindo-se anos depois se ter erradicado a “chaga do analfabetismo” e sem lograr difundir amplamente os ideais democráticos. Mas algo se esclareceu nos meios educacionais, que em geral não se notabilizavam pela clareza política: não era a alfabetização em massa que assegurava o funcionamento e preservação da democracia representativa. Ao contrário, foi o exercício dessa forma de democracia que permitiu ver claramente o equívoco representado por tais campanhas e denunciá-lo, logrando a redução das proporções desses programas e, finalmente, sua extinção. Por isso, entre nós, somente um regime autoritário – capaz de impedir a discussão livre e a crítica a seus programas – teria condições de impor ao país novas campanhas de massa no velho estilo. Consta-se, assim, que, tendo nascido como instrumento de combate ao autoritarismo, tal estratégia educativa converteu-se, entre nós, em produto e instrumento do regime autoritário.

Ao que lembrou Furter (1974, p. 31), também sobre o caráter autoritário na condução das campanhas de alfabetização de massa, a mesma crítica também pode ser feita aos países de economia planificada, cuja primeira vítima era a democracia.

Notemos que as campanhas de alfabetização em massa bem sucedidas, segundo informações que temos, se realizaram em três países, exatamente onde dominam a centralização sistemática, a integração nacional e o imperativo de uma industrialização a qualquer preço: URSS, Cuba e Indonésia.

É importante destacar que o fato de o governo ser democrático, como foram os de Juscelino Kubistchek, depois o breve de Jânio Quadros e o de João Goulart, não favoreceu a ideia de investimento na educação de adultos, a quem a atenção dispensada foi rarefeita. A história mostrou que houve programas pensados, implementados e não executados, a exemplo da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA) e os de emergência (PAIVA, 2003, p. 254), assim como os serviços do Ministério da Educação e Cultura destinados ao segmento, que foram extintos em março de 1963.

Sobre a opção pelo funcionamento por meio das Comissões Municipais, beirando quase o sistema de campanha, assunto de eminente interesse desta pesquisa, segundo Costa (1979, p. 88-89), os pontos falhos como a improvisação e a falta de critérios para a aplicação dos recursos financeiros, por exemplo, não esconderam os ganhos obtidos na atuação do MOBREAL nos primeiros anos, com a participação de mais de 3400 municípios no programa. Assim como a ideia de maleabilidade, ou seja, um sistema com organização informal e compreensão da atividade de grupos e pessoas se sobrepôs à noção de necessidade de estrutura, normas, funções, um sistema fechado. (ibidem, p. 94)

Mais do que uma organização que se queria flexível do prisma administrativo, a descentralização da condução do MOBREAL era também uma característica liberal da concepção do programa. Como os idealizadores do movimento eram liberais e as noções de planejamento educacional já pairavam no ideário nacional dos educadores, não havia como evitar tal influência. “O planejamento foi sendo introduzido em praticamente todas as áreas da atividade humana, principalmente na administração, tanto pública como privada. A Educação não poderia ficar de fora”, esclareceu Oliveira (1989, p. 127).

A respeito da marca tecnicista, crítica contundente ao MOBREAL, é preciso salientar que o planejamento educacional era tido como uma maneira moderna de pensar educação desde meados da década de 1950, com o programa de metas do governo Juscelino Kubistchek e as comissões criadas subsequentemente para elaborar planos para a educação e demais áreas (OLIVEIRA, 1989). No entanto, mesmo sendo uma marca anterior ao governo militar, Ferreira Júnior e Bittar (2008, p. 341), afirmam que “[...] no contexto da estratégia de crescimento acelerado e autoritário do capitalismo brasileiro, adotada durante a ditadura militar, a educação seguia a lógica dos interesses econômicos”.

E também que (ibidem, p. 342-3)

[...] foi depois de 1964, com a implantação da ditadura militar, que a tecnocracia começou a tomar vulto no âmbito do Estado brasileiro. Ou seja, o regime militar primou por estabelecer um governo de técnicos, com base no fortalecimento centralizador do Poder Executivo e pautando as ações administrativas pelo primado do econômico sobre os aspectos políticos e sociais.

O segundo passo da estruturação do MOBREAL foi seu método de alfabetização. Em que pese a influência da Unesco pela alfabetização funcional,

num processo de prevalência do domínio da escrita, leitura e cálculo aliado às atividades produtivas, o MOBRAL foi além, interessando também pela integração social e melhoria da qualidade de vida de seus alunos, tal como defendia Celso Kelly. Acerca da alfabetização funcional é necessário ressaltar que, para Kelly ([1969]), ela era compreendida também como educação de base, nos moldes que vinha sendo executada pelo MEB. É basicamente um conceito que pretende integrar os “marginalizados nos padrões mínimos da civilização e sua ascendência progressiva e democrática” (ibidem, p. 145)

Para Werthein (1985, p. 17), a chamada educação funcional, difundida pela Unesco, representou “pela primeira vez, o esforço para se estabelecer um vínculo teórico e sistemático entre a educação e o processo socioeconômico nacional”. Assim, a compreensão é que a educação funcional tinha como bojo da questão a capacitação técnica para suprir as “necessidades econômicas de sociedades que se encontram em pleno processo de desenvolvimento industrial e urbano” (ibidem, p. 17). A toada do crescimento urbano e industrial brasileiro vinha marcando o passo dessa marcha desde o governo Juscelino Kubitscheck. Não haveria outra forma de conceber educação de adultos para a população pobre a não ser esta, considerando-se o volume elevado de pessoas a ser alfabetizadas.

Embora com a função eminentemente preparatória para o trabalho, Corrêa (1979, p. 41-2) ressalva o enfoque para a preparação para a vida, desvinculando a opção do MOBRAL pela alfabetização com vistas a formar apenas para o mercado.

Na educação integrada, igualmente, o MOBRAL lançou metodologia inédita. As várias disciplinas foram integradas e exploradas em temas ligados à vida cotidiana dos alunos: habitação, lazer, trabalho, saúde, alimentação, transporte etc. Esse tipo de abordagem permite maior motivação por parte dos alunos e maior funcionalidade para os conhecimentos adquiridos. No futuro, toda a educação partirá sempre da solução de problemas concretos, inclusive aproveitando extensivamente as oportunidades que a vida na comunidade propicia para o processo de ensino-aprendizagem. A integração e o enfoque multidisciplinar serão inevitáveis, porque a educação buscará sempre imitar a vida e a vida não se desenrola em compartimentos estanques, estabelecidos nos irrealistas currículos acadêmicos.

Da mistura à brasileira entre conceitos e objetivos, o MOBRAL conseguiu que a Unesco revisse seu entendimento sobre alfabetização funcional,

ampliando seu caráter meramente alfabetizador, isto é, em sua finalidade, passou a incluir a integração social dos alunos (OLIVEIRA, 1989, p. 194-5). Ou, conforme definem Ramos e Fonseca (1979, p. 65), o princípio do conceito de alfabetização funcional para o movimento “não está ligado somente à concepção de transformar o homem em agente do processo de desenvolvimento, mas também à ideia de transformá-lo em beneficiário deste processo”.

A busca por resultados em pouco tempo foi mais um ponto favorável à escolha do método de alfabetização funcional empreendido pelo MOBRAL. Borba (1984, p. 61), acerca da compreensão que obteve da obra de Jannuzzi (1979), que explorou as diferenças em um confronto pedagógico entre os métodos pedagógicos do MOBRAL e do Sistema Paulo Freire, diz que

Funcionalidade significa que se parte da realidade individual, isto é, do conjunto de experiências e conhecimentos que o estudante aprendeu fora da escola e isso permite a aceleração do processo educativo porque se utilizam as capacidades que a vida já desenvolveu. Mas essa funcionalidade é limitada porque essa capacidade crítica jamais deve colocar em dúvida o contexto social. (Jannuzzi, 1979). A aceleração é uma consequência da funcionalidade, quer dizer: na medida em que as palavras utilizadas para a alfabetização, segundo o MOBRAL, são as palavras que exprimem os interesses básicos das comunidades, a aprendizagem se faz rapidamente.

Com a larga experiência que o Brasil já tinha acumulado em campanhas e missões que buscavam estancar o analfabetismo, o MOBRAL, como programa oficial, não ignorou os legados, inclusive o do Sistema Paulo Freire. Já abordado neste capítulo, o que fulminou o método freireano, segundo a compreensão obtida nesta pesquisa, foi sua estreita ligação com os movimentos sociais ligados à esquerda ou aos próprios partidos de esquerda. Mas a técnica conhecida pela análise e síntese de palavras e textos geradores foi incorporada ao MOBRAL. Os críticos tentam colocar os métodos em lados opostos, diferenciando-se o Sistema Paulo Freire pela conscientização. Nas palavras de Jannuzzi (1979, p. 48)

O método adotado para a conscientização é o diálogo, porque capaz de manter tanto educador quanto educando como sujeitos que buscam conhecer e transformar a realidade. As técnicas: problematização, análise e síntese são sempre momentos em que os educadores ⇔ educandos procuram refletir, analisar de modo radical, rigoroso e de conjunto a realidade que os mediatiza para uma ação também em conjunto. São procedimentos analítico-sintéticos, cisões e

retotalizações radicais, feitas por meio de uma situação pedagógica em que não existe mais educador e educando, elite e povo, mas a superação dessas contradições pela síntese educador ↔ educando.

No jogo de palavras que varia entre a “conscientização”, “diálogo” e “problematização”, está fortemente inculcada a ideologia que pressupõe a luta de classes e que, pela maioria ser composta por trabalhadores ou subalternos, para utilizar a linguagem de Brandão (1984), está na base da pirâmide e é subjulgada. Mais do que uma escolha pedagógica, é uma opção sociológica e ideológica, como pode esclarecer Freire (1978, p. 69)

Por isto, ao tratar, em diferentes oportunidades, como agora, o problema da alfabetização de adultos, jamais a reduzi a um conjunto de técnicas e de métodos. Não os subestimo, também não os superestimo. Os métodos e as técnicas, naturalmente indispensáveis, se fazem e se refazem na práxis. O que se me afigura como fundamental é a clareza com relação à *opção política* do educador ou da educadora, que envolve princípios e valores que ele ou ela devem assumir. Clareza com relação ao “sonho possível a ser concretizado”. O sonho possível deve estar sempre presente nas nossas cogitações em torno dos métodos e das técnicas. Há uma solidariedade entre eles que não pode ser desfeita. Se, por exemplo, a opção do educador ou da educadora é pela modernização capitalista, a alfabetização de adultos não pode ir, de um lado, além da capacitação dos alfabetizandos para que leiam textos sem referência ao contexto; de outro, da capacitação profissional com que melhor vendam sua força de trabalho no que, não por coincidência, se chama ‘mercado de trabalho’. Se revolucionária é sua opção, o fundamental na alfabetização de adultos é que os alfabetizandos descubram que o importante mesmo não é ler histórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feitos. (grifo meu)

Dito pelo próprio autor, percebe-se que a escolha do método de alfabetização tem mais a ver com os objetivos políticos, econômicos e partidários do que propriamente uma técnica cujo resultado faça o aluno aprender a ler e escrever. Gadotti (2004, p. 34) encampa a sociologia à alfabetização e diz que a “a alfabetização pode ser um passo importante nessa *estratégia de subversão*. Por isso, as elites criaram e criam barreiras à conscientização das massas populares” (grifo do autor). A compreensão é, no mínimo, estranha quando se relembrem as sucessivas tentativas já realizadas para resolver o problema do analfabetismo alarmante que acometia e ainda acomete o País. Para esta vertente de pensamento, as iniciativas para a educação de adultos ora falham no meio e no método, ora querem manter os analfabetos longe do que concebem como conscientização.

Considerando-se a categoria de pensamento desta vertente, que condena o MOBREAL, sobre a concepção do modo ideal de realizar políticas públicas para o campo da educação de adultos, implicada numa questão ideológica, Mannheim (1982, p. 76) delimita a linha de raciocínio vigente na historiografia brasileira que cerceia uma visão assimétrica sobre o tema.

Nada é mais simples do que sustentar que um certo tipo de pensamento é feudal, burguês ou proletário, liberal, socialista ou conservador, enquanto não existir método analítico algum para demonstrá-lo e não se tiver deduzido nenhum critério que proporcione controle sobre a demonstração. Por conseguinte, a principal tarefa, no atual estágio de pesquisa, é elaborar e concretizar as hipóteses implicadas, de modo a se fazer delas a base de estudos indutivos. Ao mesmo tempo, os segmentos da realidade com que lidamos precisam ser decompostos em fatores de forma bem mais exata do que a anteriormente realizada. Assim, nosso objetivo é o de, primeiro, refinar a análise do significado na esfera do pensamento tão profundamente que se possa superar termos e conceitos fortemente indiferenciados por caracterizações cada vez mais detalhadas e exatas dos vários estilos de pensamento; e, segundo, aperfeiçoar a técnica de reconstrução da história social ao ponto de se ser capaz de perceber, ao invés de fatos isolados e distantes, a estrutura social como um todo, isto é, a rede de forças sociais em interação de onde surgiram os vários modos de observar e pensar sobre as realidades existentes, que apareceram em diferentes épocas.

É perfeitamente plausível, de acordo com a compreensão de Mannheim (1982), para quem há a ideologia particular e a concepção total de ideologia, nas quais a diferença reside na forma como atuam, isto é, a particular, de um modo interessado, tendo como base a mentira, e a total, que opera como grupo histórico-social concreto, que os pesquisadores em história da educação brasileira, especificamente os que estudaram o MOBREAL, levem em consideração suas interpretações sobre o que representou o programa ter sido elaborado sob a égide autoritária do governo militar. No entanto, a crítica desta pesquisa reside em aquela compreensão ser a massiva no meio acadêmico, sem que se revelem propriamente os pensamentos que formaram esta concepção. Em outras palavras,

Os elementos comuns bem como os específicos a estes dois conceitos são de imediato evidentes. O elemento comum a estas duas concepções parece consistir no fato de que nenhuma delas depende exclusivamente do que foi efetivamente dito pelo opositor para atingir uma compreensão de seu significado real e intenção. Ambas se voltam para o sujeito, seja indivíduo ou de seu grupo. As ideias expressadas pelo indivíduo são dessa forma encaradas como funções de sua existência. Isto significa que opiniões, declarações, proposições e sistemas de ideias não são tomados por seu valor aparente, mas são interpretados à luz da situação de vida de quem os expressa. Significa,

ainda mais, que o caráter e a situação real de vida específicos do sujeito influenciam suas opiniões, percepções e interpretações. (MANNHEIM, 1982, p. 82)

Vendo os propósitos da educação popular, a propagandeada transformação da sociedade sob o controle das classes operárias, tendo como pano de fundo a ideologia marxista implicada a estes propósitos, fica claro, pois, que o método e a técnica de Paulo Freire, misturados a conceitos ideológicos, buscavam a mobilização de um contingente em nome de uma causa. “[...] o saber mais importante, mais necessário para a libertação do oprimido, é a descoberta de sua situação de oprimido (dominação política e a exploração econômica) para, então, elaborar sua ‘consciência crítica’ passo a passo com sua organização de classe”. (GADOTTI, 2004, p. 37).

O modo como as palavras geradoras e conscientizadoras eram selecionadas consistia em entrevistas com os alunos inscritos nos ‘círculos de cultura’, quando o método do Sistema Paulo Freire funcionava antes de 1964, segundo Beisiegel (1974, p. 165). “Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências de vida no local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas, recreativas etc.”. Era assim que obtinham as tais palavras que, desdobradas e discutidas, formariam a alfabetização conscientizadora.

O MOBREAL, por sua vez, fazia uso de palavras genéricas utilizadas no cotidiano das pessoas. De acordo com Corrêa (1979, p. 50), são palavras “que se prestam à discussão dos seus grandes problemas, pois são retiradas das necessidades básicas do homem (comida, remédio, tijolo, família etc.), não que contêm uma carga de ódio nem são desnecessariamente mórbidas (fome, doença etc.)”.

A discussão em torno das palavras geradoras pelas quais os adultos aprenderiam a ler e escrever apresenta-se infundável. Indubitavelmente, os que pregam a conscientização do aluno adulto acima da função primeira que é alfabetizar não concordariam com a seleção de palavras feitas pelo MOBREAL e tampouco consentiriam que são palavras desprendidas de valor ideológico a favor do regime de exceção, ou, no termo marxista, de alienação. Na mesma medida, os entusiastas do MOBREAL teriam como classificar a seleção de palavras feitas pelo

Sistema Paulo Freire como panfletárias a favor de uma causa política. Se não o fosse, o pensamento por trás de uma frase simples amplamente utilizada nos estágios iniciais de alfabetização seria diferente. “Não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”. (FREIRE, 1978, p.78)

O propósito elucidativo da escolha das palavras encontra-se na obra de Beisiegel (1974, p. 168), que diz

Uma das experiências conduzidas já em fase de maior radicalização política reproduz claramente este entendimento “radical” da “conscientização”. As palavras-geradoras selecionadas eram dezessete: tijolo, povo, farinha, roçado, terra-seca, casa, cego-guia, engenho, enxada, máquina, trabalho, chuva, pobreza, classe-eleição. O ‘objetivo fundamental’ proposto para os debates a propósito da palavra tijolo consistia em levar ao entendimento de que 1) a sociedade era dividida em classes; 2) existiam diferenças de salário; 3) existiam diferenças de trabalho; 4) existiam diferenças de modo de vida; 5) existiam pobres e ricos; 6) existiam explorados e exploradores; 7) existiam organizações que defendiam os interesses de cada grupo; 8) existiam os choques e as greves.

De fundo eminentemente marxista, os objetivos principais inscritos nas entrelinhas de Beisiegel (1974, p. 168) mostraram que doutrinar os alunos trabalhadores a favor de uma causa partidária-sociológica era a verdadeira preocupação das palavras geradoras escolhidas sob o Sistema Paulo Freire. As concepções repassadas aos alunos certamente incitavam o ódio entre as classes, como já dissera Corrêa ([1979], p. 50), assim como o questionamento do modo pelo qual funcionava a sociedade brasileira naquele momento.

Uma afirmação precisa de Mannheim (1982, p. 66) sobre o antagonismo político observado nas argumentações dos dois lados a respeito da alfabetização de adultos dá conta de que somente é possível perceber tais posicionamentos sob a luz da democracia. É possível que ambos os lados não percebessem quão ideológicos estavam sendo, prejudicando somente os desprovidos de educação essencial nessa guerra surda.

Na discussão política nas democracias modernas, onde as ideias são mais claramente representativas de certos grupos, a determinação social e existencial do pensamento tornou-se mais facilmente perceptível. Em princípio, foi a política que primeiro descobriu o método sociológico no estudo dos fenômenos intelectuais. Foi basicamente nas lutas políticas que os homens pela primeira vez

tomaram consciência das motivações coletivas inconscientes que sempre guiaram a direção do pensamento. A discussão política é, desde o início, mais do que a argumentação teórica; ela é o desfazer-se de disfarces – o desmascaramento dos motivos inconscientes que ligaram a existência em grupo a suas aspirações culturais e seus argumentos teóricos. Contudo, à medida que a política moderna empregava em suas batalhas armas teóricas, o processo de desmascaramento penetrava as raízes sociais da teoria. [MANNHEIM, 1982, p. 66]

Retomando a questão sobre a escolha das palavras geradoras, alguns cuidados, segundo Ramos e Fonseca (1979, p. 67-8), foram tomados na seleção das palavras que compuseram o material didático do MOBREAL, a começar por delimitar o que as autoras chamam de campos semânticos, que seriam “saúde, habitação, lazer, educação, alimentação”. De tais campos, preservaram-se os vocabulários regionais, destacando-se as palavras ligadas às necessidades básicas dos alunos. Os alfabetizadores eram da comunidade e o trabalho, de grupo entre os alunos, levantando-se discussões em torno do tema proposto pela palavra geradora. A outra parte do trabalho desenvolvido pelo movimento era o aproveitamento da experiência de vida dos alunos como meio de atender eficientemente o processo educativo. “As diversas experiências, as diferenças individuais e grupais só enriquecem este processo e permitem avançar mais rapidamente” (ibidem, p. 70).

A estrutura do MOBREAL foi pensada para ser a porta de entrada do adulto não escolarizado no ambiente da educação e que deveria prosseguir seus estudos, ainda de modo acelerado, por meio da educação permanente.

Empenhar-se numa campanha de alfabetização em massa é dispor-se a assumir todas as consequências e responsabilidades de um tal movimento de massa. Nada, então, é mais deprimente do que ver, regularmente, “acabar” a alfabetização quando ela apenas começa, metamorfoseando-se em educação fundamental, na animação rural, em organização sindical, ou política. *A alfabetização não termina com o último alfabetizado “liquidado”, mas começa, indefinidamente, com o primeiro alfabetizado que surge.* (grifo do autor) [FURTER, 1974, p. 35]

Esta noção apresenta-se incorporada aos fundamentos criadores do MOBREAL quando de sua instauração, que incluíram os desdobramentos do movimento para além dos meses iniciais da alfabetização funcional. A questão tornou-se complexa a ponto de Ramos e Fonseca (1979, p. 69) afirmarem que “*alfabetizar funcionalmente em 1975 era passar por todos os seus programas*”

(grifo das autoras), ou seja, o de Alfabetização Funcional, a Educação Integrada, o Desenvolvimento Comunitário e o Programa Cultural. Embora os demais programas não sejam preocupação desta pesquisa, sua citação serve para mostrar o nível de influência que a concepção de Educação Permanente exerceu sobre a política educacional voltada para os adultos.

Uma das iniciativas capitaneadas pelo MOBRAL foi alvo de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) no Senado Federal cinco anos após o efetivo início dos trabalhos do movimento. O que foi contestado pelos parlamentares era o serviço de alfabetização que as Comissões Municipais vinham fazendo também com crianças entre nove e catorze anos. O questionamento era por conta da ilegalidade do atendimento, quando aquela clientela deveria frequentar os bancos escolares do ensino regular de primeiro grau mantido por estados e municípios. A CPI deu oportunidade de o MOBRAL mostrar a sua envergadura no quesito alcance porque a ilegalidade atribuída ao programa revelara a falha do sistema educacional nas esferas estaduais e municipais, isto é, as crianças acabavam nas salas da alfabetização de adultos porque as escolas regulares ou eram muito distantes ou simplesmente não existiam. (SENADO FEDERAL, 1976). Paiva (1982b) considerou essa iniciativa uma estratégia de sobrevivência do movimento a fim de manter os subsídios federais aos municípios.

O comentário sobre a amplitude da atuação do movimento revela a extensão que o programa atingiu. “O MOBRAL conseguiu implantar-se nesse mundo cheio de dificuldades e nenhuma outra agência de serviço, mesmo os Correios e Telégrafos, não tem essa penetração”. (SENADO FEDERAL, 1976, p. 1012). Essa afirmação se fez após um mapeamento do porte dos municípios participantes. Os menores, de até cinco mil habitantes, representavam, à época, 84% do total das 3953 cidades brasileiras existentes, que abrigavam 40% da população total. Quando uma comissão do MOBRAL se formava nesses lugarejos, atingia o contingente isolado e inacessível para as campanhas de alfabetização anteriores.

Da parte da recepção do programa pela sociedade, a ser demonstrado pela imprensa não especializada em educação, pode-se dizer que o MOBRAL teve aceitação substancial, assemelhando-se ao clima de euforia pela

sensação de que, enfim, se fazia um programa de alfabetização de adultos capaz de sanar os índices alarmantes de analfabetismo que o País ostentava.

A matéria da Revista *Veja* (1970) que comemorou o primeiro ano de efetivo funcionamento dos trabalhos do MOBRAL exultou a perspicácia da iniciativa por deslocar a atuação para o âmbito municipal, elencando antes, a diversas campanhas malsucedidas. Relatou números e expectativas e revelou a ligação do movimento com a empresa editorial que produz a revista, a Abril Cultural. Oliveira (1989, p. 176) destacara a proximidade entre a cúpula do MOBRAL e a do Grupo Abril. Embora, em 1970, houvesse liberdade para que as comissões municipais escolhessem o material didático, em 1971, os que foram produzidos pelas editoras tiveram que ser adotados.

Oliveira (1989, p. 153) informou, por meio das atas de reuniões entre a presidência do MOBRAL e os representantes da editora Abril Cultural, que a opção pelo conjunto de material didático, chamado de maleta, garantia a elevação do nível pedagógico das aulas oferecidas e o controle do conteúdo do que era ensinado, remetendo à cristalizada ideia de que a “alfabetização poderia se constituir em um grande perigo para a manutenção do Regime”, assim como a noção de Paiva (1981) já apresentada neste capítulo de que a educação de adultos era uma maneira de realinhar a proximidade entre governo militar e a classe trabalhadora.

É interessante observar a explicação que Mannheim (1982, p. 106) tem para este tipo de pensamento que não pensa mais sozinho, mas suportado por muletas ideológicas preocupadas em perfazer a continuação de uma história não fundamentada em evidências ou, na falta destas, em indícios.

A concepção não-valorativa genérica total de ideologia pode ser encontrada, originalmente, nas investigações históricas em que, provisoriamente, e visando à simplificação do problema, não se pronunciam juízos quanto à correção das ideias, a serem tratadas. Esta abordagem se limita a descobrir relações entre determinadas estruturas mentais e as situações de vida em que se dão. Devemos indagar constantemente como pode acontecer que um dado tipo de situação social dê origem a uma dada interpretação. Dessa forma o elemento ideológico do pensamento humano, visto a este nível, acha-se sempre ligado à situação de vida do pensador. De acordo com esta visão, o pensamento humano surge e opera não em um vácuo social, mas em um meio social definido.

Em outras palavras, a concepção de que a alfabetização, se efetuada de modo a criar o ímpeto pela transformação social, como gostariam os críticos do MOBRAL, poderia representar uma ameaça ao governo militar é própria de quem, de fato, queria fazê-lo. A suposição de que o sucesso da educação para a população mais pobre significaria o fim do regime e que, por isso, precisava que esta fosse controlada, ignora o fato de que foram a classe média brasileira, os industriais, a Igreja Católica e a imprensa os articuladores da tomada do poder pelos militares e não a classe trabalhadora. A realidade brasileira, à época, era bem diferente da apresentada por Cook-Gumperz (2008, p. 39), na qual

Na Inglaterra, quando a escolarização estatal compulsória foi introduzida (1870), julgava-se que a sociedade estava 75% alfabetizada, segundo os padrões de uma alfabetização restrita ou limitada, pois a nova lei conferiu reconhecimento legal para aqueles que, em essência, eram os muitos tipos de escola que haviam existido ao longo do século XIX.

O lapso temporal entre as duas realidades é de cem anos e, no entanto, o nivelamento da escolarização de adultos no Brasil era mínimo, a ponto de o MOBRAL se propor a fazer o *básico*, pois nem o resquício das campanhas de alfabetização anteriores havia para entregar ao movimento um cenário como o inglês quando da institucionalização da educação provida pelo Estado. Não há como sustentar o argumento de que a educação de adultos era temerária aos militares a ponto de ser controlada no limite da forma e conteúdo. Havia, sim, uma preocupação com a apropriação da educação de adultos pelos movimentos de identidade partidária de “esquerda”, que já haviam demonstrado seu apreço à educação de adultos pela possibilidade de doutrinação e multiplicação de militantes.

É nisto que reside a crítica desta pesquisa ao que é encontrado exaustivamente na historiografia, internacional e brasileira, a respeito do MOBRAL, demonstrado ao longo do capítulo. Isto porque o publicação, de 2008, ligada à Unesco, ignorando a influência que o órgão teve no Brasil à época da implementação do MOBRAL, destaca a proposta do Sistema Paulo Freire.

Paulo Freire criou uma proposta para a alfabetização de adultos que inspira até os dias de hoje diversos programas de alfabetização e educação popular. Sua compreensão inovadora da problemática educacional brasileira interpretava o analfabetismo como produto de estruturas sociais desiguais e, portanto, efeito e não como causa da

pobreza. Freire propunha que os processos educativos operassem no sentido de transformar a realidade, e a alfabetização era vista como uma ferramenta propícia ao exame crítico e à superação de problemas que afetavam as pessoas e comunidades. Sua pedagogia fundada nos princípios de liberdade, da compreensão da realidade e da participação favorecia a conscientização das pessoas sobre as estruturas sociais e os modos de dominação a que estavam submetidos, alinhando-se a projetos políticos emergentes na época. (UNESCO, 2008, p. 27)

O documento promoveu uma mistura de datas¹² e conceitos sobre o MOBRAL, a quem serviu de inspiração, que torna difícil supor que esta não seja uma postura ideológica dos autores da publicação produzida para o órgão, a saber

A escolarização de jovens e adultos ganhou feição de ensino supletivo, instituído pela reforma do ensino de 1971, mesmo ano em que teve início a campanha denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização, que ficou conhecida pela sigla MOBRAL. Com um funcionamento muito centralizado, o Mobral espalhou-se por todo o país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo durante aquela década”. (UNESCO, 2008, p. 28).

Vale ressaltar que a folha de rosto da publicação diz que as ideias expressas na obra “não são necessariamente as da Unesco, nem comprometem a Organização”. Ora, a depender dos caminhos escolhidos para a pesquisa e encadeamento das ideias compreendidas, o resultado pode ser mesmo diferente. O que também não deixa de mostrar incoerência, dada as escolhas que o órgão fez quando difundiu uma concepção de política social e de quando resolve fazer seus registros históricos.

É sabido que a educação é um campo de interesses de variados segmentos políticos-ideológicos e que ela é instrumento de perpetuação de poder. Thompson (2002, p. 31) foi magistral ao defender que

Educação e cultura, não menos que os impostos locais para os pobres, eram encaradas como esmolas que deveriam ser administradas ao povo ou dele subtraídas de acordo com seus méritos. O desejo de dominar e de moldar o desenvolvimento intelectual e cultural do povo na direção de objetivos predeterminados e seguros permanece extremamente forte durante a época vitoriana: e continua vivo ainda hoje.

¹² Como visto, o MOBRAL teve sua criação em lei em 1967 e implementação a partir de 1970. Em 1971, algumas turmas já estavam formadas. A modo de execução centralizado destacado no texto da Unesco (2008) ignora que este era indicação da própria organização, exigindo que a campanha de alfabetização de massa fosse gerenciada por uma fundação. Daí a existência da Fundação MOBRAL. Cf. Oliveira, (1989).

