



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDRESSO MARQUES TORRES

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA (PEI) DO MOBIL NO SERTÃO
ALAGOANO: A HISTÓRIA NARRADA PELOS SUJEITOS “ANÔNIMOS”**

Maceió

2020

ANDRESSO MARQUES TORRES

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA (PEI) DO MOBREAL NO SERTÃO
ALAGOANO: A HISTÓRIA NARRADA PELOS SUJEITOS “ANÔNIMOS”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Política da Educação.

Área de concentração: Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Maceió

2020

**Catálogo na fonte Universidade
Federal de Alagoas Biblioteca
Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

T693p Torres, Andresso Marques.

O Programa de Educação Integrada (PEI) do mobral no sertão alagoano: a história narrada pelos sujeitos “anônimos” / Andresso Marques Torres. – 2020.

136 f. : il., figs. e tabs. color.

Orientadora: Marinaide Lima de Queiroz Freitas.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 119-124.

Apêndices: f. 126-128.

Anexos: f. 130-136.

1. Memória. 2. História da Educação – Alagoas. 3. Mobral. 4. Programa de Educação Integrada (PEI). 5. Permanência escolar. 6. Educação de jovens e adultos. I. Título.

CDU: 37(091)(813.5)



Universidade Federal de Alagoas Centro de
Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA (PEI) DO MOBRL NO
SERTÃO ALAGOANO: A HISTÓRIA NARRADA PELOS
SUJEITOS "ANÔNIMOS"

ANDRESSO MARQUES TORRES

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 17 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS (Ufal)
Orientador

Prof. Dr. WALTER MATIAS LIMA (Ufal)
Examinador(a) Interno(a)

Profa. Dra. JANE PAIVA (Uerj)
Examinador(a) Externo(a)

DEDICATÓRIA

Aos homens que me ensinaram a ler o mundo: meu **avô** Firmino (*In memoriam*), luz que brilhou entre todas as outras, e meu **pai** Adeildo, que me incentivava a seguir.

Às mulheres por quem nutro um sentimento genuíno: minha **mãe** Maria, por toda preocupação e cuidado, e minha **orientadora** Marinaide Freitas, pela orientação sensível, humana e amorosa.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, por mostrar nas miudezas do mundo que vale a pena viver e lutar por dias melhores.

Aos meus pais, *Maria* e *Adeildo*, por sonharem comigo, e acreditarem que é possível.

Aos meus irmãos: *André*, por “pesquisar” comigo, fazendo, muitas vezes, o papel de motorista quando precisei ir ao encontro dos sujeitos; *Amanda*, por sempre se surpreender com minhas conquistas e por nos ter dado um presente: nosso amado “Arthurzinho”; *Airle*, por mostrar o fascínio de ser criança, sempre; *Aline* - por ser companheira, mesmo que em silêncio, das muitas vivências.

À professora *Marinaide Freitas*, pelas orientações carinhosas, afetivas e amorosas - no sentido freiriano, pelo incentivo e por nunca soltar minha mão. Por me apresentar ao mundo da pesquisa, e ao fascínio da construção textual. Gratidão, professora.

À professora *Jane Paiva* (Proped/Uerj) e ao professor *Walter Matias* (PPGE/Ufal) por aceitarem compor a banca de qualificação e defesa, e pelas importantes contribuições dadas nesses momentos.

Ao Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Ufal/CNPq). Sou grato a cada um/a que me acolheu e por tornarem práxis, a amizade: *Ana Karla*, por, muitas vezes, ser uma mãe quando estive longe da minha, e nos momentos que mais precisei. Tenho uma gratidão do tamanho do mundo, por ti. *Ana Luísa*, por ser luz e uma amiga em todos os momentos, sobretudo nos mais delicados. *Nara Oliveira*, pelos conselhos valiosos - sua maturidade nos encanta. *Manoel Santos*, por ser a representação do que há de melhor na humanidade: bondade e solidariedade. *Lyzandra Santos*, pela ternura, e por sorrir sempre. *Fátima Amorim*, pela simpatia. *Valéria Cavalcante*, pela alegria constante e incentivo. Vocês têm um lugar especial na minha vida.

Ao professor *Jailson Costa*, do Ifal - *Campus Piranhas*, pela contribuição teórica, incentivo e pela ajuda constante.

Ao professor *Paulo Marinho*, da Universidade do Porto - Portugal, pelo exemplo de humanidade e generosidade, demonstrado no tempo em que tive o prazer de conviver.

Ao professor/Jornalista *Antonio Freitas* - do COS/Ufal, pela disposição em contribuir com as nossas pesquisas, pela genialidade como conduz qualquer trabalho, e pela oportunidade que temos de desfrutar do seu saber. Obrigado por tudo!

À minha turma do mestrado, pelas discussões, e pelas partilhas, em especial à *Chris Salles*, *Priscilla Santos*, e *Douglas* pelo carinho, e por tornar esse trajeto mais leve. Obrigado!

Ao *Adilson*, amigo querido que muito contribuiu com discussões e me salvou em muitas ocasiões quando me achava perdido no mundo da informática.

Às minhas amigas santanenses *Luana*, *Cesane*, *Sanielma*, *Jaciele* e *Tanilla*, pela torcida e pela ajuda constante, sempre que preciso.

Às pessoas queridas e amigas da Secretaria Municipal de Educação de Santana Do Ipanema: *Jacqueline, Vânia, Salete, Sandra, Juciele, Débora, Helena* e *Ailza* pela generosidade, gentileza, paciência, apoio, incentivo, estímulo e convívio amoroso durante o período de atuação profissional.

À *Cícera* pela ajuda que extrapolou o âmbito profissional. Pela paciência e amorosidade, e principalmente pelo respeito aos meus saberes e minha pouca experiência. Você tem minha gratidão.

À *Jicélia*, pela contribuição na minha trajetória profissional, e acadêmica. Obrigado por tudo.

À professora *Divanir Lima Reis*, por ser uma presença na minha vida, me incentivando, e celebrando cada conquista. Obrigado, por todo apoio.

Às professoras e professores da Uneal: *Valéria Sabino, Socorro Barbosa, Carla Manoella, Karla Oliveira, Carlindo de Lira*, por fazerem parte da minha formação e por acreditarem em mim.

À professora *Lenilda França*, pela sensibilidade e olhar atento, e por mostrar que era possível. Você é uma referência para mim.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em especial *Walter Matias* e *Silvio Gamboa* - por partilharem conhecimento com humanidade, humildade e sensibilidade. À professora *Rosemeire Reis*, por nos permitir desfrutar do seu saber.

Aos Técnicos da Secretaria do PPGE: *Karine, Malaquias* e *Lucas*, pelas conversas agradáveis às terças-feiras, e pela oportunidade de aprender com vocês.

Às/aos sertanejas/os com quem tive encontros prazerosos, e que permitiram a tessitura deste trabalho.

Sementes do amanhã
Gonzaguinha

Ontem o menino que brincava me falou
Que o hoje é semente do amanhã
Para não ter medo, que esse tempo vai passar
Não se desespere não, nem pare de sonhar

Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será

Ontem o menino que brincava me falou
Que hoje é semente do amanhã
Para não ter medo, que esse tempo vai passar
Não se desespere não, nem pare de sonhar

Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será

Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será

Outra vez!

Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será
Vamos lá fazer o que será
Vamos lá fazer...

Olha o sol nascendo!
Viva o Sol! Viva o mar!
Viva a saúde!
Viva o vento! Viva a vida!

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender, por meio das memórias dos sujeitos sertanejos, como as ações de continuidade da escolarização implementadas pelo Mobral/Programa de Educação Integrada (PEI), contribuíram, ou não, para a construção de percursos de permanência escolar. Situa-se em um dos sertões alagoano, especificamente, na cidade de Santana do Ipanema, no período de 1973 a 1985 - época de criação e extinção do Programa, respectivamente, e insere-se no contexto dos estudos que vêm sendo realizados pelo Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja) sobre a história da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos (EDA/EJA) no Estado de Alagoas. Parte da seguinte problematização: Até que ponto o Programa de Educação Integrada (PEI) do Mobral, enquanto possibilidade de continuidade da escolarização, contribuiu para a permanência escolar dos sujeitos sertanejos? Na tentativa de “responder” à questão elencada e “alcançar” o objetivo proposto, apoiamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da História oral, tendo como técnica de coleta de dados as entrevistas com enfoque temático, que se constituíram nas fontes orais, enfatizando as narrativas memorialísticas, além dos documentos pertencentes aos órgãos oficiais locais e ao acervo digital do Centro de Referência e Memória da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (Cremeja) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). As narrativas dos sujeitos mostraram que o PEI permitiu a continuidade da escolaridade, mas que não garantiu a permanência noutros níveis escolares - a pós-permanência-, e que a construção dos percursos escolares desafiou uma ordem social injusta, que buscava conformá-los a uma naturalização da realidade sertaneja.

Palavras-chave: Mobral. Programa de Educação Integrada. Permanência Escolar. Memória. Sertão alagoano.

ABSTRACT

This dissertation aims to comprehend, through the memories of “sertanejo” subjects, how the continuity of schooling implemented by Mobral/Integrated Education Program (PEI) contributed or not to the construction of possibilities of school permanence. This study focus on one of the sertão of Alagoas, specifically in the city of Santana do Ipanema, from 1973 to 1985 – time of creation and extinction of the Program, respectively, and it is inserted in the context of studies being carried out by the Multidisciplinary Research Group on Youth and Adult Education (Multieja) about the history of Adult and Youth and Adult Education (EDA/EJA) in the State of Alagoas. It asks about the following problematization: To what extent has Mobral's Integrated Education Program (PEI), as a possibility of continuity of schooling, contributed to the permanence in school of “sertanejo” subjects? In the attempt to "answer" this question and "achieve" the proposed goal, we rely on the theoretical-methodological assumptions of oral history, having as a data collection technique the interviews on the present topic, which are constituted of oral data, emphasizing memorial narratives, in addition to documents belonging to local official agencies and the digital collection of the Center of Reference and Memory of Popular Education and Youth and Adult Education (Cremeja) of the Rio de Janeiro State University (Uerj). The subjects' narratives revealed that the PEI allowed the continuity of schooling, but did not guarantee the permanence in other school levels – the post-permanence–, and that the construction of the study paths challenged an unfair social order, which sought to conform and naturalize them to the sertão reality.

Keywords: Mobral. Integrated Education Program. School Permanence. Memory. Sertão of Alagoas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Igreja Matriz de Senhora Santa'Ana.....	31
Figura 2 - Feira livre na cidade de Santana do Ipanema.....	31
Figura 3 - Homem apanhando água com auxílio do jumento.....	34
Figura 4 - Estátua do jumento e seu tangedor.....	35
Figura 5 - Ata final de turma do PEI, em Santana do Ipanema.....	61
Figura 6 - Prestação de contas PEI, Santana do Ipanema, 1983.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABHO - Associação Brasileira de História Oral

CRemeja - Centro de Referência e Memória da Educação Popular e da EJA

CPDOC - Centro de Pesquisas e Documentação de História e Contemporânea do Brasil

Comum - Comissões Municipais

DNE - Departamento Nacional de Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FGV - Fundação Getúlio Vargas

Gere - Gerência Regional de Ensino

MEC - Ministério da Educação

MCP - Movimento de Cultura Popular

Multieja - Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos

PAF - Programa de Alfabetização Funcional

PEI - Programa de Educação Integrada

Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Semed - Secretaria Municipal de Educação

Uerj - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

Ufal - Universidade Federal de Alagoas

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	SEGUINDO PISTAS.....	13
2	NAS TRILHAS DA HISTÓRIA ORAL: O ITINERÁRIO METODOLÓGICO.....	21
2.1	A história oral enquanto método de pesquisa.....	22
2.1.1	A análise documental.....	26
2.2	Tecendo histórias: percorrendo o sertão santanense - contexto e locus da pesquisa.....	28
2.3	A busca pelos sujeitos.....	36
2.3.1	Os encontros com os sujeitos.....	39
2.3.1.1	As ex-supervisoras.....	40
2.3.1.2	As ex-professoras.....	42
2.3.1.3	Os ex-alunos.....	43
3	O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA/MOBRAL: UMA MEMÓRIA HISTÓRICA.....	48
3.1	O “entusiasmo” do Mobral.....	49
3.2	O Programa de Educação Integrada no Brasil.....	54
3.3	O Programa de Educação Integrada (PEI) em Santana do Ipanema.....	61
3.4	PAF e PEI: dimensões pedagógicas e institucionais.....	67
4	PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EJA: ESCAVAÇÕES HISTÓRICAS EM CONTEXTO CONTEMPORÂNEO.....	71
4.1	Indícios de “permanência escolar” no âmbito do PEI.....	72
4.2	Sentidos contemporâneos da permanência escolar.....	78
4.3	Outros sentidos de permanência.....	82
5	VOZES DOS SUJEITOS “ANÔNIMOS”: TRANÇANDO HISTÓRIAS E MEMÓRIAS.....	89
5.1	Um caleidoscópio de lembranças: vozes das ex-supervisoras do PEI.....	92
5.2	Vozes saudosistas: o passado presente nas narrativas das ex-professoras.....	99
5.3	Testemunhos de resistência: tessituras da permanência escolar num contexto social marcado pelas desigualdades.....	104
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	119
	APÊNDICES.....	125
	ANEXOS.....	129

1 SEGUINDO PISTAS

Os rios recebem, no seu percurso, pedaços de pau,
 Folhas secas, penas de urubu,
 E demais trombolhos
 Seria como o percurso de uma palavra
 Antes de chegar ao poema
 As palavras, na viagem para o poema, recebem nossas
 Torpezas, nossas demências, nossas vaidades.
 E demais escorralhas
 As palavras se sujam de nós na viagem
 [...].

Manoel de Barros
Comparamento

Considerando o que nos diz o poeta na epígrafe acima, podemos dizer que esta dissertação está “suja de nós”, tendo em vista que no percurso da sua escrita, foi recebendo “nossas torpezas, nossas demências, [e] nossas vaidades”, uma vez que “[...] a escrita e o viver se con(fundem)”¹ (EVARISTO, 2009). Quando cursei² as disciplinas obrigatórias: Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos I e II na graduação em Pedagogia (2013-2018), na Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), *campus* Santana do Ipanema, percebi com mais clareza o universo teórico-metodológico que permeava a EJA, fato que despertou meu interesse pela temática, me levando a defender o Trabalho de Conclusão de Curso³ (TCC), nesse foco, voltando o olhar para as (des) continuidades dos sujeitos estudantes, nas suas trajetórias escolares.

No ano de 2018, busquei ampliar o meu o olhar sobre os estudos da/na EJA em âmbito nacional e local, quando cursei, como aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), a disciplina *Seminário de Pesquisa em EJA*. Referi-me à ampliação, porque tive a oportunidade de conhecer, em particular, um conjunto de pesquisas que se debruçavam sobre as ações governamentais no campo da EJA, no Estado de Alagoas, com recortes temporais distintos, focalizando as

¹ Depoimento da escritora Conceição Evaristo no I Colóquio de Escritoras Mineiras, promovido pela UFMG, no ano de 2009. Neste relato, a escritora narra seu percurso de vida-formação, e ao falar das suas obras expõe sua compreensão acerca do seu estilo de escrita, que para ela poderia ser classificado como uma “escrevivência”, pois a vida penetra na palavra, de modo a deixá-la preñe de vivência.

² Na escrita desta dissertação optei a escrever a introdução na primeira pessoa do singular e as demais seções na terceira do plural, por se constituir em um trabalho de muitas mãos.

³ O Trabalho de Conclusão de Curso foi denominado: *O olhar docente sobre as (des) continuidades escolares dos sujeitos da EJA e suas influências na prática pedagógica*, defendido em 2018.

iniciativas das décadas em que o país vivia o período autocrata, como consequência do Golpe Civil-Militar em 1964, tendo a abordagem qualitativa da História Oral como opção metodológica.

Na disciplina referida foram apresentados outros objetos que vinham sendo investigados, a exemplo da *permanência escolar* e currículos *pensandospraticados*⁴, que também despertou curiosidade pelo fato de se constituírem em perspectivas não estudadas, na minha vida acadêmica. A partir desse momento, tomei consciência que a EJA não se resumia apenas a uma modalidade, mas que se tratava de um campo epistemológico de pesquisa consolidado. Após essa aproximação com os diversos objetos/temática/abordagens metodológicas, passei a indagar sobre o processo formativo inicial dos professores, uma vez que nessa época atuava na Secretaria Municipal de Educação de Santana do Ipanema na formação continuada dos professores de EJA e que me inquietava a dificuldade desses professores nas salas de aula compreenderem os sujeitos dessa modalidade. Essa inquietação levou-me ao processo seletivo do PPGE, no ano de 2019, sendo aprovado com o projeto: *O curso de Pedagogia como espaço de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos no sertão de Alagoas*.

No processo de ser mestrando, fui provocado a repensar o projeto acima mencionado, considerando o meu envolvimento nas atividades do Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja) que passei a viver seu cotidiano em sua movência, e multidisciplinaridade, no qual cada membro (com)partilha saberes, o que fez com que também respirasse o ar científico que dá vida a cada pesquisa que está sendo desenvolvida. Nessa “escrevivência”, a diversidade metodológica e teórica presente nos estudos do referido Grupo, chamou minha atenção quanto à preocupação marcante com a memória escrita da EJA em Alagoas.

Ainda recém-chegado no PPGE, participei na coordenação das atividades do I Ciclo de Palestras realizado no segundo semestre de 2019 em comemoração aos 10 anos da criação do referido Grupo e naquele momento compreendi a importância de pertencer a um espaço acadêmico vivo e dinâmico, e atrelado a isso, também passei a ocupar espaços no Centro de Educação da Ufal e na Biblioteca Central, que, por sua vez, passou a ser meu abrigo de leituras.

Nesse contexto, comecei a ler e reler, também, minha vida de sertanejo migrante ao ter contato, mais detidamente, com os textos de Moura e Freitas (2007); Amorim, Freitas, Moura (2009); Lima (2010); Silva (2013, 2018) - pesquisas realizadas em Alagoas que buscavam

⁴ Utilizamos essa forma de grafia por entender que não há uma indissociabilidade entre o pensar e o praticar, ambos se interpenetram numa relação intrínseca, assim como definido por Oliveira (2000) e Alves (2000).

compreender a atuação das Campanhas de Alfabetização implantadas pelo Governo Federal, e de outras ações de cunho governamental, para jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. E nesse sentido, percebi que havia questões ainda por serem estudadas e que começaram a me interessar, fato que me levou a propor um novo objeto de estudo, ainda no primeiro ano de curso de mestrado.

Sendo sertanejo, vivendo certas dificuldades, passei a tomar consciência da carência de políticas públicas da região, dentre elas a educação, que mesmo sendo direito, nem todos têm acesso; considerei que tomava uma decisão acertada que aguçava a minha “curiosidade epistemológica” de compreender os percursos dos egressos-sertanejos das campanhas de alfabetização, no que se refere à continuidade da escolarização. Continuidade essa no sentido de um conceito avançado de permanência, tendo em vista que historicamente essa questão sempre se mostrou delicada, uma vez que os sertanejos e não só eles, acabavam, por falta da garantia do direito, interrompendo seus estudos após a alfabetização.

Dessa forma senti-me atrelado aos pesquisadores mencionados - todos pedagogos -, unindo-me ao compromisso de reconstruir a história de EDA/EJA em Alagoas, garantindo a sua memória escrita e com isso iniciar-me, enquanto da mesma área, o meu ofício de historiador em EJA. Nesse sentido, comecei a indagar com Certeau (1982, p.65) sobre: “O que *fabrica* o historiador quando ‘faz história’? Para quem trabalha? Que produz?”. Apoiado nessas questões fui percebendo que a escrita da história - a historiografia, se dá na medida em que nos ocupamos de refletir sobre fontes e delas extrair seus múltiplos sentidos, e quando passamos a transitar nos arquivos em busca de memórias, e nessas escavações fazer revolver o passado, em busca de interpretá-lo.

Embora não seja historiador por formação, assento minha atuação na corrente que pensa o ofício do historiador para além dessa vertente formativa, e defende a ideia de que a apreensão da abordagem (teórico-metodológica) que perfaz esse campo científico⁵, permite que outros profissionais - pedagogos, filósofos, entre outros -, também se insiram na área. Para tanto, a “operação historiográfica” requer um “lugar social”, que no dizer de Certeau (1982) se configura como locus onde emergem as inquietações que levam à pesquisa, e nesse caso, me insiro na Pós-graduação em Educação, especificamente na linha História e Política da Educação, que tem como objetivo o “estudo das teorias sobre a História da Educação e o Estado

⁵ Está sendo usado na perspectiva bourdesiana.

moderno e suas repercussões no campo das políticas educacionais do cenário brasileiro e alagoano”⁶, com recortes para a Educação de Jovens e Adultos.

Os estudos da *permanência escolar* que tive contato, no Multieja, por meio de seus membros⁷, traziam uma perspectiva contemporânea para o termo, que inicialmente foi interpretado por mim como sinônimo de ficar, e que após os diálogos acima referidos, passou a ganhar outra compreensão. Fato que me fez querer estudar tal perspectiva, por entender, também, que se trata de uma utopia - no sentido freiriano -, para os sujeitos que foram alijados da educação, e como uma prática desejável em todas as etapas e modalidades da educação.

Retomando as pesquisas que já mencionei, o estudo de Moura e Freitas (2007), me fez entender o tratamento dado à Educação de Jovens e Adultos no período da ditadura civil-militar - 1964-1985, no Estado de Alagoas, até o período que antecede a redemocratização do país, e sendo assim se constituiu em um trabalho pioneiro a explorar esse campo. Segundo as pesquisadoras, no desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas incursões em órgãos oficiais em busca de registros escritos, que, por sua vez, não lograram êxito, tonando-se, muitas vezes, inócuas, fato que levou a mudar o curso metodológico e privilegiar as vozes dos sujeitos que participaram da implementação das ações que estavam sendo estudadas, e para tanto, a metodologia da História Oral trouxe contribuições, no sentido de permitir “[...] múltiplos olhares e, conseqüentemente, abordagens diversas” (p. 131).

Nessa perspectiva, os resultados dessa investigação contribuíram apontando que no Estado de Alagoas não foram encontradas iniciativas próprias voltadas para a escolarização de jovens e adultos, de modo que também não registrou experiências, a exemplo dos Movimentos de Cultura Popular (MCP) freirianos, que surgiram em Recife e foram se expandindo para outros Estados da mesma região – Paraíba e Rio Grande do Norte, inclusive extrapolando o Nordeste -, no início da década de 1960, revelando a relação de dependência às Campanhas Federalizadas, mantidas pelo Governo Federal, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), sendo recorrente as menções às ações do mesmo -achado que inaugura outra série de estudos -, com vista a entender os múltiplos sentidos que adquiriu o referido Movimento, em Alagoas.

⁶ Disponível em <<https://cedu.ufal.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/linhas-de-pesquisa/historia-e-politica-da-educacao>>.

⁷ No Grupo Multieja, quando da minha inserção, havia uma pesquisa concluída focalizando a permanência, denominada: *A permanência escolar no PROEJA: olhares dos estudantes do curso Técnico em Cozinha*, de autoria de Vanda Figueiredo Cardoso, e outra em fase de conclusão, intitulada: *Da cópia a criação: experiência na educação profissional de jovens e adultos*, da mestranda, à época, Iolita Marques de Lira - concluída em setembro de 2019. Atualmente além no meu trabalho há uma tese em fase de conclusão também, com o título: *Permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: in(re)sistência pelo direito à educação*, de autoria da doutoranda Fátima Amorim. Destacamos ainda um TCC e dissertação em processo, com esse mesmo foco, que não envolvem o Ifal.

Assim, instigadas pelas descobertas anteriores Amorim, Freitas; Moura (2009) dão continuidade às pesquisas ampliando o recorte temporal para as décadas de 1990 a 2000, fazendo uma releitura das políticas e ações em âmbito governamental, chegando à conclusão do grande impacto que tiveram as Campanhas, dentre elas o Mobral, na região alagoana. Esse fato continuou despertando interesse, levando Lima (2011) a estudar as concepções de alfabetização e continuidade da escolarização no locus do Mobral e do Programa Brasil Alfabetizado (2003), recorrendo, também, à história oral como uma grande aliada na reconstrução dos fatos passados, que, por sua vez, não foram possíveis de serem encontrados registrados em outros lugares. Esses dois estudos mostraram a grande difusão do Mobral e do PBA em Alagoas, e nos municípios das mesorregiões de Alagoas, em particular no sertão do Estado.

Nessa direção, Silva (2013; 2018) consciente dos resultados referidos, também segue as trilhas da História Oral, e chega ao sertão do Estado de Alagoas, buscando compreender, após mais de quatro décadas, os impactos/contribuições das ações de alfabetização e as experiências e ressignificações das práticas culturais implementadas pelo Mobral para os ex-alfabetizados do município de Santana do Ipanema, no período de 1970-1985. Nessa época, as investigações começam a fazer parte de uma rede de colaboração por meio do Programa de Cooperação Acadêmica (Procad)⁸ que envolvia além da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E nessa última surgiu uma articulação efetiva com o Centro de Referência em Memória da Educação Popular e de Jovens e Adultos (CREMEJA⁹), sediado no Rio de Janeiro, coordenado pela Professora doutora Jane Paiva, que visa reconstruir a história da Educação de Adultos (EDA) e de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, por meio de catalogação de documentos escritos e relatos memorialísticos. Com essa articulação foi possível Silva fazer um doutorado sanduíche no referido Centro.

Nos trabalhos de Silva (2013, 2018) a memória dos sujeitos foi evocada por meio das narrativas, em interface com a oralidade, que possibilitou o registro das práticas de alfabetização que eram desenvolvidas nas épocas de vigência dos Programas estudados – Alfabetização Funcional e Mobral Cultural. Nesses percursos, o autor registrou a experiência

⁸ O Procad foi um projeto de cooperação acadêmica que envolveu, nesse contexto, três universidades brasileiras, a saber: Ufal, UFRN, Uerj, sendo a coordenação exercida pela primeira. Teve como objetivo proporcionar interlocuções acadêmicas entre as instituições, no sentido de propiciar discussões entorno das práticas culturais e dos currículos, fomentando, assim, o trânsito e a produção de conhecimento na pós-graduação.

⁹ O Centro de Referência e Memória da Educação de Jovens e Adultos foi protagonizado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e tem como objetivo preservar acervos presentes e passados de diferentes contextos históricos da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos. É coordenado pela Profa. Dra. Jane Paiva.

que homens, mulheres e crianças tiveram com a chegada da escola e de ações de cunho cultural, sanitário, trabalhistas, dentre outras. O que surpreendeu Silva (2013; 2018) foi o fato de os sujeitos não perceberem que estavam imersos em um contexto social e ideológico marcado pela repressão. Pelo contrário, alguns personagens narraram a dureza da vida, em que, muitas vezes, alijava-os de frequentar a escola (que não se constituía enquanto direito), e que naquele momento estavam tendo a “oportunidade”.

Chamou-me a atenção a questão da continuidade dos estudos, que sujeitos entrevistados relataram, apontando que conseguiram prosseguir, mesmo enfrentando muitos empecilhos, como a distância da casa até a escola. Para os moradores da zona rural a realidade escolar apresentou-se ainda mais difícil. Os que continuaram o fizeram por meio do Programa de Educação Integrada (PEI) que ofertava, em caráter supletivo, o ensino primário para os egressos do PAF, e para aqueles que não tinham concluído essa etapa escolar.

Nesse percurso, em todas as pesquisas a metodologia da história oral mostrou-se sempre como uma grande aliada, o que não poderia ser diferente pela ausência da memória escrita da Educação em Alagoas e, sobretudo, da Educação de Jovens e Adultos, fato revelado desde a primeira pesquisa (FREITAS; MOURA, 2007), denotando que em Alagoas se tem pouco apreço pela memória e pela preservação do passado. O que coincide com a dificuldade também percebida pela antropóloga Luitgarde Barros (2009), ao dizer que na busca por fontes documentais, em estudos que realizou no mesmo Estado, sempre se defrontou com a ausência de registros.

E para essa superação as entrevistas com os interlocutores tornaram-se fontes, mas que não se esgotaram em si, porque a metodologia da história oral ensina a valorizar vários documentos históricos, que são garimpados e utilizados como fontes primordiais para aguçar as lembranças, vez ou outra contestadas ou acompanhadas por lapsos de esquecimento. Para Pollack (1992, p. 4), isso ocorre porque “a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado”.

Compreendi também que uma das maiores riquezas da História oral assente no “[...] estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas” (ALBERTI, 2018, 165). Essa afirmação é importante uma vez que situa um dos princípios do fazer historiográfico que toma a oralidade como fio condutor, ou seja, buscar nas vozes dos sujeitos que vivenciaram ou partilharam determinado acontecimento, a sua reconstrução parcial por meio da narrativa. Foi esse processo que tentei também perceber na minha pesquisa. No contexto das pesquisas realizadas e em andamento, no Multieja, esse percurso tem se mostrado bastante profícuo, sendo possível

compreender, por outras lentes, os fatos históricos, e suas relações com a vida individual de cada narrador sertanejo.

Assim, após seguir os passos dos pesquisadores citados, optei por estudar o Programa de Educação Integrada (PEI) do Movimento Brasileiro de Alfabetização (PEI/Mobral), que atuou há mais de 40 anos, privilegiando as narrativas orais daqueles que conseguiram continuar estudando ao longo de suas vidas, no sertão de Santana do Ipanema - um entre os sertões de Alagoas, problematizando: **Até que ponto o Programa de Educação Integrada (PEI) do Mobral, enquanto possibilidade de continuidade da escolarização, contribuiu para a permanência escolar dos sertanejos?** Dessa questão, desdobram-se outras: o que garantiu, ou não, a permanência escolar? Em caso positivo, que ações eram essas? Como os sertanejos se apropriaram das ações de permanência? Que percursos construíram após o PEI? Que outras interações tiveram? A continuidade da escolaridade do PEI se caracterizou em permanência?

Permanência escolar compreendida como a possibilidade que os sujeitos têm de durar e transformar-se no transcurso do tempo, por meio de condições materiais e simbólicas, propiciadas, em grande medida, pelos contextos sociofamiliares, e pelas políticas públicas educacionais. Esse entendimento busca desconstruir a ideia recorrente do senso comum que atribui à permanência um sentido de mesmice e repetição.

Como objetivo geral proponho a: **compreender, por meio das memórias dos sujeitos sertanejos, como o PEI contribuiu (ou não) para a construção de percursos de permanência escolar**, uma vez que possibilitava a conclusão do Ensino Primário (terminologia da época), de acordo com a lei n. 5.692/1971, tanto para alunos egressos do Programa de Alfabetização Funcional (PAF), também, desenvolvido pelo Mobral, quanto para aqueles da comunidade que tinham interrompido a escolarização nessa etapa.

Esta dissertação está estruturada, além desta introdução, em quatro seções. **Na Seção 2**, comento o percurso teórico-metodológico da pesquisa, apresentando o contexto e o locus, em seguida os sujeitos, e nesse sentido, dialogo com autores como: Alberti (2018), Portelli (2010), Bosi (1994), Amado; Ferreira (1996), Melo (2009), Ricardo (2009), Albuquerque-Júnior (2011) dentre outros.

Na Seção 3, destaco a estrutura organizacional do Mobral e as características do PEI em âmbito nacional e local, ressaltando suas ações em relação ao PAF, com base em: Paiva. V (2003), Scocuglia (2003), Freitag (1980), Beiseigel (2013), Freire (1983) e outros. **Na Seção 4**, são discutidas as bases teóricas que sustentam a concepção de permanência escolar, momento no qual fazemos uma discussão no sentido de redizer da saturação dos estudos que primam pela evasão, em detrimento dos que buscam entender as razões do que persistem até o final dos

estudos, e para tanto, estudos como os de Carmo; Carmo (2014); Santos (2007), Patto (1987), Linhares (2007), Alves (2003) trouxeram importantes contribuições.

Na Seção 5, analiso as narrativas dos sertanejos partícipes das ações do PEI, no sertão alagoano, fazendo uma triangulação dos dados, buscando compreender até que ponto o acesso à escola, no contexto estudado contribuiu, ou não, para que os sertanejos permanecessem estudando, ao longo de suas vidas. Assim, as vozes dos sujeitos são agrupadas em três categorias. Em seguida, teço as considerações finais, nas quais retorno à problematização no sentido de perceber, por meio das sínteses analíticas, se a mesma foi “respondida” e os objetivos “alcançados”.

Nesse sentido, compreendo que esta pesquisa está contribuindo, em parte, para que as experiências dos sertanejos não desapareçam; e também com o registro das práticas da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos em Alagoas.

2 NAS TRILHAS DA HISTÓRIA ORAL: O ITINERÁRIO METODOLÓGICO

As coisas em geral não são tão fáceis de apreender e dizer
 como nos querem levar a acreditar, a maioria dos
 acontecimentos é indizível [...]
 [...] o fato de uma coisa ser difícil tem de ser mais um
 motivo para fazê-la [...]
 Tudo está em amadurecer e então dar à luz...

Rainer Rilke
Cartas a um jovem poeta

O desafio desta Seção constitui-se em tratar das escolhas que se fizeram necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa que tem como objetivo compreender, por meio das memórias dos sertanejos, como o Programa de Educação Integrada (PEI) do Mobral contribuiu, ou não, para a construção de percursos de permanência escolar dos egressos ou não do PAF. Nessa direção, percorremos as tramas teóricas que nem sempre se mostraram “tão fáceis de apreender” como poetizou Rilke, na epígrafe, tornando-se uma complexidade inexorável, o que foi “mais um motivo para fazê-la”, compreendendo e respeitando os nossos tempos de “amadurecimento” teórico tão necessários, nestes escritos, com a tarefa de trançar os múltiplos fios que compõem esse itinerário metodológico, na tentativa de responder à problematização: **Até que ponto o Programa de Educação Integrada (PEI) do Mobral, enquanto possibilidade de continuidade da escolarização, contribuiu para a permanência escolar dos sertanejos?** Como desdobramento desta problemática, surgem as seguintes questões: o que garantiu, ou não, a permanência escolar? Em caso positivo, que ações eram essas? Como os sertanejos se apropriaram das ações de permanência? Que percursos construíram após o PEI? Que outras interações tiveram? A continuidade da escolaridade do PEI se caracterizou em permanência? Permanência escolar compreendida como a possibilidade que os sujeitos têm de durar e transformar-se no transcurso do tempo, por meio de condições materiais e simbólicas, propiciadas, em grande medida, pelos contextos sociofamiliares.

Nesse contexto, a História Oral apresentou-se enquanto método mais apropriado, seguindo as trilhas de pesquisas anteriores de Silva (2013, 2018), atreladas ao CReMEJA que também passamos a conhecê-lo por meio do Multieja. Esse método tem uma interface com a memória, considerando a possibilidade de reconstrução dos fatos históricos, no nosso caso específico, aqueles relacionados ao Programa de Educação Integrada (PEI), implantado pelo Mobral em um dos sertões de Alagoas, especificamente o sertão santanense - ponto de partida

da investigação -, tendo como recorte histórico o período de 1973 a 1985 - tempo de duração do PEI.

Nesta Seção, além de comentarmos sobre a História Oral, apresentamos e caracterizamos: o sertão santanense - contexto e o locus da pesquisa, e os sujeitos.

2.1 A história oral enquanto método de pesquisa

Ao buscar alcançar o objetivo e “responder” a problemática desta pesquisa, seguimos as trilhas da História Oral que se configurou, neste estudo, como um percurso que nos possibilitou a compreensão “[...] das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas” (ALBERTI, 2018, p.165). Ao nos defrontarmos com a quase ausência de memória escrita sobre o Programa de Educação Integrada (PEI), que teve a sua atuação há mais de 40 anos - no sertão santanense -, situamos os princípios do fazer historiográfico que toma a oralidade como fio condutor, privilegiando as narrativas orais dos sujeitos partícipes das ações do referido Programa, no município de Santana do Ipanema.

Nessa perspectiva, compreendemos que a opção pela História Oral, como metodologia que privilegia a fonte oral, não invalida o uso de outras fontes como as escritas, iconográficas, como fizemos nesta pesquisa, pois entendemos que é preciso um: “[...] trabalho simultâneo com diferentes fontes [o que pode permitir] o conhecimento aprofundado do tema [e as] ‘dissonâncias’ que [indicaram] [...] caminhos profícuos de análise das entrevistas de história oral” (ALBERTI, 2018, p.165).

Tudo isso permitiu que fontes documentais fossem garimpadas, em consonância com a produção dos dados, por meio das narrativas dos sujeitos. É importante enfatizar que as entrevistas na História Oral podem ser do tipo **História de Vida** ou **Temática** e a escolha por uma ou por outra está relacionada ao projeto de pesquisa. Assim, na primeira a ênfase é sobre toda a vida do entrevistado, objetivando compreender vários aspectos que perpassam sua trajetória. É comum que esse tipo de procedimento seja feito em diferentes momentos, pois longas horas de entrevistas podem cansar o interlocutor, comprometendo a qualidade da narrativa. As entrevistas Temáticas, “[...] versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2018, p. 175), no qual se tenta discutir todas as questões que permeiam a experiência do sujeito com ele. Dessa maneira, optamos pela Temática considerando que nosso interesse foi sobre a experiência vivenciada no Programa de

Educação Integrada (PEI) do Mobral, pelos sertanejos, que de certo modo, contaram fatos das suas vidas.