Contudo, para se constituir uma referência do passado, como é o caso do MOBRAL, com seus defeitos e suas qualidades, há que se estudá-la com o interesse de dissecá-la a fim de extrair-lhe uma compreensão que sirva para progredir do ponto que aquela referência alcançou. Isto é, o MOBRAL mostrou-se uma tentativa articulada com os demais fatores que compuseram o cenário brasileiro em que ele surgiu. O problema do analfabetismo em massa só poderia ser sanado também com uma campanha de massa, dadas as proporções continentais do País e os números elevados da população de iletrados. A luta contra o assombro do comunismo só poderia ser levada em frente com o desmantelamento das raízes que o mantinham em pé, ou seja, os demais programas que vislumbravam uma outra sociedade cujo controle seria o da classe trabalhadora. As influências externas e os conceitos formatados em conferências internacionais sobre o modo de conceber política pública para a educação de adultos eram fortes, também compondo o ambiente em que surgiu o MOBRAL.

Uma maneira de estudá-lo é partindo da visão macro para visão micro, ou seja, os norteadores do MOBRAL foram apresentados segundo os formuladores de sua política, entusiastas e seus críticos sob a perspectiva do funcionamento no País inteiro. No entanto, faz-se necessário observá-lo no nível de atuação para o qual foi desenhado, ou seja, os municípios. Assim, deixa-se o fio da meada neste final para o Capítulo 2, no qual o MOBRAL foi visto em seu nível de atuação na cidade de Santos, litoral de São Paulo.

Capítulo 2 – Avista-se Santos no caminho do MOBRAL

Neste capítulo, a visão micro sobre o MOBRAL explorou o modo como ele se instalou na cidade de Santos, principal expoente do litoral do estado de São Paulo. A questão do desdobramento do programa à esfera municipal é fundamental para a compreensão do efetivo nível de atuação que teve e da gama de indícios e evidências levantados no *corpus* documental, que englobou diplomas legislativos e documentos oficiais expedidos pela Secretaria Municipal de Santos.

A cidade de Santos tem uma trajetória sociopolítica bastante peculiar no que diz respeito a sua postura considerada de vanguarda, pois lutou por uma causa que o País veio a abraçar posteriormente, como a independência de Portugal, cuja figura de destaque foi José Bonifácio de Andrada e Silva, um cidadão santista. Guiando-se pelo que diz Le Goff (2203, p. 525) “[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que o operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade”, isto é, guardadas as devidas proporções sobre o que dizem os registros a respeito de José Bonifácio, pode-se considerar que “O que marca a personalidade do Patriarca é a sua antevisão do Brasil – uma antevisão de quase futurologia, como salientou Gilberto Freyre, na conferência que pronunciou neste Instituto [Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais]”, diz Pereira (1973, p. 268).

Em outras frentes, a Cidade empenhou-se pela abolição dos escravos, foi porta de entrada de imigrantes que vieram trabalhar nas lavouras brasileiras, ganhando, com isso, uma forte influência externa – já que muitos fincaram raízes no município – teve uma linha de trem ligando o interior ao porto, renovando os ares do desenvolvimento local, e soube contornar algumas das mazelas da saúde pública remodelando sua estrutura sanitária com os famosos canais, projetados por Saturnino de Brito, que ligam o Centro à praia e minimizaram os impactos que a falta da rede de esgoto causou com alastramento de graves doenças.

As características do crescimento santista deveram-se à movimentação de dinheiro que o escoamento da produção agrícola nacional por

meio do porto propiciou. Entretanto, a própria geografia e localização da Cidade tiveram papel de destaque nessa expansão desde os tempos da colonização.

A barreira imensa que a Serra do Mar ergue entre o planalto e o litoral torna singularmente difíceis [...] as comunicações entre estas regiões. [...] Até fins do século XVIII, além do de Santos, não podemos citar mais de três: de São Sebastião a Jacareí, de Ubatuba a Taubaté, de Parati (Estado do Rio) a Cunha [...].

De todas as estradas, a de Santos foi sempre, de longe, a mais importante. Não só por ser a mais acessível, como também porque liga os dois pontos, respectivamente do litoral e do planalto, mais povoados e importantes: a ilha de São Vicente e a região circunvizinha de São Paulo. [...] É Santos, além disto, o principal porto pode-se dizer o único ponderável, da Capitania, e isto em grande parte devido às suas excepcionais qualidades, seu estuário profundo, abrigado e de fácil acesso. (PRADO JÚNIOR, 1983, p. 28-29)

A instalação do porto deu-se, pois, de uma maneira muito natural, o que modificou a sorte de Santos comparada a de cidades próximas. Suas passadas rumo ao progresso encontram um caminho mais fácil com o agraciamento geográfico para alcançar a evidência socioeconômica denotada séculos mais tarde.

O porto alterou sobremaneira a forma como as transformações sociais aconteceram na Cidade. Os empregos gerados na atividade portuária atingiram também tarefas secundárias dependentes da ação de exportar e de receber mercadorias nas trocas comerciais e todos os níveis socioeconômicos tiveram participação nisso.

A grande variedade de tarefas específicas vinculadas à função portuária e atividades econômicas integral ou parcialmente dependentes, com graus diferenciados de remuneração, projeta um volume elevado de empregos diretos e indiretos na região, atingindo todas as categorias sociais, em proporção significativa. (SOARES, 1984, p. 72)

Em lugares com a efervescência social, como o porto, era esperado que a movimentação pela ampliação de direitos e benefícios fosse maior, desembocando nas greves e manifestações. Somado à importância econômica que o porto já tinha, os olhos dos setores diretamente afetados pelas diversas paralisações se voltaram para a Cidade, especialmente anos antes do início do governo militar, em 1964. Segundo levantamento no *site* Novo Milênio, de 1960 a 1964, aconteceram doze movimentos grevistas pelos mais diferentes motivos, de reivindicação salarial até atos de protesto contra a prisão de líderes de greves

anteriores. Restou, portanto, concluir que Santos não passou despercebida por toda a agitação política que o País atravessava no mesmo período.

Aproximando a história ao ponto que interessa a esta pesquisa – os primeiros anos do regime de exceção – encontrou-se a Cidade com a marca da resistência aos arroubos autoritários da época. A eleição do prefeito Esmeraldo Tarquínio, em 1968, foi considerada uma lufada de ar fresco em toda Cidade por contrariar as expectativas dos militares.

A cidade festejou com entusiasmo, como se tirasse um peso da consciência. A vitória de Tarquínio e Justo tinha o sabor de uma revanche contra o totalitarismo, as prisões, torturas, perseguições, corrupção desenfreada e desmandos administrativos suportados nos últimos anos. A ruidosa alegria, contudo, não era suficiente para iludir os mais conscientes, os mais atentos à incontornável crise nacional, prestes a explodir. Comentava-se abertamente que Tarquínio e Justo não chegariam a tomar posse, que eles seriam cassados e presos, que a “revolução” não poderia admitir tal afronta. (SILVA, 1988, p. 90)

De fato, o prefeito eleito não tomou posse do cargo por força dos efeitos e desdobramentos do AI-5, de 13 de dezembro de 1968. Com o poder de intervir em estados e municípios, o presidente da República assim o fez em Santos, impedindo a posse de Esmeraldo Tarquínio como dirigente municipal no ano de 1969. É interessante que se diga que o governo militar já vinha podendo certos municípios de sua autonomia administrativa desde junho de 1968, quando declarou diversas cidades como área de segurança nacional.

No Estado de São Paulo, não mais que as cidades de Cubatão e São Sebastião tinham sido relacionadas. A asfixia administrativa santista veio somente no ano seguinte, por meio de um decreto-lei específico para a Cidade, o de número 865, de 12 de setembro de 1969. A intervenção por meio do AI-5 e o reposicionamento da área de segurança nacional englobando o território santista foram fatais para a autonomia político-administrativa.

Como se a intervenção federal não fosse o suficiente, em 12 de setembro de 1969 Santos foi considerada área de segurança nacional, perdendo sua autonomia mais uma vez. Era o segundo grande golpe contra a cidade, que passaria a ser governada por prefeitos nomeados, começando por Antônio Manoel de Carvalho, seguido de Carlos Caldeira Filho e Paulo Gomes Barbosa. (SILVA, 1988, p. 100)

Antes dos prefeitos nomeados, o governo militar colocou um general ligado ao gabinete presidencial para ocupar o lugar de dirigente

municipal. A figura do interventor foi exercida pelo general Clovis Bandeira Brasil, natural de Belém do Pará, que era ex-comandante da Guarnição Militar de Santos entre 1966 e 1967 (SILVA, 1988, p. 99). Entre sua nomeação e a entrada do primeiro prefeito nomeado cinco anos se passaram, coincidindo com o período em que os esforços para execução do MOBRAL em todo o País foram aplicados.

É por esse motivo que a pesquisa no nível micro, ou seja, no âmbito municipal, em especial em uma cidade que sofreu fortes intervenções, tornou-se relevante. Do ponto de vista da lógica, nada mais natural do que o município de Santos, gerenciado por pessoas ligadas diretamente ao poder central da República, aquiescer a vinda de um programa de educação para adultos moldado pelo governo federal exercido pelos militares. De acordo com Oliveira (1989, p. 181), existiu um documento básico de implantação que foi encaminhado aos prefeitos com uma espécie de convite a integrar o MOBRAL, ou seja, tomar as medidas necessárias para sua realização por meio da constituição da Comissão Municipal do MOBRAL (COMUN).

O significado das palavras do documento indica claramente que a iniciativa de mobilizar a comunidade local era do prefeito, como se nota.

Senhor Prefeito

Permita-nos encontrar em V.S.^a um aliado inicial e permanente do que pretendemos realizar.

[...]

Solicitamos, o quanto antes possível, parta de V.S.^a a execução do que em nosso entender deva ser encabeçado por V.S.^a conforme alusão do documento que segue.

[...]

Por isso encarecemos a V.S.^a:

- Convidar os líderes locais para constituírem a comissão que falaremos adiante.
- Reunir e proceder eleição.
- Instalar dita Comissão.
- Dar de imediato partida a seu labor patriótico.
- Comunicar o recebimento deste documento. (OLIVEIRA, 1989, p. 181)

De acordo com Paiva (1982, p. 66), o movimento conclamado pelo documento básico de implantação fazia parte de uma estratégia que viria a interligar as cidades e a cúpula do MOBRAL. “A equipe do Mobral, ao chegar aos municípios, deveria contactar imediatamente a Comissão Municipal e obter impreterivelmente a adesão do governo local”. Assim, embora o documento original solicitando ao interventor a composição da comissão municipal do

MOBRAL em Santos não tenha sido encontrado nos levantamentos feitos para esta pesquisa, a resposta encaminhada pela então secretária de Educação de Santos, Noêmia Waldomira Luiz, apresentou-se surpreendente. Isto porque o ofício n.º 186/70, de 15 de julho de 1970, diz que

[...] a Prefeitura Municipal de Santos, (sic) passa no presente momento, por uma reforma administrativa e remanejamento do pessoal, não apresentando condições de colaborar no Movimento, visto não haverem ainda sido criados os Setores de Estatística, Pesquisa e Orientação Educacional tão necessários a empreendimentos de tal natureza (SECRETARIA MUNICIPAL DE SANTOS, 1970a).

No encerramento, a secretária diz que numa próxima oportunidade poderá colaborar com a Fundação MOBRAL. A surpresa residiu na dúvida que surgiu, então, com o adiamento: seria possível uma cidade sob dupla intervenção do governo militar, como colocou Silva (1988), dar uma justificativa de que não teria força de trabalho para conduzir o MOBRAL em Santos? Em trinta e cinco dias esta questão seria dirimida, com o ofício n.º 243, de 20 de agosto de 1970.

O documento foi encaminhado ao presidente da empresa mista Progresso e Desenvolvimento de Santos S/A (Prodesan) solicitando o auditório do prédio onde ela estava instalada para, dali a oito dias, sediar uma reunião entre o prefeito e as “autoridades expoentes da cidade”, a fim de organizar a Comissão Executiva do MOBRAL (SECRETARIA MUNICIPAL DE SANTOS, 1970b). Os representantes da sociedade selecionados para integrar a reunião foram os mesmos indicados por Kelly ([1969], p. 165) quando traçou as linhas mestras do que, posteriormente, se tornou no MOBRAL, ou seja, o Rotary Clube, Lion’s Clube, Círculos Femininos e organizações semelhantes. Paiva (1982, p. 56) explica que as pessoas influentes, conhecidas por ser referência nas cidades, seriam chamadas a integrar “um grupo voluntário ativador das ações a serem desenvolvidas (encarregado da coordenação, planejamento, execução e expansão do programa) e um grupo voluntário integrado por pessoas interessadas na execução das atividades”.

Antes de a reunião ser realizada, a Secretaria de Educação de Santos teve de encaminhar ao Secretário do Interior do Estado as informações solicitadas na cláusula nona da minuta do termo do convênio assinado entre a secretaria de educação e a Fundação MOBRAL e a composição da comissão e da

subcomissão do MOBRAL de Santos. O peculiar é que as comissões, que deveriam ser eleitas, segundo o documento básico de implantação, já estavam prontas, assinando a então secretária de educação como secretária executiva do MOBRAL, cargo que, de fato, veio a ocupar com a publicação da portaria de nomeação dos membros.

Em 26 de setembro de 1970, o Diário Oficial do Município publicou o primeiro ato oficial sobre o programa na Cidade: a Comissão Municipal do MOBRAL de Santos e seu regulamento, já instituindo a figura da autoridade oficial de ensino do município como secretária-executiva da COMUN. Também decretou que o programa era de alfabetização funcional para pessoas entre 15 e 35 anos e que as “despesas com este decreto correrão por conta das dotações orçamentárias consignadas ao Ensino Primário Municipal” (SANTOS, 1970c), sem dispensar a criação de um Fundo Especial para Alfabetização, responsável pela movimentação financeira do programa. O motivo para tal diferenciação foi que o MOBRAL Central complementaria os recursos necessários para a execução da iniciativa na Cidade. Outra informação importante dada pelo regulamento da COMUN de Santos é que o quadro de funcionários do movimento seria mantido com servidores requisitados a qualquer órgão municipal.

Quatro dias depois da publicação do decreto que criou a COMUN de Santos, uma portaria designou os nomes que preencheram a estrutura administrativa da comissão, reunindo pessoas do círculo social que presidiam as principais entidades da sociedade civil e da imprensa santista. Estavam lá o presidente do jornal “A Tribuna”, os representantes do Movimento de Ação Secundarista (MAS), do Lion’s Clube de Santos-Centro, do Movimento de Arregimentação Feminina (MAF), do Rotary Clube Santos-Praia, do Clube Soroptimista de Santos, do Agrupamento de Bombeiros de Santos e também de funcionários graduados da Secretaria de Educação.

Na sequência de documentos da Secretaria de Educação, os ofícios, datados de 26 de outubro de 1970, incluíam o convite a outras organizações sociais não listadas na portaria, como Lion’s Clube de Santos-Sul, de Santos-Leste e de Santos-Oeste, da União Cívica Feminina, do Clube dos Lojistas de Santos, do Sindicato do Comércio Varejista de Santos e da Associação Comercial

de Santos, do Grêmio União dos Oficiais de Justiça para uma reunião do MOBREAL, sem informar a pauta do encontro. Nestes documentos, é possível conhecer a primeira sede do MOBREAL em Santos, pois o endereço da reunião é na sala de colaboradores da Santa Casa, no segundo andar.

Em pouco mais de três meses, a falta de pessoal, justificativa dada pela secretária para declinar a instalação do MOBREAL em Santos, transformou-se no alinhamento de pessoas influentes da sociedade santista a fim de concretizar o que era planejado pela esfera federal no âmbito da educação de adultos. A utilização do espaço da Santa Casa de Santos como sede provisória do programa na Cidade levou a crer que as ordens de executar o MOBREAL no território santista eram inegociáveis, pois o atropelo das ações ficou evidente diante da leitura cuidadosa dos documentos.

O poder legislativo municipal também teve de dar sua contribuição para facilitar a instalação do movimento em Santos. A Câmara de Vereadores aprovou a Lei n.º 3.655, de 3 de novembro de 1970, que concedeu vantagens aos participantes do MOBREAL que viessem a prestar concurso para o professor do ensino primário; para os professores efetivos que pleiteassem remoção; e para os que poderiam ser promovidos por merecimento. Os pontos atribuídos variavam conforme uma escala que combinava o tempo dedicado ao programa, a quantidade mínima de alunos atendidos e a localidade atendida, já que, na época, Bertioiga era um distrito de Santos, um lugarejo isolado e sem as facilidades de acesso de que dispõe atualmente.

Outro indício da forma atabalhoada como o MOBREAL aportou em Santos foi a autorização de crédito especial como auxílio à COMUN santista no valor de sessenta mil cruzeiros no final de 1970. Pelas datas, foi possível observar a forte demonstração de empenho do governo militar em reestabelecer iniciativas no campo da educação de adultos, desestimuladas desde a chegada ao poder, em 1964. O MOBREAL já estava instituído desde 1967 e, de acordo com Oliveira (1989), só houve atividade a partir de 1970, e, como se nota, a toque de caixa. Para os anos posteriores, a Lei n.º 3.674, de 22 de dezembro de 1970, determinou que a Prefeitura incluísse dinheiro para subsidiar a COMUN de Santos, limitando-

se a reservar até sessenta mil¹³ cruzeiros. Com a lei já publicada, faltava, então, o decreto que tornaria realidade este dinheiro para a comissão municipal, retirando-o, segundo os termos do diploma legislativo, do orçamento de Obras Públicas.

Fora os movimentos que estabeleciam as bases de funcionamento do MOBREAL, nenhum ato pedagógico foi identificado tanto nos diplomas legislativos quanto nos documentos oficiais da Secretaria de Educação. O programa existia na Cidade, mas, ao que sugere, pouco dava satisfações à população ou mesmo entusiasmava quem nele trabalhava. A suposição possível é de que, como viera a contragosto da autoridade de ensino municipal, o MOBREAL em Santos subsistia a fim de contentar ordens superiores, direcionando dinheiro do contribuinte para meras aparências.

Num informe sobre o programa, publicado no Diário Oficial da União em 13 de fevereiro de 1971, a questão do analfabetismo foi tratada com deferência. Os termos utilizados no texto em nada lembravam o rigor das frases em leis e decretos. Assemelhava-se a uma reportagem jornalística, embora o texto estivesse sendo divulgado no veículo de comunicação do poder municipal.

Depois de discorrer sobre o cenário do analfabetismo da população brasileira e dos embaraços vividos pelo MOBREAL até a mudança de presidência da Fundação, o informe trazia informações relevantes sobre a conjuntura do problema do analfabetismo na Cidade, como a quantidade de analfabetos por bairros, morros e o distrito de Bertiooga. Impressiona a precisão dos números ao afirmar, por exemplo, que o bairro da Aparecida, próximo ao porto, concentrava a maior quantidade de analfabetos na Cidade toda: 944, e que, no Morro do Monte Serrat, havia apenas 26. No total, Santos padecia com 13119 habitantes não alfabetizados. Lamentavelmente, o modo como estes números foram apurados não foi explicado na publicação, aventando a possibilidade de fraude no levantamento de tais números e perfazendo as suspeitas de manipulação tão recorrentes nas críticas ao MOBREAL. Neste momento, a contribuição de Le Goff (2003, p. 535) é válida, pois alerta sobre o

[...] fato de que todo documento é ao mesmo tempo verdadeiro e falso (cf. *verdadeiro/falso*), trata-se de pôr à luz as condições de produção (cf. *modo de produção, produção/distribuição*) e de mostrar em que

¹³ Cr\$60.000,00 correspondiam a US\$12.320,00, pela cotação do dólar em dezembro de 1970, que era de Cr\$4,87. Fonte: *Site O Caixa* (www.o caixa.com.br)

medida o documento é instrumento de um poder (cf. *poder/autoridade*). (grifos do autor)

Outra informação relevante foi o aporte financeiro que a Fundação MOBRAL dava ao município por aluno atendido. Eram quinze cruzeiros contra treze cruzeiros arcados pela Prefeitura de Santos. As doações da comunidade são mencionadas, mas não são fornecidos números que permitissem vislumbrar uma divisão diferente da apresentada. Em andamento, o curso do MOBRAL estava a alfabetizar 3200 alunos, totalizando 120 classes e mobilizando 240 professoras, pois cada classe tinha duas docentes. Segundo o informe, os cursos duravam 90 dias, cumprindo-se o mínimo esperado pelo MOBRAL Central, que, segundo Oliveira (1989, p. 161)

Os cursos de alfabetização deveriam ter uma duração de 9 meses e [ser] completados com cursos de continuação e formação profissional. Já o plano de aplicação de recursos para o ano de 1970 previa apenas um atendimento à população de 10 a 30 anos, das Capitais e algumas outras poucas cidades brasileiras, em cursos com duração de 3 meses e nenhuma previsão concreta de continuidade.

Depois de dar orientações como a sociedade e o empresariado poderiam contribuir financeiramente com o programa, o texto do informe convidava o cidadão ajudar também em ações pragmáticas

O cidadão santista pode ingressar como soldado do MOBRAL, no combate ao analfabetismo, através, entre outras, das seguintes modalidades:

- a) Fazendo doações voluntárias ao MOBRAL, sendo-lhe permitido abatê-las de seu rendimento bruto tributável, na forma da legislação em vigor, à época de sua declaração de rendimentos;
- b) Alfabetizando, por conta própria, adultos analfabetos;
- c) Concitando seus concidadãos a cerrarem fileiras junto ao MOBRAL;
- d) Fazendo ver aos analfabetos a necessidade de se alfabetizarem e encaminhando-os à Comissão Municipal do MOBRAL. (VAMOS AJUDAR!, 1971, p. 8)

Em 21 de julho de 1971, A COMUN de Santos recebia mais dinheiro. A Lei n.º 3.714, de 13 de julho de 1971, direcionava valores da ordem de cinquenta mil¹⁴ cruzeiros para complementação de despesas com a instalação do MOBRAL na Cidade e anulava o mesmo valor que estava previsto em dotação orçamentária do exercício daquele ano. Em outras palavras, a implementação do

¹⁴ Cr\$50.000,00 correspondiam a US\$9.451,79, pela cotação do dólar em julho de 1971, que era de Cr\$5,29.

programa em Santos exigiu recursos financeiros da população santista em menos de um ano de funcionamento.

Outros textos do tipo informe povoaram o Diário Oficial do Município e o de 24 de julho de 1971 relacionava as seis escolas que ofereciam cursos noturnos na modalidade supletiva, elencando a quantidade de alunos atendidos e as séries ofertadas, a saber: “Padre Leonardo Nunes”, tinha um curso noturno com duas classes do quinto ano, com 71 alunos. Ao todo, eram três classes de quinto ano, com 108 alunos, em 1969, e 132, em 1970, sendo a equipe três professoras, uma orientadora e uma servente; “Barão do Rio Branco”, com uma classe de 40 alunos. Em 1970, o atendimento passou para 50 alunos, dispõe de uma professora e um orientador; “Auxiliadora da Instrução” tinha o mais antigo curso noturno, tendo sido iniciado em 1959, com cinco classes e 223 alunos. Em 1971, tinha nove classes, duas de primeiro grau, uma de segundo, terceiro, quarto e quinto ano, tendo atendido 440 alunos em 1970, com nove professoras e um orientador; “Dr. Fernando Costa”, cujo curso noturno começou em 1966, com classe do quinto ano. Em 1970, funcionavam seis classes, uma de terceiro ano, duas de quarto ano e três de quinto ano, atendendo 317 alunos, com seis professoras e um orientadora; “Prof. Sebastião Sylvio Julião”, que iniciou seu curso supletivo em 1963, com 44 alunos. Em 1970, tinha duas classes, atendendo 89 alunos, com o auxílio de duas professoras e uma orientadora. (SANTOS, 1971, p. 27)

A única escola municipal que teve na sua descrição a citação de alfabetização de adultos foi a “Francisco Russo da Silveira”, hoje extinta. Ela atendia, após pedidos da população para abertura de curso de alfabetização de adultos, uma classe do quinto ano com quarenta alunos, com o suporte de uma professora e uma orientadora. No entanto, nenhuma informação vincula essa escola com os trabalhos desenvolvidos pela COMUN de Santos.

Em abril de 1972, o interventor federal prestou contas dos seus três anos de administração municipal em Santos. Além de números sobre economia, finanças, despesa, receita e de informações sobre as demais áreas, como saúde e obras públicas, o relatório citou

[...] assuntos relacionados com a Educação, devemos informar que este Governo, procurando colaborar com a louvável campanha encetada pelo Ministério da Educação, no que concerne à erradicação

do analfabetismo em nosso país, determinou, em 1970, a constituição da Comissão Municipal do MOBREAL de Santos, tendo este órgão, já em pleno funcionamento, apresentado resultados altamente compensadores, graças aos auxílios financeiros concedidos por esta Administração e aos convênios firmados com a Regional de São Paulo no Movimento Brasileiro de Alfabetização. (RELATÓRIO, 1972, p. 4)

O trecho em nada lembra a resposta da secretária de Educação declinando a participação de Santos no programa de alfabetização de adultos do governo militar. Definitivamente, a Cidade teve de abraçar a causa, ainda que, segundo os próprios números obtidos em setembro de 1970, houvesse 13 mil munícipes analfabetos. A disparidade é marcante se comparada aos dados do Censo 2010, que apontou que Cidade tem 7751 pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever. Durante os primeiros anos de funcionamento, o MOBREAL em nível nacional tirou da situação de analfabetismo 1,8 milhões de pessoas e contava 5 milhões de alunos em seus cursos, segundo Costa (1979, p. 116). Contudo, os índices da população analfabeta não se reduziam em Santos, ao que sugerem os indícios (GINZBURG, 1989).

Para ilustrar o argumento, o número estimado de habitantes em Santos, em 1970, era de quase 345 mil; pegando-se os dados populacionais de 1966 (RODRIGUES, [1966 e 1969]), que apontavam 311641 habitantes, e aplicando-se a média de 2,67% de crescimento anual da população residente na Região Sudeste, estimada pelo relatório de Tendências Demográficas do IBGE no período de 1950-2000, chegou-se ao número aproximado de habitantes atualmente, confirmando o índice de crescimento populacional na região. Os 13 mil analfabetos em 1970 representavam 3,76% da população santista. No ano 2000, com a população em 417983 habitantes, o índice de analfabetos correspondia a 3,6%, ou pouco mais de 15 mil pessoas.

Em setembro daquele ano, a Lei n.º 3.772, de 30 de agosto, socorria a COMUN de Santos com um aporte de sessenta mil cruzeiros, anulando no mesmo valor o superávit do ano anterior. É importante notar que as atividades da Comissão Municipal do MOBREAL de Santos não tinham a mesma publicidade no Diário Oficial. Mesmo nos documentos expedidos pela Secretaria de Educação que envolviam o programa, a movimentação foi inicial, convidando as entidades representativas da sociedade civil e nada mais.

Para o ano de 1973, a Prefeitura mostrou-se mais acurada com a despesa que o MOBRAL havia apresentado para a Cidade desde a instalação do programa de alfabetização de adultos e reservou o valor de cento e vinte mil cruzeiros para o movimento no orçamento. O MOBRAL apareceu ligado ao segmento de Educação e Cultura da Secretaria de Educação.

Em abril de 1973, pela Lei n.º 3.804, o poder executivo municipal autorizou injeção de recursos da ordem de cento e vinte mil cruzeiros com a mesma justificativa dos aportes anteriores: “complementar despesas com a implantação do programa de erradicação do analfabetismo” em Santos (SANTOS, 1973). Já era o terceiro ano de atividade do MOBRAL na Cidade.

Um acontecimento alterou a ordem política de Santos em março de 1974. O interventor federal pediu exoneração do cargo e o presidente da República, usando das prerrogativas dadas pelo AI-5 e pela inclusão da Cidade à área de segurança nacional, iniciou a fase dos prefeitos nomeados. O primeiro deles foi Antônio Manoel de Carvalho, assumindo o cargo quinze dias após a saída de Bandeira Brasil. Uma característica de sua gestão foi o abrandamento da postura reservada que o interventor tinha em relação à população santista. A começar pela retirada da placa que determinava ordem privativa do elevador destinado ao prefeito, ou, por sua explicação, “o acesso pelos elevadores deverá ser indiscriminado, ou seja, ao povo em geral”. (SANTOS, 1974a) De acordo com Santos (1988, p. 113), as iniciativas mais expressivas também aconteceram rapidamente.

Ele tomou posse em 1.º de abril de 1974 e em seguida enviou dois projetos à Câmara, em regime de urgência, revogando a verba de mordomia¹⁵ e restabelecendo o Curso de Contabilidade do Colégio Comercial Acácio de Paula Leite, fechado pelo ex-interventor. Carvalho permaneceu no cargo durante cinco anos e um mês e conseguiu firmar uma imagem de bom administrador, embora com temperamento extremamente impulsivo, avesso ao diálogo.

A medida de caráter efetivamente relevante, contudo, veio com a mudança de todo o secretariado e a incumbência da Secretaria de Educação ao professor Edésio Del Santoro, então diretor do Colégio Canadá¹⁶, escola

¹⁵ Verba, de fato, com o nome de “mordomia” ligada ao Gabinete do interventor para suas despesas pessoais, instituída pela Lei n.º 3.719, de 10 de agosto de 1971.

¹⁶ O Colégio Canadá foi criado em 1934 e representou a chegada do ginásio (ensino médio) à Cidade. Em 1947, tornou-se Instituto de Educação, tendo cursos de educação primária e

tradicional de Santos. Pela movimentação dos documentos da secretaria, foi possível perceber que, com sua nomeação, o MOBRAL em Santos ganhou destaque de atuação que, até aquele momento, havia se mostrado apenas bajulador do programa sem ter dados comprobatórios de sucesso e um exímio consumidor de dinheiro público do povo santista.

Na metade do mês de maio de 1974, o Diário Oficial publicava a revogação do Decreto n.º 3.797, de 25 de setembro de 1970, e dispunha uma nova comissão, assim como um novo regulamento. Nos motivos elencados para o novo decreto, chama a atenção a “necessidade de instituir um órgão local com estrutura *simples e flexível* para atender a essas atribuições” (grifos meus) e a adequação “da estrutura da atual Comissão Municipal do MOBRAL à estrutura já existente nas Coordenações Estaduais e no Órgão Central” (SANTOS, 1974b).

Outra diferença entre a COMUN de 1970 e a de 1974 foi a terminologia dos cargos. Enquanto na primeira as designações iniciavam-se com “chefe”, na nova eles eram “encarregados”, além de a sua estrutura ser mais enxuta, diminuindo de doze setores para cinco, que eram o de Área Pedagógica, Mobilização, Finanças, Apoio e Supervisão Global, além da presidência e da secretaria executiva, que já existiam na primeira comissão.

A aparência democrática simbólica na COMUN ficou por conta do parágrafo 5.º do artigo 2.º do decreto, que previa eleição dos seus membros em assembleia, constituída de “representantes de toda a comunidade local”. As “forças vivas” da comunidade, termo utilizado por Paiva (1982) e Oliveira (1989), estariam dando espaço a outros representantes da sociedade.

A parte financeira manteve-se da forma como era, ou seja, retirava dinheiro do orçamento reservado à educação do primeiro grau¹⁷, limitando-se a 20% do valor total. Contudo, para 1974, com pouco mais de um mês de nomeação, a COMUN de Santos conseguiu a sanção da Lei n.º 3.856, de 17 de maio, que garantia à comissão a verba de cento e vinte mil¹⁸ cruzeiros advindos de

secundária, de formação de professores primários, de aperfeiçoamento de professores primários, de administradores escolares, e especialização de Educação Pré-Primária, Didática Especial de Ensino Supletivo e de Artes Aplicadas, Música e Canto Orfeônico. Fonte: Relatório sobre a escola estadual de 2.º grau “Canadá” (Centro de Documentação da Baixada Santista/ UniSantos).

¹⁷ Denominação usada após a reforma educacional de 1971.

¹⁸ Cr\$120.000,00 correspondiam a US\$18.292,68, pela cotação do dólar em maio de 1974, que era de Cr\$6,56.

Encargos Diversos do orçamento. Em outubro, a Lei n.º 3.900 alterou o valor para cento e setenta mil¹⁹ cruzeiros.

Já o critério para escolha dos ocupantes da comissão foi maior, especificando-se no regulamento aprovado pelo novo decreto que o encarregado da área pedagógica, por exemplo, deveria ser “um professor com experiência de magistério, dinâmico, e com bom relacionamento humano” (SANTOS, 1974b).

Atribuições como avaliar os alunos ao fim do curso “assegurando a entrega de certificados apenas aos alunos realmente alfabetizados” (SANTOS, 1974b), prevista para a Área Pedagógica, e a manutenção de contato com os ex-alunos a fim de que houvesse continuidade do processo de aprendizagem, de competência do encarregado de Mobilização, apareceram no texto do regulamento da COMUN de 1974. A parte de eventos com os alunos do MOBREAL foi considerada e previu-se que a Mobilização também cuidasse de quermesses, gincanas, competições esportivas, festas e festivais.

Uma forma de garantir força de trabalho ao MOBREAL em Santos, além da lei que concedia pontos para progressão na carreira de magistério e até no ingresso ao serviço público municipal, foi a alteração da gratificação aos servidores da secretaria de Educação cedidos ao programa de alfabetização. Pela Lei n.º 3.901, de 30 de outubro de 1974, somente quatro servidores poderiam ser beneficiados e poderiam receber entre meio salário e até dois salários mínimos vigentes na região, dando-se estes pagamentos por meio da receita da Prefeitura, e não do MOBREAL Central.

Como já foi dito, a sensação democrática fora mesmo aparência. Em 14 de maio de 1974, saiu a publicação no Diário Oficial do Município da Portaria n.º 25 nomeando os integrantes da Comissão Municipal do MOBREAL. No intervalo entre o decreto e a portaria, não foram localizados chamados por parte da Prefeitura para a tal assembleia e eleição, como previa o Decreto n.º 4.255. Outro indício que reforça a dissimulação democrática da composição da nova comissão foi a manutenção das pessoas influentes da sociedade civil, como a que se tornou presidente da COMUN, Marina de Magalhães Santos Silva.

Conhecida como dona Marina, a nova presidente da comissão do MOBREAL em Santos já tinha uma vasta experiência de trabalho e direção em

¹⁹ Cr\$170.000,00 correspondiam a US\$23.809,52, pela cotação do dólar em outubro de 1974, que era de Cr\$7,14.

entidades de assistência e filantrópicas. Ela foi presidente da Sociedade Cívica Feminina, trabalhou com o Rotary Clube de Santos, dirigiu a Cruz Vermelha e fez parte do Curso das Samaritanas, além de ter colaborado com a Gota de Leite²⁰ desde 1939. Tanta experiência acumulada a fez “suficientemente conhecida em Santos por sua operosidade, seu trabalho incansável de proteção e amparo aos necessitados e sua sempre pronta e desvelada colaboração a todos os empreendimentos filantrópicos e de assistência social”, como qualificou a reportagem do jornal “A Tribuna”, quando Dona Marina tomou posse da comissão municipal da Legião Brasileira de Assistência, em junho de 1950. Ao que se supôs, sua nomeação para o cargo de presidente da COMUN tinha o propósito de dar um contorno de eficiência ao MOBRAL de Santos, obedecendo aos critérios de reunir representantes expressivos da sociedade civil.

A COMUN santista começou a preencher sua estrutura com as nomeações para subcomissões e outro exemplo do chamamento das “forças vivas” da comunidade para compor a comissão foi dado com a Portaria n.º 30, de 5 de junho de 1974, que integrava José Vaz à subcomissão de recursos econômicos. Seu mérito era ter recebido título de Cidadão Santista por seu trabalho como despachante aduaneiro. Juntamente com as nomeações, portarias municipais iam disponibilizando funcionários da Secretaria de Educação para trabalhar na comissão municipal do MOBRAL.

Pela primeira vez, o programa mostrava serviço publicamente com a convocação dos candidatos a monitores do MOBRAL. A lista divulgada em 26 de julho de 1974 no Diário Oficial do Município era a segunda chamada. Porém, duas revisões atentas nas páginas da publicação desde a nomeação da segunda COMUN não localizaram a primeira convocação. Trinta de dois candidatos selecionados deveriam comparecer com cópias do diploma “normal”²¹ ou de faculdade na sede da Comissão Municipal do MOBRAL, que havia se fixado na Rua 7 de setembro, 14, no bairro da Vila Nova. Este endereço é o do Colégio Comercial “Acácio de Paula Leite”, onde a Prefeitura oferecia cursos de contabilidade.

²⁰ Entidade assistencial que, na época, servia de abrigo aos menores órfãos.

²¹ Embora o termo correto fosse Magistério depois da Reforma Educacional de 1971, chamar o curso de “normal” era uma forma de identificá-lo para a população.

De acordo com a professora Carmen Maria Lorenzo de Vasconcelos Silva, que atuou no MOBRAL em Santos como monitora, o diploma não foi decisivo para sua entrada no programa. Ainda aluna do curso de magistério, ela assumiu aulas para os adultos das classes do MOBRAL. “Eu estudava com a Darlene [filha de Marlene Zamariolli, integrante da COMUN de Santos] e, sempre que faltava professora, ela pedia para a filha ver se a gente não queria dar aula”, disse. Carmen deu aulas para os alunos do MOBRAL no Morro do São Bento, na antiga Favela da Alemoa, no bairro do Rádio Club e até no presídio masculino da Cidade. O pagamento das aulas era feito em cheque diretamente com a Dona Marina, no valor de cinquenta²² cruzeiros, chamado de ajuda de custo, porque o trabalho era considerado voluntário.

A professora lembra que os alunos chegavam com vontade de aprender e que o primeiro desafio era segurar o lápis. “Eles não sabiam até pegar no lápis; a primeira fase ensinar a pegar no lápis. A mão deles era tão pesada que não conseguiam segurar, não é? A mão transpirava, suave, pesava”. Nas suas lembranças, o material para os alunos não faltava e o método de ensino baseava-se nas figuras e nas famílias de sílabas, como a figura do tijolo e as sílabas “ti”, “jo”, “lo”. “Mas, na hora de juntar as sílabas, de escrever, era mais difícil”.

Sobre a veracidade do aprendizado dos alunos, Carmen conta que ela não deixava concluir o curso se o aluno não soubesse ler e escrever. “Mas tinha uma freira lá do Colégio São José, [...] todos dela passavam. Ela era ótima, excelente”, comenta entre risos. Já Carmen se disse mais rigorosa, mesmo com a pressão pelo cumprimento da meta do número de alunos alfabetizados para aquele semestre.

Um comentário importante sobre sua experiência como professora dos alunos do MOBRAL em Santos foi sobre a vontade de aprender. Assim como havia aqueles que gostavam e valorizavam as aulas, outros queriam apenas aprender a assinar o nome. “Tinham aqueles que só queriam saber escrever o nome. Então, quando ele conseguia escrever o nome dele, ele queria ir embora”. Esta consideração remete a noção de contexto social, mais bem explorado no próximo capítulo, e da vontade do aluno que, muitas vezes, sob a óptica da

²² Cr\$50,00 correspondiam a US\$7,73, pela cotação do dólar em fevereiro de 1974, que era de Cr\$6,38. Já em novembro de 1979, com a cotação do dólar a Cr\$31,48, os mesmos Cr\$50,00 correspondiam a US\$1,58.

ideologia dos interesses, ou da concepção total de ideologia, de Mannheim (1982), o classifica como um alienado que não sabe a sua “real” condição e, por isso, se contenta em só saber assinar o nome. O livre arbítrio do homem, pertinente a sua natureza, é deixado de lado na análise desta decisão.

A professora Carmen tinha ciência de que trabalhou no MOBRAL em sua época áurea, ou seja, de 1974 a 1979, quando os recursos direcionados para movimento só aumentavam. A intensa atuação do secretário Edésio e da presidente da COMUN de Santos fizeram a diferença, segundo suas palavras. Depois de um tempo como professora, Carmen passou a ser o elemento de ligação entre a COMUM e a sociedade, cumprindo a tarefa de supervisionar as aulas. Para isso, ela percorria as escolas, inclusive a que ficava em Bertiooga, e tinha, à disposição, uma perua da Prefeitura para transportá-la. “Nós tínhamos reunião na comissão toda quinta-feira e ele [Edésio] e a Dona Marina estavam presentes. E quando não tinha a perua para eu visitar as escolas, o professor Edésio dava o carro dele, com motorista, para não perder o dia de trabalho”.

O gosto pelos trabalhos no MOBRAL não evitou a primeira baixa da comissão, que foi a entrada de Altamar dos Santos Marreiros no lugar de Antonio Gossi para ser o encarregado das Finanças, em 14 de agosto de 1974.

O programa de alfabetização de adultos seguia em Santos com as pertinências de divisão natural da educação municipal. As datas de comemorações cívicas incluíam os alunos do MOBRAL aos da rede pública para elaboração de trabalhos que exaltassem a Semana da Marinha, como ocorreu em novembro de 1974. A professora Maria Luiza de Moura Karaoglan mencionou em entrevista a esta pesquisadora que os alunos do MOBRAL eram chamados a fazer os trabalhos em épocas de “eventos”, como Semana da Marinha, confirmando o que está disposto no Diário Oficial do Município.

No final do ano, a constituição da COMUN de Santos parecia disforme do requerido pela Coordenadoria Estadual. Assim, por ato do secretário de Educação, o Diário Oficial do Município publicou, em 20 de dezembro de 1974, os nomes que compunham a COMUN, além de cargos não previstos no regulamento da segunda comissão santista do MOBRAL, como o de encarregado da Área Profissionalizante e o de animadora do Posto Cultural, a saber: Marina de Magalhães Santos Silva, como presidente; Edésio Del Santoro, como secretário

executivo; Marlene Mota Zamariolli, como encarregada da Área Pedagógica; Adamastor Amado Stofell, como encarregado de Mobilização; Dilza Pinheiro, como encarregada de Apoio; Carlos José Negrelli, como encarregado da Área Profissionalizante; Leonor Guimarães Alves, como encarregada do Posto Cultural; Arita Balieiro de Moraes, encarregada da Supervisão Geral; e Altamar dos Santos Marreiros, encarregada das Finanças. (SANTOS, 1974, p. 6)

Em fevereiro de 1975, segundo o orçamento já planejado para o MOBRAL, a COMUN de Santos recebeu um valor que já superava em pouco mais de três vezes a verba inicial de instalação do MOBRAL em Santos desde 1970. A Lei n.º 3.932 destinava duzentos mil²³ cruzeiros para a complementação de despesas com a implantação do programa de alfabetização funcional na Cidade. Eram despesas do município a título de “Encargos Diversos” (SANTOS, 1975a) e também a maior porção financeira já recebida pelo MOBRAL em Santos até em então.

Verbas, força de trabalho, pessoas influentes no comando e integração das atividades ao sistema de ensino da Cidade eram vistosos no MOBRAL de Santos, ao que sugerem os documentos e diplomas legais. Contudo, uma nova baixa se seguia à incipiente comissão, com menos de um ano de existência. Em março de 1975, a professora Arita Balieiro de Moraes, encarregada da Supervisão Geral da COMUN, saiu e deu lugar à Marlene Mota Zamariolli, que era encarregada da Área Pedagógica, sem indicação de substituto para o seu lugar. Os motivos para a troca não são apontados na portaria que legalizou as substituições.

Ao longo do ano de 1975, a COMUN de Santos foi recebida pelo prefeito da Cidade em várias ocasiões. Com o advento da divulgação do “Dia do Prefeito”, no Diário Oficial do Município, foi possível saber a frequência com que a presidente da Comissão Municipal do MOBRAL em Santos e o secretário executivo se reuniam com o dirigente municipal. Ao todo, ao longo daquele ano, foram seis encontros ou participações do prefeito em atos ligados ao MOBRAL. Foi possível, também, saber da assinatura de convênio entre a Coordenadoria Estadual do programa e a COMUN de Santos para ofertar o curso de alfabetização para mais de 1500 alunos, em 5 de março de 1975.

²³ Cr\$200.000,00 correspondiam a US\$26.420,07, pela cotação do dólar em fevereiro de 1975, que era de Cr\$7,57.

O reconhecimento pelo trabalho junto ao MOBREAL de Santos, além do pagamento diferenciado, vinha também por meio de divulgação no Diário Oficial do Município, quando se encerrava a prestação de serviço ao programa, “inscrevendo-se em ficha funcional [...] elogio pela dedicação, zelo e alto espírito de colaboração demonstrado quando de sua designação junto ao MOBREAL” (SANTOS, 1975b). Um seletivo grupo de servidores pôde ter esta menção honrosa em seu prontuário, já que a lei delimitava a quatro servidores o número de funcionários cedidos ao programa de alfabetização de adultos. Cabe ressaltar que, ao contrário do que se imaginava, os professores deslocados não eram cedidos para trabalhar diretamente nas aulas aos adultos. Segundo a experiência da professora Maria Luiza de Moura Karaoglan, em entrevista a esta pesquisa no dia 10 de maio de 2013, ela foi chamada pelo MOBREAL para orientar as monitoras. Mas,

[...] No Mobral, eu fui por uma necessidade porque eles mesmos precisavam. Por exemplo, as professoras estavam muito desorientadas. Então, como eu, a Magali e outra professora, não sei se era a Marlene²⁴, nós éramos formadas, para ver se dava fazer qualquer... não era para dar aula. [...] Era só para orientar as moças [monitoras]. Mas no final, nem fomos orientar lá as moças porque acabamos... ficou faltando pessoas na secretaria e a dona Marina disse que não, “você vão ficar aqui porque eu preciso mais aqui de mais pessoas do que orientar”. Então quer dizer que nem muitas professoras nós conhecemos. Só por dados das meninas, comparecimentos, essas coisas. Quer dizer que é uma coisa muito assim sem...

Um pequeno trecho da agenda do prefeito do dia 29 de setembro de 1976 confirmou a informação prestada pela professora Maria Luiza. Ao descrever que recebera os integrantes da Comissão que veio a elaborar o Estatuto do Magistério Municipal e citá-los, a publicação “Dia do Prefeito” descreve “Ivone Rebello Freire, da secretaria do MOBREAL”.

Em maio de 1975, uma nova troca foi feita na COMUN de Santos, substituindo-se²⁵ o Carlos José Negrelli pela professora Léa Sorbello Romiti no cargo de encarregado de Mobilização. Em um ano, metade da comissão montada com a entrada do novo prefeito já havia sido alterada.

²⁴ Marlene Mota Zamariolli, que já pertencia à COMUN do MOBREAL de Santos.

²⁵ O relato das substituições nos cargos do MOBREAL serve para ilustrar a movimentação a que estava sujeita a COMUN de Santos propriamente do que para relatar a importância das pessoas que vieram fazer parte dela.

As autoridades da Cidade e os responsáveis pelo MOBRAL em Santos compareceram ao encontro com a direção nacional do movimento em junho de 1975, revelando um estreitamento maior naquela ocasião do que quando o dirigente municipal era o interventor federal designado pelo presidente da República. O encontro era com prefeitos paulistas de cidades com mais de cem mil habitantes.

O tripé coordenador do MOBRAL – prefeito, secretário municipal de Educação e presidente da COMUN de Santos – realizou reuniões também com representantes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em julho de 1975. Em agosto, conforme instruções do Documento Básico do Mobral, editado naquele ano, houve a publicação da constituição da COMUN de Santos, com preenchimento dos cargos vagos com as saídas já relatadas. Maria de Lourdes Afonso assumiu a Área Pedagógica, sem comando desde a ida de Marlene Mota Zamariolli para a Supervisão Global, e houve a criação da “Área de Apoio e Informação”, a cargo de Dilza Masseran Pinheiro. Houve troca da denominação para o Posto Cultural para somente “Área Cultural”. A terminologia “encarregado” sumiu, denominando-se apenas “área”. Com as mudanças, a estrutura da Comissão Municipal do MOBRAL em Santos passou a conter sete áreas de atuação, a saber: Pedagógica, de Mobilização, Cultural, de Profissionalização, de Finanças, de Apoio e Informação e de Supervisão Global.

O MOBRAL em Santos tinha a sua importância do ponto de vista de desempenho administrativo. O primeiro indício foi a presidência da mesa de cerimônia de instalação da I Convenção de Comissões Municipais do MOBRAL do Litoral Paulista, em agosto. Depois, a visita do presidente²⁶ da COMUN de São Vicente ao prefeito, em setembro de 1975.

As mudanças sofridas na estrutura da COMUN de Santos acresceram também a necessidade de verbas. No final de 1975, a Lei n.º 3.993, de 18 de novembro, aumentou o “auxílio à Comissão Municipal do MOBRAL de Santos, autorizado pela Lei n.º 3.932, de 17 de fevereiro” (SANTOS, 1975). Já prevendo as necessidades financeiras do MOBRAL, o orçamento da Cidade destinara, para 1976, trezentos e cinquenta mil²⁷ cruzeiros, quase seis vezes mais

²⁶ O “Dia do Prefeito” não menciona o nome do presidente da COMUN de São Vicente.

²⁷ Cr\$350.000,00 correspondiam a US\$38.335,15, pela cotação do dólar em janeiro de 1976, que era de Cr\$9,13.

o valor inicial de 1970. No apagar das luzes de 1975, a encarregada da Área de Mobilização, professora Léa Sorbello Romiti, deixou a COMUN, tendo assumido seu lugar Sylvia Mourão.

Em 1976, o secretário de Educação solicitou ao secretário de Turismo, Educação, Cultura e Esportes, por meio do ofício n.º 46, de 21 de janeiro, o Centro de Cultura para realização da solenidade de encerramento do curso do MOBREAL dali dois dias. Estava previsto discurso do prefeito e ele solicitou também a exibição de um espetáculo teatral para homenagear os alunos.

Note-se que esse foi o primeiro documento encontrado na Fundação Arquivo e Memória de Santos (FAMS) cujo teor demonstrava preocupação com o encerramento do curso dos alunos do MOBREAL. No entanto, devido à proximidade da data, supôs-se que não houve tempo de preparar tudo o que foi solicitado. A solenidade foi adiada e um novo ofício mais simples requereu o Centro de Cultura para o dia 23 de fevereiro, desta vez sem mencionar o discurso do prefeito e o pedido de apresentação de peça de teatro.

Contudo, o secretário executivo do MOBREAL e secretário municipal de Educação estava empenhado em fazer da formatura dos alunos do MOBREAL um evento especial e conseguiu que a escola de samba “Padre Paulo” fosse se apresentar na cerimônia, que contaria com a presença do prefeito. Estes detalhes estão no ofício encaminhado ao Serviço Municipal de Transportes Coletivos (SMTC), que solicitou a cessão de dois ônibus para transportar os músicos e seus instrumentos.

Assim como vivia de solicitações e gentilezas²⁸, o MOBREAL também pedia por mais verbas. A primeira COMUN precisou algumas vezes, como já foi dito, de créditos especiais para complementar verba de instalação. Já a segunda COMUN deveria dividir com os outros segmentos de educação o dinheiro destinado à pasta até o limite de 20%. Mesmo com o maior volume de dinheiro de que o MOBREAL em Santos já dispusera, conforme a Lei n.º 4.009, de 25 de fevereiro de 1976, que concedeu trezentos e cinquenta mil para a COMUN de Santos naquele ano, o conteúdo do ofício n.º 301, de 8 de junho de 1976,

²⁸ Disse a professora Maria Luiza que “a dona Marina era uma pessoa muito conhecida na cidade toda. Tudo o que ela precisava, ela telefonava e era logo atendida. Ela pedia muito para os outros, pedia para o MOBREAL, para ajudar no que precisasse. Ela era muito ajudada, principalmente pelos militares, prefeito. Ela não tinha papas na língua. Cem por cento dos pedidos dela eram atendidos”.

enviado ao prefeito, mostrou que o lado financeiro do MOBRAL em Santos esteve bastante comprometido.

Como é de conhecimento de V. Ex.^a a Comissão Municipal do MOBRAL precisa angariar fundos para evitar a solicitação de créditos suplementares no desempenho de todas as suas atividades.

Consulta V. Ex.^a Sobre a possibilidade de ser doado ao MOBRAL o material resultante das demolições dos prédios já desapropriados e pagos contíguos a Escola Municipal de 1.º Grau “Olavo Bilac”.

A situação vivida pela COMUN de Santos não fugiu à regra do que foi relatado por Corrêa ([1979], p. 23) sobre a restrição financeira.

O MOBRAL passou por essa prova [falta de dinheiro] desde o final de 1974 até o início de 1977, período no qual seus recursos financeiros sofreram uma queda abrupta em termos reais. Ainda assim, o Órgão não apenas sobreviveu, como lançou e foi ampliando seus programas de profissionalização, educação sanitária, autodidatismo e ação comunitária. Foi uma inigualável prova da capacidade de adaptação, um atestado de sua imensa possibilidade de arregimentar economias internas. E cresceu, evoluiu gradativamente, ocupou novos espaços: crescer, consolidar, evoluir, eis o ciclo a que o MOBRAL sempre obedeceu.

Se por um lado os documentos mostravam que o MOBRAL em Santos enfrentou uma crise financeira, por outro desmontam o argumento de que os prefeitos não deixavam o programa por conta das verbas que recebiam do MOBRAL Central. De acordo com PAIVA (1982b, p. 56-7)

Depoimentos de ex-prefeitos de cidades no interior do país indicam que muitos de tais convênios foram firmados em consequência do oportunismo daqueles que viam como positiva a entrada de quaisquer recursos no município embora soubessem que as metas dos convênios não seriam atingidas, de pressões exercidas por funcionários do Mobral – que se viam com a missão de “arrancar” dos prefeitos convênios compatíveis com as metas da instituição, devendo-se registrar, entre outras, as ameaças de corte do Fundo de Participação do Município para os que não quisessem assinar ou de interesses das forças políticas locais na indicação de alfabetizadores, na colocação de funcionários da Prefeitura à disposição da Comissão Municipal do Mobral, etc.

Segundo documentos já apresentados, um cálculo simples mostra que a Prefeitura de Santos estava arcando quase com o mesmo valor que o MOBRAL Central repassava o município por aluno. Com o remanejamento do quadro de pessoal para atender o programa, o argumento de que era vantajoso para o município empreendê-lo cai por terra na cidade santista. Some-se a isso o cenário de crise econômica que se instalou a partir de 1975, atingindo os tributos

revertidos pelo governo federal para Estados e Municípios, conforme Affonso (1988, p. 18-9)

[...] a União aumentou sua participação na arrecadação tributária [...] entre 1967 e 1976. Ao mesmo tempo, o governo federal transferiu no período, cerca de nove pontos percentuais, em termos de receita tributária total do país aos Estados e Municípios. Em termos médios, [...] a receita disponível dos Estados esteve abaixo de sua receita própria, indicando que as transferências da União foram insuficientes para cobrir os repasses de recursos que a administração estadual fez aos Municípios.

Na órbita municipal, o comportamento da participação da receita própria e de receita disponível na arrecadação tributária do país não difere muito daquele observado nos Estados, embora com menor intensidade [...]. Contudo, se analisarmos a média dos recursos próprios e daqueles efetivamente disponíveis, veremos que, diferentemente dos governos estaduais, os Municípios contavam com recursos expressivamente superiores à sua capacidade de arrecadação própria, provenientes tanto da União quanto, embora em uma porcentagem muito inferior, dos Estados.

Esse era, pois, o panorama avistado para os municípios no período. No pronunciamento de final de ano, em 1974, o presidente Ernesto Geisel remeteu a origem dos problemas financeiros atravessados pelo País à crise do petróleo ocorrida no ano anterior e que ainda tinha desdobramentos em 1976.

Desde meados de 1973, já se prenunciavam desanimadoras perspectivas para a conjuntura mundial, [...] a disrupção do sistema monetário internacional. [...] Ante o reconhecido agravamento da conjuntura [...] que se impunha, desde logo, dar ao país um salutar tratamento, no sentido de reajustá-lo com a realidade internacional. (SAUDAÇÃO, 1974).

Corrêa ([1979], p. 41) não se furtou a comentar as agruras financeiras pelas quais passou o MOBRAL.

Em certo período, por exemplo, quando as classes de alfabetização eram controladas por cartões para computador perfurados nas próprias COMUN, o MOBRAL chegou a dispor de 4 mil pessoas capacitadas, em todo o Brasil, para a utilização desses cartões de processamento, que poderiam ter sido usados para suprir as lacunas do sistema estatístico em nosso país. Esse grupo valioso foi desativado no ano de 1975, quando as dificuldades financeiras obrigaram à tomada dessa decisão drástica.

Assim, ficou evidente que a crise financeira também atingiu o MOBRAL em Santos, a constatar o pedido de seu secretário executivo para doação de sobras de demolição do Colégio “Olavo Bilac”.

Sob a gestão do secretário de Educação, o programa de alfabetização encontrou em sua figura um aguerrido batalhador de suas causas. Em julho de 1976, professor Edésio propôs ao Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) o fornecimento de produtos industrializados de soja para exposição entre os alunos do MOBRAL a fim de que eles pudessem conhecer e experimentar o leite de soja e os doces e salgados feitos com o grão, ampliando a gama de conhecimentos sobre o alimento como alternativa de “promoção do homem nesta cidade” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SANTOS, 1976). O próprio secretário executivo se incumbiu de fazer as demonstrações dos alimentos, segundo o ofício n.º 373, de 21 de julho de 1976. A mesma solicitação foi encaminhada também à Federação das Cooperativas de Trigo e Soja, cuja sede era em Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, e à Secretaria da Tecnologia do Ministério da Indústria e Comércio.

Dois meses depois, o ofício n.º 506, de 21 de setembro de 1976, informou que a COMUN de Santos atingiu seu objetivo e ministrou aula sobre a utilização da soja para mais de mil alunos no dia 12 daquele mês. O evento foi denominado como “MOBRAL e Trabalho de Integração Comunitária”, que funcionou em cinco postos, com o propósito de obter-se da soja o leite e de produzir doces e salgados com o cereal. O secretário executivo da COMUN de Santos constatou que a população não conhecia a soja e sugeriu que se produzisse um guia sobre as possíveis utilizações do alimento.

O intuito de oferecer aos alunos do MOBRAL alargamento de suas possibilidades profissionais também esteve evidente no conteúdo do ofício n.º 467, de 2 de setembro de 1976, que solicitou ao Moinho Santista, uma fábrica de farinha de trigo com sede na Baixada Santista, a doação de sacos para confecção de panos de prato que seriam vendidos, revertendo a renda para o Posto Cultural do MOBRAL. O texto do ofício explicou que programa de alfabetização também desenvolvia “um trabalho de Educação para o lar, corte e costura, culinária, etc.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE SANTOS, 1976a).

O lado cultural também era avivado pelo secretário. Sua iniciativa em oferecer “aprimoramento cultural dos alunos do MOBRAL” o levou a solicitar à Sociedade Brasileira de Autores Teatrais (SBAT) isenção do pagamento das tarifas devidas à entidade pela apresentação da peça “Transe”, de Ronald Raddem,

pelo elenco GRUTA (SECRETARIA MUNICIPAL DE SANTOS, 1976b). Tudo isso está relatado no ofício n.º 622, de 19 de novembro de 1976. O requerimento também foi atendido e, dois dias depois, professor Edésio informou ao prefeito a completa gratuidade do espetáculo.

Enquanto as ações diretas aos alunos do MOBRAL de Santos apareciam em documentos da Secretaria de Educação, a presidente da COMUN e as professoras designadas para trabalhar no programa mostravam ter acesso ao prefeito. Dona Marina foi recebida no Gabinete Municipal por três vezes durante o mês de agosto de 1976, segundo consta do “Dia do Prefeito”, dos dias 5, 16 e 23, e uma no mês de outubro, no dia 7. No dia 6 de agosto, as professoras Maria Luiza de Moura Karaoglan, Magali Teixeira Campos e Ivone de Castro²⁹ também foram recebidas pelo dirigente municipal. Uma ilação possível é de que as “forças vivas” da comunidade nunca foram tão vívidas quanto no MOBRAL de Santos. Outra professora recebida pelo prefeito, em dezembro de 1976, foi Dilza Masseran Pinheiro. Ela compunha a COMUN de Santos como responsável pela Área de Apoio e Informação. Embora na agenda do prefeito ela não estivesse discriminada como representante do MOBRAL, é interessante observar que mais uma integrante da COMUN tinha acesso ao prefeito.

Pode-se dizer que o ano de 1977 foi auspicioso para a Comissão Municipal do MOBRAL de Santos. Além da frequência da presidente e de integrantes da COMUN à alta cúpula da Administração Municipal desde o início do ano, ou representando o movimento ou outra atividade em que também atuava, o programa foi agraciado com uma verba denominada agora de “subvenção social” no valor de quinhentos mil³⁰ cruzeiros, segundo a publicação da Lei n.º 4.111, de 19 de maio. É também verdade que a COMUN perdeu a professora Ivone de Castro Rebello Freire de sua equipe, de acordo com a Portaria n.º 277-P-DP/77, de 2 de maio, fato que não a impediu de ser recebida pelo prefeito no dia 6 daquele mês.

²⁹ Ivone de Castro Rebello Freire era cunhada de Maria Helena Freire, que era chefe do Departamento de Educação Pré-Escolar da Secretaria de Educação de Santos, e foi escolhida para substituir o secretário durante as férias dele, em setembro de 1977. Durante a entrevista com a professora Maria Luiza de Moura Karaoglan, ela mencionou que “foi a Ivone que me levou para o MOBRAL”. Maria Helena Freire é vizinha de porta desta pesquisadora. Esta proximidade permitiu compreender alguns fatos que os documentos, os indícios e as evidências não poderiam explicitar.