A triangulação das fontes orais e documentais - que constituíram os corpora desta investigação, enriquecerá as análises no sentido de trazer maior clareza sobre pontos de vista que, por vezes, apresentaram-se contraditórios nas narrativas.

Neste percurso, tivemos a consciência dos muitos questionamentos quanto à confiabilidade da fonte oral na pesquisa histórica, uma vez que desde o surgimento dos primeiros focus de estudo em História Oral nos países europeus na primeira metade do século XX, houve desconfianças em relação à veracidade do relato oral na construção da história. Tendo em vista que nessa época havia/há o predomínio do documento na escrita da história. Concordamos com Bosi (1994, p.34) quando diz que: “a veracidade do narrador não [deve nos preocupar]: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial”; isso não significa que deixamos de considerar o rigor e a seriedade na condução da pesquisa, pelo contrário, no percurso da investigação tivemos o cuidado de analisar as narrativas orais com o mesmo escrutínio crítico usado nas outras fontes.

Defendemos com Thompson (1992), a ideia de que a voz do passado tem uma importância substancial no presente, mesmo considerando fatos de mais de 40 anos - como é o caso do nosso estudo -, uma vez que todos são personagens da história, e por isso imprimem sentidos aos acontecimentos que vivenciaram. O autor nos esclarece também que “[...] a história oral é tão antiga quanto a própria história [...] foi a primeira espécie de história” (THOMPSON, 1992, p. 45), e sua recente valorização nos campos da Sociologia e da Educação, pode possibilitar “[...] um futuro livre da significação cultural do documento escrito. E [devolver] ao historiador a mais antiga habilidade de seu ofício (p. 103).

Em observância a essas questões, afirmamos que os sertanejos personagens históricos que fizeram parte deste estudo, constituíram-se uma das fontes principais, trazendo contribuições relevantes por meio de suas narrativas. É que as suas narrativas apresentaram-se com muitas “[...] forças [...] depois de muito tempo [...]” (BENJAMIN, 1994, p.204). Assim, a voz desse passado se fez presente no sentido de trazer à tona os acontecimentos, os sentidos e os significados da experiência evidenciada. Benjamin (1994) nos faz pensar ainda acerca das narrativas dos sujeitos como potencial valorativo da experiência, tendo em vista que na medida em que um fato é narrado, inevitavelmente são trançados elementos da vida de quem o faz e que se juntarão a experiência de quem ouve. Percebe-se, assim, que há uma relação de aprendizagem simbiótica.

Nessa lógica, a leitura que fizemos de pesquisadoras como Alberti (2018), Ferreira; Amado (1996) nos ajudaram a ir percebendo o caráter multidisciplinar que circunda a metodologia da História Oral e que ao surgir no Brasil na década de 1970 e por se tratar de uma experiência de pesquisa recente para a época, sofreu críticas, como já mencionamos, sobretudo, em razão de utilizar a oralidade no fazer científico. Vale ressaltar que a oralidade como meio pelo qual as pessoas podem narrar os acontecimentos vivenciados, situa um campo em que prevalece o discurso, sendo a fala a correspondência fundante e o elemento mais importante das interações humanas, desde as sociedades primitivas de tradição oral, nas quais o saber era/é apreendido por meio da observação e dos ciclos de inserção na cultura (ONG, 1998).

Com Ong (1998) aprendemos que há uma relação fronteira entre a palavra escrita e a falada, mas que “[...] a despeito dos mundos maravilhosos que a escrita abre, a palavra falada ainda subsiste e vive” (ONG, 1998, p. 16). Assim, os ensinamentos do autor foram importantes para que tivéssemos maior clareza quanto aos significados dos acontecimentos que eram narrados pelos nossos interlocutores nas entrevistas.

Identificamos, nesse ínterim, que o debate sobre as questões suscitadas sobre a fidedignidade dos relatos orais começa a se aprofundar na década de 1990, quando houve grande efervescência de investigações que vinham sendo empreendidas por Centros de Pesquisas pioneiros, a exemplo do Centro de Pesquisa e Documentação (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), e do Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nessa perspectiva histórica, houve ainda a realização de Encontros Nacionais e Internacionais, tanto no Brasil como no exterior, com o objetivo de situar o desenvolvimento da História Oral e possibilitar a troca de experiências entre pesquisadores; é desse período também a criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO, 1994), importante espaço que vem permitindo o aprofundamento do campo teórico-metodológico, com publicações de diversos setores que tem utilizado a História Oral como metodologia.

Esses acontecimentos, no nosso entendimento, contribuíram para elevar a História Oral a um patamar significativo em termos de expansão, tanto na academia, quanto fora dela (AMADO; FERREIRA, 1996), fenômeno que já vinha ocorrendo em outros países, principalmente no eixo Europa-Estados Unidos.

A opção pela História Oral nos permitiu entender ainda, que as entrevistas realizadas não têm o encerramento em si mesmas. Alberti (2018) esclarece que perdurou com grande ênfase a atribuição da História oral como a possibilidade de “dar voz” aos “vencidos”, “aos perdedores”, ou mesmo que consistia enquanto uma “história vinda de baixo”. Fomos levados

a compreender que tal ponto de vista esconde equívocos que cabe a quem trabalha com História Oral evitar, e dos quais destacamos o primeiro que:

[...] consiste em considerar que o relato que resulta da entrevista de História oral já é a própria 'História', levando à ilusão de se chegar à 'verdade do povo' graças ao levantamento do testemunho oral [...] a entrevista, em vez de fonte para o estudo do passado e do presente, torna-se a revelação do real (ALBERTI, 2018, p.158).

Trabalhar com História Oral implicou reconhecer que os sujeitos não pertencem a uma categoria menor. É preciso ter consciência que “[...] o pesquisador pode ter uma série de títulos acadêmicos e o narrador pode ser analfabeto, mas é este quem possui o conhecimento que buscamos. Temos tudo a ganhar com os ouvidos abertos” (PORTELLI, 2010, p. 213). Temos consciência, ainda, que a produção desse conhecimento só foi possível porque os personagens dessa história aceitaram fiar suas memórias, que junto a outras fontes possibilitaram a construção desta dissertação.

Nossas fontes, que compõem os corpora, são constituídas de 8 entrevistas (fontes orais), sendo 3 com ex-supervisoras, 3 com ex-professoras e 2 com ex-alunos e documentos, como atas finais das turmas, folhas de pagamento, convênios de recursos suplementares, recibos de compras de materiais de expedientes, um relatório detalhado sobre as ações do Mobral na região, constando um levantamento das turmas do PAF, do PEI, e das práticas culturais, datando de 1983. Esses documentos abordavam de forma específica as ações do PEI e foram garimpados na Secretaria Municipal de Educação e na Gerência Regional de Ensino de Santana do Ipanema. Esses registros nos ajudaram, de forma particular, a melhor caracterizar o PEI em Santana do Ipanema.

Portanto, entendemos o arquivo onde foram localizados os referidos documentos como uma materialidade que perpassa os tempos porque pertence a uma instituição - a escola, e nesse caso, há também a questão do “valor probatório”, que “[...] em muitos casos é o que leva à preservação documental” como “[...] fichas de alunos, históricos escolares, documentos trabalhistas” (VIDAL; PAULILO, 2020, p. 9). Acreditamos que por se tratar de uma memória escolar, e possuir “valor”, os mesmos tenham sido guardados, apesar de não seguirem uma norma que indique preocupação quanto a sua organização em acervos.

Em consonância com essas fontes, nos valem também do Acervo Digital do Centro de Referência e Memória da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (CReMEJA/Uerj), que conta com um vasto material digitalizado, dos quais selecionamos aqueles pertinentes ao objeto em estudo, como relatórios, artigos publicados em periódicos da

época e catalogados pelo Centro. Esses documentos nos deram valiosas contribuições no sentido de aprofundar a compreensão da temática focalizada.

Outro acervo consultado foi o do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (Nedeja) da Universidade Federal Fluminense (UFF), que também conta com um vasto material sobre a memória da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos, assim como documentos relativos ao período de exceção, como o Mobral, e seus desdobramentos. Nesse rol de documentação, utilizamos ainda o Parecer 699/1972 do Ministério da Educação, que instituiu o Ensino Supletivo.

Na análise desse material, foi considerada a possibilidade de fazer uma triangulação com as narrativas dos sujeitos, principalmente às questões referentes aos processos de continuidade e circularidade da escolarização. Ressaltamos que essa rede documental foi importante e possibilitou uma compreensão mais ampla e coerente do objeto de estudo, juntamente com as narrativas.

2.1.1 A análise documental

A análise documental foi realizada considerando os documentos mapeados nos órgãos oficiais locais e no acervo digital do CReMEJA/RJ, bem como nos arquivos pessoais dos entrevistados, entendendo que essa etapa da pesquisa se constitui em uma possibilidade fundamental de interpretação dos fenômenos, tendo em vista que a operação historiográfica busca interpretar fontes, por vezes, inexploradas, levando em conta as explicações de Certeau (1982), quando diz que:

Em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de copiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em ‘isolar’ um corpo, como se faz em física, e em ‘desfigurar’ as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto a priori (CERTEAU, 1983, p.80, grifos originais).

Nesse sentido, a reunião dos documentos, feita por meio das muitas idas e vindas a campo, permitiu a construção de um arquivo para a pesquisa, dando-nos a possibilidade de realizar interpretações a partir da triangulação dos documentos produzidos no percurso investigativo. Nesse processo, a transformação de objetos, papéis, fichas, atas, distribuídos, como alerta o autor citado, em lugares inesperados, em fontes, nos ajudou a ir montando nosso

acervo, como esboçado no quadro abaixo. Organizamo-los identificando o tipo, o documento em si, o local e a data. Essa forma teve como objetivo situar as características contextuais, como as de guarda do material, cuidados com o seu armazenamento, bem como o período em que foi produzido, pois este fator histórico, no nosso entendimento, possui uma carga ideológica representativa do tempo em que foi forjado.

Quadro 1 – Documentos mapeados e analisados

Tipo de Documento	Local	Data
Conjunto de 40 atas finais de turmas	Gerência Regional de Ensino de Santana do Ipanema	1984
Diploma de honra ao mérito, concedido pelo Mobral;	Arquivo pessoal de ex-diretora de ensino de Santana do Ipanema, na década de 1970	1972 e 1973
Espelho da prestação de contas	Secretaria Municipal de Educação de Santana do Ipanema	1983, 1985
Termos de recursos complementares	Secretaria Municipal de Educação de Santana do Ipanema	1982
Termo de convênio	Secretaria Municipal de Educação de Santana do Ipanema	1980,1981, 1982, 1983
Diagnóstico do município	Secretaria Municipal de Educação de Santana do Ipanema	1983
Relação de ajuda para crédito – fomento para pagamento de professores	Secretaria Municipal de Educação de Santana do Ipanema	1984
Atestado de conclusão dos estudos do PEI	Arquivo pessoal do ex-aluno Januário	1983
Documento Básico do Mobral	Acervo digital CReMEJA	1975
Soletre Mobral e leia Brasil	Acervo digital CReMEJA	1977
Texto para treinamento dos professores	Acervo digital CReMEJA	SD
Livro do aluno – Boa pergunta	Acervo digital CReMEJA	SD
Seleção e capacitação de professores do PEI	Acervo digital CReMEJA	SD
Parecer que institui o ensino supletivo – 699/1972	Acervo digital do CReMEJA	1972

Fonte: Elaborado pelo autor

Os documentos elencados forneceram importantes elementos para desvendarmos as configurações gerais do PEI, no contexto sertanejo, e no cenário nacional. Tais fontes documentais juntamente com as fontes orais produzidas no ato das entrevistas, creditaram maior fidedignidade dos dados.

2.2 Tecendo histórias: percorrendo o sertão santanense - contexto e locus da pesquisa

O contexto desta pesquisa é a cidade de Santana do Ipanema, situada na região sertaneja alagoana, sendo um entre os sertões do Estado. Compreendemos com Guimarães Rosa (2001), que o sertão é um espaço múltiplo, polifônico e polissêmico que está em toda parte. Sou sertanejo, cresci ouvindo histórias dos “mais velhos”, que aludiam para a ideia de sertão como um espaço distante, atrasado, erguido sobre a plataforma da fome e da miséria da vida dos seus habitantes - os sertanejos - que, por sua vez, eram sujeitos jecas¹⁰, analfabetos, rudes e incivilizados. Essa dizibilidade reprisava os já saturados estigmas que conformam essa realidade ao deserto, inculto, matuto, e ao pedregoso.

Estudar os sertões, pelas lentes da contemporaneidade, possibilitou-nos compreender e romper, com base em Albuquerque Júnior (2011, 2014) e outros autores a concepção de sertão datada, enraizada, generalista, isto é, uma imagem estigmatizadora, que se foi construindo, “inventando” e que deu lugar aos estereótipos sobre o nordestino. E, especificamente sobre o sertanejo, formada no tempo e na história, que o conforma ao atraso, à solidez das dimensões culturais, climáticas. E com esse rompimento, passei a reconhecer o povo sertanejo a partir da “pluralidade de [suas] vozes” (MELO, 2006), que habitam esse lugar.

Pluralidade e singularidade que envolvem os sertões que foram, ao longo do tempo, sendo marcados pelas temporalidades, pelas “grafias”, “rasuras”, pela polissemia (MELO, 2006) e se tornaram espaços-lugares que vêm sendo afetados pelas mutações pelas quais o mundo vem sofrendo em decorrência, principalmente, dos processos de globalização hegemônica (SANTOS, 2002).

Entendemos, também, que é preciso projetar para longe essa visão, fazendo emergir outros fios históricos que se urdem às diversas práticas culturais e que rompem a ideia de estagnação. Albuquerque-Júnior (2014) alerta, portanto, que pensar o sertão nesse sentido, não implica esquecer seus outros tempos, pois ser contemporâneo é:

[...] conter todos os tempos e fazê-los atualizar-se e modificar-se no presente que passa, lançando-se sem medo na abertura do devir que promete outros tempos futuros, possíveis, imprevisíveis; um sertão disposto a deixar de ser o que vem de longe para ser o que vai para longe de si mesmo, um sertão distante de si mesmo (ALBUQUERQUE-JÚNIOR, 2014, p.54)

¹⁰ Jeca é um estigma utilizado para se referir àquele ou àquela que vive no meio rural.

Considerando esse cenário faz-se necessário trazer o sertão para perto, fazê-lo do agora, reconhecer suas particularidades e identificar seus habitantes como aqueles que imprimem sentidos às diversas práticas que realizam e se reapropriam. As leituras dos postulados teóricos do historiador francês Michel de Certeau (1994), contribuíram para entendermos os sertanejos não como sujeitos passivos, que aceitam com benevolência as imposições culturais outorgadas pela chamada “cultura erudita”, mas como homens e mulheres que (re)criam, anonimamente, as suas existências, a partir dos artefatos que estão ao seu alcance. Nessa direção, concordamos com o autor quando alerta para o fato de que “não se deve tomar os outros por idiotas”, é que:

Nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos (CERTEAU, 1994, p. 70)

Concordando com o autor e seguindo outras pesquisas já realizadas, a exemplo as de Silva (2013, 2018) e Silva; Freitas (2017, 2019, 2020), tendo o sertão como locus e seus habitantes como “testemunhas oculares” dos acontecimentos históricos, nos dirigimos na contramão dos discursos ora construídos, como já citado. Investimos na compreensão dos sertanejos como aqueles que mobilizam táticas, e agem em meio ao campo minado do poder, que, estrategicamente, tenta impedir essa mobilidade. O poder, o forte e as estratégias, segundo Certeau (1994), pertence às instituições, enquanto que as táticas, ou seja, as mil e uma maneira de ocupar um espaço, são operadas no campo do fraco, os passantes comuns, os heróis anônimos, os poetas dos próprios negócios - os sujeitos dessa pesquisa.

O sertão de Santana do Ipanema que marca os diálogos e as narrativas desta pesquisa é um espaço-lugar polissêmico, plural-singular, como já nos referimos, que situa as vidas que se urdem, no âmbito das transformações de ordem econômica, política, cultural e tecnológicas pelas quais o mundo vem passando como um todo. Os impactos de tais mudanças afetaram não só a geografia do lugar-sertão, mas também sua história e suas práticas culturais, bem como os modos de convivialidade, fato percebido por nós durante as incursões.

Segundo Melo; Melo (1976), autores sertanejos radicados no Rio de Janeiro, a história de Santana do Ipanema está enredada às tramas da política colonial e imperial, mesmo antes da criação da Comarca de Alagoas (1711), quando da cessão de Sesmarias (lotes de terras), sendo uma delas localizada onde atualmente (2020) é o território santanense. A partir desse episódio, foram surgindo aos arredores da então localidade “[...] fazendas de gado, próximo uma das

outras para se poderem comunicar entre si, e, também, com as povoações ribeirinhas” (MELO; MELO, 1976, p.19-20).

Desse modo, com a chegada dos irmãos Martins e Pedro Viera Rêgo que passam a compor uma dessas fazendas, em 1815, as ações de povoamento vão se intensificar, fato que vai caracterizar o então local, em 1875, como uma vila, fazendo com que se desmembrasse do município de Traipu¹¹ - do qual dependia administrativamente. Diante de todas as ações empreendidas, principalmente na área agrícola, é que em 1921, por meio da lei 893, Santana é elevada à categoria de cidade (MELO; MELO, 1976). Os autores citados advogam que essa titulação já poderia ter sido dada em 1875, pois Santana, nesta época, já se constituía enquanto um grande celeiro de produção e circulação de mercadorias, contando com o desenvolvimento de atividades importantes e como centro econômico dentre as demais cidades circunvizinhas.

A escritora santanense Maria do Socorro Ricardo (2009), em obra memorialística, e com certo saudosismo, nos diz que no início do seu desenvolvimento, Santana era “[...] uma cidade de ladeiras. Casas pingadas [poucas e distantes das outras] em poucas ruas [...] casarões, sobrados, igrejas, armazéns datando de 1917” e que as primeiras casas “[...] se iniciara pela Maniçoba. As festas religiosas vieram daquele lugar às margens do rio Ipanema. Da Maniçoba, do Bebedor¹², chegaram às casas na rua de São Pedro e se estenderam ao comércio. Centraliza-se com a igreja de Sant’Anna” (RICARDO, 2009, p.09-12).

Identificamos que uma das primeiras instituições criadas antes mesmo da elevação de cidade, foi a igreja católica, que teve como primeiro pároco o Padre Francisco José Correia de Albuquerque, vindo do Estado de Pernambuco, de modo que na imagem abaixo é possível percebê-la, de modo central, e que até os dias hoje (2020) figura como a mais antiga instituição desse sertão, sendo responsável por, anualmente, promover uma das maiores festas religiosas em devoção à padroeira da cidade - Senhora Sant’Ana - momento em que os que estão radicados em outros locais, retornam com a pretensão de reencontrar familiares, amigos e realizar suas orações e pedir proteção à padroeira.

¹¹ Traipu é um município brasileiro do Estado de Alagoas. Foi fundado no ano de 1835. Santana dependia administrativamente do mesmo, no início do seu desenvolvimento.

¹² Maniçoba e Bebedor são bairros de Santana do Ipanema.



Figura 1 - Igreja Matriz de Senhora Santa'Ana

Fonte: acervo próprio do santanense Arselmo Melo, 2020

No que se refere ao desenvolvimento econômico, percebe-se que a feira livre, realizada frequentemente aos sábados, vai figurar, desde o princípio, como um importante veículo de circulação financeira no município. A aglomeração, o sol, as várias “bancas” dos feirantes, deixam transparecer que não era uma prática restrita a Santana, mas que abrangia pessoas de outros municípios, que vinham resolver questões com as autoridades (padre, prefeito, delegado e comerciantes ricos), vender seus gêneros comerciais e/ou fazer suas compras, conforme podemos observar na figura 2.



Figura 2 – Feira livre na cidade de Santana do Ipanema

Fonte: Acervo próprio do santanense Arselmo Melo, 2020

A feira ocupava um espaço que era organizado na rua do comércio, e “[...] vendia-se de tudo: frutas (bananas, coração da índia¹³, pinha, manga, mamão, melancia), goma de parreira¹⁴, galinhas, perus, ovelhas, bodes, ovos, feijão, farinha, carne de mocó, aves, e uma infinidade de coisas próprias do sertão” (MELO; MELO, 1976, p.81). Destacamos ainda outros aspectos que a imagem acima denota, em seu contexto: a possibilidade de sustento, de negócios, e de circulação das mercadorias. Em minhas memórias vem à tona um relato de um ex-feirante (meu avô) que dizia: “[...] depois que eu passei a botar banca [vender na feira], aí as coisas melhoraram, deixei de passar fome, sempre tinha um troco no bolso”.

A ideia de trazer o fragmento memorialístico da feira-livre, nesse contexto da dissertação é uma tentativa de melhor traduzir como os sujeitos naquela época enxergavam esse espaço e o sentido que lhe atribuíam. E também retratar um cenário de muitas dificuldades, em que nem sempre se tinha “*um troco no bolso*” como dizia meu avô, para alimentar a família, tendo muitas vezes que “*voltar para casa com o saco vazio*”. Essa expressão muito corriqueira no sertão santanense marca um tempo, sobretudo de negação de direitos, a exemplo o da moradia, a saúde, a educação, ao alimento, dentre outros, no sentido de uma vida digna e cidadã.

Esse momento também foi rememorado por Barros (2009) ao dizer que:

A feira de sábado era enorme, subindo ladeiras, gente caminhando em toda direção, as lojas cheias, cegos cantando enquanto balançavam o ganzá, chegando caminhões, carros de boi, charretes com mulheres vestidas de guarda-pó e muitos cavaleiros (BARROS, 2009, p. 76).

Isso denota, portanto, a centralidade e a importância desse evento para a sobrevivência econômica e, conseqüentemente, familiar dos sertanejos. Quanto aos aspectos educacionais, podemos observar que houve um avanço tímido, se considerarmos os avanços que a cidade vinha ganhando, no território sertanejo. A questão da escolarização não foi uma demanda que desencadeou preocupação das autoridades políticas, durante muitos anos. Os registros mostram que uma das primeiras escolas data de 1934 e era de cunho privado. Trata-se do Colégio Santanense, fundado pelo universitário Flávio de Aquino Melo, que ofertava o nível primário, secundário e o comercial - terminologias da época - e funcionava nos períodos da manhã, tarde e noite, respectivamente.

¹³ Fruta conhecida popularmente como “pinha” no sertão santanense. Adocicada e com safra predominante nos meses de março e setembro, principalmente em períodos chuvosos.

¹⁴ A goma resulta da mandioca, depois de passar por um processo que inicia com a incubação em potes de barro, depois é prensada, e finalmente peneirada na parreira, tipo de tecido costurado em dois pedaços de madeira. Os sertanejos utilizavam para fazer tapioca, que era servida no café da manhã.

A possibilidade de uma escola que ofertava o ensino colegial, despertou efervescência, de início, uma vez que não havia outra maneira de concluir tal etapa escolar em outro espaço educativo, na região. Anos depois, com a fundação de outros espaços, o colégio também passou a preparar para os exames de admissão¹⁵, na cidade, ou na capital, sendo esta última opção para os mais aquinhoados.

Um fato que vai marcar também a década de 1930 é o crescimento populacional, fenômeno que fez com que aumentasse a demanda por serviços essenciais. Essa ocorrência, vai se dar em função das ações empenhadas pelo cangaço na região sertaneja, que causou uma intensa migração da população da zona rural para a cidade, temerosos com os ataques de Lampião - chefe do cangaço, que estava fazendo constantes visitas às fazendas e sítios circunvizinhos.

Assim, tendo em vista o aumento populacional e contando com precárias condições estruturais, principalmente no que se refere à educação, saúde, e serviços em geral, o então prefeito Joaquim Ferreira da Silva, em 1936, com certa insistência, consegue verbas estaduais para a construção do “[...] Grupo Escolar [terminologia da época] Padre Francisco José de Albuquerque, um hospital, e fez vir o corpo docente para educar a população infantil” (MELO; MELO, 1976, p.63). Essa ação vai figurar como uma demanda ainda pontual, pois preocupou-se apenas com a faixa etária infantil, enquanto que à grande demanda de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados não tinha possibilidades concretas de escolarização.

Nessa perspectiva, nota-se que a partir do ano de 1956, na gestão municipal do Dr. Hélio Cabral de Vasconcelos (1956-1960) - sucessor de Adeildo Nepomuceno Marques, é que a área vai ganhar notáveis avanços, tais como: “[...] curso de férias para os professores municipais, sob orientação pedagógica dos mestres vindo da Capital do Estado” (MELO; MELO, 1976, p.87), bem como elevação do número de escolas, criação do Museu Histórico e de Artes (1959), e construção da biblioteca municipal. Segundo esses autores, a cidade teve grande progresso na gestão do Dr. Hélio Cabral que deu continuidade aos trabalhos do seu antecessor.

Nos anos seguintes, na gestão de Adeildo Nepomuceno (1966-1970) um fato que vai marcar a cidade é a chegada da água encanada, trazendo alívio para os sertanejos que sofriam com os grandes períodos de estiagem. A seca no Nordeste/sertão, como um fenômeno geográfico, ficou conhecida por meio dos discursos políticos durante o século XX, sendo utilizado como uma verdadeira indústria pelas elites oligárquicas como meio de barganhar

¹⁵ Tratava-se de uma prova que possibilitava o acesso ao ensino ginasial.

benefícios econômicos para as regiões que vivenciavam tal situação (ALBUQUERQUE-JÚNIOR, 2011).

Em Santana do Ipanema, durante a estiada, o rio que corta a cidade - o Ipanema - foi muito utilizado pelos moradores como canal em que podiam apanhar água e abastecer suas casas. Esse feito era, muitas vezes, realizado por meio do jumento - animal resistente, que muito contribuiu nesse período, conforme imagem abaixo. Ricardo (2009) ao falar dessa situação, diz que era comum a imagem de mulheres com potes de barro na cabeça enchendo cisternas de senhoras abastadas da região com água salobra e, metaforicamente, a autora chama de “vida salobra”.



Figura 3 - Homem apanhando água com auxílio do jumento

Fonte: Arquivo pessoal do santanense Arselmo Melo, 2020

Quando o rio secava, as pessoas abriam cacimbas em seu leito, que pouco tempo depois, estavam cheias de água, a exemplo da figura acima. Essa foi uma realidade que perdurou, e somente após a chegada da água encanada, como já citado, é que os santanenses puderam “aposentar” o animal, que, por sua vez, foi homenageado com uma estátua em praça pública, em uma das principais vias de circulação da cidade. A representação carrega um sentido de agradecimento pelos serviços prestados pelo animal, por muitos anos. Assim, as suas características: estatura menor do que o cavalo e resistência, facilitava o manuseio das cangalhas - armação feita em madeira, e inserida ao lado dos animais para transportar água.



Figura 4 - Estátua do jumento e seu tangedor

Fonte: Arquivo pessoal do santanense Ariselmo Melo, 2020.

Em continuidade, na década de 1970 assume a gestão municipal o prefeito Henaldo Bulhões. Nesta época, o Brasil vivia o auge da Ditadura Civil-Militar. E nesse cenário ainda havia outro poder instituído e paralelo ao ditatorial: o coronelismo - que ascendeu como um poder local com grande influência política e social, pondo em xeque as próprias políticas sociais, a exemplo da educacional que, por vezes, eram vetadas por aqueles cujos interesses particulares sobrepunham o coletivo.

Nesta lógica, diante da carência por escola, muitos sertanejos não foram alfabetizados, e com isso, os índices de analfabetismo cresceram. Desse modo, o modo de produção agrícola é o que continuará permitindo o desenvolvimento da cidade. Nessa mesma época, é lançado pelo Governo Federal, sob a égide do desenvolvimento econômico, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que foi recebido pela comunidade como uma oportunidade única de acesso à escola. O Mobral chega a esse município, assim como em outros, por meio de convênio com a prefeitura, e inicialmente, propõe classes de alfabetização, por meio do Programa de Alfabetização Funcional (PAF) - sem especificação de locais para que fossem desenvolvidas as atividades. Nesse sentido, muitas dessas classes funcionaram nas próprias casas dos alfabetizadores ou em outros lugares improvisados.

Em seguimento ao grande sucesso do PAF, o Mobral implanta o Programa de Educação Integrada (PEI) - locus que nos debruçamos neste estudo, na Seção 3, que começou a desenvolver suas ações no município de Santana em meados da década de 1970, e contou com uma exímia organização didático-pedagógica e administrativa, sendo responsável pela

formação primária de diversos sertanejos. O PEI, diferente do PAF, desenvolveu suas ações em prédios escolares existentes, sendo os mais recorrentes a Escola Ormino Barros, e o Grupo Escolar Padre Francisco Correia¹⁶. Esse período vai ser definidor de um grande marco para a cidade, haja vista as restritas condições educativas. Não há registros quantitativos em relação aos formados, mas em algumas Atas finais de turmas, há números expressivos de matrículas, dado confirmado pelas ex-professoras, como se verá adiante.

2.3 A busca pelos sujeitos

A busca pelos sujeitos não foi tarefa fácil. É que foi preciso, assim como no ofício do arqueólogo, escavar, pacientemente o campo, e ir “escovando” as “pistas” conforme vinham à tona, dadas, quase sempre, por pessoas da comunidade, bem como por outros trabalhos que nos antecederam, a exemplo Silva (2013, 2018).

Nessa busca, percebemos que seria necessária uma imersão no campo de forma mais sistemática. Nesse sentido, tomamos uma decisão e no final de 2019, nos deslocamos de Maceió e passamos períodos quinzenais em Santana do Ipanema, mapeando os sujeitos e mantendo os primeiros contatos, a fim de explicitar os objetivos da pesquisa, fato que nos possibilitou muitos encontros, sendo o primeiro oportunizado por uma pista valiosa deixada nas pesquisas de Silva (2011; 2018). Trata-se de uma ex-supervisora de área que atuou em vários Programas do Mobral e que era sempre indicada por outros partícipes.

Seguimos essa pista, e encontramos essa interlocutora, que nesta pesquisa denominamos de Yara.¹⁷ Essa ex-supervisora nos forneceu importantes indícios de outros sujeitos, que passamos a procurar. Yara, por ter trabalhado na área da gestão do Mobral tornou-se conhecida e conhecedora das pessoas, por isso suas indicações tiveram uma importância significativa para que localizássemos os demais personagens.

No longo percurso de “peregrinação”, muitas vezes, sob sol escaldante do sertão santanense, fomos levados a pistas de pessoas que não se constituíam enquanto ex-mobralenses, como foi o caso da D. Rosa, cuja narrativa a reconstruímos no sentido de mostrar o movimento de idas, vindas e (des)encontros que marcam o ciclo da pesquisa. A sua filha, que trabalha na Secretaria Municipal de Educação, ao saber da pesquisa que estávamos desenvolvendo nos informou com “muita certeza” que sua mãe tinha estudado no PEI e que deu continuidade aos estudos com muitas dificuldades, chegando a se aposentar como professora municipal.

¹⁶ O PEI será discutido com maior aprofundamento na próxima seção.

¹⁷ Todos-as os-as interlocutores-as têm nomes fictícios.

Tomados pela felicidade de termos finalmente encontrado uma pista valiosa, nos colocamos à disposição para ir até a casa de D. Rosa, que reside na zona rural da cidade. O encontro foi agendado por sua filha, para um dia de domingo. Após percorrer, de carro, meia hora por estrada de terra, finalmente chegamos ao destino. A nossa possível interlocutora nos aguardava, ansiosa, pois daria uma entrevista sobre sua experiência, momento em que poderia contar suas táticas para conseguir prosseguir estudando.

Devidamente apresentados, começamos a conversar com D. Rosa e esclarecer quais eram os objetivos no Mestrado. Ao finalizarmos, nos disse: *Mas eu não estudei no Mobraal, foi no Projeto Minerva*¹⁸. Surpreso diante da revelação, e em face da vontade da mesma em colaborar com a pesquisa, nos propusemos a ouvi-la e na sequência com o gravador acionado perguntamos sobre sua trajetória escolar. A interlocutora, narrou, por quase uma hora, a dificuldade, clara e evidente, do sertanejo para ter acesso à escola. Contou que ousou seguir os estudos, mesmo sua mãe tendo uma posição contrária a essa decisão.

No entanto, teve o apoio do seu pai que a levava as aulas presenciais, nos radiopostos e aguardava para voltar somente à noite, muitas vezes, a pé. Transcrevemos a entrevista, para um artigo, e a preservamos no Núcleo de História oral da Ufal (tanto a narrativa oral, quanto a escrita) que pode ser usada para outros pesquisadores, considerando que a história de D. Rosa, assim como de outras sertanejas “anônimas” precisam ganhar as cenas científicas, e ser socializada.

Ao retomarmos as buscas, as fizemos com mais cuidado, seguindo as pistas presentes nos documentos encontrados na Secretaria Municipal de Educação, e na Gerência Regional de Ensino (Gere)¹⁹. Nesses documentos, estavam registrados os nomes das professoras e em que escolas atuaram. Procuradas, essas professoras aceitaram fazer entrevistas e, também, nos indicaram outras pessoas que moravam na cidade, muito próximas umas das outras, como foi o caso da interlocutora Rita, que lembrou de uma ex-professora - que chamamos de Cleide, e de 2 ex-alunos.

Identificamos de forma rápida a Sra. Cleide, e no primeiro contato explicamos a pesquisa. Tratava-se de uma senhora alegre, e com um senso de humor exponencial. Ao sairmos de sua casa, nos propomos voltar e realizar uma entrevista. Após duas semanas, recebemos a triste

¹⁸ O Projeto Minerva foi um projeto de radiodifusão, de caráter supletivo, que vigorou por meio de postos, onde os alunos poderiam ouvir as aulas, semanalmente.

¹⁹ A Secretaria de Estado da Educação (Seduc), além dos outros órgãos estruturantes, é composta por 13 Gerências Regionais de Ensino, que são responsáveis por acompanhar os municípios que fazem parte da mesma região, sendo a 13ª composta por nove municípios: Santana do Ipanema, Carneiros, Dois Riachos, Maravilha, Olho D'Água das Flores, Olivença, Ouro Branco, Rui Palmeira e Poço das Trincheiras. Mais informações consultar: <<http://www.educacao.al.gov.br/institucional/gerencia-regional-de-educacao>>.

notícia de sua morte, que ocorreu de modo repentino, causando comoção e surpresa na cidade. Restou-nos, naquele momento identificar os seus dois ex-alunos, mas ao serem contatados disseram que não continuaram os estudos, e que concluíram até a 2ª série do PEI, com a professora que os indicaram. E não lembraram de outros colegas.

Diante dos vários encontros oportunizados pelas indicações, começamos a perceber a dificuldade para localizar os ex-alunos. As professoras não conseguiram lembrar com precisão e as que conseguiam sempre se tratavam de ex-alunos que tinham interrompido o percurso escolar. É que: “a memória oral também tem seus desvios, seus preconceitos, sua inautenticidade [...] cabe-nos interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento [...] (BOSI, 2003, p. 18). Esse fato nos preocupou, mas não perdemos a esperança, o que nos fez criar outras táticas, a exemplo a possibilidade de divulgar a pesquisa na rádio local, na rede social Facebook e Instagram. Depois de difundida a informação apareceram pessoas que nos forneceram algumas indicações, muitas delas que não se confirmaram. Por razões diversas, esse caminho também não possibilitou que encontrássemos muitas pessoas.

O encontro com os ex-alunos, interlocutores neste estudo, se deu em razão de conhecermos a esposa de um, e o outro foi por intermédio de uma indicação feita por pessoas que também foram nos ajudando no trajeto. Foram eles: o Sr. Marcos mora na cidade de Santana do Ipanema, enquanto o Sr. Januário reside em um distrito próximo.

Ressaltamos que por sermos da cidade, criamos uma rede de busca, por meio de amigos e fomos encontrando outros sujeitos, e dessa forma compondo o corpus de entrevistas que foram utilizados nesta dissertação. Essa peregrinação nos fez elaborar um Diário de Confidências (MARINHO, 2014) no qual registrávamos o sentimento, o percurso feito, as revelações, as surpresas, as outras pistas e, sobretudo, as questões que vinham à tona no momento em que o gravador era desligado. Concordamos com Bosi (1994, p.39), ao dizer que:

Frequentemente, as mais vivas recordações afloram depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou **na despedida no portão**. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar ouviremos outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso **um escutador infinito** (BOSI, 1994, p. 39). (grifos nossos)

Realmente, “**na despedida no portão**” ouvimos relatos emocionantes de entrevistados que nos disseram da riqueza daquele momento para eles, do quanto se sentiram valorizados, em saber que alguém está interessado no que viveram. Solicitavam que seus nomes reais fossem registrados ao lado de suas narrativas, no sentido, acreditamos, de todos saberem de suas histórias. Ao sair, tinha sempre a sensação da necessidade de tornar-me **um escutador infinito**.