³⁰ Cr\$500.000,00 correspondiam a US\$36.284,47, pela cotação do dólar em maio de 1977, que era de Cr\$13,78.

Sobre a verba destinada ao MOBRAL, a Ordem de Serviço n.º 22/77, publicada no Diário Oficial do Município em junho de 1977, determinou, segundo diretrizes emanadas pelo governo federal, que na elaboração de proposta orçamentária para o próximo ano, a suplementação deveria ser de, no máximo, 22% para a área de educação, saúde, e agricultura e 18% para as demais áreas. A justificativa para a medida apresentada era a de que “a adoção desses percentuais como limite das despesas do próximo exercício permite a adequação dos gastos à receita prevista, ao mesmo tempo que vem ao encontro da política econômico-financeira do país” (SANTOS, 1977). A parte relevante do documento, porém, está no quadro anexo ao texto da ordem de serviço, que destina dois milhões, quatrocentos e quarenta mil cruzeiros para a pasta da educação, com especificação “inclusive subvenções (MOBRAL)”.

A Cidade estava submetida a financiar o programa e, como mostram os documentos, com recursos cada vez mais vultosos. Comparado a outras subvenções ligadas à Secretaria de Educação, o MOBRAL era a iniciativa que mais recebia dinheiro. Em dezembro de 1977, a publicação da Lei n.º 4.163, alterava a distribuição de auxílios e subvenções, regulamentada em 1970. Para assistência à Educação e Cultura, a relação de entidades e programas beneficiados não incluía o MOBRAL, por já ter tido uma menção distinta em lei específica. No entanto, nenhuma entidade recebeu tanto dinheiro como o MOBRAL. A Escola Santo Inácio³¹, que ofertava educação para adultos desde 1921, angariou da

³¹ Criada para ser uma opção aos filhos dos trabalhadores que já exerciam atividade remunerada para ajudar em casa, a Escola Noturna Santo Inácio foi fundada em 15 de novembro de 1921 na Cidade, por obra da Congregação Mariana da Anunciação de Santos, segundo o *Site* Novo Milênio. Habitou três edifícios até ter sua sede própria, construída por iniciativa dos membros da ordem religiosa. Curiosamente, este foi o ano em que se lançaram esforços para sanar o problema do analfabetismo no Brasil, sob o governo do presidente Epietácio Pessoa. Sua proposta era dar “instrução primária aos filhos de trabalhadores que não podiam arcar com as despesas”. As classes mantidas à base de dedicação dos alunos, doações e abnegação dos professores chegaram ao total de quatro, atendendo até 140 alunos. Com adequação à realidade brasileira de falta de oferta de educação no tempo regular, a Escola Noturna Santo Inácio também passou a atender os alunos mais velhos, profissionais como pedreiros, pintores, cozinheiros e portuários e todos os outros que não tiveram a oportunidade de estudar durante a infância, chegando a lecionar para 250 estudantes. Um traço de destaque da atuação da Escola Noturna Santo Inácio foi a preocupação em dar, também ao público adulto, a educação cívica, moral e religiosa, além da assistência médica, dentária e jurídica, com roupas e medicamentos, atividades esportivas e recreativas. Embora as aulas fossem de segunda a sexta-feira, das 19h30 às 21h30, a proximidade ao Santuário do Coração de Jesus proporcionou aos alunos assistir à missa dominical, seguida de café da manhã e chamada para confirmar a presença.

A Escola Noturna Santo Inácio também mobilizou os professores. Eles eram pessoas ligadas à Congregação Mariana de Santos e realizavam seu trabalho em caráter voluntário, mantendo-se à frente das aulas durante os momentos que deveriam ser de folga. O poder público também

Prefeitura pouco mais de três mil e quinhentos³² cruzeiros naquele ano como subvenção social.

Na época de matrícula para o curso do MOBRAL, em janeiro de 1978, a COMUN solicitou à Secretaria de Educação a cessão de classes de seis escolas da rede municipal para receber os interessados em ingressar no curso de alfabetização funcional. As escolas selecionadas foram Lourdes Ortiz, no bairro da Aparecida, Pedro II, no bairro vizinho da Ponta da Praia, Martins Fontes, no Morro da Penha, Fernando Costa, na Vila São Jorge, Mário de Almeida Alcântara, no bairro do Valongo, e Irmão José Genésio, no Morro do José Menino. As matrículas seriam feitas entre os dias 10 e 13 de fevereiro de 1978, no período noturno, e o ofício solicitava a chefe do Departamento de Educação que comunicasse as diretoras para que as escolas não estivessem fechadas naquele período, desestimulando os candidatos.

O traço da infantilização do público atendido pelo MOBRAL, por estar cursando a escola, apareceu na concepção que o secretário tinha quando solicitou, por meio do ofício n.º 44, em janeiro de 1978, a apresentação da peça de teatro infantil “A Princesa (sic) e o Sapo”, de Itacy de Souza Telles, após a solenidade de entrega dos certificados dos alunos do MOBRAL. Oliveira (2007, p. 88) pontua o problema vivenciado na escola e até mesmo no último momento de vínculo com a educação formal, como a entrega dos certificados de conclusão de curso.

Alguns dos problemas que enfrentamos nas escolas e classes decorrem exatamente dessa organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares. No caso da EJA, um outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que a idade e vivências social e cultural dos educandos são ignoradas, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular.

Ainda que provida de boas intenções para com os alunos do MOBRAL, a iniciativa de solicitar a apresentação de uma peça de teatro de cunho infantil mostrou como os dirigentes do MOBRAL, em Santos, ao menos,

reconheceu os serviços prestados pela escola, que recebia contribuição tanto da administração municipal quanto do governo federal. Fonte: *Site Novo Milênio*

³² Cr\$3.500,00 correspondiam a US\$219,43, pela cotação do dólar em dezembro de 1977, que era de Cr\$15,95.

encaravam a sorte desses alunos. A necessidade de haver *qualquer* coisa que os prestigiasse encobria a sensatez de oferecer-lhes algo compatível com suas idades e vivências. Restou compreender que o avanço das pesquisas com o público de educação de jovens e adultos poderia formatar a concepção de que o tratamento pleiteado pelo secretário-executivo da COMUN de Santos era inadequado.

A solenidade também contou com a apresentação da Banda do 6.º Batalhão da Polícia Militar para executar o Hino Nacional na presença do secretário de Segurança Pública do Estado, segundo o ofício n.º 56, de 31 de janeiro de 1978.

As publicações do Diário Oficial do Município, embora formais e enxutas, permitiram conhecer a reformulação da COMUN de Santos, publicada em 20 de março de 1978. Possibilitou, também, saber a quantidade de postos e de alunos em atendimento naquele período. Eram 21 postos com 650 alunos no total. Sobre a COMUN, a reformulação apresentou a novidade de contar com pessoas que trabalhavam no MOBREAL que não eram da alta sociedade ou da rede municipal de ensino, caso da professora Carmen. Mantiveram-se o secretário e a presidente, a supervisora global, mas, para encarregado de Finanças, assumiu José Carlos Giatanásio Justo; para encarregado de Planos de Ação Comunitária, Adamastor Amado Stoffel; para encarregada Área Pedagógica, Márcia Fonseca Oliveira; para encarregada da Área de Apoio e Informação, Magaly Teixeira Campos; para encarregada da Área Cultura, Arina Werneck de Camargo; para encarregada da Área de Profissionalização, Carmen Maria Lorenzo Vasconcelos Silva, a mesma entrevistada para esta pesquisa; para Encarregada do Posto de Emprego, Marilene Mineiro Varela (SANTOS, 1978).

Em abril de 1978, o MOBREAL em Santos começou a encontrar dificuldades para recrutar pessoas analfabetas que pudessem passar pelo curso. Em contato com um representante do caderno infantil do jornal “A Tribuna”, intitulado “A Tribuninha”, pelo ofício n.º 206, o secretário executivo da COMUN primeiramente apresentou o programa de alfabetização funcional como a porta de entrada para a continuação na forma do curso supletivo nível I e II, que englobava as séries de 1.ª a 4.ª do primeiro grau. O texto é taxativo

[...] o adulto deverá obrigatoriamente passar do MOBREAL aos cursos acima enunciados [...]. O aluno com o diploma do MOBREAL não está em condições de frequentar qualquer outro curso que não seja os

citados, encontrando dificuldades *intransponíveis* até em cursos técnicos, como um simples pedreiro. [SECRETARIA MUNICIPAL DE SANTOS, 1978] (grifo meu)

O texto também informou a média de alunos e de duração do programa de alfabetização funcional atendida: 700 por convênio, por cinco meses, mas não informou quantos convênios a Cidade tinha. Enfim, o motivo do contato era a explanação do modo como funcionaria a campanha para arregimentar alunos até o final de junho daquele ano, com vistas a formar novas turmas.

No caderno “A Tribuninha”, a que o professor Edésio atribuiu grande penetração nos meios escolares, seriam publicados cupons para que estudantes preenchessem o nome e o endereço de quem desejasse frequentar o MOBREAL. Os cupons deveriam ser entregues à direção da escola do aluno indicador do candidato ao curso de alfabetização. Aquele que inscrevesse maior número de candidatos seria condecorado com uma medalha e um diploma na solenidade de formatura dos alunos MOBREAL. Era, definitivamente, a execução da ideia embutida no *slogan* “você também é responsável”³³ do programa em nível nacional.

As iniciativas pertinentes ao mundo do trabalho, como já visto, eram recorrentes e, em maio de 1978, a preocupação era com o tema Segurança e Higiene no Trabalho, não só para os alunos do MOBREAL, mas também para os do Projeto Minerva e do Telecurso de 2.º Grau³⁴, todos envolvendo adultos, o que revelou que a Cidade também se servia de tais programas, enquadrando-se na noção de educação permanente, conforme Furter (1974, p. 138).

A divulgação do conceito de educação permanente contribuiu não somente para a formulação de uma interpretação global da expansão quantitativa da educação de adultos, para a institucionalização progressiva e sistematização de inovações introduzidas pela

³³ Nome da música que se tornou, em 1971, hino do MOBREAL, composta por Dom e Ravel.

³⁴ Diz Schlosser (2010) sobre os programas: “Em 1970, um projeto rádio-educativo foi criado pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura, o Projeto Minerva, caracterizado com uma alternativa ao sistema tradicional e formal do ensino, que oferecia uma suplementação de estudos, revisando e reforçando conteúdos escolares. A criação desse projeto foi possível devido a um decreto presidencial que determinava a transmissão de programação educativa em caráter obrigatório por todas as emissoras de rádio do país. No final da década de 70 e início dos anos 80, surgiram com uma proposta semelhante a do Projeto Minerva, os telecursos de 1.º e 2.º graus, com o apoio da Fundação Roberto Marinho (Rede Globo de TV) e convênio com a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura de São Paulo)”.

andragogia³⁵, mas serviu também de justificativa às diversas proposições para a criação de um sistema integrado de educação de adultos, paralelo e complementar ao sistema atual.

Do ponto de vista da construção historiográfica, não é possível afirmar que as medidas do secretário executivo da COMUN do MOBRAL santista estivessem seguindo à risca tudo o que foi imaginado e proposto para o programa de alfabetização de adultos pela lei de criação baseada nos preceitos da Unesco. Até porque muitas iniciativas do MOBRAL surgiram conforme a necessidade aparecia e de modo improvisado, privilegiando-se, segundo Corrêa ([1979], p. 30), a autonomia e liberdade das lideranças locais para conduzir o programa.

A secretaria de Educação chegou a oferecer educação para adultos a mais de mil alunos, de acordo com o ofício n.º 288, de 15 de maio de 1978, no qual relata ao secretário de Higiene e Saúde da Cidade que os alunos do MOBRAL e do Projeto Minerva foram informados da disponibilidade do pronto socorro odontológico na Santa Casa, assim como os Postos de Assistência à Infância. Relembrando os ideais do MOBRAL, inspirado no MEB, cuja preocupação era, além de alfabetizar, dar noções de civismo e higiene, foi possível pensar que a proposta foi executada em Santos com sucesso.

Talvez pela presteza da Cidade em conduzir o MOBRAL, Santos foi sede da reunião com representantes das Comissões Municipais das cidades com mais de cem mil habitantes. O local do encontro foi o prédio da Prodesan, no mezanino, entre os dias 19 e 21 de maio de 1978. O secretário executivo da COMUN de Santos solicitou, também, projetor de *slides* e retroprojetor, por meio do ofício n.º 300.

O crescimento da atuação do MOBRAL em Santos parece ter revertido a maré baixa quando, no ofício n.º 56, de 13 de fevereiro de 1979, o professor Edésio solicitou ao prefeito autorização para instalar dois postos do movimento nas escolas “Olavo Bilac” e “Barão do Rio Branco” a partir de março. Como argumento, o secretário executivo da COMUN lembrou que, em quase

³⁵ Furter (1974, p. 71-2) explica que a andragogia concebida no sentido de formação cada vez mais permanente, o que a impede de fazer parte de um sistema. Isto porque “a programação deve levar em conta não só as necessidades e aspirações dos educandos, como também as exigências que os educandos propõem ou definem”. E também que “o educador, que até agora sempre concebeu sua atuação numa perspectiva de continuidade, onde poderia ‘transmitir’ o programa em função do tempo que lhe era regularmente concedido de acordo com ‘o horário’, diante das perspectivas da andragogia se vê obrigado a imaginar uma ação descontínua, fragmentária”.

cinco anos da gestão daquela COMUN, foram atendidos cinco mil alunos que e, com o encaminhamento para a educação permanente, precisava de espaço para que dois mil e quinhentos complementassem os estudos no supletivo nível 1 e 2. O número parcial fornecido pelo secretário permitiu notar que, com nove anos de atuação, o MOBRAL em Santos reduzira a menos da metade do número de analfabetos habitantes da Cidade, que, no início da década de 1970, era de pouco mais de treze mil pessoas.

A educação permanente, no entanto, era oferecida na Cidade no formato do Projeto Minerva, já explicitado. O secretário de Educação também demonstrava preocupação com segmento e suas dificuldades – lembrando que as dotações orçamentárias do município reservavam recursos especificamente para o MOBRAL, não para o Projeto Minerva, que atendia no presídio da Cidade. No ofício n.º 68, de 15 de fevereiro de 1979, o professor Edésio solicitou a doação do material impresso para o concurso de auxiliar de biblioteca que a Prefeitura promoveu e que foi anulado, segundo o texto do documento.

O mesmo pedido de doação foi encaminhado ao Lion's Club, solicitando material próprio do projeto, para atendimento de 60 alunos. O secretário informou que o Estado suspendeu o fornecimento gratuito de material didático. São pedidos fascículos, lápis, caneta e borracha. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1979).

A solicitação para suprir as necessidades dos programas que davam continuidade à educação de adultos englobou o curso supletivo, que precisou de mais salas em funcionamento. O ofício n.º 170, de 2 de abril de 1979, do secretário de educação, pedia a abertura de duas classe na escola “Leonardo Nunes”, cujas expensas seriam do Estado, e contraturno das classes regulares daquela escola. Os indícios apontavam, então, para a efetiva atuação do MOBRAL em Santos, pela imprescindibilidade da abertura de mais vagas para a fase pós-alfabetização.

Ainda que com uma Comissão Municipal com mais integrantes, o MOBRAL requisitou mais uma professora da rede municipal em março de 1978, cuja função era auxiliar nos serviços da COMUN. Era Marli Alves dos Santos Leocádia a nova funcionária do MOBRAL em Santos. O secretário executivo do MOBRAL relatou no ofício n.º 176, de 2 de abril de 1979, que havia desistido de

instalar uma classe do MOBREAL no período noturno da escola “Barão do Rio Branco” porque as carteiras escolares estavam instáveis. Não é possível saber a real intenção do secretário com a medida, mas, ao que sugeriu sua postura no documento, era de que os alunos do movimento tinham sua consideração como merecedores de condições adequadas para ter aula.

As atividades e demandas do MOBREAL, sob a batuta do professor Edésio, iam a todo vapor. Os documentos seguintes mostraram uma atuação marcante, preocupada com o aluno e com a qualidade do que era ofertado. Pôde-se compreender, como traço singular do movimento em Santos, que seus dirigentes, como a presidente e, principalmente, seu secretário executivo, fizeram a diferença na atuação do programa na Cidade. Como último ato sob sua gestão, o professor Edésio solicitou a cessão à COMUM da professora da escola “Lourdes Ortiz” que trabalhara na Biblioteca Municipal, conforme ofício n.º 276, de 2 de maio de 1979. Ele justificou que as atividades do MOBREAL eram múltiplas, necessitando a variação de aptidões dos integrantes da comissão.

Iniciada a nova gestão municipal, sob o comando do prefeito Carlos Caldeira Filho, a secretária de Educação, Zuleika de Almeida Senger Gonçalves, em maio de 1979, fez a COMUM passar por nova reformulação de sua composição, assim como de seu regulamento, que era vigente desde 1974. Os preparativos para as mudanças começaram com a solicitação à presidente da COMUM da relação de professoras municipais cedidas ao programa e o regulamento do comissionamento do trabalho delas junto ao MOBREAL (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SANTOS, 1979).

As alterações foram conversadas entre a secretária de educação e a presidente da COMUM, tendo sido registrado o resultado no ofício n.º 290, de 24 de maio de 1979. A professora Marlene Zamariolli foi designada para atender a Fundação MOBREAL de São Paulo. Em seu lugar, ficou Dilza Masseran Pinheiro, uma professora que já havia feito parte da COMUM em 1974 e tinha acesso ao prefeito anterior, Antônio Manoel de Carvalho, conforme registro no Dia do Prefeito, já relatado. Como encarregada de Apoio, ficou a professora Maria José Salgado Sobral; para a confirmação do Comissionamento, as professoras Maria Luiza Karaoglan e Rosa Margarida Freire Souto foram designadas. E houve o comissionamento das professoras Maria Helena Domingues e Therezinha Rangel

Ciannese Colaço. Curiosamente, o ofício n.º 295, de 23 de maio de 1979, designou a professora Maria Helena Domingues, para prestar serviços ao MOBREAL, ignorando que ela já fazia parte da nova COMUN, indicada pelo ofício n.º 290.

Para o novo regulamento da COMUN, as alterações foram pontuais e foram publicadas no Diário Oficial do Município em 29 de maio de 1979. O artigo 2.º, que tratava da estrutura da comissão passou por alteração, restando nos cargos como encarregados, já discurridos. As especificações para ocupar os cargos também foram modificadas, descaracterizando uma marca que o MOBREAL vinha tendo até então.

O cargo de presidente, por exemplo, de acordo o parágrafo 2.º do novo artigo 2.º, previa que o ocupante fosse alguém pertencente à iniciativa privada, podendo ser empresa, indústria, comércio etc. Respeitando-se esta nova determinação, Dona Marina não poderia mais continuar à frente do MOBREAL de Santos, pois sua atuação era em âmbito social. Mas o texto do regulamento pareceu mera formalidade, pois, com a portaria n.º 19, de 23 de maio de 1973, publicada em 23 de maio de 1979, Dona Marina permaneceu como presidente.

Outro cargo que foi flexibilizado com a alteração do regulamento da COMUN foi o de secretário executivo. Exercido com vigor pelo secretário municipal de Educação, professor Edésio Del Santoro, o papel do secretário executivo do MOBREAL em Santos poderia ser feito por “um elemento do setor de Educação do Município” (SANTOS, 1979) e acabou ocupado por Maria Francisca Tourinho Caldeira, segundo a portaria n.º 19, cujo sobrenome se assemelha ao do prefeito da época, Carlos Caldeira Filho.

As especificações profissionais para o preenchimento dos cargos de encarregados da COMUN permaneceram para as demais vagas, exigindo, por exemplo, um bancário ou contabilista para cuidar da área financeira, ou o da Mobilização, pedindo que fosse alguém que conhecesse a realidade socioeconômica da Cidade. As diretivas para os cargos alteraram pouco a formação da COMUN.

Segundo a portaria, Elizabete Paiva Queiroz foi designada como encarregada da área de Mobilização; Ignácia Barbosa Von Atzingen, da Cultura; o

outros designados em março de 1978 mantiveram-se nos cargos da Comissão do MOBRAL em Santos.³⁶

A frequência de documentos que atendiam ao MOBRAL diminuiu vertiginosamente com a saída do professor Edésio da Secretaria de Educação e da secretaria executiva do MOBRAL. O Projeto Minerva, cujos alunos eram da 5.^a e 8.^a séries, tinha mais atenção e esforços da secretária de Educação Zuleika do que o MOBRAL, ao que apontam os documentos obtidos na FAMS. Contudo, a falta de convênio entre a Cidade e o Projeto Minerva, conforme relatado no ofício n.º 433, de 10 de julho de 1979, levou a secretária de educação a solicitar o encerramento do curso, pois as aulas eram ministradas nas escolas municipais à noite e duas classes funcionavam no presídio da Cidade, durante o dia, tendo a Prefeitura de arcar com as salas e a remuneração das professoras.

A exclusividade dos materiais destinados ao MOBRAL de Santos também acabou, como foi possível notar no ofício da secretária de Educação ao prefeito solicitando que o telefone que servia apenas ao movimento fosse passado para a diretoria da escola Acácio de Paula Leite Sampaio, onde sua sede estava instalada, e que uma extensão servisse ao MOBRAL (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SANTOS, 1979). A decisão da mudança foi comunicada à presidente do MOBRAL posteriormente, com uma justificativa vaga sobre o motivo da alteração no telefone.

Em 9 novembro de 1979, houve o agradecimento da participação dos “elementos do MOBRAL”, assim descritos no documento, no evento “Pacote Escolar de Santos”, que realizou atividades educativas ligadas ao “espírito cristão da caridade fraterna” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SANTOS, 1979a). A iniciativa congregou o circuito de entidades sociais e assistenciais da Cidade, os alunos da Rede Municipal de Ensino, do MOBRAL e os servidores da Prodesan.

Enquanto as atividades do movimento seguiam sem o entusiasmo visto em anos anteriores, seu orçamento não deixava de crescer. Segundo o ofício n.º 324, de 1.º de julho de 1980, assinado pelo novo secretário de Educação, Antonio Parise, o dinheiro destinado à educação da Cidade chegou a 10,4% do

³⁶ Apenas relato os novos integrantes sem ter tido a oportunidade de verificar se suas competências atendiam os requisitos solicitados para as vagas de acordo com o novo regulamento.

orçamento total, ou seja, Cr\$204.491.000,00³⁷. O valor destinado ao MOBRAL, especificado no documento, bateu a casa de um milhão de cruzeiros, representando 0,48% da verba reservada para a Educação. O MOBRAL completava dez anos de atuação em Santos e os recursos não deixaram de subir.

De acordo com a professora Carmen, o MOBRAL atraía muita gente para trabalhar dando aula. A ajuda de custo era pequena, segundo ela, cinquenta³⁸ cruzeiros, mas, a cada abertura de inscrições, a procura era intensa.

Os indícios (GINZBURG, 1989) permitem comparar à realidade dos dias atuais, o MOBRAL em Santos funcionou como o Bolsa-Família³⁹ atua nas cidades mais pobres do País. A injeção de recursos a conta-gotas, disseminada entre a população, ou seja, várias pessoas recebendo aqueles recursos, contribuía para a manutenção de um *status* de desenvolvimento que a Cidade já obtivera antes da instalação do programa. Por outro lado, com o volume de dinheiro corrente maior e distribuído, é possível suspeitar que não houvesse o interesse em liquidar o MOBRAL, como foi feito com o projeto Minerva. Ou seja, as garantias financeiras que o programa dava à Cidade proporcionaram sua perpetuação ao longo dos anos.

Dados demográficos da população brasileira, no geral, apontam para a redução substancial do analfabetismo da década de 1970 para 1980. Segundo a Sinopse do Censo Demográfico – Evolução Demográfica – 1950-2010, o País chegou a década de 1980 com 25,5% de sua população ainda analfabeta. Contudo, este índice era 8,1 pontos percentuais menor que o da década de 1970, que batia na casa dos 33,6% de analfabetos na população. Obviamente, os dados não conseguiram retratar a realidade na Cidade, mas o entrelaçamento das informações e dos indícios observados nos documentos oficiais e diplomas

³⁷ Cr\$204.491.000,00 correspondiam a US\$3.829.419,47, pela cotação do dólar em julho de 1980, que era de Cr\$53,40

³⁸ Cr\$50,00 correspondiam a US\$0,93, pela cotação do dólar em julho de 1980, que era de Cr\$31,48.

³⁹ Segundo o *site* do Ministério do Desenvolvimento Social e combate à fome e o texto da Lei n.º 10.836, de 9 de janeiro de 2004 que instituiu o Bolsa-Família, é o programa de assistência social que reuniu outras medidas assistências que já existiam, mantido pelo governo federal desde 2003, que transfere renda às famílias pobres em troca de cumprimento de exigências sociais, como exame pré-natal, manutenção dos filhos na escola, vacinação das crianças atualizada. Seu efeito tem sido apontado como injeção direta de recursos em cidades muito pobres, mudando as características do comércio e desenvolvimento local. O que se compara entre ele e o pagamento de ajuda de custo aos monitores (que davam aulas no MOBRAL) é o efeito observado, embora a pobreza não fosse característica da cidade de Santos.

legislativos possibilitariam supor que os esforços do MOBRAL surtiram algum resultado, ainda que não o esperado, depois de todos os recursos financeiros utilizados.

Em maio de 1982, o ofício n.º 186, do dia 11 de maio, informava à presidente do MOBRAL o envio do material de limpeza solicitado. É o primeiro documento encontrado que tratou de materiais de que a COMUN precisava. A dúvida que surgiu ao localizar tal documento é que ou o MOBRAL entrava, de fato, na espiral da decadência, ou estes pormenores eram tratados por escalões mais baixos tanto do governo quanto da COMUN, o que teria revelado que as relações entre ambos estariam desgastadas. Como eram materiais de limpeza em quantidade para limpar poucos espaços, supôs-se que os serviços de limpeza prestados à escola “Acácio de Paula Leite Sampaio” excluíaam os espaços que o MOBRAL ocupava.

Os eventos sociais ainda convidavam a presidente do MOBRAL para participar, como foi com a entrega dos prêmios aos alunos do concurso comemorativo do Cinquentenário da Revolução Constitucionalista (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SANTOS, 1982).

Em fevereiro de 1983, a professora Marlene Mota Zamariolli retornou dos serviços prestados à Fundação MOBRAL de São Paulo para o MOBRAL de Santos, trabalhando na COMUN, de acordo com o ofício n.º 73. Dos documentos finais localizados no FAMS, o ofício n.º 54, de 22 de fevereiro de 1984, o então secretário de Educação, João Papa Sobrinho, lamentou a ausência dele na formatura do MOBRAL, para a qual ele havia sido convidado para ser paraninfo. A consideração com a presidente do MOBRAL talvez esteja mais ligada ao passado que tiveram juntos, segundo a frase “Agradeço-vos de especial e de maneira toda afetiva faço um retrospecto, ao tempo em que lá, na ‘Maria Antonia’⁴⁰, sob o mesmo solar estudamos”, do que a importância que o movimento tinha.

As portas começaram a se fechar para o MOBRAL em Santos também, com a recusa da secretaria de Educação em fornecer transporte para a

⁴⁰ Possibilidade de a referência ser sobre a Universidade Mackenzie, por se localizar na Rua Maria Antonia, em São Paulo, ou a Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da USP funcionava, na época, na Rua Maria Antonia, em frente ao Mackenzie.

supervisão das classes do MOBRAL do período noturno, conforme o ofício n.º 144, de 9 de maio de 1984. Bem diferente dos tempos do professor Edésio...

O indício derradeiro obtido no levantamento de documentos que retratou o desejo de a Cidade se desvincular de programas de educação de jovens e adultos, depois do encerramento do Projeto Minerva, das negativas ao MOBRAL, veio a recusa de aumentar, conforme foi solicitado pela Diretoria da Divisão Regional de Ensino do Litoral, a quantidade postos para o curso supletivo, por questões financeiras.

De modo geral, os documentos e as entrevistas mostraram um programa externo ao planejamento da Cidade bem acomodado em boa parte do tempo em que existiu. Os registros históricos de documentos da secretaria de Educação não contam com o ano de 1985. No entanto, no final do ano de 1985, o governo, já com a ditadura extinta, decretou o fim do MOBRAL, restando a Santos extingui-lo também.

Capítulo 3 – Alfabetização e desenvolvimento: implicações no cenário santista da Educação de Jovens e Adultos

Neste capítulo, noções como representação social, ideologia, alfabetização e desenvolvimento socioeconômico se cruzam, produzindo uma compreensão que buscou identificar as influências que tais ideias operaram no momento da execução do MOBREAL em Santos e os significados que papéis sugeridos pelos grupos atuantes da sociedade tiveram na constituição dos fatores históricos ora observados no assunto tanto em nível nacional, da ordem de seus críticos, quanto no nível municipal, escopo desta pesquisa.

A priori, o entendimento obtido das ideias de Chartier (1991), quando trata da questão da importância do campo de luta que se forma com o embate entre as representações sociais, foi o fio condutor que trouxe a reflexão de que poderia haver a superação da concepção marxiana para explicação das disposições sociais de 1960 – e até dos dias de hoje. Segundo o autor (*ibidem*, p. 184), a representação social é modo de análise cultural para notar a atuação dos grupos, uma vez que a restrição do estudo às lutas econômicas limita a compreensão dos momentos históricos. Não porque o faça de maneira proposital, mas porque desconsidera “estratégias simbólicas” que posicionam estes grupos diante de sua identidade.

O desafio lançado à história pelas novas disciplinas [sociologia, linguística e psicologia] assumiu diversas formas, umas estruturalistas, outras não, mas que no conjunto puseram em causa os seus objetos – desviando a atenção das hierarquias para as relações, das posições para as representações – e suas certezas metodológicas – consideradas mal fundadas quando confrontadas com as novas exigências teóricas.

É importante deixar claro que a representação também pode ter o objetivo de mascarar, ou seja, de “fazer com que a coisa não tenha existência a não ser na imagem que exhibe” (*ibidem*, p. 185). Avançando no conceito apropriado de Chartier (1990, p. 10), a noção de *conflito dos sentidos* fez-se pertinente na questão abordada nesta pesquisa, quando confrontadas as ideias cristalizadas à época sobre “analfabeto”, “alfabetização” e “desenvolvimento”.

Além da máscara, a representação pode produzir o que Chartier (1991, p. 185) chama de “índices seguros de uma realidade que não o é”. A

causadora desta percepção seria uma imaginação fraca que facilmente tomaria o engodo pela verdade. Isto tudo sem deixar de levar em conta a questão ideológica incutida à noção de representação. Chartier (1990, p. 17) a define bem, associando às noções de Mannheim (1982), já descritas no capítulo 1, sobre o interesse de grupos sociais ao promover uma visão ideológica de seu interesse.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

As percepções do social *não* são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso, esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. [CHARTIER, 1990, p. 17] [grifo meu]

Uma figura de representação que poderia sofrer estes efeitos é a do analfabeto, com o desdobramento para o conceito de analfabetismo. As palavras de Kelly ([1969], p. 142-3) podem ser mais esclarecedoras.

À sociedade do século XX não mais se ajusta o analfabeto. Este não é apenas o que desconhece as letras, a escrita, o cálculo: é o marginalizado do seu tempo, aquele que, por lhe falecerem as técnicas mais elementares da vida do espírito, se conserva primitivo ou primário, deixando de usufruir das faculdades que Deus lhe deu, os frutos admiráveis a colher existência afora. [...] Esse é o homem primário, à margem dos hábitos que demandam, por tênue que seja, uma iniciação científica; à margem das modernas técnicas de trabalho e de sobrevivência, entregue ao empirismo de seus atos e aos impulsos de seus julgamentos. Analfabeto nas letras, como analfabeto nos cálculos, analfabeto na alimentação, no trabalho, na higiene, na recreação, no civismo, na religião, em quaisquer práticas ou sentimentos. [...] Eis o marginal que pesa na comunidade – para alguns, o peso morto que lhe detém o progresso; para outros, o cego moral que renunciou aos atributos maravilhosos da espécie.

A riqueza de detalhes que descrevem o analfabeto, as consequências de seu iletramento e o entrave que aparenta ao desenvolvimento encarnam o que Chartier (1990, p. 19) exprime a respeito de representação social que, no caso, especificou-se na figura da pessoa não alfabetizada, na concepção de quem ajudou a constituir o MOBREAL.

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

Pela visão de Paulo Freire (1981, p. 39) e sua concepção crítica, a figura de sua representação social é a do “oprimido”, que seria a pessoa alienada de sua condição social, coincidentemente, a de um pertencente à classe trabalhadora dominada e explorada, não necessariamente constituindo-se como um analfabeto.

Aceitando-se os analfabetos como homens e mulheres à margem da sociedade, sem compreendê-los como classe dominada, termina-se por tomá-los como homens e mulheres “enfermos”⁴¹ para quem o “remédio” seria a alfabetização que permitiria seu regresso à estrutura “saudável” de que se encontram separados. [...] Analfabetos ou não, os oprimidos, enquanto classe, não superarão sua situação de explorados a não ser com a transformação radical, revolucionária, da sociedade de classes em que se encontram explorados.

Associada à compreensão de Freire (1981) está a de Viñao Frago (1993, p. 18), que reforçou o caráter peculiar dos conhecimentos obtidos por alguém que não seja reconhecidamente classificado como alfabetizado, ou seja, Viñao Frago (1993) conseguiu enxergar a cultura que o analfabeto tem mesmo sem passar pelos bancos escolares e defendeu sua valorização.

[...] Qualificar alguém de analfabeto é definido pelo que carece, não por aquilo que tem. Significa fazê-lo de uma forma radicalmente negativa. Nunca saberei como é. E ao incapacitar-me para sabê-lo, a partir da negação do outro, correrei ao menos três perigos:

- Desconhecerei qual é seu grau e tipo de relação com a cultura escrita e que ideias ou conhecimentos possui a respeito, a fim de assentar sobre eles outros ulteriores.

- Negarei a possibilidade de que esta pessoa ou pessoas possuam modos específicos de pensar e expressar-se, de ver a realidade; de que possuam uma cultura, em suma, com aspectos a conservar, ter em conta e reforçar.

- Formularei, em consequência, sua alfabetização não como uma prática dialógica e crítica – de afirmação e revisão, ao mesmo tempo, graças a este novo modo de analisar a realidade e de comunicar-se

⁴¹ Levine (1982, p. 252) atribui à ideia de associação entre analfabetismo e doença a uma convenção mundial que se fez presente nos idos da década de 1950, “predominantemente nos círculos educacionais e diplomáticos ortodoxos acreditava-se que o analfabetismo era uma espécie de doença cultural, como varíola ou malária e, como elas, era suscetível a completa erradicação”*.

* [*The prevailing orthodoxy in educational and diplomatic circles held illiteracy to be a kind of cultural pathogen, analogous to smallpox or malaria and, like them, susceptible to complete eradication*].

com os demais e consigo mesmo –, mas como uma imposição cultural na qual eu – o alfabetizado – a partir de minha posição superior imponho uma determinada maneira de ver a realidade – a única, a correta – através da aprendizagem mecânica de textos pré-elaborados.

Pode-se dizer, pois, que estas são outras representações sociais da mesma figura da pessoa que não frequentou o universo da educação. Fora a valoração econômica, que é presente nas citações de Kelly ([1969]) e de Freire (1981), os pormenores da representação estão em aspecto cultural, como lembra Viñao Frago (1993), revelando as “estratégias simbólicas”, volumosas no conjunto de exemplos.

Leve-se em conta, também, a representação social contida na expressão “infeliz contingente de brasileiros”, utilizada no informe aos cidadãos santistas sobre a situação educacional do País e da cidade de Santos (VAMOS AJUDAR!, 1971, p. 1). É necessário ressaltar que, ao final do texto, foram ordenados os modos de contribuição, voluntária para a alfabetização e financeira para o programa, que o material indicava, não esquecendo, portanto, a influência financeira sobre a representação do analfabeto, que precisava de doações e abnegação⁴² dos membros da sociedade em prol de melhorar seu desnivelamento cultural e educacional.

As questões ideológicas cumprem-se, ao que ressalta Mannheim (1982, p. 150-1), pelas demarcações de sentido que os textos dos autores Kelly ([1969]), Freire (1981) e da publicação oficial do governo municipal de Santos apresentaram, revelando o quanto a ideologia faz parte destas construções representativas, a saber

[...] como tantas vezes ocorre nos conflitos políticos, fez-se uma importante descoberta que, uma vez conhecida, teve de ser levada até sua conclusão final, tanto mais que ela continha o cerne do problema do pensamento político em geral. O conceito de ideologia serve para indicar o problema, mas não vem de forma alguma resolvê-lo ou esclarecê-lo. Somente se irá obter uma elucidação mais ampla aos se rejeitar a unilateralidade inerente à concepção original. Antes de mais nada, portanto, será necessário, para nossas finalidades, que façamos duas correções. De início, será fácil mostrar que os que pensam em termos socialistas e comunistas discernem o elemento ideológico somente no pensamento de seus opositores, enquanto consideram seu pensamento livre de qualquer tinteira ideológica. Como sociólogos, nenhuma razão existe para que não viéssemos a aplicar ao marxismo

⁴² Abnegação já fazia parte da história da educação de adultos em Santos pela atuação de pessoas ligadas à Congregação Mariana da Anunciação de Santos, que atuavam na Escola Santo Inácio, a partir de 1921, em seus horários de folga. Fonte: *Site* Novo Milênio.

as percepções que o próprio marxismo produziu, indicando, em cada caso, o seu caráter ideológico. Além disso, é preciso explicar que o conceito de “ideologia” está sendo aqui utilizado não como um juízo de valor negativo, no sentido que insinue uma mentira política consciente, mas com o intuito de designar o ponto de vista inevitavelmente associado a uma dada situação histórica e social, bem como à *Weltanschauung* [ideologia] e ao estilo de pensamento vinculados a esta situação. Tal significado do termo, de relações mais próximas com a história do pensamento, precisa ser claramente diferenciado do outro significado. Claro, não negamos que, em outros aspectos, possa servir também para revelar mentiras políticas conscientes.

Assim, a investigação histórica desta pesquisa, quando se voltou para o MOBREAL em nível nacional, sua aplicação na cidade de Santos e suas implicações que corresponderam à influência dos vetores da representação social e da ideologia, buscou compreender as raízes das noções das figuras do analfabeto, alfabetizado e cidadão participante do desenvolvimento socioeconômico do local onde vive e como elas se formaram e resultaram nas consequentes interpretações existentes na historiografia brasileira.

A ideologia destacada nos registros elencados no Capítulo 1 desta pesquisa pode ser interpretada da maneira como expôs Mannheim (1982, p. 150-1), isto é, uma ideologia identificável e identificada, que atua no sentido de delinear a interpretação de uma dada realidade segundo sua situação histórica e social, ou melhor, segundo uma compreensão do que deveria ser considerado em relação aos analfabetos e suas políticas de contenção e solução do quadro do analfabetismo.

A questão da ideologia é influente no campo da história, pois, segundo Chartier (1990, p. 33-4), historiador Lucien Febvre demonstrou claramente

[...] sua vontade de romper com toda uma tradição de história intelectual (figura invertida de um marxismo simplificado) que deduzia de alguns pensamentos voluntaristas o conjunto de transformação social. Para Febvre, o social não poderia, de modo nenhum, dissolver-se nas *ideologias que têm por objetivo moldá-lo*. Ao estabelecer assim, nesses textos de juventude, um duplo distanciamento, por um lado entre as antigas maneiras de pensar e as noções em regra bastante pobres, na quais os historiadores pretendiam catalogá-las, e, por outro, entre esses pensamentos antigos e o terreno social em que se inscreviam, Lucien Febvre indicava o caminho a seguir para uma análise histórica que tomaria por modelo as descrições dos *atos de mentalidade*, tais como os construíam então os sociólogos durkheimianos ou os etnólogos que trabalhavam na esteira de Lévy-Bruhl. [grifos meus]

Assim como a influência do pensamento marxiano é notada na produção histórica, a derivação desse pensamento não passa despercebida, que seria, nas palavras de Chartier (1990, p. 45), “a maneira de conceber as relações entre os grupos sociais e os níveis culturais”, baseando-se em divisões e classificações que são meramente consideradas segundo a hierarquia provinda de níveis de fortuna, tipos de proventos e de profissões.

Isto posto, viu-se a necessidade de “adequação necessária entre as partilhas intelectuais ou culturais e as fronteiras sociais, seja a que separa o povo e os notáveis, os dominados e os dominadores ou a que fragmentam a escala social”. Refletindo-se sobre os marcos da historiografia brasileira que caracterizam o MOBRAL, notou-se que a revolução por que passou a historiografia francesa não influenciou tão profundamente o modo de construção da história da educação brasileira. Obviamente, há exceções que consideram algumas mudanças pertinentes ao modo de produzir as noções históricas.

Tanto os “Annales” como outras tendências, por valorizarem a história como ciência, acabaram desenvolvendo, ainda que diferentemente, formas de abordagem do conhecimento histórico excessivamente apoiadas em esquemas explicativos. Algumas correntes marxistas, por exemplo, ao generalizarem para qualquer tempo e lugar as análises de Marx sobre conjunturas determinadas, acabam fossilizando suas palavras. Em decorrência disso a ideia de necessidade histórica inscrita nos fatos aparece como elemento-chave no esquema explicativo. [VIEIRA, PEIXOTO E KHOURY, 2007, p. 15-6]

Não é de se surpreender com o que já foi visto com o MOBRAL na parte da historiografia brasileira, tratada no capítulo 1, cuja bússola ideológica orienta os estudos para a simplificação da compreensão das relações como subjulgamento de oprimidos por opressores, campesinato⁴³ pela elite burguesa e demais desdobramentos que se resumem a disputas de poder político-econômico.

Some-se ao já caracterizado preâmbulo da representação social do analfabeto o que diz Graff (1995, p. 16-17), que alertou para as inúmeras possibilidades do que ele chamou de “dicotomias limitadoras e dialética potencialmente libertadora” das figuras do analfabeto e de seu antônimo alfabetizado. “A alfabetização [...] talvez seja, mais do que outros assuntos, especialmente marcada pela variedade e número de dicotomias que minam sua

⁴³ “Campesinato” porque considera o processo de alteração da configuração da sociedade brasileira, à época, de rural para urbana.

compreensão; destas alfabetizado/analfabeto é apenas um exemplo dentre muitos”. Levine (1982, p. 264)⁴⁴ também credita ao antagonismo dos termos analfabeto/alfabetizado a dificuldade de especificar as noções dos termos quando se envolve posição social*.

Congregando-se a alfabetização e a ideologia, como as representações sociais já impressas – e também compreendendo que ideologia e representações sociais são indissociáveis –, resta observar o ponto de vista de Graff (1995, p. 17), que diz que

A natureza ideológica dos estudos de alfabetização e do lugar deste pensamento e na teoria acompanha esses pontos. Apesar da tradição colocar a alfabetização como “neutra”, como uma “variável”, isto não pode mais ser tolerado. A palavra “alfabetização” – utilizo este termo com diversos sentidos ao mesmo tempo – como conceito, princípio, condição, meta, etc., é ela mesma produto de sua própria história. Na verdade, parte das discussões dos estudiosos, dos erros dos educadores e dos elogios populares é o insucesso em se reconhecer este simples mas evitável “fato”. Entre as muitas consequências está a manipulação fácil da palavra “alfabetização” – tipicamente de modo depreciativo – e os problemas de comunicação que a permeiam e cercam. [...] a alfabetização deve ser “desconstruída”, tomando emprestado um termo da crítica literária, antes de poder ser reconstruído de modo significativo. Este *ato mental* deve ser também histórico. [grifo meu]

Reunindo Graff (1995) e Chartier (1990), o *conflito de sentidos* e o *ato mental* ora citados, percebeu-se o quanto a construção historiográfica que aborda a alfabetização e sua trajetória necessita ser refletida e, como diz Graff (1995), desconstruída, apurando-se os sentidos e as influências ideológicas que se apresentam nos estudos anteriores. O ato mental serviria para resolver o conflito de sentidos que chega, indubitavelmente, na formação da representação social construída para a figura do analfabeto e para o ato da alfabetização. Colocando em outros termos, “a alfabetização não é o único problema. Ela também não é a única solução” (GRAFF, 1995, p. 52). Quando esta reflexão é realizada, nota-se a urgência com que se pede a revisão do legado historiográfico brasileiro que aborda educação de adultos e alfabetização, explicitado no capítulo 1.

Complementarmente, observa Bobbio (1997, p. 9) que, de modo geral, alguns estudos têm um outro *interesse* que não é o de esclarecer,

⁴⁴ * [By relating literacy to specific kinds of information and particular information needs, the definitions of illiteracy/literacy are antagonistic to the conception of these terms as having a dichotomous, master status. Few individuals, however polyglot or highly educated, have not occasionally needed to read or write in an unfamiliar language].

assemelhando-se à impressão notada dos estudos e documentos elencados nos Capítulos 1 e 2 desta pesquisa.

A maior parte destes discursos está viciada por um erro lógico bastante conhecido, do qual um intelectual deveria prevenir-se: a falsa generalização. Muito frequente na excessiva linguagem polêmica cotidiana, que não se pauta pela sutileza na análise dos fatos e no uso das distinções ou das subdistinções, pois seu objetivo é antes de tudo o de persuadir ou de dissuadir, não o de conhecer ou fazer conhecer, a falsa generalização é desaprovada no discurso racional.

Retomando a questão historiográfica do MOBRAL, Lovisolo (1988, p. 24) havia notado, ainda na década de 1980, que a crítica nos estudos no campo da educação brasileira sobre o movimento esteve vistosamente marcada pelo que ele chama de “dificuldades ideológicas”, operando, quiçá, na falsa generalização denominada por Bobbio (1997).

Durante muitos anos, educadores populares criticaram fortemente o trabalho educativo do Mobral, tanto em termos de sua eficácia no terreno da alfabetização, quanto em relação à sua ação ideológica e adaptativa a uma ordem social por eles considerada injusta. [...] Chamamos a atenção para o fato de que, na discussão, seria absolutamente errado considerar os defensores do “modelo escolarizado” como reacionários, conservadores da ordem social ou coisa semelhante. Ambos os modelos contaram e contam [escolarizado x popular, conscientizador] com porta-vozes que em nenhum sentido podem ser classificados como reacionários; pelo contrário, suas opções a favor da justiça social, da democracia, dos mecanismos de participação e contra as formas de dominação são claras e distintas.

Este fato sem dúvida complica as análises que, no campo educacional, confundem crítica com *estigmatização ideológica*. [grifo meu]

Sem dúvida, o modo como os pesquisadores retrataram a trajetória do MOBRAL, considerando-se a estigmatização ideológica destacada por Lovisolo (1988, p. 24), lembra uma passagem de Mannheim (1982, p. 183), segundo o qual, numa discussão que permeia a questão envolvendo intelectuais e classes ditas oprimidas, é possível perceber que a filiação dos intelectuais é fruto de uma condição de escolha, furtiva aos pertencentes à classe oprimida. Sendo uma escolha da qual os oprimidos não participam, tornam-se os intelectuais opressores também, a saber

Esta capacidade de se vincularem a classes a que originalmente não pertenciam era possível aos intelectuais porque eles podiam adaptar-se a qualquer ponto de vista e porque eram os únicos em condições de escolher uma filiação, ao passo que os indivíduos imediatamente

ligados por filiações de classe somente em raras exceções se mostravam capazes de transcender os limites de sua visão de classe.

E também que (MANNHEIM, 1982, p. 186)

Só aquele que realmente pode escolher é que tem interesse em perceber o conjunto da estrutura social e política. [...] A elaboração de uma decisão só é verdadeiramente possível sob condições de liberdade baseadas numa possibilidade de escolha que continue a existir, mesmo depois de tomada a decisão. Devemos a possibilidade de interpenetração mútua e compreensão das correntes de pensamento existentes à presença deste estrato médio relativamente desvinculado, que se encontra aberto ao ingresso constante de indivíduos das mais diversas classes e grupos sociais, com todos os pontos de vista possíveis.

Assim, quando a crítica abrasiva ao MOBRAL coloca, na outra ponta da balança, que o Sistema Paulo Freire era o modo eficaz de alfabetizar os adultos e de conceder a eles o desenvolvimento de capacidade crítica da sua situação social a partir do entendimento de que os intelectuais os viam como oprimidos, ela se associa à condição de classe por questão de escolha e possibilidade de fazê-la. O mesmo pode ser pensado sobre os registros da história do MOBRAL. Por associação, quem o estuda faz uma escolha consciente baseada em suas compreensões ideológicas, mas, ao caracterizá-lo do modo como a historiografia o retrata, omite as possibilidades de outros pesquisadores de fazê-la como uma escolha consciente, dadas as restrições que as pesquisas apresentam.

Outro ponto relevante destacado no raciocínio de Mannheim (1982, p. 187-9) que considera a formação das mentes dos alunos é o do discernimento político, para o qual são necessários requisitos básicos a fim de que alguém transmita uma “visão da estrutura do cenário político”. Considerando-se o tempo que demanda tal tarefa, é possível supor que os nove meses de curso de alfabetização funcional – programados na lei do MOBRAL –, reduzidos a cinco meses na média quando da execução, atingindo apenas três meses, conforme os registros dos documentos da Secretaria de Educação de Santos, seriam insuficientes para fazer qualquer conversão ideológica dos alunos, fosse para a revolução, fosse para a manutenção do *establishment*.

Desse modo, embora houvesse a estrutura voltada a inculcar ideologias em ambas as frentes de proposta de alfabetização, nenhuma obteria o sucesso almejado. A clareza de raciocínio que Mannheim (1982, p. 187-9) proporcionou permitiu considerar que a questão ideológica por parte do

MOBRAL está mais presente nos registros da historiografia brasileira do que nos indícios que o passado apresenta. O ponto é a forma como foram conduzidas as construções historiográficas.

[...] existe uma profunda diferença entre um professor que, após cuidadosa deliberação, se dirige a seus alunos, cujas mentes ainda não estão formadas, de um ponto de vista adquirido por uma cuidadosa meditação, conduzindo a uma compreensão da situação total, e um professor exclusivamente interessado em inculcar um ponto de vista partidário já firmemente estabelecido. [MANNHEIM, 1982, p. 187]

O que é possível compreender com a passagem de Mannheim (1982, p. 187) sobre a intencionalidade do professor são as características enumeradas por Lovisolo (1988, p. 25) quando trata da educação cujo modelo é o popular ou conscientizador.

[...] a primeira característica do modelo [popular] é seu esforço para realizar um trabalho educativo cuja finalidade principal é a autonomia, libertação ou emancipação de algum segmento oprimido. [...] Sua segunda característica é o processo de fusão entre o educativo e o político no horizonte da autonomia ou emancipação. [...] Nesse sentido, a fusão entre educação e política, realizada pela educação popular, pode ser pensada como reação moderna à modernidade. [...] Esta fusão tem, parece-nos, vários caminhos de realização e pode, como foi repetidas vezes apontado, ser percebida como *politização da educação e pedagogização da política*. [grifos do autor]

Delimitando a área de atuação da pedagogização da política ou da politização da educação, para lembrar Lovisolo (1988, p. 25), Mannheim (1982, p. 173) apresentou uma maneira de refletir sobre a questão bastante pertinente ao ponto que esta pesquisa chegou.

A pedagogia política significa a transmissão de uma particular atitude face ao mundo, que irá permear todos os aspectos da vida. A educação política significa, hoje em dia, uma concepção definida da história, um certo modo de interpretar os conhecimentos, e uma tendência a procurar uma orientação filosófica de um modo definido.

Enxergando a educação como uma prática social pertinente à formação cultural dos homens que vivem em sociedade, Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 19) lembram que “não se pode falar de política no sentido de uma prática política autônoma, diferenciada das outras práticas sociais”, levando a crer que o ato político é intrínseco ao ato de ensinar.

Complementando o quadro de noções que marcam a tessitura deste capítulo está a de que a alfabetização, mais precisamente a alfabetização funcional, e o desenvolvimento estariam conectados e seriam consequência, respectivamente, um do outro. Levine (1982, p. 256)*⁴⁵ propôs que a ligação entre ambos os termos conceituais foi desenvolvida na área da política e da diplomacia, incutindo a noção de potencial econômico a ser explorado, justificando a alfabetização de adultos.

Já Graff (1995, p. 26-7) considerou tal equação fruto de um enraizamento de conceitos pós-iluministas liberais que permearam as pesquisas acadêmicas, ou, uma falha de conceituação epistemológica. Tal concepção foi chamada de “mito da alfabetização”.

As discussões sobre a alfabetização são surpreendentemente superficiais, venham elas da pena de um Marshall McLuhan ou de um crítico social e educacional contemporâneo como Paul Copperman, autor de *The Literacy Hoax* (O engano da alfabetização). Sem demonstrar esse argumento com extensos exemplos, descubro que virtualmente todas essas discussões, independentemente de propósito ou intenção, arrastam-se com dificuldades porque elas evitam qualquer esforço para formular definições consistentes e realistas da alfabetização, não avaliam as *implicações conceituais* que a questão da alfabetização apresenta, e ignoram “muitas vezes de forma grosseira” o papel vital do *contexto sócio-histórico*. [GRAFF, 1995, p. 27-28] [grifos meus]

Thompson (1987, p. 37) também caracteriza o contexto social como corresponsável pelas compreensões de situações sociais e irrupções de mudanças. Em seu exemplo, Tom Paine, autor de “Direitos do Homem”, encontrou na América, onde aportou em 1774, o ambiente ideal para expor ideias avessas à constituição política com base no sistema monárquico. “O que mudou não foi Paine, mas o contexto em que ele escreveu. A semente dos *Direitos do Homem* era inglesa: mas apenas a esperança trazida pelas Revoluções Americana e Francesa permitiu-lhe brotar”.

Graff (1995, p. 28) e Thompson (1987, p. 37) aludiram a questão do contexto, que, refletindo-se a realidade do momento em que afloraram as

⁴⁵ * [In terms of general approaches to functional literacy, the latter definitions effectively bring the picture up to date. Taken as a whole, this conceptual history shows clearly that the core idea of functional literacy developed in a political and diplomatic arena. It was appropriated at an early stage in the competition for resources by those who needed a label for their convictions regarding the economic potential of, and justification for, adult literacy training. Over time, these convictions were elaborated into an ideology about the foundations of cultural modernity, the contemporary demands of citizenship, and the prerequisites for employment]

coordenadas mundiais que consideravam o desenvolvimento como produto da alfabetização, e, em âmbito nacional, do surgimento do MOBREAL, é possível depreender que o ambiente social e o fluxo dos acontecimentos são extremamente relevantes para o entendimento da cristalização de uma noção que, como disse Graff (1995, p. 27) persistiu nos últimos dois séculos (XVIII e XIX).

Uma contradição principal no empreendimento (ou deveríamos dizer “indústria”?) do alfabetização-como-uma-via-para-o-desenvolvimento é a disparidade entre as suposições teóricas e as pesquisas empíricas. Estas são, em primeiro lugar, muito menos frequentes que aquelas (GRAFF, 1995, p. 34).

De modo geral, a questão do ambiente onde os alunos são alfabetizados é crucial para os resultados almejados, incluindo as consequências do ato naquele ambiente, ou, em outras palavras, “da posse da habilidade e dos usos que dela podem ser feitos”. (GRAFF, 1995, p. 35) É importante observar que a utilidade que alfabetização tem pode determinar sua sobrevivência no cotidiano dos alunos alfabetizados ou sua extinção como habilidade adquirida. “Estudos no início da Inglaterra moderna, da Suécia dos séculos XVIII e XIX, todos sugerem que há uma disparidade significativa entre os níveis de alfabetização e a utilidade prática daquelas habilidades”, diz Graff (1995, p. 51).

Levine (1982, p. 259) reforçou que há a necessidade de “reconhecer que a alfabetização e a educação em geral pertencem ao que tem sido chamado de posição econômica”^{46*}. O autor complementa que sua valorização distinguida em ambientes culturais e políticos determinados, onde exista liberdade de imprensa e de informação e legislação, bibliotecas públicas, livros acessíveis, ou seja, um contexto social fundamental que favoreça a alfabetização e sua manutenção. Já a alfabetização funcional tem uma proposta de funcionalidade, prevalecendo em seu núcleo a noção de direitos do cidadão e vida satisfatória (ibidem, p. 259-260).

Considerando-se que o foco do MOBREAL era a alfabetização funcional, e que a questão latente do desenvolvimento econômico e social direcionava o modo como se deu a alfabetização da população adulta, o valor que o contexto tem para o ambiente em que ocorreu a aplicação das medidas

⁴⁶ * [It is therefore important to recognize that literacy, and education in general, belongs to what has been called the “positional economy” (Hirsch, 1977, p. 27)]

formuladas com base nos preceitos da Unesco, conforme visto no Capítulo 1, era de significativa importância.

[...] As diferenças, pois, a legibilidade e compreensão, tornam um tanto impreciso o termo “funcional” aplicado à alfabetização. Por outro lado, nada nos diz sobre os usos da leitura e da escrita, ou sobre o ler e o escrever como aprendizagens e práticas sociais que têm lugar em contextos de uso determinados, ou sobre os aspectos ideológicos relacionados com tais aprendizagens. [VIÑAO FRAGO, 1993, p. 17]

A síntese de Graff (1995, p. 39) e o aparte de Viñao Frago (1993, p. 17) convidaram a refletir sobre as bases epistemológicas enumeradas no começo deste capítulo como primordiais para a compreensão de como uma noção que enreda representação social, alfabetização, ideologia e desenvolvimento explicam a forma como ocorreu o MOBRAL e Santos e suas particularidades, acrescentando-se a questão do contexto social.

Alfabetização e desenvolvimento socioeconômico

Necessitando analisar o entrelaçamento entre aplicação da alfabetização ao contexto de desenvolvimento, é possível recorrer a Vicent, Lahire e Thin (2001, p. 12), que destacaram que o surgimento da forma escolar nos séculos XVI e XVII traçou algumas linhas mestras a respeito da escola e de sua importância, refletindo na representação do analfabeto e seu suposto entrave ao desenvolvimento. Assim, no complemento de raciocínio dos autores, a “aparição de uma forma social [escola] está ligada a outras transformações; [...] a forma escolar está ligada a outras formas, notadamente *políticas*”. [grifo meu]

A explicação pode estar em eventos distantes da década de 1950 ou do pós-guerra. Canário (1999, p. 16) também localizou no final do século XVIII a valorização dos sistemas escolares.

A criação e consolidação, a partir dos finais do Antigo Regime (século XVIII), dos sistemas escolares nacionais conferiu à escola o caráter de instituição educativa especializada tendencialmente hegemônica, a ponto de educação e escola se confundirem e se sobreporem. O desenvolvimento da educação de adultos se, por um lado, contribuiu também para a dominância da forma escolar, por outro lado, no quadro de mudanças sociais mais globais (que deram origem, por exemplo, à vulgarização da expressão “escola paralela”) contribuiu de forma decisiva para o fim (pelo menos teórico) do “monopólio educativo” da instituição escolar.

Os autores afirmaram que a escola provocou mudanças na sociedade, pois significou o aumento de sua influência entre os integrantes da unidade familiar. Daí tantas resistências em todos os segmentos da sociedade, incluindo-se os camponeses, os nobres e os artesãos. “[...] aprender não era distinto de fazer. É esta retirada de poder que vai suscitar resistências à escolarização, inclusive, por parte de grupos, como a nobreza, com relação a escolas concebidas especialmente para ela” (VICENT, LAHIRE E THIN, p. 13).

A criação das cidades e a urbanização dos vilarejos nos séculos seguintes agregaram valor ao conceito de escola como ativo essencial para a condução da vida em sociedade naqueles moldes (VICENT, LAHIRE E THIN 2001, p. 14). Havia também a consequência do reordenamento de forças religiosas e civis com a adesão de escolas laicas ao meio social.

A análise permite evidenciar as ligações profundas que unem escola e cultura escrita num todo sócio-histórico: a constituição do Estado moderno, a progressiva autonomização de campos de práticas heterogêneas, a generalização da alfabetização e da forma escolar (lugar específico separado, baseado na objetivação-codificação-acumulação de saberes), assim como a construção de uma relação distanciada da linguagem e do mundo (*relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo*) devem ser pensadas como modalidades específicas de uma realidade social de conjunto, caracterizada pela generalização de formas sociais escriturais, isto é, de formas de relações sociais tramadas por práticas de escrita e/ou tomadas possíveis pelas práticas de escrita e pela relação com a linguagem e com o mundo que lhes é indissociável. [VICENT, LAHIRE E THIN, 2001, p. 18] [grifos dos autores]

A expressão “realidade social de conjunto”, precedida pela enumeração das características que se alteraram com a consolidação da presença da escola e a popularização da alfabetização e da escrita, permite notar a incipiente valorização da urbanização, dos centros de convivência que os pontos onde a concentração de pessoas dissociadas entre si, ou seja, sem parentesco ou relação de posse, como era nos feudos, interligando-se, claramente, a alfabetização e o desenvolvimento urbano.

Junto com esta perspectiva, novos problemas surgiram quando houve a configuração entre população crescente e alfabetização decrescente. O ponto que se chegou por meio da compreensão dos autores (CANÁRIO, 1999; VICENT, LAHIRE E THIN, 2001) é de que um limiar se estabeleceu entre as representações sociais da importância da escola e a situação considerada grave da

perpetuação do fenômeno do analfabetismo no meio urbano. Em outras palavras, o destaque do problema da existência de analfabetos surgiu juntamente com os “critérios escolares de julgamento”, como afirmam Vicent, Lahire e Thin (2001, p. 39).