2.3.1 Os encontros com os sujeitos

Os encontros se constituíram como “[...] uma experiência de interação entre sujeitos, que pode ser produzida/organizada/promovida pelo pesquisador, ou pode se dar ao acaso”. No nosso caso, esses “[...] encontros [geraram] outros e [marcaram] lugares, que [nos encaminharam] a produção do conhecimento” (PASSOS, 2014, p. 234) sobre o Programa de Educação Integrada, no sertão santanense. Constituíram-se em aprendizagens, tanto para nós, quanto para os interlocutores, como nos confidenciado: “Que bom que você veio hoje, eu estava tão triste, agora que falei com você estou muito feliz, espero que você volte um dia” (Ex-supervisora Lorena, 70 anos). Foram comuns as surpresas com a possibilidade de narrar suas experiências, entre as interlocutoras e interlocutores.

Destacamos mais uma vez a riqueza da História oral, que permite a arte do encontro com o outro, que em confiança fala sobre os acontecimentos partilhados e vivenciados e que fazem parte do seu caleidoscópio de lembranças, esperando alguém paciente que escute e registre (BOSI, 1994). Esse entendimento nos guiou durante todo o trajeto de campo.

Dentre as aprendizagens proporcionadas pelos encontros destaco a nossa compreensão de que a memória é “[...] algo singular e compartilhado, elaborada na relação com o outro” (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2008, p. 53), e que se ancora em outros testemunhos, pelo fato de jamais estarmos sós. Para Halbwachs (2006, p. 30), isso faz com que “nossas lembranças [permaneçam] coletivas e [sejam] lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos”.

O autor argumenta, ainda, que o grupo ajuda na reconstrução dos fenômenos quando fornecem informações que, por vezes, aparecem obscuras, precisando de detalhes que não conseguimos lembrar. O esquecimento, nesse sentido “[...] pode ser entendido como um modo de resistência às nossas vivências difíceis ou traumáticas” (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2008, p. 53), ou mesmo a distância em que ocorreram os fatos. Concordamos com as autoras e inferimos também que a “memória como esquecimento” situa uma das suas características fundamentais, a de que a memória é seletiva, nem tudo fica guardado.

2.3.1.1 As ex-supervisoras

Neste percurso entrevistamos 3 ex-supervisoras, já mencionadas, neste texto, por meio de nomes fictícios. A primeira foi D. Lurdes, de 72 anos, que mora atualmente em uma casa modesta, em Santana, onde nos recebeu no fim de uma tarde previamente agendada após o primeiro encontro, que teve como intuito a apresentação da pesquisa. A narradora atuou por muito tempo na área da gestão do Mobral, sendo por algum tempo também a responsável pelos assuntos financeiros, fato do qual lembra bem, principalmente do período de pagamento dos professores: “[...] Em dia de pagamento eu ficava na prefeitura, o dia todo, e cada um vinha pegar o pagamento, e nós entregava cada um o seu, os envelopes” (Ex-supervisora Lurdes).

É salutar o entusiasmo da narradora em função das ações que desenvolvera, chegando a classificá-las como “a melhor coisa que já aconteceu”. Nos contou que iniciou suas atividades na supervisão no ano de 1975, sendo contactada, pessoalmente, pela Diretora de Ensino na época, em sua casa, a pedido do então Prefeito Adeildo Nepomuceno Marques, que pela época identificamos como “prefeito biônico²⁰”. Acredita que isso ocorreu porque atuava desde 1969 na Rede municipal de ensino e que já tinha muitos conhecimentos no cenário educacional.

Com certo saudosismo, a interlocutora relembra alguns momentos, situando a alegria por ter feito parte de uma iniciativa tão promissora, que permitiu, para os “que realmente tinham interesse” concluir os estudos em nível primário, dando possibilidades de continuidade: “[...] nossos alunos, muitos deles, conseguiram terminar. Olhe, alguns se tornaram até professores do município” (Ex-supervisora Lurdes). A memória a trai nesse momento e não consegue lembrar de quais alunos teriam prosseguido e se formado em outros níveis, mas afirma que foram muitos.

A segunda entrevistada foi D. Lorena, de 70 anos- pista dada pela comunidade - que reside muito próxima de D. Lurdes. A entrevista se deu também em sua residência, logo no primeiro contato que fizemos. Abrimos um parêntese para narrar que no momento em que estava expondo o projeto, a mesma se esquivou, dizendo que não tinha participado do PEI e indicou outra pessoa. Ficamos surpresos e a indagamos sobre o porquê de terem lhe indicado e de repente expressou, como em um *insight*, sua atuação, confirmando sua participação. Em seguida começou, freneticamente, a falar sobre a escola em que trabalhou. Nesse instante, solicitamos permissão para gravar, pois em sua fala havia elementos que muito nos

²⁰ “Cargo biônico é aquele cujo titular foi investido mediante a ausência de sufrágio universal e cujo parâmetro para escolha era a sanção das autoridades de Brasília à época do Regime Militar de 1964 nas décadas de 1960, 1970 e 1980”. Disponível em: (Wikipedia.org)

interessavam. Após o aceite, ligamos o gravador e a mesma “fiou”, por quase uma hora, suas atividades naquela época.

Isso aconteceu, no nosso entendimento, pela desconfiança gerada na ocasião da apresentação, quando nos disse: “[...] É tem que dizer quem me indicou, porque a gente não pode está abrindo a porta para todo mundo” (Ex-supervisora Lorena). E retomou após ter estabelecido uma relação de confiança e por meio de uma conversa descontraída e bem humorada, foi percebendo a importância do estudo e de como sua narrativa era importante. O que concordamos, uma vez que a sua narrativa contribuiu para que tivéssemos melhor entendimento de como aconteciam o acompanhamento também na escola, pois sua atuação esteve concentrada na Escola Estadual Ormino Barros, locus privilegiado do PEI, por se tratar de uma das mais antigas escolas santanenses - década de 1950.

A terceira entrevistada foi D. Yara, muito conhecida na comunidade educacional por ter tido uma ampla participação na gestão do Mobral, e atuado em praticamente todos os Programas, prestando assistência. Ela foi a primeira a ser contactada, no início das buscas, mas decidimos fazer a entrevista quando já estivéssemos com outras narrativas gravadas, pelo fato de termos a oportunidade de confrontar algumas falas. Nas pesquisas de Silva (2013, 2018) a mesma contribuiu indicando outros sujeitos e também falando com muita propriedade das ações do Mobral em Santana como em outros municípios vizinhos. A entrevista aconteceu em sua casa. Nesse momento nos falou, longamente, de como se deu sua entrada no Mobral, citando com muita precisão o momento de sua nomeação, feita pelo Prefeito da época Adeildo Nepomuceno Marques, no ano de 1975.

Ela classificou as ações do Mobral, e do PEI, em particular, como uma oportunidade dada à época, para quem não tivesse concluído a escolarização, fato que despertou muito interesse da comunidade sertaneja, tendo em vista que muitos não tinham possibilidades concretas de estudar.

As vozes dessas interlocutoras contribuíram no sentido de reconstruirmos, em parte, as operações do Mobral no que se refere à seleção dos professores, e delas próprias, nos dando pistas, portanto, de como eram implementadas as orientações do Mobral Central, tendo em vista que houve uma centralização dos aspectos pedagógicos. Temos a consciência de que mesmo estando em praticamente todos os municípios nacionais, em cada um deles o desenvolvimento dos Programas se deu de forma particular.

As entrevistas com as ex-supervisoras foram importantes também porque nos revelaram muitos elementos de como ocorreram de fato as ações no âmbito local, informação valiosa, uma vez que nos propusemos a compreender como essas ações contribuíram, ou não, para a

efetivação da permanência escolar, entre os sertanejos. E à medida que iam narrando, vinham à tona também lembranças sobre outros sujeitos, a exemplo das ex-professoras, que também procuramos e entrevistamos.

2.3.1.2 As ex-professoras

Consideramos que as figuras das ex-professoras assumem um papel fundamental na reconstrução dos fatos históricos relacionados ao Programa de Educação Integrada no sertão santanense, tendo em vista que a função que desempenhavam estava ligada diretamente com os processos de aprendizagem dos alunos. Dialogamos com 3 ex-professoras.

A primeira a ser entrevistada foi D. Rita, 72 anos. Atuou no PAF e no PEI, na década de 1970 e 1980. Trata-se de uma senhora alegre que possui muitas recordações do tempo em que trabalhou, reportando-se, muitas vezes, ao tempo presente para dizer da sua visão em relação ao ensino de ontem e de hoje. Fomos recebidos em sua casa, e foi indicada pela ex-supervisora Yara, após o primeiro contato, que consistiu na apresentação do Projeto, e explanação do nosso desejo de voltar e fazer uma entrevista. D. Rita narrou, com riqueza de detalhes muitos elementos que perfaziam o processo pedagógico do PEI, nos dando pistas para pensar os condicionantes internos à escola como propulsores, ou não, da permanência escolar.

A narradora também apresentou indícios das condições materiais das escolas da época, o que pode permitir interpretações a respeito da real situação do desenvolvimento das ações no âmbito do Programa investigado, e se estas interfeririam, ou não, para a continuidade do processo escolar entre os sertanejos.

A segunda ex-professora entrevistada foi D. Elza, identificada por meio de uma Ata das turmas, arquivada na 6ª Gere Regional de Ensino, situada em Santana. Não nos revelou a idade e contou que começou a atuar na “Educação Integrada” no início da sua carreira, “ainda juvenzinha”. Atualmente (2020) ainda trabalha na Rede Municipal de Educação de Santana do Ipanema, como professora. É importante dizer que o arquivo da referida Gere nos deu valiosas pistas sobre as docentes da época.

O primeiro contato com D. Elza seguiu os mesmos preceitos que utilizamos com as outras interlocutoras: apresentação da proposta de pesquisa, aceite, ou não, em participar, e marcação do dia e horário da entrevista. A narradora se mostrou muito interessada, e considerou o tempo - longínquo, de sua atuação, como um possível fator de eventuais lapsos de memória, o que não foi uma preocupação apenas dela, mas de todas as entrevistadas. Após termos, finalmente, acertado a minha volta, saí com o sentimento de que tinha encontrado pessoas -

guardiãs, que dariam importantes contribuições para a pesquisa. É que a dificuldade inicial em localizar pessoas, que nos deixavam apreensivos, foi pouco a pouco nos dando uma certa tranquilidade.

A terceira ex-professora foi D. Joana, 56 anos. Segundo nos disse, quando da entrevista concedida em sua casa, iniciou, também, “novinha”, ainda cursando o Magistério - denominação da época para o extinto curso Normal Médio. Tivemos a impressão que as lembranças iam lhe causando fascínio: “nossa [pausa] como isso faz tempo”, isso ocorreu, no nosso entendimento porque “[...] a memória toma as experiências inteligíveis, conferindo-lhes significados” (AMADO, 1995, p. 132).

D. Joana recordou de muitos aspectos relacionados ao ato pedagógico, de como eram realizadas as reuniões de planejamento, dos lugares em que atuou, de como foi seu processo de inserção, conferindo-nos pistas que podem nos permitir reconstruir, em parte, as ações do PEI, especificamente no que se refere ao trabalho docente, e às relações entre os membros da equipe municipal: supervisoras, professoras, e destas com os alunos.

2.3.1.3 Os ex-alunos

Em se tratando dos ex-alunos, nas nossas buscas só conseguimos localizar dois. Essa dificuldade pode estar relacionada ao tempo em que ocorreram as ações do PEI, como nos dito, muitas vezes, pelas interlocutoras, que fez com que os sujeitos migrassem para outros lugares, ou os próprios sujeitos não terem a compreensão de que se tratava da Educação Integrada, e sim de uma oferta escolar municipal ou estadual. E considerando que as ex-supervisoras e ex-professoras entrevistadas não lembraram dos nomes dos seus alunos nem mesmo quando mostrei as Atas finais das turmas, como disparadores de memórias. E, também, não tinham pistas como encontrá-los, alegando que perderam completamente os contatos, após o término dos Programas do Mobral.

Desse modo, no percurso da investigação, muitos ex-alunos que encontramos não chegaram a concluir a escolaridade básica e tiveram lapsos de memória quanto à indicação de colegas da mesma época. Nessa “operação de caça” (CERTEAU, 1994), conseguimos localizar dois ex-alunos, que serão denominados de Marcos e Januário.

O Sr. Marcos tem 58 anos, é aposentado e mora em Santana do Ipanema com sua esposa e sogro. O encontro com ele deu-se por meio da sua esposa que ao saber da pesquisa, informou que seu marido tinha realizado os estudos no PEI. À medida que tivemos a confirmação, marcamos dia e horário para realizarmos a entrevista, que aconteceu na residência do nosso

interlocutor. A sua narrativa trouxe muitos elementos contextuais, principalmente relativos à sua vida e dos vários movimentos que teve de fazer para manter-se estudando. Assim, narrou que:

[...] tinha aproximadamente uns quinze anos, tinha iniciado meus estudos lá no sítio, quando eu cheguei na segunda série, concluí a segunda série, aí meus pais me incentivaram a estudar e como no sítio naquela época não existia condições nenhuma de se estudar, aí [...] eles me incentivaram a estudar na cidade (Sr. Marcos, egresso do PEI).

Ao revolver suas memórias o narrador nos mostra as dificuldades para prosseguir estudando num contexto que não ofertava condições estruturais. Viveu toda sua infância na zona rural, e assim como outros sujeitos da sua localidade, esteve à margem da escola, uma vez que as poucas unidades existentes, não ofertavam todas as etapas escolares. O pai e a mãe tinham a concepção de que a escola tinha a função de apenas ensinar a ler, e escrever uma carta, e por essa razão a matrícula, tardiamente, como nos confidenciou:

Naquela época, o pessoal do sítio tinha uma mentalidade um pouco diferente de hoje, [o] que é que meus pais diziam e as pessoas até mais antigas: colocava os filhos na escola só para aprender a escrever o nome e ler uma carta e fazer uma carta, aí não tinha interesse em colocar novinho só; não adiantava pra eles, por que ia aprender novinho e num ia nem...então deixava mais pra frente, quando tivesse uma certa idade, porque só ia mesmo aprender fazer o nome e então fazer uma carta, fazer uma carta, aí eles resolveram me colocar na escola quando eu já tinha 11 anos de idade (Sr. Marcos, egresso do PEI).

Por muito tempo perdurou a tese de que “gente da roça não precisa estudar”, pois a funcionalidade da leitura e da escrita não estava ao alcance do pobre. Em minha memória vem à tona uma expressão muito corriqueira que quando criança ouvia com bastante frequência: “*Escola é coisa de rico*”. Mas no caso do narrador o que se observa é que essa premissa foi levada em consideração pelos pais até certo ponto, considerando que à medida que Sr. Marcos teve acesso à escola, seus genitores despertaram-se para outras perspectivas, a exemplo da sua permanência e para isso o deslocaram para “*estudar na cidade*”.

Sua trajetória no Programa de Educação Integrada iniciou na 3ª série do ensino primário - terminologia da época - e após concluir essa etapa escolar continuou os estudos na escola dita regular. É que o Mobral, através dos seus Programas, a exemplo do PAF e do PEI, se apropriou da possibilidade de “circularidade de estudos”, presente no Parecer 699/1971 - como veremos adiante-, no qual o aluno concluinte da 4ª série poderia prosseguir em qualquer outra escola, o que permitiu ao Sr. Marcos continuar, cursar e concluir Curso Técnico Integrado em

Agropecuária na Escola Técnica de Satuba que passou a ser Instituto Federal de Alagoas (Ifal). Exerceu por muitos anos a função de Técnico Agrícola na Secretaria da Agricultura do Estado de Alagoas e depois foi lotado na Agência de Defesa e Inspeção Agropecuária de Alagoas (Adeal), onde se aposentou.

O Sr. Januário tem 56 anos, e mora em um distrito próximo de Santana do Ipanema. O encontro com o mesmo deu-se após muitas buscas e com ajuda de pessoas da comunidade, que se juntaram a nós, conforme tomaram ciência da nossa pesquisa. Recebemos a notícia de que um morador do local tinha sido indicado por uma ex-professora - que não se constitui interlocutora dessa pesquisa pelo fato de residir em São Paulo e manter contato, via telefone, com pessoas de foro íntimo, confidenciando essa pista valiosa, que, por sua vez, se confirmou. Conforme já referido, todas as entrevistas eram agendadas com antecedência dentro dos dias e horários que melhor se adequavam aos interlocutores.

Dessa maneira, o Sr. Januário nos recebeu em sua casa em um dia de domingo. Inicialmente contou, assim como o Sr. Marcos, das dificuldades em permanecer estudando na sua época de infância e adolescência. Bastante emocionado, disse que quando criança enfrentou a dureza do pai em relação à criação e sua visão sobre a escola. Em tom de desabafo narrou:

Meu pai era um pouco meio duro, porque parece que meu pai queria que a gente fosse trabalhador para ele a vida inteira, parece que ele não queria que a gente crescesse na vida, eu tenho a pensar isso porque na escola de dia [horário diurno] ele, ele não deixava a gente estudar, muitas vezes, você tava com a roupinha, com a fardinha para ir para escola [e] ele mandava tirar a roupinha para ir para roça: “não, não vai para a escola, tira a roupa, vai trabalhar” (Sr. Januário, egresso do PEI).

O relato de vida do interlocutor focaliza a realidade vivida por muitos sertanejos, que enfrentavam a necessidade do trabalho diário na roça em busca da sobrevivência familiar. Os filhos, nesse cenário, principalmente os meninos, tinham como tarefa “ajudar” na labuta do campo, enquanto as meninas contribuía em casa, nos afazeres domésticos. A dureza da vida, e o trabalho na roça embaixo do sol escaldante é uma marca forte nas narrativas dos egressos, que com recorrência tinham seus sonhos “mutilados” em razão das necessidades impostas pela condição da vida. O trabalho realizado pelas crianças não se diferencia dos adultos, de modo que as tarefas exigiam muito esforço físico, fato que provocava cansaço extremo e impedia que frequentassem a escola em outros horários. A atitude de estudar era, por vezes, um ato de coragem, como nos disse o Sr. Januário:

[...] então à noite eu fui forçado porque eu disse: não agora eu vou estudar porque eu estou com 15 anos, eu vou estudar, eu vou à noite e, muitas vezes, eu saía do Aricuri [sítio em que morava] aqui é, uns 5 ou 6 km, ele [pai] largava [do trabalho] 17h30min

e 19h eu tinha que estar na escola e, muitas vezes, eu ia correndo com os meus irmãos, meus irmãos pequenos e eu ia pegando na mão deles (Sr. Januário, egresso do PEI).

Após esse período no PEI, o narrador deu seguimento aos estudos tempos depois. É que interrompeu aos 18 anos, para se juntar aos contingentes de migrantes nordestinos com destino a São Paulo, onde morou por 10 anos. As experiências de trabalho que teve, nessa cidade, fez com que sentisse a necessidade de estudar. Pois perdeu muitas oportunidades de “crescer” no trabalho, por só possuir o ensino primário, fato que lembra bem e se orgulha de possuí-lo. Ao retornar para a cidade de Santana do Ipanema, dá continuidade por meio do Ensino Supletivo, meio pelo qual concluiu a escolaridade através de exames, mas é enfático ao dizer que: “[...] tudo graças à Educação Integrada, o melhor ensino que eu já tive”.

Entendemos os sujeitos dessa pesquisa na perspectiva que nos diz Certeau (1994, p.57): como “heróis anônimos”, *pensantespraticantes*, possuidores de uma cultura “ordinária”, esboçada nas suas maneiras de fazer, e que “[...] pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas”. Além disso, os vemos como sujeitos que se reapropriaram de uma experiência escolar específica - única- e conseguiram desenvolver-se, por meio de outras interações, ao longo da vida.

No trabalho de campo situamos a memória das pessoas como um cabedal infinito de recordações, que são evocadas no presente e carregadas de significados, atribuídos pelas percepções que se têm quando estas veem à tona. Concordamos com Bosi (1994), quando nos alerta para a impossibilidade do “resgate” dos fatos passados, tendo em vista o tempo em que ocorreram, e as mudanças pelas quais as pessoas passaram no decorrer deste.

Passamos a compreender a cada ida e volta ao campo, que realizar entrevistas com pessoas que partilham experiências comuns de um determinado acontecimento, não tinha seu encerramento quando o gravador era desligado. Aprendemos com Portelli (2016) que há um sentimento que envolve a relação que é estabelecida para que esta ocorra. Tanto entrevistado, quanto entrevistador são observados e avaliados, mutuamente. E assim registramos no nosso Diário de Confidências.

Ouvir, para contar. Esse foi um dos princípios que permeou nosso trabalho. Além disso, estivemos atentos à questão ética que alude para o necessário respeito ante as memórias dos sujeitos narradores, que as confidenciaram de forma dialógica, na ocasião da entrevista. Nesse sentido, percebemos, ao ouvir, que a figura do narrador ia se confundindo com a de um tecelão, que com os fios da memória foi urdindo as tramas dos fatos históricos que fizeram parte da sua experiência de vida, atribuindo sentidos. Fios estes que nos ajudaram na tessitura dessa dissertação.

Na próxima Seção situamos o Programa de Educação Integrada em âmbitos nacional e local - Santana do Ipanema, bem como discutimos suas dimensões pedagógicas e institucionais em comparação ao Programa de Alfabetização Funcional.

3 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA/MOBRAL: UMA MEMÓRIA HISTÓRICA

O passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte.

Ecléa Bosi
Memória e Sociedade

Ao “desencavarmos” as memórias da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos no Brasil (EDA/EJA), percebemos que no limiar da década de 1960, antes da ditadura civil-militar que resultou no Estado Ditatorial, esta vinha ganhando contornos nunca vistos. Esse fato está relacionado, em grande medida, às experiências de Educação Popular desenvolvidas na época, cuja orientação político-ideológica situava-se na conscientização do povo sobre suas práticas culturais. Nesse cenário destacavam-se as ideias de Paulo Freire, para quem o sujeito “[...] criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, auto-objetivando-se, discernindo, transcendendo, lança-se [...] num domínio que lhe é exclusivo - o da história e o da cultura (FREIRE, 1983, p.101).

Nessa perspectiva, Freire (1983) defendia a conscientização dos sujeitos como meio possível para uma (re)interpretação do mundo e da cultura e não à acomodação. Para o autor, o homem como ser histórico-cultural cria e recria sua existência por meio das interações que mantém com o grupo, e, nesse processo, a educação se torna um instrumento importante com condições de contribuir para uma compreensão dos mecanismos necessários para a transformação social.

Na conjuntura de efervescência política, que marca o final da década de 1950 e início de 1960, a Educação Popular ascende como ideário que pensava o sujeito e sua relação entre o mundo e com os saberes advindos das diversas experiências desenvolvidas em prol de uma sociedade mais justa e possível, onde as pessoas pudessem desenvolver o “ser mais” (FREIRE, 1987).

Dentre essas experiências destacamos os Movimentos de Cultura Popular – MCP, que focavam o reconhecimento da diversidade cultural local, buscando inserir o diálogo como meio pelo qual se pudesse construir um projeto educativo de cunho popular, fato que desembocaria também na constituição de um Estado de direito. Esse período ficou marcado como um campo fértil, no qual os projetos educativos que primavam pela qualidade das ações empreendidas,

ganharam força, mas que de forma autocrática foram interrompidos, se sobressaindo os movimentos de cunho conservador, econômicos e entusiastas.

Esta seção se caracteriza por buscar situar as ações do Programa de Educação Integrada (PEI) que fez parte da estrutura organizacional do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), no tempo em que ocorreram suas ações – há mais de 40 anos. Situamos essas ações por meio das imagens do *presente*, utilizando o *passado* como *fonte* inesgotável de interpretação.

Seguindo esse preceito, apontamos ainda as ações do PEI em âmbito nacional, exercício realizado por meio dos documentos mapeados no Centro de Referência e Memória da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos (CReMEJA) e no Núcleo de Documentação em Educação Popular e de Jovens e Adultos (Nedeja). Para circunscrever as atividades desenvolvidas no município sertanejo de Santana do Ipanema recorreremos as narrativas dos-as interlocutores-as da pesquisa.

É importante destacar que ao escrevermos esta seção nos deparamos com a “quase” ausência de memória escrita sobre o PEI, na região sertaneja alagoana, fato já constatado por Freitas; Moura (2007; 2009), quando da realização de pesquisas, buscando reconstruir a história das ações educacionais da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos, no Estado. Isso fez com que realizássemos buscas nos Bancos de Dados – CReMEJA/Nedeja, já referidos, na tentativa de localizar documentos que nos auxiliassem na compreensão de aspectos mais gerais do Programa em foco. No âmbito local - Santana do Ipanema -, fizemos buscas na Secretaria Municipal de Educação e na 13ª Gerência Regional de Ensino²¹. Nesse itinerário, as memórias narradas pelos sertanejos foram de grande relevância para a construção deste trabalho e desta seção, em particular.

3.1 O “entusiasmo” do Mobral

A perspectiva entusiástica pela educação tem seu nascedouro ainda no século XIX, quando se passou a defender à sua centralidade na elevação dos rumos nacionalistas. No Brasil, segundo Paiva. V (2003) essa discussão ganhou força por meio de debates externos (médicos,

²¹ A Secretaria de Estado da Educação (Seduc) de Alagoas, além dos outros órgãos estruturantes, é composta por 13 Gerências Regionais de Ensino, e são responsáveis por acompanhar os municípios que fazem parte da mesma região, a 13ª é composta por nove municípios: Santana do Ipanema, Carneiros, Dois Riachos, Maravilha, Olho D'Água das Flores, Olivença, Ouro Branco, Rui Palmeira e Poço das Trincheiras. Mais informações em: <<http://www.educacao.al.gov.br/institucional/gerencia-regional-de-educacao>>.

políticos) ao campo educativo, sobretudo nos primeiros decênios do século XX, após o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Nesse sentido, a autora esclarece que:

O ‘entusiasmo pela educação’, caracterizado por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino, visava à imediata eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos – de iniciativa oficial ou privada, abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado (PAIVA, 2003, p. 37).

Esse ideário, no nosso entendimento, se fez presente de forma enfática com a chegada dos militares ao poder, com o golpe Civil-Militar em março de 1964. É que na Ditadura houve um grande enfoque nas questões quantitativas, uma vez que se previa, por exemplo, a “erradicação” do analfabetismo, em períodos considerados curtos (10 anos), como destacaremos mais adiante. Essa visão, de certa forma, anulava a questão qualitativa das práticas escolares.

Temos a consciência de que a realidade social, política, ideológica, cultural e econômica da época contextual referida (1964-1985) divergia daquela em que ascendeu o “entusiasmo pela educação” nos primeiros anos do século XX. Mas como vimos analisando, houve uma ampla defesa, nesse período, das questões que englobavam seus fundamentos, como os que já mencionamos, e como se verá mais adiante.

O regime de repressão que tomou o poder em 1964, abriu uma fenda abissal no trato das questões educacionais para jovens e adultos, entre os anos de 1964 a 1969 mesmo diante de um quadro, ainda, alarmante de disparidades educacionais, que conformava um grande número de pessoas ao analfabetismo. É que se buscou inicialmente aparelhar o frágil sistema de educação existente na época, buscando promover mudanças no campo legislativo, uma vez que a educação foi vista como “fator estratégico do desenvolvimento” (FREITAG, 1983, p. 13).

Um dos poucos Movimentos de educação de adultos que resistiu ao regime autocrático, foi a Cruzada da Ação Básica Cristã - a Cruzada ABC, fundada em paralelo com outras iniciativas de cunho popular - Movimento de Educação de Base e Movimentos de Cultura Popular (MEB) -, no Nordeste do Brasil, mas que divergia em seus princípios político-ideológicos, pois entendia o analfabeto como um “parasita econômico”, e nesse sentido ganhou apoio do grupo militar.

Scocuglia (2003) analisando o itinerário das ações da Cruzada infere sobre sua ascensão mencionando as dotações orçamentárias advindas de convênio com o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) o que permitiu seu avanço para alguns Estados brasileiros (Paraíba, Alagoas, Rio Grande do Norte), sendo o Recife a sua cidade de origem e locus das primeiras

experiências, que foram consideradas pilotos, estendendo-se a outros estados do Nordeste - onde a sua atuação ficou restrita.

Observa-se que a pretensão de nacionalizar, não obteve êxito. Suas ações tiveram grande repercussão, além do Recife, no Estado da Paraíba, sendo o segundo local onde a abrangência da Cruzada se fez notar. Isso ocorreu, de acordo com o autor citado, às parcerias firmadas com a Secretaria de Educação e Cultura na época, fato que permitiu o avanço em vários locais, no Estado.

A Cruzada teve grande aceitação durante o período de repressão pelo fato de criticar os métodos “progressistas” que ascenderam na década de 1960 e que visavam a formação da consciência política das pessoas. Paiva, V. (2003) mostra ainda, que as avaliações realizadas pelos órgãos que a financiavam, constataram hiatos entre o dito e o praticado, que somados com as inadequações nas prestações de contas, marcaram o desprestígio da Cruzada ABC, provocando os cortes no financiamento das suas demandas e, conseqüentemente, às de suas atividades.

Nesse cenário, no ano de 1967, quando a Cruzada ainda estava em vigor, é discutido e aprovado pelo Governo Federal, o Plano de Educação Funcional e Educação Continuada de Adultos com objetivos que foram posteriormente operacionalizados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado através da Lei nº 5.379, em 15 dezembro do mesmo ano. O Mobral, constituiu-se na grande “aposta” da ditadura civil-militar, que passou a contribuir também para a sua legitimação, e com a aceleração do desenvolvimento industrial que vinha se intensificando, na época, e que, para tanto, necessitava de mão de obra, minimamente, qualificada.

O referido Movimento - Mobral, em seus primeiros anos, não implementou ação direta junto aos Estados da Federação, fato que só vem a ocorrer no início de década de 1970, quando passa por uma reestruturação na sua organização. É que a lógica inicial do Plano de Educação Funcional e Educação Continuada de Adultos era principalmente, assistência financeira e técnica a projetos que tivessem como foco de atuação a Educação de Adultos, bem como cooperação com instituições do setor privado com a finalidade de ofertar cursos de alfabetização para pessoas entre 15 e 35 anos - grupo prioritário, situado na faixa etária produtiva.

A linha de orientação explicitada e adotada pelo Movimento foi a de corresponsabilização, ou seja, todos podiam contribuir com o país “ajudando um analfabeto a ler” com o *slogans* apelativos, como: “pelo amor de Deus, ensine alguém a ler”, grafados em cartazes de circulação nacional, com intenção de sensibilizar empresários, entidades civil,

sindicatos, em relação à “chaga do analfabetismo” que precisava ser exterminada, tendo em vista que essa “chaga” era considerada um entrave e um indicador social desfavorável para o desenvolvimento da nação, que estava vivenciando a introdução do capital estrangeiro, por meio das grandes multinacionais, e por isso, necessitava de pessoas capazes de atuar no mercado de trabalho. Acentuava-se a relação estreita entre a educação e economia, em que aquela se tornou um fator precípuo para o alavancar do desenvolvimento.

O entusiasmo das ações do Mobral, pode ser visto de forma concreta, nas palavras do então Ministro da Educação e Cultura Ney Braga, assim como expressas no Relatório “Soletre Mobral e leia Brasil”²²: “[...] graças a sua atividade, [o Mobral] reduziu o índice de analfabetismo, de 33,6% em 1970, para cerca de 13,9% atualmente [1975]”. Isso fazia parte das avaliações do Movimento por seus dirigentes, como forma de mostrar o seu êxito.

Os críticos do Movimento, principalmente os da ala política, a exemplo do senador Franco Montoro (MDB - na época), relator da CPI do Mobral em 1975, vão de encontro a essa constatação, apontando que muitos sujeitos retornavam ao analfabetismo e que as taxas de evasão eram muito grandes. Além disso, as condições em que o trabalho era desenvolvido foram criticadas, de modo que se denunciava que as classes de alfabetização funcionavam em lugares improvisados, com professores mal preparados e material inapropriado.

No Relatório “Soletre Mobral e leia Brasil”, consta também depoimento do Presidente do Mobral, Arlindo Lopes Corrêa, que da mesma forma entusiasta do então Ministro menciona que não “[...] restam dúvidas quanto ao sucesso e à adequação de todos os Programas do Mobral. Seu ritmo, seu ímpeto e sua força inovadora, em nenhum momento desmentiram que esta solução era a resposta acertada para a “erradicação” do analfabetismo no Brasil”. É muito marcante a característica legitimadora das ações do Movimento, de modo que a avaliação realizada caminha na direção de mostrar com grande ênfase o sucesso dos Programas, em praticamente todos os municípios brasileiros, figurando como uma experiência de caráter salvacionista.

Nessa perspectiva, considerando a questão evolutiva do Mobral, o documento “Mobral: sua origem e evolução” (1973), mostra que o Movimento passou por diversos estágios. Um deles, centrou-se na sua própria organização, ao passo que após desvincular-se do Departamento Nacional de Educação - órgão ligado ao Ministério da Educação, inicia uma outra fase, que lhe garantiu:

²² Publicado por Gustavo Faria fundador da Editora Guavira Editores.

[...] em primeiro lugar [...] uma posição de independência institucional e financeira face aos sistemas regulares de ensino e aos demais programas de educação de adultos. Em segundo lugar, [articulou-se como] uma organização operacional descentralizada, apoiada em Comissões Municipais, incumbidas de promover a realização da campanha nas comunidades. Em terceiro lugar, centralizou as orientações do processo educativo (BEISIEGEL, 2015. p. 234).

O Mobral, após tornar-se um Sistema paralelo, com recursos próprios, passa por outro estágio que diz respeito ao redesenho dos aspectos hierárquicos que permitiram o planejamento dos “objetivos” e dos seus “métodos” de atuação, que orientavam o curso das ações em praticamente todos os Estados nacionais, e seus municípios, e implantou os seguintes Programas: Alfabetização Funcional (PAF), **Educação Integrada** (PEI), Autodidatismo, Mobral Cultural, Educação para o Trabalho, Educação Comunitária para a Saúde, Educação Pré-escolar, tomando para si as orientações dos processos educativos, sendo o segundo citado foco na nossa pesquisa.

Vale destacar que o financiamento dos Programas mencionados vinha de 7% dos recursos da Loteria Esportiva e de até 2% do Imposto de Renda de Pessoa Jurídica devido pelas empresas. Dessa forma, tornou-se, nos primeiros anos, um dos mais ricos Programas de Educação de Adultos do Brasil.

A implantação dos Programas citados, nos municípios, dava-se por meio de Convênios com a Prefeitura que para tanto criava a Comissão Municipal (Comun), cuja presidência executiva deveria ser assumida pelo “Gerente de Ensino” do município, considerado, tecnicamente, apto e conhecedor da realidade local. As referidas Comissões eram responsáveis pelo planejamento e desencadeamento das ações do Movimento, como formação do quadro de alfabetizadores, mobilização dos alfabetizandos, dentre outras.

Por sua vez, Paiva, J. (2009) ao estudar a perspectiva histórica do direito à educação, e ao tratar do Mobral, nos diz que:

Não se criava toda uma estrutura de atendimento que chegava, com certeza, a todos os municípios brasileiros para conferir o direito de todos à educação. Chegava-se porque o analfabetismo era um mal, a chaga a ser curada, responsável pelo atraso do processo produtivo e industrial, sem o que o país ingressaria no ‘clube’ dos desenvolvidos (PAIVA, 2009, p. 166).

Esse entendimento é elucidativo no sentido de mostrar que havia uma intencionalidade político-ideológica entorno das ações do Mobral, tendo em vista a necessidade real de formar sujeitos qualificados, capazes de contribuir para o desenvolvimento do país. Assim, essa forte carga ideológica esteve presente em todos os Programas, sendo o Programa de Educação

Integrada (PEI) visto como um elemento aglutinador e integrador para os egressos do PAF, o que lhes permitiria a continuidade da escolarização, ou a pós-alfabetização, uma vez que o PAF deixava lacunas nas condições dos seus alfabetizandos prosseguirem os estudos.

Essas lacunas referidas diziam respeito, também, a outras pessoas residentes nas comunidades onde atuava o Mobral, que apresentavam interrupções na escolarização e nesse sentido era a maioria, sujeitos das classes populares. A educação nesse período não era um direito garantido, como pontuado acima pela autora citada.

3.2 O Programa de Educação Integrada no Brasil

Como destacado na subseção anterior, os Programas criados pela Fundação Mobral eram implementados nos Estados e Municípios por meio de convênios com as prefeituras. Nesse sentido, o Programa de Educação Integrada também seguiu essa lógica, e se constituiu como um dos maiores Programas, e durante 13 anos de atuação focalizou-se no prosseguimento da escolarização dos sujeitos jovens e adultos, à época.

Ressaltamos que a preocupação com a continuidade da escolarização, antecede a criação do PAF, assim como estava expresso no Plano de Alfabetização e **Educação Continuada**, já referido, que dentre seus objetivos destacava “[...] promoção progressiva de cursos de continuação (diretos, radiofônicos ou televisionados), visando a estender a alfabetização funcional” (BRASIL, 1967). Observa-se que a época já se indicava o uso da mídia para o processo educativo, que no nosso entendimento constituía indícios do Ensino à Distância, sem descartar os cursos presenciais, denominados diretos. Essas iniciativas para à época configuraram-se como avanços, tendo em vista a perspectiva da utilização de recursos da comunicação na área de educação.