As classificações escolares são classificações sociais, cujos efeitos se fazem sentir em domínios da vida social afastados do domínio escolar e se prolongam bem além do fim da escolaridade. Se estas classificações escolares agem fortemente sobre a vida profissional, elas afetam de fato o conjunto das relações sociais e das práticas. A “excelência escolar” é “consagrada norma de excelência universal, reconhecida mesmo por aqueles que não vão à escola ou nela não são bem sucedidos”.

Assim, compreendeu-se que o incômodo proveniente da existência da figura do analfabeto adveio da valorização da escola no modo de vida urbano, cada vez mais crescente nos países que se desenvolviam a passos largos, como os do Primeiro Mundo, principalmente no pós-guerra, concomitantemente ao período que o direcionamento de interesses em nível mundial se voltava para a insistência de políticas públicas que pudessem desarticular o cenário de iletramento entre a população dos países do Terceiro Mundo.

Se, no período anterior aos anos [19]60, “a origem social determinava diretamente o nível de inserção profissional e social, sendo que a escola desempenhava um papel anexo”⁴⁷, hoje, as trajetórias sociais e profissionais são fortemente tributárias das trajetórias escolares. [...] numerosos problemas sociais são construídos a partir de critérios escolares de julgamento, como é por exemplo o caso do “iletrismo”: “A escola representou e representa um papel determinante na construção social do iletrismo, não tanto porque ela não saiba responder às dificuldades de aprendizagem de um grande número de jovens, mas porque a tomada de consciência do fenômeno do iletrismo, sua designação, suas interpretações e as iniciativas para superá-lo, dependem de uma abordagem, prioritariamente escolar, das realidades sociais”⁴⁸. (VICENT, LAHIRE E THIN, 2001, p. 38-9)

Confluyente à noção do adensamento populacional pelo fenômeno da urbanização, posterior à industrialização, está a valorização da escola, pois nela está contida da forma escolar, que proporciona “uma nova ordem urbana, uma redefinição (e não somente uma redistribuição) dos poderes civis e religiosos”

⁴⁷ Citação de B. Charlot, *L'Ecole em mutation*, Payot, 1987, p. 108.

⁴⁸ Citação de A. M. Chartier e J. Herbrard, *Rôle de l'école Dan la construction sociale de l'illettrisme*, In: J. M. Besse, M-M de Gaulmyn, D. Ginet e B. Lahire (sob direção de L'“illettrisme” em questions, Lyon, PUL, 1992.

(VICENT, LAHIRE E THIN, 2001, p. 4). A alfabetização funcional, na compreensão de Levine (1982, p. 261), junto com as formas de comunicação possíveis após a aquisição da técnica da leitura⁴⁹, deve obter comportamentos ou encorajar respostas conformistas que reproduzam ou institucionalizem os arranjos sociais existentes. Ou seja, a escola, na configuração da forma escolar, serviria para a acomodação das características da vida em sociedade que surgiam com as transformações culturais. “Por trás das escolas como uma força motivadora da alfabetização estava a “concentração social”, a crescente densidade das áreas colonizadas e o amadurecimento da sociedade”. (GRAFF, 1995, p. 101)

A visão sobre a importância da alfabetização, em contraposição ao desconforto trazido pelo analfabetismo disseminado na sociedade, ganhou notoriedade, pois, após a reformulação dos movimentos de constituição social pela Revolução Francesa, século XVIII, incrementou-se no século XIX e viveu seu apogeu a partir da metade do século XX. Canário (1999, p. 11) aponta que são quatro os fatores essenciais que determinaram a evolução do campo educacional: “o nascimento e emergência do conceito, iniciativas do Estado no sentido de tomar a seu cargo a alfabetização dos iletrados, iniciativas à formação profissional e à educação política visando o exercício do sufrágio universal”.

As facetas da representação social que a escola (e suas derivações, como a forma escolar) congregou em sua construção ao longo da história humana convergiram para aquilo que Chartier (1991, p. 186) identificou como o propósito das lutas de representação, exemplificando sua reflexão no contexto do Estado absolutista. “É portanto no processo de longa duração de erradicação da violência, [...], que é preciso inscrever a importância crescente das lutas de representação, cuja *problemática central é o ordenamento, logo a hierarquização da própria estrutura social*” (grifo meu).

Da mesma maneira, Vicent, Lahire e Thin (2001, p. 14) ressaltam na figura da escola o objetivo similar ao destacado por Chartier (1991).

⁴⁹ Graff (1994, p. 74) diz que “devemos certamente concordar com E. P. Thompson (1967a) de que a habilidade de ler é apenas uma técnica elementar e de que a habilidade de lidar com o raciocínio abstrato e consecutivo não é de modo algum inato. Os relatórios de psicólogos e especialistas de aprendizagem somente reforçam esta conclusão; os poderes críticos são desenvolvidos através de muito esforço e prática constante, e sua relação com leitura e escrita é mais ecológica do que causal”. Graff (1994, p. 33) concorda com a definição de Thompson (1967a), dizendo que a alfabetização é “uma tecnologia, um conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos”.

Colocar todas as crianças – “até mesmo as pobres” – em escolas, (sic) aparece como um vasto empreendimento que se poderia chamar de ordem pública, com a condição de não reduzi-lo a simples ato de dominação. *Trata-se de obter a submissão, a obediência, ou uma nova forma de sujeição.* [grifo meu]

Na trama destes fios que tecem o tapete sobre o tema, como diz Ginzburg (1989, p. 170), o fio que encorpa e diversifica os desenhos do tecido é a compreensão disseminada de que a alfabetização precede o desenvolvimento e a modernização. A efervescência das décadas de 1960 e 1970 pelo crescimento econômico mundial, o ímpeto da Unesco em promover uma concepção que ela acreditava ser eficiente para solucionar as taxas de analfabetismo ao redor do mundo, em especial os do Terceiro Mundo, sedimentaram a interligação entre alfabetização e desenvolvimento econômico.

Levine (1982, p. 258) mostrou que a recorrência à alfabetização, escolarização tinha a ver com a questão de emprego e seleção de candidatos, pois a organização da sociedade industrial precisava de trabalhadores que fossem disciplinados, cooperativos, e resistentes à permanência no mesmo local por horas. Nenhum teste pode detectar estas características, restando a percepção de que os escolarizados se encaixam melhor neste perfil. Thompson (1967b) *apud* Graff (1995, p. 86-7) complementou

“Educar” os trabalhadores era o problema. Não era uma educação para ler e escrever, e sim era a necessidade de treiná-los para uma nova disciplina de trabalho, permeada com a obsessão da classe média sobre o caráter e a moralidade. Isso também valeu para a América do Norte e também permeia as discussões sobre os requisitos para o desenvolvimento do Terceiro Mundo. O tempo cronológico, preciso e mecanicamente mantido, simbolizava a ordem emergente. Aqui as escolas tinham um papel direto a desempenhar; elas auxiliavam a inculcação da “economia/parcimônia temporal/cronológica”, ensinando a industrialidade, a frugalidade, a ordem, a regularidade e a pontualidade.

Graff (1995, p. 79) voltou-se para outro foco de alimentação dos que ele chama de “mito da alfabetização”, que são as pesquisas qualitativas que avaliam o desempenho da população alfabetizada, como fez Paiva (1982a).

Estimativas de níveis de alfabetização são difíceis, e mais ainda no passado do que no presente. Contudo, a pesquisa inicial sugere/alude a falácia comumente feita de supor que níveis estatísticos de alfabetização informam/contribuem para o nosso conhecimento dos níveis qualitativos.

As pesquisas da década de 1950 e de 1960 do século XX também firmaram as bases das compreensões que ligavam alfabetização e economia. De acordo com Levine (1982, p. 257)

No final dos anos de 1950 e início de 1960 a alfabetização foi identificada dentro de um corpus multidisciplinar de trabalhos na educação, na imprensa, no desenvolvimento como parte do processo social de urbanização e industrialização [...]. Alguns desses estudos, como o de Golden (1957), utilizaram uma técnica quantitativa extremamente simplória e duvidosa para estabelecer ligações históricas entre os níveis de alfabetização os índices de desenvolvimento em certos países; outros, como Parsons (1966), operaram com um alto nível de generalização. A necessária qualificação, no entanto, foi deixada de lado e os estudos foram interpretados como incentivo ao Terceiro Mundo para investir em escolarização e alfabetização funcional como um ingrediente necessário para a criação de força de trabalho capaz de utilizar tecnologias agrícolas e industriais avançadas.^{50*}

A argumentação de Graff (1995, p. 83) sobre “a perpetuação de antigas suposições” encontra seu fundamento na exemplificação de Levine (1982, p. 257) e também na compreensão que Graff (1995, p. 84) teve dos estudos de McClelland, publicados em 1966, que

acha que o investimento na educação no nível primário ou alfabetizador é inadequado e não se correlaciona positivamente com os índices de crescimento. [...] a escolarização primária não é suficiente para promover uma pessoa a trabalhos característicos da classe média, sugerindo o risco da promessa de mobilidade dos promotores escolares.

Thompson (2002, p. 42-3) analisou a questão como um traço arraigado na cultura ocidental, de modo geral, quanto ao que se deve esperar de alguém que teve possibilidade de ser educado, considerando-se níveis avançados além do nível básico da alfabetização.

A aprovação social do sucesso educacional é assinalada de uma centena de modos: o sucesso traz recompensa financeira, um estilo de

⁵⁰ * [In the late 1950s and early 1960s literacy was identified within a multidisciplinary corpus of work on education, the media, and development as playing a catalytic, though not always identical, role in societal processes of urbanization and industrialization [...]. Some studies, such as Golden's (1957), employed extremely unsophisticated and suspect quantitative techniques to establish historical links between literacy rates and indices of development in particular countries; others, such as Parsons (1966) operated at the highest level of generality. The necessary qualifications were, however, swept aside and the studies were read as general encouragement for Third World investment in schooling and literacy training as a necessary ingredient in the creation of labor forces capable of utilizing advanced agricultural and manufacturing technologies].

vida profissional, prestígio social. Ele se apoia numa *apologia*⁵¹ completa da modernização, necessidade tecnológica, igualdade de oportunidades. Não é preciso trabalhar muito tempo dentro de uma universidade para se descobrir que até mesmo os membros mais humanos dos corpos docente e discente acham difícil não equiparar o progresso educacional a uma avaliação do mérito humano. E muitos dos que estão fora das universidades, dos que não conseguem provar a si mesmos serem suficientemente iguais para galgar os degraus da oportunidade, têm gravada sobre si mesmos, de maneiras opostas, uma sensação não de diferença, mas de fracasso humano.

Estes pontos de vista servem para explicar, também, o modo como o mundo analisava a questão há 60 anos e repisava sua argumentação, resultando, no Brasil, no que se viu no MOBREAL. Além disso, possibilitaram compreender o que aconteceu na cidade de Santos quando da execução do MOBREAL, considerando tais premissas.

A cidade de Santos, à época da implementação do MOBREAL, apresentava um nível de desenvolvimento acima do das cidades circunvizinhas (São Vicente, Cubatão, Guarujá⁵²) por conta dos rendimentos financeiros que o porto proporcionou juntamente com a movimentação de exportação do café, da Bolsa do Café, que negociava as principais riquezas produzidas no interior de São Paulo, já no século XIX. Ou seja, todo o desenvolvimento obtido até então se devia mais ao passado da Cidade do que ao investimento em educação da população.

Numericamente, como visto no Capítulo 2, o MOBREAL não conseguiu eliminar o contingente de analfabetos estimados no início dos anos de 1970, que era um pouco mais de treze mil pessoas. O crescimento populacional mascarou o fracasso, pois manteve a mesma quantidade de iletrados com aumento da população total. Complementando-se a premissa, a passagem que Levine (1982, p. 251) resgata do relatório da Unesco a compreensão de que a necessidade das habilidades associadas (pensar, falar, ouvir e calcular, bem como ler e escrever) eram reconhecidamente existentes em sociedades altamente industrializadas e em sociedade em desenvolvimento, é aceitável, então, que Santos estivesse na segunda categorização.

Assim, recuperando o ponto de vista de Furter (1974) de que não é a educação que traz o desenvolvimento, mas o desenvolvimento que traz a

⁵¹ Termo lido e compreendido como “representação social”.

⁵² Cf. Anexo I, p. 145.

educação, e ligando ao conceito de alfabetização funcional optado pelo MOBRAL, no qual se faz o básico das noções de alfabetizar, pode-se sugerir que, com o nível de desenvolvimento em que a Cidade se encontrava naquele momento, não haveria percepção da diferença dos efeitos das ações do MOBRAL promovendo o mínimo de escolarização.

Em outras palavras, pode-se argumentar, diante da compreensão ora apresentada nesta pesquisa, que o MOBRAL não deu certo em Santos porque a população da Cidade não precisava dele, tendo executado por obrigação e imposição da época concernente ao regime militar.

Ademais, as compreensões de Vincent, Lahire e Thin (2001) sustentaram que o desenvolvimento e a Revolução Industrial favoreceram o crescimento e a expansão da escolarização e da alfabetização, constituindo, conforme Chartier (1990), numa representação social do grupo interessado em prevalecer esta concepção.

Por outro lado, Graff (1995, p. 45) ressaltou a percepção de que a Revolução Industrial na Inglaterra “não serviu para aumentar os níveis de alfabetização popular, ao menos a curto prazo”, formando outra representação social. Isto posto e, observando-se a luta no campo das representações sociais, notou-se que a premissa de Vicent, Lahire e Thin (2001) se sobrepôs aos tipos de evidências, conforme Thompson (1987, p. 61), elencadas por Levine (1982) e Graff (1995), resultando num modelo conceitual que forjou as diretrizes do campo da educação de adultos especificamente para a segunda metade do século XX.

Em se tratando da cidade de Santos, pelos indícios arrolados nos Capítulos 1 e 2, prevaleceu a noção de que a alfabetização resultaria em desenvolvimento. Contudo, a realidade da Cidade, à época da implementação e da vigência do programa, esteve mais afinada à compreensão de que a alfabetização pouco ou nada contribuiu para o desenvolvimento santista. Assim, Santos esteve retida entre dois mundos conceituais divergentes que, de fato, ignoravam as demandas educacionais da Cidade para o segmento dos adultos, isto é, uma educação de adultos que fosse além do básico previsto na alfabetização funcional.

Por fim, a questão ideológica, prevista por Mannheim (1982) na atuação dos grupos de interesses, tratou de limitar as possibilidades que o MOBRAL poderia oferecer aos alunos santistas. A forma como o movimento era

conduzido, tanto no momento de sua instauração, em 1970, quanto, posteriormente, com as ações sociais – monitores candidatos com diploma “normal”, professores desinteressados, excesso de dinheiro que não chegava ao destino, incentivo a uma posição solidária da população, favores prestados por agentes sociais, abnegação – se sobrepondo ao objetivo de alfabetizar, revelou a concepção da ideia da necessidade de escolarizar um determinado grupo social para uma dada finalidade, pois, na equação das tendências mundiais, o resultado seria uma sociedade pujante.

Considerações Finais

Pesquisar a história do MOBRAL foi um desafio. O material encontrado é escasso, a leitura nas entrelinhas é obrigatória e a historiografia está povoada de noções baseadas no senso comum ou nos preceitos ideológicos de “esquerda”. Apurar os detalhes do programa em nível municipal proporcionou uma visão menos opaca daquela realidade (GINZBURG, 1989). A riqueza de detalhes que a cidade de Santos ofereceu tornou o caminho da pesquisa um pouco mais leve.

A primeira parte do trabalho, que foi o conhecer o que está cristalizado na historiografia sobre o tema, mostrou-se o diferencial na compreensão dos escaninhos do programa. Com base nele, a leitura dos documentos levantados foi fazendo sentido, como disse Chartier (1990), e o surpreendente surgiu. Não encontrei em lugar nenhum uma postura como a da secretária de Educação de 1970 que declinou o pedido do governo federal, à época, militar, para instalar o MOBRAL em Santos. A Cidade estava sob intervenção federal, declarada como Área de Segurança Nacional e a secretária foi impetuosa em afirmar que Santos não teria a estrutura e força de trabalho para abrigar o MOBRAL.

Ora, naquele momento, conforme os estudos mostraram, pouco importava o que a secretária afirmava. O mundo pedia pela solução do analfabetismo, conforme os ditames da Unesco, da qual o País era membro. O governo federal não estava a discutir se era conveniente ou não para cada Cidade instalar o MOBRAL. Era para fazer acontecer.

O traço do autoritarismo, sem dúvida, é conflitante quando se pensa que a educação deve ser libertadora. Daí a cruzada que os historiadores fizeram e ainda a fazem com MOBRAL. Contudo, desde o início do século XX, mais propriamente a partir de 1932, com os escolanovistas, o problema do analfabetismo em altos índices disseminado na população brasileira pedia uma resposta efetiva dos educadores e do poder público. Negar esta realidade e as influências que as teorias que rodavam o mundo sobre a solução para o iletramento entre adultos significa negar, também, a característica que o

MOBRAL apresentou-se como sendo *mais uma* iniciativa de alfabetização em massa.

Notou-se, portanto, que, em terras santistas, o programa representou o primeiro contato do governo federal com a Cidade para solucionar a questão do analfabetismo. As iniciativas que existiam em Santos eram ligadas às congregações religiosas, de assistência social ou de entidade de classe. Pela primeira vez, Santos recebeu instruções e diretrizes para desenvolver um programa perene voltado para a educação dos adultos, contando com alguma verba federal, materiais e capacitação dos funcionários. Os números que, embora não apresentassem o resultado esperado, isto é, o fim do analfabetismo, mostraram a redução do quantitativo de analfabetos.

É fato que custou muito dinheiro. Contudo, mobilizou a Cidade, pois, conforme a capacidade e interesse do dirigente, foi possível acionar a imprensa, as entidades assistenciais, o comércio, a indústria e a população, principalmente os estudantes do magistério, que viram nas aulas para adultos a oportunidade de entrar em contato com a docência.

O modo como o MOBRAL foi executado pôde abrir a discussão se foi adequado ou não. Entretanto, o ambiente sociopolítico da época talvez tenha imposto um molde estático que privilegiou mais as consequências do que os meios, ou seja, o controle de uma sociedade em polvorosa com ações orquestradas para um levante revolucionário com preceitos de “esquerda”.

O exemplo do estudo histórico do MOBRAL pode discriminar significativamente o que disse Mannheim (1982) sobre a inserção histórico-sociológica com teoria do conhecimento antiga, isto é, a posição concreta de vida do pensador, no caso, do historiador, que formulou as balizas de existência e atuação do MOBRAL não o permitiu perceber a teoria do conhecimento, especificamente, a formulada pela convenção internacional da qual o País fazia parte, que era a Unesco, para tecer a sua crítica ao movimento e perpetuá-la na historiografia brasileira como um erro crasso dos governantes da época, pesando-se mais a ideologia incutida nos resultados do movimento do que nos indícios e evidências que o movimento deixou.

Some-se a isso o que diz Thompson (1987, p. 36), sobre dissidência. “Dissidência é composta de choques, cismas, mutações, muitas vezes

sentem-se nela os germes adormecidos do radicalismo político, prontos para germinar logo que semeados num contexto social promissor e favorável”. A descrição do autor não poderia ser mais fiel ao momento histórico que o País vivia sob a égide do governo militar. Os partidos e movimentos de “esquerda”, que estavam prontos para instalar seu modo de governo, germinaram rapidamente seu ideal de luta revolucionária contra o regime militar, encontrando naquele período e na educação de adultos o contexto social promissor e favorável.

Obviamente, com este cenário, a questão ideológica é ainda mais forte. Mannheim (1982, p. 210) defendeu uma abordagem histórico-política independentemente da concepção de mundo (*Weltanschauung*) e da posição social individuais, isto é, o pesquisador poderia condenar as medidas adotadas pelo governo militar em relação às questões de liberdades individuais e de expressão. Contudo, poderia fazê-lo analisando o programa de alfabetização de adultos de maneira mais ampla e menos ideológica, já que o MOBRAL se mostrou mais uma tentativa entre tantos outros programas educacionais, e que se baseou nas experiências brasileiras anteriores e nos ditames de uma organização mundial que se debruçou sobre a questão.

Sobre o modo como atuou o programa, é importante lembrar que a ordem vigente à época operava com noções sedimentadas sobre o binômio educação e desenvolvimento, arraigado fortemente no plano de representação social, cujas raízes são provenientes dos séculos anteriores, e que tem, certamente, uma postura ideológica. A difusão de ideias de interligação como causa e efeito entre educação e desenvolvimento vigoraram com intensidade desde a década de 1950, e, considerando-se o cenário brasileiro, teve seus gestos iniciais desde 1920-1930.

Segundo Graff (1995, p. 219), o Canadá realizava censo populacional em meados do século XIX. No Brasil, a primeira pesquisa censo foi feita em 1872⁵³, o que significou que o País não tinha referências sobre os índices educacionais oficiais, exceto aqueles que controlavam questões políticas, como voto, por exemplo. Significou também que as universidades, criadas a partir da segunda década do século XX, não tinham dados oficiais para estudar as

⁵³ Fonte: Site do IBGE

consequências do analfabetismo na vida da população e formular premissas que se distanciassem do binômio.

Mesmo na terceira década do século XX, com a agitação dos Pioneiros da Educação Nova, as referências sobre o cenário social brasileiro em educação eram precárias. De onde se percebeu que as raízes do pensamento que vigorou com robustez no Brasil sobre a ligação entre analfabetismo e retardo no desenvolvimento estavam vinculadas a percepções e construções de representações sociais de pensadores brasileiros da época e da elite, que dispunha de meios para ir ao exterior, e concluir que sem educação o País não venceria o atraso no desenvolvimento social, político e tecnológico. A chave era a educação. Mas não se perguntou por quê.

Os estudos sobre o MOBRAL, quando se atêm ao peso de avaliar politicamente o programa e o período, eclipsaram balizas importantes que explicam – ou possibilitam compreender melhor – o modo como as ações se deram. A postura ideológica, com vistas a sedimentar posições políticas marcadamente opostas as que existiram em 1964, levantou sombras sobre os indícios e as evidências de que o programa foi outra tentativa no campo da educação de adultos, a mais duradoura, ressalte-se, realizada de acordo com o que boa parte das pesquisas e do mundo acreditavam ser a verdade da época. Cabe citar Graff (1995, p. 67)

Nesta formulação progressista, forças socializantes da imprensa não foram perdidas sobre os líderes da reforma social. [...] um novo consenso foi adquirido, muito rapidamente, enfatizando a escolarização para a estabilidade social [...]. Anos mais tarde, esse consenso tornou-se um artigo integral exposto às nações subdesenvolvidas como parte da parcela ocidental da teoria e da estratégia de modernização. Esta visão enfatizava objetivos sociais segregados: a redução do crime e da desordem, assimilação de valores morais (protestantes) e, em extensão mais limitada, a ampliação da produtividade econômica ao invés de objetivos individualistas de desenvolvimento intelectual e avanço pessoal. Esses objetivos, enraizados em percepção que demandam disciplina social e industrial, hábitos de trabalho adequados à fábrica e ao capitalismo comercial, além do respeito à propriedade, permeavam a retórica que cercava a criação de sistemas para escolarização das massas e representaram os motivos fundamentais para o treinamento adequadamente controlado da alfabetização em crianças (e adultos).

A apropriação que os movimentos sociais e os partidos políticos fizeram do campo da educação de adultos é outro ponto a ser destacado como resultado da pesquisa. Ouso sugerir que a educação de adultos oferecida hoje tem

o tom disforme, chegando a operar com noções de voluntariado, de movimento solidário (vide o extinto Alfabetização Solidária⁵⁴) e outras formas que perpassam a educação formal, por conta da percepção de que a proposta política embutida à educação de adultos nos moldes que existia na década de 1960, com o cenário mundial marcado pela Guerra Fria, se perdeu em relação a sua execução a partir da redemocratização, em 1985, e do fim da Guerra Fria, em 1989.

Em outras palavras, os educadores politicamente engajados perceberam que a sua revolução não poderia ser feita com o auxílio dos alunos trabalhadores adultos, que eles acreditavam ser os fiéis depositários das motivações revolucionárias – lembrando o que disse Mannheim (1982) sobre a escolha dos intelectuais, no capítulo 3 desta pesquisa.

Como parte da responsabilidade da chegada dos militares ao poder foi da classe média, que os apoiou, a questão dos meios para concretizar a revolução ficou clara a partir do momento em que se percebeu que não seriam os trabalhadores alfabetizados e ideologicamente orientados a fazer a revolução nos moldes como ela ocorreu nos países europeus e em alguns países latino-americanos.

O quadro hoje mostra uma classe média ainda maior, mais fortalecida, que objetiva as conquistas vistas nas sociedades liberais-capitalistas. A almejada revolução de “esquerda” não encontrou seu caminho nos trabalhadores analfabetos da década de 1960 e, agora, não encontra espaço na classe média expandida. Então, a educação de adultos perdeu seu sentido, sendo relegada a programas secundários, voluntariado, coordenados por organizações não-governamentais, que muitas vezes resultaram em fraudes, e não como política de Estado, como foi visto com o MOBREAL.

Assim, a oferta de educação de adultos sem o foco na politização, diferentemente do que se viu há 45 anos, tornou sua proposta um arremedo de concepções ultrapassadas, que não satisfaz os alunos, frustra os professores e não auxilia o País a sair dos índices ainda altos de população analfabeta. O Brasil não

⁵⁴ Criado em 1997, era integrante do programa assistencial Comunidade Solidária e visava à alfabetização de adultos superando o papel do Estado como provedor da educação. De acordo com Barreyro (2010, p. 178), “a proposta brasileira de Reforma do Estado propôs tanto a superação da administração pública burocrática quanto a sua substituição pela *administração gerencial*, construindo, a partir do conceito de público não-estatal e de publicização, *uma privatização à brasileira*”. (grifos da autora)

cumprirá sua meta estabelecida com a Unesco de diminuir substancialmente o analfabetismo até 2015, já que as taxas passaram a subir novamente⁵⁵.

O que é surpreendente, se for considerada a condição dada pela redemocratização, é que o País vem sendo governado por partidos de “centro-esquerda” e “esquerda” há duas décadas, cujas diretrizes pregam o Estado sendo provedor de certas políticas públicas, como a educação. Ao observar o que se executa hoje, o campo da educação de adultos parece que não aprendeu com o passado, mantendo uma política esvaziada pela vaidade ideológica dos sucessivos governos de afinidade com o campo político da “esquerda”, com resultados pífios.

⁵⁵ Conforme divulgação, em setembro de 2013, dos resultados da Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio-2012, do IBGE

Referências

A DERROTA da ignorância. **Veja**, São Paulo, n. 105, p. 40-47, 9 set. 1979.

A EDUCAÇÃO e as escolas antigas. **NOVO MILÊNIO**. Disponível em <<http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250l.htm>>. Acesso em: 31 de agosto de 2012.

ANDRADE, Mario. **Macunaíma**. São Paulo: Círculo do Livro, 19[--].

ARAÚJO, Maria Celina D'; SOARES, Gláucio Ary Dillon; CASTRO, Celso. **Visões do Golpe: a memória militar sobre 1964**. 2 ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BARREYROS, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n38/12.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

BEISIEGEL, Celso Rui. A Educação de adultos em São Paulo após a campanha. In: _____. **Estado e Educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974. cap. 6, p. 157-182.

BORBA, Sergio da Costa. **A problemática do analfabetismo no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Edições gerais, 1984.

BRASIL. **Decreto n.º 63.311, de 8 de setembro de 1967**. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=174980&norma=192587>> Acesso em: 18 abr. 2013.

_____. **Decreto n.º 63.312, de 8 de setembro de 1967**. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=92463&norma=117621>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

_____. **Decreto n.º 63.313, de 8 de setembro de 1967**. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=92464&norma=117622>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

_____. **Decreto n.º 63.314, de 8 de setembro de 1967**. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=174982&norma=192588>> Acesso em: 18 abr. 2013.

_____. **Lei n.º 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm>. Acesso em: 12 jan. 2014.

BURKE, Peter. **A revolução Francesa da historiografia: A escola dos Annales, 1929-1989**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa e Autor, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. Marcha acelerada (1930-1964). In: _____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 85-144.

CENSO de 1872 é disponibilizado ao público. **Portal Brasil**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2013/01/censo-de-1872-e-disponibilizado-ao-publico>>. Acesso em: 7 dez. 2013

CERTEAU, Michael de. **A Escrita da História**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2 ed. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

COELHO, Leni Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBRAL no município de Pato de Minas/MG (1970-1980)**. 2007. 146f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia. Disponível em: <www.bvseps.icict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=560>. Acesso em: 5 jun. 2013.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ, Jenny *et al.* **A construção social da alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CORRÊA, Arlindo Lopes. MOBRAL – Pedagogia dos Homens Livres. In: _____. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL, [1979]. p. 15-58.

COSTA, Lamartine Pereira da. Estrutura e Funcionamento do MOBRAL. In: CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL, [1979]. p. 85-130.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em aberto**, Brasília, n. 56, p. 22-30, out./dez. 1999. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/830/744>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

DI ROCCO, Gaetana Maria Jovino. **Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1979.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/rt/context/16712/0/363?defineTerm=>>. Acesso em: 17 ago. 2012. doi: 10.5216/iav36i2.16712.

FÁVERO, Osmar. MEB – Movimento de Educação de Base - primeiros tempos: 1961-1966. In: **Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação**, 5, 2004, Évora. Évora: [s.n], 2004, p. 1-15. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2013

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

FIM sem glória. **Veja**, São Paulo, n. 899, p. 130, 27 nov. 1985.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 64-70, 1978.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: <www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Ação_Cultural_para_a_Liberdade.pdf>. Acesso em: 14 out. 2013.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FURTER, Pierre. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Petrópolis: Vozes, 1974.

GADOTTI, Moacir. A educação como ato político: a “pedagogia do oprimido”. In: _____. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2004. cap. 2, p. 32-44.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Verdade e memória do passado. **Projeto História: trabalhos da memória**, n. 17, p. 213-221, nov. 1998. Disponível em: <www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria17.pdf>. Acesso em: 2 out. 2013.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GOMES, Luciana Kellen de Souza. **Memórias de professoras alfabetizadoras do MOBREAL em Fortaleza**. 2012. 111f. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza. Disponível em: <www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/3577/1/2012_Dis_LKSGomes.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2012.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Tradução Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUARATO, Mônica; ARAÚJO, José Carlos Souza. Alfabetização de jovens e adultos: a experiência do MOBREAL em Uberlândia, MG. **Cadernos de História da Educação**, v. 1, n. 1, jan./dez. 2002.