Como exemplo de iniciativas nesse sentido, podemos citar o Programa João da Silva, que consistia no estudo, de forma supletiva, do primeiro grau pela TV, utilizando como preceito pedagógico a teatralização, pois se tratava de uma novela, cujo enredo levava à discussão de conteúdos escolares. João da Silva é uma alusão ao personagem nordestino que se muda para o Rio de Janeiro e se apaixona por uma moça de nome Rosinha, e foi ao ar entre 1973 à 1974, contendo 100 capítulos. Outro exemplo é o Projeto Minerva - referência a deusa romana da sabedoria, e transmitido pelo sistema de Rádio do país. Iniciou suas ações na década de 1970, de forma obrigatória, em todas as emissoras do país. Já o Telecurso da Fundação Roberto Marinho é um programa também de TV, que tem como objetivo trabalhar conteúdos

educacionais, com atuação desde 1977, quando foi criado sob a denominação de “Telecurso 2º Grau”.

Quanto aos cursos diretos o referido Plano ressaltou prioridades de primeira e segunda ordem para as suas ofertas: 1) era preciso observar as condições socioeconômicas dos municípios em que os alunos tinham obtido melhor desenvolvimento e 2) “faixas etárias que congregam idades vitais no sentido de pronta e frutuosa receptividade individual e de maior capacidade de contribuição ao desenvolvimento do País” (BRASIL, 1967, p.86). Nessa época, havia uma vertiginosa preocupação com o desenvolvimento econômico das comunidades, expresso, sobretudo no Plano de Integração Nacional (PIN) no qual estava implícito o entendimento de que à medida que as regiões do país se desenvolvessem, formava-se um todo integrado.

Na sequência dessas ideias compreendemos que o PEI, criado no ano de 1972, teve as suas raízes no art. 6º do Plano de Alfabetização e **Educação Continuada**, que enfatizava:

Alfabetização funcional e educação continuada (grifos nossos) para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com a duração prevista de nove meses. Será assegurada assistência técnica e financeira para a ministração desses cursos (BRASIL, 1967, p.86).

Essa perspectiva expressa no artigo acima, sempre foi uma preocupação na Educação de Adultos, no sentido dos egressos das Campanhas de Alfabetização de Adultos²³, ocorridas antes da Ditadura, no que se refere a continuidade dos estudos, de modo que também não logrou êxito nas Campanhas realizadas após o período da redemocratização (1978-1988) a exemplo o Programa de Alfabetização Solidária (PAS)²⁴ e Brasil Alfabetizado (PBA)²⁵.

No entanto, mesmo com essa ênfase dada pelo Mobral, Soares (1999) afirma que os sujeitos que eram alfabetizados pelo Movimento retornavam, um ano depois, ao analfabetismo, pois mesmo tendo aprendido a ler e a escrever, não se tinha possibilidades concretas de uso da leitura e da escrita. Nessa época, havia grande ausência, nos meios em que circulavam as pessoas, de material impresso, fato que não demandava o uso contínuo da leitura e da escrita, o

²³ As Campanhas de Educação de Adultos têm início no ano de 1947, com a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, e tinha como objetivo trabalhar a “educação de base” e teve Lourenço Filho como um dos grandes idealizadores e coordenador dos trabalhos que resultaram em sua criação. Em seguida é lançada no ano de 1952 a Campanha Nacional de Educação Rural, que visava o trabalho educativo com as populações rurais, e em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas as iniciativas não lograram êxito, pois não mostraram resultados positivos, nos anos de atuação.

²⁴ O Programa de Alfabetização Solidária foi criado no ano de 1997 pela primeira dama da República, a antropóloga Ruth Cardoso, tinha como objetivos “erradicar” o analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. Foi extinto em 2003.

²⁵ O Programa Brasil Alfabetizado segue a querela das Campanhas, e foi criado no ano de 2003 pelo então Presidente do Brasil Luís Inácio Lula da Silva, com objetivo de financiar projetos de entidades de todo país que tivessem a pretensão de alfabetizar jovens e adultos. As ações do Programa se dão de forma descentralizada, entre Estados e municípios brasileiros.

que ocasionava a perda da habilidade de ler e escrever. Isso acontecia porque as pessoas tinham aprendido os elementos gráficos que permitiam a decodificação das palavras, mas não a possibilidade de se tornarem letradas.

Retornando ao PEI, o Conselho Federal de Educação (CFE), assim denominado na época o reconheceu por meio do Parecer n. 44/73, com a responsabilidade pela oferta, em nível supletivo, das quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau (terminologia da época), tanto para os egressos do PAF “[...] que desejassem continuar sua formação [e dessa forma] poderiam inscrever-se no Programa de Educação Integrada (PEI), que foi o primeiro grande desdobramento da alfabetização funcional do Mobral” (SOUZA, 2016, p.88). E também, voltado para as pessoas da comunidade que não tinham concluído o Ensino Primário - terminologia da época instituída pela lei 5692/71. Tinha carga horária de 720 (setecentas e vinte horas), representando a totalidade do curso e organizava-se de acordo com a estrutura pedagógica e administrativa das Secretarias de Educação municipais ou estaduais conveniadas (JANUZZI, 1975).

Segundo Souza (2016), metodologicamente o PEI funcionava com os mesmos preceitos pedagógicos do PAF. Escolhia-se um tema²⁶ e depois o explorava por meio de cartazes ou textos. Em termos de duração foi estipulado no Parecer 44/73 um período de 12 meses, o que gerou debates posteriores devido principalmente ao tempo de aprendizagem dos alunos e o calendário das secretarias de educação. Percebe-se que, ao longo dos anos, atuou como “elemento integrador” nas comunidades, onde a tônica ideológica estava centrada na criação de uma unidade sinérgica que possibilitasse o desenvolvimento destes espaços (JANUZZI, 1979).

As diretrizes gerais do PEI foram forjadas no bojo do desenvolvimento econômico, de modo que o aprender em sala de aula tinha uma funcionalidade na produção e no consumo dentro da comunidade. Nesse sentido, a comunidade era entendida como “célula” básica do processo de integração pelo qual o Brasil estava passando e que o sujeito possuía um papel dentro desse processo (JANUZZI, 1975). Para tanto, era a aprendizagem de conteúdos relativos à leitura, escrita, noções de matemática, higiene, saúde e trabalho eram imprescindíveis. A escola transformou-se em um locus privilegiado de formação no qual se transmitia as informações necessárias à atuação eficaz no meio social.

Vivia-se um período de proibição de criticidade considerando a conjuntura em vigor, uma vez que o objetivo era descaracterizar essa possibilidade que vinha sendo construída, nos

²⁶ O Tema Gerador adotado pelo Mobral divergia dos pressupostos freirianos por não buscar a politização da palavra, e sim, a apropriação acrítica do seu significado. Ao contrário do método de Paulo Freire que situava, inicialmente, o caráter político da palavra e de como ela pode libertar o sujeito.

movimentos sociais, que foram silenciados. O investimento foi na acomodação dos sujeitos ao sistema capitalista, atribuindo-lhes graus de responsabilidade por sua própria aprendizagem. Assim, “[observa-se...] [...] que [houve] sempre preocupação de prescrever uma determinada maneira de agir, segundo padrão que é estabelecido para a penetração num desenvolvimento previamente aceito e sem jamais colocá-lo em questão” (JANUZZI, 1975. p.52). A Integração no contexto ditatorial tinha um caráter abrangente, que englobava o âmbito escolar e a comunidade, entendida como base importante para a formação de todo o Brasil.

Na instância da legislação, o PEI ancorou-se no Parecer 699/1972 do Conselho Federal de Educação (CEF), documento que se debruça sobre o capítulo IV da Lei 5692/1971, cuja relatoria foi do Conselheiro Valnir Chagas, e que institui o Ensino Supletivo, destacando para o mesmo, quatro funções, a saber: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação.

A suplência [tem] como função ‘suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria’. **O suprimento** [...] é a função de ‘proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização’. **A aprendizagem** é a ‘formação metódica no trabalho’, a cargo das empresas ou de instituições por estas criadas e mantidas. **A qualificação** baseia-se obrigatoriamente em cursos, e não apenas em exames, e visa eletivamente à profissionalização (grifos nossos) (Parecer 699/72, p.306-307).

A lógica da **suplência** é a compensação de uma escolaridade “perdida”, não finalizada na “idade certa”, pelos adolescentes e adultos, enquanto, que se previa, por meio do **suprimento**, que os sujeitos retornassem à escola, repetidas vezes, no intuito de se atualizarem. Entretanto, as intenções políticas, sobrepostas no Parecer, é a busca por uma **aprendizagem** e **qualificação** para o trabalho, organizada e dirigida, por empresas, sobretudo do setor privado. A população atendida era a economicamente ativa, capaz de aprender, metodicamente, no trabalho. Nesse sentido, observa-se a ideia de preparação de adolescentes, jovens e adultos para que estes pudessem contribuir para o desenvolvimento do país, que passava por um período de mudanças no setor industrial com a chegada das grandes multinacionais.

É importante abrir um parêntese para dizer que a Educação de Adultos, sob a denominação de Ensino Supletivo, ganhou reconhecimento na Lei de Diretrizes de 1971, Lei nº 5692/71 quando lhe é atribuído um capítulo específico para tratar da sua regulamentação, conforme o Art. 25 que destaca: “o ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino “regular” (grifo nosso) e a atualização de conhecimentos” (BRASIL, 1971). Para tanto, foram realizadas parcerias com setores privados, a exemplo do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

(SENAC) e com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), ambos pertencentes ao Sistema S, que atuaram no sentido de ofertar qualificação profissional, e “atualização de conhecimentos”.

O PEI, no contexto das funções criadas pelo Parecer 699/1972, insere-se na primeira função (suplência), pois tinha como objetivo primário compensar a escolarização daqueles que não tivessem concluído o nível primário - terminologia da época para os anos iniciais do Ensino Fundamental como o conhecemos a partir da Lei 9394/96. Após a conclusão dessa etapa escolar, os alunos poderiam prosseguir no ensino “regular”.

Essa característica aparece no referido Parecer como “circularidade de estudos”, processo pelo qual se estabeleceu uma preocupação em “[...] eliminar tabiques e criar amplas vias de acesso entre níveis, graus e modalidades de escolarização [visando] o trânsito do Regular ao Supletivo e deste àquele” (p. 322-323), o que nos pareceu uma tentativa ou estratégia positiva que permitiu muitas pessoas continuarem seus estudos até o nível superior. O que não aconteceu em Alagoas, porque o Conselho Estadual de Educação não regulamentou.

Na leitura do Parecer 699/1972 do Conselho Federal, percebemos a tentativa de atenuar a ideia de supletividade como paralelismo ao dito ensino regular, ao mencionar que: “[...] reconhecemos que as palavras escolhidas – supletivo, suplência, suprimento, aprendizagem, qualificação – não o dizem cabalmente; mas isto importa pouco” (p. 320). A ideia na época era eliminar a necessidade da suplência por meio da “erradicação” do analfabetismo e das interrupções nas escolaridades. E uma vez resolvida essa questão, a ideia de complementaridade “[...] praticamente desaparecerá, no seu primeiro aspecto de cumprir a falta de escolarização regular” (p. 320).

Outro elemento chave que o Parecer traz são os “Graus de Supletividade”, que consistia na relação mútua entre o Ensino Supletivo e o ensino dito regular, sob o preceito de “[...] uma escola cada vez mais rica, pelas possibilidades de ajustamentos às inúmeras situações” (BRASIL, 1972, p. 320). Assim, o PEI era considerado um curso de baixo teor de supletividade, uma vez que se aproximava do sistema de seriação e se intercruzava com a escola “regular”, e as aulas aconteciam de forma presencial em escolas tanto municipais quanto estaduais, e contava com um quadro docente minimamente formado. Além disso, possuía as mesmas exigências do ensino diurno, como provas e frequência, ao contrário dos cursos de alto teor de

supletividade - aqueles existentes nos Centros de Ensino Supletivo (CES)²⁷, que foram criados na época da Ditadura.

Uma questão nos parece ser central no PEI, a busca por maior instrução dos sujeitos, no sentido de obterem cada vez mais autonomia dentro do sistema para que pudessem consumir e produzir, o que permitiria o desenvolvimento local. Isso vai ao encontro do que diz Freitag (1975, p. 92) que “o Mobral, como se sabe, não é o primeiro esforço alfabetizador. Mas é a primeira vez que o governo se encarrega de implantar um movimento que alfabetize a força de trabalho e eleve, mesmo que por um mínimo, o seu nível de qualificação”.

A qualificação não era no sentido de obtenção de uma ocupação profissional dos sujeitos, mas no aspecto instrucional, conseguida por meio da inserção contínua na escola, ou por meio de outros Programas que também tinham como objetivo transmitir informações imprescindíveis, a exemplo das ações de autodidatismo, culturais, de emprego e saúde. Inferimos que houve uma corrida para o cumprimento das metas traçadas para a década, em busca de alcançar as projeções de redução do analfabetismo. Consta-se que se tratava de uma correção de fluxo. E o PEI atuou para isso.

Identificamos no acervo digital do CReMEJA um documento intitulado “seleção e capacitação dos professores do PEI” com orientações - que foi encaminhado as secretarias estaduais e municipais de educação conveniadas -, quanto ao processo de seleção dos professores o que nos permitiu compreender com mais clareza como se dava esse procedimento, na tentativa também de perceber se no locus de estudo houve a preocupação em seguir tais normas.

Ressaltamos que eram orientações gerais expondo passos que vão desde a seleção, até a “capacitação” dos professores selecionados. Destaca em primeiro lugar que para se candidatar era requerido formação em: “2º grau magistério completo ou incompleto; 2º grau completo ou incompleto; 1º grau completo (ginásio, normal regional/rural)”, de forma que: “caso não seja possível recrutar candidatos que atendam aos níveis de escolaridade acima, poderão ser admitidas pessoas com o 1º grau incompleto. Entretanto, este recurso só deverá ser utilizado uma vez esgotadas as possibilidades anteriores” (BRASIL, s/d).

Além desses pré-requisitos relacionados à formação, eram requeridas experiência na área, bem como comprovação de participação em cursos de aperfeiçoamento, além do vínculo com a comunidade, e ainda disponibilidade para os “treinamentos e as reciclagens” previstas

²⁷ Em Alagoas foram implantados dois CES. Um em Maceió e o outro no interior do Estado, na cidade de Palmeira dos Índios, nos demais municípios, considerados polos, foram criados os Núcleos Avançados de CES (Naces), que se articulavam aos Centros, na realização de suas atividades e eram mantidos financeiramente pelos prefeitos.

durante o trabalho. O referido Documento ainda orienta acerca da possibilidade de um estágio, que deveria ter duração de uma semana, em média, e envolver:

- Observação de uma classe de PEI em funcionamento;
- Exposição da metodologia por professores antigos, supervisores, elementos da Comum, etc. do professor ou documento elaborado/selecionado pela equipe da coordenação. (DOCUMENTO ORIENTADOR DE SELEÇÃO DE PROFESSORES DO PEI, s/d).

O Documento demonstra a preocupação de rigorosidade na composição da equipe docente na instância do planejamento, que deveria estar comprometida, do mesmo modo, com o Projeto do Mobral que passava pela perspectiva de eliminar o analfabetismo. É que atônica do Mobral, em todos os seus Programas, enquanto órgão, era legitimar a ideologia da época (SOUZA, 2012), totalmente repressiva, e inculcar a ideia de que o sujeito analfabeto não estava integrado no meio, pois não saber ler, escrever e contar implicava na não inserção social de forma integral. Nessa lógica, a educação para o Mobral, segundo Januzzi (1975) foi vista como “informação” e que:

[...] ser analfabeto é, pois, ser incapaz, que se capacita pela ação do Mobral [...] assim sendo, o indivíduo deve ser alfabetizado para mais facilmente receber as informações e o treinamento que o permitam desempenhar o papel que lhe é reservado dentro do desenvolvimento. Essa [foi] a preocupação central do Mobral, a que é encontrada coerentemente em seus documentos (JANUZZI, 1975, p.54).

A autora enfatiza ainda que essa era “[...] a mesma tônica no Programa de Educação Integrada que [visava] à preparação do produtor e consumidor como elemento ‘integrador’ na comunidade” (p.52). Esse objetivo estava integralizado com outras ações que faziam parte do sistema do Mobral, visando construir autonomia didática para que os alunos prosseguissem se aperfeiçoando e não retornassem ao analfabetismo.

Apesar de todas as críticas que recaem sobre tais ações, é importante registrar, que em nenhum período da história da educação de adultos no Brasil, se visualizou iniciativa tão promissora e articulada, dotada de recursos e meios de comunicação que favoreceram o acesso à educação, ideologicamente marcada, em lugares onde outrora não chegava.

3.3 O Programa de Educação Integrada (PEI) em Santana do Ipanema

Em Santana do Ipanema – contexto histórico e social investigado -, constatou-se que o PEI teve uma ampla difusão. Não encontramos registros escritos nas Secretarias de Educação

Estadual e Municipal e nem mesmo memorialísticos que indicassem o ano em que iniciou as suas atividades, na cidade em referência, dentre outros pontos que seriam importantes para reconstrução da história do PEI na localidade, o que nos levou em momentos deste item fazer uso de falas dos interlocutores que ao se situarem, nos deram pistas importantes, deste Programa em Santana do Ipanema.

E nessa direção, o PEI é lembrado por todos com quem tive contato e principalmente com os entrevistados como um Programa de grande aceitação, e entusiasmo por parte da comunidade sertaneja. Isso porque os residentes, em sua maioria, não tinham a possibilidade de continuar os estudos e puderam por meio do PEI, concluir até 4ª série do primário, como assim era a denominação da época, o que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, que segundo as ex-professoras, este fato foi motivo de grande expectativa.

Nos registros escritos a exemplo as atas finais de turmas, observamos uma quantidade expressiva de matriculados - entre 20 e 30 alunos por turma -, como pode ser visto na figura 5, abaixo. É que o Governo no Estado de Alagoas não realizava ações educacionais, sobretudo, para os sujeitos jovens e adultos que não tinham escolaridade básica e que a buscavam como meio para melhorar suas condições de vida na comunidade.

Ou seja, as políticas públicas, sobretudo, as voltadas para a Educação, não chegavam no sertão santanense e acreditamos que essa era a realidade dos outros sertões alagoanos. Comprova-se essa realidade nas narrativas das ex-professoras, por meio de entrevista que realizamos, que foram unânimes ao ressaltarem que o PEI foi uma realização única naquela época em Santana do Ipanema.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA

ANEXO 65
UNIDADE ESCOLAR Grupo Escolar Padre Francisco Correia
PROFESSORAS Maria das Graças, Amaro Romão
SUPERVISORAS
NÍVEL DE TURMA 4ª SÉRIE

30 Matrículas

Nº DA TURMA	NOME DO ALUNO	5,0	6,0	7,0	8,0	9,0	MÉDIA
01	Cróstovam Uiguel de Brito	6,0	8,0	6,0	7,5		
02	Cícero Rodrigues Tavares	4,0	5,0	7,0	4,5		
03	Emílio Maranhão de Souza	9,5	9,0	7,5	7,5		
04	Francisco Sábio da Silva	5,0	4,5	5,5	4,0		
05	Giulene Ferreira Alencar	9,5	7,5	9,0	10,0		
06	Helena Maranhão de Souza	9,5	8,0	9,0	9,5		
07	José Alessandro Ferreira Neto	6,0	7,5	7,0	3,5		
08	José Aluísio de Freitas	5,0	4,0	5,5	6,0		
09	José Milton Calvacante	10,0	10,0	10,0	9,5		
10	José Adelmo dos Santos	6,5	8,0	7,0	9,5		
11	José Carlos Rodrigues Tavares	6,0	7,5	6,5	6,0		
12	José Carlos de Souza	5,0	4,0	3,5	5,5		
13	José Carlos Pereira	6,0	7,0	6,0	6,0		
14	Jivaldo Calvacante Santos	8,0	8,5	8,0	8,0		
15	Marcos Jean Calvacante Bach	6,5	8,0	6,0	8,5		
16	Pedro Francisco Oliveira	6,0	10,0	6,0	9,0		
17	Paulo Dias Vieira	6,0	6,5	5,0	5,5		
18	Rosa Elizabete Rodrigues	3,0	6,0	3,0	10,0		
19	Elma Maria Reis Barbosa	9,0	3,0	7,0	9,0		
20	Geni Grazianna Torres	6,0	7,0	6,0	7,5		
21	Maria Ana Pereira	6,0	6,5	8,0	6,5		
22	Maria Tânia Vieira	6,0	7,5	9,0	7,5		
23	Maracábia Ferreira Alencar	9,5	7,5	9,5	3,0		
24	Marinete de Oliveira	7,0	7,5	8,0	8,0		

Figura 5 – Ata final de turma do PEI, em Santana do Ipanema

Fonte: Gerência Regional de Ensino – (GERE)

As aulas aconteciam nas escolas tanto municipais quanto estaduais de Santana do Ipanema, por meio de convênios como já mencionamos, em articulação com o Mobral Estadual, situado em Maceió, capital do Estado de Alagoas, de modo que as escolas mais recorrentes nos documentos escritos e nas falas das ex-professoras foram as Escolas Estaduais Ormindó Barros e Padre Francisco Corrêa, as mais antigas da cidade.

As escolas eram situadas por meio de “áreas”, conforme mapeamento, e supervisionadas por professoras lotadas no Departamento Municipal de Educação, escolhidas, exclusivamente para esse fim, pela Presidente Executiva da Comissão Municipal, que também era a Diretora de Educação Municipal, como relatado por uma das ex-supervisoras: “[...] a gente trabalhava na secretaria, [...] no município e teve aquelas pessoas que foi chamada, eu [...] uma turma, né, pra ficar na Educação Integrada [...] quem escolhia era [...] era a diretora [de educação]” (Ex-supervisora Lurdes, 72 anos).

Essa dupla função da dirigente fazia com que as ex-professoras não associassem o Mobral ao PEI e sim ao município ou ao estado, o que ficou revelado na narração que se segue: *“Eu ensinei na Educação Integrada, eu não ensinei Mobral não, foi Integrada mesmo era pra, que dava continuidade a quem veio do Mobral, e outros nem vieram”*.

Essa não identidade da professora com o Mobral tem um sentido: é que o PEI, por meio dos convênios eram inseridos nos Estados e municípios a quem cabia a operacionalização, contando com o apoio financeiro do Mobral, que garantia material didático e “treinamento” aos professores. Estes, por sua vez, já atuavam nos Estados e nos municípios, como professores e ao atuarem no PEI, passavam a receber um terço do seu salário, para o trabalho noturno. É tanto, que quando o Mobral foi extinto, os Estados assumiram o PEI, com recursos próprios e os professores permaneceram com a mesma gratificação salarial.

Essa constatação contradiz as orientações gerais para a seleção dos professores, mencionadas na seção anterior. Ao invés de “recrutar” pessoas e depois formá-las, alguns municípios, e dentre esses, Santana do Ipanema, privilegiava os professores que já atuavam na Rede Municipal ou Estadual. Sendo assim, as Secretarias concebiam que por se tratar de docentes com larga experiência na área, não havia a necessidade de realização de processos seletivos, mesmo sendo atuantes no ensino com crianças que se diferencia do voltado para jovens e adultos.

Esse fato foi confirmado pela narradora Rita, ao dizer que:

[...] eu já atuava na Rede Municipal nesse tempo, já era professora de 1ª a 4ª série [...] foi justamente na década de 1970 quando o Mobral começou a atuar, e como eu queria

ganhar algum dinheiro, porque toda vida o professor ganhou pouco, isso é uma realidade da vida, me chamaram, me convidaram pra ser professora do Mobral e eu disse: eu aceito! (ex-professora Rita, 72 anos).

Abrimos um espaço para dizer que Lourenço Filho - primeiro a ocupar o cargo no Ministério da Educação e Saúde (MES), já destacava naquela época que: “Quem pretenda ensinar a adultos, como às crianças, precisará de conhecer, por pouco que seja, os processos de aprendizagem e os princípios gerais da didática. Mas estes ainda não bastam. Há na verdade, uma pedagogia especial para adultos. (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 180).

Para Fávero; Freitas (2011, p. 377) “[...] essa pedagogia especial implica o respeito às especificidades da modalidade, o respeito e o aproveitamento dos saberes dominados pelos jovens e adultos, e o respeito à heterogeneidade dos sujeitos que dela participam”. No nosso entendimento essa ainda é uma questão não superada.

A interlocutora Rita atuou tanto no Programa de Alfabetização Funcional (PAF) quanto no PEI, que recebia os egressos daquele. Inicialmente tivemos a impressão que na sua narrativa associava as suas lembranças do PAF ao PEI, principalmente quando fala dos materiais didáticos que tinha a sua disposição para ensinar. Mas fomos entendendo no percurso da sua narrativa quando deixou explícito que havia alunos no PEI que chegavam apenas com noções simples de leitura e escrita, e que era preciso trabalhar com estes o processo de alfabetização. No entanto, ressalva a professora que: *[...] tinha as pessoas que já sabiam alguma coisa [aqueles advindos da comunidade], [e outros que] não escrevia nem palavra de duas sílabas já começou a ser alfabetizado* (ex-professora Rita).

No itinerário de reconstrução das ações do PEI em Santana do Ipanema, um fato nos surpreendeu: é que o Mobral era percebido, em toda comunidade, como um Movimento, responsável, apenas, pela alfabetização que tinha uma estrutura organizacional própria e não como um Movimento que atuava de forma progressiva com programas entre eles o PAF e o PEI, e outros projetos, com vultosos recursos e que se encontrava, praticamente, implementado em todos os municípios brasileiros.

Essa compreensão por parte da comunidade sertaneja pode estar relacionada com os limitados meios de comunicação existentes na época, fato que pode ter dificultado a propagação das ações do Movimento, levando a entender que se tratava de uma ação local, ofertada pelo poder público municipal ou estadual.

A realidade social, naquela época, no sertão investigado, foi marcada por grandes dificuldades de sobrevivência das pessoas. A seca que atingiu o local na década de 1970 agudizou as desigualdades, fazendo com que muitas pessoas assumissem a condição de pedintes

nas ruas da cidade. Esse é um estado pandêmico invisível, que ainda permanece e só está sendo desinvisibilizado com a pandemia da Covid-19, como nos mostra Boaventura de Sousa Santos (2020), ao nos dizer que não se queria enxergar a pandemia das desigualdades, existente no nosso país, há muito tempo.

Nesse sentido, estudar e sobreviver tornaram-se ações extremas. Os sertanejos que conseguiram continuar estudando, fizeram com grandes dificuldades, pois a necessidade do trabalho, que é uma condição de existência, muitas vezes, os obrigara a interrupção dos estudos. O ex-aluno Januário, narra como deu-se a sua decisão por estudar no PEI, de modo que precisou mover esforços para permanecer estudando e concluir, uma vez que o povoado próximo a sua residência contava com uma turma do PEI. Vejamos o que nos disse:

[...] com 15 anos sem saber ler nem escrever comecei a ter vergonha, né? Ver meus colegas lendo e escrevendo e eu não sabia [...] fazer nada, então eu disse: [...] vou ter que estudar nem que seja à noite que eu possa ter alguma [...] aprender alguma coisa e Graças a Deus eu aprendi através do Mobral, né, Educação Integrada. Eu estudei mais ou menos uns dois anos, 3 anos. Até meus 18 anos eu tava estudando ainda [...] aqui na educação integral [Integrada]. [Concluí aos] 18 anos. Depois [...] viajei.

E continua dizendo que:

[...] era muito difícil pra mim ir a pé que eu morava aqui[no sítio] Ouricuri aí eu transferi para cá [povoado Areia Branca] porque ficava mais perto, porque na época não tinha aqui [idem] tinha lá e não tinha aqui, depois foi criada aqui a Educação Integrada aí eu saí de lá e vim para cá né, pedi a transferência [...] aí nessa transferência eu concluí aqui.

Observamos, nitidamente, nas narrativas, esforços individuais para permanecer, e que o sonho de mudar de vida - provocado pela vergonha de não saber ler- o acompanhou no percurso. O Sr. Januário, nos revelou emocionado mais de 40 anos depois que após o dia inteiro de trabalho na roça, ainda encontrava estímulo para ir para a escola, ao passo que ao mesmo tempo, sentia-se grato pela oportunidade que estava tendo, o que mostra a importância das ações implementadas pelo Mobral, nos sertões onde existiam/existem muitos Januários, espalhados em diversas comunidades rurais.

Constatamos, ainda, nessa trajetória de situar o PEI em Santana do Ipanema, que os recursos advindos dos convênios com as prefeituras tinham uma importância singular na circulação da economia do município, de modo que a escassez de empregos deixava muitos à mercê de quantias simbólicas pagas pelas Comissões, nesses municípios.

Encontramos, nas nossas andanças na Secretaria Municipal de Educação de Santana, em uma das prestações de contas que tivemos acesso, montantes financeiros significativos que somavam, na década de 1980: 1 milhão cento e noventa e sete mil, quinhentos e noventa e um cruzeiros -sistema monetário da época -, conforme figura abaixo, o que equivale, em reais: quarenta e três mil, quinhentos e quarenta e oito reais e setenta centavos, sendo este valor correspondente ao período de três meses de termos complementar do convênio firmado.

Da Comissão Municipal de SANTANA DO IPANEMA -AL.

Para Coordenação do MOBRAL de Alagoas

Assunto: Encaminha Prestação de Contas

Ofício nº 22/84

Em, 22 de agosto de 19 84

PROGRAMAS E PROJETOS DO MOBRAL

- Educação Pré-Escolar
- Educação Supletiva
- Alfabetização Funcional
- Educação Integrada
- Autodidatismo
- Educação para o Trabalho
- Desenvolvimento Cultural
- Apoio à Ação Cultural
- Documentação e Intercâmbio
- Unidades Operacionais
- Projetos Especiais

Referência: Termo Complementar - Projeto de PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA-PEI assinado em 05/08/1983

Senhor Coordenador,

Encaminhamos em anexo a prestação de contas no valor de Cr\$ 1.197.591,00 (um milhão, cento, noventa e sete mil, quinhentos, noventa e um cruzeiros), referente a 03 (três) parcelas transferidas a esta Comissão para a realização de despesas na execução do Termo Complementar - Projeto de PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA -PEI neste município.

Figura 6 – Prestação de contas PEI, Santana do Ipanema, 1983

Fonte: Semed Santana do Ipanema, 2020

É inegável que a injeção de valores dessa natureza em um município de pequeno porte, numa época de grandes dificuldades, significou tanto no âmbito escolar o desenvolvimento de ações em larga escala, quanto representou na esfera social um diferencial nas relações econômicas, o que faz lembrar a circulação de recurso do Bolsa Família. Nesse sentido, Carvalho (2007, p.66) diz que: “[...] mais da metade da população alagoana depende dos recursos federais para sobreviver e, **sem esses programas estatais, os municípios não teriam movimento comercial**; (grifo nosso) o quadro de miséria seria muito maior, a tensão social e a violência seriam explosivas”.

Retomando as questões pedagógicas, percebeu-se que os planejamentos eram realizados com o apoio da supervisão, e comuns para todas as turmas. Para isso, muitas vezes, faziam esse

trabalho em grupo, com a finalidade de explicar ao corpo docente o que era preciso ser realizado. No nosso entendimento, a concepção era de um currículo prescrito, o que daria outro objeto de estudo. A ex-supervisora Lurdes, nos contou com muita clareza e com certa vaidade como se dava o processo:

A gente reunia os professores, fazia a reunião e, a gente dava o planejamento [...] entregava já pronto [...] assim, já passada no estêncil, no mimeógrafo, era uma máquina que a gente passava com álcool e entregava pra elas, explicava tudo direitinho. Quando era época de prova elas traziam os cadernos [...] planejado por elas próprias, planejado por elas, elas quem planejava e a gente arrumava, e já entregava as provas “hoje eu vim buscar minhas provas” a gente entregava, né? E a Educação Integrada era muito bom (Ex-supervisora Lurdes, 72 anos).

A supervisora na sua narrativa demonstra que tinha autoridade e uma preocupação muito acentuada de fazer conforme os moldes de uma organização do trabalho pedagógico determinado de cima para baixo, traduzido na nossa compreensão de um “pacote”, originário no “treinamento”, que tem um sentido de tornar as pessoas aptas, capazes de realizarem tarefas (FREITAS, et al, 2007). Para Marin (1995) o treinamento diz respeito à modelagem de comportamentos que tem como função fazer com que as pessoas, no caso os professores, fiquem dependentes de automatismos e não de recriação. Nesse sentido, o professor é visto como um “agente neutro”, tão questionado por Freire (1987).

É importante dizer que naquela época isso era comum, e que estava posta no nosso entendimento a divisão social do trabalho: aqueles que pensam e aqueles que executam. As próprias professoras não eram autorizadas a elaborarem os planejamentos. Essa questão ficou confirmada na narrativa da ex-professora Joana, ao dizer que:

[a gente] recebia muitas orientações [treinamento e reciclagem], recebia demais. Recebia o material, [...] tinha o pessoal preparado para dar essas orientações aos professores. Recebíamos sim, com certeza. Por exemplo: num dia de sábado, a gente se reunia – todos os professores e vinha aquela pessoa, uma pessoa mais preparada e passava ali aquelas aulas, orientava, a gente recebia o material; elas explicavam como a gente ia utilizar aquele material, era muito [...] bem elaborado, era uma coisa muito organizada (Ex-professora Joana, 58 anos).

Por outro lado, o envolvimento dos/as professores/as ficou evidente em quase todas as narrativas, de modo que mostraram uma grande responsabilidade no seu fazer docente - transposição do que recebiam, marcado por prescrições advindas do planejamento realizado, muitas vezes, pelas próprias secretarias de educação, que também recebiam orientações do Mobral Central para procederem dessa forma.

Observamos que as professoras não percebiam essa ideologia repressora e eram muito envolvidas no fazer bem o seu trabalho docente e demonstraram muito compromisso, sobretudo, em dois aspectos: desenvolver o planejamento e buscar os alunos nas residências mobilizando-os para que não desistissem. Em se tratando de uma época em que não havia iniciativas como as que vemos na contemporaneidade, a exemplo da Busca Ativa, essa ação se torna relevante, pois mostra que havia um envolvimento da trajetória dos alunos para que continuassem estudando.

Inferimos que o que se passava no país no tempo da Ditadura Civil-Militar com o golpe de 1964, não chegava ao conhecimento dos profissionais da educação da região estudada, considerando que o rádio era uma tecnologia de ponta e a TV recém criada, ambos estavam sob a autoridade do regime ditatorial e também, não estavam ao alcance de todos. Quando perguntávamos sobre fotografias, nossos interlocutores nos diziam prontamente que a tecnologia da época não permitia que fizessem registros com frequência, e que quando eram feitos, ficava de posse das autoridades (padre, prefeito), que, na nossa compreensão, possuíam os equipamentos e recursos para tal.

Notamos que as ações de continuidade da escolaridade tiveram um impacto significativo no sertão santanense, e que se configurou como uma oportunidade de acesso, que foi apropriada pelos sujeitos como forma de conseguirem, mesmo que minimamente, estudar. Assim, houve aqueles que conseguiram continuar, ao longo da vida, fato que pode estar relacionado com outros fatores, como a rede familiar que se unia para que o jovem ou adulto, fosse em busca de outras possibilidades formativas.

No próximo item discutimos as dimensões pedagógicas e institucionais do PEI em comparação ao PAF, por entendermos que ambos os Programas mesmo tendo sido criados com os objetivos de complementaridade, tiveram impactos diferenciados, considerando o caráter institucional do PEI e sua abrangência, em relação ao PAF que desenvolveu suas ações em lugares, muitas vezes, improvisados.

3.4 PAF e PEI: dimensões pedagógicas e institucionais

Considerando que a atuação do PEI se deu predominantemente em escolas, ou seja, de forma institucionalizada - ocupando os espaços nas escolas no horário noturno -, entendemos que houve uma valorização desse aspecto entre os sujeitos partícipes das suas ações, em relação ao PAF, que como enfatizamos nos itens anteriores, teve suas ações alfabetizadoras, muitas vezes, em lugares improvisados e com alfabetizadores sem formação específica, o que

inferimos não ter havido uma preocupação quanto as lógicas formativas dos membros que compunham a equipe das Comissões Municipais. Isso porque, acreditamos ser o reflexo de um conceito de alfabetização à época, muito restrito e todas as pessoas que minimamente dominassem a leitura, a escrita e tivessem noções elementares de cálculo, poderiam alfabetizar.

Essa dimensão pedagógica pode ter causado impacto na aprendizagem dos estudantes, levando muitos a desistirem por falta de incentivo, ou mesmo devido à estrutura inapropriada. Nas entrevistas que realizamos com as ex-professoras do PEI, em suas falas foram unânimes em dizer que muitos alunos não sabiam ler, nem escrever, o que nos leva a entender que nem todos os egressos do PAF concluíam o curso alfabetizados.

Na pesquisa que Silva (2011) realizou no sertão de Alagoas, tendo o PAF como objeto de estudo, ficou constatado que o referido Programa teve impacto na vida dos alunos que depois de alfabetizados, mobilizaram esforços para continuar estudando, mas que nessa época eram notórias as dificuldades enfrentadas pelos que buscavam os locais onde as turmas estavam funcionando, considerando que, às vezes, eram iluminados por lamparinas e sem mobiliários, tendo em vista que nesse período havia uma desigualdade mais acentuada em relação aos serviços essenciais, sobretudo na zona rural.