HADDAD, Sérgio *et al.* **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HISTÓRIAS e Lendas de Santos – Greves. NOVO MILÊNIO. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0156b.htm>>. Acesso em: 16 set. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010: Indicadores sociais municipais. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/temas.php?codmun=354850&idtema=79&search=sao-paulo|santos|censo-demografico-2010:-resultados-do-universo-indicadores-sociais-municipais-->>>. Acesso em: 17 set. 2013.

_____. Tendências demográficas no período de 1950/2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/comentarios.pdf>. Acesso em: 19 out. 2013.

_____. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios 2012. Disponível em <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2476>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

_____. Sinopse do Censo Demográfico: Evolução Demográfica – 1950-2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000403.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

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

KELLY, Celso. **Política da Educação**. Rio de Janeiro: Reper, [1969].

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. **História e memória**. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 525-541.

LEVINE, Kenneth. *Functional Literacy: fond illusions and false economies*. **Harvard Educational Review**, v. 52, n. 3, ago. 1982.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política: educação popular**. São Paulo: Símbolo, 1978.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARTINS, Maria Angélica; SANTOS, Neusa Maria; BRIOSHI, Paulicéia Alves. **Relatório sobre a escola estadual de 2.º grau “Canadá”**. Santos, 1986. (Centro de Documentação da Baixada Santista).

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Bolsa-Família. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

MONTEIRO, Thalita Di Bella Costa. **O aluno da Educação de Jovens e Adultos de Santos**. 2008. 86 f. Monografia (especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET-SP.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

OLIVEIRA, Inês Barbosa da. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

OLIVEIRA, José Luiz. **As origens do MOBREAL 1967-1970**. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8912>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos*. Paris: UNESCO, 1972.

_____. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

PAIVA, Vanilda. Mobral: um desacerto autoritário. **Síntese**, v. 8, n. 23, set./dez, 1981. p. 83-114. Disponível em: <<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/viewArticle/2214>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. MOBREAL: a falácia dos números (um desacerto autoritário II). **Síntese**, v. 9, n. 24, jan./mar. 1982a. Disponível em: <<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/viewFile/2172/2465>>. Acesso em: 28 maio 2013.

_____. Estratégias de sobrevivência do Mobral (um desacerto autoritário III). **Síntese**, v. 9, n. 25, maio/jul., 1982b, p. 57-91. Disponível em: <<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/viewFile/2165/2458>>. Acesso em: 26 jul. 2013.

_____. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo F. de. **Referências bibliográficas: um guia para documentar suas pesquisas**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. **Trabalho acadêmico: o que é? Como fazer?: um guia para suas apresentações**. 3 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. **Santos nos caminhos da educação popular (1870-1920)**. São Paulo: Loyola, 1996.

PEREIRA, Nilo. José Bonifácio, o humanista. **Ciência & Trópico**, Recife, n. 2, v. 1, p. 261-269, jul./dez. 1973. Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CIT/article/view/42/10>>. Acesso em: 16 set. 2013.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A cidade de São Paulo: geografia e história**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Tudo é História)

RAMOS, Odaléa Cleide Alves; FONSECA, Maria Stella Vieira da. Por um sistema de educação permanente. In: CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL, 1979. p. 59-84.

RANKING IDHM Municípios 2010. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: <www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municios-2010.aspx>. Acesso em: 6 out. 2013.

RELATÓRIO relativo ao 3.º ano da Administração do General Clóvis Bandeira Brasil. Santos, 29 maio 1972.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, n. 60, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

RODRIGUES, Olao. **Santos em números**. 2 ed. Santos: Conselho Municipal de Turismo, [1966 e 1969].

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul./dez., 2009

SANTOS, Johmara Assis dos; COELHO, Leni Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos: MEB e MOBRAL em Tefé/AM 1976/1980**. Disponível em: <www.catedraunescoeja.org/GT08/COM/COM006.pdf>. Acesso em: 6 out. 2013.

SILVA, Ricardo Marques da. **Sombras sobre Santos: o longo caminho de volta**. Santos: Secretaria Municipal de Cultura, 1988.

SANTOS. Decreto n.º 3.797, de 25 de setembro de 1970. Constitui a Comissão Municipal do MOBRAL de Santos. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 26 set. 1970.

_____. Cursos Supletivos, de 24 de julho de 1971. Divulga escolas onde funcionam classes do curso supletivo. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 24 jul. 1971.

_____. Lei n.º 3.782, de 9 de novembro de 1972. Orçamento do Município para 1973. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 27 nov. 1972.

_____. Lei n.º 3.804, de 10 de abril de 1973. Concede auxílio à Comissão Municipal do Movimento Brasileiro de Alfabetização de Santos. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 13 abr. 1973.

_____. Ordem de serviço n. 9/74-GP, de 1.º de abril de 1974. Retirada da placa de ordem privativa do elevador reservado ao Prefeito. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 1 abr. 1974a.

_____. Decreto n.º 4255, de 14 de maio de 1974. Dispõe sobre a Comissão Municipal do MOBREAL de Santos e revoga o decreto n.º 3.797, de 25 de setembro de 1970. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 15 maio 1974b.

_____. Lei n.º 3901, de 30 de outubro de 1974. Estabelece gratificação aos servidores municipais colocados à disposição da Secretaria da Educação, para prestar serviços junto ao Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Diário Oficial [do] Município**. Santos, 31 out. 1974c.

_____. Portaria n.º 30, de 5 de junho de 1974. Nomeia José Vaz para subcomissão de recursos econômicos da Comissão Municipal do MOBREAL. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 6 jun. 1974.

_____. Portaria n.º 47, de 13 de agosto de 1974. Nomeia Altamar dos Santos Marreiros para Encarregado de Finanças da Comissão Municipal do MOBREAL de Santos. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 14 ago. 1974.

_____. Atos do Secretário, de 8 de novembro de 1974. Divulga programa de comemoração da Semana da Marinha. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 8 nov. 1974.

_____. Atos do Secretário, de 20 dezembro de 1974. Divulga Constituição da Comissão Municipal do MOBREAL. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 20 dez 1974.

_____. Lei n.º 3932, de 17 de fevereiro de 1975. Concede auxílio à Comissão Municipal do Movimento Brasileiro de Alfabetização de Santos. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 18 fev. 1975a.

_____. Portaria n.º 15, de 4 de março de 1975. Nomeia Marlene Mota Zamariolli para Encarregada de Supervisão Geral da Comissão Municipal do MOBREAL de Santos. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 5 mar. 1975.

_____. Dia do Prefeito, de 5 de março de 1975. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 6 mar. 1975.

_____. Processo n.º 13703/74. Para lavrar ato cessando efeitos da portaria inicial, inscrevendo-se em ficha funcional de Dna. Maria Helena Domingues, elogio pela

dedicação, zelo e alto espírito de colaboração demonstrado quando de sua designação junto ao MOBREAL. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 14 abr. 1975b.

_____. Dia do Prefeito, de 29 de setembro de 1976. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 30 de setembro de 1976.

_____. Portaria n.º 26, de 30 de abril de 1975. Nomeia Léa Sorbello Romiti para Encarregada de Mobilização da Comissão Municipal do MOBREAL de Santos. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 2 maio 1975.

_____. Dia do Prefeito, de 19 de junho de 1975. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 20 jun. 1975.

_____. Lei n.º 3.993, de 18 de novembro de 1975. Aumenta o auxílio à Comissão Municipal do MOBREAL de Santos, autorizado pela Lei n.º 3.932, de 17 de fevereiro de 1975, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 19 nov. 1975.

_____. Portaria n.º 77, de 29 de dezembro de 1975. Exonera Léa Sorbello Romiti. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 30 dez. 1975.

_____. Portaria n.º 78, de 29 de dezembro de 1975. Nomeia Sylvia Mourão para o cargo de Encarregada de Mobilização da Comissão Municipal do MOBREAL de Santos. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 30 dez. 1975.

_____. Lei n.º 4.111, de 19 de maio de 1977. Concede subvenção à Comissão Municipal do Movimento Brasileiro de Alfabetização de Santos e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 20 maio 1977.

_____. Ordem de Serviço n.º 22/77-GP, de 7 de junho de 1977. Estabelece limites de despesa por órgão. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 8 jun. 1977.

_____. Atos do Secretário, de 20 de março de 1978. Divulga Comissão do MOBREAL. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 20 mar. 1978.

_____. Decreto n.º 5.585, de 23 de maio de 1979. Altera dispositivos do Decreto n.º 4.255, de 14 de maio de 1974. **Diário Oficial [do] Município**. Santos, 29 maio 1979.

SAUDAÇÃO ao povo brasileiro, pela televisão, em 30 de dezembro de 1974. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/ernesto-geisel/discursos-1/1974/25.pdf/download>>. Acesso em: 20 set. 2013.

SCHLOSSER, Rejane Leal. A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância. **Colabor@-Revista Digital da Comunidade Virtual de Aprendizagem Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior**, v. 6, n. 22, fev. 2010. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/128/112>>. Acesso em: 21 set. 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SANTOS. **Ofício n.º 170, de 15 de julho de 1970a**. Assinado por Noêmia Waldomira Luiz, secretária de Educação.

_____. **Ofício n.º 243, de 20 de agosto de 1970b.** Assinado por Joaquim da Silveira, chefe do Departamento de Educação.

_____. **Ofício n.º 49/76, de 21 de janeiro de 1976.** Assinado por Edésio Del Santoro, secretário de Educação.

_____. **Ofício n.º 74/76, de 9 de fevereiro de 1976.** Assinado por Edésio Del Santoro, secretário de Educação.

_____. **Ofício n.º 373/76, de 21 de julho de 1976.** Assinado por Edésio Del Santoro, secretário de Educação.

_____. **Ofício n.º 506/76, de 21 de setembro de 1976.** Assinado por Edésio Del Santoro, secretário de Educação.

_____. **Ofício n.º 467/76, de 2 de setembro de 1976a.** Assinado por Edésio Del Santoro, secretário de Educação.

_____. **Ofício n.º 622/76, de 19 de novembro de 1976b.** Assinado por Edésio Del Santoro, secretário de Educação.

_____. **Ofício n.º 625, de 22 de novembro de 1976.** Assinado por Edésio Del Santoro, secretário de Educação.

_____. **Ofício n.º 44/78, de 24 de janeiro de 1978.** Assinado por Edésio Del Santoro, secretário de Educação.

_____. **Ofício n.º 56/78, de 31 de janeiro de 1978.** Assinado por Edésio Del Santoro, secretário de Educação.

_____. **Ofício n.º 206/78, de 10 de abril de 1978.** Assinado por Edésio Del Santoro, secretário de Educação.

_____. **Ofício n.º 300/78, de 18 de maio de 1978.** Assinado Edésio Del Santoro, secretário de Educação.

_____. **Ofício n.º 56/79, de 13 de fevereiro de 1979.** Assinado por Edésio Del Santoro, secretário de Educação.

_____. **Ofício n.º 169/79, de 27 de março de 1979.** Assinado por Edésio Del Santoro, secretário de Educação.

_____. **Ofício n.º 170/79, de 2 de abril de 1979.** Assinado por Edésio Del Santoro, secretário de Educação.

_____. **Ofício n.º 171/79, de 29 de março de 1979.** Assinado por Edésio Del Santoro, secretário de Educação.

_____. **Ofício n.º 176/79, de 2 de abril de 1979.** Assinado por Edésio Del Santoro, secretário de Educação.

_____. **Ofício n.º 276/79, de 2 de maio de 1979.** Assinado por Edésio Del Santoro, secretário de Educação.

_____. **Ofício n.º 282/79, de 14 de maio de 1979.** Assinado por Zuleika de Almeida Senger Gonçalves, secretária de Educação.

_____. **Ofício n.º 290/79, de 24 de maio de 1979.** Assinado por Zuleika de Almeida Senger Gonçalves, secretária de Educação.

_____. **Ofício n.º 295/79, de 23 de maio de 1979.** Assinado por Zuleika de Almeida Senger Gonçalves, secretária de Educação.

_____. **Ofício n.º 482/79, de 3 de agosto de 1979.** Assinado por Zuleika de Almeida Senger Gonçalves, secretária de Educação.

_____. **Ofício n.º 483/79, de 3 de agosto de 1979.** Assinado por Zuleika de Almeida Senger Gonçalves, secretária de Educação.

_____. **Ofício n.º 710/79, de 9 de novembro de 1979a.** Assinado por Carlos Caldeira Filho, prefeito de Santos.

_____. **Ofício n.º 324/80, de 1.º de julho de 1980.** Assinado por Antonio Parise, secretário de Educação e Cultura.

_____. **Ofício n.º 186/82, de 11 de maio de 1982.** Assinado por Antonio Parise, secretário de Educação e Cultura.

_____. **Ofício n.º 247/82, de 16 de junho de 1982.** Assinado por Antonio Parise, secretário de Educação e Cultura.

_____. **Ofício n.º 73/83, de 21 de fevereiro de 1983.** Assinado por Antonio Parise, secretário de Educação e Cultura.

_____. **Ofício n.º 144/84, de 9 de maio de 1984.** Assinado por João Papa Sobrinho, secretário de Educação e Cultura.

SENADO FEDERAL (Brasil). Comissão Parlamentar de Inquérito (Resolução n.º 48/75) CPI do MOBREAL. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, 1976. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=95644&tp=1>. Acesso em 9 nov. 2012.

SOARES, Marcilio Braghetta. **Introdução à formação econômica da Baixada Santista**. Santos: ASSECOB, 1984.

TOMARÁ posse hoje a nova diretoria da Legião Brasil de Assistência em Santos. A Tribuna, Santos, jun. 1950. Disponível em http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/Deops/Prontuarios/BR_SP_APESP_DEOPS_SAN_P005980_01.pdf. Acesso em: 19 set. 2013.

THOMPSON, Edward. P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. Tradução Denise Bottman. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Educação e experiência. In: _____. **Os Românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 11-47.

TUREZO, José Geraldo. **Um passo a mais na alfabetização de adultos trabalhadores: um estudo sobre os programas do MOBREAL na escola estadual Macedo Soares (Campo Largo – Paraná, décadas de 1970 e 1980)**. 2008. 153f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade São Francisco - USF, Itatiba. Disponível em: <[webp.usf.edu.br/Itatiba/mestrado/educa%7Cao/uploadAddress/JoseTurezo\[10461\].pdf](http://webp.usf.edu.br/Itatiba/mestrado/educa%7Cao/uploadAddress/JoseTurezo[10461].pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2013.

VAMOS AJUDAR!, Mobral. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 13 fev. 1971.

VEYNE, Paul. **O inventário das diferenças**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Aun. **A pesquisa em história**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VINCET, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 33, jun. 2001. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a02.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

VOCÊ também é responsável. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=uMYbxubO9Fo>>. Acesso em: 4 out. 2013.

WERTHEIN, Jorge (org.). **Educação de adultos na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1985.

Apêndices

Apêndice A

Entrevista com Maria Luiza de Moura Karaoglan, concedida em 10 de maio de 2013

[Thalita] Gostaria de saber sua formação; se a senhora foi professora lá no MOBREAL...

[Maria Luiza] No Mobral, eu fui por uma necessidade porque eles mesmos precisavam. Por exemplo, as professoras lá estavam muito desorientadas. Então, como eu, a Magali e outra professora, não sei se era a Marlene, nós éramos formadas, para ver se dava fazer qualquer... não era para dar aula.

[Thalita] Então você não chegou a dar aula.

[Maria Luiza] Não, lá, não. Era só para orientar as moças.

[Thalita] Orientar as monitoras...

[Maria Luiza] Mas no final, nem fomos orientar lá as moças porque acabamos (...) ficou faltando pessoas na secretaria da D. Marina disseram que não, vocês vão ficar aqui porque eu preciso mais daqui de mais pessoas do que orientar. Então quer dizer que nem muitas professoras nós conhecemos. Só por dados das meninas, comparecimentos, essas coisas. Quer dizer que é uma coisa muito assim sem..., né?

[Thalita] A senhora foi chamada então para ser orientadora das monitoras que davam as aulas para os adultos do Mobral, para os matriculados.

[Maria Luiza] Não é bem uma orientadora, sei lá. Nem fomos para o que ela pediu. Nem fomos. Logo já fomos para a secretaria...

[Thalita] Como é que a senhora chegou lá? A senhora trabalhava na Secretaria de Educação?

[Maria Luiza] Eu lecionava no [escola] Lourdes Ortiz. Eu sou de 1950 e pouco, 60, por aí.

[Thalita] A senhora lecionava no Lourdes Ortiz, ensino fundamental?

[Maria Luiza] Primeiro grau, de 1.^a a 8.^a série.

[Thalita] Em que época?

[Maria Luiza] A vida toda. Eu lecionei lá 35 anos... Quer dizer, desses 35, eu fiquei lá mesmo 30 anos. Porque depois Mobral me chamou, a D. Marina. Ponha 30.

[Thalita] 30 anos e os outros 5 foi de MOBREAL.

[Thalita] A senhora foi chamada então pela D. Marina? Ela conhecia a senhora? Já conhecia de antes?

[Maria Luiza] Sim, raramente tinha contato com ela. Ela era exigente... Nossa Senhora!

[Thalita] Sim, já ouvi várias coisas dela. A senhora falou no nome de Magali, Magali de quê?

[Maria Luiza] Magali Teixeira. Esta já é falecida.

[Thalita] A outra era Marlene que a senhora não sabe?

[Maria Luiza] Marlene... Não sei se era Zamariolli ou Zacariolli, mas acho que era ZAMÁ. Com dois eles. O rapaz, que pena, eu não me lembro o nome do rapaz, que ele estava muito ligado à dona Marina. Não me lembro o nome dele, nem sei se é vivo.

[Thalita] Onde você trabalhava lá no Acácio? Lá era a sede do Mobral?

[Maria Luiza] Isso. Era.

[Thalita] A senhora foi para lá em que época? Em que data mais ou menos? A senhora foi para MOBREAL a partir dos anos 80, foi isso?

(pensou bastante)

[Maria Luiza] Fui chamada mais para tra

balhar com ela, né, com a dona Marina.

[Thalita] E o que era exatamente esse trabalho?

[Maria Luiza] Fazia as papeladas. Mandava a papelada e rápido, era para “ontem”, né? Era isso que a eu fazia, a gente fazia, a Magali também.

(...)

Ali era difícil a alfabetização no MOBREAL porque as pessoas eram idosas, mais idosas, também de pessoas mais velhas, que não acabaram de fazer o colégio, como é, o primário, né? E as moças professoras não tinham, como é que fala, não sabiam lidar, não tinham paciência, porque não sabem nem pegar no lápis. Então elas estranhavam muito “ah, mas nem pegar no lápis”. “Ah, minha filha, é assim, que que vai fazer? Ela é cega, né? Agora é que ela tá indo para escola”. Quer dizer, então, que muitas desistiam, quase não parava professora lá. E umas faltavam muito também. Outras não se interessavam. Então era muito falha ali.

[Thalita] Mesmo com algum tipo de incentivo? Elas tinham algum tipo de incentivo essas professoras?

[Maria Luiza] Não foi da minha época.

[Thalita] Algum outro benefício? Pagamento extra? Era tudo voluntário?

[Maria Luiza] Nós recebíamos pela prefeitura.

[Thalita] Quem trabalhava no MOBREAL não tinha um adicional?

[Maria Luiza] Nunca soube.

[Thalita] A senhora não tinha?

[Maria Luiza] Não.

[Thalita] Era trabalho deslocado da Secretaria, que arcava com todos...

[Maria Luiza] Continuava com o meu salário da prefeitura.

[Thalita] A senhora só trabalhou com a dona Marina? Não participou da mudança de gestão. Sempre foi com a dona Marina.

[Maria Luiza] [gesticulou a cabeça concordando]

[Thalita] A senhora chegou a ver alguma aula diferenciada?

[Maria Luiza] Eu sabia que quando tinha algum evento, era pedido para os alunos do Mobral fazerem o trabalho sobre o tema [relacionados ao evento, por exemplo, semana da Marinha].

[Thalita] Trabalhou até o final?

Trabalhei até [19]81.

[Maria Luiza] A senhora teve contato com algum material didático que o MOBREAL oferecia? Algum livro, alguma coisa?

[Maria Luiza] Não me lembro. Só se eles ofereciam para as professoras...

[Thalita] Então a senhora diretamente com a dona Marina? Como a senhora percebeu a atuação dela frente à Comissão do MOBREAL? Era uma atuação firme?

[Maria Luiza] A dona Marina era uma pessoa muito conhecida na cidade toda. Tudo o que ela precisava, ela telefonava e era logo atendida, viu? Qualquer pedido que ela fizesse, era Marina Santos Silva, não precisava nem falar nada. Ela pedia muito para os outros, autoridades, pedia para o MOBREAL, para ajudar no que precisasse. Ela era muito ajudada, principalmente pelos militares, prefeito. Do que ela precisasse, ela era atendida. Ela não tinha papas na língua. Cem por cento dos pedidos dela eram atendidos.

[Thalita] Não tem lembrança da procura pelo MOBREAL, em época de matrícula?

[Maria Luiza] Essa parte não. Essa parte era mais o rapaz. Eu não lembro nem o nome dele.

[pausa]

[Maria Luiza] Eram pessoas que não tinham terminado o primário, ou iam para dar continuação, ou então por necessidade de ser alfabetizada, alguma documentação que precisava assinar e não sabia, né? E muitos saiam de lá sabendo somente escrever o nome. Era muito ruim. Não era uma coisa que você pensa “ah, MOBREAL deve ser ótimo para esse pessoal”, não era aquelas coisas, não.

[Thalita] Não fazia diferença para a vida deles [alunos]? A senhora lembra de frequência [dos alunos]?

Diz que tinha muita falta.

[Thalita] Da parte social, a senhora sentia que o MOBREAL na Cidade fazia alguma diferença, as pessoas se mobilizavam por conta dele, se era muito comentado?

[Maria Luisa] Não era muito comentado. Um ou outro sabia, que tinha conhecimento do que era o MOBREAL, alfabetização de adultos. Não tinha uma abertura assim.

[Thalita] E as professoras que iam dar aula, elas eram encaminhadas pela Secretaria de Educação ou eram pessoas que apareciam e queriam trabalhar para o MOBREAL no sistema voluntário?

[Maria Luiza] Essa parte era do rapaz. Essa parte eu não sei. E nem ela [dona Marina] dava descanso para gente. A gente não sabia o que acontecia do outro lado da sala. Era muito ativa. Deixava a gente doida.

[...]

Foi a cunhada da Maria Helena quem me levou, a Ivone. A Ivone trabalho bastante.

[...]

Não era assim como, por exemplo, na Prefeitura tinha o departamento de educação. Esse departamento tem as professoras e de tanto em tanto tempo tem concurso para a classificação delas. Ali não. Era diferente Por isso a gente estranhava. Mas a gente não se metia, né. O sistema deles foi outro. Mas era conhecido o MOBRAL.

[Thalita] A senhora percebeu em algum momento que faltava verba, faltavam coisas para o MOBRAL, que estaria em decadência?

[Maria Luiza] A gente percebia que o MOBRAL não estava sendo *aquele* MOBRAL de antigamente. Diz que era uma “coisa”. Mas quando havia alguma coisa nesse sentido, a dona Marina pedia.

[Thalita] Então era ela que fazia a “compensação”?

[Maria Luiza] Era. (...) Havia uma grande diferença, desinteresse, aliás, das professoras. Nem sei como elas iam para lá, indicadas por quem. Elas diziam que era muito chato. A gente só ouvia o comentário na secretaria. “Eu vou ficar até tanto tempo e depois eu vou embora. Vou deixar”. Não havia interesse delas. Não tinham incentivos. Por parte dos alunos, coitados, nada com nada, queriam aprender e não sabiam como. E elas não tinham aquela pedagogia para alunos adultos. E era uma confusão, viu?

[Thalita] A sua percepção em relação ao sucesso do aprendizado dos alunos era só sabiam o nome, né?

[Maria Luiza] É. Era muito fraco.

[Thalita] Então eu acho que é isso. Obrigada.

Apêndice B

Entrevista com Carmen Maria Lorenzo Vasconcelos Silva, concedida em 10 de janeiro de 2014.

[Thalita] Você foi professora do MOBRAL?

[Carmen] Era monitora do MOBRAL, não era professora.

[Thalita] Em que época foi isso?

[Carmen] Isso foi em [19]74, 75. Foi bem no começo.

[Thalita] E qual era a sua formação ali?

[Carmen] Magistério. Estava cursando o magistério. Eu estudava no Liceu Feminino Santista e o MOBRAL, a sede do MOBRAL era na [rua] Sete de Setembro, onde é o [escola] Acácio agora, então como era próximo, eu já ia para lá.

[Thalita] Você teve o interesse de ir lá por conta de dar aula e já pegar uma experiência ou tinha alguma coisa a ver com educação de jovens e adultos?

[Carmen] Não, não, eu fui por conta de trabalhar mesmo, de dar aula, lecionar. Aí a cada seis meses tinha capacitação, lá mesmo no prédio do Acácio.

[Thalita] Quem dava a capacitação?

[Carmen] Era uma turma de São Paulo. Mas tinha a Marlene Zamariolli.

(...)

Eu trabalhei com a Maria Luiza, com o Adamastor, a Marlene Zamariolli. Eram as professoras da rede [municipal de ensino]. A Maria Luiza era do Lourdes Ortiz. Elas eram comissionadas pelo MOBRAL. Em vez de ir para a escola dar aula, elas iam para o MOBRAL. Tinha o Adamastor, a Leonor, a Maria Luisa, a Magali Teixeira, a Marlene, que dava aula na [escola] Cidade de Santos. Tinha um outro rapaz que eu não consigo lembrar o nome dele... A Maria Luiza era mais assessora da dona Marina.

[Thalita] Então vinha a turma de São Paulo e não eram essas pessoas que faziam a capacitação?

[Carmen] Não. Elas só eram da secretaria da dona Marina, mas não tinham envolvimento com o MOBRAL [envolvimento com as aulas].

[Thalita] E você não tinha envolvimento com essas professoras da rede?

[Carmen] Eu comecei a trabalhar como monitora. Eu trabalhei no Morro do São Bento, na Favela da Alemoa, que agora tem outro nome, trabalhei no Rádio Club. Depois, eu fui para, dentro do MOBRAL existia uma Comissão do MOBRAL. Então existia o responsável por captar empregos, ia nas indústrias, nas firmas, procurar emprego, tinha o Balcão de Emprego; então a pessoa procurava emprego, ela ia lá nesse balcão de emprego e tinha o número de vagas. E tinha uma espécie de supervisora que corria todas as escolas da rede ou numa serralheria, que tivesse 20 funcionários [tendo aula]... Depois eu fiquei pouco tempo dando aula. Eu passei para ser essa... essa... fiz parte da comissão. Eu fazia esse trabalho de como se fosse uma supervisora, ia nas escolas ver como estava, assistia à aula.

[Thalita] Você lembra se teve portaria te designando para isso?

[Carmen] Não, porque era contrato, né? Ganhava tão pouco. Nem chamava de salário, era ajuda de custo. Eu recebia Cr\$50,00. Tinha o repasse para a Prefeitura e a dona Marina paga com cheque. Ela que gerenciava isso tudo. E tinha essas pessoas da rede.

[Thalita] A Fundação Arquivo e Memória não tem pasta de 1985, só até 1984. E a Hemeroteca está fechada. Mas pelos documentos dá para contar uma boa história e muita coisa do que você me falou eu já sabia por causa dos documentos. Pela leitura dos documentos, dá para tirar algumas conclusões do tipo: professor Edésio era um interessado no MOBREAL...

[Carmen] Era. Tanto que toda quinta-feira nós tínhamos reunião. Foi a dona Marina que lançou a soja. Ela que lançou, ela ensinava as mulheres a triturar a soja e tirar o leite de soja... para poder vender e ter renda na família. A dona Marina era muito atuante. E o professor Edésio, nós tínhamos reunião toda quinta-feira lá na comissão. Ela [dona Marina] participava da reunião e ele também, cada um com a sua pauta. Tinha a pauta geral da dona Marina, e era reunião séria, cada um falava o que tinha para fazer, tinha sugestões. E ele era bem, bem presente mesmo. Era bem assim, apesar de ajuda de custo, trabalho voluntário, era bem fiscalizado, os professores eram treinados a cada seis meses. Eu supervisionava, via se o professor estava dando aula bem, como comissão. Eu era elemento de ligação, era a minha função. Eu tinha uma perua da Prefeitura que me levava nas escolas, inclusive na Bertioga, naquele tempo Bertioga pertencia a Santos, até em Bertioga eu ia. Em Bertioga eu ia junto com o Adamastor. Para você ver, o professor Edésio era tão presente que, quando não tinha perua da Prefeitura para levar, ele dava o carro dele, tinha o seu Cláudio, que era o motorista dele, tudo diferente de hoje em dia, né? Ele deixava o seu Cláudio a minha disposição para tá me levando para fazer, não perdia um dia de trabalho por conta de falta de condução, nada. Ele punha o carro dele à disposição para estar fazendo as visitas. Era Morro do São Bento, o Morro do Pacheco, que eu subia de escada...

[Thalita] E quando você dava aula, como é que você percebia aqueles alunos?

[Carmen] Eles chegavam cru, né? com vontade mesmo de aprender. A aula era assim beem... tinha que prestar a atenção no que realmente eles não sabiam, inclusive até pegar no lápis que eles não sabiam. A primeira fase era ensinar pegar no lápis, porque eles não sabiam pegar. A mão era tão pesada, que não conseguia segurar o lápis. A mão transpirava, suave, pesava. E era mais assim através de por figuras os livros. Eu preparava as figuras grandes em papel LP, para estar passando para eles. Eles visualizando aquilo ali, eles sabiam, mas, na hora de juntar as sílabas, de escrever, era difícil para eles, era mais difícil.

[Thalita] E, quando eles se formavam, você percebia que eles tinham aprendido mesmo?