Esse achado é corroborado pela investigação feita por Souza (2016) sobre as estratégias de legitimação do Mobral em âmbito nacional. A autora analisou cartas enviadas pelas alfabetizadoras ao Mobral Central, em que aparecem críticas às condições de trabalho, solicitações de verbas para construção de salas de aula, pedidos de aumento das remunerações, apelos, ou mesmo “súplicas” por estruturas adequadas ao trabalho docente.

Em contraste a essa perspectiva, o PEI se configurou pelo seu forte caráter pedagógico - contar com professores dos quadros dos municípios ou do estado - e institucional - instalar as suas turmas nas escolas -, fato este que, no nosso entendimento, lhe rendeu um alcance social de prestígio em relação, sobretudo ao PAF, pois suas ações ficaram, numa primeira fase, sob responsabilidade das secretarias de educação, o que permitiu com essa atitude, uma ampliação de atendimento da faixa etária das instituições escolares locais que até então atendiam somente crianças.

Para tanto, operavam com os recursos financeiros advindos dos convênios firmados com o Mobral Central e com isso garantiam materiais de uso escolar necessários à operacionalização do trabalho docente, que eram distribuídos às escolas, além de contar com um amplo acervo didático, a exemplo do livro do aluno intitulado “Boa pergunta”, impresso pela editora Abril S.A.

No referido livro, há, nas primeiras páginas, uma mensagem do então Ministro da Educação do Governo Médici, Jarbas Passarinho, que dispunha sobre os objetivos do curso de Educação Integrada, e as intenções sobrepostas no mesmo, de modo que os alunos eram incentivados a dar continuidade aos estudos, sob argumentação de que após esse período de aprendizagem poderiam “[...] ser mais, na sua comunidade”, no sentido de deixar de ser “ajudante” e passar a ser “oficial do seu ofício”. Assim, a materialização desse pensamento nos livros didáticos deixa transparecer uma característica fundamental da Fundação Mobral, a de inculcar a ideia de responsabilização pelos estudos.

É importante dizer que o conteúdo do exemplar do livro supracitado: “Boa pergunta”, traz uma concepção de homem atrelada a mudanças, fazendo-se acreditar que os modos de vida se alteram conforme os lugares, as relações, e também através das aprendizagens que os sujeitos vão adquirindo no decorrer da vida. É que o Programa de Educação Integrada atuou, por meio das suas obras, nesse sentido, de criar uma imagem positiva da escola, e da integração, como propulsoras de uma “transformação” na existência dos sujeitos.

Diante desse cenário, inferimos que a forma como o PEI se organizou contribuiu para que os estudantes enxergassem possibilidades concretas de continuar estudando, tendo em vista os recursos disponíveis, e a legitimação do espaço escolar. Nesse ponto de vista, o livro citado ainda traz uma visão de sujeito implicada na relação com a leitura e a escrita, de modo que através da aquisição dessa prática o sujeito “[...] vai descobrir que é uma pessoa muito importante [...] para a sua família e para o Brasil” (BRASIL, s/d).

É Paiva V. (2003) que nos diz que o material didático²⁸ vendido ao Mobral para ser usado pelo PEI dava ao programa maior possibilidade de atendimento e de sequenciamento do seu currículo prescrito, uma vez que visavam, na integração do ensino primário, dar conta de “transmitir” as informações necessárias à aprendizagem e fazer com que os sujeitos pudessem continuar aprendendo por outras vias.

Nas entrevistas que realizamos, foram recorrentes as menções a duas escolas públicas de destaque, em Santana do Ipanema, como espaços em que aconteceram as atividades do PEI, são elas: Escola Estadual Ormino Barros, e Escola Estadual Padre Francisco Corrêa - ainda existentes. Essas unidades foram os primeiros prédios a serem construídos para fins educacionais no respectivo município sertanejo, de forma que são construções históricas que tiveram importância significativa na formação escolar de muitos sujeitos na época em que o Mobral implementou suas ações, dentre elas, as pedagógicas.

²⁸ Era produzido pelos grupos editoriais: Abril, José Olímpio e Bloch, que na época gozavam de grande prestígio.

À época, a abertura das escolas no período noturno, em Santana do Ipanema representou um acontecimento ímpar, único, num contexto entrecortado por intensas desigualdades sociais, que de forma surpreendente, os sujeitos se reapropriaram de tais ações, a exemplo dos sertanejos, que tiveram acesso e conseguiram se formar em nível primário. É importante dizer que o PEI chegou em poucas unidades escolares da zona rural, com destaque para as que ficavam localizadas próximas à cidade. Nessa época era comum nas cidades sertanejas a construção de escolas em pequenos povoados, com vista a atender as pessoas dessas comunidades.

Com uma população ávida por escola, consideramos que o PEI, foi logo legitimado pelos sertanejos que encontraram possibilidades concretas de acesso à escola, graças à sua institucionalização, que propagou sua existência em alguns municípios mesmo após a extinção da Fundação ao qual pertencia. É que algumas Prefeituras assumiram as responsabilidades econômicas e garantiram sua continuidade, ainda por um tempo. Entendemos, assim, que diante das características que possuía o PEI, no que concerne às questões de logísticas e pedagógicas, e mesmo contando com cifras menores que o PAF, teve uma difusão maior que este, pelo fato de permitir a concretização da escolarização em nível primário, e criar mecanismos que viabilizavam os sujeitos até conclusão da escola, em nível primário, como já citamos no item anterior.

Na próxima Seção discutimos o entendimento acerca da permanência escolar, tanto no âmbito do PEI, como também tratamos dos seus múltiplos sentidos na contemporaneidade, concebendo que os sujeitos, em suas vozes, exprimiram alguns desses sentidos, mas que temos a consciência de que os contextos em que se passaram as ações (1973-1985) não é representativa da concepção que se tem hoje (2020), de modo que tomamos o cuidado de distinguir esses entendimentos. No entanto, ainda nessa questão, percebemos que a memória organiza e interpreta os fenômenos com o olhar do presente, e nesse sentido, os sujeitos ao recordarem suas experiências, atribuem sentidos diversos. Assim, as narrativas apontaram elementos que têm relações com os fatores que veremos adiante.

4 PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EJA: ESCAVAÇÕES HISTÓRICAS EM CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Para apalpar as intimidades do mundo é
preciso saber:
Repetir, repetir – até ficar diferente.
Repetir é um dom do estilo.

Manoel de Barros
Uma didática da invenção

Escrever sobre a permanência na educação é um desafio que exige olhares para os acontecimentos escolares insurgentes, uma vez que a lógica dita e escrita sobre a evasão acaba por prescrever uma realidade opaca, e caótica. Fazemos isso, como nos ensinou o poeta Manoel de Barros, com a compreensão de que, às vezes, é preciso: *repetir, repetir* a necessidade de se observar como os sujeitos experienciam a escola, *até ficar diferente*- críticos e autônomos -, rompendo com os discursos daqueles que só enxergam o negativo e o que não deu certo, naturalizando as desigualdades.

Situamos o entendimento de como o Programa de Educação Integrada, do Mobral, contribuiu, ou não, para a construção de percursos escolares exitosos, o que para tanto consideramos as falas dos sertanejos partícipes - ex-professoras, ex-supervisoras, e ex-alunos -, que narraram uma época de grandes dificuldades econômicas, social e educacional, entre outras que os sertões alagoanos enfrentaram/enfrentam, por muitas décadas.

Na tentativa de rompimento das dificuldades no que se refere a educação, mesmo que minimamente, os sertanejos de Santana do Ipanema registraram, sem rememorar a Ditadura Civil-Militar, a chegada em 1970 do PAF e do PEI, que foram recebidos com êxtase, diante de uma grande demanda de sujeitos ávidos por escola, o que desencadeou um número significativo de pessoas buscando efetivar a matrícula, pois o “sonho” de ler e escrever ainda estava latente nas mentes e corações dos sertanejos jovens²⁹ e adultos que demonstraram “esforços e paixões”, tendo em vistas as poucas condições estruturais, na cidade referida.

Possibilidade essa, única, para aqueles que buscavam, mesmo que ingenuamente um futuro com maiores chances de empregabilidade, em uma região que não dispunha de políticas públicas sociais, entre elas as voltadas para a educação e de emprego e renda. É que em Santana

²⁹ Segundo Ribeiro (1992), 60% dos estudantes do Mobral eram jovens e tinham menos de 20 anos e mais da metade deles já havia frequentado a escola. Comprova-se, com isso que a sua demanda, não era majoritariamente de adultos, que não tiveram acesso à escola na infância, ou que passaram muitos anos dela afastados.

do Ipanema, as primeiras escolas só começaram a surgir na década de 1930, na área urbana e em número reduzido, não atendendo a demanda existente na citada área e na zona rural eram praticamente inexistentes.

Esse cenário singular nos impulsionou a evidenciar o debate da permanência como uma perspectiva de reescrever a “contrapelo” o campo dos estudos da evasão, o que não foi uma tarefa fácil, considerando as poucas publicações da temática, em detrimento das pesquisas sobre evasão (CARMO; CARMO, 2014).

Assim, optamos por apresentar como configurou-se, no nosso entendimento, os indícios da permanência escolar no âmbito do PEI, e em seguida explanamos o campo de pesquisas sobre essa temática que teve seu anúncio a partir da denúncia das perspectivas teóricas que se debruçavam sobre o “fracasso escolar”. Desse modo, trabalhamos outros significados que a permanência assume, na contemporaneidade, a exemplo da **permanência material e simbólica**, e as **experiências instituintes**, como possibilidades de desenvolver o encantamento pela escola entre jovens e adultos, bem como a construção de vínculos de solidariedade e cooperação.

4.1 Indícios da “permanência escolar” no âmbito do PEI

Esta subseção tem como objetivo situar os indícios que, no nosso entendimento, apontam para uma pretensa perspectiva do Mobral em fazer com que os estudantes continuassem seus processos de escolarização, o que para nós indicou uma compreensão avançada para a época, e se configurou numa concepção de permanência escolar, no sentido etimológico do termo de: constância, firmeza, duração.

Percebemos que houve uma exímia organização das ações do Movimento em referência, com foco em manter o máximo de tempo possível os alunos na escola, bem como atraí-los e inseri-los em outras práticas, cujas intencionalidades também estavam relacionadas com a possibilidade de que os analfabetos recebessem as informações consideradas imprescindíveis ao seu próprio desenvolvimento enquanto membro de uma comunidade.

Tentamos evidenciar por meio dos “indícios” (GINZBURG, 1989), ou seja, na busca de raízes, aquelas presentes em documentos mapeados durante a pesquisa, se o objetivo sobreposto no PEI, de conclusão do ensino primário, permitiu àqueles que o buscavam, possibilidades de seguir estudando, haja vista que uma das pretensões do Mobral ao ser idealizado foi a de fazer com que a escola chegasse para todos os jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados.

Um primeiro vestígio que indica ter havido uma preocupação em relação a permanência, no sentido de duração, é o de que os sujeitos poderiam matricular-se em qualquer escola após o PEI, possibilidade não presente em outras épocas. Isso porque, como vimos na seção anterior, o Parecer 699/1971 criou uma “circularidade de estudos” que permitia o trânsito dos alunos entre o ensino supletivo e o dito regular.

Entendemos essa pista como uma concepção datada da permanência, que insere-se dentro da ideia de ficar na escola - ou mesmo envolvendo-se em outros Programas que o Mobral realizava -, por um tempo determinado -, para apropriação dos conhecimentos mínimos que possibilitariam uma melhor inserção na dinâmica social, sem se preocupar com os elementos qualitativos desse processo. É notório que ao longo da história houve uma quase ausência de escolas para as camadas populares, fato que alijou jovens e adultos desse direito humano.

O contingente de pessoas que buscavam ter, minimamente, acesso à escola, encontrava limitações nas unidades escolares e na quantidade de vagas disponíveis. Desse modo, com a implantação do PEI, e seu reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação em 1973, enquanto uma alternativa paralela de conclusão do ensino primário, a barreira existente quanto à entrada foi, em parte, suprida, em alguns municípios, em particular os localizados na região sertaneja de Santana do Ipanema em outros sertões alagoanos.

Nesta perspectiva, atuando de forma paralela ao Sistema de Educação dito regular, entre a década de 1970 e 1980, o Mobral consagrou-se também como uma possibilidade de correção dos fluxos escolares - perspectiva alinhavada com a duração no tempo escolar e na sua passagem sem interrupções-, tendo em vista que nessa época havia a intenção de “erradicar” o analfabetismo, e que, para tanto, era preciso fazer com que houvesse uma adesão coletiva das ações escolares empreendidas.

No nosso entendimento, a qualidade das atividades não era, em tese, discutida. O que era pensado, em termos gerais, referia-se à passagem pelo sistema escolar existente, e a aprendizagem de leitura, escrita e noções de aritmética. Isso posto, e efetivado, significava que a escola estava entrando numa nova dinâmica, a de permitir o “êxito” escolar, e finalmente cumprindo sua missão, a de garantir a aprendizagem dos conteúdos necessários à integração na sociedade.

Compreendemos que o Programa de Educação Integrada (PEI) tenha “contribuído”, dentre outros objetivos do lastro ideológico que perfazia as ações do projeto educacional da ditadura, para a eliminação do “atraso” escolar entre a classe trabalhadora. Desse modo, sua atuação deu-se de modo heterogêneo nos municípios, tendo em vista as particularidades sociais,

políticas e econômicas de cada um. O que para nós representou, diante das narrativas dos ex-alunos entrevistados, a possibilidade do fim de uma expectativa, entre os sertanejos, por escola.

O segundo indício que destacamos é a ideia de “funcionalidade”, como tônica ideológica que perpassava todos os Programas do Mobral, e se referia ao incentivo para o aluno “[...] descobrir sua função, seu papel no tempo e no espaço em que vive” (PAIVA, V. 2003, p. 355). Assim, é evidente que desde o PAF, os alunos eram instigados a continuar estudando, uma vez que:

[...] a alfabetização do Mobral exigia que o aluno passasse por todos os seus programas - exigência que aparece como uma resposta aos que atacaram o Mobral em função do problema da regressão ao analfabetismo: **a passagem pelos diversos programas seria uma forma de impedir a regressão** (PAIVA, V. 2003, p. 355, grifo nosso)

Nota-se que a criação dos programas e projetos do Movimento tinha uma intencionalidade. Diante das críticas de que após a alfabetização os alunos retornavam ao analfabetismo, são pensadas outras formas de fazer com que houvesse uma maior integração dos sujeitos na escola e fora dela, por meio dos projetos culturais, de saúde, trabalho e autodidáticos.

No percurso do estudo sobre o Mobral, compreendemos que houve a tentativa de se criar um sistema de Educação Permanente, que permitiria aos alunos aprender por amplas vias de interação. Para Fávero e Freitas (2016, p.377) esse termo foi adotado à época pelos “[...] economistas da educação, justificando a necessidade de mais estudo para melhor desempenho nas tarefas profissionais, cada vez mais exigentes pela transformação dos meios de produção”. Nessa perspectiva, Furter (1966, p. 135-136), alerta para o fato de que:

[...] a educação permanente não pode ser reduzida nem a uma educação ‘extraescolar’, nem ‘complementar’, nem ‘prolongada’, nem ‘fundamental’, nem tampouco ‘de adultos’, porque todas estas interpretações só veem uma parte do problema. A educação permanente não é algo que se acrescente a um sistema dado. Não é um novo setor, um novo campo. É uma nova perspectiva que leva os educadores a redefinir toda e qualquer educação (grifos do autor).

O autor acredita que em alguns países “em vias de desenvolvimento”, como era o caso do Brasil na década de 1970, exerceu grande influência a ideia de que a educação permanente seria “a educação fundamental”, sendo esta responsável por “[...] integrar, na nação, grupos marginalizados, seja por falarem outra língua, seja por serem analfabetos” (FURTER, 1972, p. 133), e que nessa lógica existia a “[...] ideia de que uma nação só pode existir quando fala numa mesma língua, quando recebe uma formação comum ou quando compartilha de uma mesma

ideologia” (p. 133). O que nos parece ter sido a concepção adotada pelo Mobral e do regime ditatorial, como um todo.

Segundo Paiva, V. (2003) essa pretensão de Educação Permanente utilizada tinha um caráter ideológico que perpassava a busca de uma integração nacional e uma legitimação do projeto ditatorial. É tanto que os estudantes eram levados a reconhecer as suas culpas pelo possível fracasso ou da regressão ao analfabetismo, de modo que lhes inculcava-se, a ideia de que as oportunidades educacionais foram dadas.

No entendimento de Fávero; Freitas (2016), a Lei n. 5692/71, que criou os ensinos de 1º e 2º Graus e sistematizou o Ensino Supletivo, em termos de exames e cursos e também a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), foram influenciados pela ideologia da educação permanente, como a ditadura a percebia. De acordo com a referida Lei, no seu capítulo IV, art. 25, enfatizava que:

Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao **prosseguimento de estudos em caráter regular**, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho (BRASIL, 1971).

Apoiados em Fávero, Freitas (2016) e com as leituras realizadas no Parecer 699/1972 do Conselho Federal de Educação (CEF), percebemos que o sistema escolar proposto era de caráter aberto, circular, no qual as pessoas poderiam prosseguir, evitando as interrupções, e em que teriam a possibilidade de retorno à escola, repetidas vezes, em busca de atualização. Sem deixarmos de mencionar o Parecer citado, nota-se que houve a abertura para a criação de outro modelo de escola - os Centros de Ensino Supletivo (CES) -, existentes ainda em alguns estados, com outros formatos.

Os pesquisadores nos dizem, também, que nesse “[...] mesmo movimento, o MEC implantou vários projetos visando regularizar a situação de profissionais experientes, mas não titulados, sobretudo em nível médio: desenhistas, enfermeiros, professores, dentre outras categorias, com base em regulamentação própria e materiais didáticos específicos” (p. 377). Regulamentação essa realizada pelos Conselhos Estaduais de Educação de cada Estado, o que permitiu que as Secretarias Estaduais de Educação organizassem os Exames Supletivos Profissionalizantes, que contaram com uma demanda significativa nos estados brasileiros.

Nessa época, foram criadas diversas alternativas de ensino e estudo: cursos diretos, radiofônicos, pela TV- como já referido. Ou seja, tentou-se criar condições de ensino para amplos contingentes de pessoas, que por vezes, não tinham chances de frequentar uma turma

escolar, sem essas possibilidades. Nesse sentido, não estamos justificando a ausência desse direito, mas ressaltando que houve vestígios, e ações que mostram como se configuraram as ações educativas para jovens e adultos, nesse período de exceção.

Ressaltamos também, a relação conteudista empregada nos documentos oficiais, como o próprio Parecer 699/1972 e Lei 5.962/1971, em que a formação tinha uma finalidade prática, na qual era estabelecido um currículo mínimo, para os que não prosseguissem o processo de escolarização, o que revela uma preocupação apenas de formação básica, na qual a apreensão de informações gerais sobre leitura, escrita e noções de matemática, e assuntos relativos à comunidade tinham mais rentabilidade.

Inferimos que essa abertura da escola não significou o acesso e a permanência de todos, tendo em vista as próprias condições de oferta, e também as gritantes desigualdades sociais, que conformava o povo à miséria e, conseqüentemente, a negação de um conjunto de direitos que permitiriam, se assegurados, o alcance de outras opções de interações.

Retomando o PAF, PEI, acreditamos que foram inseridos noutra dinâmica mais ampla, como as questões culturais e comunitárias, com vista a inserir, cada vez mais, os sujeitos no processo que o país vinha passando com o crescimento industrial.

No acervo digital do CReMEJA localizamos o documento intitulado “*Textos para treinamento de professores/PEI/Mobral*”, que se incluía como parte dos textos orientadores que eram enviados aos Estados e municípios, tencionando orientar o processo de seleção e treinamento dos professores. Nele está expressa explicitamente a concepção sobre a Educação Continuada, que entendemos representar os “esforços” do Movimento para fazer com que os alunos permanecessem, dentro de um sentido de duração, expressa na citação que se segue:

Entende-se por educação continuada aquela educação que oferece ao indivíduo **oportunidade de continuação de estudos em novos níveis**. O que o Mobral está fazendo agora, oferecendo os cursos de extensão e de recuperação aos que se alfabetizaram, é educação continuada. E porque visa integrar o indivíduo, partindo da própria integração pessoal, à integração na comunidade - social - e na força de trabalho, é também educação integrada (BRASIL, s./d.).

Trata-se de um documento, sem data, e avançado para a época, utilizando inclusive autores de cunho progressista, como Paulo Freire, e conceitos caros a sua obra - o que nos causou estranhamento-, como liberdade e diálogo, incompatíveis com a realidade vivida e com o que era preconizado pela Ditadura Civil-Militar. É que liberdade para esse educador implica consciência da situação real dos educandos e diálogo, entendido como o

[...] encontro que se solidariza o refletir e o agir dos seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar ideias de um

sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1983, p.45)

Além disso, causou estranheza o fato de também discutir o conceito de Educação Permanente, fazendo referência a Pierre Furter e a conceituando como uma necessidade humana de aprender por amplos leques de interação, devendo o sistema educacional se organizar em função dessa dinâmica movente e aprendente que o próprio mundo oferece.

Considerando ser um documento sem registro de quando foi escrito, inferimos que tenha sido antes de 1973, quando o PEI iniciou sua atuação, e a publicação da obra de Pierre Furter - Educação e Vida - com a última edição, no caso a 5ª, ser datada do mesmo ano citado. O que nos parece ter havido uma apropriação, que ousamos chamar de indevida, das ideias educacionais da época antes da ditadura, e incorporadas aos preceitos ideológicos vigentes, sendo esta uma marca das contradições internas de todos os sistemas educacionais.

A ideia de continuidade em outros níveis, exprime a vontade política de um Movimento, cujas bases teóricas relativas à educação assentavam na tecnocracia e na economia, e que visava o alcance em massa dos jovens e adultos analfabetos. Desse modo, observamos que a conceituação de educação continuada é restrita ao continuum.

Portanto, sem referência aos processos qualitativos desse itinerário, o que nos autoriza a dizer que os indícios de permanência escolar no âmbito do PEI e de outras iniciativas da época da Ditadura, estiveram circunscritos ao ato de durar na escola. Assim, o ponto de vista do ficar - como sinônimo de duração, tinha a intenção de garantir uma integração ampla, primeiro na comunidade e depois nos postos de trabalho.

Na nossa compreensão, ficou explícito que a educação para jovens e adultos na época da ditadura civil-militar foi pensada e operacionalizada de forma abrangente, não ficando circunscrita à alfabetização, apesar de partir dela, de modo que se investiu em Programas como o que analisamos que diz respeito à continuidade dos estudos, e o Programa Mobral cultural, que focalizava as atividades culturais.

Nessa direção, mesmo o PEI tendo representado a possibilidade de conclusão do ensino primário - terminologia da época -, é preciso questionar se garantiu a permanência em níveis subsequentes, ou seja, a pós-permanência, que se configura como uma perspectiva contemporânea presente nos estudos da permanência escolar que vêm sendo desdobrados nos últimos anos (2007-2020).

Vimos também que a possibilidade de continuidade na escola dita regular causou empecilhos para jovens e adultos, tendo em vista que alguns municípios não possuíam estrutura adequada para atender todos. O PEI se preocupou apenas com a duração dos alunos na escola,

sem um olhar para as realidades que estavam imersos, a exemplo da centralidade na zona urbana, no caso do município de Santana do Ipanema.

4.2 Sentidos contemporâneos da permanência escolar

Ao trazermos os sentidos da permanência na contemporaneidade, fazemos com a intenção de desvendar os avanços que tivemos ao longo dos anos, em relação ao seu conceito que por muito tempo ficou no anonimato, sendo usado, muitas vezes, para indicar as trajetórias ininterruptas dos estudantes, sem menção ao caráter polissêmico que o termo encerra, como o que vimos tratando no item anterior e que o fazemos nesse, no sentido de situar os estudos que vêm problematizando a passagem, sobretudo dos jovens e adultos, pela escola, se perguntando sobre as razões pelas quais permanecem.

A nossa intenção nesta subseção é apresentar o movimento que tensiona o anúncio da permanência escolar como objeto de pesquisa na EJA, em denúncia aos estudos que têm a evasão e o fracasso escolar como foco. Para tanto, recorreremos às discussões acerca da permanência de modo mais sistemático que começa a ganhar força no cenário acadêmico a partir dos últimos anos (2012-2020), quando pesquisadores a exemplo Carmo G; Carmo, C (2014), por meio dos seus estudos começam a perceber a discrepante quantidade de estudos que tinham como horizonte explicativo a evasão em detrimento dos que se debruçavam sobre a permanência, mesmo sendo esta “o correspondente desejável”. Nesse contexto, a permanência torna-se um “enigma” que diversos pesquisadores vêm tentando desvendar, por meio de um esforço coletivo de redizer o direito à educação para todos.

Os pesquisadores Carmo G.; Carmo C. (2014), no ano de 2012, desenvolveram importante trabalho de categorização das pesquisas sobre a permanência escolar, com o foco na EJA, que até então encontravam-se dispersas em diferentes regiões do país, sobretudo no Sul e no Sudeste. O período correspondente da pesquisa centrou-se de 1996 a 2012³⁰. Esse recorte temporal justifica-se pelo ano da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que expressa com muita clareza o acesso das pessoas na escola e a permanência.

De acordo com os autores, a diferença estatística dos estudos sobre evasão e permanência não faziam/faz sentido, e questionam aspectos relevantes, tais como:

- a) - [...] por que são encontrados tão poucos estudos exclusivos sobre a *permanência escolar*, se desde a LDBEN n. 9394 de 1996, em seu Art. 3º Inciso I [...]

³⁰ Para aprofundamento sugerimos a leitura do Dossiê Temático intitulado: Educação de Jovens e Adultos: aprendizagens no século XXI, disponível em <https://epaa.asu.edu/ojs/issue/view/vol22>

está legitimada institucionalmente pelo ‘princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola’?;

b) - E na direção contrária, por que tantos trabalhos popularizaram a expressão ‘acesso e permanência na escola’ como se fosse uma palavra composta de significado único, sem dar visibilidade especificamente à *permanência*? E

c) - [...] finalmente, por que a visibilidade dessa expressão [permanência] não interessou a academia por mais de uma década (após 1996) e a da evasão escolar sim, se esta última não consta em qualquer artigo da LDBEN vigente? (CARMO; CARMO, 2014, p. 3, grifos do autor)

Essas indagações nos fizeram inferir que houve discursos, ao longo do tempo, principalmente dos gestores nos âmbitos federal, estadual e municipal pelo princípio do acesso, no sentido de democratização das matrículas sem, contudo, se preocuparem com a questão da permanência na escola de modo geral, e em particular de jovens e adultos, fato que implicaria uma série de fatores para que se sucedesse, a exemplo das condições materiais, e a construção de um ambiente acolhedor em que os sujeitos se sentissem pertencentes.

A preocupação com o quantitativo é histórica, e advém da década de 1940 quando a educação começa a ganhar notoriedade, em razão da visão econômica de que esta poderia contribuir decisivamente para o desenvolvimento do país, tendo em vista a “onda” industrial pela qual vinha passando o Brasil. Isso, sem dúvidas, contribuiu para subsumir o fenômeno da permanência que, por sua vez, não despertou o interesse dos pesquisadores ao longo do tempo. É tanto que ano de 2012 - 16 anos após a promulgação da LDBEN 9394/1996, só foram registradas 31 pesquisas que discutiam, com maior ênfase, as razões pelas quais os alunos permanecem na escola, contra mais de mil estudos sobre a evasão (BRAGANÇA, 2008).

Diante dessa constatação de Bragança (2008), criou-se um movimento em prol de reunir os pesquisadores das diversas regiões do país em busca de estudar coletivamente tal fenômeno e o esforço foi demonstrado de acordo com Oliveira; Carmo (2020), ao apresentarem resultados desse anúncio coletivo, expressos nas pesquisas que vêm retratando um aumento considerável, desde o último levantamento (2012). Esse número ultrapassa os 31 estudos, somando-se ao levantamento anterior, para o alcance de 153 produções - dissertações, teses, artigos, livros, capítulos de livros, publicações em anais -, entre os anos 1996 a 2017.

Ainda segundo os pesquisadores Carmo, G.; Carmo, C. (2014) ao buscar escrever sobre a temática da permanência, é preciso enveredar pelo ponto de vista de uma “experiência instituinte” - sentido que nos debruçaremos mais adiante. Para os autores:

[...] escrever sobre a *permanência escolar* sob a perspectiva *instituinte* implica reescrever uma realidade - a da evasão escolar - que está escrita (descrita, narrada, exemplificada e explicada, em suas causas e efeitos) sob uma lógica que tem a naturalização da desigualdade social brasileira como núcleo central de seus argumentos (CARMO; CARMO, 2014, p. 11, grifos do autor).

Percebemos que a desigualdade “como núcleo central” dos argumentos que perfazem os estudos sobre evasão e “fracasso escolar”, vai ser utilizada para explicar os motivos pelos quais crianças, jovens e adultos não conseguem obter sucesso na escola e, conseqüentemente, evadirem antes mesmo de concluírem o ensino fundamental. Patto (1996) faz uma análise crítica das raízes históricas do fenômeno do “fracasso escolar”, revelando que desde os séculos mais remotos surgem diferentes teses que tentam explicar, por diversas perspectivas analíticas, o porquê da persistência do insucesso nas classes menos favorecidas socialmente.

Consideramos que as questões levantadas pela autora trazem muitas contribuições no sentido de pensarmos as configurações da escola no presente e situar a denúncia que os pesquisadores vêm realizando desse fenômeno, que ainda tenta culpabilizar exclusivamente o aluno por não ter aprendido “aquilo” que a escola desejava que aprendesse, sem fazer articulações com o *dentrofora* da instituição escolar.

No bojo dessas circunstâncias, conforme Patto (1996), as explicações para o que ocorre socialmente em relação ao sucesso ou “fracasso escolar”, são diversas, mas algumas delas convergem para os condicionantes sociais, como as desiguais condições de vida das pessoas, como fator que ilustra/va a inferioridade de pobres e negros, cujas características os tornavam os únicos que não seriam “capazes” de se desenvolver e, conseqüentemente, não obter êxito escolar.

A autora critica a perspectiva do “fracasso escolar” enquanto resultado de uma deficiência, isto é, falta de aptidões genéticas, tese sustentada quando do surgimento da escola, sobretudo com o advento da revolução industrial. O que podemos notar é que a veiculação dessa premissa tem grandes implicações quando da formulação de políticas públicas, dentre elas a educacional, que quando são criadas apresentam um caráter compensatório, como foi o caso do Mobral, em particular. Sobre essa questão, Patto (1996) destaca:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (PATTO, 1996, p.50).

Ao “desencavar” a arena teórica que produziu esse entendimento, a pesquisadora explica que as teses “racistas e preconceituosas” surgiram a partir dos primeiros anos do século XIX e defendiam, sob argumentos, sobretudo médicos, a concepção de que “[...] a origem da espécie humana é múltipla, o que autoriza a conclusão de que existem raças anatômicas e

fisiologicamente distintas e, por isso mesmo, psiquicamente desiguais (p.49-50)” sendo o grupo dos inferiores representados por negros e pobres. Essas ideias perduraram por muito tempo no cenário educacional, entre 1850 e 1930, orientando o desenvolvimento de programas educacionais.

É importante dizer que temos acompanhado o desgaste deste entendimento, visível por meio da denúncia às explicações advindas das pesquisas sobre a evasão que, por vezes, apresentam resultados repetitivos, e que não enxergam as relações que os sujeitos mantêm com o mundo (CHARLOT, 2000). Esse rompimento sinaliza o nascimento de outras interpretações, especificamente aquelas que buscam pensar as experiências escolares dos sujeitos por outras lentes, de modo a alinhar outros sentidos acerca da dinâmica escolar, em detrimento da visão já “saturada” acerca do “fracasso” e da “evasão”, como dissemos linhas atrás.

O ponto de tensão entre as duas perspectivas - da evasão e da permanência – tem seu ápice nos “movimentos contrários” (SANTOS, 2007) à lógica que busca estudar o que não deu certo, o negativo, o que falta, considerando ser a permanência o princípio desejável para que haja igualdade de condições, com vista a assegurar a qualidade e o direito à educação.

Esse novo olhar que busca pensar sobre o positivo, e o que vem dando certo na escola, investe em compreender suas “fagulhas instituintes” (LINHARES; BRITO; PRAÇA, 2007), na tentativa de encontrar em suas “frestas”, a inventividade, e nas “brechas” o indicativo de “leituras vivas”, e as “[...] pulsações que vão se abrindo para confluirmos com os movimentos mais promissores e confluentes com as causas comuns” (p. 221). A causa comum, nesse sentido, são as trajetórias de sucesso e de aprendizagem.

Abrimos espaço para dizer que não se trata de escrever sobre o “novo” na escola, “[...], mas sobre o desafio e tensões vividos pelo próprio pesquisador em sala de aula, em busca de compreender a origem da *permanência escolar*” (CARMO G.; CARMO C., 2014, p. 11, grifos dos autores). A tensão em destaque pode estar sendo empregada no sentido de que o pesquisador, diante de uma realidade que historicamente culpabiliza exclusivamente o estudante pelo sucesso ou “fracasso”, precisa empreender esforços investigativos que busquem realizar outras leituras sobre tal fenômeno, reescrevendo, portanto, essa verticalização que se instaurou em tais estudos.

Entendemos que o esforço dos pesquisadores desse campo opera contra a corrente dos argumentos que se instauraram e moldaram um discurso que se mantém sob o signo de verdade inquestionável e repetitiva. Nessa contramão, Reis (2009) traz um conceito avançado que permite eliminar visões do senso comum que atribui a permanência o sinônimo de ficar, de

durar, apenas - como discutido no item acima. Nessa posição, acrescenta a autora que permanecer é:

[...] o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre em transformação. Permanecer é estar e ser continuum no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras. (REIS, 2009, p. 68, grifo original).

Concordando com a pesquisadora, percebe-se que há um conjunto de fatores que contribuem para a produção do sucesso na escola, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, dentre os quais está, segundo Santos (2007, p.130) a “[...] convivência com um currículo existencial, onde o resultante é a dialogia dialética dos diferentes”. Entendemos, nesse sentido, o currículo como prática cotidiana (OLIVEIRA, 2012), que permite a abordagem de questões transversais que se aproximem dos contextos existenciais dos educandos. Esse espaço ainda precisa promover o diálogo como núcleo que orienta toda a ação criativa. Desse modo, acreditamos ser possível construir no cotidiano escolar, a permanência.

Ressaltamos que da denúncia de uma tradição de pesquisa, surge o anúncio de outras lógicas interpretativas dos fenômenos escolares, dentre os quais destacamos a permanência, que vem sendo estudada de forma coletiva, por pesquisadores de diversas frentes de atuação, buscando captar seus múltiplos sentidos sobrepostos nas tramas do cotidiano escolar e fora dele. Consideramos que houve avanços significativos em relação a conceituação do termo, que até então assumia apenas o sentido de duração no tempo. Desse modo, outros sentidos emergem e apontam novas perspectivas de análise da temática, como os que apresentaremos a seguir.

4.3 Outros sentidos de permanência

Considerando o que foi exposto nas subseções anteriores, acerca das tensões sobre as tentativas de designar a permanência como uma forma de escrever sobre as práticas instituintes nas escolas, bem como o entendimento de que a permanência não se encerra no ficar, explicitaremos outros sentidos que emergem das pesquisas realizadas por alguns autores, a exemplo Carmo (2014) do campo da Educação de Jovens e Adultos, como também de outros locus formativos, e que trouxeram uma multiplicidade de sentidos, dos quais abordaremos com maior ênfase dois deles: a permanência material e simbólica e a permanência como experiência instituinte.

É importante ressaltar que a opção por estes e não outros sentidos, deve-se ao fato de que o fenômeno estudado, nesta dissertação, tem apontando, por meio das narrativas dos sujeitos entrevistados, em direção aos fios teóricos dessas duas categorias citadas e por isso, acreditamos que as mesmas podem dar contribuições para pesarmos as dimensões que as encerram, principalmente nas análises das entrevistas - fontes orais.

Comprendemos com Miletto (2009) que a permanência na EJA está intrinsicamente ligada a fatores externos e internos à escola, e que ambos são tecidos por uma relação dialética. No que se refere aos primeiros o autor cita os obstáculos criados pela estrutura socioeconômica que acabam gerando impactos sobre a vida dos sujeitos, impedindo, muitas vezes, que tenham acesso à escola, enquanto os fatores internos decorrem das configurações engendradas no âmbito escolar, notadamente no interior das turmas, local em que há uma circularidade de culturas, e por vezes, conflitos geracionais.

A análise que Miletto realiza nos dá margem para inferir que os condicionantes externos podem também estar relacionados às “situações-limite” das quais fala Freire (1987) e que provocam desencontros entre a concretude da vida e o direito de estudar. Esse ponto de vista também foi analisado pela pesquisadora Dyane Reis (2009) ao estudar as trajetórias de permanência de estudantes cotistas de uma universidade pública brasileira, e nesse sentido, mostra-nos que o ambiente institucional (escola, universidade) é permeado por lógicas complexas, em que diferentes fatores podem atuar, ou não, para o sucesso dos alunos. E que uma condição fundamental para que esse processo ocorra é a **materialidade**, ao qual ela denomina de **permanência material**, que consiste nos subsídios que podem garantir a sobrevivência do estudante. A autora acrescenta que:

A produção da vida material é, portanto, um fato histórico e deve ser cumprida cotidianamente, conquanto é condição essencial da existência. [...] O ato de permanecer estudando precisa de um complemento material - que pode ser definido nas condições de subsistência (REIS, 2016, p. 85)

Entendemos que essa categoria apontada tem uma relação direta com os sujeitos dessa pesquisa, uma vez que ao lançar mão dela para buscar compreender se houve as referidas condições na época em que os sertanejos frequentaram o PEI, conseguiremos perceber com maior clareza também como se dava a produção da vida no contexto sertanejo vivido pelos interlocutores, especificamente os ex-alunos, bem como perceber em suas narrativas pistas que indiquem as configurações materiais do PEI.

Nesse ponto de vista, é inegável que uma educação de qualidade social perpassa a garantia de condições objetivas e estruturais, além de uma rede de assistência que minimize os impactos da, muitas vezes, cruel realidade em que muitos vivem, a exemplo do apoio quanto ao transporte, alimentação, material de estudo, entre outros, tendo em vista que a ausência desses recursos pode se tornar um grande obstáculo para os sujeitos que tentam prosseguir os estudos, fazendo com que muitos precisem conciliar trabalho e escola, fato que acaba prejudicando a aprendizagem, levando em conta que o tempo escolar não é suficiente, nem o único, em que se aprende.

Notamos, nessa lógica, que as “situações-limite” (FREIRE, 1987, p. 90) como criação humana se constituem numa barreira quase intransponível para muitos jovens e adultos, principalmente no contexto contemporâneo, visto que o sistema capitalista vigente não cessa de criar formas de impedir a mobilização e a organização política dos coletivos, produzindo uma sociabilidade em que impera a competitividade, o individualismo e um modo de vida em que predomina a naturalização das desigualdades.

A superação dessas barreiras não é tarefa fácil, pelo contrário, exige esforços e instrumentos, dos quais, a educação de qualidade é o principal deles, pois pode possibilitar a passagem de uma consciência ingênua, para uma consciência crítica, tendo em vista que alguns sujeitos não se percebem em situação de opressão, como alertado por Freire.

As implicações desse fenômeno são sentidas, na maioria das vezes, nas vozes que exprimem o sentimento de culpa pelo fato de não ter finalizado os estudos, sob argumentos de que as oportunidades foram dadas. É perverso como o direito de estudar é ceifado pela própria conjuntura social, como vêm demonstrando os vários estudos na área, a exemplo do já citado (MILETTO, 2009). Vimos, portanto, que o sentido material da permanência tem uma centralidade quando se trata de estudar os motivos que levam os estudantes a prosseguir, mesmo com adversidades de toda ordem, pois está enredado com as suas trajetórias de vida, porque humanas.

Na leitura que fizemos de Reis (2016) e Miletto (2009) descobrimos ainda que o ato de permanecer está também intrinsecamente relacionado com o modo que os estudantes convivem com a escola e, conseqüentemente, com as lógicas implícitas nela. Em pesquisa realizada no Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja) do Rio de Janeiro acerca das estratégias e trajetórias de permanência, Miletto (2009), situa também a dimensão subjetiva como um fator preponderante nos percursos escolares de jovens e adultos. Nessa realidade estudada pelo autor, as vozes dos estudantes -interlocutores - que permaneceram indicaram fortes vínculos de “solidariedade e cooperação”, uns com outros, o que permitiu o desenvolvimento de uma

relação afetiva, sublinhada no bordão “no mesmo barco, um dando força, ajuda o outro a não desistir”.

Nas turmas de Educação de Jovens e Adultos essas dimensões são mais marcantes, pois, por vezes, “[...] a criação desses vínculos [...] [constituem-se] importantes elementos na construção de identidades coletivas (MILLETO, 2009, p. 164). O autor é enfático ao pontuar a ideia de que os alunos dessa modalidade de educação constroem conexões afetivas de amizade, laços que podem significar o “divisor de águas” quando se trata de permanecer. Essa discussão ainda é recente, mas os estudos existentes (SANTOS, 2007; MILETTO, 2009) mostram que o sucesso acontece quando as práticas pedagógicas são permeadas por “[...] relações sociais constituintes pautadas na dialogia dialética, na escuta sensível e elaborante” (SANTOS, 2007, p. 13).

Diante desse cenário, é importante lembrar o que nos diz Freire (1987, p.78) sobre a existência: “[...] porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” e nesse ínterim, “[...] existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo”. Percebe-se que o autor faz referência ao diálogo que deve permear toda ação educativa, que o existir implica em comunicar-se, “dizer a sua palavra”. Esse princípio possui outro denominador comum: a alteridade, que está relacionada com a forma que o sujeito captura o dizer do outro.

Neste ponto de vista, dizemos mais uma vez que a escola é um espaço privilegiado no qual ocorrem as relações dialógicas, o que pode permitir a vivência neste espaço de modo singular, em que prevaleça o respeito, e o sentimento de pertencimento, primordiais para a permanência. Essa dimensão, chamada por Reis (2016, p.85) de **permanência simbólica**, extrapola a materialidade, levando em conta “[...] a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, de ser reconhecido e de pertencer a ele”

Admitimos que o estudante precisa sentir-se “nativo” no grupo, para construir-se, existir e transformar-se, tendo em vista que nessa relação está presente o caráter de coexistência, isto é, Eu existo por que há um Outro que dialoga e interage, o que permite as transformações de um e de outro, considerando ainda o que Freire (1987, p.3), nos alerta sobre a necessidade de falar em “[...] vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia”, como aspectos constitutivos do ser humano.

Assim, partimos da premissa de que para que haja um ambiente acolhedor, no qual todos se sintam pertencentes, há que se pensar, em primeiro lugar, a permanência como uma **experiência instituinte**. Isso quer dizer que teremos que problematizar toda a estrutura escolar, modulada nas tramas da tradição capitalista que não consegue enxergar as potencialidades

presentes em suas fagulhas instituintes, enfoque que está para além das perspectivas assentadas no instituído sob uma ordem vigente, por vezes, engessada, e sem espaço para a criatividade.

Há, ainda, que captar nos acontecimentos escolares o positivo, e nesse sentido, buscar estudar nas ações cotidianas, os indicativos do que vem dando certo na realidade de cada escola, “[...] sem julgamentos a priori de valor, [...] buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos (ALVES, 2003, p. 65).

Ressaltamos que pensar a escola por essa lógica, permite-nos compreender seu sentido - o de trabalhar de forma coletiva a aprendizagem, com vista a garantir o direito ao saber sistematizado, além de reconhecer o valor das interações e das trocas entre os sujeitos, nesse caso em particular para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, que povoam inúmeras salas de aula, trazendo seus saberes de mundo e da vida, carregando muito mais do que caderno, lápis, caneta, mas “sonhos”, que na perspectiva de Freire (1987) se traduz como o “sonho possível”, possível quando sem tem possibilidade concretas de garantia do direito, mesmo que tardiamente, à escola.

Destarte, ao longo do tempo, não foi lugar-comum, como já vimos discutindo, pensar a escola por meio das experiências dos estudantes, principalmente na EJA. A escola foi, ao longo do tempo, uniformizada, e “preparada” para eles, e não com eles. No entanto, consideramos essencial estudar as experiências escolares por meio dos seus sujeitos, fazendo ecoar suas vozes, perguntando sobre a vida e sua tessitura no espaço das relações humanas que pulsam no “chão” da escola, imprimindo-lhe singularidades, e exprimindo lógicas próprias de construir o conhecimento.

Nesta perspectiva, é possível compreender os sentidos que os sujeitos atribuem à escola, e como se apropriam de determinadas práticas. Por isso, deduzimos que é imprescindível trabalhar e estudar as práticas culturais dos sujeitos que praticam os cotidianos escolares (ALVES, 2003), entendendo que a forma de produzir conhecimento não está restrita aos métodos hegemônicos herdados da modernidade (ALVES; LINHARES, 2000).

É que as práticas instituintes aproveitam-se e infiltram-se “[...] nas tramas instituídas, aproveitando frestas e contradições e assim [afirmam] a outridade, o lugar da experiência como criação interminável da própria vida, da sociedade e da existência e, portanto, com um potencial de surpreender-nos de modos infinitos” (LINHARES, 2007, p. 157-158). Concordando com a autora, percebe-se que as experiências instituintes são forjadas no campo minado das práticas instituídas, isso porque estas pertencem às lógicas mais amplas das relações humanas que

excedem os muros escolares, uma vez que foram construídas sob o manto da sociabilidade capitalista vigente, em que perdura a concorrência e as disputas.

Estamos entendendo a **experiência**, na perspectiva que nos diz Larrosa (2016, p. 18) como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, ou o que toca”, levando em consideração que “[...] a experiência é cada vez mais rara” em razão do volume de informações que somos bombardeados todos os dias. A escola vem, correntemente, sendo afetada por essa torrente de anúncios que circulam no tecido social. Desse modo, nos perguntamos: como proporcionar uma experiência escolar, na qual os indivíduos possam de fato ser tocados, permitindo, com isso, novas possibilidades de viver e produzir conhecimento?

Acreditamos que a resposta a essa indagação está no terreno criado pelas experiências instituintes, uma vez que vêm “[...] forjando outras formas de sentir, pensar, saber, fazer, poder que vão sendo traduzidas em linguagens, testemunhando processos de permanente construção” (LINHARES, 2007, p. 149), e fazendo com que outros modos de vivenciar os acontecimentos escolares também ganhem notoriedade.

O que se procura, na contemporaneidade, é evidenciar como os diferentes sujeitos se relacionam com a escola, buscando captar os múltiplos sentidos que emergem das interações, bem como situando os vínculos criados pelos jovens e adultos para permanecerem. Talvez a ideia de que todos estão “no mesmo barco” (MILETTO, 2009), mostre como a marca subjetiva se faz mais forte nas turmas de EJA.

Os sentidos da permanência expressos dentro da compreensão do *material e simbólica*, nos permitiram entender até que ponto os sujeitos sertanejos conseguiram encontrar formas de prosseguir e ao mesmo tempo se transformar, considerando as “situações-limite” impostas. Notamos que a escola se configurou, para os sujeitos ex-alunos, como um locus privilegiado naquele contexto, principalmente de interação, e que estavam tendo a oportunidade de aprender um saber sistematizado. Os momentos foram lembrados com saudosismo, principalmente as práticas educativas, em que as docentes são vistas como “nota 10” ao se referirem ao acolhimento que tiveram, sendo este um dos motivos que os fizeram permanecer, o que para nós foi um indicativo de ações *instituintes* numa época longínqua.

Temos a consciência, e também não queremos fazer comparação, que investigamos um fenômeno que ocorreu há mais de quatro décadas, e o entendimento do permanecer na escola na época assumia outro sentido que não o que estamos tentando evidenciar por meio dos estudos de autores contemporâneos. No entanto, ao lançar nosso olhar para os percursos dos sujeitos sertanejos, passamos a refletir sobre as mudanças que ocorreram em suas vidas após os estudos

no PEI, e que segundo suas narrativas, este se constituiu enquanto uma experiência que possibilitou o acesso a outras oportunidades.

Na próxima Seção fazemos uma análise das vozes dos sujeitos “anônimos” que experienciaram as ações do PEI, há mais de quarenta anos.

5 VOZES DOS SUJEITOS “ANÔNIMOS” DO MOBRAL: TRANÇANDO HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

A voz do passado tem importância para o presente. Mas de quem é a voz - ou de quem são as vozes - que se deve ouvir?
 [...] a voz consegue, como nenhum outro meio, trazer o passado até o presente.

Paul Thompson
A voz do passado

Ao escutar as vozes dos sertanejos, personagens anônimos da história do Mobral, e sujeitos desta pesquisa tivemos consciência da importância das suas narrativas para a construção da trama histórica do referido Movimento no contexto social investigado, tendo em vista que foram protagonistas dos fatos relativos ao PEI no sertão de Santana do Ipanema. E que, após mais de quatro décadas trazem o “*passado até o presente*”, evocando-o por meio de memórias que se mantêm vivas no transcurso do tempo, e que ao serem recordadas ganham significados distintos.

As vozes que estão trançadas nesta seção são dos ex-alunos, ex-supervisoras e ex-professoras, personagens diretos das ações do PEI, e que contribuíram de forma significativa para a construção deste estudo. É importante dizer também que as memórias urdidas, nesta dissertação, fazem parte de um mesmo cabedal de recordações, e por isso se entrelaçam, formando uma tessitura singular de uma época, especificamente de um acontecimento - a possibilidade de estudar, que foi recebida com muita expectativa e que é ainda lembrada com saudosismo. Isso ocorre, acreditamos, pelo fato de que no período em que se deu a experiência, a escola era um “sonho” distante, e quase inexecutável. Essa constatação nos autoriza a inferir que houve uma negação do direito de muitos sertanejos de aprender a ler e escrever, o que os impediram de ter, na mesma proporção a sua escolaridade.

No percurso da pesquisa, fomos percebendo, por meio das vozes dos interlocutores, o quanto a “ousadia” de estudar rendiam-lhe esforços sobre-humanos, pois, muitas vezes, tinham que trabalhar o dia inteiro no roçado, e no final da tarde, mesmo cansados, ainda encontravam disposição para dirigir-se à escola, que nem sempre era localizada próximo da residência. Assim, a rotina diária envolvia percorrer longas distâncias, com o caderno embaixo do braço e no íntimo o desejo de mudar de vida pelo “poder” que acreditavam outorgar o conhecimento das letras.

Na medida em que tramamos as narrativas dos ex-alunos, inter cruzamos com as vozes das outras personagens, a exemplo das ex-professoras e ex-supervisoras, bem como da documentação que nos ajudou a escavar esse acontecimento quase esquecido na região sertaneja. Destacamos mais uma vez, a importância de estudos que escavaram terrenos pouco explorados -a exemplo deste -, e de outros já situados no decorrer das seções anteriores (SILVA, 2013, 2018) -, em busca de vestígios que indiquem as formas de viver, e de praticar o lugar, principalmente pelos sujeitos que historicamente foram esquecidos e invisibilizados pelas odes das grandes narrativas que acabam por individualizar os feitos.

A afirmação de que “*a voz do passado tem importância para o presente*”, posta na epígrafe, traduz o sentimento que nos motivou fazer andanças por um dos sertões de Alagoas, compreendendo que as pessoas que lá estão, que viveram e experienciaram o acontecido, podem reconstruí-lo e exprimir “o sentido da luta” e que, apesar de tudo, são história³¹. A ideia de que todas as pessoas são personagens da história, nos nossos escritos, advém dos postulados teóricos de Paul Thompson, sociólogo inglês que nos ajudou a perceber com maior clareza as potencialidades que existem nas narrativas dos sujeitos “anônimos” da historiografia. A fonte oral, nesse sentido, ganha força a partir do momento em que se reconhece, no meio acadêmico, a relevância dos testemunhos daqueles que vivenciaram determinado episódio, e por isso, possuem um arcabouço que os autoriza a falar, sobre acontecimentos como este narrado, nesta pesquisa.

A História Oral, como metodologia, nos possibilitou encontros com os outros, e dos outros conosco, e nos levou à escuta atenta e sensível das vozes que ecoaram, nos permitindo compreender como os sujeitos sertanejos, notadamente os ex-alunos, foram se reapropriando das “oportunidades” criadas em relação à escola, numa época marcada por injustiças sociais, e elaborando outras perspectivas acerca do futuro e de como foram urdindo seus projetos de vida. Podemos dizer que os nossos interlocutores são “heróis anônimos” (CERTEAU, 1994) no sentido de que burlaram a realidade posta, de negação dos direitos sociais, civis e políticos.

O objetivo desta seção é analisar como os sujeitos sertanejos se apropriaram das ações de continuidade da escolarização implementadas pelo Mobral por meio do Programa de Educação Integrada (PEI) e se estas contribuíram para a permanência deles na escola, de modo que ao discutirmos sobre a fabricação³² destes percursos, destacamos, na mesma proporção, os

³¹ Trechos do **Poema ao Oralista**, do historiador José Carlos Sebe Bom Meihy, lido na sessão de abertura do I Encontro Regional de História Oral Sudeste/Sul.

³² A fabricação está sendo compreendida na perspectiva empregada por Michel de Certeau, para situar a **complexidade** que envolve a construção de um dado acontecimento. Entendemos que a permanência escolar, no contexto social estudado, se deu por meio de uma relação de fatores que envolve sujeito/sociedade/escola.

movimentos de entradas e retornos na escola, mobilizados pelo interesse de aprender e “ser alguém na vida”.

Assim, na primeira categoria comentamos sobre as vozes das ex-supervisoras, por pertencerem à área da gestão do PEI, e nesse sentido, puderam falar com maior propriedade acerca das ações que desenvolviam com vista a permitir que o trabalho pedagógico tivesse os efeitos esperados, de modo que ao longo da narrativa também fazemos referência à formação social das escolas em Santana do Ipanema, em razão das menções de todos entrevistados quanto à dificuldade de estudar devido à quase ausência de prédios escolares. Entendemos que a construção desses espaços, enquanto possibilidade concreta de acesso, fez/faz com que houvesse maiores chances de se construir a permanência escolar, uma vez que esta demanda uma série de fatores para que aconteça, sendo o primeiro deles o já referido acesso.

Na segunda categoria analisamos as narrativas das ex-professoras, sujeitos que atuaram diretamente com os alunos, e que possuem informações valiosas quanto aos seus destinos após concluírem o Programa de estudos previsto pelo PEI, ao passo que há referência aos aspectos da vida dos egressos. Na terceira categoria é apresentado o processo de tessitura da permanência escolar, na qual são trançados os sentidos atribuídos à escola, na tentativa de perceber o que significava permanecer numa época marcada, sobretudo, pelas dificuldades econômicas. Perguntas como: O que fez com que esses sujeitos insistissem na escolarização? Que esforços foram mobilizados? nos orientaram na feitura desta subseção.

Em geral, tratamos das possíveis transformações que ocorreram na vida dos sujeitos, a partir da conclusão da escolarização, apontando outras interações que tiveram e que permitiram que permanecessem estudando. Estamos entendendo por transformações as mudanças que se efetivaram na vida dos interlocutores, a partir das experiências que vivenciaram. Acreditamos que o fato de ter estudado no PEI - concluído o ensino primário, e dado continuidade aos estudos -, mesmo que em tempos distintos, fez com que os sertanejos partícipes saíssem de um estado e assumissem outro: de alfabetizados, com possibilidade de ler o mundo gráfico, e galgar espaços sociais diversos, como veremos adiante.

Destarte, organizamos as narrativas da seguinte forma: primeiro comentamos sobre as vozes das ex-supervisoras, seguido das ex-professoras e por último, os ex-alunos. Esse tratamento foi dado considerando os nossos encontros, durante as incursões. Entendemos que ao localizar os sujeitos da área da gestão, estes nos indicariam os/as docentes/as, e nessa lógica chegamos aos egressos. Por isso, na análise procedemos dessa forma.

5. 1 Um caleidoscópio de lembranças: vozes das ex-supervisoras do PEI

As narrativas nessa subseção trazem a lume as nuances locais de como se dava a escolha e atuação da figura da supervisão nos Programas do Mobral, especificamente no PEI. Percebe-se que ocupavam um lugar central e estratégico na tomada de decisões, situando-se como elos indispensáveis entre a entidade Estadual e Municipal, que ficava localizada na capital do estado, e na cidade de Santana, respectivamente, e o órgão central, sediado no Rio de Janeiro.

As três supervisoras que entrevistamos foram unânimes ao falarem sobre o processo que envolvia suas contratações, disseram que se tratava de indicações, feitas, quase sempre, por pessoas que já assumiam cargos na gestão municipal, na área da educação, como nos confidenciou a ex-supervisora Lurdes:

Foi convite, [...] **eu trabalhava no município** e teve aquelas pessoas que foi chamada, eu [...] uma turma, né, pra ficar na Educação Integrada, e eu trabalhava no município [durante o dia] e à noite eu ficava com Educação Integrada. [...] Esses alunos que vieram [para a] Educação Integrada são os alunos que já vieram do Mobral, né? [...] eles faziam o Mobral porque na cidade tinha Mobral também antigamente [...] aí eles passavam da Educação Integrada, já passava para o 5º ano, era o 5º ano quando eles terminavam a Educação Integrada passava para o 5º. [e] pra Supervisão tinha aqueles cursos que a secretaria fazia pra o pessoal do município. Eu fui fazer em Penedo. (Ex-supervisora Lurdes, 72 anos).

No depoimento acima, a interlocutora verbaliza que atuou em duas funções no PEI: como professora e supervisora, em momentos, espaços e públicos diferenciados. Em sua narrativa, é comum as menções a uma e a outra atuação, sem conseguir dissociá-las. Essa informação, de duplicidade de atuação, veio à tona no momento em que escavávamos, em busca de registros escritos, os arquivos da Secretaria Municipal de Educação em Santana do Ipanema.

Recorrentemente, o seu nome estava presente em vários convênios firmados entre a Prefeitura local e o Mobral Central, no decorrer da década de 1980. Ao longo da entrevista Lurdes nos deu detalhes sobre como se dava o trabalho da gestão, no tocante à assessoria às professoras. Em muitos momentos sua memória falha, e não consegue lembrar dos contextos em que ocorreram os fatos que narrava. Isso acontece, segundo Bosi (1994, p.39), porque “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”. Entendemos que os fragmentos que foram recordados pela ex-supervisora nos deram pistas para reconstruir parte das ações que eram conduzidas no cenário sertanejo da época, e interpretar o fenômeno da permanência por outras lentes, que não somente a dos alunos e das professoras.

A afirmação de que já trabalhava na rede de ensino, quando passou a desempenhar funções no PEI, está presente em todas as falas, o que nos leva a inferir que a equipe da Comissão Municipal não realizava seleções públicas para o provimento das vagas de professores; ou qualquer outro cargo. E o que era definido, se dava de acordo com as escolhas que eram determinadas por critérios estabelecidos pelo próprio Departamento de Educação, órgão local no qual se instalou as ações do Mobral. A equipe do PEI, portanto, foi composta, majoritariamente, por profissionais que atuavam no período diurno, e passaram a receber uma complementação de 1/3 do seu salário para trabalhar com classes noturnas, o que denota que o município tinha autonomia para realizar esse processo.

Retomando a narrativa da interlocutora, observa-se, também, que a mesma não enxergava o PEI como sendo um dos Programas do Mobral, sendo este como uma grande campanha de larga escala que estava difundida em todo território brasileiro. Ou seja, o PEI era entendido como um Programa paralelo com o ensino diurno que acontecia no horário da noite em escolas da Rede Municipal e Estadual, que o fazia ser visto como uma iniciativa do poder local, e que quem atuava não compreendia que havia financiamento do Mobral. É que o Mobral era considerado apenas alfabetização e tinha como predominância a zona rural, mas que, segundo a ex-supervisora Lurdes: “[...] na cidade tinha Mobral também antigamente”.

Em se tratando das atribuições das supervisoras do PEI/Mobral, percebemos nos documentos referentes aos Termos de Recursos Complementares resultantes do Convênio firmado em 1983, que havia orientações específicas para o desenvolvimento dos seus respectivos trabalhos, assim como expresso na Cláusula terceira - *das competências da entidade*, que diz sobre a sistematização das ações, e o papel que os membros responsáveis precisavam desenvolver. Dentre os aspectos postos, trazemos três deles, por tratarem explicitamente das funções da equipe, ao qual integrava as supervisoras:

- D) **Participar** dos treinamentos realizados pelo Mobral, com vistas à sua permanente atualização e correta aplicação da metodologia dos Programas;
- F) **Distribuir**, controlar e zelar pela conservação do material fornecido pelo Mobral, informando, sempre que solicitado pela Coordenação Estadual/Territorial/Metropolitana do Mobral, a quantidade existente e redistribuir o saldo que houver ao final de cada Termo Complementar – Projeto.
- G) **Supervisionar**, sistematicamente, as atividades previstas no Termo Complementar (TERMO COMPLEMENTAR – PROJETO DE CONVÊNIO, 1983).

Denota-se, de acordo com o item G, que havia exigências rígidas quanto à organização das ações dos diversos Programas do Mobral, e que as responsáveis por regular o ordenamento de tais atividades era a figura da supervisão, que precisava garantir, dentre outras coisas, que a

metodologia do Movimento fosse empregada em todas as suas ações de forma correta. Para tanto, era preciso envolver os “recursos humanos” - como eram chamados os diversos sujeitos que compunham funções nas Comissões Municipais -, nos cursos que eram promovidos, atendendo a um dos preceitos previstos nos acordos fixados, quando da assinatura dos termos de convênios, que era o de treinamento contínuo.

No depoimento da ex-supervisora Lorena, que atuou na Escola Ormino Barros, pertencente à rede Estadual, observa-se que a equipe do Departamento de Educação Municipal tinha preocupações quanto à escolha dos profissionais para atuar como supervisoras, e que para tanto um dos critérios estabelecidos era que fossem “mais preparadas”, conforme narrou:

[...] a Secretaria de Educação [...] sentia que estava faltando aquele pessoal, por isso que a educação não estava é, agradável. Então, o que acontecia: escolhia esses professores **mais dinâmicos**, [...] aí fazia o convite, e a gente ia como no meu caso, [...] **fazia o curso que eles ofereciam**. Daí a gente chegou e fomos preencher as vagas, né, as necessidades nas escolas, ficavam uma ou duas professoras na CRE [ela faz referência ao Departamento de Educação], e as outras três que eram daqui de Santana, quatro, cinco, cinco supervisoras preenchia as escolas daqui e as escolas isoladas, que chamava na época [...]. Então, quando a gente chegou aqui, assim que a gente chegou fomos logo colocadas nessas escolas. Aí foi quando eu fui trabalhar no Ormino Barros, em 1983 (Ex-supervisora Lorena).

O trabalho nas escolas segundo a depoente era muito complexo, de modo que requeria o acompanhamento de muitas turmas, o que a fez dizer que sua atuação também era considerada “integrada”, pois envolvia múltiplas funções. Inferimos que essa era uma questão posta nas orientações gerais do Mobral Central, no que se refere à execução das ações, que deveria contar com uma ampla participação de todos na “erradicação” daquilo que se convencionou chamar, nesse período, de “chaga” do analfabetismo. Houve, desse modo, como já tratado na Seção 3, um amplo trabalho de sensibilização da população para “abraçar” a causa da alfabetização e da “erradicação” do analfabetismo.

A interlocutora completa sua fala dizendo que: “[...] por isso que eu digo a você que meu trabalho como supervisora foi um pouco [...] meio lento, porque era muita coisa para se fazer” (Ex-supervisora Lorena). O grau de atribuições levou a um trabalho insatisfatório, como nos fala a narradora, o que limitava para Lorena aquilo que considera como um “bom” trabalho, isto é, aquele centrado em poucas turmas, e direcionado por objetivos claros.

Para Paiva, V (2003) houve uma supervalorização das práticas do Programa, dando a entender que se destinava, em grande medida, ao atendimento dos egressos do Programa de Alfabetização Funcional, quando na verdade, não se tinha dados precisos que indicassem a veracidade de tal informação, apesar das supervisoras afirmarem, categoricamente, que havia

esse continuum na escolarização entre os sertanejos, como podemos perceber na narrativa da ex-supervisora Yara:

[...] o Mobral era um leque, cada momento ele estava inventando cursos diferentes. Tudo isso pra [...] **beneficiar os alunos da alfabetização** que era o PAF [...] e através desses projetos havia assim, uma maior integração, socialização; na parte cultural, artística, tudo ele se preocupava. Então do curso profissionalizante à alfabetização [af] o Mobral criou a Educação Integrada que era as quatro primeiras séries do Primeiro Grau, né, depois aconteceu que **o aluno fez alfabetização, educação integrada, fez o Ginásio como antigamente chamava, depois o segundo grau**. Tem pessoas hoje que tem até faculdade; tem pessoas que são professores, fizeram faculdade e estão aposentados. Professores do Município [...] do município lhe digo com toda certeza: tem! Já encontrei alguém que já foi [...] aluno, estudou no Mobral e hoje já é aposentado do município com nível superior (Ex-supervisora Yara).

Conforme a narrativa de Yara, observamos que ela confere ao PEI um grande sucesso em Santana do Ipanema, tendo em vista que possibilitou, principalmente aos alunos egressos da alfabetização, seguir estudando, o que permitiu, posteriormente, obterem o nível superior e assumirem funções na cidade referida, como professores.

Nesse ponto de vista, esse acontecimento vai figurar como um catalisador de grandes proporções no município, chegando a esboçar como um acontecimento ímpar na história da educação municipal, pois dava oportunidade àqueles que “tinham interesse” de concluir a escolaridade. Inferimos que não se compreendia que a “falta de interesse”, às vezes, centrava-se com base em “[...] poucos desejos, com um horizonte que não vai além da cerca mais próxima” (BOFF, 1997, p.30), diante da situação que enfrentavam e não percebiam que tinham possibilidades de voarem acima do tamanho da altura de cada um.

Nos chama atenção, num primeiro momento, a visão romântica que se tem do Movimento em sua totalidade, ao passo de não conseguirem perceber, no presente, que o fato de não haver escola em número suficiente para atender a demanda, na década de 1970/1980, pode ser considerado como uma violação do direito que todos tinham/têm à escola, e à formação continuada. No entanto, o PAF e o PEI cobriam no nosso entendimento uma lacuna deixada pelo Estado, na oferta de políticas públicas, dentre elas as educacionais.

Nos chama atenção também, o direcionamento que era dado para os ex-alfabetizados: de continuar estudando, por meio de outros Programas, como é o caso do PEI, e além disso, a possibilidade de “integração, socialização” por meio de outras práticas desenvolvidas, a exemplo do Mobral Cultural que é citado pela interlocutora. Por sua vez, e argumentando acerca do tempo em que se deu tais fatos, a mesma não consegue lembrar de pessoas que, como disse: concluíram a alfabetização, tendo estudado na “Educação Integrada”, cursado o Ginásio, e depois concluído o segundo grau.

Entendemos que o fato de as interlocutoras não conseguirem lembrar de nomes, datas, e fenômenos específicos relativos ao PEI, se deve à circunstância da memória, que são individuais, e, portanto, se configuram como o “[...] o resultado de um verdadeiro trabalho de organização” (POLLAK, 1992, p.5).

Isso quer dizer que a memória passa por um processo contínuo de mudanças de percepções, pois os novos acontecimentos vão abrindo novas perspectivas de interpretação dos eventos passados. Esse trabalho de organização implica na construção de significações, e nesse fazer, são selecionados e excluídos episódios que não se vinculam diretamente às ações desenvolvidas pela pessoa, ou que não estão intrincados à rede de lembranças de outras pessoas que possam contribuir na sua reconstrução.

Nesse sentido, o fato mencionado pela ex-supervisora Yara de que havia um trabalho integrado entre os Programas do Mobral, e de que os alunos continuavam estudando após o PEI, é confirmado pela interlocutora Lurdes, ao dizer que:

Aí tinha a Mobraleca, eles traziam aqueles filmes **a gente convidava os alunos, os professores muitos que, até da zona rural vinha aluno assistir os filmes que eles traziam**, coisas do Mobral, sabe, era apresentação do Mobral eles traziam aqueles filmes e chegava na praça, colocava o filme, [era] aquela festa, sempre foi um trabalho muito bem feito o trabalho do Mobral (Ex-supervisora Lurdes, 72 anos).

Destaca-se, na referida fala, que houve a criação de possibilidades concretas para que os alunos matriculados nas classes de alfabetização e na Educação Integrada, pudessem participar amplamente das atividades culturais promovidas pelo Mobral. A tese de que o Movimento criou uma estrutura pedagógica e cultural para envolver a comunidade tem grande respaldo nas narrativas que ouvimos do corpo gestor e pedagógico. Pois, durante a pesquisa, notamos que naquela época já havia a visão de que era preciso evitar que os recém-alfabetizados retornassem ao analfabetismo, de modo que os outros Programas vinham na perspectiva de permitir outras interações, entendendo que os sujeitos poderiam aprender por diversas vias, que não somente a escola.

As narrativas são unânimes em dizer que os percursos escolares dos egressos do PAF eram continuados no PEI - embora Paiva, V. (2003), afirme que não se tinha dados comprobatórios -, mas sem conseguirem recordar de nomes em específico. Deixando em nós uma certa ansiedade, uma vez que estávamos na busca de sertanejos envolvidos nesse percurso. Numa atitude de surpresa, a entrevistada testemunha que:

[...] tinha aluno que foi professor depois do município, você acredita? **Do Mobral passou para Educação Integrada, [...] da Educação Integrada eles foram professores do município** [...] hoje em dia tem aluno que veio do Mobral [...] da alfabetização, foi professor do município. A maioria dos professores da zona rural que aprenderam Mobral e [...] Educação Integrada são professores do município a maioria, a maioria deles, [...] (Ex-supervisora Lurdes, 72 anos).

Captamos, com base no relato supracitado, que com a estratégia criada, de amalgamar as contribuições do Movimento através de um arranjo educacional que se mostrasse eficaz, a ditadura civil-militar tratava de atenuar os descontentamentos que possivelmente surgissem na comunidade. Pois introduzira a ideia de que todos estavam participando do desenvolvimento do país, e que o primeiro passo para uma melhor cooperação seria a formação escolar, com vista a atuar nos postos de trabalho que estavam em franca expansão em todo o território nacional (JANUZZI, 1975).

Na continuidade das falas observamos versões que geram contradições quando se trata de pensar o papel da supervisão junto aos docentes e também sobre o real objetivo da Educação Integrada do Mobral. Sobre essas questões, as duas interlocutoras lembraram que:

[...] **tinha treinamentos, de oito em oito dias tinha reuniões, pra repassar** [...] tinha os grandes treinamentos, que quando existia aqueles treinamentos estadual, houve em Delmiro [Gouveia] aqui em Santana, [...] **todas as pessoas que entrou no Mobral tinha treinamento** [...] até hoje **o método do Mobral foi o melhor método de alfabetização** [...] tinha materiais didáticos, livros, ultimamente tinha merenda (Ex-supervisora Yara).

Eu viajava muito para Maceió, para as reuniões, **capacitações**, por sinal meu currículo era nota 10. Não podia faltar porque **só tinha eu para ir para Maceió**, porque ninguém queria viajar, ninguém queria se envolver, porque achava que era um bicho de sete cabeças, e na verdade, muitas reuniões, muitas capacitações, eram um bicho de sete cabeças (Ex-supervisora Lorena, 70 anos).

A ideia de “treinamentos e capacitações” que aparece de forma recorrente nos depoimentos das interlocutoras, esteve muito presente no pensamento educacional da era tecnicista em que vigorou as ações do Mobral. Marin (1995) ao analisar tais perspectivas, de acordo com o Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa diz, por exemplo, que o termo “treinamento” é utilizado para representar fenômenos extremamente mecânicos, desprovidos de qualquer reflexão.

Ao importar o referido conceito para tratar de processos educacionais exprime-se a concepção de que algo só ganha um estado de desenvolvimento exequível, quando passa por procedimentos repetitivos, a tal ponto de se aprender a fazer por meio da técnica. O que nos permite indicar que a metodologia utilizada pelo PEI assumiu esse procedimento ao inserir as professoras nas formações.

Observamos que passados mais de quarenta anos após a ocorrência dos fatos recordados, a memória apresenta falhas, e confusões entre datas, locais, pessoas, dentre outros aspectos. Nesse sentido, Portelli (2010, p.72) nos esclarece que:

[...] a memória não é um ato imediato e binário de retirada de informações já formadas, mas um processo múltiplo de produção gradual de significados, influenciado pelo desenvolvimento do sujeito, pelo interlocutor, pelas condições do ambiente.

Desse modo, cabe ao pesquisador escovar essas condições no sentido de permitir a clareza dos acontecimentos, que não podem prescindir de uma abordagem multidisciplinar. O historiador italiano aludido ainda nos alerta, dizendo que:

A função da pesquisa histórica [...], contudo, não é confirmar que já sabemos, mas questionar nossas suposições - não necessariamente de modo a renunciar a nossos princípios, mas colocando-nos em relação a eles de maneira mais articulada, realista e efetiva (PORTELLI, 2010, p. 194).

É importante dizer que as nossas “certezas” foram constantemente questionadas quando do diálogo com os sujeitos, de modo que a todo tempo fomos desenovelando a trama urdida no transcurso do tempo, ao passo que entre os fios e os rastros seguidos tomamos ciência da forma como os sertanejos experienciaram o PEI.

As vozes das ex-supervisoras apontam para questões importantes que aconteceram no âmbito do PEI, no município sertanejo de Santana do Ipanema dentre as referências que se sobressaíram, destacamos a que faz menção, recorrente, ao predomínio da continuidade da escolaridade entre os egressos do referido Programa, assegurando que muitos sujeitos mudaram de vida em razão do extrapolamento das “situações-limites” (FREIRE, 1987) a que estavam submetidos, e da persistência assentada no sonho da escolaridade.