[Carmen] Então, tem assim. Eu quando eu era professora daqueles alunos, eu não deixava passar aqueles que realmente que não sabiam. Mas tinha uma freira lá do Colégio São José, todos dela passavam. Então era ela ótima, ela era excelente. [Risos] Não me lembro o nome dela, uma madre lá do Colégio São José, por tinha uma sala lá. Ela era muito alegre, muito engraçada. E eu não deixava passar. Não adianta, eles estão ali para aprender, né? E aí tinha aquele negócio porque tinha que acabar com o analfabetismo, né? Tinha aquela pressão de que daquele ano

você teria que formar tantos alunos naquele semestre, teria tantos alunos para você formar, vai deixa formar, coitadinho, vai deixar receber o diploma – diploma, era diploma, não era certificado que eles recebiam – e vai deixar receber o diploma se o coitado não sabia nem ler e escrever. E tinham aqueles que só queriam saber escrever o nome. Então, quando ele conseguia escrever o nome, para ele bastava, ele já queria ir embora, queria sair. “Professora, eu quero só aprender a escrever meu nome”. E eu “não, você tem que aprender a ler e escrever, você vai trabalhar, vai prestar um concurso, ou você vai num emprego que o chefe manda você ler um quadro de aviso, qualquer coisa”. “Não, não, só quero saber escrever o meu nome porque eu tenho vergonha de por o dedo”. Naquele tempo eles tinham que por o dedo e eles tinham vergonha. Mas eu não deixava não. Eu queria que eles realmente aprendessem. Ah, aquelas bordadeiras do Morro do São Bento, algumas foram minhas alunas no MOBREAL, elas devem lembrar... Eu dava aula no Morro do São Bento, era uma casinha de madeira, em frente à Igreja. Tinham muitas senhoras lá, e tinham à tarde o MOBREAL. No Rádio Club, eu dava aula à tarde. E na favela, tinha uma turma aula à tarde e uma turma à noite. E dei aula no presídio também.

[Thalita] Deu aula no presídio?

[Carmen] Dei, eu tinha duas turmas de...

[Thalita] No presídio tinha também o projeto Minerva, né?

[Carmen] Eu não lembro, não.

[Thalita] Não lembra? 79 por aí?

[Carmen] Não lembro. No presídio eu fui dar aula na... eu tinha duas turmas de homens e uma de mulher. Eu fui dar aula no presídio, naquele tempo o professor Edésio era o secretário, porque tinha uma professora, uma senhora, que dava aula lá e ela se envolveu com um preso. Então, aos domingos, ela ia visitar o preso. Aí o diretor do presídio falou que não achava correto aquilo: a professora durante a semana e no domingos ia visitar o preso... Aí, ele comunicou a dona Marina, falou “olha, para continuar o MOBREAL aqui, vai ter que ser uma pessoa de muita confiança de vocês pra continuar aqui”. Aí, ela perguntou – eu era novinha, tinha 21 anos – “Ah, você quer ir? “Ela e o professor Edésio, os dois me pediram: “Ah, você não pode ir, você não quer ir dar aula lá? É das 8h às 10h, e das 10h ao meio-dia... Duas turmas”. Aí eu falei “Ah, dona Marina, eu vou tentar, né?”. Aí eu fui lá falar com o diretor do presídio e ele falou “olha, você vai ter que usar um avental, deixar seus documentos, vai ser revistada quando entra, quando sai, não se envolver...”. Deu todas as instruções. Aí eu fui para dar aula para essa turma. Era lá no quarto andar da [avenida] São Francisco. Punha o avental, tinha uma assistente social lá, aí eu entrava, abria aquela porta com chave enorme lá. Eu lembro até hoje direitinho o barulho daquela porta batendo e o cheiro, tem um cheiro lá, que nunca mais saiu de dentro de mim, um cheiro de presídio. E ficava trancada por fora. Eu tinha 30 alunos, 30 de uma [turma], 30 de outra.

[Thalita] Meu Deus!

[Carmen] Eu tenho até o recorte do jornal de quando foi a formatura e um preso fez o discurso e tem o meu nome no jornal. Fotografia da dona Marina, do professor Edésio e desse preso. Aí quando eu queria falar, era um quadradinho

assim [gesticulando]. Eu punha a boca, eu punha o olho, punha a boca, e chamava a pessoa quando precisava sair.

[Thalita] Quer dizer, você ficava lá trancada com 30 presos lá, dando aula...

[Carmen] Ninguém molestava, ninguém fazia nada, ninguém falava nada. Mas era assim, ninguém conversava. Mas ali, eu percebia que não eram alunos analfabetos. Eram acho que os que tinham melhor comportamento que iam para aula. Então tinham aqueles que escreviam, tinham a letra bonita, o caderno bonito, branquinho, a letrinha bem firme, bonita, bem desenhadinha, sabe? Aprendiam com facilidade. Fingiam que não sabiam. Mas eu percebia. Professora sabe quando sabe ou não sabe, né? Pelo modo de segurar o lápis, pelo modo de escrever, pela letra desenhada, pelo que lê na lousa... matemática eles sabem bem, também, sabiam bem. E tinham essas duas turmas aí. Eles faziam barquinha de palito de sorvete e me davam de presente. E eram bons alunos, muito bons alunos. Tinha formatura para eles dentro do presídio. Tudo o que tinha para fora [para os outros alunos do MOBREAL], tinha para eles também.

[Thalita] Você ficou trabalhando para o MOBREAL até quando?

[Carmen] Eu fiquei até 1979... Minha filha nasceu em novembro de 1979. Então, 1980.

[Thalita] Você percebeu alguma fase, você pegou uma fase considerada...

[Carmen] Áurea. Era muita procura, muita gente querendo dar aula no MOBREAL. Psicóloga, porque a minha prima fazia psicologia e foi ela e a amiga dela para se inscrever para participar dessa capacitação [de monitores] do MOBREAL. Era bem fiscalizado, bem controlado, as professoras eram bem capacitadas, tinha material...

[Thalita] Mas você percebeu alguma defasagem nesse período em que você esteve?

[Carmen] Não. Era bem estruturado o MOBREAL. E a dona Marina era boca mole, ela pedia para todo mundo. Porque ela era uma pessoa da sociedade, era muito conceituada. Quem hoje em dia vai chamar comandante do Exército, Marinha, da Aeronáutica, dos Fuzileiros Navais e eles iam... o prefeito. Era solenidade mesmo. Era solene mesmo. Era levado como uma coisa de muita importância [a formatura do MOBREAL]. A banda da Polícia Militar ficava na porta recebendo a família. E a dona Marina ela pedia muito. Tinha festas, que nem nós fizemos no Pedro II [escola]. “Carmen, você pega os ofícios e vai ao Centro da Cidade para você pedir prendas para a festa junina”. Bom, eu fui na Domus [loja de eletrodomésticos] – naquele tempo tinha Domus – e eu ganhei batedeira de bolo, liquidificador, ventilador, só coisa boa. Naquele tempo, eles davam mesmo.

[Thalita] Como parte da Comissão, você chegou a ter alguma informação do quantitativo de alunos que foram formados naquele ano?

[Carmen] Isso tudo se perdeu. Nós tínhamos, porque tinha uma meta para alcançar. Por isso que essa freira passava todos os alunos dela. Quer dizer, não sabe porque tinha aquela meta, tinha que aprovar tantos e aprovados.

[Thalita] Você falou que era por semestres, então as aulas duravam mesmo cinco meses?

[Carmen] Aqui não. Aqui eram cinco meses. Depois em julho tinha capacitação grande, era muito procurada, todas as salas do Acácio eram ocupadas. Os livros,

nunca faltava livro. Tinha livro para os alunos à vontade. Não tinha merenda, merenda não tinha. Eu me lembro de uma loja – serraria – em frente ao Teatro Municipal, ali tinha loja grande dessas de madeira. Ele [o dono] fechava às 6h e abria a sala de aula, colocava cadeira universitária, a lousa e a tinha a monitora daquele posto lá, que era só para os alunos da loja.

[Thalita] E quando era assim era chamado de posto?

[Carmen] Era posto. Tinha um também atrás... no centro comunitário atrás da [Igreja] da Pompéia. Tinha também na Igreja do Morro do Nova Cintra. Aquela tinha bastante aluno. Acho que tinha duas salas. Do Pacheco... Eles frequentavam, viu? Não é como hoje que eles não aparecem, ou chegam para fazer bagunça. Não, eles entravam, se arrumavam, iam arrumadinhos, sabe? para a aula mesmo. As mulheres se arrumavam para ir para aula, os homens também, e eles eram comportados. Iam para aprender mesmo. Acabava dez e meia da noite. Das sete às dez e meia. E eles gostavam. Eles tinham respeito pelo professor. Os alunos também, um respeitava o outro. Iam com vontade de aprender. Não tinha brincadeira. Não é como hoje não. Aquele tempo foi um tempo bom. E mais o prazer que você tem de ensinar adulto, né? Que você vê que ele chega tão cru, né? e você consegue fazer alguma coisa.

[Thalita] A média de idade você consegue lembrar?

[Carmen] Mais velhos. Apesar que tinha muitos rapazes de vinte e pouco, trinta e poucos anos. Tinha muita senhora, senhor... Muita gente que vinha do Nordeste. E esse pessoal que vinha do Nordeste logo se matriculava no MOBREAL. Então não tinha aquela coisa de fazer tanta propaganda... Aquele tempo foi muito bom mesmo.

[Thalita] Está bom, Carmen, obrigada.

Apêndice C

Tabela que relaciona o *corpus* documental

	Data	Fonte	Documento	Descrição
1.	15/07/1970	FAMS ⁵⁶	Ofício n.º 186/70 –	Resposta da SEDUC ao Secretário Executivo da Fundação MOBRAL declinando o convite para a cidade participar do MOBRAL
2.	20/08/1970	FAMS	Ofício n.º 243/70-	Solicita cessão do auditório da Prodesan para reunião com o objetivo de tratar da organização da Comissão Executiva do MOBRAL no dia 28/08/70
3.		FAMS	Modelo do convite	Convite para participar da reunião da Comissão Executiva do MOBRAL
4.	04/09/1970	FAMS	Ofício n.º 257/70-	Encaminha informações solicitadas na cláusula nona da minuta do termo de convênio do MOBRAL, assim como comissão e a subcomissão do MOBRAL de Santos
5.	26/10/1970	FAMS	Ofício n.º 371/70-	Convida Clube Soroptimista de Santos para a reunião do MOBRAL
6.	26/10/1970	FAMS	Ofício n.º 372/70-	Convida Lions Clube de Santos para a reunião do MOBRAL
7.	26/10/1970	FAMS	Ofício n.º 373/70-	Convida Carlos Alberto Corrêa para a reunião do MOBRAL
8.	26/10/1970	FAMS	Ofício n.º 374/70-	Convida Lions Clube de Santos-Sul para a reunião do MOBRAL
9.	26/10/1970	FAMS	Ofício n.º 375/70-	Convida Lions Clube de Santos-Leste para a reunião do MOBRAL
10.	26/10/1970	FAMS	Ofício n.º 376/70-	Convida Lions Clube de Santos-Oeste para a reunião do MOBRAL
11.	26/10/1970	FAMS	Ofício n.º 377/70-	Convida União Cívica Feminina para a reunião do MOBRAL

⁵⁶ Fundação Arquivo e Memória de Santos

12.	26/10/1970	FAMS	Ofício n.º 378/70-	Convida Rotary Clube de Santos para a reunião do MOBRAL
13.	26/10/1970	FAMS	Ofício n.º 380/70-	Convida Movimento de Arregimentação Feminina para a reunião do MOBRAL
14.	26/10/1970	FAMS	Ofício n.º 381/70-	Convida Clube dos Lojistas de Santos para a reunião do MOBRAL
15.	26/10/1970	FAMS	Ofício n.º 382/70-	Convida Sindicato do Sindicato do Comércio Varejista de Santos para a reunião do MOBRAL
16.	26/10/1970	FAMS	Ofício n.º 383/70-	Convida Associação Comercial de Santos para a reunião do MOBRAL
17.	26/10/1970	FAMS	Ofício n.º 384/70-	Convida Grêmio União dos Oficiais de Justiça para a reunião do MOBRAL
18.	26/10/1970	FAMS	Ofício n.º 385/70-	Convida Rotary Clube de Santos para a reunião do MOBRAL
19.	24/09/1970	DOM ⁵⁷	Tributos Federais – Seção II	Dedução do Imposto de renda para fins de alfabetização
20.	26/09/1970	DOM	Decreto n.º 3797, de 25/09/70	Constitui a Comissão Municipal do MOBRAL de Santos
21.	30/09/1970	DOM	Portaria n.º 64/70-IF, de 29/06/70	Nomeia membros da Comissão Municipal do MOBRAL de Santos
22.	08/10/1970	DOM	Retifica Portaria n.º 64/70	Corrige nomes de Monsenhor e Tenente
23.	09/10/1970	DOM	Mensagem do Executivo para Câmara Municipal	Concedendo vantagens, em pontos, aos participantes do MOBRAL
24.	05/11/1970	DOM	Lei n.º 3655, de 03/11/70	Concede vantagens, em pontos, aos participantes do MOBRAL, no município de Santos
25.	23/12/1970	DOM	Lei n.º 3674, de 22/12/70	Concede auxílio à Comissão Municipal do MOBRAL de Santos, autoriza crédito especial, e dá outras providências

⁵⁷ Diário Oficial do Município

26.	30/12/1970	DOM	Decreto n.º 3822, de 28/12/70	Abre crédito especial na importância de Cr\$60.000,00, autorizado pelo artigo 2.º da Lei n.º 3674, de 22 de dezembro de 1970
27.	13/02/1971	DOM	Tributos Federais – Seção II	Vamos ajudar! Explica o problema do analfabetismo no país e o que é o MOBREAL e traz número de analfabetos por bairros de Santos
28.	14/07/1971	DOM	Lei n.º 3711, de 07/07/71	Autoriza a Prefeitura a outorgar concessão de uso de bem municipal – salas das escolas Auxiliadora e Barão para a Sociedade Cívico Feminina de Santos para ensino elementar para adultos.
29.	21/07/1971	DOM	Lei n.º 3714, de 13/07/71	Concede auxílio à Comissão Municipal do MOBREAL de Santos, autoriza crédito especial e dá outras providências
30.	24/07/1971	DOM	Cursos Supletivos	Elenca escolas que oferecem curso supletivo
31.	26/11/1971	DOM	Lei n.º 3738, de 22/11/71	Declara utilidade pública à escola noturna “Santo Inácio”
32.	29/05/1972	DOM	Relatório enviado ao presidente da República sobre o 3.º ano da administração do interventor Federal	Traz informações sobre o MOBREAL sem revelar números. Apenas chama de “louvável campanha” e destaca os recursos que a Administração Municipal destina ao programa
33.	06/07/1972	DOM	Lei n.º 3772, de 30/08/72	Concede auxílio à Comissão Municipal do MOBREAL de Santos, autoriza crédito especial e dá outras providências
34.	27/11/1972	DOM	Lei n.º 3782, de 09/11/72	Orçamento do município para 1973 – Consta designação de recursos específicos para o MOBREAL – Cr\$120.000,00

35.	13/04/1973	DOM	Lei n.º 3804, de 10/04/73	Concede auxílio à Comissão Municipal do Movimento Brasileiro de Alfabetização de Santos
36.	25/03/1974	DOM	Dispensa do interventor federal	Publica a dispensa do interventor federal, Clóvis Bandeira Brasil, a pedido, tendo de aguardar a posse de novo interventor
37.	1.º/04/1974	DOM	Primeiro ato do prefeito municipal	Retirada da placa de ordem privativa do elevador reservado ao prefeito; “O acesso pelos elevadores deverá ser indiscriminado, ou seja, ao povo em geral”, diz trecho da ordem de serviço
38.	02/04/1974	DOM	Portarias de exoneração e nomeação	Exonera Noêmia Waldemira e nomeia Edésio Del Santoro – mudança de postura em relação ao MOBRAL
39.	15/05/1974	DOM	Decreto n.º 4255, de 14/05/74	Dispõe sobre a Comissão Municipal do MOBRAL de Santos e revoga Decreto n.º 3797, de 25 de setembro de 1970
40.	06/06/1974	DOM	Portaria n.º 30/74-GP, de 05/06/74	Nomeia José Vaz para subcomissão de recursos econômicos da Comissão Municipal do MOBRAL
41.	11/06/1974	DOM	Portaria n.º 32/74-GP, de 10/06/74	Nomeia Regina Maria Fernandes Dias para prestar serviços na Secretaria de Educação junto à Comissão do MOBRAL de Santos
42.	26/07/1974	DOM	Atos do Secretário – Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – Fundação MOBRAL de Santos	Convoca candidatos inscritos para monitores do MOBRAL
43.	28/08/1975	Acervo particular	Atestado de proficiência de treinamento para Alfabetizadores Funcionais	Atesta a frequência da professora Carmen Maria Espinosa Lourenzo no treinamento do MOBRAL.
44.	21/01/1976	FAMS	Ofício n.º 49/76, de 21/01/76	Comissão Municipal do MOBRAL solicita Centro Cultural para encerramento de curso.

45.	09/02/1976	FAMS	Ofício n.º 74/76	Formatura do MOBRAL no Centro Cultural.
46.	12/02/1976	FAMS	Ofício n.º 83/76	Solicita transporte de instrumentos de samba para encerramento do MOBRAL.
47.	26/03/1976	FAMS	Ofício n.º 171/76	Convida presidente do MOBRAL para conferência com jornalista.
48.	08/06/1976	FAMS	Ofício n.º 301/76	Solicita doação de material de demolição da escola Olavo Bilac.
49.	21/07/1976	FAMS	Ofício n.º 372/76	Informa Secretaria da Tecnologia do Ministério da Indústria e Comércio demonstração aos alunos do MOBRAL sobre uso da soja na alimentação.
50.	21/07/1976	FAMS	Ofício n.º 373/76	Informa Federação das Cooperativas de trigo e soja sobre demonstração aos alunos do MOBRAL sobre uso da soja na alimentação.
51.	21/07/1976	FAMS	Ofício n.º 374/76	Informa Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição sobre demonstração aos alunos do MOBRAL sobre uso da soja na alimentação
52.	31/07/1976	Acervo particular	Certificado de participação no Curso de Treinamento de Alfabetização Funcional	Certifica a participação da professora Carmen Maria Espinosa Lourenzo no Curso de Treinamento de Alfabetização Funcional promovido pela Agência Pedagógica Coordenação Estadual do MOBRAL de São Paulo.
53.	12/08/1976	FAMS	Ofício n.º 428/76-SEDUC	Solicita o Centro Cultural para encerramento do MOBRAL em 25/10
54.	02/09/1976	FAMS	Ofício n.º 467/76	Solicita sacos que embalam farinha para as aulas de costura ao Moinho Santista e solicita entrega na Rua 7 de Setembro, 14 posto do MOBRAL

55.	21/09/1976	FAMS	Ofício n.º 506/78	Comunica a Luis Eduardo Carvalhoque a Comissão do MOBRAL deu aula sobre utilização da soja a mais de mil alunos
56.	19/11/1976	FAMS	Ofício n.º 622/76	Solicita isenção do pagamento de taxa aos autores para que os alunos do MOBRAL assistam à peça “Transe”
57.	22/11/1976	FAMS	Ofício n.º 625/76	Solicita distribuição do informe da peça que será gratuita aos alunos do MOBRAL
58.	22/11/1976	FAMS	Ofício n.º 628/76	Solicita alvará para peça de teatro
59.	29/11/1976	FAMS	Ofício n.º 643/76	Solicita Centro Cultural para encerramento do Curso de Alfabetização Funcional com a presença do prefeito
60.	04/02/1977	Acervo particular	Certificado	Certifica que a Professora Carmen Maria Lorenzo Vasconcelos Silva colaborou como alfabetizador ministrando Curso de Alfabetização Funcional.
61.	22/08/1977	Acervo particular	Certificado	Certifica que a Professora Carmen Maria Lorenzo Vasconcelos Silva colaborou como alfabetizador ministrando Curso de Alfabetização Funcional.
62.	10/01/1978	FAMS	Ofício n.º 17/78	MOBRAL utilizará salas das escolas Lourdes Ortiz, Pedro II, Martins Fontes, Fernando Costa, Mário Alcântara, e Irmão José Genésio
63.	24/01/1978	FAMS	Ofício n.º 44/78	Solicita apresentação de peça teatral após entrega de certificados dos alunos do MOBRAL
64.	27/01/1978	FAMS	Ofício n.º 51/78	Solicita transporte do cenário da peça teatral para apresentação no Sindicato dos Metalúrgicos

65.	31/01/1978	FAMS	Ofício n.º 56/78 – SEDUC	Convida Banda do 6.º BPMI para tocar Hino na abertura da solenidade de encerramento do curso do MOBRAL
66.	16/02/1978	FAMS	Ofício n.º 84/78	Instalação de telefone – Revela a sede do MOBRAL – Escola Acácio
67.	20/03/1978	DOM	Atos do Secretário	Publica no Diário Oficial do Município a constituição atual da Comissão Municipal do MOBRAL e quantidade de postos em funcionamento e de alunos atendidos.
68.	10/04/1978	FAMS	Ofício n.º 206/78	Explica o funcionamento do MOBRAL ao editor do jornal A Tribuna
69.	14/04/1978	FAMS	Ofício n.º 220/78-SEDUC	Solicita pagamento de aulas à professora e convida prefeito para conhecer alunos do MOBRAL
70.	03/05/1978	FAMS	Ofício n.º 250/78-SEDUC	Aulas para os alunos do MOBRAL e projeto Minerva de Segurança e Higiene no Trabalho
71.	10/05/1978	FAMS	Ofício n.º 274/78-SEDUC	Solicita professora para prestar serviços junto ao MOBRAL
72.	15/05/1978	FAMS	Ofício n.º 288/78-SEDUC	Divulgação entre os alunos do MOBRAL e do projeto Minerva sobre o Pronto Socorro Odontológico na Santa Casa, Zona Noroeste e postos de assistência à infância
73.	18/05/1978	FAMS	Ofício n.º 300/78-SEDUC	Solicita mezanino da Prodesan para sediar a reunião dos representantes das Comissões Municipais do MOBRAL de cidades com mais de cem mil habitantes em Santos
74.	09/06/1978	FAMS	Ofício n.º 361/78	Reestrutura escola Acácio de Paula Leite e revela que existia um Posto Cultural do MOBRAL

75.	09/06/1978	FAMS	Ofício n.º 367/78	Convida Sindicato dos Metalúrgicos para encerramento do MOBRAL
76.	13/06/1978	FAMS	Ofício n.º 377/78	Informa assessoria de comunicação sobre Projeto Minerva.
77.	14/06/1978	Acervo particular	Ofício s/ n.º	Professora Carmen Maria Lorenzo Vasconcelos Silva solicita férias à COMUN de Santos.
78.	14/06/1978	FAMS	Ofício n.º 378/78	Solicita instalação de barracas para festa junina do MOBRAL na escola Pedro II
79.	14/06/1978	FAMS	Ofício n.º 379/78-SEDUC	Solicita instalação de lâmpadas coloridas para a festa junina do MOBRAL na escola Pedro II
80.	26/06/1978	FAMS	Ofício n.º 429/78-SEDUC	Solicita instalação de microfone para a festa junina do MOBRAL
81.	27/06/1978	FAMS	Ofício n.º 435/78-SEDUC	Solicita Gabinete do Prefeito para auxiliar Comissão do MOBRAL na realização da festa junina
82.	26/07/1978	Acervo particular	Diploma – Honra ao Mérito	Diploma concedido à Professora Carmen Maria Lorenzo Vasconcelos Silva pela participação no processo de erradicação do analfabetismo.
83.	03/01/1979	Acervo particular	Certificado	Certificado de colaboração da professora Carmen Maria Lorenzo Vasconcelos Silva como alfabetizador no curso de Alfabetização Funcional de Santos.
84.	13/03/1979	FAMS	Ofício n.º 056/79-SEDUC	Solicita ao prefeito autorização para instalar dois postos nas escolas “Olavo Bilac” e “Barão do Rio Branco” para atendimento do alunos advindos do MOBRAL para o supletivo nível 1 e 2.

85.	15/02/1979	FAMS	Ofício n.º 68/79- SEDUC	Solicita ao prefeito doação de impressos de concurso público para servirem de material didático ao Projeto Minerva.
86.	06/03/1979	FAMS	Ofício n.º 108/79- SEDUC	Solicita ao chefe do Gabinete do prefeito que a Guarda Noturna fique na escola “Irmão José Genésio” das 18 às 23h porque naquela unidade funcionam duas classe do Projeto Minerva, MOBREAL e Supletivo.
87.	27/03/1979	FAMS	Ofício n.º 169/79- SEDUC	Solicita ao Lions Club doação de material didático para projeto Minerva, pois o Estado havia suspenso o fornecimento gratuito dos fascículos.
88.	02/04/1979	FAMS	Ofício n.º 170/79- SEDUC	Solicita ao prefeito a instalação duas classes de supletivo na escola “Leonardo Nunes”, para que os alunos do Curso de Alfabetização Funcional continuem os estudos.
89.	29/03/1979	FAMS	Ofício n.º 171/79- SEDUC	Solicita ao prefeito designação da professora Marli Alves dos Santos Leocádio para prestar serviços ao MOBREAL.
90.	30/03/1979	Acervo particular	Relatório de dias de efetivo exercício das aulas do MOBREAL	Dispõe dos dias letivos por mês e da quantidade de alunos matriculados e de aprovados.
91.	02/04/1979	FAMS	Ofício n.º 175/79- SEDUC	Solicita ao coordenador de Normas Pedagógicas os fascículos do material didático do Projeto Minerva para atendimento dos 60 alunos do projeto no Presídio.

92.	02/04/1979	FAMS	Ofício n.º 176/79-SEDUC	Reporta ao chefe da Divisão de Compras e Almoxarifado o problema com as carteiras escolares quebrados que atendem a escola “Barão do Rio Branco”, que receberia uma classe do MOBRAL.
93.	09/04/1979	FAMS	Ofício n.º 203/79-SEDUC	Solicita ao secretário de Serviços e Obras Públicas a remoção de poltronas universitárias para igrejas para atender o MOBRAL.
94.	02/05/1979	FAMS	Ofício n.º 276/79-SEDUC	Solicita ao prefeito a designação da professora Rosa Margarida Freire Souto, da escola “Lourdes Ortiz”, para a Comissão do MOBRAL.
95.	14/05/1979	FAMS	Ofício n.º 281/79-SEDUC	Solicita a remoção de carteiras para utilização no exame do curso supletivo dos detentos do presídio de Santos.
96.	14/05/1979	FAMS	Ofício n.º 282/79-SEDUC	Solicita à presidente da Comissão do MOBRAL a relação de professoras municipais cedidas ao MOBRAL.
97.	24/05/1979	FAMS	Ofício n.º 290/79-SEDUC	Relaciona à presidente do MOBRAL as professoras que devem ser mantidas cedidas à COMUN de Santos.
98.	23/05/1979	FAMS	Ofício n.º 295/79-SEDUC	Informa o prefeito que a professora Maria Helena Domingues prestará serviços ao MOBRAL.
99.	29/05/1979	DOM	Decreto n.º 5.585, de 23 de maio de 1979	Altera dispositivos do decreto n.º 4.255, de 14 de maio de 1974.
100.	29/05/1979	DOM	Portaria n.º 19/79-GP, de 23 de maio de 1979.	Nomeia a nova COMUN de Santos, conforme as regras alteradas pelo Decreto n.º 5.585.

101.	02/07/1979	FAMS	Ofício n.º 392/79- SEDUC	Agradece ao membro da Casa do Poeta de Santos a colaboração dada na classificação de poesia dos alunos da 7.ª e 8.ª séries da rede municipal e do Projeto Minerva.
102.	10/07/1979	FAMS	Ofício n.º 433/79- SEDUC	Solicita ao prefeito o encerramento do Projeto Minerva em Santos porque a Cidade não tem convênio com o Ministério da Educação e Cultura nem com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.
103.	03/08/1979	FAMS	Ofício n.º 483/79- SEDUC	Informa à presidente da COMUN de Santos a transformação do telefone do MOBREAL em extensão do telefone da diretoria da escola “Acácio de Paula Leite Sampaio”.
104.	28/08/1979	FAMS	Ofício n.º 526/79- SEDUC	Reforça pedido de extinção do Projeto Minerva.
105.	19/09/1979	FAMS	Ofício n.º 613/79- SEDUC	Informa a extinção do Projeto Minerva à Divisão Regional de Ensino.
106.	09/11/1979	FAMS	Ofício n.º 710/79- SEDUC	Agradece da presidente da COMUN de Santos no evento “Pacote Escolar de Santos”.
107.	09/02/1980	Acervo particular	Ofício s/ n.º	Professora Carmen Maria Lorenzo Vasconcelos Silva solicita férias à COMUN de Santos.
108.	12/02/1980	Acervo particular	Ofício s/ n.º	Solicita demissão do MOBREAL pela necessidade de fazer estágio profissional para concluir o magistério.
109.	05/03/1980	Acervo particular	Ofício n.º 62/80 – COMUN	Resposta da presidente da COMUN de Santos sobre o pedido de demissão da professora Carmen Maria Lorenzo Vasconcelos Silva.

110.	08/08/1980	FAMS	Ofício n.º 374/80- SEDUC	Solicita bolsa de estudo a uma aluna no curso supletivo de uma escola particular.
111.	1.º/07/1980	FAMS	Ofício n.º 324/80- SEDUC	Informa o secretário municipal de Educação , Cultura e Esporte de São Bernardo do Campo a dotação orçamentária da Cidade para a pasta da Educação e para o MOBREAL, revelando que o MOBREAL em Santos recebia um milhão de cruzeiros.
112.	11/05/1982	FAMS	Ofício n.º 186/82- SEDUC	Responde à solicitação da presidente da COMUN de Santos sobre material de limpeza requerido à SEDUC.
113.	16/06/1982	FAMS	Ofício n.º 247/82- SEDUC	Agradece presença da presidente da COMUN de Santos à premiação do concurso comemorativo ao cinquentenário da Revolução Constitucionalista de 1932.
114.	03/09/1982	FAMS	Ofício n.º 467/82- SEDUC	Ofício informa que a substituta da professora Maria Helena Domingues será Jumara Tura Franco para prestar serviços ao MOBREAL.
115.	16/09/1982	FAMS	Ofício n.º 478/82- SEDUC	Solicita ao secretário de Administração a portaria para nomeação da professora Jumara Tura Franco designando-a para prestar serviços ao MOBREAL.
116.	21/02/1983	FAMS	Ofício n.º 75/33- SEDUC	Solicita ao prefeito que as professoras Marlene Motta Zamariolli e Neuza Maria de Oliveira Fernandes fiquem à disposição do MOBREAL.

117.	22/02/1984	FAMS	Ofício n.º 54/84- SEDUC	Secretário de Educação, escolhido paraninfo da turma do MOBRAL, justifica sua ausência à formatura por conta de uma indisposição.
118.	09/05/1984	FAMS	Ofício n.º 144/84- SEDUC	Informa à presidente da COMUN que não haverá transporte para realizar a supervisão das classes do MOBRAL.
119.	08/06/1984	FAMS	Ofício n.º 198/84- SEDUC	Informa não haver possibilidade de aumentar a quantidade de rádio-postos para o curso supletivo.

Anexos

Anexo I

Mapa das cidades de Santos e Bertioga, que pertenciam à jurisdição santista à época do MOBRAL.

Figura 1



Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Santos

Anexo II
Corpus documental