5.2 Vozes saudosistas: o passado presente nas narrativas das ex-professoras

Na continuidade da reconstrução dos fatos históricos relacionados ao Programa de Educação Integrada no sertão santanense, consideramos que as ex-professoras assumiram um papel fundamental, tendo em vista que acompanhavam diretamente os processos de aprendizagem dos alunos. No diálogo com três ex-professoras, percebemos com maior clareza as ações que desenvolviam no sentido de fazer com que os alunos permanecessem estudando, tanto no PEI, quanto nas próximas etapas do ensino ginásial e colegial- terminologias da época.

O itinerário de entrevistas foi marcado por lembranças saudosistas do exercício do trabalho com os sertanejos, vistos, quase sempre, como aqueles que tinham um grande interesse em aprender, diferenciando-se do preconceito que se tinha do sertanejo como sujeitos despossuídos de horizontes futuros, ou menos como atrasados em relação ao tempo. A ex-professora Joana, nos confidenciou fatos importantes sobre seu trabalho com os jovens, adultos e idosos, e as perspectivas de continuidade da escolaridade. Enfaticamente disse:

[os alunos] continuavam em outra escola. A gente preparava e eles iam para o Estado. [...] Eu tive muito aluno dessa questão que foram para o Estado, sim tenho. Tem muitos. **Tem outros que eu alfabetizei assim, já velhos, e ainda estudaram até a quarta série**, depois não quiseram mais. [...] Só não sei assim a questão a mais se se formaram, se eles tiveram [...] que eles continuaram, eles continuam mais uns 3 ou 4 anos. Dependia muito com a questão do trabalho, né, como eles se adaptavam nessa questão de trabalhar e estudar. Porque **esse povo antigo**, eles se cansavam muito, não queriam mais, não achavam que era necessário, não é como hoje que a gente sabe que se não estudar não tem futuro (Ex-professora Joana).

A depoente nos apresenta, inicialmente, que havia um incentivo para que os alunos do Programa de Educação Integrada continuassem estudando, de forma que para que isso ocorresse os mesmos eram “preparados” para migrarem para as escolas da Rede Estadual, nas quais tinham maiores chances de conseguir vagas. Essa realidade é confirmada pelo ex-aluno Marcos, como se verá no próximo tópico.

Outra questão que é focalizada no testemunho, é a que diz respeito ao perfil dos alunos que se matriculavam no PEI. Segundo a ex-professora Joana, às pessoas “já velhas” - como classifica -, sem definir a idade do que é ser velho - muitas vezes, eram analfabetas. Não refletiam que essas pessoas, onde moravam não dispunham de escolas e a tradição familiar era a roça e não estudar. Essa informação mostra a importância de o PEI ter provocado que a escola atendesse aos sujeitos de uma faixa etária, que antes não tinham acesso. Em outras palavras, em geral, houve uma ampla abertura das escolas existentes, o que permitiu à comunidade sertaneja continuar os estudos, independente de terem passado pelo PAF.

Não se observa, nas narrativas, a relação de continuidade entre os Programas pedagógicos, pelo contrário, vemos que o PEI atendeu um amplo contingente de sujeitos que tinham interrompido a escolarização e aqueles que ainda não estavam alfabetizados, fato também confirmado nas falas das ex-supervisoras.

Percebemos, ainda, que a ex-professora Joana tem uma visão redentora da escola, quando expressa que: “[...] não é como hoje que a gente sabe que se não estudar não tem futuro”. É inegável que a escola exerça um papel fundamental na sociedade, mas sabemos que sozinha não dá conta de transformar e resolver os problemas sociais, é preciso que haja outras políticas,

a exemplo de saúde, emprego, moradia, saneamento, como afirmou Freire (1987) que a educação sozinha não é o suficiente, e também, sem ela as outras políticas têm dificuldades nas suas realizações.

Outro ponto que emerge do relato é uma possível descrença em relação ao que a ex-supervisora chama de “povo antigo”, como podemos observar na fala que segue:

E o aluno de **antigamente**, ele não tinha esse pensamento, se ele estudasse ele estava bom [...] **antigamente** eles diziam assim: Olhe, eu aprendendo assinar meu nome tá bom demais. O objetivo deles era mais esse. Assinar o nome porque precisavam de uma habilitação, de uma besteira, mas pra ler [...] eles diziam assim, eu me lembro como hoje: aprendendo a fazer o nome, e as quatro operações, estava bacana, era assim né? E era o professor que trabalhava com todas as matérias. Nós trabalhávamos com todas as matérias [...] era muito gratificante (Ex-professora Joana).

Parece que há uma visão implícita de que o público infantil, ou mais jovem no sentido biológico, teriam mais “vontade” de continuar estudando, enquanto que os idosos buscavam a escola para o atendimento de uma demanda prática: adquirir a Carteira de Habilitação, aprender noções básicas de leitura, escrita e matemática, sendo isto suficiente para o término da vida. É salutar que o contexto social da época retratada pode ter influenciado o modo como os sujeitos eram vistos, diferentemente das perspectivas que foram avançando em se tratando dos idosos que buscam a escola, após um período de interrupção, e nesse retorno perdura “medos e sonhos” (COURA, 2009), mas que mostram, perante as suas vozes, que “nunca é tarde para estudar” (COURA, 2009).

A ex-professora Rita afirma, que no seu entendimento, não houve um percentual elevado de alunos que chegaram a continuar nas escolas estaduais, porém reforça a tese de que a idade era um fator que tinha um diferencial significativo nas decisões dos sujeitos, entre prosseguir ou não. Nesse sentido, testemunha que:

[...] Um pequeno percentual continuava, por eles[alunos] já serem pessoas bem adultas, de 40, 50 anos, que não tiveram a oportunidade de estudar quando pequenos, quando eles descobriam a leitura e cálculo e algum conhecimento eles já paravam por aí [...] agora o que eu percebia nesse alunos dessa época era que o **comportamento era completamente diferente dos alunos de hoje**, em relação a disciplina, se comportar bem na sala de aula, porque eles vinham pra sala de aula porque queriam aprender, **diferente dos alunos de hoje [...]** nessa época eles estudava, fazia gosto a gente ensinar nessa época da Educação Integrada porque eram adultos que queriam aprender [...] porque eram pessoas que não iam para brincar, iam para aprender. Eles queriam aprender a ler e escrever, dominar um pouquinho das quatro operações, que o objetivo era esse mesmo (Ex-professora Rita, 72 anos).

Pequeno percentual que representa indicativos de que os sujeitos se apropriaram das ações implementadas e que foram criando táticas para burlar as dificuldades que estavam no

caminho, como as longas distâncias que percorriam até a escola, ou mesmo a mudança do curso da vida em razão dos estudos, como podemos ver na subseção 5.3. Por outro lado, a saudade é evidente na narrativa da professora Rita, quando diz: “fazia gosto a gente ensinar na época da Educação Integrada”, de modo que deixa transparecer uma nítida comparação entre o passado e o presente do ensino, dando a entender que os alunos do século XXI, diferentemente do século XX, não gostam de estudar.

Ao que nos parece, a mesma faz referência aos jovens, vistos como desertores da ordem e como aqueles que não têm perspectivas de futuro. A questão geracional, principalmente na EJA, é muito presente, e isso acaba provocando, muitas vezes, dissonâncias entre os sujeitos. Por sua vez, Sposito (2009) analisando a produção do conhecimento sobre as juventudes, nos diz, como inferência à pesquisa de Andrade (2004) que a imagem do jovem do noturno como aquele que não tem interesse pelos estudos, é desmistificada, ao passo que os interlocutores da pesquisa demonstraram “[...] um esforço enorme em retornar ou permanecer na escola” (SPOSITO, 2009, p.77).

O diálogo com o texto de Paiva. J. (2017) nos trouxe importantes contribuições quando se trata de pensar os sujeitos em suas individualidades, pois comumente, diz a autora:

[...] as políticas públicas para a educação de jovens e adultos insistem em não confiar nos motivos e desejos dos sujeitos quando vão embora da escola, ou quando permanecem; o quanto tempo ficam; o quanto desejam ir à escola que se abre para eles em busca de razões bastante específicas (PAIVA. J, 2017, p. 186).

As razões que os fazem voltar a escola são diversas, assim como são os motivos que os fazem permanecer, insistir na continuidade dos estudos. Ainda seguindo o pensamento evidenciado, a pesquisadora enfatiza que, muitas vezes, o próprio sistema não reconhece as aprendizagens que fogem aos cânones curriculares, de modo que não consideram o tempo da escola no compasso da vida, e nesse contexto não concebe que há outros saberes que extrapolam o escolar, e que são, de igual modo, importantes.

Nesse ponto de vista, no nosso entendimento, é preciso investir numa perspectiva ecológica dos saberes³³, concordando com Boaventura de Souza Santos (2019). Ressaltamos que é preciso, ainda, perceber as singularidades dos sujeitos, enxergá-los em suas trajetórias de vida, captar seus anseios e medos, ter um olhar sensível para suas experiências, o que na época em que se deram as ações do Mobral figura como algo distante, mas que parecem fagulhas,

³³ Perspectiva defendida em entrevista à Revista da PUC/SP. Disponível em: <<https://www.pucrs.br/revista/ecologia-de-saberes/>>.

principalmente quando as ex-professoras reconhecem que havia uma especificidade nas histórias de vida dos alunos.

Na nossa compreensão, entre os sertanejos, os percursos de permanência escolar não consistiram em linearidade, pelo contrário, esta foi sendo construída por desejos, sonhos, e pelo enfrentamento às situações econômicas que impediam, por exemplo, a assiduidade. Mas, por outro lado, notamos que as professoras tinham o entendimento de que se tratava de trabalhadores-estudantes, ou seja, sujeitos que possuíam uma particularidade e tempos específicos de aprender, estando a escola no compasso das suas vidas, tendo em vista a sobrevivência familiar.

Na voz da professora Rita, é lugar-comum a força de vontade que tinham os alunos para aprender, o que a fez comparar o ensino de outrora com o de agora, numa atitude, talvez, de reportar-se a um tempo do qual sente saudade, e também pode sinalizar uma denúncia às questões do tempo presente, em que perdura a violência, e falta de vontade por aprender, ao passo que revela que os alunos do PEI: “[...] queriam aprender a ler e escrever, dominar um pouquinho das quatro operações, que o objetivo era esse mesmo”.

No entendimento da próxima interlocutora, nada do que se fazia na escola era aleatório, todas as ações eram planejadas por meio dos treinamentos pelos quais passavam, ponto fundamental, na sua concepção, para o grande sucesso do Programa. Enfaticamente relembra “[...] a gente não fazia nada aleatoriamente, tudo com treinamento, tudo seguindo os conformes”. Continua de forma eufórica:

Eles [os supervisores] ensinavam como você alfabetizar [...] eles traziam experiência, eles tinham as experiências deles, da forma deles [...] **tinha alunos que eu tinha que pegar na mão**. Você acredita? E não era mão leve não, **era mão endurecida, mão calejada**, mas aí é que é bom, porque você está preparando o aluno pro futuro, e **teve aluno que se desenvolveu bastante**, que tinham firmas que vinham aqui pra Santana que depois eles pegavam aqueles alunos que já estavam lendo [...] eles estavam precisando ler e escrever, se desenvolverem, **eu tinha que preparar cidadãos para o futuro**. Era o meu compromisso. Até hoje eu tenho o compromisso com o aluno, [...] quando eu pego uma sala de aula, eu pego com amor, desde criança eu tinha habilidade (Ex-professora Elza).

A narrativa da professora referida é uma síntese que congrega vários elementos sobre uma época em que os alunos tinham mãos “endurecidas e calejadas”, o que representa o trabalho braçal, e revela um contexto no qual lidava-se com sujeitos que labutavam, cotidianamente, na roça ou em outros serviços que requeriam muito esforço físico, caso que impunha restrições, às vezes, quanto à frequência das aulas devido ao cansaço. Inferimos que a enxada ou outro

instrumento era mais leve que o lápis/grafite, tendo, muitas vezes, a professora “[...] que pegar na mão”.

No entanto, para além dessa visão da professora, acerca da origem dos estudantes, se sobressai a perspectiva de que para atuar como docente precisava ter um espírito amoroso, que pensasse no outro, quase como um sentimento altruísta, muito empregado no período da ditadura civil-militar. Então, o “compromisso” pedagógico, tinha um caráter romântico e uma visão ingênua, pois estava centrado apenas nas possibilidades que a escola poderia oferecer na preparação dos cidadãos para o futuro, sem mencionar, nesse sentido, as precárias condições que existiam e que dificultavam que se acesse a requerida aprendizagem e permanência escolar, manifestando, assim, que apenas a boa vontade seria suficiente.

Observa-se que há muitos pontos que convergem nas narrativas das ex-professoras, entretanto, muitas questões ainda permanecem em aberto, principalmente quando se trata dos percursos escolares dos alunos, após o PEI. Passados mais de quarenta anos, e ao revolver suas memórias, as professoras não deixam claro como se dava o processo pedagógico na sala de aula, de modo que quando ensaiam uma narrativa nesse sentido, fazem mesclando elementos do tempo presente, ou de outras turmas que trabalharam durante as suas trajetórias profissionais. É que:

A oralidade, [...] não é apenas o veículo de informação, mas também um componente de seu significado. A forma dialógica e narrativa das fontes orais culmina na densidade e na complexidade da própria linguagem. A tonalidade e as ênfases do discurso oral carregam a história e a identidade dos falantes, e transmitem significados que vão bem além da intenção conscientes destes (PORTELLI, 2010, p. 21).

A ênfase, portanto, dada no presente sobre o passado, recai no ponto que consideram importante de ser falado, que são os pontos positivos que fazem parte da experiência que tiveram ao longo da atuação no PEI, sem conseguirem recordar de passagens que dizem respeito à própria prática. E, as ações que desenvolveram com vistas a permitir a aprendizagem, considerada em suas vozes, mínima, mas essencial - leitura, escrita, e matemática, e também a abertura de caminhos que garantissem a formação continuada, em outras etapas escolares, pelos sujeitos egressos da “Educação Integrada”.

5.3 Testemunhos de resistência: tessituras da permanência escolar num contexto social marcado pelas desigualdades

[...] encontro a mais alta beleza na lixeira da história, ali onde repousam os desdenhados, os ninguém, os que têm voz, mas não são ouvidos. Elas e eles são os que fulguram com as luzes mais deslumbrantes no ignorado arco-íris da terra³⁴.

Eduardo Galeano

Ao nos autorizar tramar suas memórias, os egressos do PEI nos dão a oportunidade de registrar o que antes estava “*ignorado*”, ou mesmo na “*lixeira da história*”, figurando como um acontecimento sem validade, ou sem importância para a historiografia linear, pois são fatos que tem relações com os que são vistos, por vezes, como os “*desdenhados*” do mundo. Compreendemos que nosso compromisso não é dar voz aos sujeitos, pois entendemos que eles “*têm voz*”, porém, “*não são ouvidos*”.

Nos sentimos com a possibilidade de com muito cuidado tentar trasladar os sentidos que foram narrados pelos sertanejos, tornando, dessa forma, suas experiências visíveis, e contribuindo para evitar, em parte, que a memória se perca. Nesse ponto de vista, concordamos com Portelli (1998, p.1) quando diz que “[...] a história oral é, num sentido mais amplo, uma **ciência do indivíduo**, na qual contextos socioculturais interagem com a subjetividade individual”, e com esse pensamento, construímos a narrativa sobre os “*indivíduos*” por nós entrevistados, num esforço de não deslocar, para o contexto contemporâneo, os sentidos que atribuíram aos seus percursos de outrora.

A afirmação de Portelli exprime que não há uma dissociação entre o individual e o social, que ambos estão em interação constante. Os sujeitos constituem os contextos, e estes atuam na construção subjetiva daqueles. Por isso, ao trazer as narrativas dos egressos do PEI, o fizemos partindo da premissa de que ambos estavam enredados na teia social da época, e que as questões que emergem de suas falas apresentam o espelho histórico dos elementos que implicaram na construção dos percursos de permanência escolar. Nessa tessitura, o grupo familiar também ganha importância substancial, pois partimos da premissa de que dependendo do modo como as relações de parentesco eram estabelecidas, a favor ou contra a escolarização, os sentidos de permanecer estudando ganharam outras dimensões.

³⁴ Entrevista concedida, em 2008, ao Colunista Moisés Mendes, do caderno Cultura. Disponível em: <https://www.nscototal.com.br/noticias/eduardo-galeano-me-apaixona-a-realidade-com-suas-historias-secretas-e-suas-zonas>.

Dessa maneira, compartilhamos do entendimento de que os testemunhos do Sr. Marcos e Januário, personagens do PEI, são testemunhos de resistência e persistência³⁵, uma vez que viviam num contexto social marcado por profundas desigualdades sociais, onde, muitas vezes, o viver tinha um sentido pragmático, ou seja, era o trabalho que dava as condições para propagar a existência. A escola era vista pelos pais do Sr. Januário, por exemplo, como espaço não legítimo, desnecessário para o fazer diário das atividades, e mesmo para o futuro, pois não se tinha perspectivas de vida fora do espaço rural, como nos relata abaixo:

Eles [os pais] permitiram [estudar no PEI] porque era à noite, porque se fosse pelo dia eles não permitiam. Tinha que trabalhar, a gente trabalhava de inverno a verão, direto, não tinha tempo não, a verdade é essa. [...] Então **o trabalho era mais importante para ele [pai] do que a escola**. Eu passei quase 10 anos na escola e na escola durante o dia eu não aprendi nada, não aprendi nada, nada porque ia um dia na semana, faltava o resto, tinha semana que eu não ia nenhum dia (Sr. Januário, 56 anos).

Percebemos, na configuração familiar do entrevistado, que o pai era uma figura central e que exacerbava sua autoridade, determinando o que podia ou não fazer, e nesse sentido, entendia que o “*trabalho era mais importante que a escola*”. Observamos que a mãe não é mencionada em nenhum momento da entrevista, o que nos permite inferir que a mulher não opinava sobre a educação dos seus filhos e tinha a tarefa de cuidar, sobretudo, dos mais novos, que necessitavam da sua ajuda direta e, ainda, atuava no trabalho rural. Ao analisar a trajetória do Sr. Januário, partimos do entendimento de que: “[...] as *condições de existência de um indivíduo são primeiro e antes de tudo as condições de coexistência*” (LAHIRE, 1995, p.18, grifos originais).

E, portanto, todos os membros da rede familiar partilhavam de situação econômico-social semelhante. Não é citado, pelo interlocutor, outras pessoas que poderiam ter contribuído para a construção da sua trajetória escolar, como veremos em relação ao Sr. Marcos.

É importante ressaltar que a permanência escolar se configurou/configura um processo complexo, em todas as épocas, e que envolve uma série de fatores para que aconteça, não estando circunscrita apenas à escola. Nossa pesquisa, em diálogo com os estudos contemporâneos da permanência (REIS, 2016; MILLETO, 2009) mostra que esta também requer um elo de interdependência entre escola/família/sociedade.

É uma relação que atua no sentido de circundar o sujeito e fazer com que tenha possibilidades concretas, ou materiais, a partir do entendimento que nos possibilita Reis (2016)

³⁵ Essas duas palavras estão sendo usadas para expressar o sentido de que os interlocutores reagiram a um contexto social marcado por injustiças sociais, e que nessa persistência, entraram na escola, que se abria para eles, e desafiaram a ordem social vigente, conseguindo permanecer estudando.

de prosseguir até a conclusão da escolarização, com chances de realizar uma formação continuada.

Um exemplo dessa afirmação, é o que veremos na trajetória do Sr. Marcos, que consegue continuar estudando graças à atuação da sua família (pais e tio) que produz uma rede de cooperação, e permite todas as condições materiais para que estude, tanto é que nos diz, quando indagado sobre a continuidade dos estudos em nível superior: “[...] acabou-se as forças e as **condições financeiras**”, sendo este um sentido de permanência material.

Considerando este cenário, cabe-nos perguntar: que sentidos tinham o permanecer estudando, num contexto onde as desigualdades eram vistas com naturais e a escola entendida como instituição não legítima, entre os membros da família dos entrevistados? Essa é uma questão que exige um tratamento do fenômeno em sua densidade e, para tanto, um outro estudo. Ousamos trazer a ideia de que as questões econômicas não “[...] determinam o indivíduo, mas [são] realidades encarnadas em seres sociais concretos” (LAHIRE, 1995, p. 18). Desse modo, é salutar a maneira como foi encarada a realidade, pelos sujeitos, que mesmo condicionados, atuaram com vistas a extrapolar a situação vivida, denotando o sentido da persistência.

Na narrativa do Sr. Marcos, como já nos referimos, notamos que havia um sentimento de coletividade familiar, e com o apoio dos pais, aceita a decisão de migrar para a cidade, no caso Santana do Ipanema em busca de concluir a escolarização, conforme pode ser visto abaixo:

[...] Eu aceitei a sugestão deles [pais] e vim aqui estudar na cidade. Porque eu entendia e tinha um parente aqui na cidade e me levou a essa professora e me matriculou. Eu não entendia muito, mas no decorrer do curso eu fiquei entendendo de que era a Educação Integrada, onde englobava [...] o ensino primário. E quando eu concluí o ensino primário, fui fazer [o secundário] no colégio estadual, mas com a intenção de fazer o curso técnico lá de Satuba, o agropecuário. Fiz a prova no primeiro ano, não passei, aí resolvi fazer o científico, aqui mesmo, aí no segundo ano eu consegui passar, aí eu fui estudar em Satuba e lá eu consegui concluir o curso técnico (Sr. Marcos, 58 anos).

É marcante em seu testemunho a contribuição da família para que tivesse condições de permanecer estudando, de modo que há um incentivo dos pais em relação à sua migração para a zona urbana, tendo em vista que na comunidade onde morava não dispunha de escolas que permitisse ascender na escolaridade. Essa realidade se deu em razão da concentração do PEI nas escolas urbanas, o que fez os pais do Sr. Marcos tomarem a decisão de migrá-lo.

O nosso interlocutor revelou que pelo desejo de estudar acatou a decisão familiar, que buscava perspectivas para o filho. A decisão foi facilitada, tendo em vista que o entrevistado contava com um tio na cidade de Santana do Ipanema, com possibilidade de abrigá-lo e esse tio conseguiu por meio de uma professora amiga matriculá-lo na Escola Estadual Ormino Barros,

instituição muito citada em todas as entrevistas que realizamos, parecendo ser um estabelecimento de ensino muito conceituado na região.

Identificamos que o Sr. Marcos teve uma trajetória escolar exitosa, pois conseguiu vencer as adversidades, concluir a 8ª série após migrar de uma escola para outra, na mesma Rede Estadual de ensino. Isso só foi possível, porque como dissemos na Seção 3, o Mobral se apropriou dos termos criados pelo Parecer 699/1972, a exemplo da “circularidade de estudos” que permitia que os egressos do PEI pudessem dar continuidade aos estudos em qualquer unidade escolar. Esse percurso foi seguido pelo entrevistado, fazendo com que tivesse uma permanência linear, levando-o a se formar no curso Técnico em Agropecuária, na cidade de Satuba³⁶.

As vozes de ambos entrevistados nos fizeram entender “as maneiras de fazer” (CERTEAU, 1994). Mostraram que foram se reapropriando dos objetos que tinham a sua disposição e criando formas próprias para se movimentar no campo social marcado por dispositivos regulatórios que buscavam conformar os sujeitos a uma dada realidade. E, nesse caso, a reproduzir as mesmas estruturas de existência dos seus pais, por meio de discursos como: “*estudar é para rico*”. Podemos dizer que as ações “microbianas” que realizaram assumem a característica daquilo que Certeau (1994) vai chamar de *bricolagem*. O sujeito bricolador transforma os artefatos que lhe são apresentados em instrumentos táticos que o autoriza a caminhar pelos campos técnicos, desafiando os marcadores que tentam limitar a mobilidade.

Outra questão que emerge das narrativas é a importância que tem às ações do Mobral, especificamente do PEI, para a formação escolar dos sertanejos, e nesse sentido foi possível constatar que a dificuldade em estudar antes da chegada do referido Movimento foi, em parte, sanada. E que oferta noturna constituiu uma grande oportunidade, uma vez que durante o dia era quase impossível, como nos diz Januário:

Eu tive escola de dia, mas aí eu não tenho informação nenhuma [da] escola. Mesmo durante o dia eu estudei 5 [ou] 6 anos, mas eu não tive, não tive nada, não passei de série nenhuma porque a gente faltava muito na escola aí não tinha como a gente concluir. **Toda a formação minha básica foi no Mobral** né, minha base foi aí (Januário, 56 anos).

³⁶ A Escola Técnica de Satuba foi criada em 1895, com a finalidade de formar mão de obra para as usinas em expansão no Estado. Em 2008, após sucessivas modificações ao longo desse tempo, é denominada pela Lei nº 11.892 de Instituto Federal de Alagoas. O Curso de Agropecuária é ofertado a partir dessa mudança centenária em outros *campus* do Ifal, em particular no de Santana do Ipanema.

Frequentar a escola no período diurno, no contexto da década de 1970/1980, em particular no sertão alagoano e especificamente na zona rural, não se configurava como um destino de todas as crianças, jovens e adultos, além de não existir unidades em número suficiente para atender toda a demanda, as existentes ficavam localizadas, predominantemente, na cidade, fato que resultava na flutuação daqueles que residiam na zona rural, como é o caso do Sr. Januário, e de outros tantos sertanejos do país.

Em sua fala, há ainda uma avaliação positiva do Mobral, dada a importância que atribui ao ensino e à possibilidade de concluir sua escolaridade primária, antes impossível, haja vista a conhecida realidade de negação do direito, considerando o atraso em relação à implantação do ensino em Santana, que como aponta Costa (2011) esse processo vai se dar da seguinte forma:

O ensino das primeiras letras em Santana do Ipanema - que era o que cabia a quase todo mundo - se dará, em fins do Século XIX, inícios do Século XX, nas chamadas escolas isoladas, geralmente instaladas em espaços improvisados na casa dos próprios professores e receberão a denominação de escolas, geralmente com o nome do mestre (COSTA, 2011, p. 36);

Do ponto de vista histórico, a formação das escolas no município sertanejo de Santana do Ipanema ocorre de modo tímido, e com uma configuração alusiva a tantos outros lugares do país, ou seja, de forma fragmentada e em lugares improvisados, contando com profissionais sem formação para atuar, como ressaltado na seção 3, ao dizer que as primeiras unidades escolares começaram a ser construídas somente na década de 1930, em razão do aumento populacional da época. Esse fato pode explicar a conjuntura retratada de que muitos sertanejos não tinham acesso à escola, e também é um dado que esclarece sobre a avidez por ela e a recepção calorosa do Mobral, no período investigado, visto, muitas vezes, como benesse divina e do poder público.

Essa questão vai ser lembrada pelo Sr. Marcos, ao dizer que: “[...] eu estudei segunda série no sítio onde **lá existe uma diferença muito grande pra cidade**, mas eu consegui acompanhar todo o conteúdo, no decorrer do ano [no PEI]” (Sr. Marcos, 58 anos). Observa-se, nesse caso, uma precarização da oferta de serviços públicos em diferentes espaços geográficos.

O campo brasileiro sempre foi acometido por uma lógica perversa que distribui de forma desigual os bens essenciais. Sobre essa questão, Santos (2007) faz uma crítica ressaltando que:

[...] esse homem do campo é menos titular de direitos que a maioria dos homens da cidade, já que os serviços públicos essenciais lhe são negados, sob a desculpa da

carência de recursos para lhe fazer chegar saúde e educação, água e eletricidade, para não falar de tantos outros serviços essenciais (SANTOS, 2007, p.42).

Ainda na segunda metade do século XXI, vivemos situações de negação dos direitos humanos, fazendo com que milhões de pessoas não tenham acesso à leitura e escrita, condições precípuas para que realizem outras interações sociais e formativas.

Estudar na Educação Integrada representou para o interlocutor Marcos a possibilidade de conquistar uma vida melhor, na qual exerceu por muitos anos a função de Técnico Agrícola na Secretaria da Agricultura do Estado de Alagoas, e depois foi lotado na Agência de Defesa e Inspeção Agropecuária de Alagoas (Adeal), onde se aposentou. Segundo ele, tal êxito deve-se, em grande medida, a consciência de que no lugar em que vivia não teria maiores oportunidades, sendo necessário à sua migração para continuar estudando na zona urbana e de forma enfática narra:

[...] a vida do sítio [...] é muita pesada [...] é muito sofrida. E eu comecei crescer e via a dificuldade que tinha, e meus pais eram semianalfabetos, mas eles tinham uma visão, até uma visão boa e ele [pai] viu que ali não tinha futuro. Então ele viu que meu futuro estaria melhor se eu estudasse, pra ali eu conseguir me desenvolver. E aí eu tive essa consciência naquela época e me dediquei e graças a Deus e hoje eu me considero em uma situação bem melhor do que se eu tivesse lá, sem ter estudado (Sr. Marcos, 58 anos).

O retrato da vida no *'sítio'* narrada pelo entrevistado tem uma moldura da época em que o direito a educação não era efetivamente garantido. Demonstra que havia uma distância da escola, mas sempre presente no imaginário dos sujeitos como um *'futuro'* a ser conquistado. A saída do local de origem se configurou como caminho pelo qual muitos trilharam sempre conscientes e Sr. Marcos, muito sensibilizado pela fala do seu pai que o levou a refletir de que *"ali [onde moravam] não tinha futuro"*.

Temos a consciência de que o fenômeno da permanência escolar, no período da atuação do Mobral, por meio dos seus Programas e, nesse caso específico, o PEI, deixou marcas no Sr. Marcos - que além de ficar transformou-se -, no entanto, estava distante do conceito que ganhou força na produção acadêmica nacional contemporânea, nos últimos anos (2007-2020), que desencadeou um novo olhar sobre a experiência dos sujeitos com a escola, que não mais a *'saturada'* perspectiva do fracasso e da evasão (CARMO; CARMO, 2014).

O PEI, na nossa compreensão trouxe a perspectiva do "ficar", enquanto duração (até os anos iniciais do Ensino Fundamental), coerente com o processo ideológico marcado - preparação de mão de obra com escolarização mínima -, no sentido de:

[...] integração entre o subsistema de educação formal e o subsistema de treinamento para o trabalho, vinculados entre si por um mecanismo de aconselhamento ocupacional e por um mecanismo de educação supletiva, capazes de, a qualquer momento, propiciar a preparação para o trabalho, a volta aos sistemas de educação formal e treinamento e a promoção educacional e ocupacional do indivíduo (BRASIL, 1974, p. 11).

O Sr. Marcos demonstrou que soube muito bem lidar, no sentido de ter de acesso, continuidade e a permanência na escola até chegar à profissionalização - processo que não envolveu apenas o ‘ficar’ -, lhe trouxe transformação pelas trocas que foi mantendo com os outros, na dinâmica sempre viva da escola (REIS, 2009), embora de forma limitada. Nesse sentido, podemos dizer ainda o sentido da permanência enquanto solidariedade e cooperação (MILETTO, 2009), na qual o sr. Marcos foi envolvido por seus genitores e parentes próximos, permitindo que permanecesse sem interrupções.

É que a perspectiva do Movimento, ao propiciar a volta dos ‘indivíduos’ aos sistemas de educação, tinha um caráter de permanência no sentido de ‘duração’, condição precípua para o ‘treinamento e promoção educacional’, ou seja, a tônica seguida entre o Movimento e as empresas, foi a de que era mais rentável do ponto de vista desenvolvimentista, ter força de trabalho alfabetizada, e que ao mesmo tempo era possível assegurar o *status quo* (PAIVA, V, 1983).

Nesse contexto, acreditamos - a partir das falas das professoras -, que assim como o sr. Marcos, outros sertanejos apropriaram-se dessas ações de continuidade da escolarização possibilitadas pelo PEI, e permaneceram estudando. O Sr. Januário, por exemplo, nos diz que sua vida no campo não foi fácil, mas decidiu que deveria retomar os estudos, e nesse sentido, narrou:

[...] eu disse: [...] agora eu vou estudar [...] eu vou estudar, eu vou à noite e, muitas vezes, eu saía do Aricuri aqui é, uns 5 ou 6 km, [...] largava [da roça às] 17h30min e 19h horas eu tinha que estar na escola e, muitas vezes, eu ia correndo com os meus irmãos, meus irmãos pequenos e eu ia pegando na mão deles, para chegar na hora. (Sr. Januário, egresso do PEI).

Inferimos ainda que a chegada da escola perto de casa é vista com felicidade e benesse divina: “[...] graças a Deus foi criada aqui aí eu transferi de lá pra cá. Aí eu concluí aqui, [...], aqui no povoado mesmo”. Deus e não o poder público era o responsável por tornar os sujeitos merecedores, ou não, das políticas sociais. É como nos diz Arroyo (2012) são destinatários que agradecem, por muitas coisas, por terem um filho na escola e por terem educação. Na perspectiva do pesquisador essa é uma realidade que os coletivos (Movimentos

Sociais), tentam mudar quando se afirmam como sujeitos de direitos. No entanto, nessa época, ainda não estava consolidada a questão do direito, fato que só ocorreu com a Constituição de 1988.

Ressaltamos ainda que o Programa de Educação Integrada, para o Sr. Januário teve uma importância substancial na sua vida, aprender a ler, escrever, bem como as operações aritméticas, lhe trouxe grande prestígio ao longo da sua vida, como pode ser visto na narrativa abaixo:

[...] **Educação Integrada**, [...] **pra mim foi um dos melhores, a melhor base de ensino**, eu acho que **não existe hoje um ensino como esse aí não**, pelo menos eu peguei duas professoras que era 10 na época, ensinava mesmo, ensinava que você aprendia mesmo, você só passava de série se você passasse na teoria mesmo. Não [tinha] esse negócio de você não saber fazer as 4 operações, você tinha que fazer às 4 operação de conta, você tinha que fazer. Hoje tem criança que não sabe, [se] mandar eles dividir eles num divide, num multiplica (Sr. Januário, egresso do PEI).

Observamos na fala do interlocutor ênfase na aprendizagem dos conteúdos ensinados nos momentos de aula, onde nesses *“Você tinha que fazer as 4 operação de conta”*, uma vez que *“Você só passava de série se você passasse na teoria mesmo”*, revelando o foco conteudista do Programa, sem levar em consideração os conhecimentos prévios da matemática da vida. A ‘qualidade’ é outra faceta que se sobressai quando o narrador traz em seu testemunho os contrapontos das ações pedagógicas que permeiam o ensino na nossa realidade, para enfatizar que o PEI teve grande relevo na sua formação. Continua sua narrativa, até certo ponto emocionado e diz:

[...] hoje muitas coisas [...] hoje meus filhos mesmos, tem os meus filhos já no ensino médio, muitas vezes eu tirei a dúvida dele com essa 4ª série aí [aponta para o atestado de conclusão] na parte de matemática, conta – divisão, eu ensinava meus filhos e muitas pessoas do ensino médio hoje não sabe o que a gente fazia na época do Mobral, desse ensino aí né à noite, as professoras muito boas (Sr. Januário, 56 anos).

Vale ressaltar que o entrevistado teve outras interações ao longo da vida, principalmente no trabalho que exerceu no Estado de São Paulo, em um escritório, como vigilante. Desse episódio conta que aprendeu noções de contabilidade com um contador que era responsável pelo pagamento dos funcionários. Segundo ele:

[...] todo final de semana eu ajudava muito o rapaz que trabalhava no departamento pessoal, eu ajudava muito ele fazendo os cálculos né, ele me dava a lista dos funcionários [...] aí ele dizia: ‘olha o aumento de tantos por cento’ aí eu fazia toda, todo o aumento salarial de cada funcionário da empresa (Sr. Januário, egresso do PEI).

É importante ressaltar as interações mantidas com outras agências do letramento contribuíram para o narrador, no sentido de dominar outros saberes. No entanto, percebe-se, nesse sentido, uma supervalorização do PEI em relação aos conteúdos apropriados – por ser em uma escola –, tendo seu aperfeiçoamento no lócus de trabalho, por meio de experiências que envolviam a prática de tais conhecimentos.

Enquanto Sr. Januário expõe de forma afirmativa sobre o que aprendeu no PEI e perdurou, é salutar destacarmos as muitas críticas que recaem quanto à potência formativa presente nas salas de aula do Mobral, seja no PAF ou no PEI, que divulgou uma redução da taxa de analfabetismo de 33% para 10% entre as décadas de 1970 e 1980 (PAIVA, 1983). E, na realidade, muitos egressos desses Programas retornavam ao analfabetismo e buscavam novamente a escola porque não conseguiam interpretar textos simples, permanecendo ‘analfabetos funcionais’ (SOARES, 1999).

É de se compreender que o Programa de Educação Integrada (PEI) foi um divisor de águas para os sujeitos da comunidade sertaneja, sem querer generalizar considerando as falas dos narradores egressos, mas as falas das professoras nos fazem acreditar que as possibilidades concretas de escolarização que se criara, com o PEI, naquele contexto, diante da escassez de outros espaços formativos, fizeram com que muitos sertanejos participassem.

A avidez por escola é sentida, narrada, e exemplificada com uma intensidade que ultrapassa o simples argumento de acesso da escola, mas como um fato que permitiu a mudança de toda a vida, pois “[...] ali [no PEI] já me deu um suporte muito grande. Um incentivo pra continuar” (Sr. Marcos, 58 anos), de modo que o alcance de outras interações só foi possível, segundo os interlocutores, pela passagem que tiveram pelo referido Programa.

Destacamos, também, o caráter saudosista das narrativas, vistas com mais ênfase nas vozes das ex-professoras, que atribuem ao ensino de outrora uma qualidade quase impossível de perceber, e a atribuição das configurações contemporâneas da escola, como desfocada da sua real função, ao passo que os sujeitos que a fazem, principalmente os alunos, são tidos como aqueles que não possuem interesse pelos estudos.

O amor, a esperança, e o compromisso são características que se sobressaem como aquelas que deveria possuir qualquer docente que atuou na época investigada, denotando que havia as condições materiais para que o trabalho docente se desenvolvesse com qualidade. Sabemos, porém, que esses testemunhos atravessam o tempo, e nesse percurso, vão captando outras interações, e fazendo comparações de um tempo e de outros. E isso se dá pelo fato de a

memória ser um caleidoscópio em constante organização e atuar na construção dos sentidos, por meio das imagens do presente.

Ressaltamos também que os percursos escolares dos sujeitos foram construídos por movimentos pendulares, como foi o caso do Sr. Januário, e também por linearidades, sem interrupções, a exemplo do Sr. Marcos. E mostraram, por meio de suas narrativas, que num contexto marcado pelas desigualdades, o permanecer estudando tinha o sentido de enfrentamento às injustiças sociais, na perspectiva de mudar de vida, e ainda o de sobrepujar os modos de existência e coexistências.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi tecida por múltiplas vozes, e apresenta a urdidura de um contexto em que prevaleceu o esforço e a resistência/persistência em busca de um sonho diante de uma ordem social injusta, que negava os direitos fundamentais do ser humano. As narrativas trançadas, neste texto, nos permitiram compor uma trama histórica relativa a uma época - de mais de quarenta anos -, delineada por rupturas e continuidades, em que os sertanejos viviam, de modo que não minimizaram seus desejos de mudarem de vida, por meio da escolarização. Esses sujeitos, pertencentes à zona rural, enfrentaram o trabalho duro sob o sol causticante, a exemplo dos nossos interlocutores ex-alunos do PEI, Sr. Marcos e Sr. Januário, herdeiros desse lugar.

Teve como problematização: **Até que ponto o Programa de Educação Integrada do Mobral, enquanto possibilidade de continuidade da escolarização, contribuiu para a permanência escolar dos sujeitos sertanejos?** Dessa questão, desdobraram-se algumas perguntas secundárias: o que garantiu, ou não, a permanência escolar? Em caso positivo, que ações eram essas? Como os sertanejos se apropriaram das ações de permanência? Que percursos construíram após o PEI? Que outras interações tiveram? A continuidade da escolaridade do PEI se caracterizou em permanência?

Como objetivo geral nos propusemos: compreender, por meio das memórias dos sujeitos sertanejos, como o PEI contribuiu, ou não, para a construção dos seus percursos de permanência escolar e como específicos: i) identificar o universo do PEI na região sertaneja alagoana, no que se refere as suas lógicas constitutivas e o percurso de sua implementação; ii) caracterizar as ações do Programa, situando os sujeitos na dinâmica escolar marcada por saídas e retornos e iii) analisar como os sujeitos sertanejos se apropriaram das ações de continuidade da escolarização implementadas pelo Mobral por meio do Programa de Educação Integrada (PEI) e se estas contribuíram para a permanência deles na escola.

No sentido de “responder” o problema elencado, e “alcançar” os objetivos propostos, percorremos as trilhas da História Oral que nos possibilitou, dentre outros aspectos, construir parte das fontes que utilizamos na composição deste estudo. Destacamos ainda os diversos encontros que tivemos com a memória das-ou interloquas-es, recorrentemente contestada, ou mesmo colocada em disputa pelas lembranças que fluem no presente, e atravessam as recordações de outrora.

O que nos faz inferir que a reconstrução do acontecimento histórico estudado - o PEI, só foi possível pelo uso das fontes orais, co-construídas com os sujeitos sertanejos que

vivenciaram tal evento. O exercício de escuta foi primordial para que tivéssemos uma narrativa coerente e comprometida com as subjetividades dos sujeitos, que ao lançarem-se na arte da narração, enlaçam os seus contextos sociais, e suas próprias vidas, que chegam a espelhar uma realidade passada, em suas vicissitudes, e múltiplos sentidos.

Durante a realização da pesquisa, muitas foram as questões que surgiram e que nos mostraram as configurações do referido Programa pelas diversas lentes: das ex-supervisoras, ex-professoras, e ex-alunos, sendo estes personagens históricos e testemunhas oculares de um acontecimento específico que ocorreu entre as décadas de 1970 e 1980, único, para aquele contexto.

O PEI foi implementado em Santana do Ipanema (1973) logo após o Mobral Central tê-lo anunciado oficialmente na década de 1970, e suas ações no município em referência terem sido institucionalizadas, uma vez que ocorreram, predominantemente, em escolas da Rede Municipal e Estadual, sendo esta última a que mais se envolveu.

Isso pelo fato de que naquela época, a cidade de Santana contava com poucos prédios escolares, sobretudo, sob a responsabilidade da Prefeitura, mesmo considerando que havia uma parceria com a Comissão Municipal (Comun) do Movimento, por meio de Convênios que estabeleciam normas que deveriam ser seguidas pelos membros que compunham a Comun, de modo a garantir a efetivação do trabalho, e o correto uso da metodologia. Isso não impedia uma articulação sistemática com o Estado.

As memórias das ex-supervisoras contribuíram na compreensão do processo de seleção que ocorria para o preenchimento das vagas de supervisoras e professoras, fato que nos permitiu inferir sobre a ausência de certames públicos, abertos à comunidade, e a predominância de indicações, realizadas por meio de escolhas daquelas pessoas que já atuavam na área de educação no município, e que se destacavam em termos de dinamicidade, amor pela profissão, e compromisso pedagógico.

Notamos também, uma forte exigência do Mobral Central e Estadual quanto à sistematização das ações dos seus diversos Programas, com vistas a envolver o maior número de adeptos à iniciativa proposta no município em relação à escolarização, seja por meio do Programa de Alfabetização Funcional, ou do Programa de Educação Integrada.

As ex-supervisoras e ex-professoras foram contumazes em seus testemunhos, acerca do grande impacto positivo que teve o PEI na comunidade sertaneja alagoana, pois proporcionou àqueles que não tinham concluído a escolaridade na dita “idade certa”, o retorno à escola. Ressaltamos ainda, a falta de criticidade em relação à negação da escolarização dos sujeitos naquele contexto histórico, ao passo que culpabilizam exclusivamente os mesmos pelas

sucessivas interrupções escolares. Assim, perdurou, com grande ênfase, a desvinculação dos efeitos perversos das desiguais condições de vida presente no cenário da época sobre as existências, e coexistência familiar. Dessa forma, a escola era entrecortada por essas questões e se tornou, por muito tempo, um espaço visado, mas não passível de alcance, exceto com a chegada das ações do Mobral, que abre as possibilidades e por isso, a êxtase dos sujeitos, e as matrículas em número elevado.

No que se refere à caracterização das ações do PEI, que tratamos na Seção 3, não encontramos indícios de ações específicas, endógenas do Programa, que situasse uma perspectiva de continuidade dos estudos em séries/anos subsequentes, de modo que naquela época a educação ainda não se constituía enquanto um direito para todos. Notadamente, observamos condições materiais, a exemplo de livros, cadernos, fornecidos pelo Programa, promovendo minimamente as necessidades dos sujeitos, o que no nosso entendimento, indica que havia uma atmosfera de preocupação com o “ficar” na escola e conclusão do programa de estudos estimado em 12 meses.

Outra questão que emerge, é o forte sentimento que diziam ter as ex-professoras em relação aos alunos. Ao que nos parece, havia uma relação amistosa entre os membros das turmas, o que pode ter contribuído para que os estudantes insistissem na continuidade, por perceberem, nas professoras, o desejo de que eles pudessem ter outras interações. Esse fato é frequentemente citado, nos levando a acreditar que o corpo docente tinha um olhar para as trajetórias dos estudantes, compreendendo suas condições sociais, e que buscaram incentivar os estudos em outras escolas, apesar da visão reducionista, baseada na vontade individual de cada um.

É importante ressaltar que durante o desencadear da pesquisa, não tivemos a intenção de aproximar as discussões contemporâneas acerca da permanência ao contexto histórico investigado, mas as vozes dos sujeitos entrevistados foram unânimes em reconhecer que havia intenções da equipe municipal em fazer com que os estudantes prosseguissem. E, ao mesmo tempo em que demonstram que existiam características muito próximas das categorias que são estudadas na atualidade (2020), o que nos permite inferir que no sentido de “correspondente desejável” a permanência escolar foi orquestrada por uma lógica que teve nos diversos Programas do Mobral, seu amálgama.

Assim, o referido Movimento criou uma estrutura que visava evitar o retorno dos sujeitos ao analfabetismo, e incentivou a ampla participação destes nos cursos, e ações culturais. São indícios que compõe um sentido de querer que as pessoas tivessem o mínimo de instrução

para atuar no desenvolvimento econômico do país, em função da expansão do setor industrial a partir da década de 1930 e intensificado no período ditatorial.

O que tentamos mostrar foi que os sertanejos se apropriaram dessa estrutura citada, principalmente dos Programas Pedagógicos, como o PEI, e após concluírem o programa de estudos previstos, conseguiram continuar em outras escolas. Essa realidade não era possível em épocas anteriores, o que explicaria a grande aprovação do Movimento pelos sujeitos, que viviam a ausência de políticas públicas, dentre elas as educacionais.

Em se tratando de como os egressos do PEI construíram seus percursos escolares, que se configuram como permanência, consideramos que houve uma participação efetiva dos membros da família do Sr. Marcos, fato que o levou ter uma permanência linear, com sucessão de etapas ao longo do tempo, chegando a concluir, com êxito, o curso de Técnico em Agropecuária numa instituição vista como de qualidade.

Na trajetória desse interlocutor citado, duas migrações foram realizadas para alcançar o seu projeto de vida. A primeira deu-se ao sair da zona rural para área urbana no município de Santana do Ipanema, a fim de concluir o ensino primário, via PEI, e na sequência o secundário, em uma escola estadual. A segunda migração, mais distante, foi para a cidade de Satuba, situada na grande Maceió, capital do estado de Alagoas, permanecendo nela por quatro anos em regime de internato com o objetivo de concluir o já referido ensino técnico. Esses movimentos tiveram relação ao que estamos chamando de resistência/ persistência, pois tudo isso foi feito, muitas vezes, passando por grandes dificuldades, no enfrentamento de outra realidade.

O nosso interlocutor - Sr. Marcos -, explicitou ter sido significativa a presença de pessoas que o ajudaram, durante o percurso da sua escolaridade, que deu-se numa lógica complexa, que envolveu: sujeito-família - que teve um papel fundamental na permanência escolar, pois contribuiu ora provendo as condições materiais, ora simbólicas, através do apoio e incentivo; e a sociedade, sendo esta representada pelas interações que são criadas no transcurso das fases escolares, e que atua na construção das subjetividades e das relações de pertencimento.

Ao contrário do que aconteceu com o Sr. Januário, que não contou com o apoio dos membros da coletividade familiar, pois não compreendiam a legitimidade social da escola, como espaço educativo importante para construção do ser. Entendemos que quando isso ocorre, é constituída uma barreira quase intransponível, e ocasiona muitas interrupções na escolaridade, como foi o caso do Sr. Januário, que após concluir os estudos no PEI, migrou para a cidade São Paulo em busca de melhores condições de vida. Ao mesmo tempo em que revela

o autoritarismo do pai, e de como o mesmo impedia, quando na infância, de frequentar a escola, fato que o leva a classificar que durante esse período não conseguiu aprender.

Consideramos que houve uma mobilização por parte dos sujeitos entrevistados, uma vez que mesmo o PEI tendo ficado concentrado na maior parte do tempo na zona urbana de Santana do Ipanema, os sertanejos moveram “esforços e paixões” no sentido de prosseguir em suas escolarizações, tendo em vista esse cenário. Conseguiram se mover nesse terreno estratégico, minado, na medida em que tiveram que deixar seus lares, indo morar na cidade em casas de parentes, ou mesmo há aqueles que mesmo após o dia de trabalho braçal, ainda encontravam forças para frequentar a escola.

Ao “término” desta investigação, observamos a possibilidade de outros estudos, que podem permitir a continuidade do desbravamento da realidade dos sujeitos sertanejos e de suas experiências e do seu contexto. Os entrevistados em repetidos momentos fizeram menção à integração entre ações pedagógicas e culturais do Mobral, o que caberia outra pesquisa no sentido de desvendar as possíveis contribuições desse amalgama para os sujeitos, considerando suas configurações familiares, e o contexto sociocultural ao qual estavam imersos, pois o fato de o Mobral ter criado uma estrutura própria de Programas e Projetos paralelos ao sistema de educação da época, pode ter contribuído para a fabricação da permanência escolar.

Por fim, as reflexões postas nesta dissertação evidenciaram mais uma vez, a emergência de se construir uma historiografia pelas narrativas de todos, de modo que alertamos, assim como Eduardo Galeano (2020, p. 116) em seu conto **Desmemória**, que: “[...] até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador”. Defendemos, portanto, uma história aberta e plural; histórias que deem conta de narrar os acontecimentos por meio dos sujeitos anônimos, daqueles que, por vezes, são silenciados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, 2003.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do último turno: Produzindo outsiders**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade, e imaginação em história oral. São Paulo, **História**, v.14, 1995.

_____; FERREIRA, Marieta. Introdução. In: _____. **Usos e abusos da história oral**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: _____. **O sentido da escola**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

AMORIM, Maria Gorete; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tânia Maria de Melo. Educação de jovens e adultos em Alagoas: uma releitura das políticas e ações em âmbito governamental nas décadas de 1990 a 2000. In: AGUIAR, Maria Ângela da Silva e al(Org.). **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**. Recife: Gráfica J. L. Vasconcelos, 2009. p. 145-170.

ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, Márcia Soares (Org.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2012.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Distante e/ou do instante: “sertões contemporâneos”, as antinomias de um enunciado. In: FREIRE, Alberto (Org.). **Culturas dos sertões**. Salvador: EDUFBA, 2014.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Rio de Janeiro, PNUD, IPEA, **Fundação João Pinheiro**. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BRASIL. **Parecer nº 699/1972 C.E. DE 1º e 2º Graus**. Brasília, DF, Mec. 1972.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9,394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Movimento Brasileiro de Alfabetização,** lei nº 5.379/67. Brasília, DF, Planalto, 1967.

_____. **Textos para treinamento de professores do PEI/Mobral.** S/D.

_____. **Documento orientador de seleção de professores do PEI.** S/D.

BRAGANÇA, Grazielle Avellar. **A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar (1996-2007).** Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

BEISIEGEL, Celso. A política de Educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

_____. **Estado e educação popular.** Brasília: Liber Livro, 2014.

BARROS, Luitgarde Cavalcante. Santana do Ipanema pelos caminhos da memória. In: MELO, José Marques de; GAIA, Rossana. **Sertão Glocal: um mar de ideias brota às margens do Ipanema.** Maceió: Edufal, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da escrita. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 – (obras Escolhidas v.1).

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

_____. **O tempo vivo da memória:** ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRITO, Carolina; LINHARES, Célia; PRAÇA, Marina. A escola pública e suas fagulhas instituintes. **Revista Aleph,** Ano VIII, n.20, 2013.

CARVALHO, Cícero Péricles de. **Economia popular:** uma via de modernização para Alagoas. 2 ed. Maceió: Edufal, 2007.

CARMO, G. T.; CARMO, C.T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,** n. 22, v.63, 2014.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** 1 Artes de fazer. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COSTA, Maria Cledilma Ferreira da Silva. **A educação no médio sertão alagoano: a escolarização em Santana do Ipanema e as implicações da formação docente na educação escolar local.** 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2011.

COURA, Isamara. Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: terceira idade na educação de jovens e adultos. **Anais...31º Reunião da Anped.**

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

FARIA, Gustavo de. **Soletre Mobral e leia Brasil.** sete anos de luta pela alfabetização. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Guavira Editores. [1977?].

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

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

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: Fávero, Osmar. **Cultura e educação popular: memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz et al. A formação de professores(as): discutindo um antigo problema. In: COSTA, Ana Bastos; FREITAS, Marinaide Lima (Orgs.). **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referências teórico-metodológicos.** Maceió, MEC/Ufal, 2007.

FURTER, Pierre. **Educação e vida.** Petrópolis: Vozes, 1998.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 2020.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo; Companhia das letras, 1989.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. **Memórias de leitura e formação de professores.** Campinas: Mercado das Letras, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

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

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1995.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: _____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. Cuiabá, **Revista de Educação Pública**, V.16, n.31, 2007.

LIMA, Nilzete Souza Silva de. **Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió: Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral, 1967-1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010)** 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

LOURENÇO Filho, M. B. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 5, n. 14, agosto de 1945, p. 169-175.

MARINHO, Paulo. **A avaliação da aprendizagem no ensino básico: contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar**. 408 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2014.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Campinas, **Cadernos Cedes**, n. 36, pp. 3-20, 1995.

MACHADO, J. V.; FISS, D. M. L. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 61, v. 22, 2014

MELO, Flor Araújo; MELO, Darcy Araújo. **Santana do Ipanema conta a sua história**. Rio de Janeiro: Borsoi, 1976.

MELO, José Marques de. Vozes que ampliam as fronteiras santanenses muito além das margens do Ipanema: In: MELO, J. M.; GAIA, R. **Sertão Glocal: um mar de ideias brota às margens do Ipanema**. Maceió: Edufal, 2010.

MELO, Adriana Ferreira. **O lugar-sertão: grafias e rasuras**. Dissertação. (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MILETO, L. F. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos**. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

OLIVEIRA, Marta Koll. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, n.12, 1999.

OLIVEIRA, Gleice Emerick Brito Viana; CARMO, Gerson. Categorização da permanência escolar: percurso metodológico de uma revisão de literatura em direção a um estado da arte. In: CARMO, Gerson. **Dar conta da permanência**: da invisibilidade à publicitação de uma pergunta. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP el al - Faperj, 2009.

PAIVA, Jane. Fazendo-se leitora: Antônia conta a sua história. In: Marinaide Lima de Queiroz Freitas; Antônio Francisco Ribeiro de Freitas; Nadja Naira Aguiar Ribeiro. (Org.). **Os sentidos da formação em rede**: observações sobre as práticas de leitura e das práticas de leitores. 1ed.Maceió: Edufal, 2017.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PASSOS, Mailsa. Encontros cotidianos e pesquisa em educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. Curitiba: **Educar em Revista**, n.51, 2014.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de História oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

_____. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

_____. Ciência do Indivíduo. **Folha de São Paulo**. São Paulo: maio, 1998.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ações afirmativas. 2009. 214 f Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2009.

REIS, Dyane Brito. O Significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: Carmo, G. T. **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

RICARDO, M. S. F. **Diálogos com Santana iconográfica**: de Zabé Brincão aos nossos dias. Florianópolis: Literatura em Santa Catarina, 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Metodologia da alfabetização**: pesquisas em educação de jovens e adultos. Campinas: Cedi, 1992.

SCOCUGLIA, Celso. A Cruzada ABC contra o sistema Paulo Freire e a esquerda no pós-golpe de 1964. In: _____. **A Educação de Jovens e Adultos: histórias e memórias da década de 60**. Brasília: Plano Editora, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais, e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra - Portugal: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Maria Aparecida Monte Tabor dos. **A produção do sucesso na Educação de Jovens e Adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia-DF**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF, 2007.

SOUZA, Bianca Nogueira da Silva. **Alfabetização e legitimidade: a trajetória do Mobral entre os anos 1970-1980**. 2016. 205 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SILVA, Jailson Costa. **O Mobral no sertão alagoano: das histórias e memórias as sínteses possíveis após quatro décadas**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SILVA, Jailson Costa. **A memória dos esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no sertão de Alagoas**. 2018. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

_____; FREITAS, Marinaide. Política de alfabetização de jovens e adultos no período da ditadura militar (1970-1985): impactos no sertão alagoano. Unisul, **Poiésis**, v.11, n.20, 2017.

_____. Das fontes orais às fontes visuais: narrativas das ações do Mobral cultural no sertão de Alagoas (1973-1985). Santa Maria, **Educação**, v. 44, 2019.

_____. Memórias do Batalhão de Lagoa: prática cultural das comunidades rurais do Sertão de Alagoas. São Paulo, **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.15, 2020.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. Arquivos e educação: prática de arquivamento e memória. Cuiabá: **Revista de Educação Pública**, v. 29, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA- EX-SUPERVISORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA PARA A/S SUPERVISORA/S DE
ÁREA DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRADA DO MOBRL EM SANTANA
DO IPANEMA

1. Como dava-se a escolha dos Supervisores de área do PEI?
2. Em que ano você começou a trabalhar no PEI? Você já tinha experiência na Educação? Em caso positivo se com crianças ou com adultos?
3. Por quanto tempo você atuou no PEI? Durante esse tempo, você só atuou como supervisora?
4. Como dava-se a escolha dos professores? Eram professores já no quadro do município ou contratados? Seu vínculo de atuação era com o Mobral ou a Secretaria do Município? Você na época compreendia que o PEI era um Programa do Mobral ou do Município?
5. Havia momentos de formação antes de iniciar a atuação? Em caso positivo, como eram realizados?
6. Você lembra-se de quais eram os critérios para a formação das turmas?
7. Quais eram as orientações para o desenvolvimento das ações do PEI nas escolas?
8. O PEI orientava os alunos para continuarem os estudos? De que forma? Em caso afirmativo, você conhece algum aluno que permaneceu estudando?
9. Que outras atividades os alunos eram envolvidos?
10. Como você avalia as ações pedagógicas implementadas pelo PEI em Santana do Ipanema, durante o tempo de vigência?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – EX-PROFESSORAS**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS/AS EX-
PROFESSORES/AS DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRADA DO MOBRAL EM
SANTANA DO IPANEMA**

1. Como se deu seu envolvimento com o Mobral, especificamente com o Programa de Educação Integrada (PEI)?
2. Na época em que você trabalhou no PEI, qual era sua formação?
3. Por quanto tempo você trabalhou no PEI?
4. O PEI tinha orientações específicas de como trabalhar com os alunos ou cada professor/a desenvolvia seus métodos e materiais?
5. Os alunos que estavam matriculados conseguiam prosseguir nos estudos?
6. Que avaliação você faz do PEI durante sua vigência no município de Santana do Ipanema?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – EX-ALUNOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS/AS EGRESSOS/AS DO
PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRADA DO MOBRAL EM SANTANA DO
IPANEMA**

1. Em que série/ano você começou estudar no Programa de Educação Integrada (PEI) e com quantos anos? Antes você já estudava? Se sim, até que série/ano? O que lhe atraiu estudar no PEI? O que significava para você estudar nesse Programa? Quando você passou a estudar no Programa que idade, tinha? Lembra? Faça uma média?
2. Você consegue lembrar-se de como eram desenvolvidas as aulas no PEI e onde ocorriam?
3. Na época em que você estudou no PEI, quantos alunos tinham na sua turma? Eles continuaram os estudos após o PEI?
4. O PEI incentivava os alunos a seguirem estudando? De que forma? Fora as aulas participam de outras atividades, na comunidade?
5. O que lhe motivou a continuar ou não os estudos após o PEI?
6. Por que você permaneceu estudando? Que fatores contribuíram?

ANEXOS

ANEXO A – ATESTADO DE CONCLUSÃO DO PEI, 1983


REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO


mobral

ATESTADO

Nos termos da alínea a do § 1º do artigo 26 da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, dos Pareceres n.ºs 853/71, 699/72, 44/73, da Resolução n.º 8/71 do Conselho Federal de Educação, da Portaria Ministerial n.º 275, de 27 de abril de 1976, atesto que LUIZ ALVES DE ARAUJO
Nome completo
 _____ filha(o) de RAFAEL ALVES DA COSTA
 _____ e de MARIA FERREIRA DE ARAUJO
 natural de CAPOLIRAS - PE.
Cidade Unidade Federada nascido(a) em
11 de fevereiro de 1964, concluiu, em 1983 o
Ano
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA equivalente às quatro primeiras séries do Ensino de 1.º Grau, com validade nacional e direito a prosseguir estudos em caráter regular.

Departamento Min. de Educação Santana do Ipanema, 28/12/1983
Órgão expedidor Local e data

Luiz Alves de Araújo Luiz Alves de Araújo
Assinatura do Portador Responsável pelo órgão expedidor

ANEXO B - ATA FINAL DE TURMA DO PEI, 1983

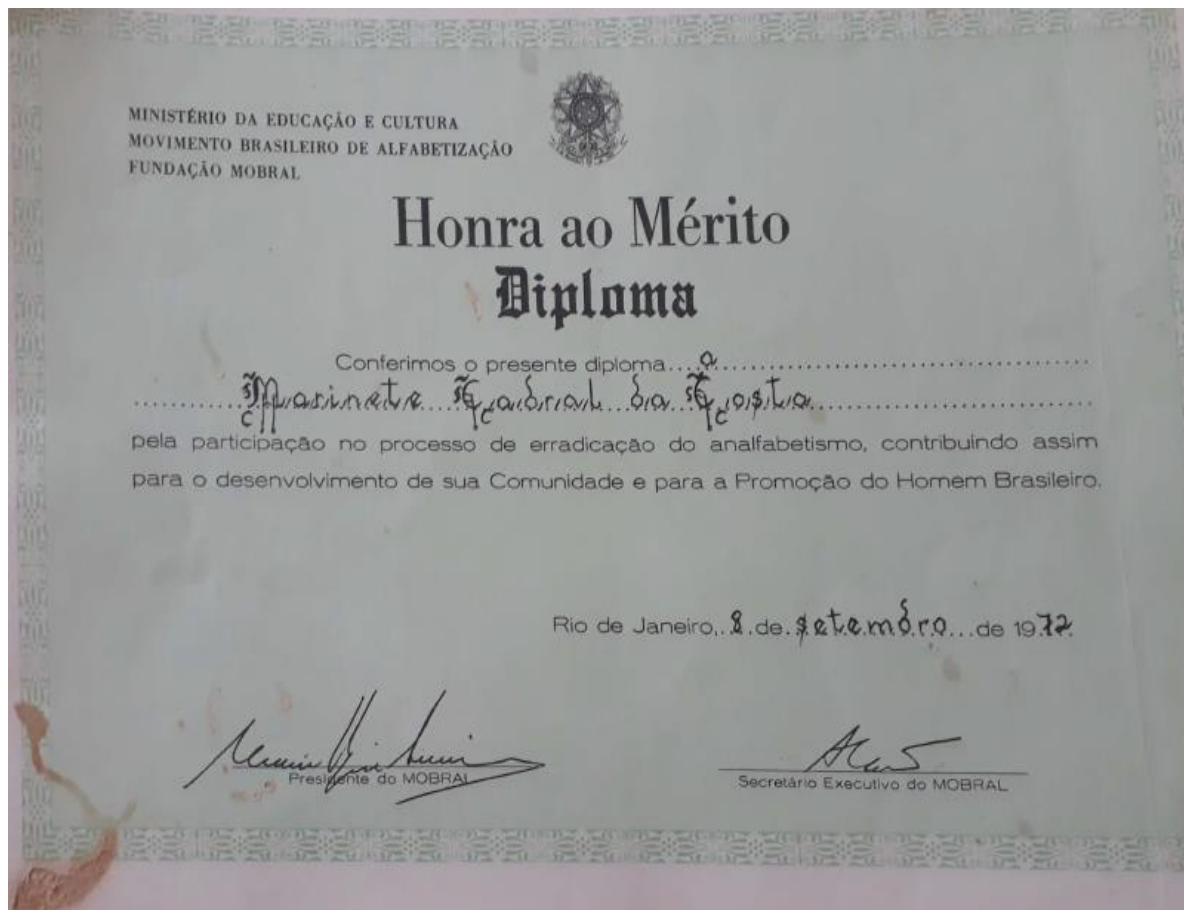
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA
RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DE Setembro 83

ÁREA _____
UNIDADE ESCOLAR Grupo Escolar Carmindo Barros
PROFESSORA: Jaruba Farias Nascimento
SUPERVISOR: Marinete
NÍVEL DE TURMA: _____

2º Bimestre

Nº DE ORDEM	NOME DO ALUNO	C:E	M	E.S	C	MÉDIA
01	Adilson maculimoda Silva	50	55	50	55	
02	Agamimom Vieira Santos	55	50	40	55	
03	D. Inisval Ranzallo	90	70	80	60	
04	Alexandro de Jesus	55	50	40	75	
05	Yosi Antonio Ventura	85	60	95	50	
06	Yosi Neto de Assunção	50	40	55	50	
07	Yosi Damiano Francisco de Melo	80	60	60	80	
08	Inamel Claudio da Silva	65	80	65	80	
09	Salalim Marcelino da Silva	40	30	50	40	
10	Wilson Carlos Teixeira Silva	45	50	40	30	
11	Yosi Silva de Melo	35	20	40	60	
12	Julda Francisco dos Santos	70	80	70	100	
13	Maria Aparecida da P. Lima	70	60	95	80	
14	Maria Socorro Cardoso	40	50	30	55	
15	Maria do Socorro Soares	95	95	100	100	
16	Maria Yosi da Conceição	80	60	100	100	

ANEXO C – DIPLOMA DE HONRA AO MÉRITO À DIRETORA DO DEPARTAMENTO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTANA DO IPANEMA, 1973



ANEXO D – ATA FINAL DE TURMA DO PEI, 1980

Prova final


1980

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EDUAÇÃO BÁSICA; ESCOLA SUPLENTE
PROFESSORA: VACCINI ALVES DOS SANTOS
RESULTADO DO 1º - 2º - 3º e 4º SEMESTRES

Nº DE ALUNO	NOME DO ALUNO	1.º S.	2.º S.	3.º S.	4.º S.	MÉDIA
01-	Afonso Soares Costa	5,0	6,5	8,5	8,0	7,3
02-	Amorim Silveira de Silva	-	-	-	-	-
03-	Abelton Filho	5,5	6,5	8,0	5,5	6,3
04-	Arturo Bernardino dos Santos	6,5	6,5	7,0	6,5	6,6
05-	Cícero Rodrigues de Almeida	5,5	8,0	9,0	9,5	8,0
06-	João Soares Filho	6,0	7,5	7,5	7,5	7,1
07-	João Soares de Silva	-	-	-	-	-
08-	João Carlos de Conceição	7,0	7,5	8,0	8,5	7,8
09-	João Agostinho dos Santos	6,0	7,0	7,0	8,5	7,1
10-	João Hamilton de Melo	7,0	7,5	7,0	8,0	7,3
11-	João Marques de Araujo	8,0	8,5	9,5	9,0	8,7
12-	Luiz Gama de Silva	-	-	-	-	-
13-	Luiz Fernando Machado	10,5	9,5	10,0	10,5	9,9
14-	Luiz Carlos de Almeida	8,0	8,0	8,5	7,5	7,9
15-	Miguel Marques de Araujo	5,0	6,0	7,0	7,5	6,1
16-	Paulo Roberto Alves de Sousa	-	-	-	-	-
17-	Paulo Araujo Neto	6,0	7,5	7,0	7,5	7,1
18-	Tiago Carmo Filho	8,5	9,0	8,0	8,5	8,5
19-	Cícero Soares Costa	7,5	7,5	7,5	7,5	7,6
20-	Cícero Rodrigues de Almeida	8,5	7,0	8,5	8,5	8,1
21-	Flavio Maria de Silva	8,0	8,0	7,5	8,0	7,9
22-	José Maria de Silva	8,8	8,5	8,5	8,5	8,6
23-	Luciana Maria de Conceição	9,0	9,0	10,0	9,5	9,5
24-	Maria José Gama	6,0	7,0	7,0	7,0	6,8
25-	Maria José de Silva	6,0	6,0	7,0	7,0	6,3
26-	Maria Nírcia de Silva	7,0	7,0	7,5	8,0	7,6
27-	Maria Luiza de Conceição	7,0	7,0	8,0	8,0	7,7
28-	Maria Salete Jacinto	8,5	8,0	8,0	7,0	7,9
29-	Maria das Graças Felis	8,0	8,0	8,5	8,0	8,3
30-	Maria Soares de Freitas	7,0	7,5	8,5	8,0	8,1


Das 30 classes do nº 01 - 07 - 12 - 18
não tiveram prova no 4º semestre.
Santos de Ipiranga, 21 de Setembro de
1980.

ANEXO E – ESPELHO DA PRESTAÇÃO DE CONTAS DO PEI, 1983


mobral MUNICÍPIO: SANTANA DO IPANEMA ESTADO: ALAGOAS
 T.C. - PROJETO: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA- PEI QUANTIA CONVENIADA Cr\$ _____
 ASSINADO EM: 13 / 06 / 1983 QUANTIA RECEBIDA Cr\$ 772.944,00

DATA	HISTÓRICO	VALOR PAGO	VALOR RECEBIDO
15.08.83	1ª PARCELA:		153.600,00
22.08.83	• Valor pago aos profes. conforme Relação de Grat. p/credito, referente ao 1º e 2º mês, através do cheque nº 636 086;	64.000,00	
13.09.83	• Valor pago aos profes. conforme Relação de Grat. p/credito, referente ao 3º mês, através do cheque nº 636 090;	47.532,00	
30.11.83	2ª PARCELA:		274.199,00
07.12.83	• Valor pago aos profes. conforme Relação de Grat. p/credito, referente ao 4º, 5º e 6º mês, através do cheque nº 636 095;	142.596,00	
17.01.84	• Valor pago aos profes. conforme Relação de Grat. p/credito, referente ao 7º mês, através do cheque nº 636 096;	47.532,00	
01.03.84	• Valor pago aos profes. conforme Relação de Grat. p/credito, referente ao 8º e 9º mês, através do cheque nº 636 097;	95.064,00	
22.03.84	3ª PARCELA:		318.265,00
23.04.84	• Valor pago aos profes. conforme Relação de Grat. p/credito, referente ao 10º mês, através do cheque nº 636 100;	35.649,00	
05.06.84	• Valor pago aos profes. conforme Relação de Grat. p/credito, referente ao 11º e 12º mês, através do cheque nº 056 664;	71.298,00	
04.07.84	• Valor pago aos profes. conforme Relação de Grat. p/credito, referente ao Complemento do 8º ao 12º mês, através do cheque nº 056 666;	114.189,00	
	SUBTOTAL:	617.860,00	746.064,00
15.08.83	DA:		
	1ª PARCELA:		26.880,00
	• Despesas efetuadas com supervisão e material, conforme documentos comprobatórios.	26.880,00	
	SUBTOTAL	26.880,00	26.880,00
	TOTAL: Cr\$	644.740,00	772.944,00

ANEXO F – TERMO COMPLEMENTAR DE RECURSOS – EDUCAÇÃO INTEGRADA,
1984



Da Comissão Municipal de Santana do Ipanema

Para Coordenação do MOBRAF de Alagoas

Assunto Encaminha Prestação de Contas

Ofício n.º 23/85

Em, 20 de dezembro de 19 85

**PROGRAMAS
E PROJETOS
DO MOBRAF**

Educação
Pré-Escolar

Educação
Supletiva
Alfabetização
Funcional
Educação Integrada
Autodidatismo
Educação para o
Trabalho

Desenvolvimento
Cultural
Apoio à Ação
Cultural
Documentação e
Intercâmbio
Unidades Operacionais


Projetos
Especiais

Referência: Termo Complementar - Projeto de Educação Integrada
_____ assinado em 06/08 / 1984

Senhor Coordenador,

Encaminhamos em anexo a prestação de contas no valor de Cr\$ 6.732.000
(Seis milhões, setecentos, trinta e dois mil cruzeiros)
_____, referente a 03 (três
_____) parcelas transferidas a esta Comissão para a
realização de despesas na execução do Termo Complementar - Projeto de
Educação Integrada _____ neste município.

ANEXO G – RELAÇÃO DE AJUDA PARA CRÉDITO – PROFESSORES, 1984


 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 SECRETARIA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS
 FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

RELAÇÃO DE AJUDA PARA CRÉDITO

Nº 01

COMISSÃO MUNICIPAL DE: Santana do Ipanema U.F. A1

TC-PROJETO DE: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA-PEI ASSINADO EM: 06 / 08 / 1984

PAGAMENTO REFERENTE AO Complemento/12º MÊS

BANCO DEPOSITÁRIO: Banco do Brasil S.A. AGÊNCIA: S. Ipanema

Nº DE ORDEM	Nº DA CONTA	BENEFICIÁRIOS	Nº DA CLASSE	VALOR DEPOSITADO
01		Elenice Anunciada da Silva	01	26.400
02		Eutímia Pereira Lima	02	26.400
03		Edivânia Vitor de Oliveira	03	26.400
04		Lenilda Ma dos Santos Bezerra	04	26.400
05		Ma Auxiliadora da Silva Costa	05	26.400
06		Maria Célia Oliveira	06	26.400
07		Maria Guadalupe Ferreira	07	26.400
08		Maria José Santos	08	26.400
09		Maria Virgínia Costa	09	26.400
10		Sebastião Veríssimo da Silva	10	26.400
11		Zenita Cirilo da Silva	11	26.400